

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury



Diplomová práce

Bc. Veronika Motlochová

DIDAKTICKÉ VYUŽITÍ SOUČASNÉ LITERATURY PRO DĚTI
A MLÁDEŽ S TÉMATEM AUTISMU V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ
NA 2. STUPNI ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Jany Sladové, Ph. D., a využila jsem pouze uvedené zdroje a literaturu.

V Olomouci 2. 12. 2024

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji své vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Sladové, Ph. D., za odborné vedení, cenné rady, vstřícný přístup a podporu při zpracování této práce.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na využití textů s tématem poruch autistického spektra ve výuce na 2. stupni základních škol. První část se věnuje ukotvení handicapu s důrazem na autismus v kontextu kurikulárních dokumentů. Část druhá a třetí se věnuje charakteristice děl s tematikou poruch autistického spektra a jejich didaktickému zpracování. Cílem práce je zpracování metodických námětů pro výuku literatury na 2. stupni základních škol.

Obsah

Úvod	6
1 Tematika handicapu se zaměřením na autismus v kontextu RVP ZV	9
1.1 Poruchy autistického spektra	9
1.2 Rámcový vzdělávací program.....	12
1.3 Edukace žáků s PAS	16
1.3.1 Speciální vzdělávací potřeby	16
1.3.2 Žák s PAS	17
1.3.3 Inkluze žáka s PAS	20
1.3.4 Doporučené přístupy ve vzdělávání žáka s PAS	30
2 Charakteristika vybraných literárních textů s tematikou autismu.....	50
2.1 Matthew Dicks: <i>Paměti imaginárního kamaráda</i>	51
2.2 Ivona Březinová: <i>Řvi potichu, brácho</i>	53
2.3 Benjamin Ludwig: <i>Ginny Napořád</i>	55
2.4 Naoki Higašida.....	57
3 Didaktické náměty pro výuku literární výchovy s akcentací tematiky autismu	59
3.1 Matthew Dicks: <i>Paměti imaginárního kamaráda</i>	60
3.2 Ivona Březinová: <i>Řvi potichu, brácho</i>	64
3.3 Benjamin Ludwig: <i>Ginny Napořád</i>	69
3.4 Naoki Higašida: <i>A proto skáču</i>	75
Závěr.....	82
Zdroje	83
Seznam použitých zkratek.....	86
Seznam příloh.....	87

Úvod

Diplomová práce tematicky navazuje na autorčinu bakalářskou práci, jejímž cílem byla analýza a interpretace beletristických textů obsahujících poruchy autistického spektra. Součástí byl také popis problematiky PAS.

Diplomová práce rozvíjí tento základ, zejména skrze návrhy didaktického využití literárních textů ve výuce na druhém stupni základních škol. Pracovní listy by měly žákům nejen usnadnit pochopení tématu PAS, ale také přispět k větší empatii a toleranci vůči lidem, kteří se s danými poruchami potýkají.

Osoby s PAS představují nedílnou součást naší společnosti. Inkluze žáků s PAS je dnes již běžnou součástí vzdělávacího procesu, proto je kladen velký důraz na přístup škol a pedagogů. Informovanost o projevech chování a specifických potřebách žáků s PAS je jedním z klíčových předpokladů jejich úspěšného začlenění do kolektivu.

Důležitou součástí inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zejména spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Odborníci na základě diagnózy poskytují konkrétní doporučení pro vzdělávání jednotlivých žáků. Školy by měly být schopné tato doporučení realizovat a přizpůsobit vzdělávací prostředí individuálním potřebám dětí. Vzhledem k rostoucímu počtu dětí s podpůrnými opatřeními mají dnes učitelé k dispozici širokou škálu přednášek, webinářů i metodických materiálů, které obsahují konkrétní rady a strategie pro práci s žáky trpícími PAS v běžné škole. Materiály mohou být rovněž inspirací pro alternativní způsob výuky, například při přechodu na domácí vzdělávání.

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však nesmíme zapomínat ani na jejich spolužáky. Zapojení děl s tematikou handicapu do výuky literatury představuje jeden z efektivních nástrojů, jak

běžnému kolektivu tuto problematiku přiblížit. Prostřednictvím beletristických textů lze žákům zprostředkovat pohled na svět očima jedince s handicapem, což přispívá k rozvoji tolerance a empatie. Tyto aspekty nejen usnadňují inkluzi žáků s PAS do třídního kolektivu, ale také budují pevné základy pro přijetí těchto osob v rámci širší společnosti.

Závažná témata, jako je právě handicap, se k veřejnosti dostávají nejčastěji prostřednictvím médií, kam radíme i literaturu. Výjimkou nejsou ani PAS. Autoři fiktivních i autentických příběhů o osobách s PAS se snaží nejen přiblížit čtenářům problematiku samotnou, ale také nastínit vnitřní prožívání osob s PAS i jejich nejbližšího okolí, a tím dosáhnout větší tolerance ze strany široké veřejnosti. Mnozí spisovatelé čerpají z vlastních zkušeností a není výjimkou, že autorem je přímo osoba trpící PAS.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí. První část se zabývá teoretickým ukotvením PAS v kontextu kurikulárních dokumentů a výuku žáků trpících těmito poruchami. Druhá se zaměřuje na charakteristiku vybraných literárních textů a možnosti jejich využití ve výuce.

Praktická část přináší soubor materiálů vytvořených pro práci s konkrétními texty na druhém stupni základních škol. Mezi vybranými díly jsou zahrnuty knihy *Řvi potichu, brácho* (2016, I. Březinová), *Ginny Napořád* (2017, B. Ludwig), *Paměti imaginárního kamaráda* (2012, M. Dicks), *A proto skáču* (2016, N. Higašida) a *Sedmkrát padnout, osmkrát vstát* (2018, N. Higašida). Některé ze zmíněných titulů byly předmětem autorčiny bakalářské práce v části analýza a interpretace. Pracovní listy zahrnují úkoly zaměřené na porozumění textu, reflexi tématu a budování empatie mezi žáky.

Cílem diplomové práce je vytvořit metodické náměty pro praktické uplatnění ve výuce literatury na druhém stupni základních škol.

Pracovní listy nejsou prověřeny v praxi, nicméně se předpokládá jejich využití v rámci budoucího pedagogického působení autorky.

1 Tematika handicapu se zaměřením na autismus v kontextu RVP ZV

1.1 Poruchy autistického spektra

Úvodem bychom měli stručně definovat samotný pojem autismus a poruchy autistického spektra, byť se jimi podrobněji zabývala autorčina bakalářská práce.

Poruchy autistického spektra je zastřešující pojem pro pervazivní vývojové poruchy, jež se shodují v triádě jádrových symptomů, tedy v sociální interakci, komunikaci a představitosti. Charakterizují je problémy v sociálním chování, omezený rozsah zájmů i aktivit se stereotypní povahou, problémy se zapamatováním, nepochopení smyslu komunikace a společenského světa, odlišné vnímání, myšlení nebo snížená pozornost. Mohou být doprovázeny rovněž poruchami učení a dalšími přidruženými symptomy, jako jsou psychomotorické oslabení, smyslová přecitlivělost nebo naopak otupělost, emoční nestabilita, omezená symbolizace, poruchy pozornosti nebo snížená či naopak zvýšená aktivita.¹

Osoby s PAS se v rámci sociální interakce vyznačují nepřiměřeným chováním ve vztahu k druhým, uzavřeností, až samotářstvím, nesnášenlivostí fyzického kontaktu či naopak jeho přehnaně aktivním vyhledáváním, netypickými, přehnanými reakcemi na konkrétní situace nebo zcela opačnými reakcemi, než jaké jsou očekávány (například nekontrolovatelné záchvaty vzteku a smíchu, bizarní pohyby jako točení se a pohupování).² Obecně jsou jejich projevy netypické, ať už se jedná o odmítání kontaktu s druhými nebo jeho přehnané vyhledávání. Obojí

¹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání.* Praha: Portál, 2016. s. 52-117.

² VOCILKA, Miroslav. *Výchova a vzdělávání autistických dětí.* Praha: SEPTIMA, 1994. s. 8-9.

je spojeno se zhoršenou schopností rozpoznávat kontext situace a porozumění společensky přijatelným normám.

Další problémovou oblastí je komunikace. Osoby s PAS často vykazují potíže v oblasti verbální i neverbální komunikace, a to jak v aktivní, tak pasivní roli. Přibližně polovina osob trpící PAS si nedokáže během života osvojit řeč na takové úrovni, aby byla využitelná k běžné komunikaci. Čtení neverbálních signálů komunikačního partnera je pro ně velmi obtížné. Výjimečným případem je také Aspergerův syndrom. U jedinců trpících touto poruchou se objevuje dostatečně až nadměrně rozvinutá slovní zásoba, což signalizuje dobré komunikační dovednosti, avšak dochází ke komplikacím praktického využití. Nadměrný výskyt odborných, popřípadě archaických výrazů, sdělení nevyhovující kontextu situace i špatné pochopení komunikačního partnera jsou běžnými komplikacemi při rozhovoru s jedincem trpícím Aspergerovým syndromem. Mezi dalšími komunikačními symptomy osob s PAS se může objevovat také echolálie, nepřirozené tempo řeči, nadužívání frází, přehnaná gestikulace nebo idiosynkratické užití slov.

Jmenovitě idiosynkrazie se u lidí s PAS nevyskytuje pouze ve verbální komunikaci, kdy například doplňují určitá slovní sdělení frází či slovem, ale také v souvislosti s chováním a rituály. Narazíme na děti, které potřebují před vstupem do místnosti napočítat do pěti nebo před odchodem z domu ustlat postel, jinak se po zbytek dne cítí nesvé.

Představivost, jakožto jeden z jádrových syndromů PAS, značí adaptivitu na prostředí. Zahrnuje trávení volného času, způsob používání předmětů, schopnost pružně reagovat i průběh a chování v rámci her. Spadá zde přizpůsobení se kontextu, změny v reakcích na změny a podněty, lpění na konkrétních postupech, jednoznačné, až černobílé vnímání světa, stereotypní činnosti, často také neobvyklé, tematicky omezené, výrazné,

až kuriózní zájmy.³ Příkladem netypického a výrazného zájmu může být hlavní postava z korejského seriálu *Extraordinary Attorney Woo* (2022), jejíž fascinace velrybami je natolik silná, že dokáže tuto tematiku vmístit do jakéhokoliv rozhovoru. I zdánlivě každodenní podněty, jako je žehlička nebo vztah mezi rodičem a dítětem, se mohou stát asociací velryb.

Nutno podotknout, že se u všech osob s PAS nevyskytuje stejný souhrn symptomů. Každá konkrétní porucha i jedinec se liší. Nelze proto aplikovat stejné postupy a přístupy u dvou osob se stejnou poruchou, neboť míra, rozsah a individuální diagnostika mohou být zcela odlišné a vyžadovat jiná podpůrná opatření. PAS jsou stále v procesu zkoumání, odborníci nacházejí nové projevy, a dokonce rozlišení i definice v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a zdravotních problémů (dále MKN) se v průběhu času mění.

Podrobněji se jednotlivými PAS a triádou jádrových syndromů autismu zabývá autorčina bakalářská práce.

³ SEMRÁD, Martin. (2024). *Úvod do problematiky autismu* [webinář]. EDUALL. [<https://eduall.cz/>]

1.2 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) vznikly jako klíčový nástroj v rámci nového dvoustupňového systému kurikulárních dokumentů, státní a školní úrovně. Systém byl zaveden v souladu s principy nové kurikulární politiky České republiky, jež byly vymezeny v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a legislativně zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.⁴ Nový systém klade důraz na modernizaci vzdělávacího systému. Cílem je vytvoření pružného a dynamického prostředí podporujícího celoživotní učení a rozvoj klíčových kompetencí žáků.

Státní úroveň v současném systému kurikulárních dokumentů představují RVP, tvořící obecně platný rámec vzdělávání pro jednotlivé vzdělávací obory. Do roku 2020 byl součástí státní úrovně rovněž Národní program vzdělávání. Na školní úrovni se uplatňují školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které vycházejí z RVP a přizpůsobují rámcové požadavky specifickým podmínkám i potřebám jednotlivých škol. Díky tomuto systému má každá škola možnost reflektovat vlastní edukační záměry a regionální specifika, aniž by došlo k narušení obecných cílů vzdělávací politiky.

RVP jsou kurikulární dokumenty vydávané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT). Vychází z nové strategie vzdělávání a z koncepce celoživotního učení. Odklání se od tradičního přístupu, založeného na memorování a posouvá se směrem k rozvoji kompetencí, které žáci mohou uplatnit v praktickém životě. Kromě toho stanovují povinný obsah vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávacího systému

⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2023. str. 5

a vytvářejí jednotný rámec pro přípravu ŠVP. RVP také kladou důraz na rozvíjení komplexního myšlení žáků, podporu kritického přístupu k informacím a schopnosti efektivní spolupráce v týmech.

V současné době probíhá velká revize RVP pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), která je jednou z klíčových částí Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Strategie si klade za cíl modernizovat vzdělávací systém tak, aby lépe odpovídal současným společenským i technologickým výzvám. Nový RVP ZV má přinést zpřehlednění učiva jednoznačným zformulováním vzdělávacích cílů, vymezení požadovaného obsahu a vytváření metodických materiálů, které budou sloužit jako podpora pro učitele při plánování výuky.

Jedním z konkrétních záměrů revize je změna přístupu ve výuce českého jazyka a literatury. Dosavadní mechanické rozdělení učiva na literárněvýchovnou, jazykovou, slohovou a komunikační složku bude odstraněno, aby výuka získala ucelenější charakter. Nový přístup klade důraz především na komunikační principy, které umožní efektivnější propojení teorie s praxí a pomohou žákům osvojit si dovednosti nezbytné pro každodenní život. Revize zároveň usiluje o zlepšení individualizace vzdělávání, což má přispět k lepší přípravě žáků na výzvy 21. století. Součástí těchto změn je také vytvoření vzorového ŠVP, jenž má sloužit jako opora pro školy a jejich pedagogické pracovníky při adaptaci jejich vlastních ŠVP dle nových požadavků.⁵

Práce na revizi RVP ZV byly zahájeny v roce 2023, přičemž začátkem roku 2024 byla MŠMT předložena pracovní verze nového kurikulárního dokumentu. Od března 2024 byl návrh zpřístupněn k veřejné konzultaci, do níž se mohli zapojit nejen odborníci, ale i zástupci škol, rodiče a další

⁵ *Revize rámcových vzdělávacích programů. Základní vzdělávání.* [online]. Praha: Národní pedagogický institut.

zainteresované osoby. Podle stanoveného harmonogramu začal v září 2024 schvalovací proces, jehož cílem je finalizace dokumentu, aby školy mohly na nový RVP ZV navázat již v následujícím školním roce.⁶

Zavedení povinné výuky v souladu s novým RVP ZV je naplánováno na školní rok 2027/2028, kdy se změny budou týkat 1.-6. ročníku základního vzdělávání. Postupná realizace zajistí školám a učitelům dostatečný čas na přípravu. Povinné zavedení programu pro všechny ročníky základního vzdělávání je plánováno na rok 2031.⁷ Délka procesu by měla umožnit nejen důkladnou adaptaci škol, ale také zajistit novou metodickou podporu odpovídající změnám podmínek vzdělávání pro jejich efektivní realizaci v praxi.

ŠVP, kurikulární dokumenty školní úrovně, jsou zpracovávány jednotlivými školami dle kritérií RVP pro daný vzdělávací obor a zároveň vychází z edukačních záměrů škol. Na vypracování se podílí pedagogičtí zaměstnanci školy, výsledná podoba i změny jsou schvalovány řediteli školských zařízení. Tyto programy zohledňují možnosti a reálné podmínky škol i oprávněné požadavky zákonných zástupců žáků, postavení škol a školských zařízení v rámci regionu i sociálního prostředí, v němž vzdělávání probíhá.

Při zpracovávání ŠVP je potřeba držet se několika zásad. Mezi ně patří rovnoprávný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky a v souladu s jejich vzdělávacími potřebami a možnostmi. Škola musí zajistit diferencované a individualizované vyučování nejen pro žáky s ŠVP, ale i pro žáky s nadáním, popř. mimořádně nadané, pokud to situace vyžaduje. ŠVP by neměl bránit pedagogickým pracovníkům v tvořivém stylu práce, ba naopak by jej měl podporovat a umožňovat časové i metodické odlišnosti

⁶ *Revize rámcových vzdělávacích programů. Harmonogram.* [online]. Praha: Národní pedagogický institut.

⁷ Tamtéž.

vycházející z potřeb žáků pro co nejefektivnější edukaci. Vzdělávací obsah je stanoven s přihlédnutím k individuálním předpokladům žáků a s ohledem na jejich věk i mentální vyspělost. ŠVP by rovněž měl vést k naplňování obecných cílů základního vzdělávání, klíčových kompetencí i dílčích cílů jednotlivých vzdělávacích oblastí skrze stanovení vzdělávacích strategií. Musí být zpřístupněn veřejnosti tak, aby měl každý možnost do něj nahlédnout, pořizovat z něj opisy a výpisy.⁸

⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2023. str. 153

1.3 Edukace žáků s PAS

1.3.1 Speciální vzdělávací potřeby

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) je v RVP ZV věnována část D. K těmto žákům se řadí také žáci s PAS. SVP rozumíme bezplatná podpůrná opatření, která realizuje škola a školské zařízení v souladu s výčtem uvedeným v §16 školského zákona. Podpůrná opatření (dále PO) jsou rozdělena do pěti stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, tedy rozsahu, obsahu, náročnosti i míry znevýhodnění žáka. Spočívají v úpravách organizace, metod, formy a obsahu výuky, poradenství, přizpůsobení hodnocení a harmonogramu nebo v zajištění speciálních pomůcek a předmětů. První stupeň PO vždy navrhuje a poskytuje škola na základě plánu pedagogické podpory (dále PLPP). Druhý až pátý stupeň lze uplatnit pouze s doporučením školního poradenského zařízení (dále ŠPZ), tedy pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) nebo speciálně pedagogického centra (dále SPC).⁹

RVP je závazným rámcem pro zabezpečení vzdělávání všech žáků a východiskem pro tvorbu ŠVP. Z ŠVP vychází jak PLPP pro žáky s prvním stupněm PO, tak individuální vzdělávací plán (dále IVP) pro PO druhého až pátého stupně. Na základě doporučení ŠPZ je možné v rámci IVP upravovat očekávané výstupy a obsahy vzdělávání stanovené v ŠVP, aby odpovídaly skutečným možnostem jedince. Vzdělávání by mělo vést žáky k dosahování jejich osobního maxima jak v oblasti výstupů, tak v oblasti míry dosažení klíčových kompetencí. U některých konkrétních případů PO je také možné upravit vzdělávání žáka dle RVP pro obor vzdělávání základní školy speciální. V určitých situacích je možná náhrada celého obsahu

⁹ Tamtéž, str. 145

vzdělávání jednoho vzdělávacího oboru jiným. Toto opatření se týká především pátého stupně PO.

Úpravy realizace vzdělávání žáků od třetího stupně PO jsou předmětem metodické podpory pedagogických pracovníků skrze další vzdělávání.¹⁰

Mezi podmínky vzdělávání žáků s přiznanými PO patří zajištění individualizace a diferenciací vzdělávacího procesu při stanovování obsahu, forem a metod výuky, formativní hodnocení, spolupráce se zákonnými zástupci žáka, poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky ŠPZ i odborníky mimo oblast školství, je-li to potřeba, s dalšími školami a školskými zařízeními. Může zde spadat úprava délky vyučovacích hodin, dělení a spojování vyučovacích hodin či prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků, dle § 16 odst. 9 školského zákona.¹¹

1.3.2 Žák s PAS

Mezi žáky s SVP se neodmyslitelně řadí také žáci s PAS, jejichž počty v posledních letech narůstají. „Podle dat Českého statistického úřadu jde o nárůst minimálně dvojnásobný až trojnásobný, v případě studentů SŠ pak dokonce více než desetinásobný.“¹² Tento jev je způsoben především změnou diagnostických kritérií, na jejichž základě jsou odborníci schopni detekovat i mírné formy PAS, zvýšením informovanosti laické veřejnosti o dané problematice a mnoha dalšími vnějšími faktory v popředí vědeckého zkoumání.

V České republice dochází od roku 2016 k plošnému screeningu PAS u dětí ve věku 18-24 měsíců v rámci pediatrických ordinací, kdy se jejich

¹⁰ Tamtéž, str. 145

¹¹ Tamtéž, str. 147

¹² BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. *Speciálně – pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta Publishing s. r. o. str. 47

výskyt pohybuje kolem 2 %. Lze tedy předpokládat, že počet těchto žáků bude v rámci běžných škol, zejména díky inkluzivnímu vzdělávání, narůstat.¹³

Daná čísla naznačují, že se výskytu dětí s PAS učitelé během své praxe nevyhnou. Je tedy nutné se s danou problematikou dostatečně seznámit a pravidelně se vzdělávat v oblastech péče o tyto žáky.

Nejvýrazněji se neobvyklé vzorce chování žáků s PAS projevují v prvních letech školní docházky. M. Vosmik a L. Bělohávková uvádí ve své publikaci kritéria, jež lze využívat i v pozdějším věku dítěte, tedy v době přechodu na druhý stupeň či víceleté gymnázium.

Učitel si dle nich může všimnout následujících charakteristik:

- žák se vyhýbá kontaktu s vrstevníky, například v době školní přestávky či volné hodiny,
- objevuje se u něj nepřiměřené chování a reakce v rámci kontextu konkrétních situací, popřípadě vyjadřuje pocity v nesprávném kontextu a nedostatečně přesně,
- je lhostejný vůči tlaku vrstevníků, má vlastní specifické, mnohdy nezvyklé, zájmy,
- trpí nedostatkem empatie – projevuje se vypočítavě nebo chladně či lhostejně k názorům a pocitům druhých,
- má neobvyklý způsob mluvy, tempa a tónu hlasu,
- nerozumí metaforám ani nadsázce,
- má problém navázat oční kontakt,
- nejeví zájem o beletrii, čte výhradně za účelem získávání informací, při interpretaci textů mu uniká jejich podstata, zaměřuje se spíše na nedůležité detaily a chybí mu představivost,

¹³ Tamtéž, 47 - 48

- má výjimečně dobrou paměť na fakta,
- neústupně trvá na svých osobních rituálech a bývá pohlcen konkrétní zájmovou oblastí, která se může jevit neobvykle,
- koordinaci pohybů má oslabenou, vyhýbá se kolektivním sportům nebo v nich selhává, chůze a pohyby jsou nápadné,
- nepřiměřeně reaguje na zvuky, pachy, teplotu a další vnější vjemy.¹⁴

Je ovšem nutné podotknout, že i kdyby žák splňoval většinu kritérií, ještě se nemusí nutně jednat o PAS. Dané charakteristiky se vyskytují i u žáků s běžným vývojem a u osob s odlišnými poruchami. Učitel by se nikdy neměl uchýlovat k určení diagnózy, ale pouze sledovat vymykající se projevy. Pokud má podezření na obtíže, které by mohly souviset s jakoukoliv diagnózou, obrací se na zákonné zástupce s návrhem sjednání schůzky v ŠPZ.

Pro stanovení diagnózy je potřeba odborného vyšetření, k němuž jsou nezbytné informace nejen ze školy, ale také od lékařů a zákonných zástupců žáka. Může být využita rovněž návštěva odborníka ve škole či zájmové skupině žáka, pro pozorování v přirozeném prostředí.

Thorová uvádí několik běžně užívaných diagnostických a screeningových metod, s nimiž lze PAS odhalit. Jednou z nejlépe ověřených metod je ADI-R, založená na semistrukturovaném rozhovoru s rodiči dítěte. Její hlavní nevýhodou je však zdlouhavá administrace, která snižuje možnost využití v klinické praxi.¹⁵ Dále metoda A. S. A. S. určená pro detekci Aspergerova syndromu nebo AQ test (Kvocient autistického spektra) jako jednoduchá orientační metoda pro adolescenty a dospělé.

¹⁴ VOSMIK & BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. str. 15 - 17

¹⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál, 2016. str. 270

Českou screeningovou metodou je M-DACH (Dětské autistické chování). Ta je určena k depistáži dětí s PAS a jedná se o metodu orientační, nikoliv diagnostickou. Má formu jednoduchého dotazníku tvořeného ze 74 otázek cílených na smyslové vnímání, verbální a nonverbální komunikaci, motoriku, emotivitu, sociální chování, schopnost adaptace ad. Dotazník je určen rodičům či jiným zákonným zástupcům dítěte s podezřením na PAS. Nejvhodnější využití dotazníku je ve věku 1,5-5 let dítěte. Autorkami testu jsou Thorová (2003) a Šporclová (2015).¹⁶

Pro klasifikaci PAS se v ČR využívá MKN, kterou vydává Světová zdravotnická organizace. Přestože již v roce 2018 byla vydána 11. revize MKN, v ČR začala platit až od roku 2023, kdy vyšla v českém jazyce.¹⁷ V rámci PAS přinesla 11. revize změnu. Důraz se klade především na rozlišení osob s PAS s ohledem na mentální schopnosti a řečový vývoj, postupně se v praxi upouští od kategorizace pervazivních vývojových poruch, jež byla součástí 10. revize s platností v ČR od roku 1994.¹⁸

1.3.3 Inkluze žáka s PAS

Ve školském prostředí se můžeme setkat s několika typy žáků s PAS. „Odborná literatura uvádí u dětí s PAS pět typů sociálního chování, a to:

- *osamělý,*
- *pasivní,*
- *aktivní,*
- *formální,*
- *smíšený.*“¹⁹

¹⁶ Tamtéž, str. 284 – 285

¹⁷ 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11). [online] Praha: ÚZIS.

¹⁸ BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. *Speciálně – pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta Publishing s. r. o. str. 50

¹⁹ Tamtéž, str. 50

Osamělý typ se vyznačuje především minimální snahou o fyzický kontakt, nezájmem o komunikaci a sociální styk s vrstevníky, vyhýbáním očnímu kontaktu i sníženým prahem bolesti. Žák může být aktivní, nicméně postrádá empatii a nevnímá reakce okolí.²⁰

Typ pasivní se kontaktu nevyhýbá, ale také jej cíleně nevyhledává. Nemívá potěšení ze sociálního kontaktu a jeho schopnost projevit vlastní potřeby je omezená. Často nedokáže sdílet vlastní pocity s ostatními. Účast na hře je pasivní, projevuje zájem o vrstevníky, avšak netuší, jak se do společných aktivit zapojit.²¹

Oproti typu osamělému a pasivnímu, typ aktivní fyzický kontakt vyhledává. V některých případech se jedná i o přílišnou sociální dezinhibici, tedy o dotýkání, hlazení či líbání cizích lidí a narušování intimní zóny. V rámci komunikace se aktivní typ vyznačuje ulpívavým dotazováním, které může být sociálně zahanbující nebo bez konkrétního kontextu. Jejich rituály jsou pro okolí problematické, až obtěžující. Chování aktivního typu si běžná populace s PAS nespojuje, neboť je v rámci informovanosti laické veřejnosti více zdůrazňováno chování opačné, zejména skrze média. U vyobrazení osob s PAS v rámci filmografie či beletrie se mnohem častěji objevuje nesnášenlivost fyzického kontaktu, vyhýbavý pohled a stranění se komunikaci i sociální interakci s okolím.²²

Laická veřejnost si pod PAS představuje typ formální, zejména díky ikonickým postavám jako Sheldon Cooper ze seriálů *Teorie velkého třesku* (2007-2019) a *Malý Sheldon* (2017-2024) či Shaun Murphy z americké předělávky série *Dobrý doktor* (2017-2022). Tento typ je charakterizován vysokým IQ, dobrými vyjadřovacími schopnostmi, mnohdy

²⁰ VOSMIK & BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. str. 18

²¹ Tamtéž, str. 19

²² Tamtéž.

encyklopedickými znalostmi a zájmy. Pro komunikaci s okolím většinou využívá formální, precizní a strojenou řeč, chování je konzervativní a může působit chladně. Dalšími charakteristikami je pedantické dodržování pravidel, obsesivní touha po osobních rituálech, pravdomlupnost, sociální naivita a s tím spojené pronášení šokujících výroků, jež mohou být, zejména u dětí, zaměňovány s drzostí a neslušností. Formální typ může mít problémy s porozuměním ironie a vtipu, neboť vše bere doslovně.²³

U jedinců s PAS můžeme narazit také na nesourodé chování, které se mění v závislosti na prostředí, kontextu a osobě, s níž přišli do styku. Můžeme tak objevit u jedné osoby prvky osamělého, pasivního, aktivního i formálního typu najednou. Kvůli propojení symptomů odlišných typů dochází k výkyvům kvality mezilidského kontaktu a celkové chování je okolím vnímáno jako zvláštní až chaotické. Tento typ autistického jedince nazýváme smíšený.²⁴

Inkluze

Školský zákon zajišťuje dětem se znevýhodnění, zdravotním či sociálním, stejné právo být součástí vrstevnické skupiny. Segregace vzdělávání může dané právo omezit a zabránit tak seberealizaci jedince. Jako řešení se nabízí inkluzivní vzdělávání, a to i v případě žáků, kteří potřebují k realizaci vzdělávacích potřeb vyšší míru PO a nejsou schopni absolvovat vzdělávání v běžné vrstevnické skupině. „*Základním principem inkluzivního vzdělávání je naučit děti žít spolu, učit se a reagovat na různé potřeby svých vrstevníků.*“²⁵ Díky inkluzivnímu vzdělávání ve školách se rozvíjí budování solidarity mezi žáky. Skrze postupné začleňování žáků s SVP se může zvyšovat míra tolerance i vzájemná podpora mezi vrstevníky. Zajišťujeme

²³ Tamtéž.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ ČADILOVÁ & ŽAMPACHOVÁ a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. str. 35

tak rovný přístup ke vzdělání pro všechny bez ohledu na znevýhodnění, ať už zdravotní nebo sociální, a to v rámci předškolního až vysokoškolského vzdělávání. Edukace je důležitou součástí života, která připravuje jedince na život ve společnosti. Je proto nutné podporovat inkluzivní vzdělávání zajištěním mechanismu financování, podporou výuky a přizpůsobením učebních plánů žákům se znevýhodněním.²⁶

Samotné inkluzivní vzdělávání je dlouhodobý proces, jenž by měl být provázen také zaváděním principů inkluze do společnosti, zvyšováním odborných znalostí pedagogických i nepedagogických pracovníků, aktivním zapojením všech dětí do procesu či získáváním podpory úředníků a volených zástupců v oblasti vzdělávání.²⁷

Kapitolu samu o sobě tvoří zařazení žáků s PAS do výuky v běžné škole. Inkluze žáka bývá náročnější na druhém stupni. Zpravidla dochází k častým změnám pedagogů, minimálně častějším než na stupni prvním. To způsobuje u řady osob s PAS zbytečný stres. Také nároky na znalosti a dovednosti akademického typu se se změnou stupně zvyšují. U žáků se začínají projevovat rozdíly v dosahování výukových cílů a úspěšnosti napříč předměty, ba dokonce v rámci jednoho předmětu napříč tématy. Tím spíše, pokud intelektové dovednosti převyšují schopnosti komunikace a sociální interakce, jak tomu bývá u autistických jedinců.²⁸ Žák tak může pro nezkušeného a neinformovaného pedagoga působit jako dítě s problematickým chováním a nízkým intelektem. Doslovné chápání některých jedinců s PAS může vést k větší zmatenosti, nejsou-li instrukce vyučujícího dostatečně přesné. Náročným se také stává pochopení ironie, kterou učitelé v komunikaci se žáky, zejména na druhém stupni, často využívají. Představme si situaci, v níž chodí žák opakovaně pozdě do školy

²⁶ Tamtéž, str. 35 - 36

²⁷ Tamtéž, str. 36

²⁸ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. str. 145 - 146

na nultou vyučovací hodinu. Učitelova reakce v té chvíli by mohla být například: „Pokud nehodláš chodit včas, tak sem nemusíš chodit vůbec!“ Žák s běžným vývojem by pravděpodobně pochopil, že prohlášení není myšleno doslovně a na příští nultou hodinu by dorazil včas. Žák s PAS ovšem, kvůli odlišnému vnímání, toto ze sdělení nevyvodí. Na další nultou výuku či na výuku obecně nedorazí vůbec. Samotné pozdní příchody mohou mít svůj původ v diagnóze. Jelikož je nultá hodina odchýlená od harmonogramu zbytku týdne, žákovi může činit potíže narušit stereotyp. Dalším vysvětlením by mohla být i doprava žáka, někteří lidé s PAS jsou fixovaní na konkrétní dopravní prostředky, nenastoupili by tudíž například do tramvaje se schody, pokud jsou zvyklí na tramvaj bez nich. Tyto situace a reakce tak mohou u neinformovaných pedagogů, vyvolávat pocit nevychovanosti, drzosti a rebelie, proti kterým je třeba zakročit kárnými opatřeními, nikoliv to, že dítě potřebuje speciální přístup a sezení s odborníkem ŠPZ.

Možnosti vzdělávání žáků s PAS jsou různé a samotná volba způsobu edukace dítěte záleží na mnoha faktorech mezi něž patří míra, hloubka a projevy postižení, adaptivita dítěte, doporučení odborníků, možnosti regionu i vstřícnost školy. Děti s PAS mohou být vzdělávány ve školách hlavního vzdělávacího proudu, zde narazíme nejčastěji na žáky s Aspergerovým syndromem. Dále ve speciálních školách pro žáky se zdravotním postižením nebo ve třídách a oddělených skupinách v rámci školy. Tyto skupiny a třídy mohou být tvořeny jak žáky s různými typy postižení, tak pouze těmi s PAS. Ke vzdělávání lze využít i individuální formu bez nutnosti pravidelně se účastnit vyučování. Jde například o alternativní formy edukace, jako je domácí vzdělávání.²⁹

Školská legislativa podporuje inkluzivní vzdělávání i začleňování žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu, přesto je zajištění podmínek

²⁹ Tamtéž, str. 127 - 128

pro dobré fungování doprovázeno překážkami vyplývajícími z konkrétních podmínek škol a školských zařízení. Důležitou roli hraje, kromě legislativy, zejména informovanost a osobní zainteresovanost, komunikace se zákonnými zástupci i odborníky, pochopení významu inkluze a vytváření prostředí, aby mohlo začlenění dítěte proběhnout úspěšně. Je potřeba zajistit materiální podporu vzdělávání, brát v potaz osobní zkušenosti osob s PAS ve vzdělávání, zbavit se předsudků a negativních postojů vůči inkluzivnímu vzdělávání i osobám s handicapem obecně.³⁰

Při inkluzivním vzdělávání je potřeba počítat se zvláštnostmi a rozdílným vývojem žáků, zejména s deficitem v určitých oblastech. U dětí s PAS jsou to zejména obtíže v komunikaci a sociálním chování. Míra PO je popsána a specifikována v doporučení z vyšetření ŠPZ. Zejména u žáků s PAS nelze aplikovat stejné postupy, neboť každý jedinec se dá považovat za vlastní formu autismu. Je tedy nutné postupovat dle doporučení odborníků.³¹

L. Bittmannová uvádí, že nejčastěji se u žáků s PAS řeší problémy s chováním, začleněním do kolektivu vrstevníků a šikana, nikoliv potíže ve vzdělávání.³² Tuto skutečnost ostatně zmiňuje i Naoki Higašida, autor a blogger trpící PAS, ve své knize *Sedmkrát padnout, osmkrát vstát* (2018). Důležitost školního a třídního klimatu zdůrazňuje také Natálie Ficencová, česká autorka s PAS, v kapitole týkající se školy v díle *Neříkej autista, to se nehodí* (2021).

Navazování kontaktu s vrstevníky běžného vývoje může být náročné z mnoha důvodů. M. Vosmik uvádí, že žáci s PAS mohou působit egocentricky a orientovat se pouze na vlastní zájmy, což jejich zařazení do

³⁰ ČADILOVÁ & ŽAMPACHOVÁ a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. str. 37 - 39

³¹ Tamtéž.

³² BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. *Speciálně – pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta Publishing s. r. o. str. 51 - 53

kolektivu komplikuje. Nechtějí se podílet na kolektivních aktivitách, neboť je nezajímají, naopak v případě oblíbených témat se mohou ujímat role hlavního vedoucího, který však nenechá ostatní přispět do práce vlastními poznatky a nápady. Z těchto důvodů doporučuje upouštět od skupinových prací a zařadit individuální úkol.³³ Zmíněné řešení je jistě v konkrétních případech správné, ovšem ne aplikovatelné na všechny děti s PAS. Stále musíme mít na paměti, že autismus je spektrum.

Martin Semrád ve své přednášce definuje dva subtypy autismu, s nimiž se můžeme v praxi setkat: maskulinní a feminní. Maskulinní typ je tím, co si většina pod pojmem PAS vybaví a s čím dlouhou dobu odborníci pracovali. Člověk s malým zájmem o sociální interakce a vztahy, problémové chování spojené s dalšími poruchami jako ADD nebo ADHD, obtížná adaptivita a neobvyklé zájmy. Oproti tomu typ feminní se vyznačuje vysokým zájmem o sociální interakce a vztahy, snahou začlenit se do kolektivu, imitací, maskováním a mnohdy se bohužel také pojí s poruchami příjmu potravy, poruchami nálad a snahou přizpůsobovat vlastní identitu okolí. Dlouhou dobu byl tento typ odborníky přehlížen, není tedy prozatím dostatečně popsán. Byť jsou subtypy označeny s odkazem na pohlaví, tento aspekt nehraje roli v jejich dělení.³⁴

Běžná škola může dítěti s PAS pomoci ke zlepšení sociálních vztahů. Žák by se měl učit jak chování kladné, tak i to záporné. Lhaní a přetvářka je, ať se nám to líbí nebo ne, podstatnou dovedností pro správné fungování ve společnosti. Stejně tak občasné porušování řádu a pravidel. Člověk s PAS se totiž může na pravidla a nařízení fixovat i v situacích, v nichž jsou neoprávněná. Může nést nelibě, když ostatní pravidla nedodržují a svou

³³ VOSMIK & BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. str. 20 - 21

³⁴ SEMRÁD, Martin. (2024). *Úvod do problematiky autismu* [webinář]. EDUALL. [<https://eduall.cz/>]

přehnanou upřímností vůči ostatním okolí urazit, případně citově ranit. Kolektiv se pak na základě těchto skutečností dítěti s PAS straní.

Ztížené navazování vztahů s okolím vysvětluje M. Vosmik na příběhu Jaroslava. Ten nedokázal porušit pravidla, a tak, když celá třída využila příležitosti k „ulití se“ z vyučování, Jaroslav byl jediný, kdo do školy dorazil a dožadoval se výuky. Rovněž se dopouštěl obtěžujícího chování vůči dívkám, kdy je např. fotografoval nebo častoval nelichotivými výrazy. Při jednom incidentu reagovala spolužačka na slovní útok fackou, kterou jí Jaroslav vrátil. Použil větší sílu a dívce způsobil otřes mozku. Jaroslav v danou chvíli nejednal spontánně, ale dle naučeného pravidla: „Když na mě někdo zaútočí, mám se bránit“. V dané situaci nevnímal, že dívce svými slovy ubližuje, ale fyzický útok dívky bral jako něco, co musí vrátit. Po několika setkáních s rodiči obou dětí byla nastavena pravidla nová. Jaroslav nesměl nikoho slovně ani fyzicky napadnout. Jeho rodičům škola doporučila zvýšení fyzické aktivity v rámci mimoškolních zájmů.³⁵

Šikana

Pravděpodobnost výskytu šikany u dítěte s PAS je vyšší než u dětí s běžným vývojem, a to v důsledku deficitů vyplývajících z diagnózy, tedy reakce, chování a komunikace odlišné od vrstevníků s normální vývojem.³⁶ Záminkou pro agresora se tak může stát stranění se dítěte s PAS kolektivu, echolálie, chladné vystupování, černobílé myšlení, perfekcionismus, přehnaná potřeba kontaktu, přecitlivělost na podněty, zvládání emocí neúměrné věku, obtěžující rituály, hygienické návyky (některé osoby s PAS mohou mít odpor k hygieně či k hygienickým prostředkům, například je jim nepříjemná konzistence mýdla, vadí jim zvuk tekoucí vody atd.), motorické

³⁵ VOSMIK & BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. str. 23 - 24

³⁶ BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. *Speciálně – pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasperta Publishing s. r. o. str. 51 - 53

stereotypie i špatné zvládání změn. Tyto a další skutečnosti mohou vybízet agresora k trápení oběti.

J. Švec v rámci webináře *Prevence šikany* (2024) zmínil konkrétní případ šikany žáka s podezřením na PAS. Šikany žáka se účastnil celý kolektiv a sestávala z posměšků, focení i fyzického napadání. Jednání třídy bylo jakousi odplatou za nevhodné a obtěžující chování daného spolužáka vůči ostatním. Jelikož se žáci cítili zrazeni školou, zejména lhostejností pedagogického sboru, rozhodli se sjednat spravedlnost sami.³⁷

S šikanou se, podle průzkumů Bittmannové, setkala 70 % klientů, žáků a studentů, avšak zdaleka se nejedná o finální číslo. Některé děti zkušenosti s šikanou nepřiznají nebo ji nejsou schopni rozpoznat, což může souviset s deficitem jejich diagnózy. Ty, které zkušenost s šikanou přiznaly, uvádějí, že k ní docházelo často přímo v budovách školy, zejména pak o přestávkách ve třídě nebo v šatnách, například při převlékání na tělocvik. Ve většině případů oznámily události kompetentním osobám, bohužel byla zřídka situace řešena a viníci efektivně potrestáni. Až 65 % respondentů uvedlo, že viník nebyl potrestán vůbec. Finálním, a mnohdy jediným, řešením situace byla změna školy oběti. Někteří klienti změnili školu v průběhu základního vzdělávání několikrát, neboť se šikana opakovala. L. Bittmannová se při řešení konkrétních případů šikany setkala u pedagogů i asistentů pedagoga s popíráním diagnózy žáků s PAS i se záměrným zkreslováním informací.³⁸

Pro prevenci šikany můžeme u dítěte s PAS využít nácviku sociálních a komunikačních dovedností, případně terapie. Zejména nácvik je důležitým pilířem pro začlenění jedince do kolektivu a může probíhat buď formou skupinových setkání nebo individuálně. Témata setkání se přizpůsobují

³⁷ ŠVEC, Jakub. (2024) *Prevence šikany. První díl* [webinář]. EDUALL.

³⁸ BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. *Speciálně – pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta Publishing s. r. o. str. 51 - 53

věku. Pomocí her a metod dramatické výchovy se trénuje společensky přijatelné chování i komunikace, rozpoznávání emocí u druhých a vlastní projevy, v neposlední řadě také rozeznání běžného škádlení od šikany.³⁹

Klíčová je rovněž práce s kolektivem spolužáků. Ta může mít podobu třídnických hodin, besed s odborníky a stejně jako u osob s PAS, nácviku vhodného chování, metod dramatické výchovy i her. V prvotní fázi práce s kolektivem se doporučuje beseda s odborníkem. SPC při Národním ústavu pro autismus nabízí službu besed pro spolužáky dětí s autismem, které dlouhodobě přinášejí, dle výzkumu Bittmannové, pozitivní vliv na klima třídy. Zásadami pro besedu je vedení terapeutem či speciálním pedagogem SPC. Je nutný souhlas rodičů žáka s PAS i jeho vlastní souhlas a besedě předchází konzultace se školou i rodiči. Beseda se koná bez účasti pedagogů za souhlasu vedení školy a zpravidla trvá 1-2 vyučovací hodiny v nichž není žák s PAS přítomen. Cílem besedy je mimo jiné naučit spolužáky, jakým způsobem s dítětem s PAS komunikovat a jak mu pomoci. Předat vhodnou formou informace o projevech, přičemž se konkrétní diagnóza nezmiňuje. Vysvětlují se důvody pro speciální pravidla a úpravy vzdělávacího procesu spolužáka s PAS, například zkrácení hodiny, známkování, odměnový systém. Žáci mají prostor na dotazy a vyjádření i negativních emocí, které se spolužákem trpícím PAS souvisí.⁴⁰

Nutno dodat, že jsou zaznamenány také případy, kdy je žák s PAS sám strůjcem šikany či se na ní podílí. Důvody mohou být různé, stejně jako u dětí s normálním vývojem. Roli může hrát sociální naivita, touha po přátelích, snížená empatie, zasahování do intimní zóny ostatních nebo

³⁹ BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. *Speciálně – pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta Publishing s. r. o. str. 53

⁴⁰ Tamtéž, str. 53 – 55

upoutávání pozornosti. „*Objevují se ale případy, kdy dítě s PAS šikanuje spolužáka proto, aby se samo neocitlo jako poslední článek.*“⁴¹

1.3.4 Doporučené přístupy ve vzdělávání žáka s PAS

Nejvyužívanější šablonou pro vzdělávání žáků s PAS je strukturované učení. Metodika vychází z Loovasovy intervenční terapie a TEACCH programu. Oba tyto přístupy jsou postaveny na základech kognitivně-behaviorální intervence sestávající nejen z přizpůsobení vnějších podmínek pro vzdělávání, ale rovněž z důrazu na změnu v myšlení jedince. Bere v potaz nejen samotnou diagnózu, ale zahrnuje také osobnost, charakter a mentální vyspělost dítěte.⁴² Strategie strukturovaného učení byla vyvinuta speciálně pro děti s autismem.

Program TEACCH je celosvětový program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem i s příbuznými poruchami v oblasti komunikace. Vznikl v Severní Karolíně jako protipól k názorům, že děti s PAS nelze vzdělávat. Pedagogové byli dlouho přímo vedeni k tomu, aby děti s obtížemi a nejistými výsledky vzdělávacího procesu přenechávali psychiatrům a jiným zdravotnickým zařízením. Pokud lékaři odhalili možnost retardace či poškození mozku, končily tyto děti v péči neurologů a postupně se dostávaly do sociálních zařízení. Pomoci rodičům dětí s PAS měl pětiletý výzkumný program zahájený v roce 1966. Odborníci ve spolupráci s rodiči dokázali, že lze tyto děti vhodnými postupy vychovávat a vzdělávat tak, aby se začlenily do společnosti. Výsledky byly natolik úspěšné, že byl výzkum rozšířen celostátně a prodloužen o několik let. Postupně se dostal i do většiny států Evropy. Program stojí na třech základních principech: strukturalizaci, vizualizaci a individuálním přístupem.⁴³

⁴¹ Tamtéž, str. 55

⁴² ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. str. 25

⁴³ SROKOVÁ, Eva & OLŠÁKOVÁ, Pavla. *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: MONTANEX, 2004. 37

Strukturované učení

Základním pravidlem strukturovaného učení je nastavení systému práce. Tzv. čtení zleva doprava a shora dolů. Může se to zdát triviální. Většinou společnost by totiž čtení zdola nahoru nenapadlo. Představíme-li si v roli malé dítě, které se s textem setkává poprvé, trvá určitou dobu, než se zorientuje. Zprvu děti předmět zkoumají, leporela a knížky otáčejí vzhůru nohama. Autistický jedinec si nejprve musí osvojit rutinu, poznání pohybů vlastního těla, navázat pochopením instrukcí a pokračovat v organizaci činností. Postupně se učí orientovat se a předvídat v čase i prostoru, což umožní aktivní učení nových dovedností a postupnou samostatnost. U mnoha jedinců s PAS tak může dojít k nezávislosti na okolí. Samozřejmě vše závisí na konkrétním jedinci, rozsahu a hloubce PAS.⁴⁴

Nejen v rámci strukturovaného učení je klíčovým principem motivace. Chování žáků s PAS je odlišné od dětí s normálním vývojem, stejně tak vnímání a prožívání. Co je důležité pro běžné děti, nemusí být důležité pro žáka s PAS. Nastavení funkčního motivačního systému slouží jako prostředek ke vzdělávání i začlenění jednotlivce do kolektivu. Formu motivace je nutné provázat s domácím prostředím, tedy dodržovat obdobné postupy, byť je prostor odlišný. Součástí motivace je už samotné oznámení tématu a cíle výuky a seznámení žáků s postupy a metodami, které v ní budou aplikovány. Pro žáka s PAS může být podstatný konkrétní harmonogram jednotlivých činností, k čemuž můžeme využít systém odškrtnutí políček pro jednotlivé kroky. Odměna může nastat za každý jednotlivý krok i za celek, přičemž způsob odměn záleží na mentální vyspělosti konkrétního jedince.⁴⁵

⁴⁴ ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. str. 29

⁴⁵ VOSMIK & BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. str. 76

Individualizace je dalším principem, jenž je platný i pro běžné vzdělávání. I samotná revize RVP ZV má za jeden z cílů individuální přístup k žákům. Jak již bylo zmíněno, každé dítě s PAS je jiné, autismus nelze brát jako celek a s časovým odstupem i odborníci přicházejí na stále nové symptomy vymykající se původnímu vnímání. Právě kvůli četnosti rozdílů v symptomech, charakteru, schopnostech koncentrace atd. je uplatnění individualizace důležité. Prvním krokem při výuce žáka s PAS je zjištění úrovně jednotlivých oblastí vývoje a následně zvolení vhodného způsobu komunikace, pracovního prostoru a sestavení individuálního vzdělávacího programu.⁴⁶

Odměny

Jedním z využívaných způsobů odměňování je tzv. žetonové hospodářství, kdy se hodnotí činnosti za konkrétní časový úsek. Žetony mohou mít libovolnou podobu a jsou udělovány na základě toho, zda žák činnosti na konci úseku splnil či nikoliv. Žetony nikdy neodebíráme. Žetony pak představují výhody pro dítě. Jeden žeton může představovat 15 minut navíc pro oblíbené volnočasové aktivity, čímž provážíme školu s domácím prostředím. Žetonové hospodářství platí na děti s PAS obecně lépe než tresty. V případě, že by rodič na nějakou dobu zakázal oblíbenou činnost, jako oddechové aktivity na počítači, dítě tím ztratí veškerou motivaci jednat a pracovat dle nastavených pravidel a harmonogramu. Odměňové systémy fungují obecně lépe než tresty i u dětí s běžným vývojem.⁴⁷

Děti formálního typu může motivovat smlouva. Formální stránka dodržuje podobu běžných smluv, obsahuje kontaktní údaje školy, osobní

⁴⁶ ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016. str. 36 - 37

⁴⁷ BITTMANNOVÁ, Lenka & BITTMANN, Julius. *Motivační systém*. [online] [cit. 25.10.2024]. Speciálně pedagogické centrum při Národním ústavu pro autismus. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=80356&view=13638>

údaje žáka, základní ujednání, očekávání a závazek školy i žáka, nebo odměnu pro žáka. Smlouva je stvrzena podpisy žáka, třídního učitele, případně ředitele školy. L. Bittmannová popisuje případ Davida, jenž často odpovídal za spolužáky, kteří se mu zdáli pomalí a ve většině případů dodával: „To ví i mimino!“ Škola přistoupila na motivační smlouvu, v níž se učitelé zavázali vyvolat Davida třikrát za hodinu. Pokud David zvládl nevykřikovat odpovědi za ostatní, ale dodržet své tři šance, dostal smluvenou odměnu. Pro Davida byla touto odměnou možnost shrnout na závěr výuky probírané učivo celého dne.⁴⁸

Strukturalizace

Struktura je součástí běžného života. Pořizujeme si strukturované zápisy z přednášek nebo potenciálním zaměstnavatelům zasíláme strukturovaný životopis. Strukturalizace jednoduše znamená uspořádání vnějších podnětů. Pro žáky s PAS upravujeme prostředí, zavádíme jasná pravidla a posloupnost činností tak, aby se dokázali lépe adaptovat. Obecně mívají děti s autismem problémy s výběrem podstatného a nepodstatného, organizovat vlastní činnost ani odhadovat situace, v nichž se nachází. Fungování v rámci běžné školy se může změnit v jejich očích na naprostý chaos. Zavedení neměnného řádu pomáhá získat pocit jistoty a tím akceptovat nové výzvy. Rozdělujeme žákům prostor dle konkrétních činností, například tady se myjeme, tady jíme. Tím zvyšujeme schopnost jednotlivé úkony předvídat a plánovat.⁴⁹ Odstraňují se rušivé elementy, zlepšuje se soustředění a samostatnost. Strukturu zavádíme do pracovního chování. Můžeme využívat jednoduchou tabulku k odškrtnutí úkolů, tedy rozvrh, využíváme symboly, číslice, barvy a další pomůcky. Domluvíme

⁴⁸ BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. *Speciálně – pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta Publishing s. r. o. str. 57 - 58

⁴⁹ ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016. str. 37

signál pro stav, kdy je žák s prací hotov. Kromě verbálního sdělení skutečnosti lze využít např. zvoneček, světlo, zvednutí ruky či barevné karty (zelená pro „hotovo“, žlutá pro „potřebuji pomoc“), které žák položí na lavici. Časová struktura je rovněž velmi důležitá. U některých osob trpících PAS se objevují obtíže s chápáním času, intuitivně jej nevnímají.⁵⁰

Vizualizace

Strukturalizace jde ruku v ruce s vizualizací, vzájemně se doplňují a prolínají. Některým autistickým jedincům nestačí pokyny pouze slyšet, ale potřebují si je spojit s vizuální podporou. Abstraktní pojmy bývají náročné na pochopení, je potřeba konkretizovat.⁵¹ V prvotní fázi je třeba pochopit souvislost předmětu a obrázku, později propojujeme symbol s konkrétní činností.⁵² Vizualizace je pomůckou pro orientaci v čase, vyrovnává handicap v pozornosti a paměti, přináší informace ve formě, která je pro lidi s PAS snadněji pochopitelná, zlepšuje komunikaci a v neposlední řadě usnadňuje nezávislost, čímž zvyšuje sebevědomí. Dítě díky samostatnosti dosáhne úspěchu, a to jej posouvá. Pro správně nastavení vizuální podpory je nutné zjistit úroveň schopností abstraktního myšlení. U jedinců PAS se zrakovým postižením se využívají haptické a sluchové vjemy.⁵³

Strukturalizace ve spojení s vizualizací představuje nástroje, jež pomáhají žákům lépe se orientovat v denním režimu a učebních úkonech. Společně odpovídají na otázky: Kdy? Kde? Co? Jak? Jak dlouho?

⁵⁰ ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. str. 30 - 31

⁵¹ ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016. str. 37 - 38

⁵² SROKOVÁ, Eva & OLŠÁKOVÁ, Pavla. *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: MONTANEX, 2004. str. 38

⁵³ ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. str. 51 - 52

Kdy? Je důležité, aby žák s PAS měl jasnou představu o časovém průběhu dne. Pomocí denního programu si žák lépe představí, co ho čeká, a bude schopen se na jednotlivé aktivity připravit. Fyzická podoba harmonogramu ve spojení s obrázky, symboly, fotografiemi a psaným textem, mohou žákovi práci s ním usnadnit. Některým dětem pomáhá i barevné rozlišení činností. Často je využívána magnetická tabule, s níž může žák sám manipulovat a sestavovat vlastní program dne, přesouvat režimové karty a označit úkoly, které již splnil. Tento způsob umožňuje žákovi zapojit se do plánování a postupně jej vede k samostatnosti.⁵⁴

Kde? V prostředí specializovaných tříd a škol je běžné přizpůsobení pracovního prostoru konkrétním potřebám žáka. To zahrnuje, kromě samotného pracovního místa, úpravu i dalších prostor školy, které žáci běžně využívají. Místnosti jsou doplněny o relaxační prvky, neboť se některé děti s SVP rychleji unaví. Relaxačním prostorem a přestávkami předcházíme stresu, nechuti i agresi. Při integraci do běžné školy dítě s PAS potřebuje strukturu v rámci prostoru, vyhrazené vlastní místo. Nejčastější možností je umístění vepředu u katedry pro lepší kontakt s učitelem nebo naopak do zadní lavice, pokud má žák obtíže s pozorností a potřebuje pomoc asistenta pedagoga. V praxi se můžeme setkat i s jiným ukotvením. Obecně je doporučeno vyhrazené místo neměnit, pokud je změna nutná, musíme na ni žáka dopředu připravit.⁵⁵

Co? Žák s PAS musí pochopit, co se od něj očekává a jednoznačně porozumět zadání úkolu. K tomu může sloužit podpora ve formě vizuální úpravy zadání. V případě potřeby je užitečné předem přistoupit k adaptování úkolů v učebnicích a pracovních sešitech tzv. na míru žákovi, což usnadní orientaci při jejich zadávání. Psané pokyny ve spojení s nákresy nebo

⁵⁴ ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. str. 41

⁵⁵ Tamtéž, str. 42

obrázky mohou dopomoci dítěti, aby se lépe zorientovalo v tom, co má dělat.⁵⁶

Jak? Informace o činnosti musí být žákovy představeny co nejpřesněji a nejkonkrétněji. Nestačí žákovi pouze sdělit, že má žák něco napsat, stříhat či kreslit. Je potřeba mu přesně vysvětlit, co má dělat. Postup můžeme rozdělit do jednotlivých kroků, které pro něj budou přehlednější a usnadní mu splnění zadaného úkolu. Například u stříhání by žák měl dopředu vědět, kde začít stříhat, jaký tvar bude stříhat a co má následně s ústřížkem udělat.⁵⁷

Jak dlouho? Žák s PAS potřebuje mít přehled o tom, jak dlouho bude konkrétní aktivita trvat, kdy se bude blížit ke konci. Daný časový rámeček nemusíme vyjádřit pouze časem, ale můžeme ho stanovit počtem úkolů nebo rozsahem požadavků. Například kolik příkladů má žák spočítat, jak dlouhý text má přečíst či sám napsat. Tímto podporujeme u žáka schopnost organizovat vlastní práci i udržet pozornost. U dětí, které se rychleji unaví či mají poruchy pozornosti, nesmíme zapomínat na relaxační pauzy.⁵⁸

Pro lepší pochopení předchozí struktury skrze otázky můžeme uvést příklad. Představme si fiktivní žákyni Hanu. Hana díky předem vypracovaného harmonogramu výuky ví, že hodina českého jazyka probíhá v pondělí od 8:00 do 8:45. Díky asistentovi, který Hanu provedl celou budovou v prvním týdnu, Hana ví, že výuka probíhá ve třetím patře ve třídě nalevo od schodiště. Nezávisle na konkrétní třídě sedí vždy v zadní lavici u okna. Učitelka na začátku hodiny seznámí všechny žáky s tématem, cílem a jednotlivými aktivitami, kterým se budou věnovat. Poté jde vysvětlit Haně konkrétní postup, zatímco ostatní žáci zahajují samostatnou práci. Hana dostává pracovní list s otázkami. Jako první krok si má všechny otázky

⁵⁶ Tamtéž.

⁵⁷ Tamtéž, str. 43

⁵⁸ ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. Str. 43

přečíst, poté otevře čítanku na určené straně a přečte si potichu čtyři odstavce textu. Bude číst od nadpisu až po konec čtvrtého odstavce. Jakmile text dočte, přečte jej znovu a postupně z něj vypíše odpovědi na otázky v pracovním listu. Doplněním všech otázek práce končí.

Strukturované učení je efektivním nástrojem pro zajištění větší autonomie žáků, zlepšení orientace v prostoru a čase i pro posílení jejich samostatnosti. Přístupy však nejsou pevně dané a je třeba je přizpůsobovat individuálním potřebám každého dítěte.

Asistent pedagoga

Běžnou součástí kolektivu pedagogických pracovníků škol jsou dnes asistenti pedagoga. Funkce je definována v §2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dle §3 zmíněného zákona může být pedagogickým pracovníkem ten, kdo splňuje stanovené předpoklady. Mezi ně patří plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost a prokázání znalosti českého jazyka.⁵⁹

Odbornou kvalifikaci může asistent pedagoga získat následujícími způsoby, uvedenými v §20 zmíněného zákona:

- základním vzděláním v kombinaci s absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, které uskutečňuje zařízení dalšího vzdělávání pedagogů,
- středním vzděláním s výučním listem a studiem pedagogiky,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,

⁵⁹ HOUSAROVÁ, Blanka. *Edukace žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. str. 60

- vyšším odborným vzděláním akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- vysokoškolským vzděláním akreditovaného studijního programu v oblasti pedagogických věd.⁶⁰

Asistent pedagoga zajišťuje nejen podmínky pro výchovně vzdělávací činnosti v běžné výuce, ale poskytuje také podporu a doprovod v rámci volnočasových aktivit organizovaných školou či o přestávkách. Přítomnost asistenta by měla žákovi s PO přinést přiměřenou kompenzaci obtíží vyplývajících ze znevýhodnění a pomáhat při adaptivitě i budování samostatnosti.⁶¹ Může být přiřazen ke konkrétnímu žákovi, skupině či celé třídě, jak v běžné škole, tak ve školách a třídách pro žáky s SVP.

Náplň práce asistenta pedagoga při péči o dítě trpící PAS lze rozdělit do tří samostatných kategorií: vzdělávání, přímá práce s žákem, organizace a dokumentace.⁶²

Přímá práce asistenta pedagoga a žákem PAS obsahuje dle V. Čadilové *„podíl na budování sebeobslužných dovedností, zvládnutí používání každodenního režimu a orientaci v prostoru, vytváření pracovního chování, budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviku kooperativní hry) i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace, rozvíjení a praktického využívání komunikace i na budování účelného využívání volného času.“*⁶³

Mezi sebeobslužné dovednosti můžeme zařadit aktivity, jako oblékání, způsob stravování i hygiena. Žák s PAS může být motoricky

⁶⁰ Tamtéž, str. 61

⁶¹ Tamtéž, str. 62

⁶² ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. str. 29 – 30

⁶³ Tamtéž, str. 33 – 34

neobratný a nesamostatný. Asistent se například v praxi může setkat s problémy při používání WC, kdy žákovi přímo vadí cizí toalety nebo přítomnost jiných lidí. V takových případech je potřeba nastavit jasná pravidla a harmonogram pro využívání toalet. Asistent je k dispozici také při potřebách úpravy oblečení, manipulace s příborem, zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, dodržování hygieny, ale také při volbě vhodného oděvu vzhledem k teplotě a počasí.⁶⁴

Zvládnutí používání denního režimu a orientace v prostoru se přímo týká strukturovaného učení. Asistent dbá na to, aby byl žák dostatečně seznámen s prostorami, v nichž bude trávit čas. Musí být jasně vymezeno k jakým činnostem konkrétní prostory slouží, dle potřeb upravena pracovní plocha žáka, zajištěno jeho místo i pomůcky ve třídě. Orientaci v prostoru je u některých žáků potřeba dlouhodobě nacvičovat. Kromě prostoru je potřeba, aby žák porozuměl dennímu rozvrhu hodin a navykl si podle něj předvídat činnosti s ním spojené. Asistent by měl být dopředu připraven na případné ztráty a zapomínání pomůcek i na různé obtíže žáka spojené se změnami v rozvrhu, s čímž se můžeme setkat i u dětí staršího školního věku.⁶⁵

Vytváření pracovního chování zahrnuje návyky školního prostředí. U autistů se můžeme setkávat s problémem sedět během vyučování na jednom pracovním místě, soustředit se na výuku a plnit požadavky vyučujícího. Příprava pomůcek či jejich úklid bývá rovněž náročnou dovedností. Asistentova úloha je navyknout dítě na pracovní chování. Využit k tomu může podrobný harmonogram zahrnující pracovní schéma dne krok po kroku, relaxační přestávky, pokud se u žáka vyskytuje zhoršená pozornost, a nácvik činností tzv. nanečisto.⁶⁶

⁶⁴ Tamtéž.

⁶⁵ Tamtéž.

⁶⁶ Tamtéž.

Budování vztahu s vrstevníky a dospělými souvisí mimo jiné s využíváním komunikace. Asistent dohlíží na žáka nejen během vyučovacích hodin, ale také v rámci zájmových aktivit organizovaných školou nebo v průběhu přestávek. Pomáhá mu zapojovat se do her, skupinových prací a projektů. Usnadňuje mu rozdělení rolí, komunikaci v průběhu práce, představuje mu praktické návody pro kontakt s ostatními v konkrétních kontextech. Nacvičuje se žákem pozdravy, poskytuje návodné otázky, rozšiřuje slovní zásobu a pomáhá přizpůsobit slovní zásobu konkrétním komunikačním situacím.⁶⁷

V neposlední řadě, v rámci přímé práce, učí žáka využívat relaxačním způsobem volný čas a vybírat pro tento účel vhodné aktivity. Ve školním prostředí se to týká zejména přestávek a volných hodin, návrhy však může žák využít i v domácím prostředí.⁶⁸

Organizace a dokumentace zahrnuje kromě podílu na tvorbě IVP, denních záznamů a hodnocení také zajištění kontaktu zákonných zástupců s poradenskými pracovišti, přípravu pomůcek pro konkrétní činnosti a úpravu prostředí dle doporučení. Ke zprostředkování komunikace využívá jak formu písemnou, tak ústní. Pravidelně informuje zákonné zástupce o probíraném učivu, zadaných domácích úkolech, pomůckách, mimoškolních akcích, průběžném hodnocení, dosažených výsledcích atd. Na základě pokynů ŠPZ a pedagogů vytváří podmínky pro učení včetně zajištění speciálních pomůcek a podílí se na tvorbě rozvrhu hodin.⁶⁹

Součástí práce asistenta je rovněž pravidelné doplňování znalostí v oblasti PAS, účast na odborných seminářích, kurzech, přednáškách a konzultacích s odborníky v poradenských zařízeních v souladu s dalším

⁶⁷ Tamtéž.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ Tamtéž.

vzděláváním pedagogických pracovníků. Stejně jako pedagog má i asistent k dispozici vypracované metodiky pro práci s žáky vyžadujícími PO.

Asistent pedagoga je součástí pedagogického týmu. Ředitel musí jasně vymezit příslušné kompetence a pracovní náplň všech pedagogických pracovníků školy a školského zařízení tak, aby bylo zabezpečeno co nejefektivnější vzdělávání všech žáků.⁷⁰ Asistent pracuje dle doporučení PPP či SPC. Ve výuce se řídí pokyny konkrétního pedagoga. Mnohdy je hlavním spojovacím článkem mezi speciálním pedagogem, pedagogy, rodiči a dítětem. Osvojení kompetence spolupracovat je nutnou dovedností nejen asistenta, ale také pedagogů. Byť jsou asistenti součástí výuky již od roku 1997, řada učitelů na přítomnost další osoby ve výuce není připravena. V praxi se můžeme setkat s výbornou součinností, ale i s problémovými vztahy. Problematické postavení nemusí být pouze ze strany pedagoga. Setkáváme se s případy, kdy se asistent pedagoga snaží stavět do role vedoucího a na pokyny učitele reaguje odmítavě. Nutno podotknout, že ani doporučení z poradenských zařízení nebývají některými školami a jejich zaměstnanci brána vážně, což ve výsledku zařizování potřebných PO pro žáka komplikuje. Pokud škola netuší, jak asistenta pedagoga využívat, může nastat situace, v níž se tato funkce zdá nadbytečná a nesmyslná. Situace se liší škola od školy, třída od třídy i hodina od hodiny. Někde asistent jen nečinně sedí, jinde aktivně pomáhá žákovi s SVP nebo klidně dohlíží na práci celé třídy, zatímco se pedagog věnuje individuálně pouze dítěti s PO.

Praxe přináší také časté chyby v práci asistenta. Místo začleňování žáka do kolektivu může nevhodným přístupem dojít k jeho izolaci. Při dohlížení na jeho povinnosti a práci ve škole může nastat odklon od

⁷⁰ HOUSAROVÁ, Blanka. *Edukace žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. str. 62

vedení k samostatnosti. Představme si hypotetickou situaci asistenta dítěte s PAS na prvním stupni. Žák má problémy s pozorností, soustředěním a zapamatováním úkolů, což je spojeno s jeho přehnanou soutěživostí. Kvůli nutkání být první zapomene otočit test na druhou stranu, nekontroluje si, zda má všechny úkoly splněny a zapomíná si zapisovat zadání domácích úkolů. Asistent proto dohlíží, aby si žák vše zapsal do speciálního sešitu pro úkoly a vzkazy rodičům, aby otáčel stránky a vracel se k otázkám v testu. Také o zadání úkolů informuje zvláště rodiče žáka. Tento postup aplikuje po celé vzdělávání na prvním stupni a pokračuje v něm i na stupni druhém. Chybou je, že žák není veden k samostatnosti, tato kompetence se u něj nerozvíjí. Na vině není jen asistent, ale také rodiče dítěte, neboť tento systém sami vyžadují a aktivně se nesnaží řád věcí narušit. Daná chyba nastala nezáměrně a z nepozornosti či neznalosti zúčastněných stran. Zprvu se nemusí problémy vůbec projevit. Uvědomění pak nastává ve chvílích, kdy asistent není u žáka přítomen. Žák nezapíše zadání domácího úkolu ani informaci, že budou třídní schůzky, při přijímacích testech na střední školu zapomene zkontrolovat vyplnění všech úloh atd. Problémy s tím spojené pokračují dál při studiu střední a vysoké školy, zároveň i v běžném životě, např. zapomíná na lékařské vyšetření, protože si jej nezapsal. Nikdo mu totiž neřekl, že si to má zapsat.

Role asistenta pedagoga je při práci s autistickými žáky klíčová. Důraz na spolupráci s pedagogy, rodiči i odborníky, flexibilitu ve výuce a schopnost reagovat na specifické potřeby dětí jsou nezbytné pro úspěšné zařazení asistenta do vzdělávacího procesu. Praxe může přinášet různé výzvy. Klíčem k úspěchu je neustálé přizpůsobování metod a přístupů tak, aby podpořily optimální rozvoj každého jedince.

Individuální vzdělávací plán

„*IVP je závazným materiálem sloužícím všem, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu integrovaného žáka.*“⁷¹ Tento dokument slouží jako základní nástroj pro všechny, kdo se podílí na vzdělávání žáků se specifickými potřebami. Jeho podoba vychází z ŠVP dané školy a na jeho zpracování se podílí vedení školy, zákonný zástupce, speciální pedagog, učitelé a odborníci z PPP či SPC. Každý plán musí být přizpůsoben specifickým potřebám jedince s PAS, ale také podmínkám prostředí konkrétní školy i jejího pedagogického sboru, včetně vztahu a způsobu spolupráce s odborníky, jako jsou psychologové, speciální pedagogové a lékaři.

Za vypracování IVP nese odpovědnost ředitel školy. Ten má povinnost seznámit s jeho obsahem nejen pedagogický sbor, ale i rodiče žáka, často prostřednictvím třídního učitele. IVP se stává součástí školní dokumentace žáka a měl by být připraven ještě před jeho nástupem do školy. Pokud to není možné, je třeba ho zpracovat nejpozději do jednoho měsíce od nástupu žáka.⁷²

IVP musí po formální stránce obsahovat obecné údaje žáka, jako je jméno a příjmení, datum narození, trvalé bydliště žáka, kontakt na zákonné zástupce i odborníky, adresa ŠPZ, ročník a školní rok. Nechybí ani informace o druhu a stupni postižení a formě vzdělávání, kterou žák podstupuje. Důležitou součástí jsou pak údaje týkající se SVP. Tyto informace zahrnují různé oblasti, například schopnost sebeobsluhy, stav hrubé a jemné motoriky, grafomotoriku, smyslové vnímání a rozlišování, řečové dovednosti, komunikační schopnosti, pozornost, kognitivní schopnosti či

⁷¹ HOUSAROVÁ, Blanka. *Edukace žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. str. 64

⁷² Tamtéž, str. 64 – 65

sociální a pracovní dovednosti. IVP se také zabývá organizací péče o dítě během přestávek, volných hodin nebo obědů. Pokud má žák další zdravotní omezení, jsou i tyto informace do plánu zahrnuty. Dokument podepisují odborníci, kteří se podíleli na jeho sestavení, a rovněž rodiče či jiní zákonní zástupci žáka. Prostor pro poznámky slouží k zaznamenání změn nebo aktualizací, které mohou během školního roku nastat, včetně zápisů z konzultací a schůzek.⁷³

Na začátku přípravy IVP je potřeba uvědomit si, jakých výchovných a vzdělávacích cílů chceme dosáhnout. Z časového hlediska se zaměřujeme na: dlouhodobé cíle, krátkodobé cíle a bezprostřední učební úkoly.⁷⁴ Koordinací těchto tří rovin vytváříme pevný základ pro speciální výuku i u problémovějších dětí. Při výběru cílů je nezbytné zohlednit individuální situaci žáka a možnosti prostředí, v němž se vzdělává. Je potřeba vzít také v úvahu předpoklady úspěšné realizace: „*realistické hodnocení dítěte, realistické hodnocení prostředí (rodina, škola), priority a potřeby rodiny, pravděpodobnost úspěchu.*“⁷⁵

Stanovení dlouhodobých cílů vyplývá nejčastěji z očekávání rodičů a prognóz odborníků. Vzhledem k jejich obecnému charakteru jich stanovujeme daleko méně než cílů dílčích. V případě dlouhodobých očekávání může také lpění na nich působit komplikace. Není možné přesně odhadnout vývoj dítěte do budoucna. Jejich plánování může být provázeno přehnaným optimismem, což vytvoří na dítě přehnané nároky a nátlak. Na druhou stranu může docházet také k výrazně nízkému očekávání a tím nevyužití plného potenciálu žáka. Následkem toho se může dostavit

⁷³ VOSMIK, Miroslav & BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. str. 76 – 85

⁷⁴ JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. str. 47

⁷⁵ Tamtéž, str. 48

odmítavý přístup dítěte. E. Schopler doporučuje odložit záležitosti dlouhodobých očekávání do doby, než bude jejich plánování nezbytné.⁷⁶

Zaměření se na krátkodobé cíle a bezprostřední učební úkoly zajišťuje pravidelné zaznamenávání úspěchu i přizpůsobení aktuálním potřebám či úrovni dítěte. Postupný, systematický program zachovává stabilní a trvalejší úsilí žáka, čímž se zachovává stálá pozitivní zkušenost i bezprostřední pokrok.⁷⁷

Součástí IVP je způsob hodnocení a náprava chování. Zvláště děti s PAS se vyznačují netypickým chováním, které se dotýká jejich okolí. Zvláštní, až bizarní projevy mohou být rušivé i nebezpečné, je proto nutné problémové chování identifikovat. Nápravu chování nelze řešit v rovině obecných cílů, je nutné, aby byly předmětem okamžité reakce a preventivních opatření.⁷⁸

V závislosti na aktuální úrovni dítěte lze IVP průběžně upravovat dle potřeby. Kromě pedagogických pracovníků školy jsou za výsledky žáka zodpovědní také zákonní zástupci, kteří jsou průběžně informováni o způsobech a pokroku ve vzdělávání žáka. Při sestavování i naplňování IVP je nezbytná komunikace a týmová spolupráce.

Metody

Z. Žampachová a V. Čadilová popisují ve své publikaci některé ze speciálně-pedagogických metod aplikovaných při výchovně vzdělávacím procesu autistických dětí. S těmi se setkáme zejména při strukturovaném učení. Měly by být upraveny pro specifické potřeby dítěte, jeho individuálním potřebám a vývojové úrovni. V praxi se nelze spoléhat pouze

⁷⁶ SCHOPLER, Eric a kol. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2011. str. 53 – 55

⁷⁷ Tamtéž, str. 54 – 56

⁷⁸ JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. str. 48

na obecně popisované metody. Speciální pedagogové musí pracovat rovněž s metodami konkrétních oborů zabývajících se žáky s PAS. Zde spadají terapeuti, logopedové, psychologové nebo rehabilitační pracovníci.⁷⁹ Autorky definují ve své publikaci celkem dvanáct metod, my si však popíšeme pouze některé z nich.

Mezi nejvyužívanější metody jednoznačně spadá metoda přiměřenosti. Ta sestává zejména z respektování vývojové úrovně dítěte a zvolení vhodných způsobů a postupů k jednotlivým stránkám vývoje zvláště. Osoby s PAS mívají výrazně nerovnoměrný vývoj, je proto nutné nejprve odhalit jeho silné a slabé stránky.⁸⁰

Metodu vytváření pravidel využíváme v případech, kdy potřebujeme opakovat předepsané postupy při plnění úkolů. Je vhodná pro žáky, kteří rádi činnosti opakují, naopak je nevhodná pro ty, co dávají přednost střídání činností. Forma používaných pravidel pomáhá k větší samostatnosti žáka a pomáhá snadněji přidávat drobné změny k již zvládnutým pravidlům.⁸¹

Při využívání metody demonstrace učitel předvádí činnosti a dítě je následně podle něj zopakuje. V případě, že se dítě nesoustředí, můžeme činnosti zopakovat víckrát. V části demonstrace se očekává pouze pasivní sledování činnosti, nikoliv aktivita žáka.⁸²

Metoda instrukce stojí na pomoci ke zvládnutí úkolu skrze signály, ať už verbální, neverbální či vizualizované. Signály musí mít podobu jasné instrukce, musí vždy odpovídat schopnostem dítěte, intenzita se může lišit v závislosti na situaci a konkrétním jedinci. Signály lze také kombinovat tak, aby byla instrukce srozumitelnější pro konkrétního jedince.⁸³

⁷⁹ ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. str. 75

⁸⁰ Tamtéž, str. 76

⁸¹ Tamtéž, str. 81

⁸² Tamtéž, str. 83

⁸³ Tamtéž, str. 81

Pro řešení projevů problémového chování se využívá metoda ignorace. Využít ji můžeme i v případech, kdy se žák snaží nadměrně strhnout pozornost na sebe. Při uplatňování této metody je nutná důslednost a učitel si musí být vědom možných dopadů jejího využití. Pokud metodu nevyužije správně, může tím dojít k upevnění nežádoucího chování.⁸⁴

Je důležité zmínit, že metody popsané v publikaci Žampachové a Čadilové zdaleka nejsou základním výčtem. Účinnost metod se zvyšuje zejména jejich kombinací, většina z nich se vzájemně prolíná a hranice mezi nimi není zřejmá. Hlavní je při jejich aplikaci do praxe zejména zkušenost a flexibilita pedagogů spolu se schopností využívat je v konkrétním kontextu žáka.⁸⁵

Výuka českého jazyka a literatury

Na druhém stupni základní školy můžeme narazit na žáky s PAS s problémy v běžné komunikaci. Vývojové poruchy řeči, doslovné chápání sdělení, obtíže při požádání o pomoc, deficity v plynulosti mluvy a problémy s porozuměním neverbální komunikace nemusí s věkem zmizet. I když má žák dobře vyvinutou slovní zásobu a dokáže o tématech jeho zájmu hovořit plynule, stále se může potýkat se základy reciproční komunikace i při jednoduchých tématech.⁸⁶

Při výuce gramatiky je vhodné průběžně jednotlivé, již zvládnuté jevy opakovat a dále rozvíjet. Je potřeba využívat přehledných záznamů, např. tabulek, a vizuální podpory pro zafixování nového učiva k dalšímu používání. Nezřídka u dětí s PAS, ale také u těch s normálním vývojem, dochází k tomu, že sice gramatická pravidla využívají správně, nicméně

⁸⁴ ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016. str. 35

⁸⁵ ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. str. 85

⁸⁶ ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. str. 116

nedokážou správnost jejich užití vysvětlit. Mezi problematické oblasti patří u autistických žáků zejména téma větné stavby, určování rozvíjejících větných členů a poměry vět hlavních i vedlejších. Ke zvládnutí učiva dopomáhají práce dostatečně zpracované přehledy, s nimiž žák pracuje. U konkrétních žáků je možné přistoupit k úpravě a redukci požadavků skrze IVP.⁸⁷

Slohové útvary druhého stupně jsou pro zpracování náročnější než na stupni prvním, s čímž se pojí také očekávání pedagogů z hlediska vyjadřovacích schopností žáka. Jedinci s PAS mívají problémy v dodržení dějové i časové posloupnosti. Odklánějí se od tématu, při vypravování se přehnaně fixují na nepodstatné detaily. Přestože jsou slohové práce pro žáky s PAS náročné, je potřeba jejich psaní nacvičovat. Útvary jako omluva, žádost, úřední dopis a životopis jsou běžnou součástí praktického života. Jejich osvojení přispívá k samostatnosti. Nutno podotknout, že s útvary zaměřenými na zpracování vědomostí problémy žáci s PAS nemívají, zejména pak jedinci trpící Aspergerovým syndromem. Oproti tomu líčení, vypravování, úvaha a esej představují překážku, neboť sdělování názorů, pocitů a myšlenek je pro autisty náročné i v běžné komunikaci. Pomoci může jasně stanovená osnova, v podobě návodných otázek a zaměření se na témata zájmu žáka. Zvyšujeme tím jeho motivaci k dodržení daného slohového útvaru. Potřebná je rovněž úprava hodnocení výsledné práce a snížení nároků.⁸⁸

Jak již bylo zmíněno v předchozích částech diplomové práce, osoby trpící PAS čtou nejčastěji pouze kvůli získávání informací a k rozšiřování znalostí, hlavně v oblastech jejich zájmu. V seznamech četby se tedy nejčastěji objevují encyklopedie, odborná literatura a literatura faktu.

⁸⁷ Tamtéž, str. 116 – 117

⁸⁸ Tamtéž, str. 117 – 118

Interpretace textu v těchto knihách nečiní žákům s PAS téměř žádné obtíže, rozšiřují si pomocí nich slovní zásobu, využívají především mechanickou paměť a v některých případech přebírají získané informace doslovně. Hlavním problémem tvoří beletrie, pověsti, bajky, romány i poezie. Děj pro žáky s PAS bývá nepřehledný. Postrádají empatii, aby pochopili jednání a prožívání postav i vztahy mezi nimi. Následkem toho nedokážou o daných dílech hovořit ani písemně zpracovat jejich obsah. Tento stav, stejně jako většina symptomů, opět neplatí pro všechny autisty stejně. V praxi se běžně setkáme s dětmi se zálibou v četbě dobrodružných, historických, detektivních či sci-fi románů a dalších z široké škály žánrů. Povinnou četbu pro tyto žáky je nutné přizpůsobovat mentální vyspělosti a čtenářským schopnostem. Pokud na čtení beletrie nejsou žáci s PAS zvyklí, volíme krátké útvary. Při zpracování obsahu vypíšeme, na co přesně se má žák zaměřit, co je důležité.⁸⁹

Stejně jako v jiných předmětech je potřeba u žáků s PAS využívat individuální přístup a flexibilitu. Je nutné přizpůsobovat materiály, výukové metody i úroveň očekávaných výstupů konkrétním potřebám žáka tak, aby byly podpořeny jeho silné stránky a zohledňovaly se problematické oblasti. Důležitá je zejména pozitivní motivace a udržení zájmu žáka o výuku, což výrazně přispívá k dosahování úspěchů.

⁸⁹ Tamtéž, str. 117

2 Charakteristika vybraných literárních textů s tematikou autismu

Jedním z možných prostředků inkluze žáka s PAS je využití beletrie pro formování hodnotových preferencí kolektivu. Žáci skrze čtení a diskuze o tématech postupně rozvíjejí komunikativní a sociální dovednosti. Literatura, stejně jako například filmová a dokumentární tvorba, přibližuje problematiku autismu širší veřejnosti, čímž zvyšuje povědomí, toleranci a empatii napříč společnostmi. Pokud si divák či čtenář oblíbí konkrétní postavu, soucítí s ní a rozumí jejím motivacím, lépe pak přijímá osoby s obdobnými problémy v běžném životě. Četnost výskytu konkrétní menšiny se však nesmí přehánět, jinak může dojít k opačnému efektu.

Učitelé by měli mít při výběru témat do výuky na paměti, že přehlčení kterýmkoliv z nich může u žáků ve výsledku vyvolat odpor.

Následující část diplomové práce se věnuje charakteristice vybraných textů s tematikou PAS. Mezi vybraná díla patří: *Paměti imaginárního kamaráda* (2012, Matthew Dicks), *Řvi potichu, brácho* (2016, Ivona Březinová), *Ginny Napořád* (2017, Benjamin Ludwig), *A proto skáču* (2016, Naoki Higašida) a *Sedmkrát padnout, osmkrát vstát* (2018, Naoki Higašida).

2.1 Matthew Dicks: *Paměti imaginárního kamaráda*

Matthew Dicks je americký učitel, spisovatel, sloupkař, autor divadelních her a bloger, který se poprvé na literární scéně objevuje v roce 2009 s knihou *Something missing*. Ve Velké Británii jsou jeho knihy vydávány pod pseudonymem Matthew Green. Vystudoval Trinity College v Hartfordu ve státě Connecticut a stal se učitelem na ZŠ. Právě praxe ve školství mu poskytla inspiraci k psaní knih pro děti a mládež.

Jeho nejúspěšnějším dílem je román *Paměti imaginárního kamaráda*, za nějž získal v roce 2014 cenu Dolly Gray Award for Children's Literature. Během své žurnalistické kariéry získal několikrát ocenění The Connecticut Society od Professional Journalists v kategorii názory/humor. Do českého jazyka je, kromě románu *Paměti imaginárního kamaráda* (2014), přeloženo také dílo *Dvacet jedna pravd o lásce* (2020).⁹⁰

Dílo *Paměti imaginárního kamaráda* vypráví příběh Buda, imaginárního přítele osmiletého Maxe. Příběh originálním způsobem zpracovává poruchy autistického spektra i dětské vidění světa. Román se věnuje nejen výzvám spojeným s autismem, ale také dalším komplexním tématům, jako jsou lidské vztahy, šikana, nebezpečné chování dospělých, dětská fantazie, smrt, smysl existence a přátelství.

Max je tichý uzavřený chlapec, který má problémy v komunikaci s okolím, neshání doteky druhých lidí, bojí se kostýmů, nerozumí ironii a ve stresových situacích takzvaně zamrzá. Ve škole navštěvuje speciální skupinu a má k dispozici odbornou asistentku. Vytváří si vlastního přítele Buda. Ten se stává jeho podporou, průvodcem, ochráncem a spojencem

⁹⁰ Matthew Dicks. [online]. Praha: Argo. [cit. 12.11. 2024]. Dostupné z: <https://argo.cz/autori/dicks-matthew/>

ve chvílích, kdy se cítí nejistý, zmatený nebo vyděšený. Budo chrání Maxe před šikanou, pomáhá mu rozhodovat se v situacích, v nichž toho Max není schopen a radí mu, jak sdělovat své pocity okolí i na koho si má dát pozor. Budo je spojením mezi Maxem a světem okolo něj.

Dicks se při psaní knihy inspiroval nejen lidmi, s nimiž se v praxi i soukromém životě setkal, ale také vlastním imaginárním kamarádem z dětství.⁹¹ Příběh Buda a Maxe má potenciál oslovit čtenáře všech věkových kategorií.

⁹¹ DICKS, Matthew. *Paměti imaginárního kamaráda*. Praha: Argo, 2014. str. 314 – 315

2.2 Ivona Březinová: *Řvi potichu, brácho*

Ivona Březinová je uznávaná česká autorka, která se specializuje na psaní knih pro děti a mládež. Kromě své spisovatelské činnosti se v minulosti věnovala pedagogické práci. Působila jako odborná asistentka na katedře bohemistiky na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem, kde se zaměřovala na literární dějiny a českou literaturu 19. a 20. století. Březinová je autorkou více než 100 knih a několikanásobnou držitelkou literárních ocenění, včetně Zlaté stuhy. Mezi její nejznámější díla patří *Řvi potichu, brácho*, které získalo v roce 2017 cenu Zlaté stuhy a rovněž bylo nominováno na Magnesii Literu za knihu pro děti a mládež.⁹²

Knih *Řvi potichu, brácho* vypráví příběh čtrnáctileté Pamely a jejího autistického dvojčete, Jeremiáše. Kromě tematiky autismu samotného se zaměřuje na životy a vztahy lidí v okolí osob s PAS. Pamelin život se podřizuje potřebám bratra, jeho rituálům, potřebám i nepředvídatelným reakcím na situace, včetně záchvatů vzteku. Jeremiášova diagnóza má dopad na život celé rodiny, vzájemné vztahy i soužití se sousedy.

Kromě Jeremiáše se v knize vyskytuje další osoba s PAS, spolužák Patrik Horák. Jeho diagnóza se od té Jeremiášovy v mnohém liší, přestože se i u něj objevuje fixace na rituály a problémy v sociálním chování. Kniha tak představuje kromě autismu samotného také rozdílné projevy napříč spektrem. Jeremiáš vyžaduje barevné rozlišení dní, kulaté tvary, nejdůležitější je pro něj jeho poklička, ke komunikaci používá jednoduchá slovní spojení a echolálii a ve stresových situacích splachuje náhodné předměty do toalety. Když jej něco rozhodí, je vůči okolí agresivní. S přibývajícím věkem Jeremiáše je pro rodinu čím dál těžší jeho stavy zvládat. Patrikův koníček je meteorologie, nerozumí nonverbální

⁹² MOTLOCHOVÁ, Veronika. *Téma autismu v literatuře pro děti a mládež*. Olomouc, 2021. str. 42

komunikaci, aby odhadl emoce ostatních, používá speciální sešit s obrázky tváří, všechno bere doslovně a nemá rád náhlé změny a chybné informace. Zatímco Jeremiáš působí v rámci inteligence silně podprůměrně, není schopen běžné komunikace a projevuje se vůči okolí agresivně, Patrik z počátku působí spíše jako podivín a z pohledu učitelů je problémový žák s drzými poznámkami.⁹³

Dílo získalo na české literární scéně zasloužené uznání. Kniha se zaměřuje nejen na různé projevy autismu, ale zahrnuje také témata rodiny, dospívání a mezilidských vztahů.

⁹³ Tamtéž., str. 42 – 48

2.3 Benjamin Ludwig: *Ginny Napořád*

Americký spisovatel, učitel angličtiny a tvůrčího psaní, Benjamin Ludwig, pochází z New Hampshire. Jeho prvotinou byla novela *Sourdough*, za niž získal v roce 2013 cenu Clay Reynolds Prize. V roce 2017 vydal své druhé dílo, *Ginny Napořád*, které si získalo silnou čtenářskou základnu.⁹⁴

Ludwigovou inspirací pro hlavní postavu byla jeho adoptivní dcera. Kniha se zabývá nejen poruchami autistického spektra, ale také dalšími tématy, jako je domácí násilí, proces adopce i práce sociálních pracovníků. Ludwig sbíral materiál pro knihu při schůzkách s odborníky z oblasti sociální péče i PAS a také od rodičů autistických dětí, zejména v průběhu tréninků speciální olympiády.

Vypravěčkou příběhu je náctiletá protagonistka Ginny trpící poruchou autistického spektra. Ginny potřebuje mít jídlo připravené specifickým způsobem, má ráda pořádek a pravidla, špatně chápe metafory, sarkasmus i prázdné fráze, nemá ráda hluk a ve stresu si oždibuje prsty nebo rty, často až do krve. Kvůli svému odlišnému vnímání často řeší situace nebezpečným způsobem a neuvědomuje si následky svého jednání. Komunikace s okolím je pro ni náročná. Nedokáže se vyjádřit tak, aby ji okolí pochopilo a sama sdělení ostatních chápe doslovně. Prošla si domácím násilím i zanedbáním péče. V krizových situacích jedná prostřednictvím obranných mechanismů, které se naučila v raném dětství. To vše značně komplikuje její adaptaci na nové prostředí, adoptivní rodinu, a také její přípravu na narození nového sourozence.

Budování důvěry k novým rodičům a ostatním dospělým Ginny značně komplikuje Mimi panna. Ginny všem neustále opakuje, že ji musí najít, protože není v bezpečí. Jedná se o biologickou sestru, o niž se Ginny

⁹⁴ Tamtéž, str. 34

starala a prakticky plnila roli její matky. Nikdo však existenci tohoto dítěte nevěří, podle dospělých byla Mimi panna pouhou panenkou. Ginny se proto učí lhát, zatajuje informace a dobrovolně kontaktuje biologickou matku, čímž vystaví sebe i okolí nebezpečí.⁹⁵

Román se dotýká závažných témat jako je výchova dítěte s PAS, adopce, dětství, domácí násilí, trauma, komunikace, vztahy mezi rodiči a dětmi nebo hledání vlastní identity. Příběh ukazuje, jak obtížné může být pro okolí pochopit a přijmout odlišnosti. Vyzdvihuje rovněž schopnost naslouchat druhým.

⁹⁵ Tamtéž, str. 34 – 42

2.4 Naoki Higašida

Naoki Higašida je japonský spisovatel, básník, blogger a osoba s PAS. Tato porucha mu způsobuje problémy v běžné komunikaci do té míry, že se neobejde bez speciálních pomůcek, zejména počítače a tabulky se slabikami hiragany⁹⁶. Naokiho projevy chování, kromě potíží v komunikaci, zahrnují rovněž výrazné pohyby rukou, hypersenzitivitu vůči zvukům, nesnášenlivost doteků a změny prostředí i nejistotu při styku s ostatními lidmi. Prostřednictvím vlastní tvorby se snaží přiblížit svět autistů společnosti a vyvracet časté stereotypy, které se s nimi pojí.⁹⁷

Dílo *A proto skáču* napsal již ve svých třinácti letech, snaží se v něm zodpovídat nejčastější otázky okolí. Samotný název vychází z pasáže knihy týkající se zájmů autora. Obsahem knihy jsou Naokiho vlastní zkušenosti, emoce, vzpomínky a scény ze života. Součástí jsou rovněž krátké povídky. Autor vybízí zejména k trpělivosti, otevřenosti a snaze pochopit jedinečnost druhých.⁹⁸

Sedmkrát padnout, osmkrát vstát reflektuje zkušenosti dospívajícího autora. Dílo se hlouběji zaměřuje na každodenní život s PAS a na překážky, kterým musí čelit. K těmto překážkám patří nejen osobní výzvy, ale i tlak plynoucí ze společenských očekávání. Jednotlivé části knihy se věnují konkrétním situacím nebo úvahám o pojmech, přáních a možnostech. Texty jistě překvapí svou upřímností, hloubkou i filozofickým rozměrem. Vedle osobních postřehů najdeme v díle také básně.

⁹⁶ Pozn. *hiragana* je jednou ze dvou abeced využívaných v japonském písemnictví. Abeceda sestává ze 46 symbolů.

⁹⁷ Tamtéž, str. 48

⁹⁸ Tamtéž, str. 49 – 51

Naoki Higašida ve svých dílech představuje veřejnosti autisty ze zcela nové perspektivy. Ukazuje bohatý vnitřní svět, hluboké cítění, touhu po kontaktu s lidmi i vnímání krásy kolem sebe. Skrze vlastní uměleckou tvorbu boří mýty o osobách s PAS zakotvené v povědomí veřejnosti.

3 Didaktické náměty pro výuku literární výchovy s akcentací tematiky autismu

Praktická část této diplomové práce zahrnuje návrhy didaktického zpracování knih pro druhý stupeň základního vzdělávání. Příloha diplomové práce obsahuje konkrétní pracovní listy včetně ukázek z knih.

Pracovní listy jsou navrženy tak, aby rozvíjely čtenářskou gramotnost a zároveň zachovávaly inkluzivní charakter. Ukázky jsou vybrány tak, aby ukázaly zejména projevy chování autistických jedinců. Výukový materiál je vhodný k využití napříč ročníky druhého stupně základního vzdělávání. Pracovní listy byly zpracovány v grafickém programu Canva a jsou součástí příloh.

Následující část obsahuje kromě metodického komentáře také klíč k řešení úloh a možné odpovědi žáků. Příklady odpovědí jsou pouze ilustrační, nepředstavují jedinou správnou odpověď.

Předpokládaná časová náročnost je pouze orientační, v praxi je možné délku upravit podle konkrétních možností třídy.

3.1 Matthew Dicks: *Paměti imaginárního kamaráda*

Doporučený ročník	6.-7. ročník
Časová dotace	45 min.
Pomůcky	psací potřeby, pracovní list, pastelky nebo fixy
Téma	imaginární přítel, dilema, mezilidské vztahy, empatie
Průřezová témata	osobnostní a sociální výchova (sebepoznání, mezilidské vztahy, empatie) multikulturní výchova (porozumění odlišnostem)
Klíčové kompetence	k učení (analýza textu) k řešení problému (interpretace situací) komunikativní (vyjádření vlastních názorů) sociální a personální (odlišnosti lidí, spolupráce)
Cíl	rozvíjení čtenářské gramotnosti, empatie, kritické myšlení

Přestože *Paměti imaginárního kamaráda* nabízejí řadu komplexních témat, pro diplomovou práci byly vybrány primárně pasáže dotýkající se PAS. Pracovní list je strukturován tak, aby rozvíjel čtenářskou gramotnost, kreativitu, analytické myšlení i empatii.

Úkol před čtením využívá metodu volného psaní. Čas stanovený v zadání je pouze orientační, učitelé mohou s časem libovolně manipulovat. Volné psaní umožňuje spontánně vyjádřit myšlenky pisatele a pomáhá uvést žáky do jednoho z témat knihy.

Hlavní část pracovního listu sestává z otázek k textu. Otázky jsou zaměřeny převážně na hledání odpovědí vyplývajících z ukázek, odhadnutí vztahů mezi postavami a hledání souvislostí ve vlastních zkušenostech.

Jedna z otázek je rovněž zaměřena na pochopení pojmu *dilema*, rozvíjí slovní zásobu žáků a pomáhá pojem vysvětlit na základě informací v textu.

Závěrečný úkol má relaxační a kreativní charakter. Žáci kreslí postavu imaginárního kamaráda podle sebe. Kreslí imaginárního kamaráda. Můžeme je inspirovat také tím, že budou kreslit bytost, která by se mohla stát imaginárním kamarádem jich samotných nebo přítelem nějaké fiktivní postavy. Například: „Nakresli imaginárního přítele pro Spidermana.“

Použité ukázky

Ukázka 1

Pokud je mi známo, nikdo neví, proč je Max jiný než ostatní děti. Maxův otec tvrdí, že Max prostě jen ještě nedozrál, ale kdykoli to řekne, Maxova máma se rozzlobí a přinejmenším do večera s ním nemluví.

Já osobně nechápu, proč Max připadá všem tak komplikovaný. Jen zkrátka nemá lidi rád stejným způsobem jako ostatní děti. Má je rád, ale po svém. Má lidi rád zdálky. Čím se od Maxe držíte dál, tím vás má radši.

Pak taky nemá rád doteky. Když se Maxe někdo dotkne, celý svět se rozbliká a roztřepe. Tak mi to jednou popsali.

Já se Maxe dotknout nemůžu a on se nemůže dotknout mě. Možná proto spolu vycházíme tak dobře.⁹⁹

Ukázka 2

Pro začátek pár faktů o mně: Jmenuju se Budo. Jsem na světě pět let. Na někoho, jako jsem já, je pět let pořádně dlouhá doba. To jméno mi dal Max. Max je jediná lidská osoba, která mě vidí. Maxovi rodiče mi říkají imaginární kamarád. (...) Nejsm imaginární. (...)¹⁰⁰

(...) Já mám v tomhle světě dost podivné postavení. Žiju v prostoru mezi lidmi. Většinu času trávím s Maxem a jinými dětmi, ale na druhou stranu jsem dost často s dospělými, jako jsou jeho rodiče nebo učitelé, kteří mě ovšem nevidí. Maxova máma tomu říká *mít dilema*.

Používá to skoro vždycky, když se Max nemůže o něčem rozhodnout, a to se stává hodně často.

⁹⁹ DICKS, Matthew. *Paměti imaginárního kamaráda*. Praha: Argo, 2014. str. 16

¹⁰⁰ Tamtéž, str. 9

„Chceš modrého nanuka, nebo žlutého?“ zeptá se třeba a Max ztuhne. Zamrzne jako ten nanuk. Když se má o něčem rozhodnout, bere vždycky v potaz hrozně moc věcí. Je červená lepší než žlutá? Je zelená lepší než modrá? Který je studenější? Který se bude rychleji rozpouštět? Jak chutná zelená? Jak chutná červená? Chutnají různé barvy různě?

Byl bych radši, kdyby Maxova máma rozhodla za něj. Ví přece, že je to pro něj složitě. Ale když ho nutí vybrat si a jemu to nejde, někdy mu pomůžu. „Vezmi si modrého,“ zašeptám a on pak řekne: „Vezmu si modrého.“ A je to. Konec dilematu.

A takhle podobně žiju i já. Ve věčném dilematu. Žiju ve žlutém i v modrém světě. Žiju s dětmi a žiju s dospělými, a tím pádem nejsem tak úplně dítě, ale nejsem ani úplně dospělý. Jsem jak modrý, tak žlutý. Jsem zelený.¹⁰¹

Klíč k úlohám

1. Volné psaní. Co vás napadne, když se řekne imaginární kamarád?

Následující 3 minuty se snažte nepřetržitě psát o čemkoliv, co vám přijde na mysl.

Tvořivý úkol.

2. Co o Maxovi jeho otec říká?

Možná odpověď: Tvrdí, že Max „ještě nedozrál“.

3. Kdo je podle vás vypravěčem příběhu?

Možná odpověď: Vypravěčem je Maxův kamarád. / Vypravěčem je imaginární kamarád. (Žáci mohou odhadnout, že se jedná o imaginárního přítele, vzhledem k prvnímu úkolu pracovního listu.)

4. Jaký vztah má Max k lidem?

Možná odpověď: Má je rád, ale jen na dálku. Nevyhovuje mu blízký kontakt ani doteky.

5. Kdo je tedy vypravěčem příběhu? Jaký je jeho vztah k Maxovi?

Možná odpověď: Vypravěčem je Budo, Maxův imaginární kamarád. Má k Maxovi blízký vztah a pomáhá mu s každodenními problémy.

¹⁰¹ Tamtéž, str. 13 – 14

6. Vysvětlete vlastními slovy, co znamená *mít dilema*.

Možná odpověď: Mít dilema znamená, že se nemůžeme rozhodnout mezi dvěma možnostmi.

7. Míváte někdy problém se rozhodnout? Kdy se vám to stává?

Možná odpověď: Když si vybírám, co si vezmu na sebe. Když si vybírám, na který film půjdu do kina.

8. Kdo a jak pomohl s rozhodnutím Maxovi?

Možná odpověď: Pomohl mu Budo, když za něj rozhodl, že si má vzít modrý nanuk.

9. Jak byste na základě obou ukázek popsali Maxe?

Možná odpověď: Max je zvláštní, citlivý, přemýšlivý, neumí se rozhodnout, nemá rád doteky.

10. Kdo je podle vás hlavní postava knihy? Max nebo Budo?

Odpověď zdůvodněte.

Možná odpověď: Max je hlavní postavou, protože příběh se točí kolem jeho života. / Budo je hlavní postava, protože se kniha jmenuje Paměti imaginárního kamaráda. / Budo, protože příběh vypráví.

11. Nakreslete imaginárního kamaráda. Nemusí to být jen Budo, ale jakákoliv jiná osoba, zvíře nebo věc, kterou si pod tímto pojmem představíte.

Možná odpověď: *Tvořivý úkol.*

3.2 Ivona Březinová: *Řvi potichu, brácho*

Doporučený ročník	6.-7. ročník
Časová dotace	45 min.
Pomůcky	psací potřeby, pracovní list
Téma	autismus, netypické chování, rodina
Průřezová témata	osobnostní a sociální výchova (analýza chování postav a jejich motivace, rozdílné reakce na situace, tolerance)
Klíčové kompetence	k učení (interpretace textu) komunikativní (diskuze nad textem, sdílení názorů) k řešení problémů (vlastní návrhy řešení situace) sociální a personální (zohlednění chování postav)
Cíl	osvojení schopnosti interpretovat, rozvoj empatie a respektu

Pracovní list je určen pro rozvoj čtenářské gramotnosti se zaměřením na interpretaci textu. Jednotlivé části umožňují žákům zaměřit se na různé aspekty, jako je atmosféra a motivace chování postav v konkrétních situacích. List obsahuje úlohy kritického myšlení, nutí žáky přemýšlet, jak by se sami zachovali.

Pro aktivitu před čtením byla zvolena ilustrace z knihy, která se pojí s textovou ukázkou. Zaměřuje se na postavu Jeremiáše a jeho specifické požadavky. Obrázek byl vybrán k navození atmosféry ke čtení a pro zapojení fantazie žáků. Žáci popisují, co na obrázku vidí, a snaží se odhadnout situaci na základě vizuálního podnětu.

Druhá část pracovního listu je zaměřena na práci s ukázkou z knihy *Řvi potichu, brácho* (2016). Text je upravenou a zkrácenou sedmou kapitolou. Odpovědi na otázky zahrnují jak přímé informace z textu, tak vlastní názory

žáků. Ti se snaží vžívat do postav, zejména do Jeremiáše. Úlohy využívají metody řízeného čtení, řešení problémů a čtení s předvídáním.

Pro úlohy po čtení je třeba využít kreativní myšlení. Žáci sami vymýšlejí nový název pro knihu, kdy zároveň pracují s klíčovými tématy příběhu. V poslední úloze spolupracují se spolužáky při vytváření jídelníčku.

Použité ukázky

Ukázka 1

Bylo asi půl deváté, když někdo zazvonil.

„Jdeš tam?“ křikla máma na Pamelu z koupelny, kde si oplachovala vlasy po barvení.

„Jdeš tam,“ výskl Jeremiáš a hnál se do předsíně, aby byl u dveří jako první. Otevřel, bleskurychle zhodnotil situaci a zabouchl příchozím před nosem.

„Remí, to nesmíš!“ zhrabila se Pamela. „Pusť mě, ať můžu otevřít.“

„Neotevřít,“ postavil si hlavu.

To už se zvonek ozval znovu.

„Mami, Jeremiáš mě nechce pustit ke dveřím!“

„Jestli je to někdo ze sousedů, tak máme další vroubek,“ vzdychla máma.

„Pusť, Remíku. Možná budu muset někomu vysvětlovat, že za tu ranní bouřku fakt nemůžeš,“ dodala kousavě.

„Nemůžeš,“ vrtěl Jeremiáš hlavou a celým tělem urputně bránil dveře, za kterými se teď ozvalo nervózní klepání.

„Vlad'ko, otevři, to jsme my.“

Jeremiáš bezděčně ustoupil a Pamela s mámou rychle otevřely.

„Mami,“ vydechla máma. „Co tady...“

„Překvapení!“ vybafl děda skrývající se dosud za rohem.

„Červená! Není červená! Taky není červená!“ vřískal Jeremiáš a začal dědu i babičku ostřelovat vším, co bylo po ruce.

Vzduchem létaly boty, deštník, kšiltovka, mámin slamák, kartáč na vlasy...

„Ne! Zrcátko ne!“ zaječela Pamela a v poslední chvíli vykroutila bráchovi zrcátko z ruky.

To zahrnalo Jeremiáše na ústup. Cestou porazil věšák, stoličku a v kuchyni dvě židle. Přeskočil vytažený vysavač a zběsile prchl do svého pokoje. Podle zvuků Pamela usoudila, že uvnitř se snaží zabarikádovat.

„Proč jsi nezavolala, mami?“ ozvala se máma vyčítavě. „Vždyť přece víš, že vám vždycky musím předem dát instrukce.“ (...)

(...) Pamela se dala do úklidu rozházené munice a máma otevřela skříň.

„Ty si vezmi tenhle svetr,“ podala babičce huňatou červenou pleteninu.

„To nemyslíš vážně,“ bránila se babička. „V tomhle vedru? Vždyť se v tom upeču.“ (...)

(...) Babička to nakonec usmlouvala na červenou kuchařskou zástěru a děda se pracně nasoukal do mámina vytahaného trika, co ho nosí na úklid, protože všechno ostatní bylo buď malé, nebo momentálně nedostupné přímo v Jeremiášově pokoji.

Děda se usadil u internetu, že se prý mrkne na synoptickou mapu, a objednal si k tomu hrnek pořádného kafe. Babička mu ho udělala tak rychle, že máma s Pamelou ani nestačily postřehnout, že se dědova káva ocitla v Jeremiášově sloním hrnku.

„Ježíšikriste! Hrněk!“ lapala máma po dechu.

„No, hrnek. Udělala jsem tátovi kafe, co má být?“ divila se babička.

„Ale to je Remíkův hrnek,“ namítla jsem opatrně.

„Babi, radši... víš...“, soukala jsem ze sebe.

„Teda, vy naděláte,“ kroutila babička očima ke stropu. „Aby se Remíček náhodou ne...“ (...)

„Mami! Mami, hele, já jen ... mám tady jeden problém!“ zasáhla máma zoufale, aby babička náhodou nestačila vyslovit něco, co by ji pak nejmíň do večera mrzelo, a gesty ukázala Pamele, že má kafe mezitím přelít.

„No, co máš za problém, Vladěnko?“

„Víš, ta slepice...“

„Co je s ní?“

„Není kulatá.“

„Samozřejmě že není. Už jsi někdy viděla kulatou slepici?“ podivila se babička.

„Ty to nechápeš, mami. Remík teď musí mít k jídlu jen to, co je kulaté.“

„No, z toho bych se teda už vážně picla,“ sedla si babička do křesla a na ex vypila dědovo kafe, jen to do ní šplouchlo. (...)

(...) „Nevím, jak z té slepice na paprice vykouzím kruh,“ hlesla máma rozpačitě.

„Teda ženský, vy taky vidíte problémy i tam, kde nejsou,“ vrtěl děda nechápavě hlavou. „Tak prostě na talíř vedle kopečků rýže postavíte kulatou misku. Do ní pak můžete kydnout cokoliv, no ne?“

„Dědo, ty jsi geniální!“ pověsila se Pamela dědovi kolem krku.¹⁰²

¹⁰² BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016.

Klíč k úlohám

1. **Popište, co se podle vás na obrázku děje. Jaký má obrázek atmosféru? Jak na vás působí?**

Možná odpověď: Na obrázku je chlapec, který zavírá dveře, za dveřmi někdo stojí. Paní na obrázku se diví. Nelíbí se mi, jak vypadá; působí zvláště; možná je chlapec duch, protože je průhledný.

2. **Kniha se jmenuje Řvi potichu, brácho. O čem podle vás bude?**

Možná odpověď: Myslím, že kniha bude o sourozencích, kteří se často hádají.

3. **Kolik si myslíte, že je Jeremiášovi let a proč?**

Možná odpověď: Myslím, že je Jeremiášovi 5 let, chová se totiž jako malé dítě. (Žáci budou pravděpodobně tipovat nižší věk, než 16 let.)

4. **Připadá vám na ukázce něco zvláštní? Zaujalo vás něco? Čím vás to zaujalo?**

Možná odpověď: Připadá mi divné, že nechce otevřít dveře.

5. **Napadá vás, proč nechtěl Jeremiáš otevřít dveře? Kdo asi stojí za dveřmi?**

Možná odpověď: Za dveřmi je asi naštvaný soused, kterého nemá Jeremiáš rád.

6. **Jak na vás Jeremiáš působí? Jak se podle vás zrovna cítí?**

Možná odpověď: Je hodně nervózní, asi i naštvaný.

7. **Proč si musí děda s babičkou obléct něco červeného? Myslíte, že má Jeremiáš důvod?**

Možná odpověď: Jeremiáš má rád červenou barvu.

8. **Jak myslíte, že bude ukázka pokračovat? Bude červená barva jediná věc, kterou Jeremiáš vyžaduje?**

Možná odpověď: Jeremiáš se uklidní, až budou mít všichni červené oblečení. Možná má oblíbené místo u stolu, kde rád sedí.

9. Přijde vám také zvláštní, že slepice není kulatá? Proč si myslíte, že je to v ukázce problém? Napadá vás, jak zařídit, aby slepice na paprice měla kulatý tvar?

Možná odpověď: Nepřijde, protože slepice kulatá není. Jeremiáš má asi rád kulaté tvary. Slepici bychom mohli rozkrájet do kulatého tvaru nebo ji do něčeho kulatého dát.

10. Jak byste zareagovali na Jeremiášovo chování?

Možná odpověď: Odešel bych, nikdo mi nebude nic nařizovat.

11. Vyberte si jednu postavu z ukázky a zkuste vypsát její/jeho vlastnosti:

Možná odpověď: děda – chytrý, bystrý, vstřícný, vtipný; Jeremiáš: nervózní, impulzivní, svéhlavý, má rád pravidla; Pamela: starostlivá, trpělivá, zodpovědná.

12. Představte si, že jste Jeremiášovi sourozenci a vaši přátelé vás chtějí navštívit. Jeremiáše neznají. Jak budete reagovat? Pokud je na návštěvu pozvete, poradíte jim něco? Jak se chovat, co si vzít s sebou?

Možná odpověď: Nikoho bych k sobě domů nezval, aby to Jeremiáše nerozrušilo. Pokud bych je pozval, poradil bych jim, aby si vzali červenou barvu, a aby se připravili na to, že jídlo bude mít kulatý tvar.

13. Napadá vás jiný název pro knihu? Jaký?

Možná odpověď: Brácha a jeho svět; Červené pravidlo; Když svět není kulatý.

14. Dejte hlavy dohromady, vyberte si jednu barvu a zkuste se spolužáky sestavit jídelníček podle této barvy. Nezapomeňte na kulatý tvar.

Možná odpověď: barva: žlutá; snídaně: banánové lívance (kulaté); svačina: ananas (nakrájený na kolečka); oběd: hrachová polévka a thajské kari (v kulaté misce); večeře: vaječná omeleta.

3.3 Benjamin Ludwig: *Ginny Napořád*

Doporučený ročník	8.-9. ročník
Časová dotace	90 min.
Pomůcky	psací potřeby, pracovní list, tablet / počítač
Téma	autismus, emoce, trauma
Průřezová témata	osobnostní a sociální výchova (sebepoznání, empatie, tolerance) mediální výchova (kritické myšlení) multikulturní výchova (tolerance, respekt)
Klíčové kompetence	k učení (analýza textu, vyhledávání informací) k řešení problémů (návrh řešení situace) sociální a personální (diskuse, empatie) komunikativní (vyjádření vlastních názorů) digitální (práce s internetem)
Cíl	analýza postavy a situace, reflexe vlastních pocitů, empatie

Kniha *Ginny Napořád* obsahuje vedle PAS řadu náročných témat, jako jsou hledání vlastní identity, domácí násilí, trauma a adopce. Ukázky jsou vybrány pro jejich emoční hloubku, názornou ukázkou projevů PAS, ale také projevů traumatu.

Úloha před čtením se týká sestavení vlastního režimu dne. Ginny se řídí pravidly a denním režimem, nemá ráda změny. Tato úloha nejen rozvíjí schopnost organizovat čas, ale také může žákům pomoci lépe pochopit protagonistku.

Hlavní částí pracovního listu je opět čtení s otázkami. Žáci hledají odpovědi přímo v textu, charakterizují hlavní postavu, vysvětlují význam konkrétního idiomu. Pracovní list obsahuje úlohy čtení s předvídaním, hledání souvislostí a řešení situace. Je žádoucí některé z otázek probrat v rámci třídní diskuse.

Úlohy po čtení vyžadují zařízení pro vyhledávání na internetu. V rámci jedné z otázek žáci zpracovávají dostupné informace o autismu. Vracíme se k charakteristice hlavní hrdinky pomocí pětilístku a závěrečný

úkol je zaměřen na tvůrčí psaní. Žáci přepisují ukázkou z pohledu jiné postavy. Můžeme žákům navrhnout, aby ukázkou přepsali z pohledu postavy, například rodiče, náctiletého kluka nebo starší sousedky, která se náhodou ocitla v domě.

Použité ukázky

Ukázka 1

(...) Tehdy jsem si všimla, že je 22.43. Devět hodin už bylo dávno pryč.

Začala jsem si oždíbovat prsty. „Vidíte kolik je hodin?“ zeptala jsem se.

„Je 22.44,“ řekla moje máma Napořád.

Podívala jsem se a byla to pravda. Čas se změnil. Už nebylo 22.43. Bylo 22.44, a tak jsem řekla: „No výbordelně!“

Začala jsem si okusovat kůži na rtu. „Už jsem měla být v posteli,“ řekla jsem a v hlavě si napsala:

Čas jít spát = 9.00 večer = 21.00

„To je v pořádku,“ řekl můj táta Napořád. „Je v pořádku jednou za čas zůstat dlouho vzhůru, nebo ne?“

„Ale už bylo *devět hodin*,“ řekla jsem.

„To je pravda,“ odpověděla moje máma Napořád. (...) A hodiny teď ukazovaly 22.45. žádná z těch číslic nebyla stejná jako čísla v mé hlavě, což byly pořád devítka a nula a nula.

„Musím si jít hned lehnout,“ řekla jsem.

„Nechceš zůstat ještě chvilku vzhůru a dívat se na televizi? *Jen abys trochu upustila páru?*“

Upustit páru je něco jako *hodit se do pohody*. Znamená to *nechat si chvilku a uklidnit se*. Zavrtím hlavou, jako že ne. „Musím si jít lehnout *hned*,“ řekla jsem, protože v devět mám být v posteli a ráno si musím dát devět kuliček vína a lidské mlíko. (...)

„A co zuby?“ zeptal se můj táta Napořád. „Nechceš si je nejdřív vyčistit?“

Jedno pravidlo je, že *Předtím, než si jdeme lehnout, si vždycky čistíme zuby*. A já mám pravidla ráda. „Dobře, ano, fajn,“ řekla jsem. „Až si vyčistím zuby. A až si dojdou na záchod a umyju si ruce. A až dostanu vodu, kterou si dám na toaletní stolek, a až si vezmu pýžo. Pak půjdu *hned do postele*.“

„Které pyžamo si dneska vezmeš?“ zeptala se moje máma Napořád. „To s kočkami, nebo to s opičkami?“

„To s kočkami,“ řekla jsem. „To s opičkami je na pondělky.“¹⁰³

Ukázka 2

Umělohmotné elektronické miminko ne a ne přestat brečet.

Moji rodiče Napořád tvrdili, že by mělo být podobné opravdovému miminku, ale není. Nedokážu ho utěšit. I když ho houpu. I když mu vyměním plenku a dám mu z lahve. A když udělám *pšš, pšš, pšš* a dovolím mu ocucávat prst, jenom se zatváří hloupě a pořád řve.

Znovu ho podržím v náruči a v mozku si opakuju *hezky opatrně, hezky opatrně*. Potom vyzkouším všechno, co dělávala Gloria, když jsem *vyšilovala* já. Pak mu hlavičku podložím rukou a pohupuju se na špičkách nahoru a dolů. „To bude dobrý. To bude dobrý,“ zvedám a snižuju hlas, jako bych zpívala. A pak: „To je neštěstí.“

Ale ono stejně ne a ne přestat.

Položím ho k sobě na postel, a když pláč zesílí, začnu hledat svoji Mimi pannu. Tu skutečnou. I když vím, že tady není. Nechala jsem ji u Glorie v bytě, ale z brečících mimin jsem vážně moc neklidná, takže ji hledat musím. Je to jako pravidlo, co mám v mozku. Podívám se do šuplíků. Podívám se do skříně. Podívám se na všechna místa, kde by Mimi panna mohla být.

Dokonce i do kufru. Ten je velký, černý a má tvar krabice. Vytáhnu ho zpod postele. Zip je na kufru kolem dokola. Ale moje Mimi panna uvnitř není.

Zhluboka se nadechnu. Musím ten pláč zastavit.

Když ho dám do kufru a dost ho obložím dečkami a plyšáky a zasunu kufr zpátky pod postel, už ho možná neuslyším. Bude to podobné, jako bych si ten hluk uklidila v mozku.

Protože mozek je v hlavě. Je to strašně tmavé místo, kde kromě mě nikdo nic nevidí.

A tak to udělám. Položím umělohmotné elektronické miminko do kufru a popadnu několik deček. Dečky, polštář a několik plyšových zvířat mu dám na obličej. Myslím si, že za několik minut hluk přestane.

Totíž abyste mohli brečet, musíte být schopní dýchat.¹⁰⁴

¹⁰³ LUDWIG, Benjamin. *Ginny Napořád*. Praha: Ikar, 2017. str. 43 – 44

¹⁰⁴ Tamtéž, str. 7 – 8

Klíč k úlohám

1. **Jak vypadá režim vašeho běžného dne? Sestavte svůj harmonogram na libovolný den v týdnu.**

Možná odpověď: Ráno vstávám v 7:00. Snídám v 7:30. Ve škole jsem od 8:00 do 14:00. Odpoledne si udělám úkoly a v 16:00 jdu ven s kamarády. Večer si čtu od 20:00 do 21:00, kdy chodím spát.

2. **Hlavní postava a také vypravěčka se jmenuje Ginny. Jak na vás z ukázky působí?**

Možná odpověď: Ginny působí pečlivě. Zdá se být úzkostlivá, když je něco jinak, než má v plánu.

3. **Co znamená *upustit páru*?**

Možná odpověď: Znamená to uvolnit se nebo se uklidnit, třeba si pustit televizi, jít na procházku nebo se chvíli věnovat něčemu příjemnému.

4. **Na základě ukázky 1 charakterizujte Ginny. Jaká je?**

Možná odpověď: Ginny je pečlivá, lpí na pravidlech, ale také ji snadno rozruší, když věci neprobíhají podle ní. Má problém se spontánním jednáním.

5. **Proč podle vás dodává k mámě a tátovi slovo „Napořád“?**

Možná odpověď: Ginny možná zdůrazňuje, že to budou její rodiče napořád. Tedy do konce života.

6. **Co všechno se Ginny snažila udělat, aby elektronické miminko utišila?**

Možná odpověď: Houpat ho, vyměnit plenku, dát mu lahvičku, napodobit zvuk „pšš“, zpívat mu a pohupovat se.

7. **Jak se nejspíše Ginny v tento moment cítí?**

Možná odpověď: Pravděpodobně se cítí frustrovaně a zoufale, protože miminko nepřestává plakat a ona neví, co má dělat.

8. Kdo může být Gloria?

Možná odpověď: Gloria může být teta, matka nebo osoba, která Ginny hlídala. Může to být pečovatelka.

9. Napadají vás další způsoby, jak elektronické miminko utišit?

Možná odpověď: Zkusit ho jemně masírovat, pustit mu hudbu na uklidnění nebo ho přikrýt, aby cítilo teplo.

10. Kdo nebo co by mohla být Mimi panna?

Možná odpověď: Mimi panna je pravděpodobně Ginnyina oblíbená hračka, která jí dává pocit jistoty a klidu.

11. Jak si myslíte, že bude ukázka pokračovat?

Možná odpověď: Ginny najde na hračce spínač a umělé miminko vypne. / Ginny zapne nahlas hudbu, aby panenku překřičela. / Odejde z místnosti.

12. Překvapilo vás počínání Ginny?

Možná odpověď: *Úkol je zaměřen na osobní názor, nelze tedy odpověď odhadnout. Každý žák může na jednání Ginny reagovat jinak.*

13. Co byste jí v daný moment poradili?

Možná odpověď: Požádej o pomoc rodiče.

14. Jak nejspíš budou reagovat rodiče Ginny, až elektronické miminko najdou?

Možná odpověď: Rodiče Ginny mohou být znepokojení nebo naštvaní, protože Ginny zjevně udělala něco, co nebylo správné. / Budou se hodně zlobit, protože panenku narvala do kufru. / Ginny je hodně vyděsí, protože situaci vyřešila nebezpečným, až násilným způsobem.

15. Ginny je autistka. Slyšeli jste někdy o autismu a poruchách autistického spektra? Pokud ne, vyhledejte tento pojem na internetu.

Možná odpověď: *Žáci by měli zjistit, že autismus je vývojová porucha, která ovlivňuje způsob, jakým člověk komunikuje a vnímá svět. Lidé s autismem mohou mít různé potřeby a reakce, což může zahrnovat potřebu struktury, rutiny a konkrétních pravidel, stejně jako výzvy v sociální interakci.*

16. Vytvořte pro Ginny pět lístek.

Možná odpověď: *Tvořivý úkol.*

Přídavná jména: pečlivá, uzavřená

Slovesa: plánuje, hledá, přemýšlí

Věta o čtyřech slovech: Ginny má ráda pravidla.

Slovo: Rutina

17. Přečtěte si znovu celou ukázkou 2. Představte si, že se v domě Ginny objeví náhodný návštěvník. Zpozoruje počínání Ginny. Jak by ukázkou vypadala napsaná z pohledu tohoto návštěvníka? Přepište ukázkou:

Možná odpověď: *Tvořivá úloha. Metoda tvůrčího psaní.*

3.4 Naoki Higašida: A proto skáču

Doporučený ročník	8.-9. ročník
Časová dotace	90 min.
Pomůcky	psací potřeby, pracovní list, tablet / počítač
Téma	autismus, komunikace, sebereflexe, vztahy mezi lidmi, pastelky nebo fixy
Průřezová témata	osobnostní a sociální výchova (sebeuvědomění, empatie, komunikace, prožívání) výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (autismus jako téma celosvětového dosahu) mediální výchova (tvorba komentáře)
Klíčové kompetence	k učení (analýza tetu, hledání informací) k řešení problémů (reflexe chování) komunikativní (formulace myšlenek) sociální a personální (empatie, sebereflexe, práce ve skupině, prožívání)
Cíl	porovnání vlastních zkušeností s ostatními, zamyšlení se nad odlišným vnímáním

Pracovní list je zaměřen na sebereflexi, vyjádření názorů a analýzu textů v kontextu autismu, samostatnosti a vnímání emocí. Využívá jak epický text, tak poezii. Snahou je rozvíjet emocionální inteligenci a kritické myšlení. Pro tento účel byla vybrána díla psaná osobou s PAS.

Úkol před čtením staví žáky do role známé osobnosti, která odpovídá na dotazy fanoušků; rozvíjí tak sebevyjádření, argumentaci a komunikaci. S odpovědí žáka se dále pracuje.

Hlavní část pracuje se dvěma typy textů, poezií a prózou. Otázky k textům obsahují hodnocení textu, syntézu, propojení s vlastními zkušenostmi, analýzu a kreativitu. V metodách je také obsažen podvojný deník. Žáci porovnávají vlastní odpovědi na otázky před čtením s odpověďmi autora, vyhledávají informace o autorovi a zamýšlejí se nad možnými předsudky vůči diagnóze.

Návrh obálky knihy jako úloha po čtení rozvíjí kreativitu a možnost zapojení symboliky.

Použité ukázky

Co je správné

Jsou lidé, kteří jen září,
a lidé, kteří pláčou v jejich stínu.
Někdy je těžké rozhodnout,
co je „spravedlnost“ a co je „zlo“.
Vím jen to,
že lidé jsou pošetilá i moudrá zvířata.¹⁰⁵

Chci létat

Každý si alespoň jednou v životě řekl,
jak pěkné by bylo umět létat.
Myslím, že ani tak nejde o ten pocit vznášet se v prostoru
jako o touhu od všeho se osvobodit.
Občas si říkám, že osvobodit se neznamena utéct,
ale osvojit si, co je venku.
Když otevřu dveře svého srdce,
o krok se přiblížím okolnímu světu.
A když to udělám znovu a znovu,
možná jednoho dne dosáhnu skutečné svobody.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Tamtéž, str.83

¹⁰⁶ Tamtéž, str. 107

Žít

Kdesi kdosi má pocit,
že ví, co chce,
a že je středem vesmíru.
Lidé jsou ve skutečnosti jen sobecká,
směšná zvířata.
Možná proto žijí dál,
i když jsou slaboši
a život je krutý.¹⁰⁷

Jak to, že i přes opakované vysvětlení nerozumíš?

„Jak to, že nerozumíš? Vždyť už jsem ti to řekl snad stokrát!“ Tak tohle slýcháváme často.

Já sám se kvůli tomu také často zlobím. Možná to vypadá, že se takhle chovám schválně, ale tak to není. Když mě hubují, tak si to opravdu vyčítám. Jenže příště to provedu zase, protože si nevybavím, jak to posledně dopadlo. Prostě mám takové nutkání.

Všichni si asi myslí, že schválně hrajeme hloupé. Chápeme, že jsou znechucení nebo smutní, ale ani tak toho nedokážeme nechat. Bez vaší pomoci se neobejdeme, a tak s námi prosím mějte trpělivost.¹⁰⁸

Jsi raději sám než s ostatními?

To nic, on je rád sám. Taková a podobná slova slýcháme často. Jenže mně připadá dost neuvěřitelné, že by nějaký člověk byl raději úplně sám než s jinými lidmi.

Problém je v tom, že se pořád bojíme, jestli ostatní neobtěžujeme a jestli jim naše společnost není nepříjemná. Kvůli tomu je pro nás pořád těžší a těžší být mezi lidmi, a nakonec se z nás stanou samotáři. Ve skutečnosti však máme společnost druhých rádi. Jenomže nám to s nimi nejde, a tak se raději stáhneme do ústraní, a než se nadějeme, stane se z toho zvyk. Vždycky, když o mně někdo řekne, že mám samotu rád, připadám si opuštěný a odtržený od svých kamarádů.¹⁰⁹

Vadí ti, když tě ostatní do něčeho nutí?

Moc bych si přál, abyste nás děti s autismem pořád sledovali. Tím myslím: nedopustíte, abychom se přestali učit. Říkám „sledovali“, protože nás může posílit už jen vědomí, že se na nás díváte.

Na první pohled asi není moc dobře poznat, jestli rozumíme tomu, co nám říkáte. Některé věci nám můžete vysvětlovat pořád dokola, a stejně se

¹⁰⁷ HIGAŠIDA, Naoki. *Sedmkrát padnout, osmkrát vstát*. Praha: Paseka s. r. o., 2018. str. 121

¹⁰⁸ HIGAŠIDA, Naoki. *A proto skáču*. Praha: Paseka s. r. o., 2016. str. 27

¹⁰⁹ Tamtéž, str. 47

je nenaučíme. Přitom se chceme snažit docela jako ostatní lidé. Když vidíme, že to s námi vzdáváte, je nám to hrozně líto.

Na rozdíl od vás si sami neporadíme, a tak vás prosím, abyste to nevzdávali a stáli při nás až do konce.¹¹⁰

Jaké televizní pořady máš rád?

Dodnes mám hrozně rád dětský pořad k „S maminkou“. Asi si myslíte, že když se rád dívám na pořad pro děti, budu nejspíš dost dětinský. Jenže tak to není.

Je pravda, že v jistém smyslu jsme jako malé děti. Máme rádi všechno laskavé, roztomilé a krásné. Také se nám líbí jednoduché příběhy, protože lépe uhádne, jakým směrem se budou vyvíjet, což nás uklidňuje. Těší nás, když se věci opakují, takže pokud se objeví nějaká scéna, kterou už známe, připadáme si šťastní. Opakování máme opravdu hrozně moc rádi. Lidé se mě ptají, proč a já pokaždé odpovídám takto: „Také se vám přece uleví, když se v neznámé zemi setkáte s někým, koho znáte a s kým si můžete promluvit, ne?“

Naopak nesnášíme spory, dohadování se a kritizování. To nám vážně nejde.¹¹¹

Proč se pořad vrtíš?

Pořád jsem v pohybu. Ani na chvíli neposedím. Když se nehýbu, připadá mi, jako by se moje duše pokoušela oddělit od těla. To mě hrozně děsí a rozrušuje.

Neustále hledám východ. Jenže i když se mi pořad chce někam odejít, ve skutečnosti nevím kam, a tak mi nakonec není dobře ani v mém vlastním těle. A když se nehýbu, uvědomuji si, jak jsem v něm uzavřený. Ten neustálý pohyb mě tudíž aspoň trochu uklidňuje.

Každý nám pořad říká, abychom se „zklidnili“, a myslí tím, že máme sedět a nehýbat se. Dlouho mi to nedávalo smysl, protože mě osobně přináší klid právě pohyb. Postupně mi však došlo, že občas je potřeba, abych chvíli nehnutě seděl. Musím to ovšem trénovat krok za krokem.¹¹²

¹¹⁰ Tamtéž, str. 69

¹¹¹ Tamtéž, str. 113

¹¹² Tamtéž, str. 149

Klíč k úlohám

1. **Představte si, že jste youtuberi. Lidé vám často do komentářů pokládají otázky. Vyberte si jednu z výše uvedených, zamyslete se nad ní a připravte pro ni odpověď do scénáře pro Q&A video.**

Možná odpověď: *osobní zkušenost.*

Jsi raději sám než s ostatními?

Odpověď: To je opravdu zajímavá otázka! Mnozí si myslí, že lidé, kteří se rádi stahují do samoty, jsou prostě introverti. Ale když máte autismus, může to být trochu složitější. I když bychom se rádi socializovali, někdy se cítíme ve společnosti jiných lidí velmi nekomfortně, protože nevíme, jak reagovat nebo co říct. Ve skutečnosti máme rádi přítomnost ostatních, ale často se bojíme, že je obtěžujeme nebo je jim naše společnost nepříjemná. Proto si někdy raději vybereme samotu.

2. **Proč jste si danou báseň vybrali?**

Možná odpověď: Báseň *Chci létat* jsem si vybral, protože v ní cítím silnou touhu po svobodě a osvobození se od všeho, co nás svazuje.

3. **Který slovní obrat v ní vás nejvíce zaujal a čím?**

Možná odpověď: Nejvíce mě zaujalo: „*Když otevřu dveře svého srdce, o krok se přiblížím okolnímu světu.*“ Ukazuje, jak je důležité nezavírat se do vlastní ulity.

4. **Co se podle vás básník snaží sdělit?**

Možná odpověď: Autor se snaží říct, že každý člověk touží po svobodě, volnosti a překonávání překážek.

5. **Cítíte z básně nějaké emoce?**

Možná odpověď: Ano, cítím z básně tak trochu smutek. Autor se snaží ze všech sil, ale zatím je lapen.

6. Kdybyste měli báseň umístit na sociální síť, jaký obrázek či fotku byste k ní zvolili? Odpověď zdůvodněte.

Možná odpověď: K této básni bych zvolil fotografii otevřeného okna nebo letícího ptáka. Báseň je o svobodě a pták je často jejím symbolem. Otevřené okno symbolizuje možnosti.

7. Vyhledejte na internetu jméno Naoki Higašida. Překvapilo vás něco z informací o autorovi?

Možná odpověď: Naoki Higašida je autista, to mě překvapilo, nevěděl jsem, že umí psát básně. Taky je z Japonska, možná ty básně špatně přeložili a v originále se rýmovaly.

8. Jak by mohl první dojem ovlivnit představu o tom, co autor dokáže?

Možná odpověď: Protože je autista, lidé si myslí, že nerozumí umění ani emocím. Nečekali by tedy, že je spisovatel. / Dočetl jsem se, že nemluví, lidi by asi překvapilo, že dokáže napsat poezii.

9. Vraťte se k první otázce listu. V níže vypsanych textech najděte ten, který odpovídá na vámi vybranou otázku. Do Vennova diagramu doplňte, v čem se ve svých odpovědích lišíte a co máte společné.

Možná odpověď: *Odpověď závisí na odpovědi žáka.*

10. Naoki Higašida trpí poruchou autistického spektra. Vyberte si jakoukoliv osobu, reálnou nebo fiktivní, která podle vás autismem trpí, a stručně popište, proč si to myslíte.

Možná odpověď: Sherlock Holmes je asi autista. Jeho nezáměr o sociální interakce, neustálé zaměření na detaily, potřeba rutiny a systematické řešení problémů odpovídají tomu, co jsem o autismu slyšel.

11. Na základě všech předchozích ukázek zaznačte do myšlenkové mapy postřehy, které vás ve spojení s *autismem* napadají.

Možná odpověď: samota, hledání svobody, otevření se možností, rutina.

12. Vyberte si 3 citáty z textů výše, které vás zaujaly, a dopište k nim vlastní komentář. Poté si vyměňte pracovní list se sousedem.

Možná odpověď: *Úkol závisí na výběru žáka.*

„Bez vaší pomoci se neobejdeme, a tak s námi prosím mějte trpělivost.“

Komentář: Když se učím něco nového, taky chci, aby se mnou mělo okolí trpělivost.

13. Které otázky byste Naoki Higašidovi položili vy? Co by vás zajímalo?

Možná odpověď: Co ti pomáhá se uklidnit? Ublížil ti někdy někdo?

14. Naoki Higašida napsal knihy *A proto skáču* a *Sedmkrát padnout, osmkrát vstát*. Navrhněte obálku jedné z nich.

Možná odpověď: *Tvořivá úloha.*

Závěr

Autismus je doposud jednou z málo probádaných oblastí vrozených vývojových poruch. Navzdory dlouholetému výzkumu objevují odborníci stále nové projevy chování a hloubku i rozsah symptomů. Statistické údaje navíc naznačují, že počet osob, které jsou touto diagnózou postiženy, postupně narůstá.

Začlenění žáků s poruchami autistického spektra je nedílnou součástí školské reality nejen v České republice. V praxi je kladen velký důraz na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vytváří se speciální metodické příručky, organizují se webináře, semináře a besedy s odborníky se zaměřením na speciální vzdělávací potřeby žáků s poruchami učení.

Teoretická část diplomové práce se věnuje ukotvení poruch autistického spektra v souvislosti s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Obsahem je definování podpůrných opatření, speciálních vzdělávacích potřeb, projevy chování žáka s autismem a možnosti inkluze tohoto žáka do běžné školy. Daná část představuje osvědčené způsoby, formy a metody uplatňované ve výchovně vzdělávacím procesu dětí s PAS.

Druhá část diplomové práce se zaměřuje na konkrétní literární díla, obsahující téma autismu. Autoři při psaní vycházeli z vlastních zkušeností s osobami s PAS, či přímo danou poruchou trpí. Beletrie, stejně jako filmová tvorba, je skvělým nástrojem k přiblížení náročných témat čtenářům a rozšíření povědomí o nich ve společnosti.

Domníváme se, že se podařilo naplnit cíl diplomové práce, tedy vytvoření metodických námětů pro výuku literatury na druhém stupni základních škol.

Zdroje

ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016. ISBN 978-80-7225-436-1.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BITTMANNOVÁ, Lenka a kol. *Speciálně – pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta Publishing s. r. o., 2019. ISBN 978-80-88163-30-5.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04322-7.

ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

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

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika – Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

DICKS, Matthew. *Paměti imaginárního kamaráda*. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1123-1.

FICENCOVÁ, Natálie. *Neříkej autista, to se nehodí*. Praha: CPress, 2021. ISBN 978-80-264-3792-5.

GILLBERG, Christopher & PEETERS, Theo. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.

- HIGAŠIDA, Naoki. *A proto skáču: Vnitřní svět třináctiletého chlapce s autismem*. Praha: Paseka s. r. o., 2016. ISBN 978-80-7432-711-7.
- HIGAŠIDA, Naoki. *Sedmkrát padnout, osmkrát vstát*. Praha: Paseka s. r. o., 2018. ISBN 978-80-7432-923-4.
- HOUSAROVÁ, Blanka. *Edukace žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-791-8.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. ISBN 80-7290-042-0.
- LUDWIG, Benjamin. *Ginny Napořád*. Praha: Ikar, 2017. ISBN 978-80-249-3414-3.
- MOTLOCHOVÁ, Veronika. *Téma autismu v literatuře pro děti a mládež*. Olomouc, 2021. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury. Vedoucí práce: Mgr. Jana SLADOVÁ, Ph.D.
- SCHOPLER, Eric a kol. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy – Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SROKOVÁ, Eva & OLŠÁKOVÁ, Pavla. *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: MONTANEX, 2004. ISBN 80-7225-144-9.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VESELKOVÁ, H.; FINSTERLOVÁ, J.; VALA, J. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii*. ISBN 978-80-7578-091-1.
- VOCILKA, Miroslav. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. Praha: SEPTIMA, 1994. ISBN 80-85801-33-7.

VOSMIK, Miroslav & BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

Online

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11). [online] Praha: ÚZIS. [cit. 10. 10. 2024]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

BITTMANNOVÁ, Lenka & BITTMANN, Julius. *Motivační systém*. [online] [cit. 25.10.2024]. Speciálně pedagogické centrum při Národním ústavu pro autismus. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=80356&view=13638>

Matthew Dicks. [online]. Praha: Argo. [cit. 12.11. 2024]. Dostupné z: <https://argo.cz/autori/dicks-matthew/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 10. 10. 2024]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

Revize rámcových vzdělávacích programů. Základní vzdělávání. [online]. Praha: Národní pedagogický institut. [cit. 10. 10. 2024]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>

Webináře

SEMRÁD, Martin. (2024). *Jak na výchovu a vzdělání dítěte s náročným chováním* [webinář]. EDUALL. [<https://eduall.cz/>]

SEMRÁD, Martin. (2024). *Úvod do problematiky autismu* [webinář]. EDUALL. [<https://eduall.cz/>]

ŠVEC, Jakub. (2024) *Prevence šikany. První díl* [webinář]. EDUALL. [<https://eduall.cz/>]

Seznam použitých zkratk

IVP	individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PAS	poruchy autistického spektra
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communications handicapped Children and Adults (Léčba a vzdělávání autisticky a komunikativně hendikepovaných dětí a dospělých)
ZV	základní vzdělávání


Seznam příloh

Matthew Dicks: *Paměti imaginárního kamaráda*

Ivona Březinová: *Řvi potichu, brácho*

Benjamin Ludwig: *Ginny Napořád*

Naoki Higašida: *A proto skáču; Sedmkrát padnout, osmkrát vstát*



Matthew Dicks: Paměti imaginárního kamaráda

**1. Volné psaní. Co vás napadne, když se řekne imaginární kamarád?
Následující 3 minuty se snažte nepřetržitě psát o čemkoliv, co vám přijde
na mysl.**

Ukázka 1

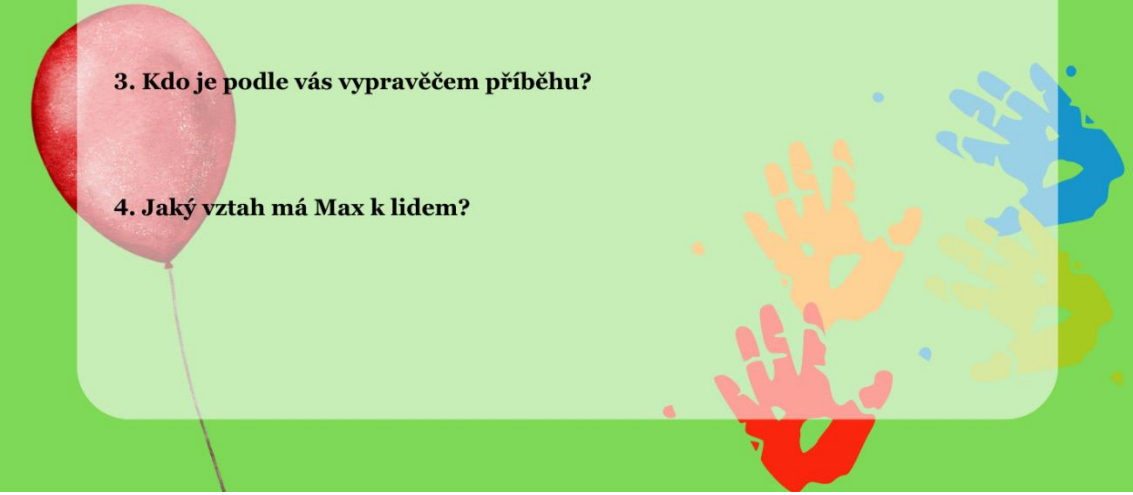
Pokud je mi známo, nikdo neví, proč je Max jiný než ostatní děti. Maxův otec tvrdí, že Max prostě jen ještě nedozrál, ale kdykoli to řekne, Maxova máma se rozzlobí a přinejmenším do večera s ním nemluví.

Já osobně nechápu, proč Max připadá všem tak komplikovaný. Jen zkrátka nemá lidi rád stejným způsobem jako ostatní děti. Má je rád, ale po svém. Má lidi rád zdálky. Čím se od Maxe držíte dál, tím vás má radši.

Pak taky nemá rád doteky. Když se Maxe někdo dotkne, celý svět se rozbliká a roztřese. Tak mi to jednou popsal.

Já se Maxe dotknout nemůžu a on se nemůže dotknout mě. Možná proto spolu vycházíme tak dobře.

2. Co o Maxovi jeho otec říká?



3. Kdo je podle vás vypravěčem příběhu?

4. Jaký vztah má Max k lidem?

Ukázka 2

Pro začátek pár faktů o mně: Jmenuju se Budo. Jsem na světě pět let. Na někoho, jako jsem já, je pět let pořádně dlouhá doba. To jméno mi dal Max. Max je jediná lidská osoba, která mě vidí. Maxovi rodiče mi říkají imaginární kamarád. (...) Nejsem imaginární. (...)

(...) Já mám v tomhle světě dost podivné postavení. Žiju v prostoru mezi lidmi. Většinu času trávím s Maxem a jinými dětmi, ale na druhou stranu jsem dost často s dospělými, jako jsou jeho rodiče nebo učitelé, kteří mě ovšem nevidí. Maxova máma tomu říká mít dilema.

Používá to skoro vždycky, když se Max nemůže o něčem rozhodnout, a to se stává hodně často.

„Chceš modrého nanuka, nebo žlutého?“ zeptá se třeba a Max ztuhne. Zamrzne jako ten nanuk. Když se má o něčem rozhodnout, bere vždycky v potaz hrozně moc věcí. Je červená lepší než žlutá? Je zelená lepší než modrá? Který je studenější? Který se bude rychleji rozpouštět? Jak chutná zelená? Jak chutná červená? Chutnají různé barvy různě?

Byl bych radši, kdyby Maxova máma rozhodla za něj. Ví přece, že je to pro něj složitě. Ale když ho nutí vybrat si a jemu to nejde, někdy mu pomůžu. „Vezmi si modrého,“ zašeptám a on pak řekne: „Vezmu si modrého.“ A je to. Konec dilematu.

A takhle podobně žiju i já. Ve věčném dilematu. Žiju ve žlutém i v modrém světě. Žiju s dětmi a žiju s dospělými, a tím pádem nejsem tak úplně dítě, ale nejsem ani úplně dospělý. Jsem jak modrý, tak žlutý. Jsem zelený.

5. Kdo je tedy vypravěčem příběhu? Jaký je jeho vztah k Maxovi?

6. Vysvětlete vlastními slovy, co znamená mít dilema.

7. Míváte někdy problém se rozhodnout? Kdy se vám to stává?

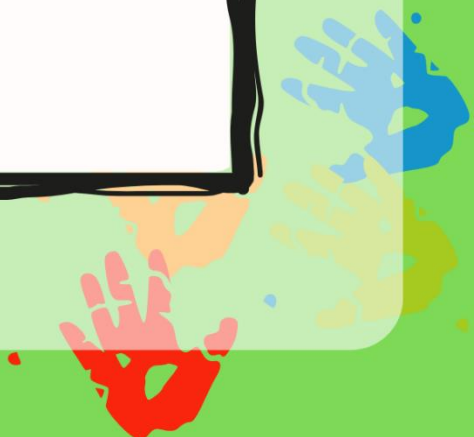
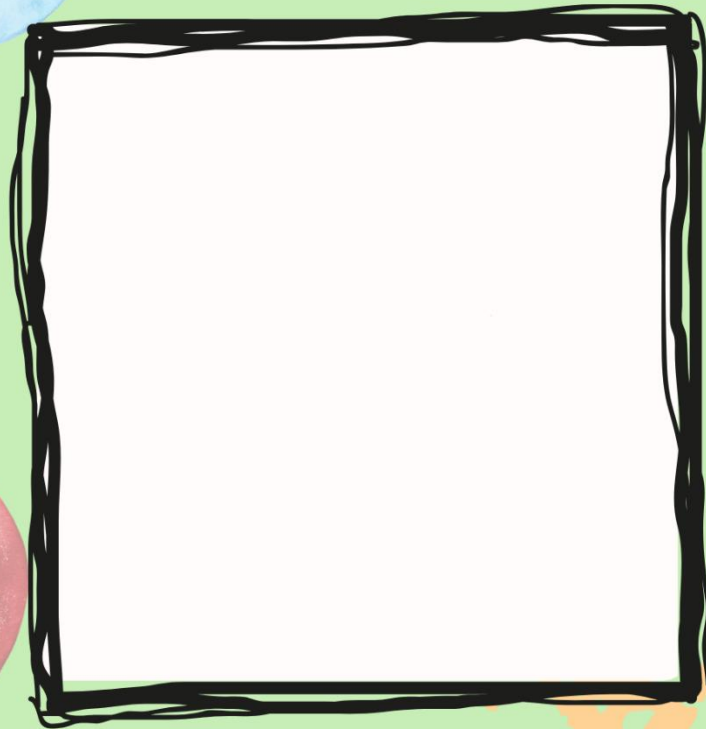
8. Kdo a jak pomohl s rozhodnutím Maxovi?



9. Jak byste na základě obou ukázek popsali Maxe?

10. Kdo je podle vás hlavní postava knihy? Max nebo Budo? Odpověď zdůvodněte.

11. Nakreslete imaginárního kamaráda. Nemusí to být jen Budo, ale jakákoliv jiná osoba, zvíře nebo věc, kterou si pod tímto pojmem představíte.



Ivona Březinová: *Řvi potichu, brácho*



1. Popište, co se podle vás na obrázku děje. Jaký má obrázek atmosféru? Jak na vás působí?

2. Kniha se jmenuje *Řvi potichu, brácho*. O čem podle vás bude?

*Hlavní postavou knihy je Pamela. Její bratr je tak trochu zláštní.
Přečtěte si následující text a odpovězte na otázky:*

Bylo asi půl deváté, když někdo zazvonil.
„Jdeš tam?“ křikla máma na Pamelu z koupelny, kde si oplachovala vlasy po barvení.
„Jdeš tam,“ výskl Jeremiáš a hnal se do předsíně, aby byl u dveří jako první.
Otevřel, bleskurychle zhodnotil situaci a zabouchl příchozím před nosem. „Remí, to nesmíš!“ zhrzila se Pamela. „Pusť mě, ať můžu otevřít.“
„Neotevřít,“ postavil si hlavu.
To už se zvonek ozval znovu.
„Mami, Jeremiáš mě nechce pustit ke dveřím!“
„Jestli je to někdo ze sousedů, tak máme další vroubek,“ vzdychla máma. „Pusť, Remíku. Možná budu muset někomu vysvětlovat, že za tu ranní bouřku fakt nemůžeš,“ dodala kousavě.
„Nemůžeš,“ vrtěl Jeremiáš hlavou a celým tělem urputně bránil dveře, za kterými se teď ozvalo nervózní klepání.

3. Kolik si myslíte, že je Jeremiášovi let a proč?

4. Připadá vám na ukázce něco zvláštní? Zaujalo vás něco? Čím vás to zaujalo?

5. Napadá vás, proč nechtěl Jeremiáš otevřít dveře? Kdo asi stojí za dveřmi?

„Vladko, otevři, to jsme my.“

Jeremiáš bezděčně ustoupil a Pamela s mámou rychle otevřely.

„Mami,“ vydechla máma. „Co tady...“

„Překvapení!“ vybafl děda skrývající se dosud za rohem.

„Červená! Není červená! Taky není červená!“ vřískal Jeremiáš a začal dědu i babičku ostřelovat vším, co bylo po ruce.

Vzduchem létaly boty, deštník, kšiltovka, mámin slamák, kartáč na vlasy...

„Ne! Zrcátko ne!“ zaječela Pamela a v poslední chvíli vykroutila bráchovi zrcátko z ruky.

To zahnilo Jeremiáše na ústup. Cestou porazil věšák, stoličku a v kuchyni dvě židle. Přeskočil vytažený vysavač a zběsile prchl do svého pokoje. Podle zvuků Pamela usoudila, že uvnitř se snaží zabarikádovat.

„Proč jsi nezavolala, mami?“ ozvala se máma vycítavě. „Vždyť přece víš, že vám vždycky musím předem dát instrukce.“ (...)

(...) Pamela se dala do úklidu rozházené munice a máma otevřela skříň.

„Ty si vezmi tenhle svetr,“ podala babičce huňatou červenou plетенinu.

„To nemyslíš vážně,“ bránila se babička. „V tomhle vedru? Vždyť se v tom upeču.“ (...)

(...) Babička to nakonec usmlouvala na červenou kuchařskou zástěru a děda se pracně nasoukal do mámina vytahaného trika, co ho nosí na úklid, protože všechno ostatní bylo buď malé, nebo momentálně nedostupné přímo v Jeremiášově pokoji.

6. Jak na vás Jeremiáš působí? Jak se podle vás zrovna cítí?

7. Proč si musí děda s babičkou obléct něco červeného? Myslíte, že má Jeremiáš důvod?

8. Jak myslíte, že bude ukázka pokračovat? Bude červená barva jediná věc, kterou Jeremiáš vyžaduje?

Děda se usadil u internetu, že se prý mrkne na synoptickou mapu, a objednal si k tomu hrnek pořádného kafe. Babička mu ho udělala tak rychle, že máma s Pamelou ani nestačily postřehnout, že se dědova káva ocitla v Jeremiášově sloním hrnku.

„Ježíšikriste! Hrnek!“ lapala máma po dechu.

„No, hrnek. Udělala jsem tátovi kafe, co má být?“ divila se babička.

„Ale to je Remíkův hrnek,“ namítla jsem opatrně.

„Babi, radši... víš...“, soukala jsem ze sebe.

„Teda, vy naděláte,“ kroutila babička očima ke stropu. „Aby se Remíček náhodou ne...“ (...)

„Mami! Mami, hele, já jen ... mám tady jeden problém!“ zasáhla máma zoufale, aby babička náhodou nestačila vyslovit něco, co by ji pak nejmíň do večera mrzelo, a gesty ukázala Pamele, že má kafe mezitím přelít.

„No, co máš za problém, Vladěnko?“

„Víš, ta slepice...“

„Co je s ní?“

„Není kulatá.“

„Samozřejmě že není. Už jsi někdy viděla kulatou slepici?“ podivila se babička.

9. Přijde vám také zvláštní, že slepice není kulatá? Proč si myslíte, že je to v ukázce problém? Napadá vás, jak zařídit, aby slepice na paprice měla kulatý tvar?

„Ty to nechápeš, mami. Remík teď musí mít k jídlu jen to, co je kulaté.“

„No, z toho bych se teda už vážně picla,“ sedla si babička do křesla a na ex vypila dědovo kafe, jen to do ní šplouchlo. (...)

(...) „Nevím, jak z té slepice na paprice vykouzlíme kruh,“ hlesla máma rozpačitě.

„Teda ženský, vy taky vidíte problémy i tam, kde nejsou,“ vrtěl děda nechápavě hlavou. „Tak prostě na talíř vedle kopečků rýže postavíte kulatou misku. Do ní pak můžete kydnout cokoliv, no ne?“

„Dědo, ty jsi geniální!“ pověsila se Pamela dědovi kolem krku.



10. Jak byste zareagoval/a na Jeremiášovo chování?

11. Vyberte si jednu postavu z ukázky a zkuste vypsát její/jeho vlastnosti:

12. Představte si, že jste Jeremiášovi sourozenec a vaši přátelé vás chtějí navštívit. Jeremiáše neznají. Jak budete reagovat? Pokud je na návštěvu pozvete, poradíte jim něco? Jak se chovat, co si vzít s sebou?

13. Napadá vás jiný název pro knihu? Jaký?

14. Dejte hlavy dohromady, vyberte si jednu barvu a zkuste se spolužáky sestavit jídelníček podle této barvy. Nezapomeňte na kulatý tvar.



Benjamin Ludwig: *Ginny Napořád*

1. Jak vypadá režim vašeho běžného dne? Sestavte svůj harmonogram na libovolný den v týdnu.

Ukázka 1

(...) Tehdy jsem si všimla, že je 22.43. Devět hodin už bylo dávno pryč. Začala jsem si oždibovat prsty. „Vidíte kolik je hodin?“ zeptala jsem se.

„Je 22.44,“ řekla moje máma Napořád.

Podívala jsem se a byla to pravda. Čas se změnil. Už nebylo 22.43. Bylo 22.44, a tak jsem řekla: „No výbordelně!“

Začala jsem si okusovat kůži na rtu. „Už jsem měla být v posteli,“ řekla jsem a v hlavě si napsala:

Čas jít spát = 9.00 večer = 21.00


„To je v pořádku,“ řekl můj táta Napořád. „Je v pořádku jednou za čas zůstat dlouho vzhůru, nebo ne?“

„Ale už bylo *devět hodin*,“ řekla jsem.

„To je pravda,“ odpověděla moje máma Napořád. (...) A hodiny teď ukazovaly 22.45. Žádná z těch číslic nebyla stejná jako čísla v mé hlavě, což byly pořád devítka a nula a nula.

„Musím si jít hned lehnout,“ řekla jsem.

„Nechceš zůstat ještě chvíli vzhůru a dívat se na televizi? *Jen abys trochu upustila páru?*“



2. Hlavní postava a také vypravěčka se jmenuje Ginny. Jak na vás z ukázky působí?

3. Co znamená upustit páru?

Upustit páru je něco jako *hodit se do pohody*. Znamená to *nechat si chvílku* a uklidnit se. Zavrtím hlavou, jako že ne. „Musím si jít lehnout *hned*,” řekla jsem, protože v devět mám být v posteli a ráno si musím dát devět kuliček vína a lidské mlíko. (...)

„A co zuby?“ zeptal se můj táta Napořád. „Nechceš si je nejdřív vyčistit?“

Jedno pravidlo je, že *Předtím, než si jdeme lehnout, si vždycky čistíme zuby*. A já mám pravidla ráda. „Dobře, ano, fajn,” řekla jsem. „Až si vyčistím zuby. A až si dojdu na záchod a umyju si ruce. A až dostanu vodu, kterou si dám na toaletní stolek, a až si vezmu pýžo. Pak půjdu *hned do postele*.”

„Které pyžamo si dneska vezmeš?“ zeptala se moje máma Napořád. „To s kočkami, nebo to s opičkami?“

„To s kočkami,” řekla jsem. „To s opičkami je na pondělky.”

4. Na základě ukázky 1 charakterizujte Ginny. Jaká je?

5. Proč podle vás dodává k mámě a tátovi slovo „Napořád“?

Ukázka 2

Umělohmotné elektronické miminko ne a ne přestat brečet.

Moji rodiče Napořád tvrdili, že by mělo být podobné opravdovému miminku, ale není. Nedokážu ho utěšit. I když ho houpu. I když mu vyměním plenku a dám mu z lahve. A když udělám *pšš, pšš, pšš* a dovolím mu ocucávat prst, jenom se zatváří hloupě a pořád řve.

Znovu ho podržím v náručí a v mozku si opakuju *hezky opatrně, hezky opatrně*. Potom vyzkouším všechno, co dělávala Gloria, když jsem *vyšilovala* já. Pak mu hlavičku podložím rukou a pohupuju se na špičkách nahoru a dolů. „To bude dobrý. To bude dobrý,” zvedám a snižuju hlas, jako bych zpívala. A pak: „To je neštěstí.”

Ale ono stejně ne a ne přestat.



6. Co všechno se Ginny snažila udělat, aby elektronické miminko utišila?

7. Jak se nejspíše Ginny v tento moment cítí?

8. Kdo může být Gloria?

9. Napadají vás další způsoby, jak elektronické miminko utišit?

Položím ho k sobě na postel, a když pláč zesílí, začnu hledat svoji Mimi pannu. Tu skutečnou. I když vím, že tady není. Nechala jsem ji u Glorie v bytě, ale z brečících mimin jsem vážně moc neklidná, takže ji hledat musím. Je to jako pravidlo, co mám v mozku. Podívám se do šuplíků. Podívám se do skříně. Podívám se na všechna místa, kde by Mimi panna mohla být.

Dokonce i do kufru. Ten je velký, černý a má tvar krabice. Vytáhnu ho zpod postele. Zip je na kufru kolem dokola. Ale moje Mimi panna uvnitř není. Zhluboka se nadechnu. Musím ten pláč zastavit.

10. Kdo nebo co by mohla být Mimi panna?

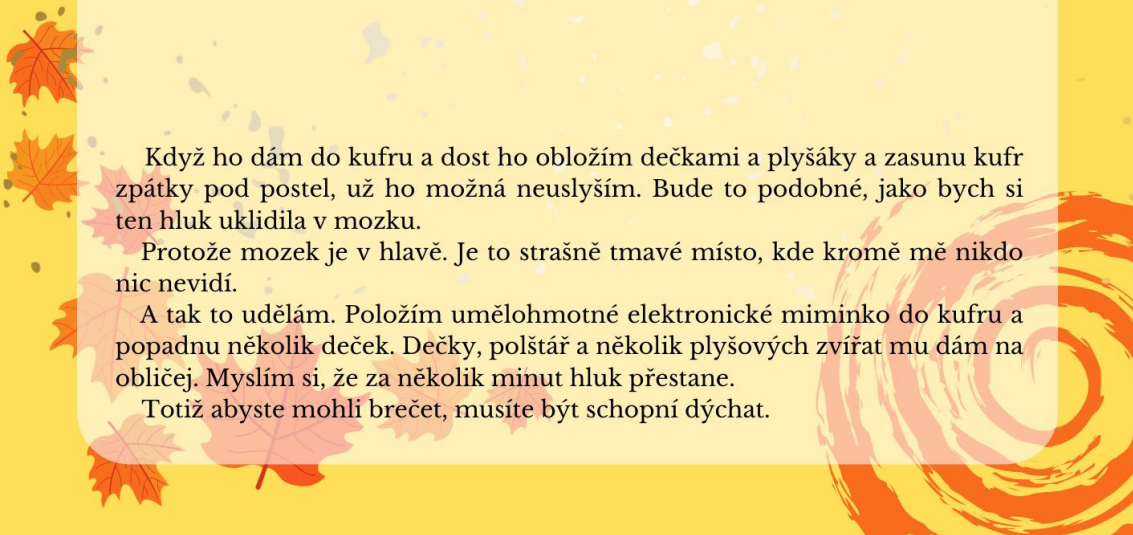
11. Jak si myslíte, že bude ukázka pokračovat?

Když ho dám do kufru a dost ho obložím dečkami a plyšáky a zasunu kufr zpátky pod postel, už ho možná neuslyším. Bude to podobné, jako bych si ten hluk uklidila v mozku.

Protože mozek je v hlavě. Je to strašně tmavé místo, kde kromě mě nikdo nic nevidí.

A tak to udělám. Položím umělohmotné elektronické miminko do kufru a popadnu několik deček. Dečky, polštář a několik plyšových zvířat mu dám na obličej. Myslím si, že za několik minut hluk přestane.

Totíž abyste mohli brečet, musíte být schopní dýchat.





12. Překvapilo vás počínání Ginny?

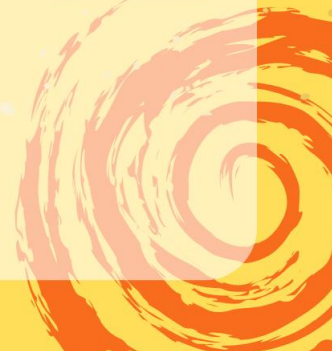
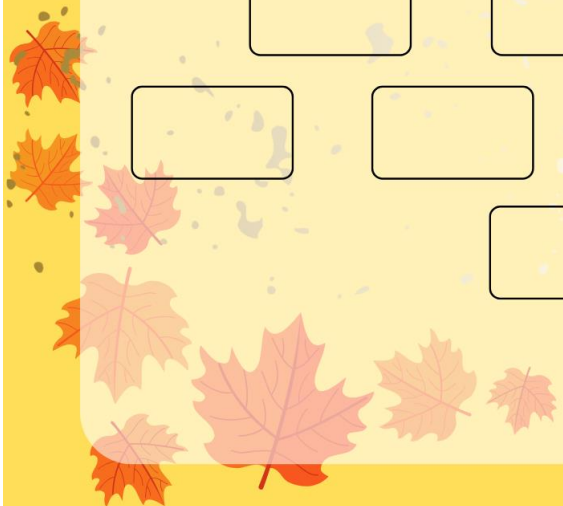
13. Co byste jí v daný moment poradili?


14. Jak nejspíš budou reagovat rodiče Ginny, až elektronické miminko najdou?

15. Ginny je autistka. Slyšeli jsi někdy o autismu a poruchách autistického spektra? Pokud ne, vyhledejte tento pojem na internetu.

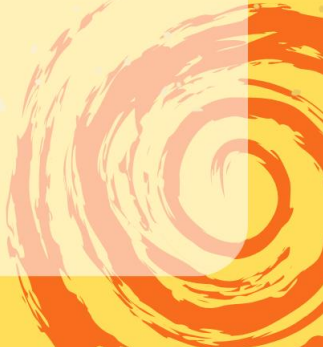


16. Vytvořte pro Ginny pětilístek.

GINNY





17. přečtete si znovu celou ukázkou 2. Představte si, že se v domě Ginny náhodou objeví návštěvník. Zpozoruje počínání Ginny. Jak by ukázkou vypadala napsaná z pohledu tohoto návštěvníka? Přepište ukázkou:



**Naoki Higašida: A proto skáču
Sedmkrát padnout, osmkrát vstát**

*Jsi raději sám než s
ostatními?*

*Vadí ti, když tě ostatní
do něčeho nutí?*

*Jak to, že i přes
opakované vysvětlení
nerozumíš?*

Proč se pořád vrtíš?

*Jaké televizní
pořady máš rád?*

1. Představte si, že jste youtubeři. Lidé vám často do komentářů pokládají otázky. Vyberte si jednu z výše uvedených, zamyslete se nad ní a připravte pro ni odpověď do scénáře pro Q&A video.

Přečtěte si následující básně. Poté si jednu vyberte a odpovězte na otázky 2-6.

Žít

Kdesi kdosi má pocit,
že ví, co chce,
a že je středem vesmíru.
Lidé jsou ve skutečnosti jen sobecká,
směšná zvířata.
Možná proto žijí dál,
i když jsou slabší
a život je krutý.

Co je správné

Jsou lidé, kteří jen září,
a lidé, kteří pláčou v jejich stínu.
Někdy je těžké rozhodnout,
co je „spravedlnost“ a co je „zlo“.
Vím jen to,
že lidé jsou pošetilá i moudrá zvířata.

Chci létat

Každý si alespoň jednou v životě řekl,
jak pěkné by bylo umět létat.
Myslím, že ani tak nejde o ten pocit vznášet se v
prostoru
jako o touhu od všeho se osvobodit.
Občas si říkám, že osvobodit se neznamena utéct,
ale osvojit si, co je venku.
Když otevřu dveře svého srdce,
o krok se přiblížím okolnímu světu.
A když to udělám znovu a znovu,
možná jednoho dne dosáhnu skutečné svobody.

2. Proč jste si danou básně vybrali?

3. Který slovní obrat v ní vás nejvíce zaujal a čím?

4. Co se podle vás básník snaží sdělit?

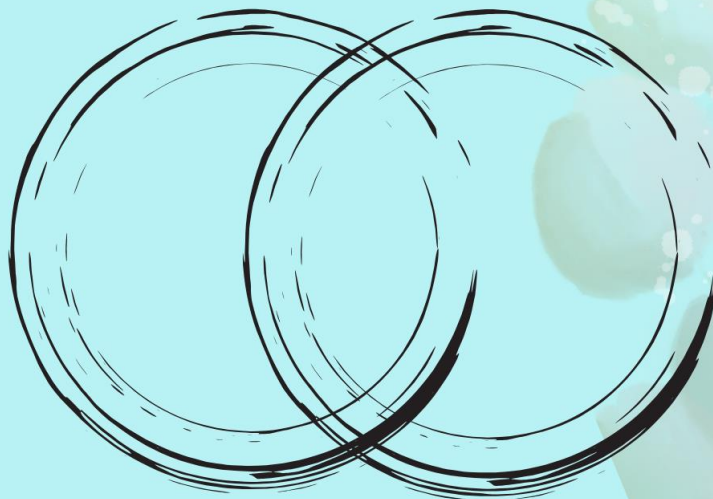
5. Cítíte z básně nějaké emoce?

6. Kdybyste měli básně umístit na sociální síť, jaký obrázek či fotku byste k ní zvolili? Odpověď zdůvodněte.

7. Vyhledejte na internetu jméno Naoki Higašida. Překvapilo vás něco z informací o autorovi?

8. Jak by mohl první dojem ovlivnit představu o tom, co autor dokáže?

9. Vraťte se k první otázce listu. V níže vypsáných textech najděte ten, který odpovídá na vámi vybranou otázku. Do Vennova diagramu doplňte, v čem se ve svých odpovědích lišíte a co máte společné.



Proč se pořád vrtíš?

Pořád jsem v pohybu. Ani na chvíli neposedím. Když se nehýbu, připadá mi, jako by se moje duše pokoušela oddělit od těla. To mě hrozně děsí a rozrušuje.

Neustále hledám východ. Jenže i když se mi pořád chce někam odejít, ve skutečnosti nevím kam, a tak mi nakonec není dobře ani v mém vlastním těle. A když se nehýbu, uvědomuji si, jak jsem v něm uzavřený. Ten neustálý pohyb mě tudíž aspoň trochu uklidňuje.

Každý nám pořád říká, abychom se „zklidnili“, a myslí tím, že máme sedět a nehýbat se. Dlouho mi to nedávalo smysl, protože mě osobně přináší klid právě pohyb. Postupně mi však došlo, že občas je potřeba, abych chvíli nehnutě seděl. Musím to ovšem trénovat krok za krokem.

Jak to, že i přes opakované vysvětlení nerozumíš?

„Jak to, že nerozumíš? Vždyť už jsem ti to řekl snad stokrát!“ Tak tohle slycháme často.

Já sám se kvůli tomu také často zlobím. Možná to vypadá, že se takhle chovám schválně, ale tak to není. Když mě hubují, tak si to opravdu vyčítám. Jenže příště to provedu zase, protože si nevybavím, jak to posledně dopadlo. Prostě mám takové nutkání.

Všichni si asi myslí, že schválně hrajeme hloupé. Chápeme, že jsou znechucení nebo smutní, ale ani tak toho nedokážeme nechat. Bez vaší pomoci se neobejdeme, a tak s námi prosím mějte trpělivost.

Vadí ti, když tě ostatní do něčeho nutí?

Moc bych si přál, abyste nás děti s autismem pořád sledovali. Tím myslím: nedopusťte, abychom se přestali učit. Říkám „sledovali“, protože nás může posílit už jen vědomí, že se na nás díváte.

Na první pohled asi není moc dobře poznat, jestli rozumíme tomu, co nám říkáte. Některé věci nám můžete vysvětlovat pořád dokola, a stejně se je nenaučíme. Přitom se chceme snažit docela jako ostatní lidé. Když vidíme, že to s námi vzdáváte, je nám to hrozně líto.

Na rozdíl od vás si sami neporadíme, a tak vás prosím, abyste to nevzdávali a stáli při nás až do konce.

Jaké televizní pořady máš rád?

Dodnes mám hrozně rád dětský pořad k „S maminkou“. Asi si myslíte, že když se rád dívám na pořad pro děti, budu nejspíš dost dětinský. Jenže tak to není.

Je pravda, že v jistém smyslu jsme jako malé děti. Máme rádi všechno laskavé, roztomilé a krásné. Také se nám líbí jednoduché příběhy, protože lépe uhádne, jakým směrem se budou vyvíjet, což nás uklidňuje. Těší nás, když se věci opakují, takže pokud se objeví nějaká scéna, kterou už známe, připadáme si šťastní. Opakování máme opravdu hrozně moc rádi. Lidé se mě ptají, proč a já pokaždé odpovídám takto: „Také se vám přece uleví, když se v neznámé zemi setkáte s někým, koho znáte a s kým si můžete promluvit, ne?“

Naopak nesnášíme spory, dohadování se a kritizování. To nám vážně nejde.

Jsi raději sám než s ostatními?

To nic, on je rád sám. Taková a podobná slova slycháme často. Jenže mně připadá dost neuvěřitelné, že by nějaký člověk byl raději úplně sám než s jinými lidmi.

Problém je v tom, že se pořád bojíme, jestli ostatní neobtěžujeme a jestli jim naše společnost není nepříjemná. Kvůli tomu je pro nás pořád těžší a těžší být mezi lidmi, a nakonec se z nás stanou samotáři. Ve skutečnosti však máme společnost druhých rádi. Jenomže nám to s nimi nejde, a tak se raději stáhneme do ústraní, a než se nadějeme, stane se z toho zvyk. Vždycky, když o mně někdo řekne, že mám samotu rád, připadám si opuštěný a odtržený od svých kamarádů.

10. Naoki Higašida trpí poruchou autistického spektra. Vyberte si jakoukoliv osobu, reálnou nebo fiktivní, která podle vás autismem trpí, a stručně popište, proč si to myslíte.

11. Na základě všech předchozích ukázek zanačte do myšlenkové mapy postřehy, které vás ve spojení s *autismem* napadají.

autismus

12. Vyberte si 3 citáty z textů výše, které vás zaujaly, a dopište k nim vlastní komentář. Poté si vyměňte pracovní list se sousedem.

<i>Citát</i>	<i>Můj komentář</i>	<i>Komentář spolužáka</i>

13. Které otázky byste Naoki Higašidovi položili vy? Co by vás zajímalo?

14. Naoki Higašida napsal knihy *A proto skáču* a *Sedmkrát padnout, osmkrát vstát*. Navrhněte obálku jedné z nich.

