

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PSYCHOLOGIE**

**SPECIFIKA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ NA 1. STUPNI ZŠ U ŽÁKŮ  
S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Denisa Kalousová**

*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

**Plzeň 2019**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2019

.....

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za její vedení, rady a věcné připomínky při vypracování diplomové práce a za její vstřícnost při konzultacích. Dále děkuji osloveným respondentům, kteří mi umožnili práci zrealizovat.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

---

**OBSAH**

SEZNAM ZKRATEK .....	3
ÚVOD .....	4
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	5
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	5
1.2 ETIOLOGIE VZNIKU PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	11
1.3 DIAGNOSTIKA PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	12
2 DRUHY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	15
2.1 DĚTSKÝ AUTISMUS.....	15
2.2 ATYPICKÝ AUTISMUS.....	16
2.3 ASPERGERŮV SYNDROM .....	17
2.4 JINÁ DEZINTEGRAČNÍ PORUCHA .....	18
2.5 JINÉ PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY .....	19
2.6 RETTŮV SYNDROM .....	19
2.7 HYPERAKTIVNÍ PORUCHA S MENTÁLNÍ RETARDACÍ A STEREOTYPNÍMI POHYBY .....	20
2.8 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÁ PORUCHA, NESPECIFIKOVANÁ.....	22
3 PROJEVY JEDINCŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	23
3.1 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ.....	23
3.1.1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	23
3.1.2 KOMUNIKACE.....	24
3.1.3 PŘEDSTAVIVOST, ZÁJMY, HRA .....	25
3.2 NESPECIFICKÉ VARIABILNÍ RYSY A DALŠÍ TYPICKÉ PROJEVY AUTISMU .....	27
4 ŽÁK S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....	31
4.1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	31
4.2 PROJEVY ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTECH.....	32

---

5	VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	37
5.1	VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....	37
5.2	KVALITATIVNÍ METODOLOGIE .....	40
5.3	ZKUŠENOSTI UČITELŮ S VÝUKOU JAZYKŮ U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	44
5.4	INTERPRETACE DAT .....	50
5.5	REFLEXE VÝZKUMU .....	67
5.6	SHRNUTÍ.....	68
	ZÁVĚR.....	70
	RESUMÉ .....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	74
	SEZNAM GRAFŮ A TABULEK .....	77

## **SEZNAM ZKRATEK**

PAS – poruchy autistického spektra

MKN-10 – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů  
(10. revize)

DSM-IV - Diagnostický statický manuál mentálních poruch (4. vydání)

## ÚVOD

Autismus je pojem, o kterém se neustále více diskutuje a dětí s touto diagnózou přibývá. Proto považuji za důležité se problémem zabývat. Pro diplomovou práci jsem si vybrala téma Specifika výuky cizích jazyků na 1. stupni u žáků s poruchami autistického spektra. Jako učitelka na 1. stupni mám velkou pravděpodobnost, že se během své pedagogické praxe s touto diagnózou setkám. Věřím, že mi práce pomůže v budoucím povolání a bude inspirací i pro jiné učitele. V dnešní době inkluze jsou děti s PAS součástí stále více základních škol, proto je nezbytné, aby se učitelé v této problematice orientovali.

Cílem této diplomové práce je poukázat na specifika výuky jazyků na 1. stupni ZŠ u žáků s poruchami autistického spektra – propojit pohled učitelů na výuku cizích jazyků u autistických žáků a kvalitativní výzkum. Zmapovat, jak učitelé vnímají výuku cizích jazyků s žáky s PAS, jaké prvky výuku nejvíce ovlivňují a která úskalí mohou ve výuce nastat.

Diplomovou práci rozdělím do jednotlivých kapitol. V kapitolách 1 – 4 se budu zabývat vymezením důležitých pojmů týkajících se poruch autistického spektra, druhů poruch autistického spektra, jejich obecných projevů a rovněž projevů žáků s PAS na 1. stupni v jednotlivých předmětech. Kapitola 5 bude z poloviny teoretická, kde popíši obecnou metodologii výuky anglického jazyka na 1. stupni, a v kapitole 5.2 popíši kvalitativní metodologii práce a vlastní kvalitativní analýzu. Kvalitativní výzkum zvolím z důvodu cílového zjištění subjektivních přístupů učitelů k této problematice. Metoda pro získání dat bude rozhovor složený z 5 otevřených otázek, kterými zmapuji přístupy učitelů k žákům s PAS a jejich zkušenosti s výukou cizích jazyků v praxi. Data získaná z rozhovorů dále rozpracuji a analyzuji podle metodologie zakotvené teorie, jejímž výsledkem by mělo být stanovení konečných hypotéz.

Práce bude zaměřena na problémy současné výuky cizích jazyků žáků s PAS pomocí kvalitativního výzkumu. Názory a zkušenosti současných pedagogů mohou pomoci při objektivním náhledu na situace, se kterými se učitelé běžně setkávají při výuce cizích jazyků právě žáků s PAS.



# 1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V této kapitole se budu zabývat základními pojmy, historií poruch autistického spektra – převážně autismu a Aspergerova syndromu, charakteristikou poruch autistického spektra, dále druhy poruch autistického spektra, etiologií a diagnostikou těchto poruch z důvodu objasnění dané problematiky.

## 1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Dle Thorové (2006, s. 33) není autismus ulita, ve které je uvězněna osobnost člověka, ale je to způsob bytí. *„Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emoci. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“* Lidé na autistické jedince mohou nahlížet s předsudky. *„Nejkratší definice říká, že předsudek znamená smýšlet o ostatních špatně bez náležitého opodstatnění,“* (Čeněk, 2016, s. 198).

### Historie poruch autistického spektra

Nejprve vídeňský pedagog Heller popsal ve své práci z počátku 20. století infantilní demenci – dnes se tato porucha nazývá jako jiná dezintegrační porucha v dětství – Heller popisoval zvláštní stav u dětí, kdy po několika letech normálního vývoje následuje prudké zhoršení intelektu, řeči a chování (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 11). Dalším významným psychiatrem, který se zabýval pervazivními vývojovými poruchami, byl rakouský psychiatr Leo Kanner. Ve své práci s názvem *„Autistické poruchy afektivního kontaktu“* z roku 1943 se věnoval 11 pacientům, kteří měli problémy s vytvářením sociálních vztahů, řeči a typické byly jejich nestandardní odpovědi na běžné podněty. Záměrem Kannerovo práce bylo poukázat na to, že děti, které pozoroval, žily ve svém individuálním světě, byly osamělé a nezajímaly se o svět kolem sebe – což nazval jako dětský autismus (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 10-11).

Název dětský autismus je inspirován z řeckého slova autos = sám. Leo Kanner však nebyl první, kdo použil termín autismus. Kanner názvem autismus označoval děti, které měly svůj vlastní svět – ale prvním, kdo v roce 1911 použil označení autismus, byl švýcarský psychiatr Eugen Bleuler – pojem označil jako jeden ze symptomů, který pozoroval právě u svých schizofrenních pacientů – název charakterizoval ponořením se do vlastního světa snů

a fantazie, neproduktivním a pasivním myšlením a druhem snění, které je obráceno do vlastního nitra. Bohužel použitím názvu autismus u obou psychiatrů vznikla asociace mezi schizofrenií a autismem (Thorová, 2006, s. 34; Hrdlička, Komárek, 2014, s. 11-14).

Thorová (2006, s. 36-37) uvádí, že podle Kannerovy měly děti s autismem normální fyzický vzhled a dobrou mechanickou paměť – to ho vedlo k závěru, že se tyto děti narodily s dobrým kognitivním potenciálem. Vyjadřovat úzkost a štěstí dokáží pouze v případě, když jsou o samotě, problémem je však pochopit, proč například za špatné chování následuje trest. V původním Kannerově pojetí mají tyto děti průměrné nebo nadprůměrné IQ, ale v psychomotorických testech dosahují slabých výsledků. V době Kannerovy převažovala však psychoanalytická teorie, že je autismus způsoben patologickým prostředím v rodině, čili je autismus poruchou emocionální (Jelínková, 2008, s. 10).

V roce 1944 nezávisle na Kannerovi vídeňský psychiatr Hans Asperger však publikoval práci, ve které se věnoval kazuistice pacientů, kteří se chovali podobně. Klád důraz na specifickou psychopatologii sociální interakce, řeči a myšlení. Tento syndrom považoval za poruchu osobnosti (Thorová, 2006, s. 37). Aspergerova práce s názvem „*Autističtí psychopati v dětství*“ popisuje pozorování jedinců s touto poruchou – poukazuje na problémy sociální interakce a komunikace. Mluvit obvykle začali v předpokládaném věku, gramatiku někteří začali ovládat dříve, jiní později, řeč byla obvykle pedantská a obsah se skládal většinou z dlouhých výkladů, které je zajímaly. Poté přišel s hypotézou, že autismus je porucha genetická, ovšem bez jakýchkoli empirických dat, která by jeho tvrzení dokazovala. Kannerova i Aspergerova práce vyšly v téměř stejné době, ale kvůli světové válce o sobě vzájemně nevěděli, což vedlo k tomu, že byla nejasná problematika pervazivních poruch – obě koncepce (Aspergerova i Kannerova) se totiž vyvíjely nezávisle na sobě (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 12). Syndrom, který popsal Hans Asperger se dnes nazývá jako Aspergerův syndrom a od Kannerova autismu se liší tím, že se projevuje v pozdějším věku, postižený nemá tak výrazné problémy v komunikaci a sociálních vztazích a je typický intenzivním a úzkým okruhem zájmů (Richman, 2006, s. 11).

Autismus se však vyskytoval na světě již mnohem dříve – „*děti, které by dnes byly považovány za autistické, byly v Hippokratově době označovány za svaté děti a ve středověku za děti posedlé ďáblem či uhranuté,*“ (Thorová, 2006, s. 34). V minulosti

přitahovali pozornost vědců lidé, kteří měli nadprůměrné schopnosti, a zároveň se chovali velmi zvláště. Longdon Down je proslulý výzkumem Downova syndromu a popsal několik případů lidí, u kterých se pravděpodobně vyskytoval autismus nebo Aspergerův syndrom.

Jak jsem již zmínila dříve, autismus byl považován v době Kannerova za empirickou poruchu. Zlom nastal v šedesátých a sedmdesátých letech, kdy proběhla v Hamburku konference, která zastávala názor, že autismus je porucha vývojová.

Thorová (2006, s. 51, 58) praví, že dnes jsou poruchy autistického spektra chápány jako vrozené a jejich vznik je způsoben jako důsledek geneticky podmíněných změn v mozgovém vývoji. U autismu je podle kvalifikačních systémů (MKN-10 a DSM-IV) kladen důraz na postižení v oblasti komunikace, sociálních vztazích a představitosti (Jelínková, 2008, s. 33).

### **Charakteristika poruch autistického spektra**

Poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní vývojové poruchy (pervazivní = vše či hluboko pronikající – vývoj dítěte je narušen v mnoha směrech). Někdo celou skupinu pervazivních vývojových poruch nazývá jako autismus – například v publikaci s názvem Psychopedie od autorek Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007), někdy je však slovo autismus používáno jako synonymum pro dětský autismus – například v publikaci s názvem Autismus – výchovné a vzdělávací aspekty od autora Peeterse. Ve své knize Thorová (2006, s. 60) uvádí, že *„praktický výstup je jednoznačný, všechny děti profitují ze speciálních programů a metodik určených pro děti s autismem.“*

Thorová (2006, s. 58) dále ve své knize uvádí, že poruchy autistického spektra jsou chápány jako závažné postižení dětského mentálního vývoje, kdy daná porucha má vliv na sociální a komunikační schopnosti jedince - ovlivňuje to, jak se dotyčný chová k ostatním a jak s nimi komunikuje – děti špatně vyhodnocují informace, které k nim přicházejí. Peeters ve své knize uvádí (1994, s. 11), že *„označení autistický znamená v omezeném slova smyslu obrácený do sebe nebo nezúčastněný.“* Psycholožka Richman (2006, s. 7) udává, že autismem trpí deset až patnáct dětí z tisíce, z toho přibližně třikrát více chlapců než dívek. Někdo se mylně domnívá, že autismus je duševní choroba, proto Peeters (1994, s. 12) ve své publikaci uvádí, že *„ten, kdo je duševně nemocen, byl někdy „normální“ a cílem terapie*

je, aby byl opět „normální““. U autismu je ale vývojová porucha trvalá. Postižení mívají hodně problémů ve vývoji komunikace, sociálního porozumění a imaginace a zároveň je pro ně velmi těžké pochopit, co vidí a slyší a většinou potřebují celoživotní péči. Je velmi důležité, aby postižení měli zázemí a zajištění.

Dle Thorové (2006, s. 58-60) konkrétní typ dané poruchy udává, kdy se u jedince projeví – většinou je to však již v prvních letech života. Diagnostika pervazivních poruch je velmi složitá, protože symptomy se mění s věkem – objeví se a poté mohou zmizet. Poruchy autistického spektra se určují na základě symptomů, které jsou přítomny v určitých oblastech (ne jen na základě několika projevů) a bez ohledu na to, zda je přítomna jiná přidružená nemoc. Vliv na chování dítěte má i prostředí domácnosti, kde vyrůstá a výchovně vzdělávací program, který navštěvuje. Určení správného typu poruchy může zkomplikovat také již zmíněná další přidružená porucha.

Slovo autismus je z řeckého slova autos = sám. Podle profesorky Lorny Wingové (Jelínková, 2008, s. 33) je pro určení diagnózy poruchy autistického spektra klíčová takzvaná triáda poškození – „triáda“ proto, že nedostatky v těchto třech oblastech se vyskytují často společně. Patří sem potíže v sociálním chování, komunikaci a představivosti => diagnózu sestavujeme na základě chování dítěte v jednotlivých oblastech triády, pro diagnózu autismu je nutné postižení ve všech třech oblastech. Triáda symptomů musí být zcela zřetelná a je nutné zjistit, zda se nejedná o pouhé vývojové zpoždění (kromě Rettova syndromu – zde je za vznik poruchy zodpovědný gen). U lidí, kteří trpí poruchami autistického spektra, se však vyskytují i jiné problémy, než ty, které se týkají problémové triády. Jedinci trpící touto poruchou jsou typičtí svým omezeným okruhem zájmů, repetitivním chováním, bizarními rituály a především nechutí k jakékoli změně, potřebují mít svůj zasetý stereotyp. Dle Jelínkové (2008, s. 34) se jedná o kvalitativní postižení kognitivních funkcí. Thorová (2006, s. 130 – 175) další projevy autistických poruch nazývá jako nspecifické variabilní rysy. U lidí a dětí se mohou objevit problémy v oblasti zrakového, sluchového, chuťového, čichového i hmatového vnímání, v základním vnitřním cití i ve vestibulárním systému. Odlišnosti jsou často přítomny i v motorickém vývoji a v emoční reaktivitě. Charakteristické jsou také projevy problémového chování.

K diagnostice poruch autistického spektra jsou pak využívány všeobecně uznávané a rozšířené především dva diagnostické systémy – diagnostická kritéria vydaná Světovou zdravotnickou organizací MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992, v ČR platnost od roku 1993) a kritéria vydaná Americkou psychiatrickou asociací DSM-IV v roce 1994. DSM-IV se dle Thorové (2006, s. 60) zdají být lépe využitelná v praxi.

### **Rozdělení poruch autistického spektra z hlediska funkční úrovně**

Z hlediska závažnosti rozlišujeme nízkou, středně těžkou a těžkou míru autistických příznaků. Z hlediska schopnosti dítěte přizpůsobit se požadavkům běžného života (čili adaptability) rozlišujeme funkčnost postižení, a to - nízko funkční, středně funkční, nebo vysoce funkční. V podstatě se jedná o to, jak je jedinec schopný se začlenit do společnosti (Bazalová, 2017, s. 9-16).

Nízko funkční autismus se projevuje tím, že je jedinec uzavřený a málo navazuje kontakt, vydává skřeky a zvuky, častá je němota nebo nerozvinutá použitelná řeč, ve hře převažují dlouhodobé pohybové stereotypy, intelekt je spojen s těžkou mentální retardací.

Středně funkční autismus se u jedinců projevuje sníženou komunikací a sníženou schopností navazovat vztahy, často mají nutkání opakovat slova, pohybové stereotypy, ulpívavost. U jedinců se často vyskytuje lehká až středně těžká mentální retardace a mají sníženou schopnost se přizpůsobit.

Vysoce funkční autismus se u jedinců projevuje zvláštními projevy chování, jsou komunikativní, nemají zájem o společenské hry, obtížně chápou pravidla her a obtížně rozlišují realitu a fantazii. Intelekt u těchto jedinců může být nadprůměrný, průměrný, subnorma, nebo snížené sociální IQ (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 40-41; Poruchy autistického-spektra, 2007. [online]).

Podle Miroslavy Jelínkové (2008, s. 47-48) je možné rozdělit poruchy autistického spektra do podskupin podle sociálního chování na typy:

- Uzavřený: jedinci neumí vytvářet přirozené sociální vztahy, protože nejsou schopni přiměřené reakce, chování je většinou bezproblémové, ale když se poruší jejich denní rutina, jsou výbušní a reagují křikem, sebezraňováním nebo agresí vůči ostatním.

- Pasivní typ: tyto typy samy nenavazují sociální kontakt a zároveň mají nejmenší potíže v sociálních vztazích, protože vždy vyhoví tomu, co po nich vrstevníci chtějí.
- Aktivní, ale zvláštní typ: pro tento typ je typická hyperaktivita, jedinci se rádi zapojují do hry a rozhovoru, nejeví velký zájem o nové věci. Typické jsou pro ně výborné znalosti z určitého oboru, které však umí jen zřídka využít v životě.

Thorová (2006, s. 64-76) však uvádí, že podle Lorny Wingové se dělí tyto podskupiny na typy:

- Osamělý: minimální či žádná snaha o fyzický kontakt, nezájem o sociální kontakt, nezájem o komunikaci, dítě je samotářské, nevyhledává společnost jiných dětí, nevyhledává útěchu a často mají snížený práh bolesti, dítě může být i velmi aktivní, ale bez empatie - nevnímá reakce dětí ani dospělých.
- Pasivní: vykazuje se omezenou sociální aktivitou - nevyhledává kontakt, ale ani se mu nijak nebrání, má malou schopnost vyjádřit své potřeby a malou radost ze sociálního kontaktu a empatie. Mohou se pasivně zapojit do hry s ostatními dětmi, ale většinou neví jak.
- Aktivní - zvláštní: nepřiměřenost sociálního kontaktu, obtížně chápe společenská pravidla, řečové a myšlenkové ulpívání, ulpívání oční kontakt, hyperaktivita, naučené rituály, přílišná spontánnost.
- Typ formální, afektovaný: většinou u dětí a lidí s vyšším IQ, rezervované chování, sklon k preciznosti, nerozumí vtipu a nadsázce, encyklopedické znalosti, chování často postrádá emocionální stránku, lpí na dodržování pravidel, naivita. Příznaky se mohou měnit s věkem.

Poruchami autistického spektra trpí častěji chlapci než dívky, ale podle Thorové (2006, s. 226) to může být zapříčiněno tím, že je u dívek nedokonalá diagnostika syndromu. Hrdlička a Komárek (2004, s. 35) udávají, že „*dětský autismus je častější u chlapců než u dívek v poměru 4-5:1.*“

## 1.2 ETIOLOGIE VZNIKU PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dnes je vyvráceno tvrzení, že poruchy autistického spektra zapříčiní matky tím, že se chovají špatně ke svému dítěti. Jsou to vrozené poruchy mozku, jejichž příčiny jsou multifaktoriální. Podle Hrdličky a Komárka (2014, s. 38-39) je pro biologický podklad poruch autistického spektra zásadní častá komorbidita s mentální retardací, fragilním X syndromem a dalšími chromozomovými anomáliemi. Jak uvádí Thorová (2006, s. 315) autismus vzniká na neurobiologickém podkladu. Znamená to, že část mozku u autistických dětí nepracuje správně – jsou narušeny funkční systémy, podílející se na sociálních, komunikativních a integrativních schopnostech lidí. Podle Hrdličky a Komárka (2014, s. 19) je důležitý 24. – 26. týden prenatalního vývoje, kdy je velmi časté poškození temporálně-frontální oblasti mozku (kůra mozková) a mozkového kmene (subkortikální oblast).

Roli při vzniku poruch autistického spektra hrají i genetické faktory - na vzniku autismu se s největší pravděpodobností podílí různý počet genů v různé míře. Existuje několik vzácných genetických chorob, které mohou zapříčinit vznik autismu. Jsou to například choroby jako fenylketonurie, neurofibromatóza, tuberózní skleróza, syndrom fragilního chromozomu X a také Moebiův syndrom. Určitý význam v etiologii autismu mohou mít také rizikové faktory v těhotenství a to například matky, které jsou starší 35 let; pořadí porodu (zvýšené riziko pro vznik autismu může nést první, čtvrté nebo později narozené dítě); když se během porodu vyskytuje první stolice kojence v plodové vodě; výskyt krvácení ve čtvrtém nebo osmém měsíci těhotenství; odlišný Rh faktor krve matky a dítěte – je důležité zmínit, že samotné faktory v těhotenství nejspíše autismus nezpůsobí, jen mohou indikovat přítomnost abnormalit, které se u dítěte vyskytují. Dále mohou k autismu vést různá infekční onemocnění (například spalničky) a chemické procesy v mozku (Cohen, Bolton, 1993, s. 26 -31).

Podle Sedláčka a Havlovicové (2004, s. 136) v pozdějším postnatálním období má na autismus vliv strava a vakcinace proti spalničkám, příušnicím, zarděnkám, ale nejsou však považovány za kauzální faktory rozvoje poruchy. Dodnes není jednoznačně prokázáno, jestli má některý faktor z vnějšího prostředí kauzální roli.

### 1.3 DIAGNOSTIKA PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Prvotních příznaků si mohou všimnout rodiče daného dítěte. Podle Perchty Kazi Páté (2007, s. 114) v oblasti komunikace dítěte *„nereaguje na své jméno, neříká, co chce, nereaguje na pokyny, vývoj jazyka je opožděný, někdy působí dojmem, že je neslyšící, zdá se, že slyší, ale nikoliv ostatní osoby, neukazuje a nemává na rozloučenou.“* Postřehy Perchty Kazi Páté se vztahují i na sociální chování, kdy dítě je samostatné, problém mu však dělá udržení očního kontaktu. Působí, že je uzavřené ve svém vlastním vnitřním světě a často ignoruje ostatní lidi.

Bazalová (2017, s. 35-36) uvádí, že diagnostikovat poruchu autistického spektra je velmi složitý proces a je velmi podstatné získat co nejvíce informací o daném dítěti od jeho narození po současnost. Je velmi důležitá spolupráce několika odborníků – pediatr, neurolog, foniatr, logoped, genetik, psychiatr, učitel a další.

Thorová (2006, s. 263) udává takzvaný *„ideální diagnostický model“*, který má tři fáze:

- fáze podezření – rodiče jsou znepokojeni vývojem dítěte, obrací se na pediatra;
- fáze diagnostická – zde se absolvují další doporučená vyšetření (genetika, neurologie, vyšetření zraku a další);
- fáze postdiagnostická – rodiče se orientují v problematice, vyhledávají možnosti následné péče.

Existuje mnoho chorob, které se pojí k autismu, a to například: mentální retardace, deprivace, deprese, epilepsie, schizofrenie, Downův syndrom, porucha aktivity a pozornosti, porucha řeči, afektivní poruchy, a proto je velmi důležité, aby odborník (v tomto případě psychiatr) odlišil, zda příznaky poruch autistického spektra nezpůsobuje právě některá z těchto zmiňovaných chorob (Gilberg, Peeters, 2003, s. 45-51).

Velmi důležitá je role psychologa, který sleduje pomocí her a činností (řízených i volných) schopnosti dítěte. Předtím je ovšem nutný rozhovor s rodiči, aby odborník získal rodinnou a osobní anamnézu dítěte. Existuje několik psychodiagnostických metod pro určení typu poruchy autistického spektra, a to například rozhovor, pozorování dítěte při volné činnosti, pozorování při hře, rozbor kresby dítěte, vývojové škály, testy rozumových



schopností, Wechslerovy zkoušky inteligence, Ravenovy testy, kresby a grafomotrika (Thorová, Beranová in Hrdlička, 2014, s. 71-75).

Důležitá je otázka, kdy lze danou poruchu diagnostikovat. Thorová (2006, s. 259) uvádí, že je diagnostika možná od osmnáctého měsíce věku, Krejčířová (2003, s. 10) ovšem upozorňuje na oblast řeči, která by se měla hodnotit až po dosažení čtvrtého roku života.

Autismus by se měl podle obecných charakteristik projevit před třetím rokem života, motorické dovednosti by se měly vyvíjet podprůměrně nebo normálně, jedinci mívají nižší IQ a nedokáží rozvinout komplexní jazykové a sociální schopnosti. (Cohen, Bolton, 1993, s. 14).

Dnes jsou pro diagnostiku pervazivních poruch využívány dva kvalifikační systémy: Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), který je používán v Evropě a sestaven organizací WHO – World Health Organization a Diagnostický a statistický manuál (DSM) využívaný ve Spojených státech amerických a je publikován americkou asociací American Psychiatric Association. U obou kvalifikačních systémů vycházejí nové revize (Thorová, 2006, s. 60).

Beranová, Thorová, Hrdlička a Propper (in Hrdlička, Komárek, 2014 s. 99-104) popisují specifické diagnostické metody:

- Childhood Autism Rating Scale (CARS) – Škála dětského autistického chování

Jedná se o posuzovací škálu, která má 15 položek: vztah k lidem, imitace, emocionální reakce, motorika, používání předmětů a hra, adaptace na změny, zraková reakce, sluchová percepce, chuťová, čichová a hmatová reakce, strach a nervozita, verbální komunikace, neverbální komunikace, úroveň aktivity, úroveň intelektových funkcí a celkový dojem.

- Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R)

Je to standardizovaný rozhovor s rodiči, který je založen na popisu denního fungování dítěte. Rozhovor má 5 oddílů, jsou to: úvodní otázky, komunikace, sociální vývoj a hra, repetitivní chování a otázky vztahující se k problémům v chování. Obsahuje 111 otázek a dá se využít k diagnostice od 18 měsíců věku až do dospělosti, má ovšem i nevýhodu a tou je doba dokončení, která trvá 90 -120 minut.

- Checklist for Autism in Toddlers (CHAT)

Metoda je zaměřena na diagnostiku v raném věku a to již v 18 měsících. Je rozdělena na dvě sekce: rozhovor s rodiči a přímé pozorování dítěte, které provádí většinou pediatr. Metoda obsahuje rozhovor s rodiči a pozorování. Administrace trvá přibližně 20 minut a nevýhoda této metody je, že nedokáže podchytit mírnější formy autismu.

- Dětské autistické chování (DACH)

Česká screeningová metoda, která má formu dotazníku s jednoduchými otázkami a vyplňují ji rodiče. Nejvhodnější je použít ji u dětí ve věku 18 měsíců – 5 let. Není to diagnostická metoda, ale zaznamenává pouze pozorování rodičů. Na diagnostice se společně musí podílet pediatr, neurolog, dětský psychiatr, psycholog, logoped, foniatr, rehabilitační pracovníci, pedagogové, speciální pedagogové. Ke stanovení diagnózy se musí vyskytnout vývojové abnormality do tří let věku dítěte.

## 2 DRUHY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V této kapitole se budu zabývat jednotlivými druhy poruch autistického spektra a jejich základní charakteristikou. Z důvodu kvalitativního výzkumu se podrobněji zaměřím na dětský autismus a Aspergerův syndrom.

Mezi pervazivní vývojové poruchy (F84) podle 10. revize diagnostického systému MKN (mezinárodní klasifikace nemocí) patří:

F84.0 Dětský autismus

F84.1 Atypický autismus

F84.2 Rettův syndrom

F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství

F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

F84.5 Aspergerův syndrom

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Podle IV. revize systému DSM se tyto poruchy dělí na Autistickou poruchu, Rettův syndrom, Dětskou dezintegrační poruchu, Aspergerovu poruchu a Pervazivní vývojovou poruchu dále nespecifikovanou (Thorová, 2006, s. 60).

### 2.1 DĚTSKÝ AUTISMUS

Dle Thorové (2006, s. 177) dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, může mít mírnou formu (málo symptomů) nebo těžkou formu (velké množství symptomů). Thorová (2006, s. 177) udává, že „*problémy se musí projevit v každé části základní diagnostické triády,*“ a to v sociálním chování, komunikaci a představitosti. Lidé/děti s autismem mohou trpět dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek zvláštním a nenormálním chováním (například mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy, geneticky podmíněné vady, hyperaktivita, neschopnost soustředění nebo výrazná pasivita.) Někteří lidé s autismem mají pouze malé problémy

(například nesnesou změny), u jiných lidí se můžeme setkat s agresivním, nebo sebezbraňujícím chováním (Thorová, 2006, s. 177-179).

Jelínková (2008, s. 58) uvádí, že bývá často doprovázen mírnou až těžkou mentální retardací a konečná náprava v psychosociální oblasti je velmi omezená, protože většina nemocných zůstává závislá na ostatních. Příznaky dětského autismu se musí projevit do 3. roku života. Dle Hrdličky a Komárka (2004, s. 36) jsou příznaky dvojího druhu: pomalé, plíživé, kdy se autistické deficity rozvíjejí v 1. roce života; nebo nastává takzvaná regrese, kdy dítě ztratí získané dovednosti v oblasti řeči, sociálního chování, nonverbálního chování, hry a někdy také kognitivních schopností. Již u kojenců můžeme pozorovat, že se vyhýbají očnímu kontaktu. Když jsou starší, nejeví zájem o kontakt s lidmi a neprojevují téměř žádnou odpověď na emoce okolí. Hrdlička a Komárek (2004, s. 37) udávají, že *„až u poloviny autistických dětí se nikdy nerozvine dostatečně použitelná komunikativní řeč, u dětí, kde se použitelná řeč vyvine, bývá podivná a připomíná robota.“* Typickým projevem je odpor ke změnám a dodržování rituálů. Jelikož jedinci s dětským autismem jsou často odolní vůči bolesti, bývá tato porucha spojena se sebepoškozováním a sebezbraňováním. Diagnostika je velmi ztížena komorbiditou s jinými nemocemi – nejčastěji s již zmíněnou mentální retardací a s epilepsií, proto je velmi důležité diagnostikovat správně vždy obě nemoci.

## 2.2 ATYPICKÝ AUTISMUS

Thorová (2006, s. 182-183) udává, že atypický autismus je charakteristický tím, že dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria, která jsou dána pro dětský autismus, má lehčí narušení některých oblastí vývoje, nebo je opožděný nástup po 3. roce života. U dítěte však nalezneme specifické sociální, emocionální, behaviorální symptomy, které se shodují s potížemi, které mají lidé a děti s autismem. Dovednosti se vyvíjejí nerovnoměrně, ale oproti dětskému autismu se u nich nevyskytují stereotypní zájmy. O dětech s atypickým autismem se dříve mluvilo jako o těch, které mají autistické rysy.

Dle Thorové (2006, s. 183) se atypický autismus dá diagnostikovat v těchto případech:

- *„První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k různorodosti příčin vzniku autismu možná;*

- abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnují diagnostická kritéria;
- *jedna oblast z diagnostické triády není výrazně narušena;*
- *autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, nicméně mentální věk je natolik nízký, že míra komunikačního nebo sociálního deficitu nemůže být v ostrém kontrastu s celkovou mentální úrovní.“*

Péče a potřeby intervence atypického autismu jsou stejné jako u dětského autismu.

### 2.3 ASPERGERŮV SYNDROM

Dle Bazalové (2012, s. 38) je Aspergerův syndrom považován za nejpozitivnější diagnózu z poruch autistického spektra a někdy bývá označován jako projev sociální dyslexie. Novák (2014, s. 68) však uvádí, že častá představa, že jde o „lehký autismus“ není přesná. V některých případech je velmi obtížné určit, zda se jedná o Aspergerův syndrom, nebo jen o sociální neobratnost spojenou s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti. Děti s Aspergerovým syndromem mají podobné problémy jako děti s dětským autismem. Intelktově jsou dobře vybavené, některé jsou i výrazně nadané - například se naučí samy číst, rozeznávají brzy číslice či mechanickou paměť (Thorová, 2006, s. 185-190).

IQ je u jedinců s Aspergerovým syndromem normální, někdy dokonce až nadnormální. Řeč bývá téměř nepoškozena, ale může se objevit porucha výslovnosti, zvláštní intonace a hlas může mít neobvyklé zabarvení. Mívají dobrou mechanickou paměť, děti rády mentorují i vedou povrchní konverzace. Často dospívají předčasně. Poměr chlapců a dívek, u kterých je diagnostikován Aspergerův syndrom je 8:1. Jako jedinci s dětským autismem mívají rutinní chování a rituály, ovšem na vyšší úrovni. Časté je fanatické zaujetí pro neobvyklé zájmy (Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku, 2008 [online]).

Hrají si raději o samotě, obtížně se zapojují do kolektivních her, většinou neumí být týmovým hráčem. Hrdlička a Komárek (2014, s. 50) uvádějí, že si děti s Aspergerovým

syndromem izolaci uvědomují a není výsledkem nezájmu o druhé. Velkým problémem je, že nedokáží pochopit nepsaná pravidla chování – například nevhodně zasahují do konverzace, urážejí, a proto bývají často považovány za drzé. Velkou roli hrají rodiče, kteří mohou svému dítěti vysvětlit pravidla chování, které většinou poté děti dodržují. Problém nastává tehdy, kdy děti s Aspergerovým syndromem kontrolují dodržování pravidel také u ostatních dětí.

Mezi hlavní příznaky patří nedostatečná schopnost vcítit se do druhých, pouze omezená schopnost navazovat a udržet si přátelství, jednostranná konverzace, intenzivně prožívané záliby, nemotorné pohyby, omezené sociální dovednosti, neobratnost udržovat konverzaci, hluboký zájem o specifickou oblast nebo určitý jev (Attwood, 2012, s. 17).

Někteří jedinci bývají pasivní bez výraznějších problémů a zvládnou běžnou školní docházku, ovšem na druhé straně jsou i tací, kteří ke svému fungování potřebují asistenta již od mateřské školy. Řada studií uvádí, *„že lidé, trpící tímto syndromem, žijí doma s rodiči a nepracují. Pouze menšina si najde práci, případně založí rodinu,“* (Thorová, 2006, s. 185).

Rozlišuje se nízko funkční a vysoce funkční Aspergerův syndrom. Dle Thorové (2006, s. 190-192) se děti se stejnou diagnózou často diametrálně liší v úrovni adaptability a udává, že vysoce funkční Aspergerův syndrom má lepší prognózu do budoucna. Velkou roli pro vývoj dítěte hraje rodinné zázemí a správný pedagogicko-výchovný přístup.

## **2.4 JINÁ DEZINTEGRAČNÍ PORUCHA**

U této poruchy se dítě minimálně dva roky vyvíjí normálně a poté nastává z neznámé příčiny regres v doposud nabytých schopnostech, nástup mentální retardace a autistického chování. Dle Thorové (2006, s. 194) vývoj dítěte je vcelku v normě – *„dítě ve dvou letech mluví v krátkých větách, sdílí pozornost, přijímá a iniciuje sociální kontakt, gestikuluje, je přítomna napodobivá a symbolická hra.“* Porucha se nejčastěji objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem, ale může se projevit již ve dvou letech a není výjimkou ani nástup v deseti letech. Zhoršení stavu (deteriorace) může být buď rychlé, nebo může trvat několik měsíců. Hrdlička a Komárek (2014, s. 53) uvádějí, že ztráta dovedností nastává před 10. rokem života. Typické pro dezintegrační poruchu je, že zhoršení stavu je vystřídáno obdobím stagnace. Chování je podobné jako u dětského autismu, obvyklé je také zhoršení

komunikačních a sociálních dovedností – někdy se mohou opět zlepšit, ale normy však už není možné dosáhnout (Thorová, 2006, s. 194).

Bylo zjištěno, že 30% dětí s autismem se vyvíjí normálně do 15 – 24 měsíců věku, ztrátu dovedností nazýváme autistickým regresem, proto je velmi obtížné vymezit hranice mezi regresivním typem autismu a dezintegrační poruchou. Je považována za velmi vzácnou, u níž není dodnes známa příčina vzniku (Thorová, 2006, s. 195). Hrdlička a Komárek (2014, s. 54) zmiňují, že klinický obraz a prognóza jsou o dost horší, než u dětského autismu, čili většina nemocných bývá těžce mentálně retardována.

## 2.5 JINÉ PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY

U této poruchy nejsou splněna všechna kritéria pro diagnózu poruch autistického spektra, ale je hluboce narušen vývoj dítěte v několika oblastech. Děti s touto poruchou jsou velmi náročné na péči.

Jak uvádí Thorová (2006, s. 204-205), diagnostická kritéria nejsou přesně dána, v praxi se do ní zařazují tyto typy dětí, které mají:

- narušenou kvalitu komunikace, sociální interakce a hry, ale ne do takové míry, aby odpovídala diagnóze autismu, protože symptomy jsou v triádě pouze v malém množství; vyskytuje se převážně u dětí s těžší formou poruchy aktivity a pozornosti, s vývojovou dysfázií, nebo nerovnoměrně rozvinutou kognitivní schopností a s mentální retardací a většinou je doprovázena úzkostí, nepozorností a hyperaktivitou;
- narušenou oblast představivosti, kdy nerozeznávají realitu a fantazii; často se zajímají jen o jedno téma, kterému se věnují; v oblasti sociálního chování a komunikace mají malý počet znaků, které jsou typické pro autismus; většinou do této skupiny patří děti, které mají schizotypní nebo schizoidní rysy.

## 2.6 RETTŮV SYNDROM

Syndrom je doprovázený těžkým neurologickým postižením a má dopad na somatické, motorické a psychické funkce. Vzniká mutací genu na raménku chromozomu X a týká se jen děvčat, u kterých se projevuje částečně autistické chování. Je považován za vzácný, dle Vágnerové (2004, s. 330) jím trpí pouze 0, 007% dívek. Výraznými symptomy je

ztráta kognitivních schopností, velmi malý rozsah pozornosti, ztráta míry některých úchopových schopností rukou, ataxie (porucha koordinace pohybů). Regrese nastává kolem 1. – 4. roku, dívky přestanou mluvit, dokáží jen tleskat, klepat, svírat dlaně. Dívky bývají velice náladové, často pláčou a ani neví proč. Rettův syndrom je spojován i s problémy s dýcháním. Kolem 4. roku nastává období stabilizace, kdy se příznaky dále nezhoršují a jedinci se zajímají o své okolí. Období stabilizace u každé dívky bývá jinak dlouhé – mezi 5. a 25. rokem ovšem nastává zhoršení motoriky, kdy dívky hůře chodí a dochází k ochabování svalů, oproti tomu jsou ale vyzrálejší po psychické a emocionální stránce. Jak jsem již zmínila, trpí jím jen dívky, u chlapců stejná mutace genu může způsobit těžkou encefalopatii a plod většinou nepřežije. Rozlišujeme klasický Rettův syndrom (asi u 2/3 dívek) a atypický Rettův syndrom – ten je mírnější, dívky chodí, sedí, mluví, chybí jim nějaký typický znak, mohou mít například menší obvod hlavičky (Thorová, 2006, s. 212). Rettův syndrom se dle Hrdličky a Komárka (2014, s. 52) v 75% vyskytuje s epilepsií.

Thorová (2006, s. 212) ve své publikaci uvádí, že v České republice se diagnostikuje Rettův syndrom od roku 2001 na základě genetického laboratorního vyšetření.

Hrdlička a Komárek (2004, s. 53) rozlišují čtyři stadia Rettova syndromu: Stadium časně stagnace (6. měsíc-1,5 roku); Rychlá vývojová regrese (objevuje se mezi prvním a druhým rokem a trvá 13-19 měsíců); Pseudostacionární stadium (objevuje se ve 3-4 letech, ale může být opožděno a persistovat mnoho let až desetiletí); Stadium pozdní motorické degenerace (objevuje se ve školním věku nebo v časně adolescenci).

## **2.7 HYPERAKTIVNÍ PORUCHA S MENTÁLNÍ RETARDACÍ A STEREOTYPNÍMI POHYBY**

Podle Hrdličky a Komárka (2014, s. 54) porucha zahrnuje skupinu dětí s mentální retardací (IQ pod 50), stereotypními pohyby, velkými problémy s hyperaktivitou a pozorností, ale také sebepoškozováním. Hyperaktivita bývá v období adolescence nahrazena hypoaktivitou.

Podrobnější charakteristika hyperaktivní poruchy s mentální retardací a stereotypními pohyby (Thorová, 2006, s. 210):

- A.** *„Těžká motorická hyperaktivita se projevuje v aktivitě a pozornosti alespoň dvěma ze čtyř následujících problémů:*



1. *Trvalý motorický neklid: běhání, skákání, pohyby celého těla;*
2. *obtížné sezení: dítě obvykle sedí jen několik vteřin - s výjimkou toho, když se zabývá stereotypní aktivitou (viz kritérium B),*
3. *vykazuje přehnanou aktivitu v situacích, kdy se to neočekává;*
4. *velmi rychlé změny aktivity (někdy však dítě stráví delší dobu oblíbenou činností, nebo dlouhá doba trávená stereotypními aktivitami se může pojit s tímto problémem).*

**B.** *Opakující se a stereotypní vzorce chování a činnosti se projevují alespoň jedním z následujících znaků:*

1. *Neměnné a často opakované motorické manýry: buď komplexní pohyby těla, nebo pohyby částečné (poklepávání rukou);*
2. *přehnané a nefunkční opakování činností, které mají stálou formu: hra s jedním předmětem (s tekoucí vodou) nebo rituál činností (samostatně, nebo ve vztahu k jiným lidem);*
3. *opakované sebepoškozování;*
4. *chybí spontánní, různorodá, symbolická a sociálně napodobivá hra odpovídající vývojové úrovni.*

**C.** *IQ je nižší než 50.*

**D.** *Není sociální narušení autistického typu -> u dítěte se musí vyskytovat alespoň tři ze čtyř následujících znaků:*

1. *Pohledy očí, výraz a postoj k usměrňování sociální interakce, které jsou přiměřené ve vývoji;*
2. *vztahy s vrstevníky: sdělení zájmů, aktivit a jsou přiměřené vývoji;*
3. *alespoň občasné přibližování se k jiným lidem pro útěchu a náklonnost;*
4. *schopnost sdílet občas radost jiných lidí; jiné formy sociálního narušení: odtlumení zábran vůči cizím lidem, nejsou s diagnózou v rozporu.*

*E. Porucha nesplňuje diagnostická kritéria pro autismus (F84.0 a F84.1), dezintegrační poruchu v dětství (F84.3) nebo hyperkinetické poruchy (F90.x).“*

## **2.8 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÁ PORUCHA, NESPECIFIKOVANÁ**

U této poruchy se vyskytují autistické symptomy, ale nesplňují všechna kritéria autismu, Aspergerova syndromu ani dětské dezintegrační poruchy – kritéria nevyhovují žádné kategorii poruch autistického spektra (UZIS, [online]).

### 3 PROJEVY JEDINCŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Nejprve se budu v kapitole zabývat triádou problémových oblastí, poté dalšími typickými projevy jedinců s poruchami autistického spektra a nakonec speciálními vzdělávacími potřebami těchto dětí.

#### 3.1 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ

Podkapitulu rozdělím na tři části: Sociální interakce a sociální chování; Komunikace; Představitivost, zájmy, hra.

##### 3.1.1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Dle Jelínkové (2000, s. 5) mívají děti v této oblasti typické problémy s reciprocitou a snahou o sdílení pozornosti, která jim chybí. Děti se nechlubí obrázky, které namalovaly, nepotřebují se ukazovat ostatním své výtvořky. Dle Thorové (2006, s. 80) se sdílená pozornost u postižených dětí vyvíjí až po 2., 3. roce a může se projevit jednostranně – jedinec upozorňuje na své zájmy, ale o druhé se nezajímá. Často považují lidi za předměty, proto neinicují kontakt a na vrstevníky často nereagují. Objevují se problémy s navazováním očního kontaktu, nemusí to ale vždy znamenat, že se dotýčný vyhýbá očnímu kontaktu úmyslně, jen ho neradi používají ke komunikaci. Dále si „*dítě s autismem není vědomo citů jiných, nebere je na vědomí, neumí spontánně napodobovat, nebo napodobuje spontánně bez ohledu na okolnosti. Postižený nedodrží společenské normy a konvence,*“ (Jelínková, 2000, s. 5).

Mnozí lidé považují jedince s PAS za uzavřené a osamělé, ale Peeters (1994, s. 80) praví, že „*uzavřenost je možnou, ale není nezbytnou základní charakteristikou v diagnóze autismu.*“ Neexistují dvě osoby, co by měly stejné projevy. Někteří jedinci, když mluví, jsou schopni působit zcela zdravě a normálně, ovšem problém může nastat v sociálních situacích, protože ty jsou pro ně velmi obtížné. Sociální situace nejsou stejné, takže se v nich často nevyznají. Neumí rozeznat ironický úsměv a jiné mimické výrazy, což způsobuje, že nepochopí danou situaci. „*Čin je pro ně pouze čin, význam za činem jim uniká, jsou takzvaně sociálně slepí,*“ (Peeters, 1994, s. 83).

Při diagnostice je velmi důležité přihlížet k jednotlivým typům sociálního chování: typ osamělý, pasivní, aktivní, formální – afektovaný, smíšený – zvláštní. Jak udává Thorová

(2006, s. 63), „*způsob sociální interakce není stabilním projevem a může se měnit s věkem.*“ Sociální chování u těchto dětí má dva extrémní póly – pól osamělý, kdy se dítě stáhne do kouta, hučí, třepe rukama před obličejem, odvrátí se a pól extrémní, kdy se dítě snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, dotýká se lidí a vypráví jim věci, které je nezajímají. Většina dětí stojí o sociální kontakt, ale neumí kontakt přiměřeně navázat. Problémy v komunikaci u dětí vyvolávají chaos a znásobují deficit v oblasti sociálního chování a je pro ně velmi nečitelné chování ostatních lidí. Ovšem při správném přístupu zjišťujeme, že může vymizet daná extrémní osamělost (Thorová, 2006, s. 61-78).

### 3.1.2 KOMUNIKACE

Komunikace slouží k přenosu informací za pomoci řeči, písma, znakového jazyka, Morseovy abecedy a podobně. U autistických dětí je typický pomalý rozvoj řeči a nedokáží jazyk využít kreativně. Časté je opakování naučených slov (mohou mít velkou slovní zásobu), ale nedokáží je využít ke smysluplné konverzaci a mívají problémy s abstraktními významy (Richman, 2006, s. 77-78).

Asi polovina dětí s poruchou autistického spektra si neosvojí řeč na úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům, poruchy se projevují na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Řeč nemusí být poškozena, ale v komplexním řečovém vývoji se vyskytují většinou nějaké abnormality (Thorová, 2006, s. 98).

Peeters (1994, dohledat s. 50) udává, že echolálie je považována nesprávně za základní rys autismu, protože se vyskytuje v určitém období také u zdravých dětí, jen v rozdílném věku – v normálním vývoji kolem 18. měsíce a ve vývoji s poruchou až kolem 36. měsíce. Rozdíl pozorujeme také v nazývání a porozumění předmětů, protože děti s PAS si nejsou schopny v mysli vytvořit obraz něčeho, co v danou chvíli přesně nevidí. Podle Peeterse (1994, s. 52) „*zdravé děti pojem židle nechápou jen jako pouhý aktuální viditelný předmět, ale osvojí si jeho význam – je to něco, na čem se sedí. Dítě s autismem však použije slovo židle jen pro jednu určitou židli, určité výšky, určité barvy.*“ Ovšem není to konečné stanovisko, za pravidelné poskytování pomoci dětem s PAS lze dosáhnout naučení této schopnosti, jen to nedokáží spontánně. Typickými zvláštnostmi v autistické komunikaci je například to, že reflexně opakují slyšené s efektem posledního slova (například na otázku

„Chceš jogurt nebo sušenku?“ odpoví sušenku, protože je to druhá/poslední možnost), dále je pro ně typická již zmiňovaná echolalie – opakování slov a vět, což může být pro okolí velmi únavné. Používají různé frazeologismy a škrobený jazyk. Často jejich mluva připomíná robota. U některých je patrná verbální provokace s agresivním, destruktivním, šokujícím a nepřijatelným obsahem a kaprolalie (nutkavé používání vulgárních výrazů). Používají různé neologismy, kde si buď komolí vlastní slova typu rokáč = kočár, nebo neologismy, které jsou logické typu luxovač = vysavač. Děti nejsou schopny vyjadřovat emoční a intimní pocity, mají vlastní verbální rituály a rigidní způsob vyjadřování vyžadované od druhých a to z důvodu, že touží po předvídatelnosti a řádu. Často se stává, že když neznají odpověď, zvolí strategii takzvaného únikového chování, kdy neodpoví na otázku, která je jim položena, logicky. Je pro ně obtížně pochopit, že slovo NE v nějaké chvíli nepředstavuje definitivní odmítnutí a že později může znamenat ANO. Jsou zmatení, když někdo mluví příliš rychle nebo používá mnoho slov (Thorová, 2006, s. 97-114).

### 3.1.3 PŘEDSTAVIVOST, ZÁJMY, HRA

Pro rozvoj představivosti je důležitý rozvoj nápodoby. Když je představivost narušena, má to negativní vliv na dítě v mnoha směrech. Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení zapříčiní, že se u dítěte nerozvine hra, která je jeden ze základních stavebních kamenů pro učení a také pro celý vývoj dítěte. Když dítě nemá dostatečnou představivost, vyhledává aktivity a činnosti, které jsou typické pro mladší děti, a upíná se na jednoduché stereotypní činnosti. Pro vývoj hry je důležité zapojení fantazie, motoriky, úrovně myšlení a sociálních dovedností jako je nápodoba a sdílení pozornosti (Thorová, 2006, s. 117-118).

Autistické děti mívají problémy s percepcí, kdy je nezajímá pochopení celku, ale jsou zaujati pouze detailem. Když dokončí skládku puzzle, často se stane, že se na ni ani nepodívají, celkový obrázek pro ně není podstatný. Další úskalí nastává, když není přesný návod, jak si postižený má s daným předmětem hrát. Když před ně položíte maňáska, dítě s PAS ho bude pozorovat dlouhou dobu, aniž by přišlo na způsob, jak si s ním hrát. Je to způsobeno tím, že není schopno domýšlení toho, co vnímá, invence a tvořivosti (Peeters, 1994, s. 24-33).

Celá autistická triáda zahrnuje problémy v základních dovednostech, které jsou důležité pro hru. Ta je velmi důležitá, protože upevňuje dětský kolektiv, formuje vnímání svého vlastního já, učí se spolupráci, empatii a respektu (Moor, 2010, s. 14-15).

Je důležité, zda je dítěti diagnostikován nízko, středně, nebo vysoce funkční autismus, protože se od toho odvíjí i kvalita hry, její spontánnost a míra zapojení dítěte. Hodnotíme to, jak je hra vyzrálá vzhledem k věku dítěte a hledáme výskyt abnormních jevů. *„Jedná se o výsledování repetitivních aktivit (opakujících v čase) stereotypních (stejných, neměnných) modelů chování, projevů či forem činnosti; příliš silného myšlenkového zaujetí pro nějaké téma nebo činnosti doprovázené ulpíváním a neodklonitelností,“* (Thorová, 2006, s. 118). Děti s poruchami autistického spektra často nemají zájem o nové hračky. Představitost a kvalita hry je však u každého dítěte jiná. Někdo s předměty pouze bouchá, hází, roztáčí, mává a jiný je třídí, řadí a seskupuje předměty podle klíče, což je stereotypní činnost, která je o úroveň výše, než bylo například již zmíněné bouchání s předměty. Některé děti se zajímají o písmena, číslice a skládají obrázky z puzzlů, mají zájem o telefonní seznamy, data narození, předpovědi počasí a reklamy. Děti využívají pohybové stereotypie ke zrakové autostimulaci (k prohlížení prstů), k vestibulokochleární stimulaci (kývají tělem, točí se dokola, zaklánějí se), nebo k dotekové autostimulaci (plácají se do hlavy, bouchají hlavou do předmětů, odštipují si kůži), pozorují jednotlivé předměty (například houpačky), jejich pohyb a poslouchají rozhovory bez komunikačního záměru. Většinou dítě není schopné se těchto činností vzdát a to může způsobit velké problémy. Děti s PAS často ochutnávají hračky, hází s nimi nebo točí. Většinou si hrají jen s jednou hračkou. Co se týče napodobivé a fantazijní hry, neumí ve hře předstírat a napodobovat druhé. U některých dětí můžeme najít prvky napodobivé a fantazijní hry již v předškolním věku. Tyto děti jsou ze hry často vyřazovány nebo se jim děti smějí, protože nemají dostatek dovedností a schopností spolupracovat (Thorová, 2006, s. 115-129). Taková hra totiž obsahuje vědomý odklon od reality, čehož dítě s PAS není schopno. Nechápe, že panenka napodobuje ve hře živé miminko, nebo proč kamarád jezdí s hrníčkem, jako by to bylo auto. Hračky představují symboly a autista není schopen pochopit ukrytý význam za symbolem, nezvládnou jít za vnímanou realitu. Naopak mají rády hračky, kde nemusí zapojovat fantazii – např. stavebnice (Jelínková, 2008, s. 49-51).

Často mívají také neobvyklé zájmy, mohou si oblíbit určitý předmět nebo nosit jednu věc pořád s sebou či na sobě a odmítat se jí vzdát. Typické je již zmíněné řazení jednotlivých předmětů za sebe, zájem často soustředí jen na část předmětu – kolečka od autíčka, protože celý předmět pro dítě není zajímavý (Schopler, 1999, s. 29).

### **3.2 NESPECIFICKÉ VARIABILNÍ RYSY A DALŠÍ TYPICKÉ PROJEVY AUTISMU**

Do této podskupiny zařadím zvláštní projevy autismu, které nespádají přímo do autistické triády. Jedná se o percepční poruchy (zrakové, sluchové, chuťové, čichové vnímání, vnímání hmatem a vnímání doteků), motorické projevy a emoční reaktivita.

Odlišnosti ve vnímání oproti zdravým jedincům jsou možné pozorovat v případech, kdy mívají buď přecitlivělost (hypersenzitivitu) nebo malou citlivost (hyposenzitivitu) na smyslové podněty. Typické je také ulpívavé, autostimulační a neodklonitelné zapojování některých smyslů, protože jsou často fascinováni senzoryckými vjemy.

Zrakové vnímání – děti s PAS často nedokáží používat zrak běžným způsobem, i když nemají žádnou oční vadu. Stává se, že pozorují předměty pouze koutkem oka a ne přímo. Někteří si dávají předmět blízko k očím, jiní naopak neobvykle daleko od očí. Často ulpívají zrakově a nejsou schopni pružně přesměrovat zrakovou kontrolu. Komplikací může nastat vizuální agnozie, což je neschopnost poznávat specifické zrakové podněty – obrázky nebo předměty, i když zrak je v pořádku. Hypersenzitivita se projevuje tím, že dítě vždy reaguje hodně přecitlivěle na podněty – na sluneční světlo, blesk fotoaparátu. Naopak pro hyposenzitivitu je typické nereagování na zrakové podněty, dítě je méně vyhledává. Je velmi obtížně upoutat jejich pozornost na něco, co je v dálce nebo na periférii. Pro autostimulační činnost je charakteristické ulpívavé a opakující se pozorování předmětů.

Sluchové vnímání – často se stává, že dítě nereaguje na silné podněty a jindy naopak slyší i zašustění igelitového sáčku. Hypersenzitivita se projevuje nepřiměřenou reakcí ve formě strachu nebo bolesti na zvuky motorky, rádia, šumu moře... Jedinci si v důsledku zakrývají uši. Hyposenzitivita je charakteristická nereagováním na sluchové podněty, jako je tlesknutí za hlavou, rozbití okna. Děti mohou být i přehnaně fascinovány zvukovými podněty, kdy napodobují zvuk nebo melodii.

Chuťové vnímání – hypersenzitivita způsobí, že je dítě vybíravé a odmítá některé potraviny. Naopak hyposenzitivita se projeví tím, že dítě konzumuje prakticky cokoli. Častá je autostimulace, kdy dítě olizuje předměty a v extrémních případech využívají předměty ke stimulaci chuťových buněk k vrácení žaludečního obsahu do úst, převalování daného jídla v ústech, aby ho poté znovu polkly.

Čichové vnímání – hypersenzitivita je přecitlivělost na pachy, kdy i jemné vůně může dítě vnímat jako nepříjemné. Oproti tomu se hyposenzitivita projevuje tím, že čich nepoužívají téměř vůbec a tito jedinci mají poté problémy s hygienou. U některých případů může dojít i ke kompulzivnímu očichávání předmětů.

Vnímání hmatem – z pohledu hypersenzitivity dítě může mít nechuť k mazlení, nemají rády oblečení a často se vysvlékají a hyposenzitivita se projeví tím, že dítě neumí zkoumat předměty hmatem, což způsobuje velké problémy v nových činnostech. Někdy se setkáme i s nutkavým dotýkáním se předmětů rukama, bradou, čelem.

Někdy dítě není schopno vnímat chlad, horko, hlad a žízeň. Častým projevem je také velmi vysoký nebo naopak nízký práh bolesti. Další problémy mohou být spojeny s vestibulárním systémem, kdy dítě buď nesnáší houpačky, nebo na nich naopak tráví hodně času. Někdy mají také problém udržet rovnováhu (Thorová, 2006, s. 130-163).

Motorické odlišnosti – dle Attwooda (2005, s. 102-106) se u dětí s PAS projevuje motorická neobratnost nejprve opožděným začátkem chůze. Není neobvyklé, že si dítě nedokáže zavázat tkaničku u bot, nebo má různé tiky v obličeji. Je pro ně obtížné udržet rovnováhu v různých typech úkolů. Thorová (2006, s. 136-137) uvádí, že každé dítě má s různorodou úroveň motorických dovedností. Problémy v motorice jsou zřetelné hlavně u dětí s Aspergerovým syndromem a s vysoce funkčním autismem, kdy bývají velmi neobratné. Pro některé jedince je těžká hra s míčem, jízda na kole, ale i úchop tužky, zapnutí knoflíku. Ve školním věku, kvůli nezvládnuté koordinaci souběžných pohybů, mívají problémy se šplhem nebo kotoulem. Oproti tomu se však můžeme setkat s těmi, kteří prakticky nemluví, ale činnosti zmiňované výše zvládají bez větších problémů. Není neobvyklé ani to, že někteří mají motorické dovednosti na takové úrovni, aby zvládli fungovat, a to i v případech, kdy jsou jejich dovednosti nerovnoměrně rozvinuté. Můžeme se setkat i s dětmi, u kterých se neobratnost postupně ztrácí. Často si zautomatizují pohyby



jako je jedení přiborem, jízda na kole, ale problém nastává ve chvíli, kdy se mají naučit nějakou novou motorickou dovednost. U dětí s PAS se vyskytují i různé stereotypní opakující se pohyby, když se například emočně rozruší. Někteří jedinci tímto chováním vyplňují svůj volný čas, nebo jim naopak slouží k redukci úzkosti a napětí – třepou rukama, kmitají prsty, nebo mohou třeba poklepávat na předměty a otáčet se.

Emoční reaktivita – problémy emocí souvisí s komunikací autistických jedinců. Děti s PAS již v raném věku reagují téměř bez emocí, nebo je projevují velmi zřídka. Typické jsou však emoční výbuchy na banální situace, jako je žádost o přerušování činnosti či požadavek na spolupráci. Tyto děti často střídají nálady, ale téměř vždy převažuje hlavně neutrální a pasivní (Thorová, 2006, s. 159-160). Neexistují dvě stejné autistické děti, které by emoce vyjadřovaly stejným způsobem, proto je velmi důležité, aby měly po ruce osobu, která dokáže vysvětlit jejich vyjadřování emocí. Problém nastává i v případech, kdy by děti měly poznat náladu druhých lidí podle výrazu obličeje. „*Mezi základní emoce patří štěstí, smutek, vztek, strach, překvapení, opovržení a zhnusení,*“ (Čeněk, 2016, s. 193). Děti s PAS je nedokáží rozeznat, protože vizuální detail pro ně není dostačující k tomu, aby emoce pojmenovaly, natož pochopily. „*V každé kultuře se vyskytují emoce, které jsou žádoucí, a emoce považované za nežádoucí,*“ proto projevy emocí dětí s PAS mohou spadat právě pod nežádoucí (Čeněk, 2016, s. 194). Podobně je to i různými gesty a zabarvením hlasu, což způsobí, že dítě nechápe pocity druhých, tudíž nepočítá s jejich reakcemi na různé podněty. To samozřejmě vede k naprosté bezbrannosti a někdy i k vážným konfliktům (Jelínková, 2008, s. 24-26). Agresivita vůči druhým se může projevit jako bití, tlučení, kousání, štípání a plivání. Je to způsobeno právě neschopností domluvit se a ze špatného sociálního úsudku (Schopler, 1999, s. 96-100).

Jiné typické projevy dětí s PAS - časté je sebezraňování, protože tyto děti často vyhledávají bolest nebo stimulaci - tlučou hlavou, mačkají si oči, koušou si ruce, trhají si vlasy, mačkají si klouby, škrábou si kůži na nose. Objevují se i případy, kdy děti ničí majetek, většinou záměrně nebo zlomyslně. Autistické děti často nejsou schopny se samy najíst, dodržovat hygienické návyky a obléknout se, protože neumí své činnosti plánovat a přizpůsobit se společenským pravidlům. Některé děti se nerady koupou, neumí pochopit zdravotní ani sociální důsledky toho, že jsou špinavé. Časté je neregulované vyprazdňování

– mnozí nepoznají, že je jejich močový měchýř plný, protože nemají potřebnou úroveň neurosvalové zralosti a neuvědomují si, že se počurávají do kalhot. Dalším problémem však může být, že se dítě nevyprazdňuje na odpovídajícím místě. Je nutné a velmi obtížné naučit děti používat správné místo. Velmi nepříjemné je to, že se některé děti patlají ve svých výkalech a je obtížné tento problém odstranit. Dalším typickým projevem je, že si nerady čistí zuby – bojí se a objevuje se u nich přecitlivělost na doteky zubního kartáčku na dásně. Rozdíly najdeme i ve spaní - většinou jim stačí méně hodin spánku, mohou mít ale problémy s usínáním, nebo bloudit v noci po domě a ráno s nechutí vstávat z postele (Schopler, 1999, s. 87-140).

## 4 ŽÁK S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

V této kapitole vymezím práva dětí a žáků s PAS z hlediska vzdělávání a budu se snažit přiblížit typické projevy autismu v předmětech v mladším školním věku, což je ve věku 6 – 11 let.

### 4.1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V České republice mají jedinci trpící poruchami autistického spektra právo na vzdělávání předškolní až vysokoškolské. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje Školský zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a týká se osob:

1. *„se zdravotním postižením (zrakovým, sluchovým, tělesným/mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s poruchami autistického spektra, se specifickými poruchami učení nebo chování*
2. *se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání)*
3. *se sociálním znevýhodněním - děti s ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinné prostředí, z cizojazyčného prostředí,“* (Katalog podpůrných opatření, 2018 [online]).

Dle školského zákona mají děti, žáci a studenti právo na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, dále na úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb a možnost prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání maximálně o dva roky. Mohou mít upravené podmínky pro přijetí ke studiu a ukončování vzdělávání, mají právo i na využívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, individuální vzdělávací plán, pomoc asistenta pedagoga nebo jiného pedagogického pracovníka. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění (Školský zákon č. 561/2004, §16, 2018 [online]).

Dále mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na podpůrná a vyrovnávací opatření. Vyrovnávací opatření se využívají u žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a podpůrná opatření platí pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a žáků mimořádně nadaných. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň může být uplatněn bez doporučení školského poradenského zařízení, což není možné u druhého až pátého stupně, kdy je doporučení školského poradenského zařízení nutné včetně písemného souhlasu zákonného zástupce. Ředitel školy má kompetenci povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu v případě, že zákonný zástupce požádá a doloží písemné doporučení školského poradenského zařízení (Školský zákon č. 561/2004, §16, 2018 [online]).

## **4.2 PROJEVY ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTECH**

Při nástupu dítěte do školy je důležité, zda byla v předškolním věku poskytnuta speciálně-pedagogická podpora, aby měl žák vytvořené základní pracovní návyky a jestli je alespoň částečně na školní docházku připraven. Žák, který tuto podporu neměl, bude mít velký problém s adaptací na školní prostředí. Školní věk se považuje za období, kdy u autistických dětí ustupují symptomy a zlepšuje se jejich stav. Děti si většinou v tomto období vyhraní své zájmy. Thorová (2006, s. 247-249) se zmiňuje ve své publikaci o tom, že některé děti dobře mluví, stojí o navazování kontaktu a přátelství a dokáží například poskytnout útěchu. Často se na základě zlepšení autistické chování vyloučí, což bývá častou chybou. Někdy dětem chybí motivace k učení, protože nechápe sociální požadavky a normy, proto se stává, že nerespektuje pokyny učitele. V tomto období přetrvávají problémy v sociálních vztazích – nezajímá se o pocity druhých a lpí jen na svých zájmech. Horší bývá porozumění řeči, než vlastní vyjadřování těchto dětí. Přetrvává problém užívání očního kontaktu, mimiky a gest.

### Český jazyk a literatura – jazyková komunikace

V této oblasti můžeme pozorovat určité odlišnosti – někteří žáci používají bohatou slovní zásobu i na svůj věk neobvyklá slova a fráze, jiní mohou být příliš formální v přesnosti vyjadřování a řada žáků komunikuje velmi úsporně. Poměrně hodně žáků s autismem má odlišnou intonaci, prozodii a hlasitost řeči. Častá je doslovná interpretace a doslovné

chápaní nejednoznačně formulovaných informací. Žáci v mladším školním věku dále mívají problémy s chápaním metafor, ironie a nadsázky. Někdy přemýšlí nahlas a to většinou ruší okolí. Často odbíhají od tématu konverzace a odvádějí hovor k tématu svého zájmu, a to převážně tehdy, kdy nerozumí, na co se jich někdo ptá. Časté je používání nevhodných výroků, zejména proto, aby získali pozornost, nebo aby nemuseli plnit úkol, který je nebaví. Některé děti při nástupu do školy již umí číst, proto bychom se měli soustředit spíše na sluchovou diferenciaci, schopnost analýzy a na porozumění čteného textu. U žáku s poruchami autistického spektra se často vyskytuje hyperlexie = nadměrná schopnost čtení, ale mívají právě problémy s porozuměním textu. Často odmítají čtení ze slabikáře, protože pro ně není zajímavé. Autistické děti chápou literární pojmy, ale mají problémy interpretovat nějaké dílo. Je pro ně snazší interpretovat text, kde jsou fakta, než text, kde mají porozumět různým vztahům a emocím. Naučení se pravidel mluvnice není pro tyto žáky problém, ovšem s aplikací pravidel v praxi už to bývá složitější. Buď je neumí aplikovat vůbec, nebo je aplikují správně, ale už dané pravidlo nedokáží vysvětlit.

Při psaní slohů jim dělá větší problém obsahová stránka, než formální stránka. Je pro ně důležitá osnova a pomoc obrázků, podle kterých jsou schopni slohovou práci napsat. U některých dětí je diagnostikována i dysgrafie. Najdou se děti, které si psaní neosvojí a musí se pro ně hledat jiné metody – například psaní velkými tiskacími písmeny. Pro autistické děti je velmi obtížné psát písmena podle předepsaných vzorů. Když se děti psát naučí, mohou mít problém s přepisem textu z tabule do sešitu, protože mají problémy s plošnou orientací. Diktáty jsou pro tyto děti také problematické kvůli deficitu v oblasti sluchové diferenciaci, porušené schopnosti sledovat tok řeči, pozornosti a také problémy, které jsou spojeny s vlastním psaním.

### Cizí jazyk

Cílem výuky cizích jazyků na prvním stupni je chápaní a objevování skutečností, které přesahují zkušenosti získané mateřským jazykem. Jak dobře se dítě naučí cizí jazyk, ovlivňuje jeho úroveň mateřského jazyka. Autističtí žáci mívají problémy s tím, že se v cizím jazyce slovo jinak píše a jinak se čte a je pro ně složité pochopit gramatická pravidla. Cizí jazyk většinou tyto děti nebaví, mívají velmi malou vnitřní motivaci. Nemívají však problémy

s naučením se slovní zásoby, protože mají dobrou mechanickou a vizuální paměť. Mívají však problém se správným slovosledem a se skládáním slov do vět.

### Matematika

V matematice tito žáci mívají deficit v oblasti aktivity a pozornosti, mají méně pružné myšlení, nechápou abstraktní pojmy, mívají omezené schopnosti generalizace a aplikace naučených dovedností mívají zhoršené prostorové vnímání a deficity v motorických funkcích. Tyto problémy jsou ale pro každého žáka individuální a mezi autistickými dětmi se najdou i vynikající matematici. Mívají problémy v oblasti představivosti a deficity v motorických funkcích, což bývá problém ve výuce geometrie. Je pro ně složité rýsovat podle vzoru na tabuli do sešitu.

### Člověk a jeho svět

Autistické děti se v tomto předmětu zajímají o určitá témata a občas se stává, že žák ví o daném tématu více než vyučující. V těchto hodinách děti s poruchami autistického spektra bývají aktivní natolik, že se často jiné děti nedostanou ke slovu. Problém však může nastat, když žák o dané téma nemá zájem, poté učitel musí zvolit vhodnou vnější motivaci. Děti s touto poruchou se dobře naučí fakta, ale je pro ně problém hledat souvislosti a aplikování naučených faktů. Je důležité, aby učitel ve výuce využíval vizuální podněty a zpřehlednit dětem dané učivo. Tito žáci často mívají problémy s orientací, je vhodné, aby například asistent pedagoga přepisoval látku z tabule na papír a autistický žák si to do svého sešitu přepsal právě z daného papíru. Problém v předmětu Člověk a jeho svět může být i to, že žák nepochopí, o čem se píše v učebnici, když si čte nějaký text.

### Pracovní činnosti

U autistických dětí se často objevují motorické obtíže, jako jsou problémy s pohybovou koordinací a vývojové poruchy motorických funkcí, to musí učitel zohlednit v náročnosti zadání a při hodnocení plněných úkolů. Žáci s poruchami autistického spektra mají často problémy s dodržením pracovního postupu, protože pro ně není dostatečný sdělený postup práce na začátku vyučování. Pracují zmateně a chaoticky, což se odrazí na kvalitě vyhotovené práce. Někdy mohou na učitele působit líným dojmem, protože sedí jen tak nezúčastněně v lavici, ovšem problém není lenost, ale že si žáci v důsledku deficitu

v komunikaci neumí říct o pomoci, když si například nepamatují zadání. Z tohoto důvodu je důležité, aby učitel rozfázoval postup daných činností. Někteří žáci si často uvědomují, že se jim nepodaří vytvořit výrobek stejné kvality, jako mají spolužáci a to se často projevuje nezájmem o pracovní činnosti. Opakovaný neúspěch může vést až k averzi. Někteří jedinci mohou být hypersenzitivní na dotek – na ušpiněné ruce, různé materiály, lepidlo a také na různé čichové vjemy. V takových případech by měl učitel omezit kontakt s těmito prostředky.

### Hudební a výtvarná výchova

Problémy žáku v tomto předmětu jsou podobné, jako byly u pracovních činností. U hudební výchovy můžou mít děti problémy zapojit se do zpěvu a hry na hudební nástroje a rozhodně nechtějí zpívat sólově. Ve výtvarné výchově mívají omezenou představivost, takže je velmi důležité, aby jim učitel předkládal vzory nebo vytvořil pro kresbu procesuální schéma. Žáci, kteří mají malbu a kresbu rádi často spojují svou zálibu jen s konkrétními tématy a těžce se od nich dokážou odklonit, čili je opět důležitá správná motivace. Opět se při tomto předmětu může vyskytnout hypersenzitivita na dotyk a pachy. Při zpěvu mohou mít problém s vnímáním zvukových vjemů při zpěvu, při hře na hudební nástroj nebo při poslechu. V rámci této výuky třídy často navštěvují různá divadla, představení, proto musí být autistický žák řádně poučen o tom, jak se na těchto společenských akcích má chovat. Úskalí může nastat v případě, že je žák hypersenzitivní na hluk, v takovýchto případech se návštěva kulturních akcí nedoporučuje.

### Informační a komunikační technologie

Na prvním stupni si žáci osvojují dovednosti spíše hravou formou. Autističtí žáci většinou počítač ovládají dobře, problémy mívají při požadavcích na psaní a úpravě konkrétního textu. Často se u nich vyskytují obtíže s orientací na klávesnici a na obrazovce, při použití textového editoru a plnění konkrétního zadání. Počítač patří často mezi oblíbené činnosti autistických dětí, problémem však může být, že žák očekává hraní her, ale učitel vyžaduje práci dle pokynů, proto je velmi důležité, aby učitel vymezil kladené požadavky a zajistil předvídatelnost, kdy bude moct žák hrát oblíbené hry.

### Tělesná výchova

V tomto předmětu žáci mívají problémy s koordinací pohybů, s rovnováhou a motorickou neobratností. V tomto období na prvním stupni, si většina žáků ještě neuvědomuje, že nejsou tak obratní jako ostatní žáci, proto nemají zásadní problémy se zapojením do těchto hodin. Pro postižené žáky je v těchto hodinách náročné, že musí vykonávat různé činnosti, které jsou spojené s velkou organizací a s uplatňováním sociálních dovedností. Největší úskalí spočívá v zapojení autistických dětí do kolektivních her a soutěží. Je potřeba, aby učitel těmto žákům vysvětlil nadstandardně pravidla a pomáhal jim dané situace zvládnout. Důležité je, jak učitel rozděljuje žáky do družstev- pokud si dva kapitáni vybírají po jednom, většinou autistický žák zbyde jako poslední, což v něm vyvolává pocity méněcennosti. Dalším problémem je, že se od žáků očekává rychlé převlečení na tělocvik, což autističtí žáci nezvládají. Je pro ně vhodné vypracovat procesuální schéma, kde má žák popsané jednotlivé kroky, co má dělat při odchodu do tělocvičny. Žáci hypersenzitivní na hluk mohou být v tělocvičně velmi stresováni nebo vykazovat problémové chování, protože se tam zvuk velmi rozléhá. Problémem bývá i snížený pud sebezáchovy těchto dětí, bezhlavě se vrhají do různých činností, aniž by to učitel povolil a vysvětlil pravidla. Takoví žáci vyžadují větší dohled, aby nezranili sebe ani nikoho jiného ze třídy. Vyskytují se však i žáci, kteří trpí úzkostmi a strachem z vykonávání určitých činností. V tomto případě je nutné s nácvikem postupovat pomalu a žáka do cviku nenutit (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 100 – 114).



## 5 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Na základní škole, kde mi bylo umožněno zrealizovat kvalitativní výzkum, se na prvním stupni vyučuje převážně anglický jazyk, proto se v podkapitole 5. 1 budu zabývat metodikou právě anglického jazyka. V kapitole 5.2 popíši metodologii a cíle mého výzkumu, v podkapitole 5.3 se budu zabývat rozhovory s učiteli a v podkapitole 5.4 budu pracovat se získanými daty.

### 5.1 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Betáková, Homolová a Štulrajterová (2017, s. 107-109) říkají, že někteří odborníci jsou zastánci co nejnižší věkové kategorie pro výuku cizích jazyků, jiní zase zpochybňují výuku cizích jazyků v předškolním věku a v 1. a ve 2. třídě na základní škole, protože tyto děti jsou spontánní a hravé. Proto je v České republice zavedena povinná výuka cizích jazyků až od 3. tříd základních škol.

Podle Kastlové, Podepřelové (2006, s. 8) je důležité, aby začátek hodiny anglického jazyka byl jiný než u ostatních předmětů. Žáci by si měli uvědomit, že teď je ten pravý čas na angličtinu. Důležitá je motivace na začátku hodiny, kdy by měl učitel být schopen v dětech probudit zvědavost a zájem a aktivizovat celou třídu.

Pro zahájení výuky doporučují Kastlová a Podepřelová (2006, s. 8) tyto tipy:

- *„krátká říkanka, písnička,*
- *speciální oblečení nebo doplněk (odznak, klobouk),*
- *úprava lavic,*
- *vyvěšení obrázku - učitel pověsí na viditelné místo obrázek, který uvede připravené téma,*
- *užití loutky určené speciálně na angličtinu,*
- *hra - aktivizace všech žáků, společný přechod z mateřštiny do angličtiny,*
- *anglické pozdravy (učitel by je měl střídat)*
- *otázky v anglickém jazyce*
- *užití plakátu, karet s obrázky.“*

Slaterry a Willis (2006, s. 12) udávají další rady, kterých se učitel může držet:

- „*používat při výuce angličtinu jako hlavní dorozumivací jazyk,*
- *užívat gest, drobných činností a obrázků, abychom dětem usnadnili porozumění,*
- *děti často potřebují mluvit, aby se něčemu naučily – nechat je užívat mateřský jazyk, obzvláště v začátcích,*
- *převést do angličtiny to, co děti říkají svým mateřským jazykem,*
- *co nejvíce odpovídat dětem anglicky,*
- *používat mateřský jazyk dětí jako podpůrný prostředek pro vysvětlení nové aktivity nebo pokud nebudou rozumět,*
- *mluvit na děti anglicky co nejvíce, popisovat: kde se věci nacházejí, obrázky nebo věci ve třídě, činnosti, které žáci v hodině dělají, co se bude po dětech chtít v následujících okamžicích.“*

Učitel by měl prezentovat nové učivo hravě a zapojovat co nejvíce podpůrného materiálu – například, kartičky, obrázky, hry. Na závěr hodiny doporučuje Kastlová a Podepřelová (2006, s. 9) hru nebo písničku z důvodu, „*že ukončení vyučovací hodiny je důležité, protože v dětech zanechá nějaký pocit.“*

### Anglický jazyk ve 3. třídě

Obecně se doporučuje v počátečním období cizojazyčné edukace (předškolní věk a mladší školní věk) využívat metodu Total Physical Response, což znamená Metoda celkové fyzické odpovědi. Je založena na podobnosti učení cizímu jazyku s prvotním osvojováním českého/mateřského jazyka. Je to proces, který pracuje na principu toho, že si děti něco poslechnou, dále porozumí a poté reagují fyzickou odpovědí. Využívají se obrázky – dítě ukáže na to, co slyší, pohyb – reaguje na pokyny typu „Stoupni si,“ mimikou. Jelikož je učení spojené s fyzickou aktivitou, tak si děti lépe nová slova zapamatují a následně vybaví. Gramatiku i nová slovíčka si osvojují spontánně, aniž by věděly, že se tak děje. Cílem této metody je, aby se děti naučily slovní zásobu pomocí pokynů a rozvíjely poslech s porozuměním, který později vede k jazykové produkci. Výhodou je, že žák není nucen produkovat jazyk, dokud na to není sám připraven (Betáková, Homolová a Štulrajterová, 2017, s. 35-37).

Ve 3. ročníku je velmi důležité, aby bylo dítě dostatečně motivováno k učení a aby si k němu vytvořilo pozitivní vztah. Cílem je, aby děti vnímaly výuku cizího jazyka jako celoživotní proces. U dětí, které se učí cizí jazyky, se tvoří v brzkém věku struktury nervových spojení a vznikají sítě pro budování struktur porozumění cizímu jazyku a jeho následného využití. Janíková (2011, s. 25) zmiňuje, že dospělí jedinci, kteří se učí cizímu jazyku, se zdráhají jazyk používat a to i přesto, že disponují kvalitním lingvistickým základem. Jak známo, děti takovými zábranami v používání jazyka obvykle netrpí.

Prvotně se výuka zaměřuje na mluvenou podobu jazyka – cílem je, aby žák vyslovoval a četl foneticky správně, aby porozuměl jednoduchým pokynům a větám a byl schopen na ně reagovat a pochopit jejich obsah. Při nácviku nové slovní zásoby je důležité, aby žák nejdříve slovo slyšel a porozuměl mu, několikrát ho zopakoval a slovo napíše teprve tehdy, když má zafixovanou výslovnost. Je velmi důležité, aby učitel používal co nejvíce obrázků a předmětů pro názorné předvedení slovní zásoby. Co se týče jazykových prostředků a řečových dovedností, musí žáci mluvit, zpívat písničky, hrát hry a poslouchat cizojazyčné projevy. Učitel by měl zařazovat do výuky různé říkanky, básničky, písničky, které děti ve 3. třídě pochopí. Pro děti v tomto ročníku je velmi důležité, aby výuka reagovala na to, co děti zajímá – učitel by měl zařazovat aktuální témata, jako jsou Vánoce, Velikonoce, narozeniny dětí, tím dokáže udržet jejich zájem (Metodický portál, [online]).

Betáková, Homolová a Štulrajterová (2017, s. 18) zmiňují, že angličtinu je možné efektivně používat v oblasti řízení procesu učení – instrukce k úlohám nebo činnostem, komunikace na začátku hodiny, dále při vytváření vhodné atmosféry ve třídě (motivování žáků, vytváření a udržování pozitivního vztahu k učení), k hodnocení žáků – chválení, opravování jejich chyb, hodnocení dosavadní práce žáků.

#### Anglický jazyk ve 4. a 5. třídě

V těchto ročnících je důležité rozvíjení vědomostí, které žáci nabyli ve 3. třídě. Rozšiřuje se slovní zásoba, děti jsou schopny více pracovat samostatně, učí se pracovat s dvojjazyčným slovníkem, jsou schopny vyhledat jednoduché informace v textu, text dokáží přečíst plynule a foneticky správně.

Je důležité u dětí rozvíjet tyto kompetence:

- k učení – Děti by měly pochopit, že je komunikace v cizím jazyce důležitá pro další studium i pro jejich praktický život.
- k řešení problému – Pohotově se vyjadřovat při rozhovorech, řešit problémové situace a vyjádřit myšlenku vlastními slovy.
- komunikativní – Učí žáky používat cizí jazyk k vyjadřování, rozumět psanému i mluvenému projevu, reagovat na otázky.
- sociální – Navazuje na komunikativní kompetenci, protože k mluvení v cizím jazyce je potřeba mít průpravu v sociálních a personálních dovednostech jako je slušné chování, poskytnout radu, požádat o pomoc, spolupracovat ve skupině.
- občanská – Žáci si udělají představu o životě a zvycích v anglicky mluvících zemích a seznámí se s jejich prostředím života.
- pracovní – Žák je schopen pracovat s cizojazyčným materiálem, dokáže využívat znalosti anglického jazyka pro získání informací (Choděra, 2013, s. 54).

## 5.2 KVALITATIVNÍ METODOLOGIE

Pro diplomovou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum. Jevy a problémy se zkoumají v autentickém prostředí za účelem získat co nejkomplexnější obraz těchto jevů. Využívají se data z rozhovorů, z pozorování a z dokumentů - jedná se o hloubkovou práci se slovy a textem, čímž se liší od výzkumu kvantitativního. Hlavní rys kvalitativního přístupu spočívá ve způsobu analýzy dat, kdy získáme další data, která musíme analyzovat a interpretovat pro získání různých typů závěrů. Musíme najít sémantické vztahy mezi daty a spojit je do logických celků. Záměrem výzkumníka, který provádí kvalitativní výzkum, by mělo být rozkrytí a reprezentování toho, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu. Hodnota kvalitativního výzkumu spočívá v hloubkovém prozkoumávání jevu a cílem je přinést o něm maximální informace. Sběr dat nemá předem stanovené hypotézy – ty se stanoví až jeho výstupem. Týkají se však jen jedinců, kteří byli součástí výzkumu, čili je nelze zobecňovat. Kvalitativní přístup přináší nový náhled na zkoumané jevy (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 12-26).

V kvalitativní metodologii je několik základních přístupů – v práci jsem využila zakotvenou teorii (grounded theory). V této metodě je klíčová strategie výzkumu a způsob

analýzy dat. Cílem je navrhnout teorii, která je zakotvena v datech. Přístup se soustředí převážně na vztahy, jednání a procesy v daném prostředí (Hendl, 2005, s. 243-257).

Dle Šedřové (2007, s. 87) postup zakotvené teorie probíhá ve třech etapách:

- sběr dat
- kódování materiálu
- konstruování teorie

Sběr dat

Šedřová (2007, s. 87) uvádí, že tvoří s analýzou společnou fázi. Sběr dat je ukončen v momentě, kdy data přestávají generovat nové informace – to lze zjistit průběžnou analýzou.

### Kódování

Základní analytická technika zakotvené teorie – operace, které rozkládají získaná data do indikátorů, které jsou rozřazeny k náležitým konceptům. Šedřová (2007, s. 90) uvádí model „koncept – indikátor model“. Koncepty jsou kódy, které jsou přiřazované k jednotlivým indikátorům (datovým fragmentům – úryvky z výpovědí..) Vzniknou tím kategorie, které jsou poté považovány za základy budoucí teorie.

Analýza v zakotvené teorii se skládá ze tří typů kódování (Strauss, Corbinová, 1999, s. 40-89):

1. otevřené: tvoření pojmů, které jsou na základě podobnosti jevu spojeny do třídy pojmů = kategorie
2. axiální: nové složení údajů získaných při otevřeném kódování – vytvoří se vztahy mezi kategoriemi a podkategoriemi
3. selektivní: integrace dosavadních výsledků interpretace, vyjasnění jevů, sestavení kostry příběhu jevu a závěrem vznikne analytický příběh.

### Konstruování teorie

Ze vzniklých kategorií se vytvoří proměnné, které se uvádějí do vzájemných vztahů. Konstruování se odehrává během celého výzkumu, ovšem převážně v selektivním

kódování. Cílem je, aby výzkumník poznal jádro problémů svých materiálů (Šedřová, 2007, s. 92).

### **Vlastní kvalitativní šetření**

Ve výzkumu jsem vyzpovídala 8 učitelů cizích jazyků (převážně angličtiny) na jedné základní škole. Všem byly položeny stejné otázky týkající se výuky cizích jazyků u žáků s poruchami autistického spektra na 1. stupni základní školy. Cílem bylo zmapovat jejich zkušenosti s výukou cizích jazyků těchto jedinců, zjistit, jaká má výuka úskalí, jak případné problémy řeší, na co je potřeba dát si pozor, čemu se popřípadě vyhnout a naopak co při výuce využívat.

Jak jsem již zmínila výše - pro získání dat v kvalitativní metodologii se používá rozhovor, pozorování a různé dokumenty. Proto jsem pro získání detailních a komplexních informací o daném jevu pro svoji práci využila rozhovor, v němž jsem používala pouze otevřené otázky. Učitelům byl prvotně sdělen cíl výzkumu a poté následovalo položení 5 otázek. Rozhovory probíhaly s každým pedagogem zvlášť a s jejich souhlasem jsem si je nahrávala na mobilní telefon, z něhož jsem poté všechny doslova přepsala. K analýze všech rozhovorů jsem využila metodu otevřeného kódování, kdy jsem jednotlivé kódy (slova, věty) seskupovala podle podobnosti a díky tomu jsem mohla odhalit jednotlivé kategorie psaného textu. Kódování jsem technicky realizovala ve wordu, kdy jsem jednotlivé kódy barevně vyznačila a poté seskupila. Dále jsem nalézala jednotlivé vztahy mezi již vzniklými kategoriemi vytvořením paradigmatického modelu a následně konstruovala novou teorii, která se v datech skrývala.

### **Zvolené otázky pro rozhovory:**

- Jak se vám učí jazyky u žáků, kteří trpí poruchami autistického spektra?
- Jakým způsobem těmto žákům přizpůsobujete výuku?
- Používáte pro ně nějaké speciální pomůcky? Jaké?
- Jak to daným žákům jde?
- Je pro ně nějaký obsah obzvlášť náročný?

### Cíl práce

Cílem práce je přiblížit problematiku a specifika výuky cizích jazyků u žáků s poruchou autistického spektra z pohledu učitelů. Výzkumná otázka, kterou jsem si položila, zní následovně: Jak učitelé 1. stupně ZŠ vyučují cizí jazyky žáky s poruchami autistického spektra v běžné školní třídě? Cílem je zjistit, jestli existují nějaká specifika výuky jazyků u jedinců s poruchami autistického spektra v běžné třídě na základní škole.

### Charakteristika respondentů

Výzkum jsem provedla v roce 2018, když jsem pracovala na plzeňské jazykové základní škole jako vychovatelka ve školní družině. Oslovila jsem 8 pedagogů, kteří vyučují/vyučovali cizí jazyky na 1. stupni základní školy a mají zkušenosti s žáky s poruchami autistického spektra. Někteří z dotázaných již žáky s PAS nevyučují, čili mi poskytli informace z předchozích let a pár z dotázaných již od školního roku 2018/2019 na této škole nepracuje. Data od zmíněných učitelů byla získávána pomocí 8 polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami, které se týkaly výuky a působení autistických žáků na prvním stupni.

Na zmíněné základní škole jsem pracovala, proto jsem sama věděla, koho mohu oslovit – kdo má s těmito žáky zkušenosti. Všichni byli velice ochotní a nebyl problém s realizováním rozhovorů, při kterých mi poskytli informace ze své pedagogické praxe. Atmosféra při nahrávání rozhovorů byla velice přátelská, protože jsme se znali a nebyla jsem pro ně cizí osoba. Respondenti byly pouze ženy, protože muži na 1. stupni cizí jazyky nevyučovali. Všechny pedagožky kromě jedné měly dokončené studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, jedna žena však měla vystudovaný obor Anglický jazyk a dějepis pro základní školy. Většina z dotazovaných měla zkušenost pouze s jedním autistickým žákem ve třídě v jednom ročníku, proto jsou jejich výpovědi více zaměřené na 1 autistické dítě v běžné třídě základní školy. Pro pojmenování respondentů a jejich žáků v práci používám nepravá jména, aby byla zachována jejich anonymita.

Linda vyučuje anglický jazyk u dětí mladšího školního věku 10 let a za svoji pedagogickou praxi se setkala s žákem s Aspergerovým syndromem, stejně tak jako Alena (30 let praxe) a Blanka (13let praxe), Olga se setkala s žákyní trpící touto poruchou a má

taktéž 13 let praxe. Jana učí 15 let, Mirka 22 let, Žaneta 18 let, Hana 9 let a všechny se setkaly s dětmi, které měly diagnostikován dětský autismus, Mirka má kromě toho zkušenost i s Aspergerovým syndromem.

### **5.3 ZKUŠENOSTI UČITELŮ S VÝUKOU JAZYKŮ U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

V této podkapitole popíši rozhovory s respondenty, které budou následně rozkódovány.

#### Rozhovor s Lindou

Linda má zkušenost s Tomášem, který v roce 2018 dokončil 4. třídu a má diagnostikován Aspergerův syndrom. Popsala ho jako neproblémového, pokud striktně dodržovala při výuce to, co slíbila. Nemohla si rozmyslet, že nedá soutěž na slovní zásobu, když to předchozí den slíbila. V případě, že nedodržela slib, Tomáš byl výbušný a naštvaný. Poté mu celý den vydržela pesimistická nálada, kdy ignoroval dění kolem sebe, což je ve škole velmi špatné. Měla ve třídě 28 žáků, což způsobovalo Tomášovu nesoustředěnost, protože ho neustále některé děti vyrušovaly. Odrazilo se to i na jeho výsledcích, které byly oproti jiným dětem podstatně horší. Dle Lindy je pro výuku klíčové IQ daného žáka a jeho návyky chování. Tomáš se rád učil slovíčka nazpaměť, ze kterých dostával dobré známky. Problémem pro něho bylo porovnávání různých časů, přepis slova a jeho výslovnost, protože v anglickém jazyce se slovo jinak píše a jinak vyslovuje. Z důvodu velkého množství žáků ve třídě Linda neměla možnost mu výuku nijak přizpůsobovat, tempo nasazovala podle zdravých dětí. Snažila se mu však výuku zjednodušovat různými flashcards (kartičkami), místo psaní souvislejšího textu Tomášovi dávala rozstříhané věty, které jen skládal ve správném pořadí do uceleného textu. Zjednodušovala mu novou látku, kterou rozdělovala na dílčí úseky. V pracovních listech mu zkracovala cvičení a škrtila věty, které byly složité na pochopení.

#### Rozhovor s Alenou

Alena patří mezi pedagožky s nejdelší praxí v rámci jedné školy. Proto jsem se udivila nad tím, že se za tuto dobu setkala pouze s jedním žákem, který měl poruchu autistického spektra, a to konkrétně Aspergerův syndrom. Dnes na této škole již neučí.



Hoch se jmenoval Jonáš a v roce 2018 ukončil 6. třídu, čili se v rozhovoru vyjadřovala ke zkušenostem z dřívějších let, kdy Jonáš chodil ještě na 1. stupeň do 4. třídy. Alena ho učila anglický jazyk a jeho chování při výuce popsala tak, že byl velice extrémní, někdy vyžadoval mnoho pozornosti a často býval až taktilní. Někdy byl výbušný, protože nedokázal dle slov Aleny „*zpracovat své emoce a rozkódovat signály lidí*“. Tato zkušená pedagožka však poznala jeho klady i zápory a většinou se jí podařilo předejít různým konfliktům, nepozornosti či případnému sebepoškozování. Učitelka mě také informovala, že Jonáš na druhém stupni je velmi klidný a že spíše vyhledává samotu, což je opak oproti jeho chování na 1. stupni.

Výuku přizpůsobovala dle Jonášových potřeb a podle stanovených školských vzdělávacích programů a plánů školy. Jonáš neměl přidělenou asistentku pedagoga, ale učitelka říká, že díky tomu, že na něho byla sama, získala spoustu nových a užitečných zkušeností. Naučila se být pro žáky dle jejích slov „*jasně čitelná*“. Domácí příprava byla však náročnější, musela pro Jonáše zjednodušovat složité tím, že obsah rozdělovala na malé části a zkracovala a upravovala různé typy testů a úloh v pracovních sešitech. Všechny děti si vedly portfolio, kam byly zvyklé si vkládat různé materiály. Jonáš v něm měl různé speciální pomůcky: kartičky s gramatikou, slovní zásobu s obrázky, přehledy sloves v různých časech (nepravdělná slovesa). Co se týče hodnocení Jonáše, při písemném projevu dostával známku pouze z toho, co stihl. Ústní zkoušení ho často stresovalo, takže u něho probíhalo jen zřídka. Dobré známky měl ze slovní zásoby, která mu šla velmi dobře, naopak komplexní výklady gramatiky a dlouhá souvětí mu dělaly velký problém. Jonáš byl velice cílevědomý a dobré známky pro něho byly důležité, snažil se hlavně z obavy, že neuspěje. Jeho rodiče na něho dohlíželi a vypracovával různá cvičení i doma. Jonáš však nedokázal dlouho udržet pozornost bez pomoci spolužáků nebo vyučující, potřeboval být stále pod dohledem, jinak se „*ponořil do svého vnitřního světa*“. Alena pracovala i s třídním kolektivem, když do hodin anglického jazyka zařazovala různé společenské a skupinové hry.

### Rozhovor s Blankou

Blanka na této škole pracuje 5 let, ale ve školství je zaměstnána již 13 let. V roce 2016 začala vyučovat anglický jazyk žáka Ondřeje s Aspergerovým syndromem, kterého

měla 2 roky (1. a 2. třída). Ve třídě jí pomáhala asistentka pedagoga se vším, co bylo potřeba.

Blanka popsala výuku jako nestandardní, protože bývaly momenty, kdy musela reagovat úplně jinak, než kdyby ve třídě Ondřej nebyl. Měl ve zvyku komentovat různé úlohy a občas urážel spolužáky, z čehož měl poté záchvaty smíchu. Blanka se přiznala, že jí kolikrát dělalo velké problémy jeho výlevy brzdit. Když byl dobře naladěný, mohla vést výuku běžným způsobem. Problém však nastával v časové dotaci, kdy Ondřej nestíhal vypracovat stejným tempem cvičení jako zdravé děti, nebo mu psaní trvalo o dost déle. Na výuku se však připravoval velmi poctivě, angličtina patřila mezi jeho oblíbené předměty. Problémy měl v poslechové sféře, kdy nebyl schopen porozumět téměř žádnému slovíčku. Při kopírování poznámek dětem, Blanka musela Ondřejovi dané výpisky strukturovat, aby jim dobře rozuměl, což jí zabralo dost času. Speciální pomůcky, které pedagožka využívá, jsou jakékoli vizuální podpůrné materiály jako obrázky, slovník, vytištěné zjednodušené texty a zjednodušené gramatické přehledy.

#### Rozhovor s Olgou

Olga má vystudovaný obor Anglický jazyk a dějepis pro základní školy, ale od 2. do 4. třídy učila také žákyni Lucii s Aspergerovým syndromem. Její pedagogická praxe činí již 13 let, z toho 4 roky učí na 1. stupni a zbylá léta učila angličtinu a dějepis na 2. stupni. Vyučující však popsala, že vidí ve vyučování na 1. stupni větší smysl, protože je velmi důležité vytvořit malým dětem k angličtině pozitivní vztah, aby se v budoucnu cizí jazyk učily s radostí a zlepšovaly se.

Zkušenosti s žákyní popsala velmi pozitivně – „*neměla téměř žádné závažné symptomy, zapojovala se do kolektivu, měla spoustu kamarádek.*“ Problém nastal jen v případě, kdy vyučující nedodržela zvonění – pro Lucii zvonění znamenalo striktní ukončení výuky, nepřicházelo v úvahu, že by po zvonění učitel ještě vykládal látku a žáky nepustil ze třídy. Záchvaty se projevovaly výbušností, křičením a brekem. Olga se za tři roky s Lucií setkala pouze se dvěma záchvaty, které provázelo právě již zmíněné neukončení výuky zvoněním. Sedí se stejnou spolužačkou celé tři roky, Olga je nikdy nerozsazuje. Při hodnocení delších prací má značeno, co nemusí dělat a je jen na ní, zda vypracuje i pro ni nepovinnou část. Většinou však stíhá bez problémů. Učitelka rozdává všem žákům práce,

při kterých je jim jasně dán čas, kdy musí odevzdávat. Tenhle čas platí i pro Lucii, která může vypracovat jen to, co má vyznačené jako povinné. Olga využívá ve výuce aktivity zaměřené na žáky s poruchami autistického spektra. Snaží se, aby Lucčiny úlevy byly co nejméně viditelné pro ostatní děti. Asistenta nemá, čili musí často kontrolovat, zda se žákyně soustředí a dává pozor. Pokud je na ní znatelná únava, Olga jí vždy zkracuje práci. Anglický jazyk nepatří mezi Lucčiny oblíbené předměty, ale v prvních letech výuky pedagožka nepozorovala žádné závažné problémy při audio-orální výuce, od nástupu psaní však trochu bojuje – trvá jí dlouhou dobu, než si zažije náročnější gramatické jevy. Když Olga využívá podpůrný materiál, pracují s ním všichni žáci (například práce s kartičkami ve stylu přiřazování vět k obrázkům). Pedagožka je zvyklá děti často chválit, u Lucie musí však častěji. V případě, že si vyučující žákyně delší dobu nevšímá, Lucie se přestane soustředit – „*jakoby si řekla, že o ni nemám zájem, tak ho nebude mít ani ona o mě.*“ Je proto velmi důležité, aby se vyučující často ujišťovala, zda Lucie všemu rozumí, jestli nepotřebuje s něčím poradit a nezapomenout ji chválit, když splní, co má.

#### Rozhovor s Janou

Jana má ve školství 15 let praxe a na základní škole, kde probíhal výzkum, pracuje 10 let. Za dobu její pedagogické praxe se setkala se třemi žáky, kteří měli autistickou poruchu – s Honzou, Markem a Filipem. Honza byl první žák s PAS, se kterým se setkala a vyučovala ho pouze v jeho 2. třídě v roce 2010, Marka a Filipa vyučovala současně, protože navštěvovali tu samou 4. třídu v roce 2016.

Vyučující popsala, že všichni tři byli na anglický jazyk velmi nadaní, což vnímala jako velké plus k jejich diagnóze. Rozdíly pozorovala v tom, že Honza nijak zvlášť nevnímal stres a nátlak v období testů (čas kolem vysvědčení), choval se téměř stejně, naopak jak Marek, tak Filip měli v tomto období velké problémy. V případě, že Marek dostal horší známku než 2, začal brečet a nedokázal přestat celou hodinu. V tomto případě Jana velmi uvítala pomoc asistentky, která Marka odvedla na chodbu, kde s ním byla po dobu jeho breku. Honza dle Jany prožíval stres ještě hůře. Když mě být ohodnocen špatnou známkou, začal se vztekat, lehal si na břicho a jeho výbušnost jen tak neustala. V takových momentech se musel nechat být, dokud záchvat nepřešel, což bylo samozřejmě nepříjemné pro celou třídu. Zkušená pedagožka však dokázala dětem vždy vysvětlit, co se děje a jak se v daných situacích mají

chovat. Záchvaty u obou žáků byli dle názoru Jany způsobeny tím, že oběma chlapcům záleželo na dobrých výsledcích v anglickém jazyce. Vyučující období se dvěma autistickými žáky v jedné třídě však považuje za velmi náročné. Jana během výuky musela chlapce často uklidňovat, že o nic nejde, že si je jistá, že jim to půjde, že jsou moc šikovní – „*musela jsem neustále poskytovat pozitivní zpětnou vazbu a chválit.*“ Všichni tři chlapci měli individuální vzdělávací plán, proto jim pedagožka vždy zkracovala množství zadaných úkolů, ovšem tak, aby si toho nebyli vědomi – když se například nějaká úloha dělala v pracovním sešitě na známku, Jana úlohu všem nakopírovala, autistické děti však dostaly zkrácenou a zjednodušenou verzi, plus delší časovou dotaci (o tom ostatní žáci věděli). Většinou je uklidňovala tím, že to není na známku, že se pouze ujistí, zda danou látku pochopili, aby byli vůbec schopni dokončit úkol. Markovi dělaly problémy úkoly, ve kterých byla nutná představivost – popsat, co bude dělat v létě, o Vánocích.. Proto mu Jana většinou vytiskla obrázky, kde jen popisoval jejich děj. Zbylí dva kluci dle pedagožky neměli žádné viditelné problémy s anglickým jazykem, čím by se lišili od ostatních dětí, byl to pro ně koníček a u obou se setkala s rodiči, kteří se chlapcům doma intenzivně věnovali.

#### Rozhovor s Mirkou

Mirka má pedagogickou praxi na dané škole již 22 let a já jsem ji zde zastihla v posledním roce jejího působení. Setkala se se dvěma žáky – Mirkem, který měl diagnostikován dětský autismus a Jakubem, který měl diagnostikován Aspergerův syndrom. Mirka vyučovala od 1. do 4. třídy (v roce 2011-2014) a Jakuba její poslední rok na této základní škole, čili v roce 2017, kdy navštěvoval 3. třídu.

Mirka popsala jako typicky „*afektovaný autista,*“ který nesnesl žádnou změnu a neustále vyrušoval výuku různým způsobem, což odpovídalo jeho diagnóze. Nešlo předvídat, jak a čím výuku naruší, rozčílil ho i spolužák, který prošel kolem jeho lavice, čili „*výbušnost byla denní chléb*“. Brzdil ostatní žáky, protože Mirka musela téměř denně řešit jeho afekty. Nesnášel blízkost dětí, které měřily méně než 1m. V případě kontaktu s těmito dětmi byl agresivní a nedělalo mu problém do dětí kopnout či je strčit. Mirek neměl asistenta, čili se Mirka musela naučit vše zorganizovat a zvládat sama. Jakuba popsala jako typicky pasivního – mluvil pomalu, monotónně, pomalu přemýšlel i pracoval, ale když měl

dostatek času, anglický jazyk zvládal na 2. Pedagožka popsala, že mu musela vše vysvětlovat několikrát, mluvit klidným a pomalým hlasem.

U obou žáků se snažila přizpůsobit výuku tak, aby jim to co nejvíce vyhovovalo – využívala to, co je uklidňovalo. Užívala stále stejné hry, činnosti, pomalé tempo a snažila se udržet klidné ostatní žáky, což nebylo vždy jednoduché. Velkým problémem byla skupinová práce, nebo rozhovory ve dvojicích – ani jeden z chlapců se nedokázal zapojit. Mirka při výuce nepoužívala žádné speciální pomůcky. Jakubovi angličtina šla lépe, protože byl hodně houževnatý a podporovali ho rodiče a spolužáci, s nimiž měl přátelský vztah. Co se týče Mirka, ten měl z jazyku špatné známky, doma se neučil a ve škole měl často již zmíněné afekty, které mu dle Mirky „zablokovaly myšlení do konce vyučovací hodiny“.

### Rozhovor s Žanetou

Pedagožka Žaneta má praxi 18 let, z toho 8 let pracuje na škole, kde proběhl výzkum. Za své působení ve školství se setkala se jedním žákem a jednou žákyní, kteří měli diagnostikován dětský autismus. Vojtu vyučovala v roce 2008 a Elenu hned rok poté - v roce 2009. Bylo to však na jiné základní škole, než kde proběhl výzkum, čili se Žaneta vyjadřovala k předchozím zkušenostem.

Učitelka popsala oba dva jako klidné typy, kteří měli ve třídě kamarády, co jim při výuce dost pomáhali, obzvláště ve třídě Elenky. Dle Žanety názoru to bylo tím, že Elenka byla oproti ostatním velmi malá a „v dětech se probudil ochranářský pud“. Ve výuce se vyučující obracela v obou případech na zdravé děti s prosbou, aby ji upozorňovaly, když mluví moc rychle a Elenka nebo Vojta nestíhají. Žaneta uvádí, že v anglickém jazyce je velmi důležité měnit činnosti, což pro žáky s PAS může být velmi znepokojující. Ovšem s jejími žáky nebyly velké problémy. Uvádí, že při pravidelném povzbuzování, zpětné vazbě, pochvalách a pomalém tempu oba dva výuku zvládali téměř bez problémů. Speciální pomůcky vyučující téměř nepoužívala, ale kopírovala jim více obrázků, tabulek a gramatických přehledů. Žaneta také řekla, že nadání na cizí jazyky je velmi individuální, ačkoli ani s Vojtou, ani s Elenou nebyly ve třídě velké problémy, Vojta prospíval na 3-4 a Elena na 2. Pro oba byla velmi obtížná výslovnost anglických slovíček, protože se jinak píší a jinak vyslovují, je důležité nacvičovat výslovnost stále dokola.

### Rozhovor s Hanou

Hana má za sebou 9 let pedagogické praxe na jedné základní škole a v roce 2018 vyučovala anglický jazyk ve 4. třídě, kterou převzala po pedagožce Mirce. Žák s PAS byl tedy ten samý, jako je popsán v rozhovoru s Mirkou z roku 2017 – Jakub s Aspergerovým syndromem.

Výuku s Jakubem popsala ze začátku jako velmi problémovou, protože byl zvyklý na jinou vyučující a najednou nastala změna. Potřeboval individuální přístup, který zabral mnoho času, ostatní děti často musely čekat a byly trochu znuděné. Hana si však zažádala o asistentku pedagoga a po nějaké době ji i dostala. Velmi ocenila její přístup – k Jakubovi si našla cestu a to takzvaně „*prolomilo ledy*.“ Den ode dne si žák více zvykal na novou učitelku, uklidňoval ho i fakt, že má asistentku pořád u sebe a není na nic sám. Díky ní bylo postupně méně nutné přizpůsobovat mu výuku, protože se mu pedagožka nemusela věnovat tak intenzivně na úkor zbylé třídy. Jelikož to byl Hančin první autistický žák, nepoužívala žádné speciální pomůcky, což nebyla změna oproti Jakubovo předchozí vyučující. Jakub hodně ulpíval na dílčích problémech, kdy mu asistentka vše musela řádně vysvětlit a zopakovat. „*Nestíhal kvantitu učení, ale obsah a učivo vždy stíhal relativně bez problémů*.“ Učitelka v rozhovoru popsala svoje obavy z toho, jak žák bude zvládat gramatické jevy, protože jich ve 4. třídě dost přibývá. Jelikož ale Jakub měl k angličtině pozitivní vztah, učil se doma a danou látku většinou pochopil. Hana mu pouze zkracovala cvičení, někdy doplňoval pouze gramatické jevy a nepsal celé věty. Celkově ohodnotila první rok s autistickým dítětem velmi kladně.

## **5.4 INTERPRETACE DAT**

Z realizovaných rozhovorů s pedagogy vyplynuly následující obecné kategorie:

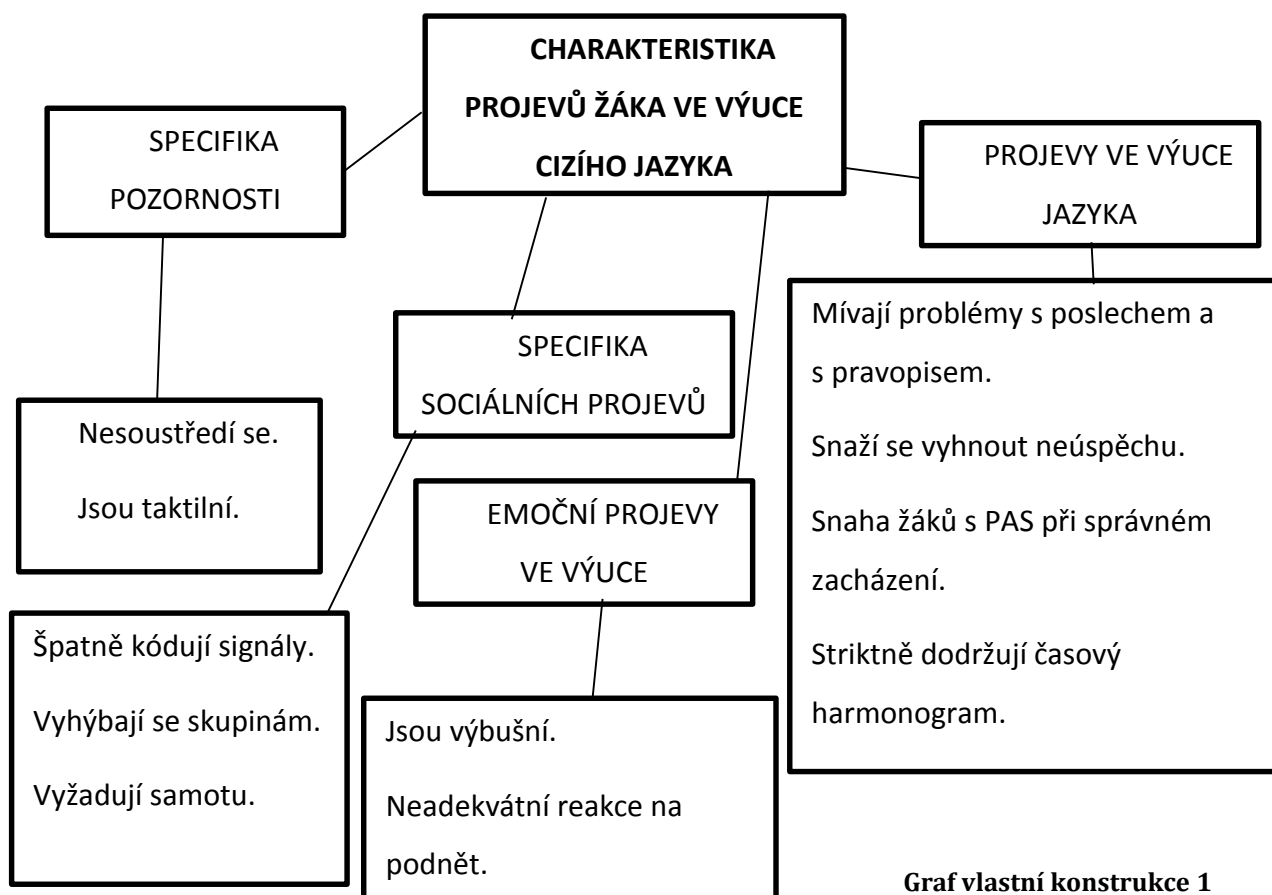
1. Charakteristika projevů žáka ve výuce cizího jazyka
2. Charakteristika výuky cizích jazyků
3. Hodnotící soudy
4. Konkrétní postupy řešení

## Obsahově kategoriální analýza

### 1. Charakteristika projevů žáků ve výuce

Kategorie charakteristika projevů žáků ve výuce zahrnuje výroky tohoto typu: specifika pozornosti, specifika sociálních projevů a projevy ve výuce jazyka. Z hlediska specifíků pozornosti učitelé charakterizují žáky jako taktilní, kdy vyhledávají fyzický kontakt (například doteky spolužáků) během vyučování a často jsou nesoustředění ve výuce. Z hlediska sociálních projevů žáků ve výuce učitelé uvádějí, že žáci mívají problémy s rozkódováním signálů – nerozeznají ironický úsměv, mimiku obličeje, čili nevyhodnotí správně, co jim tím dotyčný dává najevo. V sociální sféře vyhledávají samotu a vyhýbají se skupinám, protože se lépe cítí bez lidí, dle učitelů „*ve svém koutku, ve svém světě.*“ Emoční projevy ve výuce zahrnují velmi často výbušnost, kdy se dítě „*nedokáže krotit.*“ Dalším typickým příkladem je neadekvátní reakce na podněty, což je zapříčiněno odlišným prožíváním. Když se učitel na žáka rozzlobí, vytkne mu, s čím je nespokojený, žák s PAS většinou pochopí, že se učitel zlobí, ale reaguje oproti jiným žákům přehnaně – může u něho nastat sebepoškozování, panika, záchvaty – převážně výbušnost. Projevy ve výuce žáka jsou charakterizovány jako problémy s poslechem a pravopisem. Pro žáky je velmi komplikované se soustředit a vnímat mluvené cizojazyčné souvětí a přepis, jelikož se cizí slova jinak píší a jinak vyslovují. Žákům k lepším výsledkům a k vnitřnímu klidu pomáhá „*striktní dodržování časového harmonogramu*“ – dodržet čas, který žáci mají na vypracování úkolu a když zazvoní na konec hodiny, nepřetahovat výuku. Často se snaží vyhýbat neúspěchu, většinou jsou na cizí jazyk připraveni z domova, plní domácí úkoly, ale mívají strach ze špatných známek.

Vizuální podobu základních a dílčích témat charakteristiky projevů žáka ve výuce znázorňuje graf na následující stránce.



Graf vlastní konstrukce 1

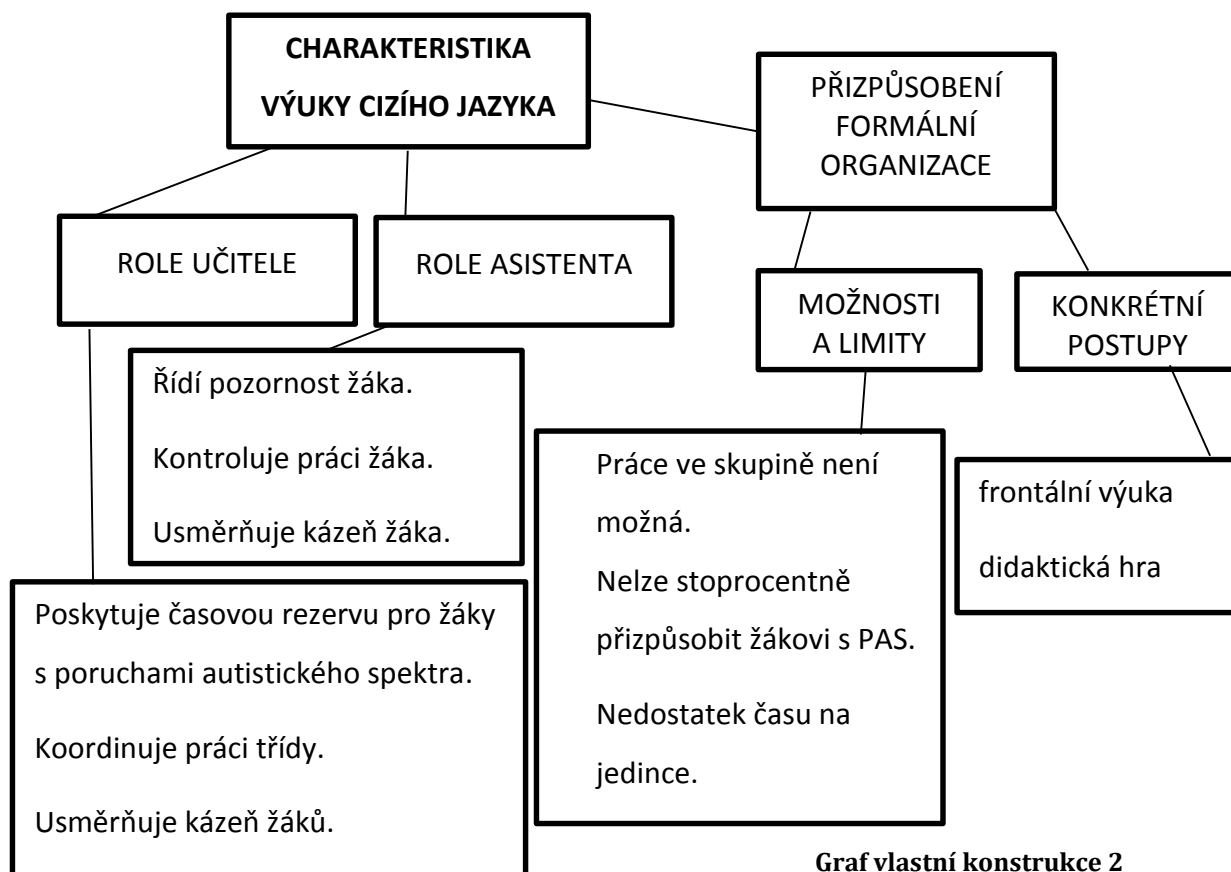
## 2. Charakteristika výuky cizích jazyků:

Kategorie charakteristika výuky cizích jazyků je dále členěna do podkategorií: role učitele, role asistenta a přizpůsobení formální organizace. Přizpůsobení formální organizace zahrnuje výroky tohoto typu: možnosti a limity a konkrétní postupy. Role učitele je nezbytná. Pedagog poskytuje časovou rezervu pro žáky s poruchou, koordinuje práci třídy – dohlíží na třídu jako na celek a zároveň usměrňuje kázeň žáků. Z podobných důvodů je důležitá i role asistenta, jak sami pedagogozi uvedli: „*Velmi oceňuji pomoc asistentky pedagoga, hlavně v případech, kdy autistický žák dělá problémy, a já se musím věnovat celé třídě.*“ Asistent se zaměřuje většinou převážně na „svého“ žáka, kdy řídí jeho pozornost, usměrňuje práci žáka a kontroluje jeho práci – poradí se zadáním, motivuje ho. Z hlediska přizpůsobení formální organizace lze výroky rozdělit na: možnosti a limity a konkrétní postupy. Možnosti a limity zahrnují, jak moc to daným žákům jde a jaké možnosti učitelé mají a zda jsou autističtí žáci limitováni. Učitelé uvádějí, že „*práce ve skupině není možná a nemáme dostatek času na jedince.*“ Není možné výuku stoprocentně přizpůsobit



autistickému jedinci, protože by ostatní žáci byli omezováni. Učitelé však popisují také konkrétní postupy, jak výuku lépe zorganizovat, a to: frontální výuka, kdy učitel pracuje hromadně se všemi žáky a využívání didaktických her. „Nejlepší je dané didaktické hry směřovat do témat, která žáci s PAS mají rádi.“

Vizuální podobu základních a dílčích témat charakteristiky výuky znázorňuje následující graf.



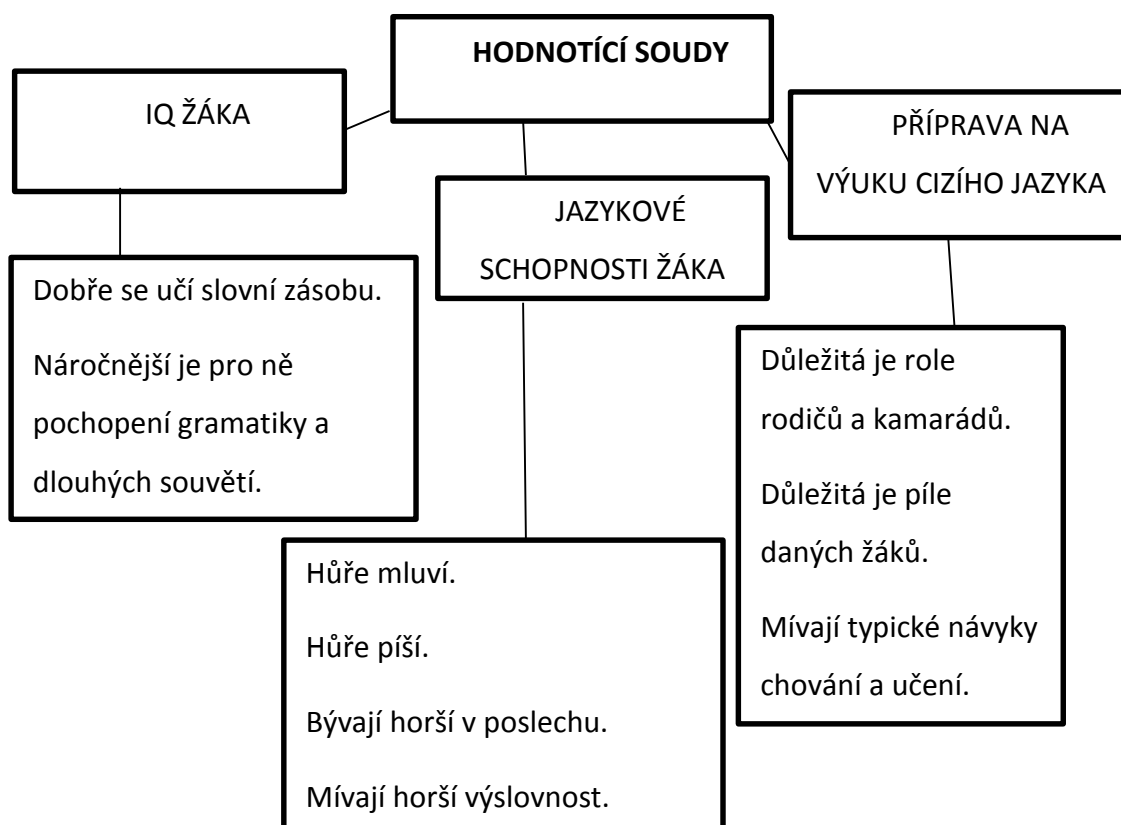
Graf vlastní konstrukce 2

### 3. Hodnotící soudy:

Kategorie hodnotící soudy zahrnuje všechny výroky učitelů, které měli hodnotící, či diagnostickou konotaci. Výroky zahrnují IQ žáků, jazykové schopnosti daných žáků a přípravu na vyučování cizího jazyka. Z hlediska IQ žáků učitelé usuzují, že s IQ žáků s PAS souvisí to, jak se žák učí například slovní zásobu. Vůbec jako nejtěžší pro autistické žáky hodnotí pochopení gramatiky a dlouhých souvětí. Další kategorie jsou jazykové schopnosti těchto žáků. Učitelé se vyjadřovali téměř všichni podobně, a to: „Autističtí žáci vždy hůře píší, hůře anglicky a německy mluví, protože mají horší výslovnost a nejde jim poslech.“ Problém s poslechem souvisí s tím, že je pro ně velmi obtížné soustředit se na mluvené cizí

slovo, přitom na přepis do cizího jazyka a zároveň pochopit, oč se v poslechu jedná. Dále učitelé zhodnotili, že je vždy velmi podstatné, jak se žák zvládá či nezvládá na výuku cizích jazyků připravovat. Jelikož „mívají typické návyky chování a návyky učení,“ je pro ně často cizí jazyk obtížný. „Pokud dané dítě má naučeno, že je nejdůležitější matematika, těžko ho doma donutí, aby od matiky přešlo na učení anglických slovíček.“ Pro cizí jazyk je důležité, aby byla osvojena správně nejprve gramatika českého jazyka a „žáci s PAS si často nevědí rady ani s českým časem, natož rozpoznat třeba anglický.“ Ovšem výjimkou jsou ti žáci, které cizí jazyky baví. „Tito žáci mají mnohem větší zápal do domácí přípravy a na hodiny se vyloženě těší.“ Dle učitelů je velmi podstatné rodinné zázemí, zda žáci mají podmínky k domácí přípravě. „Ve třídě je zase důležité, zda mají mezi spolužáky kamarády a cítí se bezpečně. Pokud ano, výuka jim jde lépe a naopak.“

Vizuální podobu základních a dílčích témat znázorňuje opět následující graf.

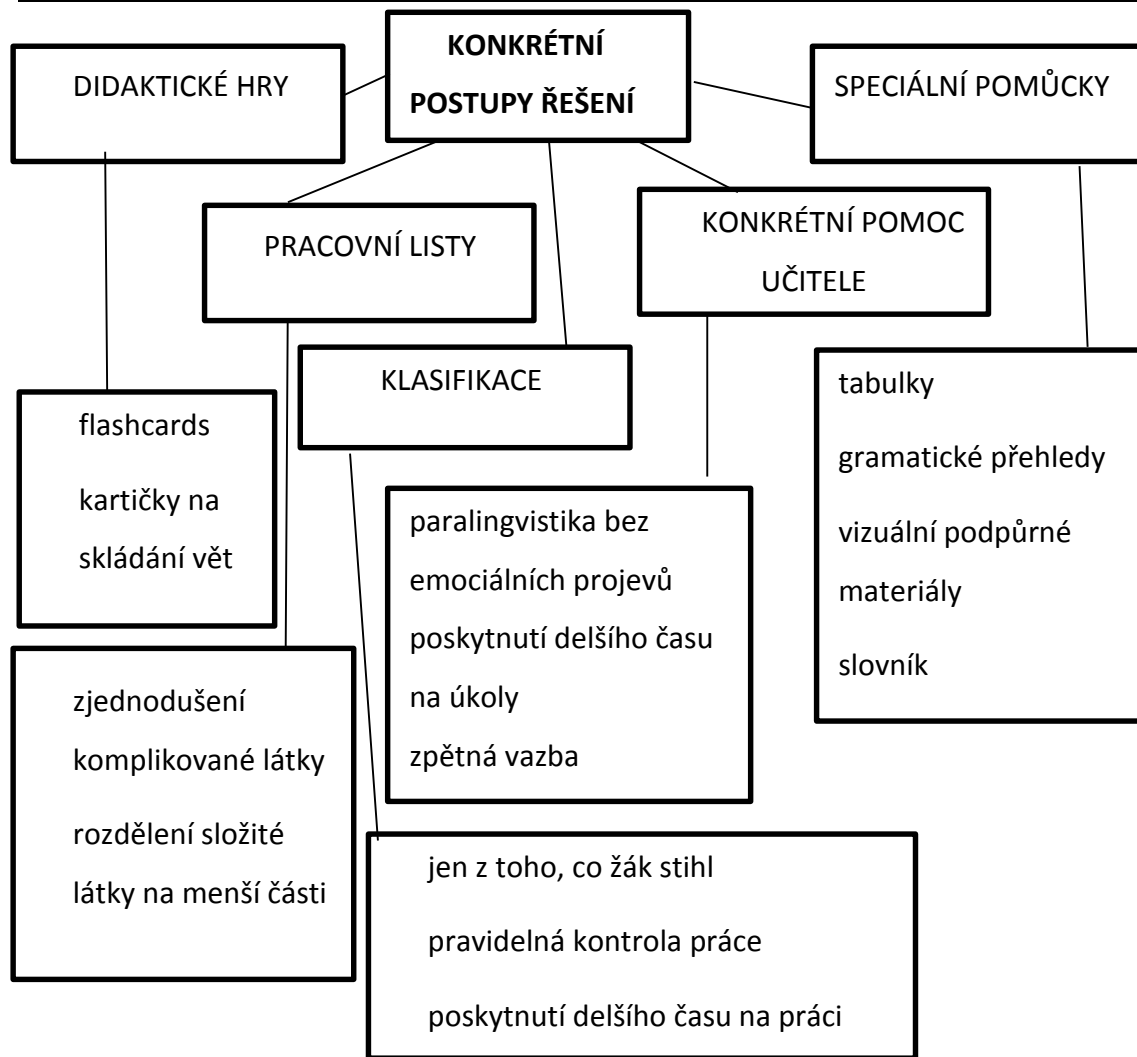


Graf vlastní konstrukce 3

#### 4. Konkrétní postupy řešení:

Kategorie konkrétní postupy řešení se zabývá didaktickými hrami, pracovními listy, konkrétní pomocí učitele, klasifikací a speciálními pomůckami, které se používají ve výuce cizích jazyků. Didaktické hry zahrnují flashcards, což jsou kartičky, na kterých z jedné strany je cizojazyčný pojem a z druhé strany český překlad. Slouží k procvičení jak slovní zásoby, tak různých gramatických jevů. Dle učitelů *„používání flashcards ve výuce je efektivní pro všechny žáky, nejen pro ty autistické.“* Další didaktická hra, která se respondentům osvědčila, je rozstříhaný cizojazyčný text, kdy mají žáci za úkol složit slova ve správném pořadí, aby dávala smysl. Další pomoc ve výuce jazyků jsou pracovní listy. Učitel má možnost označit, která cvičení žák nemusí dělat. Zároveň není omezován tím, že by nemohl list dokončit, *„je to na jejich uvážení, na tom, jak si ten den věří a jak se cítí.“* Pracovní listy umožňují zjednodušení komplikované látky, žáci mohou pouze doplňovat vynechaná slova namísto psaní celých vět a tak podobně. Z hlediska klasifikace je podstatné zmínit, že by autistický žák měl být hodnocen pouze za to, co stihl. *„Pro nás je hodně časově náročné vymyslet, jakou známku v závěru takovým žákům dát, aby to bylo fér ke všem.“* Vyučující by měl v případě potřeby poskytnout delší čas na práci a průběžně žáky s PAS kontrolovat. Učitel může pomoci žákům zvládat cizí jazyk i tím, že mluví monotónně, snaží se nezvyšovat hlas. V jeho kompetenci je již zmíněné poskytnutí delší časové dotace na úkoly a dávat zpětnou vazbu – ujišťovat se, zda žáci látku pochopili, co není jasné. Nejen pro žáka s PAS je výhodné zařazovat do výuky speciální pomůcky. Jsou to různé tabulky, gramatické přehledy a vizuální podpůrné materiály. *„Žáci by se co nejdříve měli naučit pracovat se slovníkem, alespoň vědět, jak vypadá uvnitř a co se v něm vlastně vůbec najde.“*

Vizuální podobu základních a dílčích témat opět znázorňuje graf na následující straně.



Graf vlastní konstrukce 4

### Identifikace vztahů mezi kategoriemi

Jedná se o tvoření paradigmatického modelu pomocí axiálního kódování -> zkoumáme, v jakém jsou dané kategorie a podkategorie vztahu (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70). Paradigmatický model v práci sestavím z PŘÍČINY, PROMĚNNÉ A NÁSLEDKU. Jednotlivé kategorie si označíme tiskacími písmeny, aby z tabulky byly čitelné jednotlivé vztahy daných kategorií:

- CHARAKTERISTIKA PROJEVŮ ŽÁKA VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ -> A
- CHARAKTERISTIKA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ -> B
- HODNOTÍCÍ SOUDY -> C
- KONKRÉTNÍ POSTUPY ŘEŠENÍ -> D

PŘÍČINA	PROMĚNNÁ	DŮSLEDEK
A) nesoustředění žáka při výuce	A) míra taktilnosti	B) problémy s poslechem, pravopisem, výslovností
A) nesoustředění žáka při výuce	B) míra možnosti přizpůsobit se žákovi s autismem	C) problémy s pochopením gramatiky a souvětí
A) špatné kódování signálů	B) frontální výuka	A) výbušnost a neadekvátní reakce na podnět
A) špatné kódování signálů	B) frontální výuka	A) vyhýbání se práci ve skupinách
A) špatné kódování signálů	B) frontální výuka	A) vyžadování samoty
A) taktilnost	B) typ didaktické hry	B) práce ve skupině není možná
A) taktilnost	B) frontální výuka	A) usměrnění kázně žáka
A) snaha o vyhnutí se neúspěchu	B) čas na jedince s poruchou	A) striktní dodržování časového harmonogramu
B) koordinace práce třídy (negativní poznámky učitele k chování třídy)	A) náročnost podnětu (na emocionální zpracování)	A) výbušnost
B) větší časová rezerva pro žáky s poruchou	B) koordinace práce třídy	A) snaha žáka s PAS
B) práce ve skupině	B) typ didaktické hry	A) výbušnost
B) koordinace práce třídy	A) výbušnost autisty	B) usměrnění kázně žáka asistentem
C) typické návyky chování a učení autisty	A) čas na jedince s poruchou	C) náročnější pochopení gramatiky a dlouhých souvětí

<b>C)</b> role rodičů a kamarádů	<b>C)</b> píle žáka	<b>C)</b> příprava na výuku
<b>C)</b> horší cizojazyčná mluva a psaní	<b>D)</b> klasifikace	<b>A)</b> výbušnost
<b>D)</b> zpětná vazba od učitele	<b>D)</b> klasifikace	<b>A)</b> snaha žáka s PAS
<b>D)</b> paralingvistika bez emociálních projevů (monotónní mluva)	<b>B)</b> frontální výuka	<b>A)</b> snaha žáka s PAS
<b>D)</b> klasifikace	<b>A)</b> snaha žáka s PAS	<b>D)</b> zjednodušení komplikované látky
<b>D)</b> zjednodušení komplikované látky	<b>C)</b> míra pochopení gramatiky a dlouhých souvětí	<b>D)</b> využívání speciálních pomůcek
<b>B)</b> snaha vyhnout se neúspěchu	<b>B)</b> nesoustředěnost žáka	<b>D)</b> pravidelná kontrola autistických žáků
<b>D)</b> zjednodušení komplikované látky	<b>B)</b> míra možnosti přizpůsobit se žákovi s autismem	<b>A)</b> snaha žáka s PAS
<b>A)</b> snaha žáka s PAS	<b>D)</b> konkrétní pomoc učitele	<b>D)</b> delší čas na úkoly
<b>C)</b> učí se dobře slovní zásobu	<b>D)</b> zpětná vazba od učitele	<b>C)</b> příprava žáka s PAS na výuku cizího jazyka
<b>A)</b> nesoustředění autisty ve výuce	<b>D)</b> zpětná vazba od učitele	<b>A)</b> snaha žáka s PAS
<b>A)</b> nesoustředění žáka s PAS ve výuce	<b>D)</b> konkrétní pomoc učitele	<b>D)</b> vizuální podpůrné materiály
<b>A)</b> nesoustředěnost žáka s PAS ve výuce	<b>B)</b> typ didaktické hry	<b>A)</b> řízení pozornosti a kontrola práce žáka s PAS
<b>A)</b> striktní dodržování časového harmonogramu učitelem	<b>B)</b> limit času	<b>A)</b> výbušnost

Ke konstrukci zakotvené teorie jsou podstatné vzniklé vztahy, příčiny a následky, které tvoří výslednou teorii výzkumu. Z tabulky je patrné, jak se jednotlivé kategorie vzájemně ovlivňují – jeden prvek vede k druhému, mají lineární charakter.

Když se žák při výuce nesoustředí, může ho ovlivňovat také jeho taktilnost, což vede k problémům s poslechem, pravopisem i výslovností, protože se daný žák s PAS nedokáže plně koncentrovat na cizí jazyk. Jeho nesoustředěnost ovlivňuje, do jaké hloubky pochopí gramatiku a složitá souvětí - je velmi důležité, do jaké míry je mu učitel schopen přizpůsobit výuku. Problémem je i špatné kódování signálů žáka při frontální výuce, kdy si některé učitelovo reakce může vyložit po svém, což má za důsledek jeho neadekvátní reakce na podnět, výbušnost a vyhýbání se práci ve skupinách, kde hrozí spousta signálů, které žák s PAS někdy nedokáže správně rozkódovat. Špatné kódování signálů při frontální výuce může způsobit i vyžadování samoty a nezapojování se do žádné interakce učitel – žák nebo žák – žák. Práci ve skupině při didaktických hrách ovlivňuje taktilnost, která vede při frontální výuce k usměrnění kázně žáka učitelem. Žák s PAS se může snažit vyhnout ve výuce cizího jazyka neúspěchu, ale učitel nemusí mít dostatek času na jedince s autismem, čili žák i učitel musejí striktně dodržovat časový harmonogram výuky. Problém může nastat také v případě, kdy učitel koordinuje práci celé třídy a vyjádří se negativními poznámkami - žák s PAS vnímá podnět jako náročný a začne se bránit výbušností. Naopak k tomu, aby se daný žák při výuce snažil, napomůže větší časová rezerva na úkoly, kterou mu může učitel poskytnout v rámci koordinování práce třídy. K výbušnosti žáka s PAS vedou také didaktické hry, při kterých je nutná práce ve skupinách. To, že učitel koordinuje práci třídy, může vést také k již zmíněné výbušnosti - v těchto situacích je výhodou asistent pedagoga, který v případě výbušnosti žáka s PAS usměrní jeho chování a učitel se může dále věnovat vyučovací hodině. Pro žáky s PAS jsou typické jejich návyky chování i učení - když učitel nemá dostatek času na autistického jedince, může to vést k horšímu pochopení gramatiky a náročných dlouhých souvětí. Aby jedinec cizojazyčnou výuku zvládal, ovlivňuje i jeho rodina a kamarádi. Když ho správně motivují, žák je pilný a má chuť se na výuku připravovat. Žáci s PAS mívají horší výslovnost a je pro ně obtížné cizojazyčně psát, protože se slova jinak vyslovují i píší – převážně v anglickém jazyce, ve kterém je mnohem více stanovených pravidel pro výslovnost, než například v německém jazyce. To může vést k problémům při klasifikaci, kdy je žák záporně ohodnocen a důsledkem je opět jeho výbušnost. Naopak

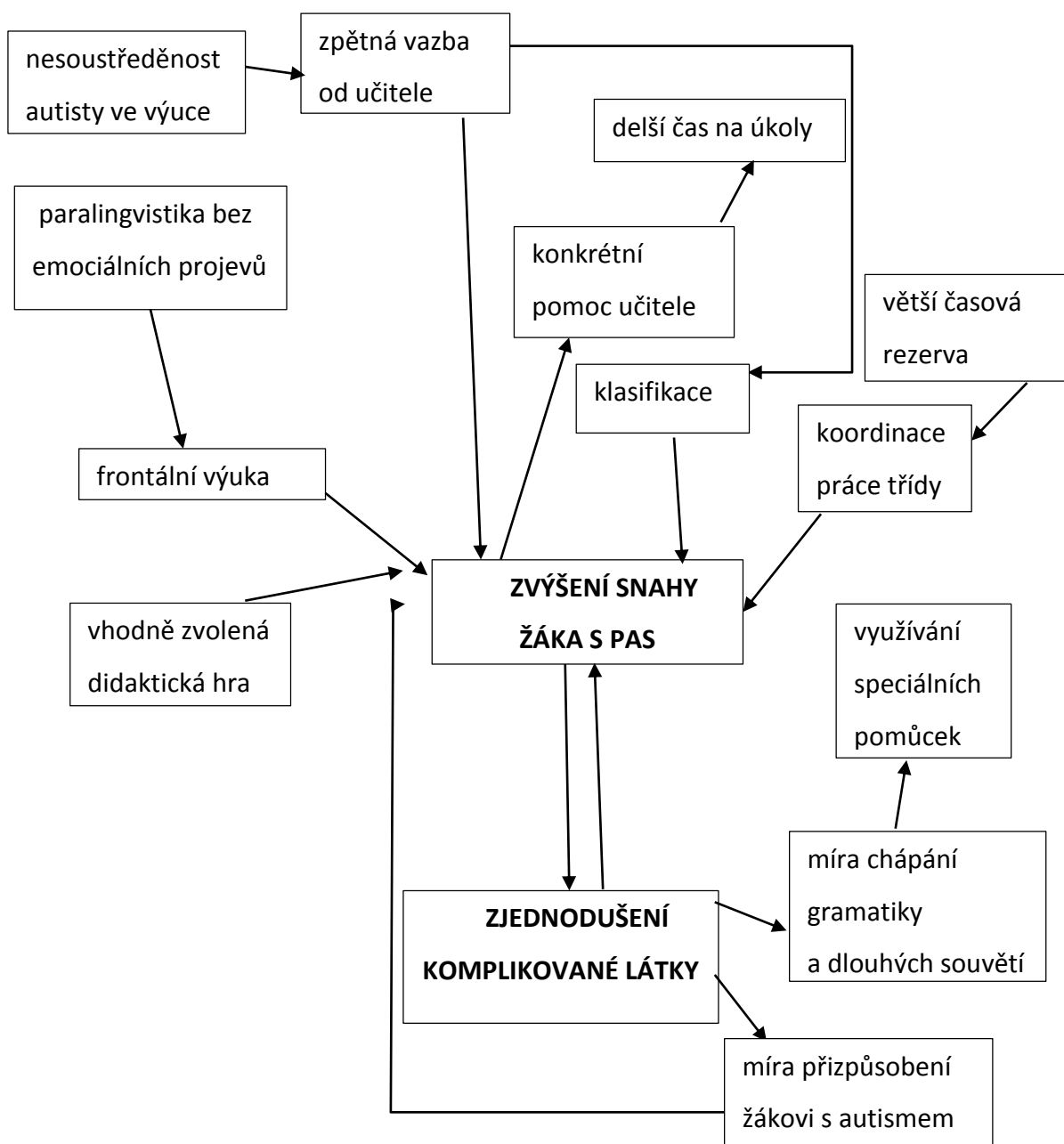
když je učitel schopen žákovi poskytnout zpětnou vazbu a pomoci mu s obtížemi ve výuce, žák se při klasifikaci velmi snaží. Snahu autisty podmiňuje i učitelova paralingvistika bez emociálních projevů při frontální výuce. Když učitel vidí, že se autistický žák snaží, zjednoduší mu při klasifikaci komplikovanou látku. Když však pouze zjednodušení látky nestačí a žák není schopen gramaticce porozumět, využije učitel speciální pomůcky. Při snaze žáka s PAS vyhnout se neúspěchu ve výuce cizích jazyků je velmi podstatné, jak je schopen se soustředit – proto ho učitel musí pravidelně kontrolovat. Když žák s PAS vidí, že se mu učitel snaží přizpůsobit výuku a zjednodušuje mu komplikovanou látku, začne se více snažit. Snaha žáka s PAS ovlivňuje učitele v tom, že se mu snaží pomoci poskytnutím delšího času na úkoly. Žáci s PAS se většinou učí dobře slovíčka nazpaměť, a když je jim učitel schopen poskytnout zpětnou vazbu a pochválit je, připravují se svědomitěji na výuku. Zpětnou vazbu může učitel žákovi poskytnout i v případě, kdy se nesoustředí – když je schopen mu mírnou a jasnou formou sdělit, co vyučujícímu vadí, může se žák s PAS začít více snažit. Při nesoustředění žáka funguje i využívání vizuálně podpůrných materiálů, jimiž vyučující žákovi může velmi usnadnit výuku. Nesoustředěnost ovlivňuje i typ didaktické hry, což vede učitele k neustálému řízení pozornosti a kontrole práce žáka. Problémem žáků s PAS ve výuce může být i vyžadování striktního dodržování časového harmonogramu učitelem, ovšem někdy se některá činnost protáhne, limit času přinutí učitele další úkol vynechat nebo nedodržet, co si na začátku výuky stanovil za cíl – důsledkem může být opět výbušnost žáka s PAS.

### **Centrální kategorie šetření**

Za centrální kategorie šetření považuji SNAHU ŽÁKA S PAS (zvýšení jeho snahy), ZJEDNODUŠENÍ KOMPLIKOVANÉ LÁTKY A VÝBUŠNOST. Snahu žáka s PAS a výbušnost zastřešuje nadkategorie Charakteristika projevů žáka ve výuce a zjednodušení komplikované látky spadá do nadkategorie Konkrétní postupy řešení. Kategorie jsou pro tuto analýzu a její výsledky klíčové, protože se objevovaly při identifikaci vztahů mezi kategoriemi nejčastěji a pokaždé na jiném místě – někdy vystupují jako příčina, jindy jako proměnná, nebo také důsledek. Téměř všichni respondenti často upozorňovali právě na jevy výbušnost a snaha žáka s PAS, která ovlivňuje výuku a téměř každý volil jako řešení zjednodušení komplikované látky. Kategorie ZJEDNODUŠOVÁNÍ KOMPLIKOVANÉ LÁTKY



koresponduje s kategorií SNAHA ŽÁKA S PAS, což charakterizuje následující graf. Nadkategorie Charakteristika projevů žáka ve výuce a Konkrétní postupy řešení jsou na sobě závislé, protože právě z důvodu projevů žáka ve výuce je učitel nucen volit konkrétní postupy řešení.

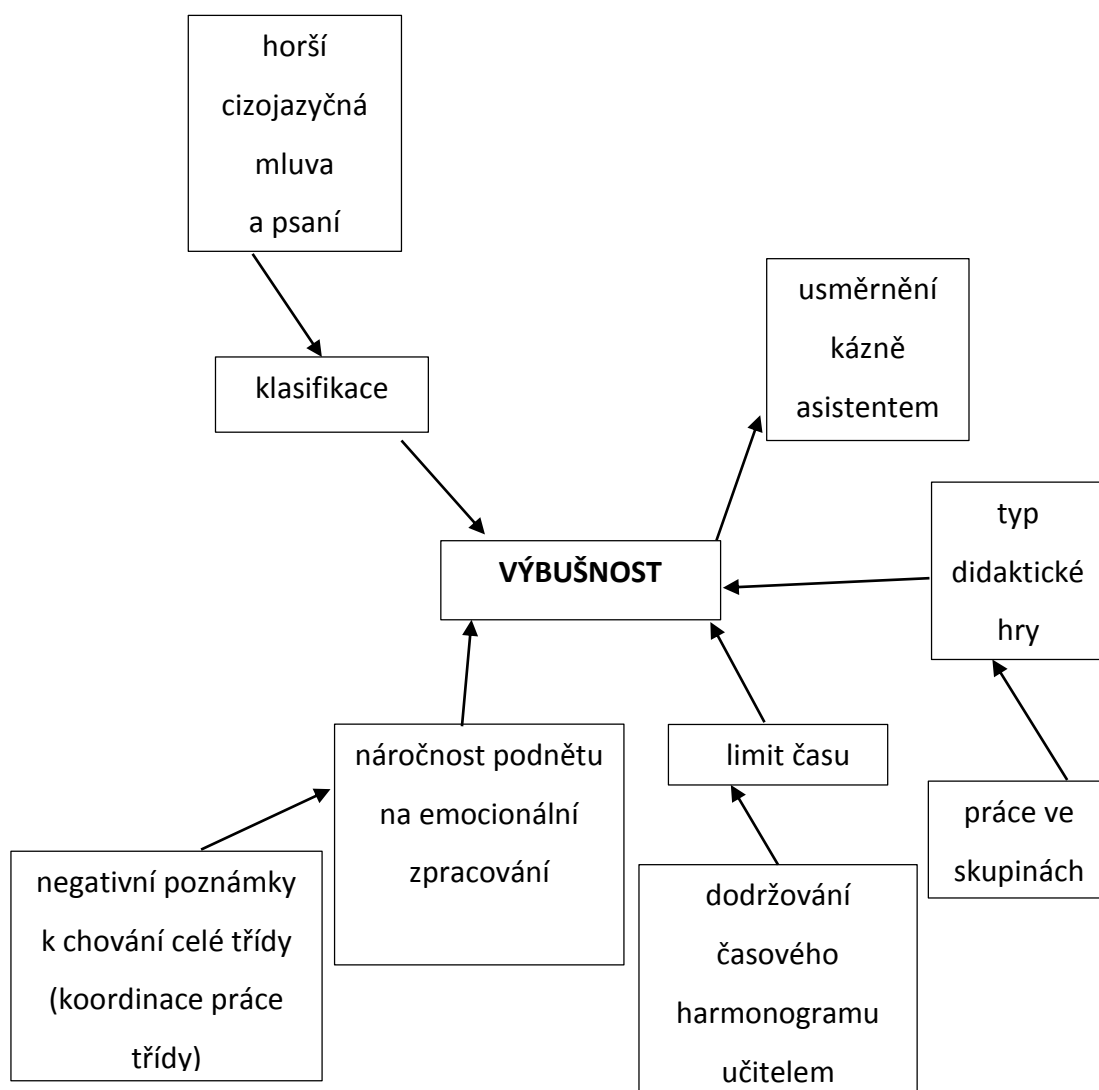


Graf vlastní konstrukce 5

Z grafu je patrné, že snahu žáka s PAS ovlivňuje to, jak mu učitel zjednoduší látku, proměnnou zůstává do jaké míry je učitel schopen se danému žákovi přizpůsobit. Když učitel zpozoruje, že se žák snaží, je schopen vynaložit větší úsilí se zjednodušením látky –

dle výpovědí respondentů je to například rozdělení složitějších úseků na jednodušší, používání vizuálně podpůrných materiálů, speciálních pomůcek, flashcards a kartiček na skládání vět. Žákovi pomáhá i to, když má před sebou gramatické přehledy jevu, který je právě probírán. Když učitel látku zjednoduší, napomůže žákovi pochopit gramatiku a daný jev, který se ve výuce právě vyučuje. Zvýšení snahy žáka s PAS a zjednodušení komplikované látky spolu souvisí i opačně – když učitel látku zjednoduší (příklady jsou uvedeny výše) vede to ke zvýšení snahy žáka s PAS. Pokud i přes zjednodušení látky žák tápe, vede to učitele k volbě dalších speciálních pomůcek. Ke zvýšení snahy žáka s PAS přispívá konkrétní pomoc učitele, který mu může poskytnout delší čas na vypracování úkolů. Paralingvistika bez emocionálních projevů učitele při frontální výuce také zvyšuje snahu žáka s PAS, protože nabyde dojmu, že je výuka klidná. Může se však stát, že žák ve výuce nebude plně soustředěn. V těchto případech by měl být učitel schopen poskytnout žákovi zpětnou vazbu – sdělit mu, co se mu nezdá a zaujmout ho, aby byl opět koncentrován. V lepších případech se žák začne opět snažit. Zpětná vazba od učitele je podstatná i při budoucí klasifikaci. Učitel by měl být schopen vnímat individualitu každého žáka, sdělit, co mu jde a na co by se měl více zaměřit. Pokud žák s PAS jeho rady a hodnocení přijme, vede to opět ke zvýšení jeho snahy a k lepším výsledkům. Učitel může zefektivnit práci žáka i tím, že mu poskytne větší časovou rezervu na úkoly – například místo pěti minut na jedno cvičení dostane minut deset, tudíž může být více v klidu a snažit se, aby cvičení vypracoval co nejlépe bez krátkého časového limitu. Ke zvýšení snahy žáka s PAS může přispět i vhodně zvolená didaktická hra, která ho zaujme – například křížovky na novou slovní zásobu, pexeso, šibenice...

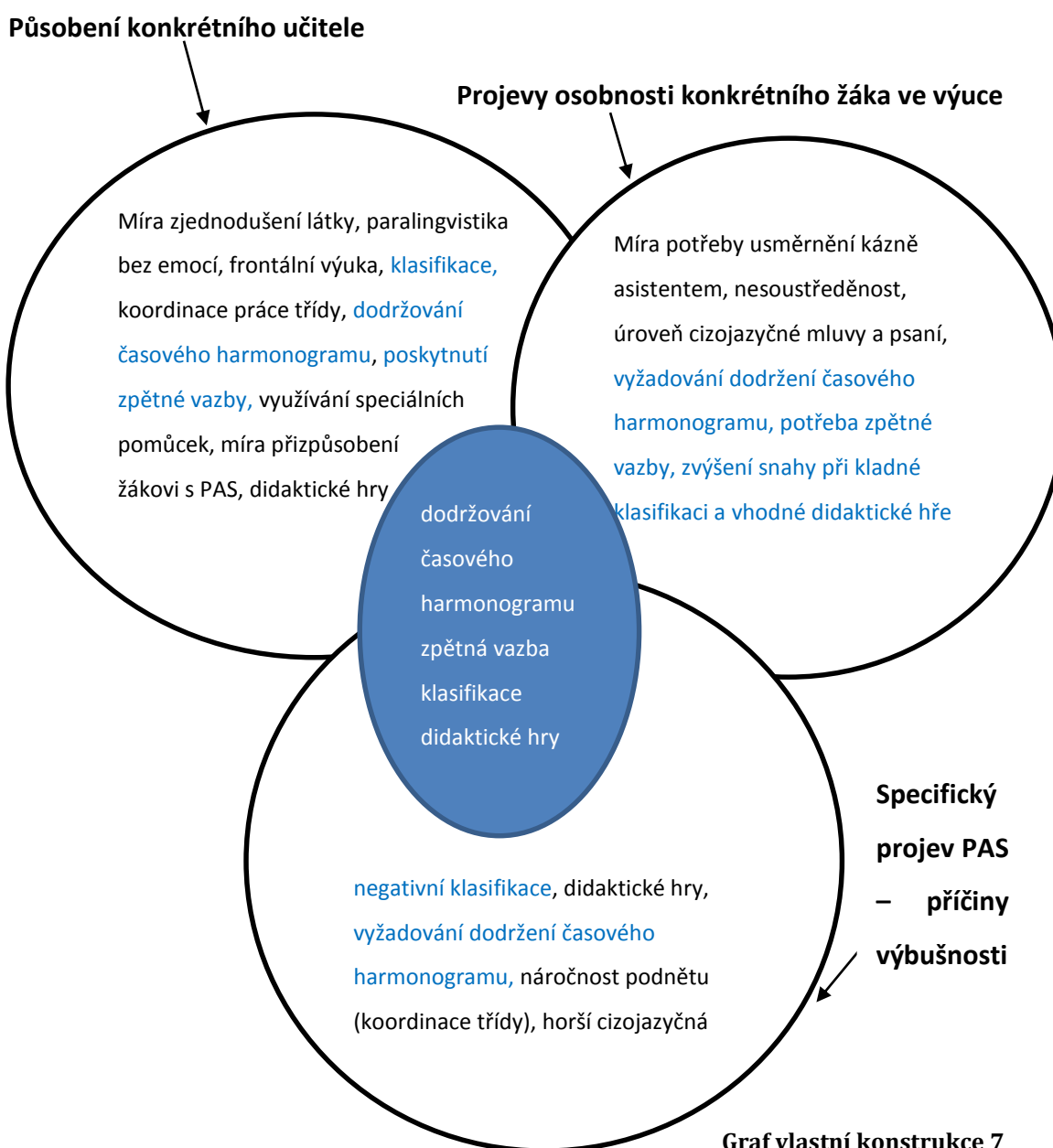
Poslední centrální kategorií se jeví výbušnost, o které se respondenti často zmiňovali v různých souvislostech. Učitelé uváděli výbušnost z hlediska projevů žáků ve výuce nejčastěji. Žáci s PAS ji volí jako projev emocí, což výuku negativně ovlivňuje. Může se objevit jako reakce na špatné hodnocení, nepochopení látky, nedodržení časového harmonogramu učitelem, nebo z důvodu problémů se správným kódováním signálů, které učitel vysílá. Kategorie, které ovlivňují výbušnost, charakterizuje graf na následující straně.



Graf vlastní konstrukce 6

Z grafu lze vyčíst, že výbušnost žáka s PAS vždy vede asistenta pedagoga k usměrnění jeho kázně. Respondenti ve výpovědích zmiňovali, že asistent pedagoga je v těchto případech velkou výhodou. Kategorii, které ovlivňují žákovu výbušnost, je celá řada. Aby byla výuka co nejefektivnější, je učitel nucen dodržovat přesný časový harmonogram (nemůže například 10 minut žákům s PAS vysvětlovat látku, kterou neobsáhli), žáci s poruchou mohou limit času vnímat jako „nepřítele“, jehož důsledkem je opět jejich výbušnost. Problémem vedoucím k výbušnosti může být moment, kdy učitel koordinuje práci ve třídě – stačí, aby se vyjádřil negativními poznámkami k celé třídě, které žák s PAS vyhodnotí jako náročné. Pro všechny žáky, kteří s cizím jazykem začínají až na 1. stupni je zpočátku obtížné, že se slova jinak píší a jinak vyslovují. Pokud učitel hodnotí a žák

si je vědom, že netuší, jak se dané slovo vyslovuje, nebo píše, opět je častou reakcí výbušnost. Faktor, ovlivňující výbušnost, je i práce ve skupinách při didaktických hrách. Žáci s PAS často vyžadují samotu, mají svůj vlastní „vnitřní svět“ a nutit je do práce ve skupině se jeví často také jako spouštěč jejich výbuchu emocí. Respondenti ve svých výpovědích uváděli, že když jedinec stojí o společnost, sám si ji najde a dá to najevo. Na 1. stupni je velký problém, když žáci nechtějí pracovat ve skupinách, protože hodně procent výuky tvoří právě didaktické hry a práce ve skupinách.



### **Stanovení hypotéz**

Ze stanovení centrálních kategorií vyplývají tvrzení, která poukazují na specifika výuky žáku s poruchami autistického spektra ve výuce cizích jazyků na 1. stupni ZŠ z pohledu respondentů. Jako poslední krok výzkumu je právě shrnutí závěrečných tvrzení:

#### 1. STANOVENÁ HYPOTÉZA:

*Nedodržení časového harmonogramu výuky učitelem může vést k výbušnosti žáka s PAS.*

Učitelé si mohou důkladným způsobem promyslet, kolik času žákům zaberou jednotlivá cvičení, ale ne vždy se vše povede tak, jak bylo naplánované – úkol může trvat déle, žáci nemusí zcela pochopit látku nebo zadání. V tomto případě do hry vstupuje limit času, který žák s PAS vnímá negativně – je pod tlakem, že nestíhá, nerozumí zadání a úkol nestihne vypracovat v klidu. Problém nastává, když si žák uvědomí, že učitel nedodržel slíbené – právě kvůli limitu času musí zkrátit čas na následující úkol přesto, že původně slíbil času více. Důsledkem je dle respondentů právě výbušnost žáka s PAS.

#### 2. STANOVENÁ HYPOTÉZA:

*Poskytnutí pozitivní zpětné vazby učitelem vede ke zvýšení snahy žáka s PAS.*

Učitelovo hodnocení je pro žáka s PAS velmi podstatné – pokud se žák plně nekoncentruje a pedagog je schopen ho správně namotivovat a sdělit mu mírnou formou, že si všiml jeho nepozornosti, v lepších případech se žák začne více snažit. Před klasifikací je poskytnutí zpětné vazby opět velmi důležité – když žák ví, co dělá dobře, je pochválen a zároveň upozorněn, na co by se měl při přípravě zaměřit, výsledkem jeho práce bývá kladná klasifikace, což vede ke zvýšení jeho snahy ve výuce i v dalších hodinách.

#### 3. STANOVENÁ HYPOTÉZA:

*Poskytnutí zpětné vazby učitelem, která má pouze negativní význam, může vést k výbušnosti žáka.*

Žák s PAS si může učitelovo hodnocení v rámci zpětné vazby vyložit po svém. Pokud učitel vytkne pouze záporné stránky žáka, může to vést k tomu, že se daný jedinec cítí, že nic neumí a že je takzvaně všechno špatně – důsledkem může být opět jeho výbušnost.

#### 4. STANOVENÁ HYPOTÉZA:

*Horší cizojazyčná mluva a psaní žáka vede k jeho výbušnosti.*

Cizí jazyk je velmi obtížný z důvodu, že se daná slova jinak píšou a vyslovují (v anglickém jazyce je více pravidel než v německém jazyce, tudíž ho považují za těžší pro žáky s PAS). S výbušností tento prvek souvisí v případě, kdy si je žák vědom, že v důsledku jeho horšího mluvení a psaní dostane špatnou známku – negativní klasifikace je podstatným spouštěčem žákovy výbušnosti.

#### 5. STANOVENÁ HYPOTÉZA:

*Zjednodušení komplikované látky vede ke zvýšení snahy žáka s PAS.*

Z konečných dvou grafů je patrné, že se zjednodušení komplikované látky a zvýšení snahy žáka s PAS vzájemně ovlivňují. Když daný žák vidí, že mu učitel takzvaně ulehčil práci, není nucen pracovat pod tlakem, je více motivován a v lepších případech se jeho snaha ve výuce podstatně zvýší.

#### 6. STANOVENÁ HYPOTÉZA:

*Vhodně zvolená didaktická hra vede ke zvýšení snahy žáka s PAS.*

Ve výuce na 1. stupni je obecně velmi důležité, aby frontální výuku pedagog prokládal didaktickými hrami – hodinu to obohatí, zintenzivní a mnohdy si žáci díky nim lépe zapamatují danou problematiku. Didaktické hry by měly být voleny s ohledem na žáky s PAS – převážně omezit soutěživost (hry typu anglický král, kde vyhraje rychlejší a bystřejší žák). Didaktické hry, které žáka s PAS budou bavit, mohou mít pozitivní vliv na jeho snahu.

#### 7. STANOVENÁ HYPOTÉZA:

*Nevhodně zvolená didaktická hra vede přímo k výbušnosti žáka s PAS.*

Častým případem vedoucím k výbušnosti žáka je práce ve skupinách – do hry však vstupuje typ didaktické hry, jejíž zvolení je klíčové. Když daná hra žáka s PAS neosloví, navázat kontakt s ostatními dětmi ve skupině a následná spolupráce s nimi může způsobit jeho výbušnost.

### **SOUHRNNÁ HYPOTÉZA:**

Ústředním problémem učitelů jazyků při práci s žákem s PAS je jeho inklinace k výbušnému jednání. Dle kvalitativních analýz zjišťujeme, že učitel má možnost minimalizovat výbušné projevy žáka: vhodně zvolenou didaktickou hrou, zjednodušením komplikované látky, poskytnutím pozitivní zpětné vazby a dodržením časového harmonogramu. Naopak výbušnost vyprovokuje nevhodně zvolenou didaktickou hrou, negativní klasifikací, negativní zpětnou vazbou a nedodržením přesného časového harmonogramu.

## **5.5 REFLEXE VÝZKUMU**

Analýza dat v diplomové práci probíhala podle metod kvalitativního výzkumu a to: kódováním přepsaných rozhovorů, nalézáním vztahů mezi prvky a konstrukcí výsledných hypotéz. Rozhovory, které mi respondenti poskytli, se skládaly pouze z pěti otázek, ze kterých však vzešly potřebné informace. Učitelé hovořili o svých vlastních zkušenostech s žáky s PAS ve výuce cizích jazyků a jako příklady uváděli své konkrétní žáky za celou dobu své pedagogické praxe. Výuku žáků s PAS hodnotili většinou velmi podobně, jejich odpovědi se výrazně nelišily, strategie ve výuce cizích jazyků si byly velmi blízké. Ze všech rozhovorů bylo možné rozkódovat jednotlivé obecné kategorie, se kterými bylo možno pracovat.

Byla jsem velmi překvapená, že pedagogozi ve svých názorech nebyli příliš kritičtí a nikdo neodpovídal tak, že by výuka s žáky s PAS byla přítěží. Z rozhovorů bylo zřejmé, že se učitelé v problematice autismu orientují a umí se výuce s nimi přizpůsobit. Respondenti se ve výpovědích shodli, že každý žák s PAS je individuální a s každým je práce ve výuce cizích jazyků jiná. Uváděli i konkrétní příklady toho, jak žákům s PAS ve výuce pomáhají, jaké strategie využívají při komunikaci s nimi a s čím bývají ve výuce problémy. Našly se výpovědi, které mě velmi zaujaly, například že „výuku končí zvonění, nikoli učitel“ a že někteří kantoři nevyužívají žádné speciální pomůcky při výuce žáků s PAS.

Většina rozhovorů poskytla dostatek informací, ale našli se i učitelé, kteří odpovídali velmi stručně a jasně, protože já jsem v roli výzkumníka do jejich výpovědí nezasahovala. Proto jsem ze začátku měla obavy, zda budu mít nosnou dávku výpovědí na dané téma. Ukázalo se, že i stručnější odpovědi některých dotázaných stačily k tomu, aby bylo možné zrealizovat kódování a následující postupy kvalitativní metodologie.

Myslím si, že kvalitativní výzkum byl správnou strategií pro nastínění problematiky specifik výuky cizích jazyků u žáků s PAS na 1. stupni základních škol. Názory a výpovědi učitelů korespondovali s teoretickými poznatky v této práci.

## 5.6 SHRNU TÍ

Učitelé ve svých vyjádření charakterizovali výuku cizích jazyků se žákem s PAS, popisovali jeho projevy, uváděli hodnotící soudy a navrhovali různá řešení. Projevy žáka s PAS charakterizovali z hlediska: specifik pozornosti, specifik sociálních projevů, emočních projevů ve výuce a obecných projevů ve výuce. Specifika pozornosti u žáků s PAS spočívají v jejich potřebě být taktilní a často jsou ve výuce nesoustředění. Z hlediska sociálních projevů žáku s PAS ve výuce respondenti zmiňovali vyžadování samoty, vyhýbání se skupinám a problémy se správným kódováním signálů. Emoční projevy ve výuce uváděli v souvislosti s výbušností a náročností podnětu na emocionální zpracování, který může způsobit neadekvátní reakce. Co se týče projevů ve výuce cizího jazyka, žáci s PAS mívají problémy s poslechem a pravopisem, snaží se vyhnout neúspěchu a je pro ně podstatné striktní dodržování časového harmonogramu. Výuku cizích jazyků respondenti charakterizovali z hlediska role učitele, role asistenta pedagoga, přizpůsobení formální organizace výuky. Role učitele spočívá v poskytování časové rezervy pro žáky s PAS, koordinaci práce třídy a usměrňování žáků. Role asistenta je podstatná z hlediska řízení pozornosti žáků s PAS, kontrole práci žáků a usměrňování kázně žáka s PAS. Formální organizace spočívá v možnostech a limitech učitele, kdy práce ve skupině nemusí být možná, nelze se stoprocentně přizpůsobit žákům s PAS a častým problémem je nedostatek času na jedince s PAS. Při přizpůsobení formální organizace učitelé volí konkrétní postupy jako je frontální výuka prokládaná didaktickými hrami. Hodnotící soudy udávali z hlediska IQ žáka s PAS, jeho jazykových schopností a jeho přípravy na výuku cizího jazyka. IQ žáků s PAS souvisí s bezproblémovým učením slovní zásoby, ale náročněji chápou gramatiku a dlouhá souvětí. Z hlediska jazykových schopností žáci s PAS bývají horší v poslechu, mívají horší výslovnost a hůře mluví a píšou. Pro přípravu na výuku cizího jazyka je stěžejní role rodičů a kamarádů, jejich péle a typické návyky chování a učení. Jako konkrétní postupy řešení učitelé volili didaktické hry, pracovní listy, podmínky klasifikace, konkrétní pomoc učitele a speciální pomůcky. Jako didaktické hry se osvědčily flashcards a kartičky na



skládání vět, využíváním pracovních listů je možnost zjednodušit komplikovanou látku a rozdělit složité na menší části. Žáci s PAS by měli být klasifikováni pouze z toho, co stihli a pravidelně při testech kontrolovat jejich práci a případně jim poskytnout větší časovou rezervu. Pro řešení problémů žáků s PAS ve výuce cizích jazyků je podstatné využívání speciálních pomůcek: tabulky, gramatické přehledy, vizuálně podpůrné materiály, slovníky..

Při tvoření paradigmatického modelu vyšly jako klíčové kategorie výbušnost, zvýšení snahy autisty a zjednodušení komplikované. Když je žák s PAS výbušný, jeho kázeň usměrní asistent pedagoga. K výbušnosti žáka s PAS může vést práce ve skupinách, kterou ovlivňuje typ didaktické hry, nedodržení časového harmonogramu učitelem z důvodu limitu času, negativní poznámky učitele k chování celé třídy, protože žák s PAS podnět může vyhodnotit jako náročný na jeho emocionální zpracování. K výbušnosti žáků s PAS může přispět také jejich horší cizojazyčná mluva a psaní v případě, že se chystá klasifikace a oni jsou si vědomi svých nedostatků. Zvýšení snahy žáků s PAS ovlivňuje pomoc konkrétní pomoc učitele, který poskytne delší čas na dílčí úkoly, nebo si v rámci koordinace práce třídy může dovolit poskytnout větší časovou rezervu pro všechny žáky. Ke zvýšení snahy může přispět vhodně zvolená didaktická hra a paralingvistika bez emocionálních projevů při frontální výuce. Při žakově nesoustředěnosti a také v rámci klasifikace žáků s PAS je velmi podstatná zpětná vazba od učitele, která může taktéž napomoci ke zvýšení snahy jejich snahy. Když je učitel schopen žákům s PAS zjednodušit komplikovanou látku, opět to jejich snahu pozitivně ovlivní, ovšem podstatné je, do jaké míry je učitel schopen se žákovi s PAS přizpůsobit. Zjednodušení látky je ovlivněno mírou chápání gramatiky a dlouhých souvětí, podle čehož se učitel může rozhodnout pro využívání speciálních pomůcek.

---

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zmapovat specifika výuky cizích jazyků u žáků s PAS na 1. stupni základních škol. Zjišťovala jsem, jak výuku vnímají učitelé, jaká jsou její úskalí a jak se jim případně vyhnout. Ústředním tématem pro teoretické poznatky i výzkum byly poruchy autistického spektra a výuka cizích jazyků na 1. stupni ZŠ.

V první kapitole byly vymezeny základní pojmy s využitím odborné literatury, dále etiologie vzniku PAS a možnosti jejich diagnostiky. Následovala kapitola týkající se jednotlivých druhů PAS, jejich podrobné charakteristiky a symptomů. Další kapitola byla důležitá pro přiblížení projevů PAS, a to jak z hlediska triády problémových oblastí, do níž patří sociální interakce a sociální chování, komunikace, představitivost/zájmy/hra, tak z pohledu dalších typických projevů autismu, tzv. nespecifických variabilních rysů. Tato kapitola sloužila k pochopení toho, jak dítě s PAS vnímá okolí, jak reaguje a proč. Předposlední, čtvrtou kapitolu tvořilo legislativní vymezení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přiblížení projevů PAS v jednotlivých předmětech na 1. stupni ZŠ. Poslední kapitola se týkala obecné výuky cizích jazyků na 1. stupni základních škol, do níž spadala metodika výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, vlastní teoretický rámec metodologie kvalitativního výzkumu a zkušenosti (výpovědi) pedagogů, se kterými jsem dále pracovala. Na definice kvalitativního výzkumu navazovalo přiblížení metody zakotvené teorie, protože byla použita jako hlavní metoda diplomové práce. Byl zde nastíněn postup analýzy, který se prováděl během vlastního výzkumu. Poslední podkapitola se zabývala interpretací dat, ve které jsou představeny kategorie, které vznikly na základě kódování a byly prezentovány pomocí grafů. Díky těmto kategoriím bylo možné najít vzájemné vztahy mezi nimi a dospět tak k centrálním kategoriím šetření, které shrnují získané poznatky ve vztazích k povaze výzkumu. Výsledné poznatky jsou podtrženy zakotvenými hypotézami, které završují získané informace.

Závěr práce tvoří taktéž reflexe, ve které je popsána povaha analýzy a její průběh včetně zajímavých momentů z vlastního kvalitativního výzkumu.

Diplomová práce se snažila vymezit specifika výuky cizích jazyků u žáků s PAS na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů. Proto je možné díky kvalitativnímu výzkumu přinést hlubší

pohled na to, jak pedagogové výuku cizích jazyků žáků s PAS vnímají a jak hodnotí negativa a pozitiva. Z výsledků je patrné, jak se vyhnout jednotlivým úskalím ve výuce a na co by se učitelé měli při práci s autistickými žáky zaměřit. Výsledná teorie poukazuje na vnímání výuky cizích jazyků žáků s PAS tak, jak je vidí učitelé v rámci jedné základní školy.

## RESUMÉ

Tématem diplomové práce jsou specifika výuky cizích jazyků u žáků s PAS na 1. stupni ZŠ v souvislosti s kvalitativním výzkumem. Cílem je zmapovat názory učitelů na výuku s těmito žáky a poukázat na to, co vnímají jako rizika a jak se jim výuka daří.

První kapitola se věnuje vymezení základních pojmů PAS, charakteristice, etiologii a diagnostice těchto poruch. Následující kapitola popisuje již přímo druhy PAS a jejich typické symptomy. Typickým projevům PAS se věnuje následná kapitola, která zároveň ukončuje jejich obecné teoretické poznatky. Další, předposlední kapitola, se zabývá legislativním vymezením žáků s PAS, jejich právy v rámci vzdělávání a specifickými projevy PAS v jednotlivých předmětech na 1. stupni ZŠ. Poslední kapitola představuje metodiku výuky anglického jazyka a vlastní kvalitativní šetření. Metodou zakotvené teorie jsou analyzovány výpovědi učitelů na dané téma. V jednotlivých podkapitolách jsou popsány výsledné kategorie, vztahy mezi nimi, které následně tvoří centrální kategorie. Na základě toho je vytvořena výsledná teorie, která je podtržena závěrečnými hypotézami, které shrnují hlavní zjištění. Práce se snaží poukázat na aktuální problémy výuky cizích jazyků u žáků s PAS očima učitelů v rámci jedné ZŠ.

This master's thesis covers the problematics and specifications of foreign language teaching methods for primary school pupils suffering from autism spectrum disorders and is based on qualitative research methods. The main goal of this paper is to gather teachers' professional experience of working with targeted students and deliver a comprehensive analysis of the overall teaching success and possible risks.

The first section focuses on general definition of autism spectrum disorders, their origins and ways to diagnose such conditions. Typical symptoms and types are described in the second section of this thesis. Chapter number three covers legal determination of primary school students suffering from autism, and their right to education. Also, I will discuss individual subjects and link them with students' behaviour in class. The last chapter delivers an extensive summary of English language teaching methodology and my own

qualitative analysis of the subject matter. The use of the grounded theory has allowed me to analyse the results of information I gathered from interviewing a number of teachers who are directly involved in teaching students with autistic conditions. Each subject division supplies the final categories of this research and their interconnection with each other, which then creates the overall theory. Concluding hypotheses then confirm the theory and summarise the primary findings. Alongside the main research problem, this paper tends to highlight actual problems of foreign language teaching to students with autism spectrum disorders through the lens of expert teachers working in a selected primary school.

---

**SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ**

## LITERATURA:

1. ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 203 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-262-0193-9.
2. BARON-COHEN, S.; BOLTON, P. *Autism: The Facts*. New York: Oxford University Press, 1993. 113 s. ISBN 0-19-262327-3.
3. BETÁKOVÁ, Lucie, HOMOLOVÁ, Eva a ŠTULRAJTEROVÁ, Milena. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2017. 120 stran. ISBN 978-80-7552-486-7.
4. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 207 stran. ISBN 978-80-262-1195-2.
5. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
6. ČENĚK, Jiří, SMOLÍK, Josef a VYKOUKALOVÁ, Zdeňka. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 312 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5414-7.
7. GILLBERG, Christopher a PEETERS, Theo. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 122 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-856-2.
8. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-)
9. HRDLIČKA, Michal, ed. a KOMÁREK, Vladimír, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.
10. CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. 209 s. ISBN 978-80-200-2274-5.
11. JANÍKOVÁ, Věra a kol. *Výuka cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 200 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3512-2

12. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.
13. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II.: problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: IPPP, 2000. 19 s.
14. KASTLOVÁ, Z., PODEPŘELOVÁ, A., *Jak učit angličtinu ve 3. ročníku ZŠ*. České Budějovice, ZVaS, 2006, ISBN neuvedeno
15. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Autismus VII.: diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: IPPP, 2003. 56 s
16. MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-787-9
17. NOVÁK, Tomáš. *Tréma - jak s ní bojovat*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 152 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-4775-0.
18. PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 120 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2185-9.
19. PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. české vyd. Praha: Scientia, 1998. 169s. ISBN 80-7183-114-X
20. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 127 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-102-6.
21. SEDLÁČEK Z., HAVLOVICOVÁ M. *Genetika autismu*. In: HRDLIČKA M., KOMÁREK V. (eds.) *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004 (s. 130-154) ISBN 80-71178-813-9.
22. SCHONERT-REICHL, Kimberly, ed., ROESER, Robert W., ed. a MALONEY, Jacqueline E., ed. *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice*. New York: Springer, [2016], ©2016. xxvii, 394 stran. Mindfulness in behavioral health. ISBN 978-1-4939-7495-5.
23. SCHOPLER, Eric a JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 172 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-202-5.
24. SLATTERY, M., WILLIS, J. *English for Primary Teachers*. Oxford University Press, 2006.

25. STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet M. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. SCAN; Sv. 2. ISBN 80-85834-60-X.
26. ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
27. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vydání páté. Praha: Portál, 2012. 870 stran. ISBN 978-80-262-0225-7.
29. VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.

## INTERNETOVÉ ZDROJE:

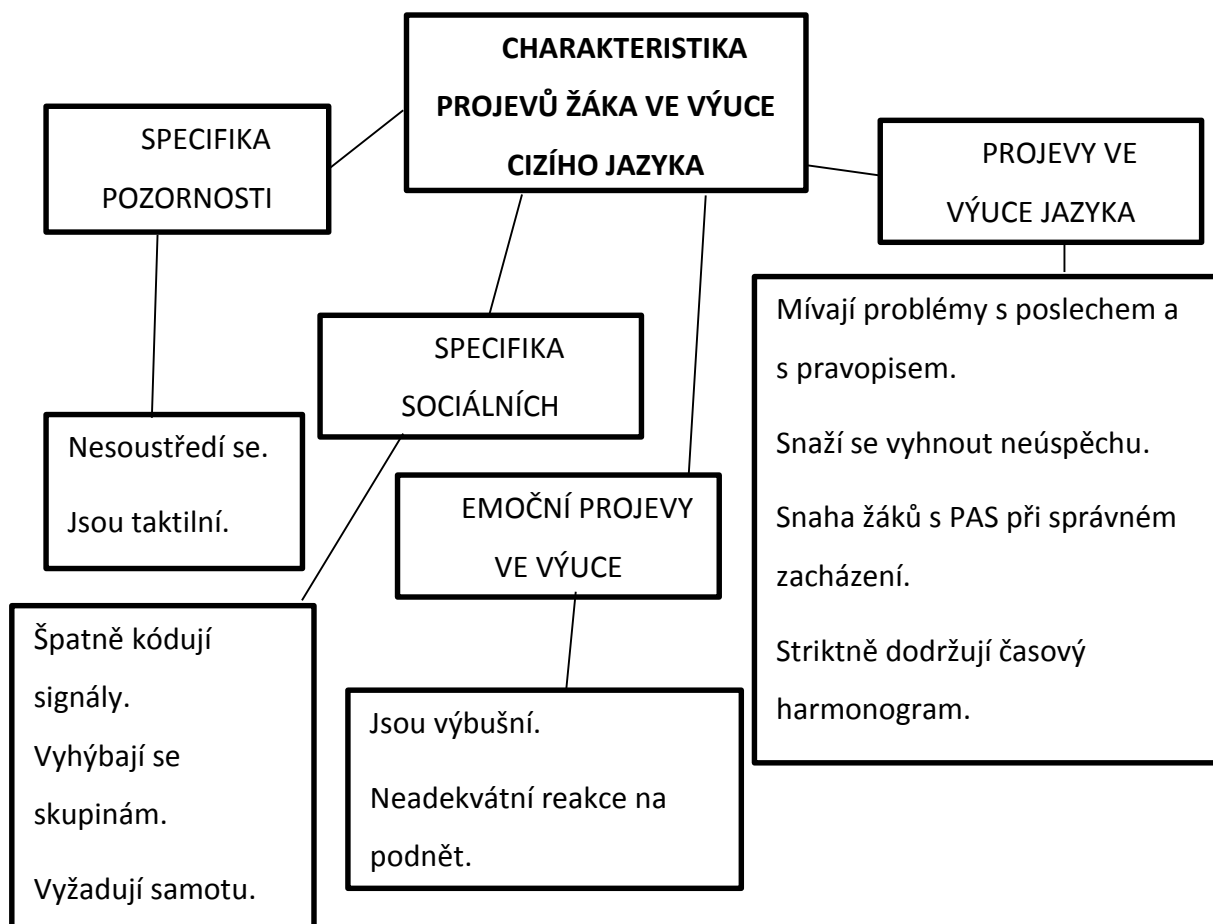
1. OŠLEJŠKOVÁ, Hana, 2008. *Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku. Pediatrie pro praxi*. [online]. 9(2), 80-84, [cit. 22. 12. 2018]. Dostupné z: [www.pediatriepropraxi.cz](http://www.pediatriepropraxi.cz)
2. ŠPORCLOVÁ, V. *Poruchy autistického spektra – PAS* [online]. Praha: Apla. Vydáno 28. 04. 2007. [cit. 10. 3. 2017]. Dostupné z: [www.autismus.cz](http://www.autismus.cz)
3. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: *Sbírka zákonů České republiky* [online], 2004, [cit. 22. 12. 2018]. Dostupné z: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)
4. MICHALÍK, Jan; Lenka, FELCMANOVÁ; Pavlína, BASLEROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb* [online]. [cit. 22. 12. 2018]. Dostupné z: [www.katalogpo.upol.cz](http://www.katalogpo.upol.cz)
5. PODEPŘELOVÁ, Alena: *Jak učit angličtinu ve 3. ročníku*, in: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online], 24. 1. 2007 [cit. 22. 12. 2018], ISSN 1802-4785. Dostupné z: [clanky.rvp.cz](http://clanky.rvp.cz)



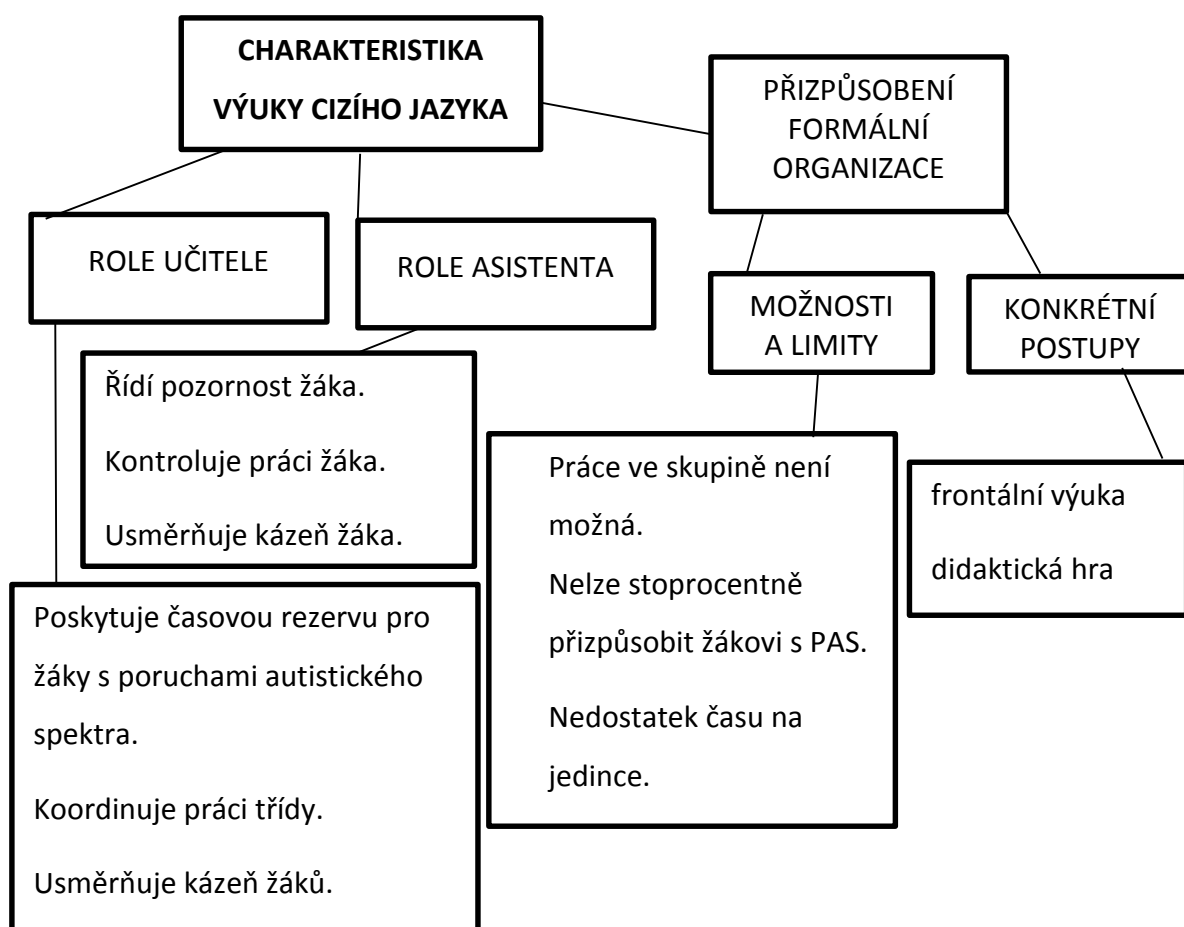
## SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

## GRAFY:

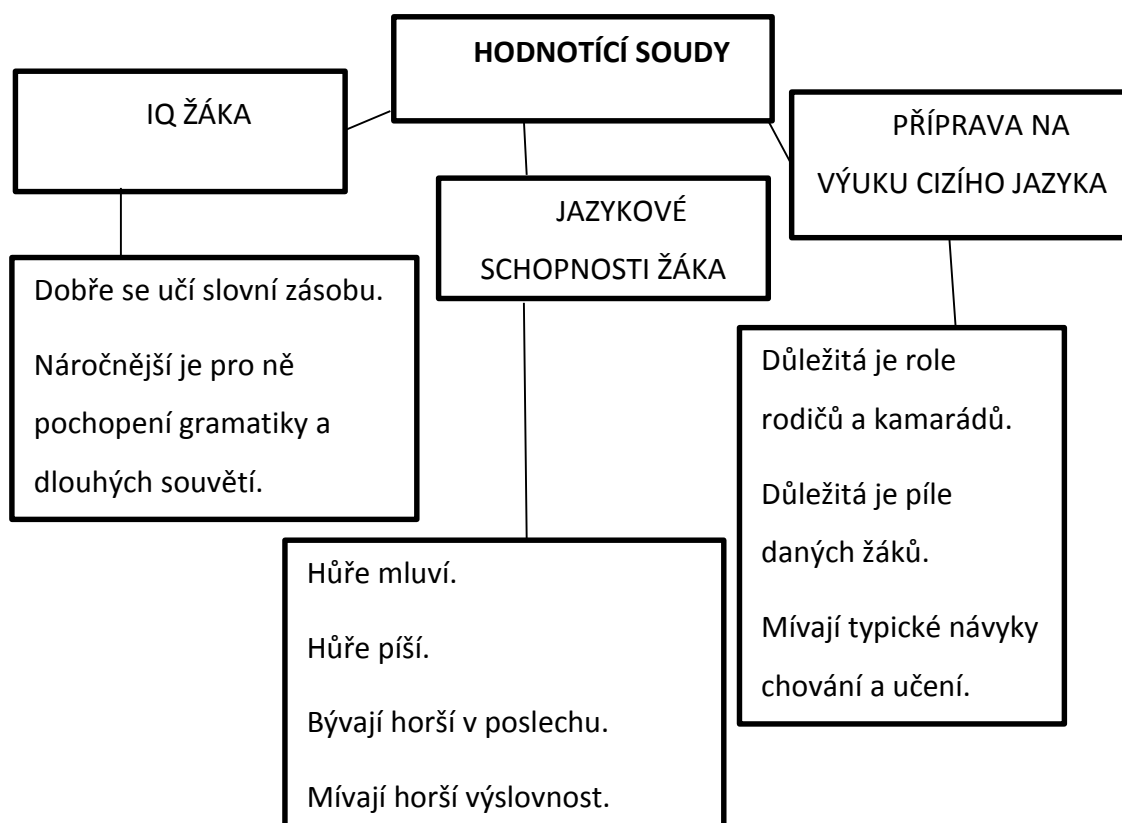
## 1. Graf vlastní konstrukce č. 1



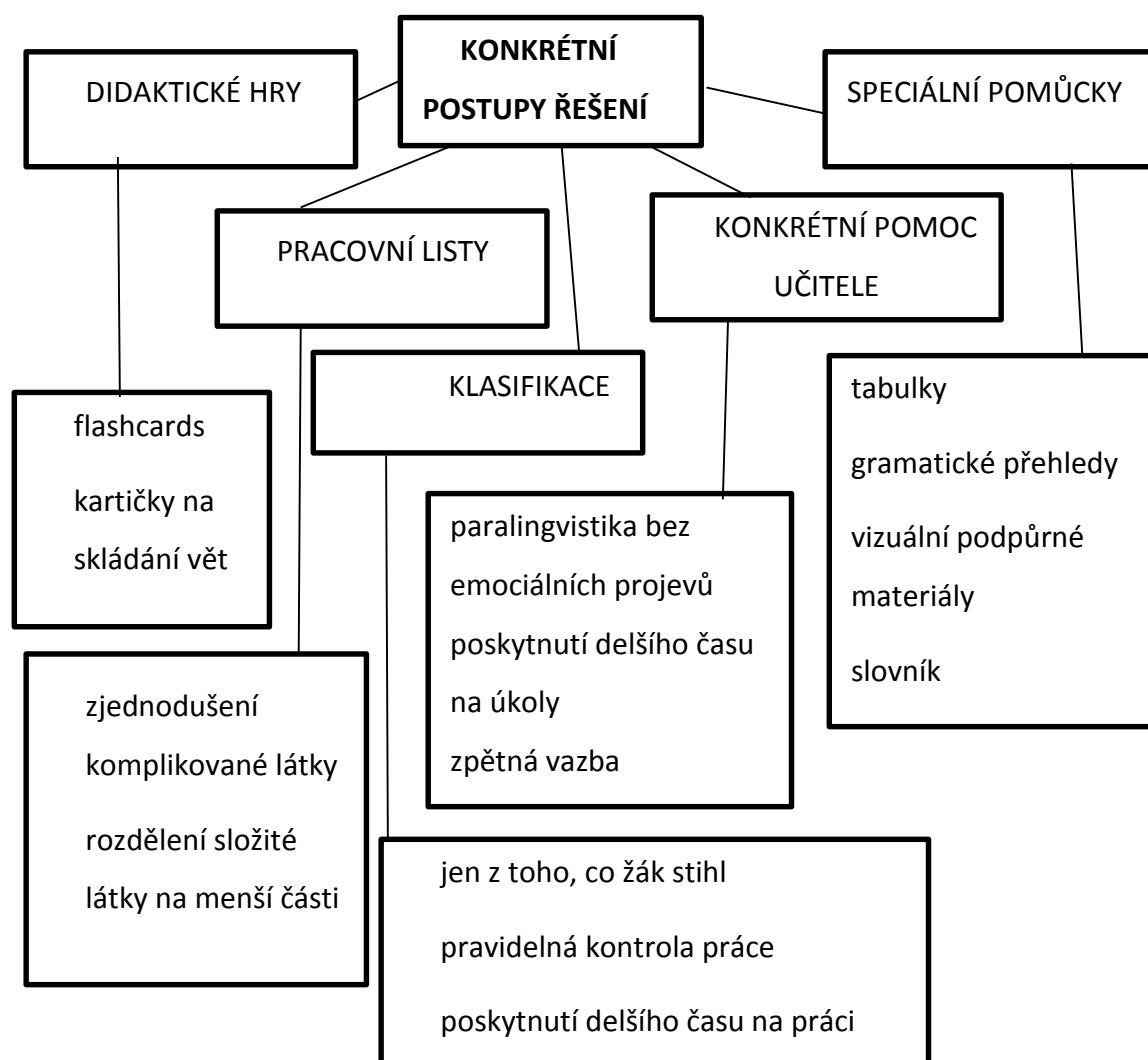
## 2. Graf vlastní konstrukce č. 2



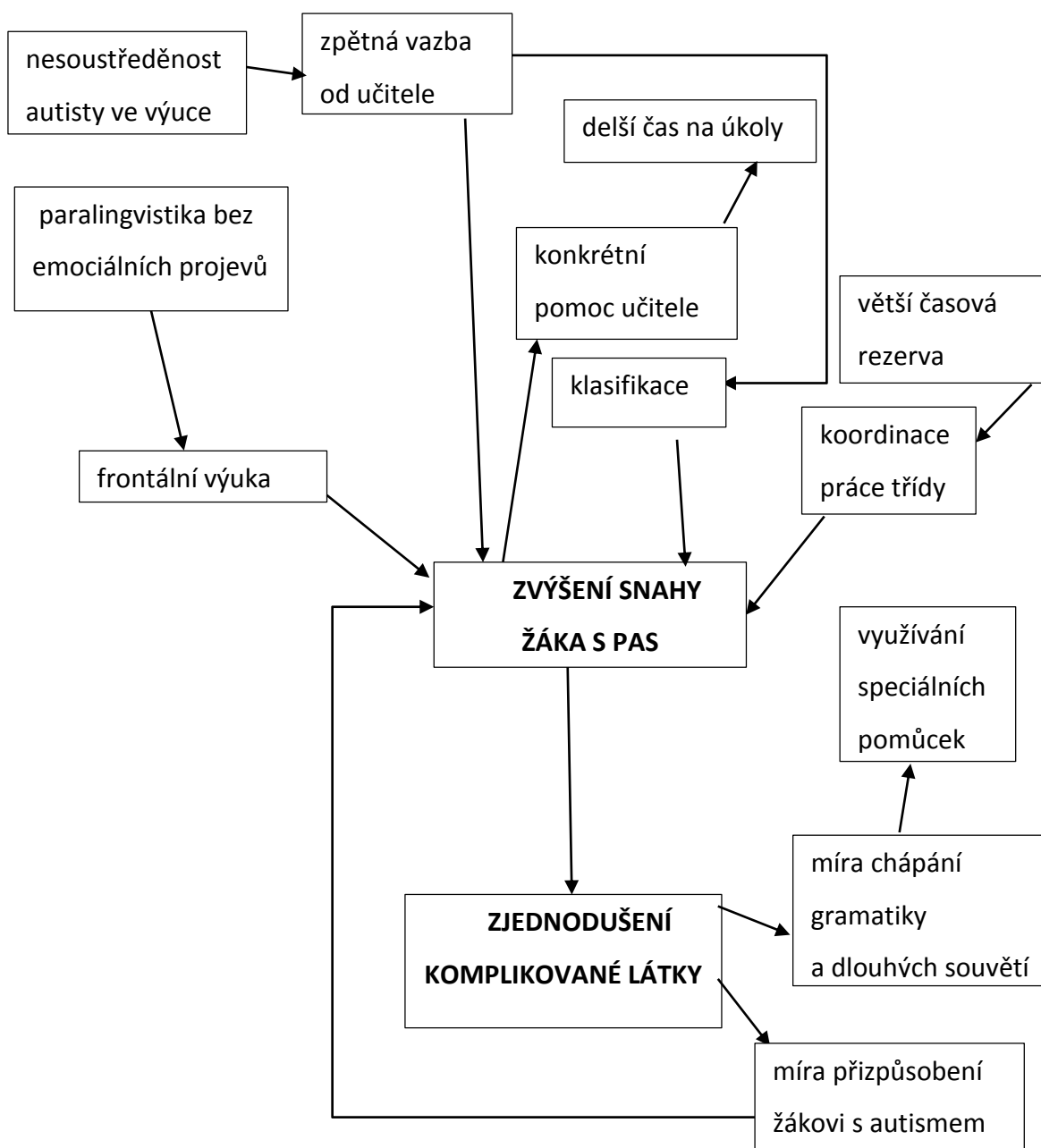
## 3. Graf vlastní konstrukce č. 3



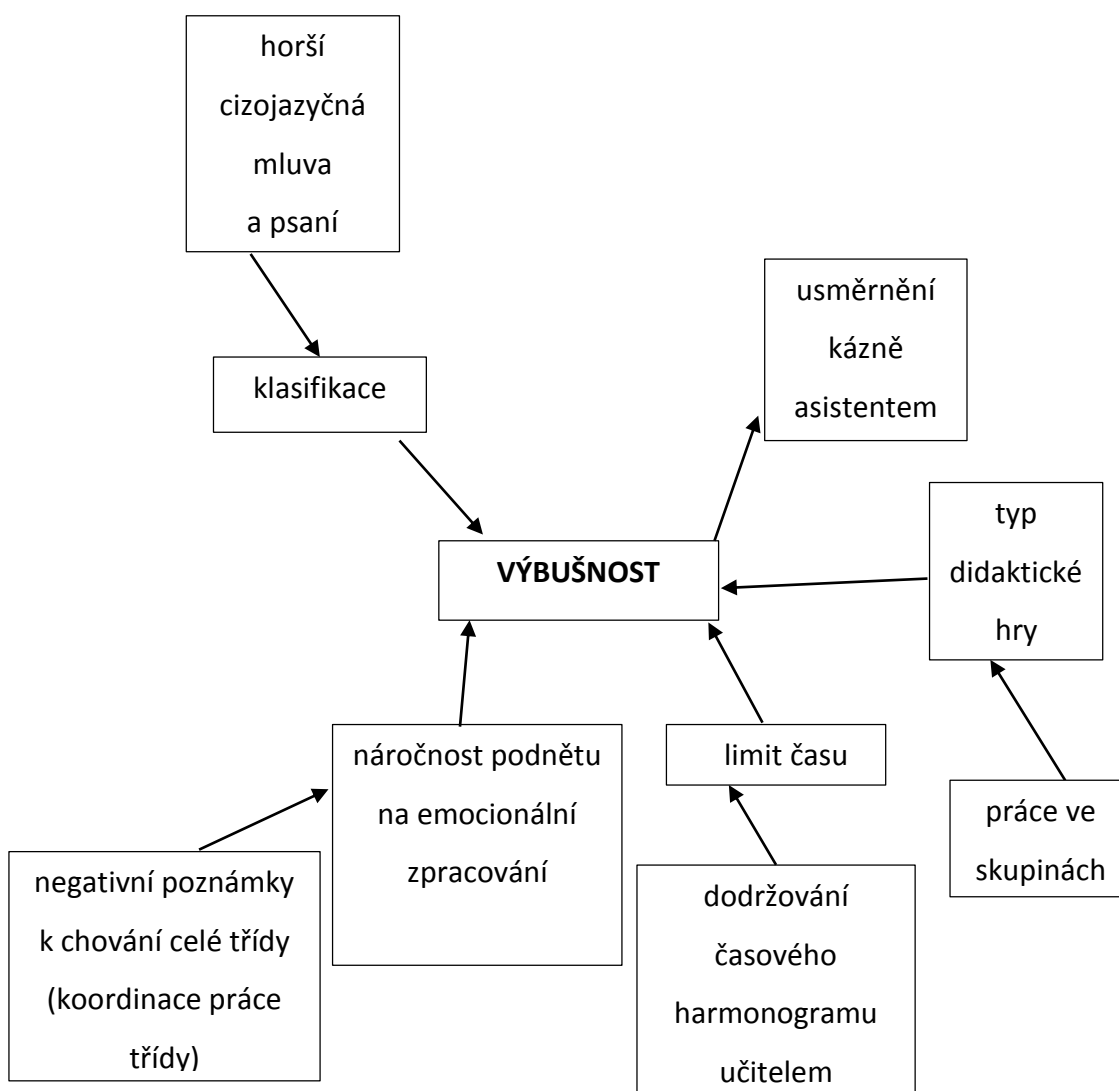
## 4. Graf vlastní konstrukce č. 4



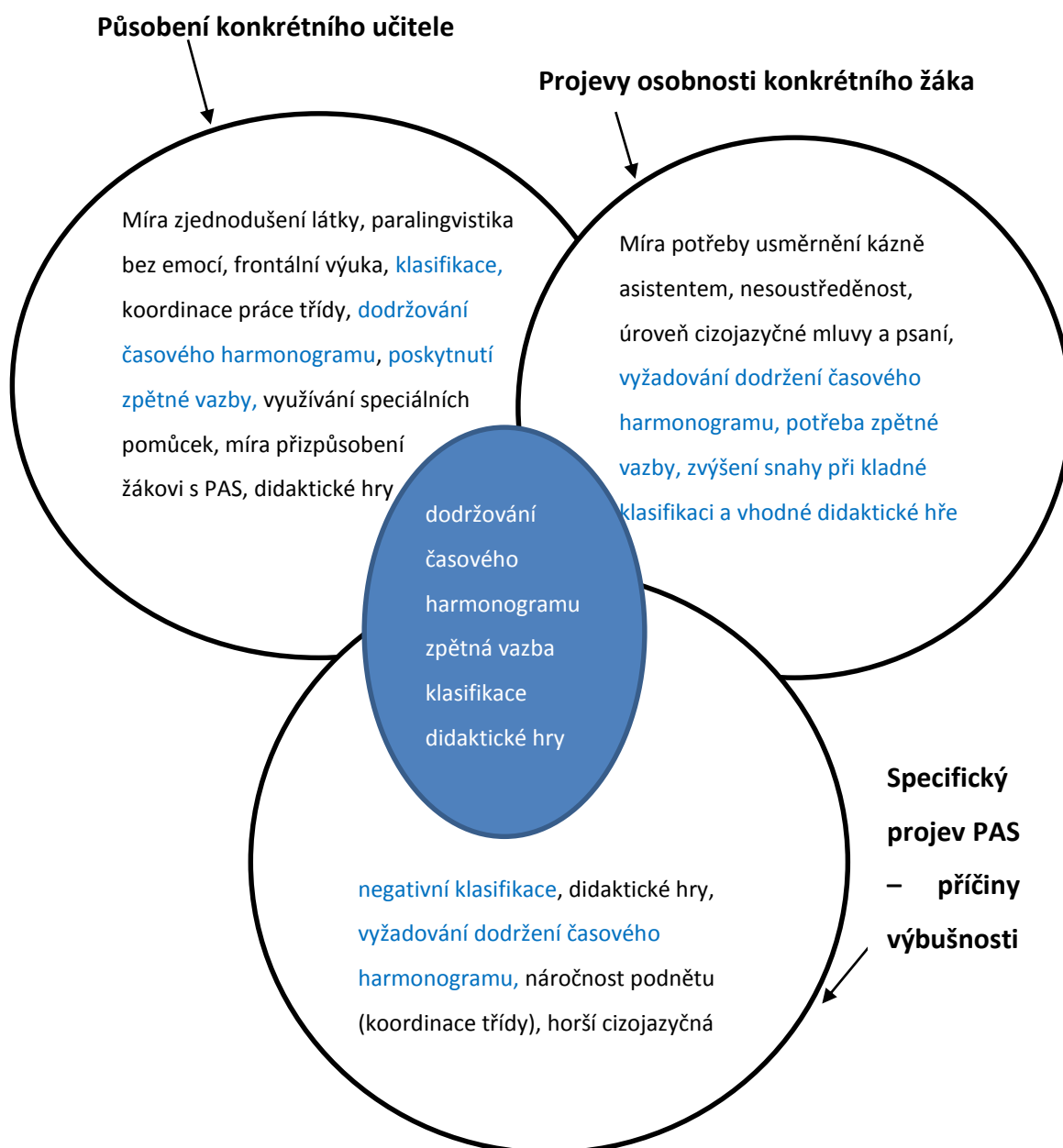
## 5. Graf vlastní konstrukce č. 5



## 6. Graf vlastní konstrukce č. 6



## 7. Graf vlastní konstrukce (diagram) č. 7



TABULKY:

Tabulka vlastní konstrukce č. 1

PŘÍČINA	PROMĚNNÁ	DŮSLEDEK
B) nesoustředění žáka při výuce	C) míra taktilnosti	D) problémy s poslechem, pravopisem, výslovností
D) nesoustředění žáka při výuce	E) míra možnosti přizpůsobit se žákovi s autismem	F) problémy s pochopením gramatiky a souvětí
C) špatné kódování signálů	D) frontální výuka	B) výbušnost a neadekvátní reakce na podnět
C) špatné kódování signálů	D) frontální výuka	B) vyhýbání se práci ve skupinách
C) špatné kódování signálů	D) frontální výuka	C) vyžadování samoty
C) taktilnost	D) typ didaktické hry	D) práce ve skupině není možná
C) taktilnost	D) frontální výuka	B) usměrnění kázně žáka
C) snaha o vyhnutí se neúspěchu	D) čas na jedince s poruchou	C) striktní dodržování časového harmonogramu
D) koordinace práce třídy (negativní poznámky učitele k chování třídy)	C) náročnost podnětu (na emocionální zpracování)	C) výbušnost
D) větší časová rezerva pro žáky s poruchou	D) koordinace práce třídy	C) snaha žáka s PAS
D) práce ve skupině	C) typ didaktické hry	C) výbušnost
D) koordinace práce třídy	D) výbušnost žáka s PAS	E) usměrnění kázně žáka asistentem

<b>F)</b> typické návyky chování a učení autisty	<b>B)</b> čas na jedince s poruchou	<b>D)</b> náročnější pochopení gramatiky a dlouhých souvětí
<b>D)</b> role rodičů a kamarádů	<b>D)</b> píle žáka	<b>E)</b> příprava na výuku
<b>E)</b> horší cizojazyčná mluva a psaní	<b>F)</b> klasifikace	<b>B)</b> výbušnost
<b>D)</b> zpětná vazba od učitele	<b>E)</b> klasifikace	<b>B)</b> snaha žáka s PAS
<b>F)</b> paralingvistika bez emociálních projevů (monotónní mluva)	<b>C)</b> frontální výuka	<b>B)</b> snaha žáka s PAS
<b>E)</b> klasifikace	<b>B)</b> snaha žáka s PAS	<b>E)</b> zjednodušení komplikované látky
<b>E)</b> zjednodušení komplikované látky	<b>D)</b> míra pochopení gramatiky a dlouhých souvětí	<b>E)</b> využívání speciálních pomůcek
<b>C)</b> snaha vyhnout se neúspěchu	<b>C)</b> nesoustředěnost žáka	<b>E)</b> pravidelná kontrola autistických žáků
<b>E)</b> zjednodušení komplikované látky	<b>E)</b> míra možnosti přizpůsobit se žákovi s autismem	<b>B)</b> snaha žáka s PAS
<b>B)</b> snaha žáka s PAS	<b>E)</b> konkrétní pomoc učitele	<b>E)</b> delší čas na úkoly
<b>F)</b> učí se dobře slovní zásobu	<b>G)</b> zpětná vazba od učitele	<b>D)</b> příprava žáka s PAS na výuku cizího jazyka
<b>B)</b> nesoustředění žáka s PAS ve výuce	<b>E)</b> zpětná vazba od učitele	<b>B)</b> snaha žáka s PAS
<b>B)</b> nesoustředění žáka s PAS ve výuce	<b>E)</b> konkrétní pomoc učitele	<b>E)</b> vizuální podpůrné materiály
<b>C)</b> nesoustředěnost žáka s PAS ve výuce	<b>D)</b> typ didaktické hry	<b>B)</b> řízení pozornosti a kontrola práce žáka s PAS



---

<b>C)</b> striktní dodržování časového harmonogramu učitelem	<b>D)</b> limit času	<b>B)</b> výbušnost
--	----------------------	---------------------