

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Žák s poruchou autistického spektra v běžné škole – případová studie žáka základní
školy a víceletého gymnázia**

Student with Autism Spectrum Disorder in Mainstream School – case study of the students
in elementary school and 8 year grammar school

Autor: Bc. Lenka Ďurišová
Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: N D–ZSV

2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „*Žák s poruchou autistického spektra v běžné škole – případová studie žáka základní školy a víceletého gymnázia*“ vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Karlovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Praze dne 17. dubna 2019

.....
Lenka Ďurišová

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomohli s realizací mé diplomové práce. Zejména bych chtěla poděkovat paní PhDr. Haně Sotákové za odborné vedení práce, její cenné rady, vstřícný přístup a konzultace, které mi během zpracování práce poskytla.

Poděkovat bych chtěla také oběma rodinám chlapců, autistů, s kterými jsem se setkala, osobně je poznala a které mi dovolily vstoupit do osobního života jejich dětí a vlastně života celé jejich rodiny.

Dále bych chtěla poděkovat panu RNDr. Jaroslavu Pustinovi, řediteli Gymnázia Jana Valeriána Jirsíka v Českých Budějovicích a panu Mgr. Vladimíru Čunátovi, řediteli Základní školy a Mateřské školy Jindřicha Šimona Baara v Českých Budějovicích za umožnění realizace výzkumné části diplomové práce. Poděkování patří rovněž asistentům pedagoga za poskytnutí cenných připomínek.

Abstrakt

Tématem diplomové práce je „*Žák s poruchou autistického spektra v běžné škole – případová studie žáka základní školy a víceletého gymnázia*“. První, teoretická, část diplomové práce se bude věnovat poruchám autistického spektra (PAS) a diagnostice, zabývat se bude také legislativními změnami v současném školském vzdělávacím systému České republiky a také poradenským systémem, školními poradenskými pracovišti a školskými poradenskými zařízeními. Druhá, praktická, část se bude zabývat procesem vzdělávání žáků s PAS v běžné základní škole a na víceletém gymnáziu.

Cílem mého výzkumného šetření bylo zjistit, jak se dokázali žáci s PAS integrovat do běžné základní školy a víceletého gymnázia. Zaměřila jsem se na metody využívané při vzdělávacím procesu, především na strukturované učení a také na připravenost pedagogů na samotnou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumné šetření proběhlo v Českých Budějovicích na Základní škole a Mateřské škole J. Š. Baara a na Gymnáziu J. V. Jirsíka. Použila jsem metodu pozorování, rozhovorů se zákonnými zástupci obou žáků, pedagogy i asistenty pedagogů, přímé práce s autistickými žáky, přičemž žáka na víceletém gymnáziu jsem měla možnost během své pedagogické praxe v rámci navazujícího magisterského studia sama vyučovat. Zanalyzovala jsem školní dokumentaci obou žáků, především vytvořené individuální vzdělávací plány či doporučení od speciálně pedagogického centra a také jejich zdravotní dokumentaci.

Klíčová slova

poruchy autistického spektra; autismus; integrace; inkluze; strukturované učení; asistent pedagoga; podpůrná opatření; poradenský systém

Abstract

The topic of this thesis is „*Pupil with Autism Spectrum Disorder in a Mainstream School – Case Study of a Pupil in Elementary School and Secondary School*”. The first, theoretical, part of the thesis deals with autism spectrum disorders (ASD) and diagnostics; it will also address current legislative changes of the educational system in the Czech Republic as well as the counseling system, school counseling centers, and school counseling facilities. The second, practical, part will deal with the process of educating pupils with ASD in mainstream elementary schools and secondary schools.

The aim of my research was to determine how pupils with ASD were able to integrate into a standard primary school and secondary. I focused on approaches and methods used in the educational process, especially on structured learning, as well as on the teachers’ readiness to integrate pupils with special educational needs.

The research was conducted in České Budějovice, at the J. Š. Baar Elementary School and Kindergarten, and at the J. V. Jirsík Gymnasium. I used the observation method, interviews with the legal representatives of both pupils, teachers and teachers’ assistants, and direct work with autistic pupils; I also had the opportunity to teach the pupil at the gymnasium during my teaching practice as part of my follow-up master’s degree studies. I analyzed the school documentation of both pupils, especially the individual educational plans and the recommendations from the special education center, and their medical documentation.

Keywords

Autism Spectrum Disorder; Autism; Integration; Inclusion; Structured learning; Teaching assistant; Educational support; Counseling system

Obsah

1. Úvod	8
2. Teoretická část	10
2. 1. Poruchy autistického spektra	10
2. 1. 1. Klasifikace poruch autistického spektra.....	11
2. 1. 2. Charakteristické projevy poruch autistického spektra	12
2. 1. 3. Příčiny vzniku poruch autistického spektra	18
2. 1. 4. Diagnostika poruch autistického spektra.....	19
2. 1. 5. Vymezení jednotlivých poruch v rámci spektra.....	20
2. 1. 6. Triáda postižení a její vliv na kvalitu života jedince s PAS.....	25
2. 2. Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra	30
2. 2. 1. Legislativní normy	30
2. 2. 2. Školská zařízení pro žáky s PAS.....	32
2. 2. 3. Integrace ve vzdělávacím procesu.....	35
2. 2. 4. Inkluze ve vzdělávacím procesu	37
2. 2. 5. Zařazení žáka s PAS do běžné školy.....	38
2. 2. 6. Specifické přístupy ve vzdělávání žáků s PAS	41
2. 3. Poradenský systém.....	44
2. 3. 1. Školní poradenská pracoviště.....	44
2. 3. 2. Školská poradenská zařízení	47
2. 3. 3. Další organizace poskytující podporu pro žáky s PAS	50
3. Praktická část	53
3. 1. Uvedení do tématu, cíl práce a výzkumné otázky	53
3. 2. Žák na základní škole	54
3. 2. 1. Diagnostika.....	54
3. 2. 2. Rodina s dítětem s PAS.....	56

3. 2. 3. Individuální vzdělávací plán pro žáka s PAS.....	60
3. 2. 4. Zjištěné poznatky během výzkumu a jejich zhodnocení.....	61
3. 3. Žák na víceletém gymnáziu	65
3. 3. 1. Diagnostika.....	65
3. 3. 2. Rodina s dítětem s PAS.....	70
3. 3. 3. Individuální vzdělávací plán pro žáka s PAS.....	73
3. 4. Zjištěné poznatky během výzkumu a jejich zhodnocení	74
3. 5. Interpretace dat	76
3. 6. Diskuse.....	79
4. Závěr.....	81
5. Seznam použitých informačních zdrojů	83
6. Přílohy	89

1. Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám poruchami autistického spektra (dále PAS) a inkluzivním vzděláváním žáků s PAS. Toto téma jsem si zvolila na základě vlastní pedagogické zkušenosti, kdy jsem měla možnost během své pedagogické praxe v rámci navazujícího magisterského studia vyučovat na nižším stupni víceletého gymnázia. Zde jsem se setkala se třídou, do které byl integrován žák s PAS. To byla má první pedagogická zkušenost s touto diagnózou. Tento žák v současné době navštěvuje kvartu na všeobecném gymnáziu. Sama jsem si zkusila, jaké je to učit třídu, kde je integrovaný žák s PAS. Zaměřila jsem se tedy na proces integrace a na základě souhlasů zákonných zástupců žáka a vedení školy jsem provedla výzkumné šetření, během kterého jsem pozorovala chování žáka během vyučovacích hodin i během přestávek. Ve výzkumné části jsem se dále zaměřila na žáka s PAS, který je integrovaný do běžné základní školy a v současné době studuje 2. ročník. Opět se souhlasem rodičů a vedením školy jsem zahájila vlastní výzkumné šetření, které se rovněž skládalo z pozorování žáka během vyučovacích hodin i o přestávkách. V tomto případě jsem měla možnost s žákem pracovat na pozici asistenta pedagoga, a i tato práce mi nabídla úplně nový pohled. Následovalo několik rozhovorů s rodiči obou žáků, s třídními učiteli a samozřejmě asistenty pedagogů, jejichž poznatky byly pro mou práci velmi cenné. Několikrát jsem navštívila oba žáky přímo v jejich rodinách a sledovala je i v mimoškolní době.

Diplomovou práci jsem rozdělila celkem do čtyř kapitol. První kapitola je úvodní. Ve druhé kapitole vymezuji samotné poruchy autistického spektra, zaměřuji se na příčiny a diagnostiku PAS a triádu postižení, která výrazně ovlivňuje život jedince, popisuji vzdělávání žáků s PAS v České republice, změny v legislativním procesu, integraci a inkluzi a v neposlední řadě sleduji specifické přístupy ve vzdělávání, například TEACCH program nebo strukturované učení. Věnuji se poradenskému systému, školním poradenským pracovištím a školským poradenským zařízením, kam řadíme například speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologickou poradnu nebo středisko výchovné péče. Ve třetí kapitole se věnuji samotnému výzkumu diplomové práce. Nejprve jsem se zaměřila na žáka integrovaného do běžné základní školy, jeho diagnostiku, rodinné prostředí a samotné vzdělávání žáka, zabývala jsem se i individuálním vzdělávacím plánem. Další část jsem věnovala žákovi na nižším stupni víceletého gymnázia. V jejím závěru jsem

zhodnotila veškeré poznatky a odpověděla jsem na předem stanovené výzkumné otázky.
Ve čtvrté, závěrečné, kapitole jsem shrnula data zjištěná během celého výzkumu.

2. Teoretická část

2. 1. Poruchy autistického spektra

„Být autistický ještě neznámá nemít lidskou duši. Ale znamená to být zvláštní. Znamená to, že co je normální pro zdravé lidi, není normální pro mne. A naopak – co je normální pro mne, není normální pro zdravé lidi. Do určité míry jsem špatně vybaven pro přežití v tomto světě, jako mimozemšťan, který přistál na Zemi bez orientační příručky. Ale moje osobnost je nedotčena. Moje já je nedotčené. Našel jsem ve svém životě velké hodnoty a smysl života a nechci z nich být vyléčen...“. (Sinclair in Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017, s. 7)

Původ pojmu autismus nalezneme v řečtině, kdy slovo „*autos*“ v překladu znamená „*sám*“. Pro poruchy autistického spektra je typická tzv. *autistická triáda postižení*, kterou vymezila v 70. letech minulého století britská psychiatrička Lorna Wing. Triáda postižení vyjadřuje problémy jedince v několika základních oblastech, kterými jsou sociální interakce společně se sociálním chováním, narušená komunikace a představitivost a abnormality v zájmech a hře. Liší se tak od lidí stejné mentální úrovně. Tyto znaky mají velký význam při následné diagnostice. Konkrétní vývojové deficity jsou u každého jedince s PAS odlišné. (Čadilová, Jůn & Thorová, 2007)

Prvotní příznaky se objevují již během prvního roku života, kdy postupně dochází k odchylkách od normálního vývoje. U mnoha dětí, přibližně u jedné třetiny, dochází kolem 18. měsíce k tzv. *autistické regresi*, tedy stavu, kdy jedinec ztrácí již získané dovednosti. Mezi první projevy, které jsou specifické, patří například: (Ošlejšková, 2008; Žampachová, 2015)

- *malý zájem dítěte o oční kontakt*
- *dítě nemluví*
- *dítě se neotáčí za hlasem*
- *dítě nereaguje na úsměv*

2. 1. 1. Klasifikace poruch autistického spektra

Jako poruchy autistického spektra označujeme závažná vývojová onemocnění ovlivňující život jedince i jeho okolí. Nikdo z nás si nedokáže uvědomit ani představit, jak svět vnímá člověk trpící autismem, co prožívá, nebo jak přemýšlí.

Terminologie se během posledního půl století značně změnila. Jak široká veřejnost, tak odborníci stále používají termín *autismus*, *poruchy autistického spektra* nebo *pervazivní vývojové poruchy*. Pojem *autismus* poprvé použil již v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler, který tímto pojmem popsal schizofrenii. Vídeňský pedagog Theodor Heller popsal u malých dětí tzv. infantilní demenci. Tato porucha je v současné 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí popsána jako Jiná dezintegrační porucha v dětství a bývá jen velmi ojedinele diagnostikována. (Čadilová, Jůn & Thorová, 2007)

Za průlomové dílo zaměřené na pervazivní vývojové poruchy se považuje dílo amerického psychiatra Lea Kanner *Autistické poruchy afektivního kontaktu* publikované v roce 1943. Když ve svém díle použil pojem *dětský autismus*, nijak to nespojoval se schizofrenií, naopak dětský autismus považoval za vrozenou poruchu. Trvalo však několik desítek let, než se dokázalo, že tyto dvě nemoci mají zcela odlišný charakter. Roku 1944 vyšlo dílo vídeňského pediatra Hanse Aspergera *Autističtí psychopati v dětství*, ve kterém shrnul projevy tehdy nespecifikovaného syndromu, později známého jako Aspergerův syndrom, který měl podobné projevy jako autismus. V roce 1978 došlo k mírné změně v kritériích pro stanovení dětského autismu, které představil Michael Rutter. Kritéria zahrnovala narušení narušený vývoj v sociální oblasti, opoždění či abnormální vývoj řeči a dodržování stereotypních rituálů. Teprve v roce 1980 byl v tehdy 3. revizi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch poprvé samostatně popsán pojem *pervazivní vývojové poruchy*, který charakterizoval narušení vývoje mnoha základních psychologických funkcí. Součástí 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí se staly až v roce 1993. V České republice je tato revize platná od roku 1994. Poslední aktualizace MKN-10 nabíla platnost 1. dubna 2014. (Hrdlička & Komárek, 2014; Šporclová, 2018; Bittmannová, 2016)

V současné době se všeobecně uznávají dva klasifikační systémy. V Evropě se používá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (*MKN-10*) vydaná Světovou zdravotnickou organizací. Ta řadí poruchy autistického spektra mezi poruchy duševní

a poruchy chování. Ve Spojených státech se řídí 5. revizí Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (*DSM–V*) vydanou Americkou psychiatrickou asociací. (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017)

Tabulka č. 1 – Kategorizace poruch autistického spektra, porovnání klasifikačního systému MKN–10, DSM–IV a DSM–V. (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017, s. 22)

MKN–10 (2014)	DSM–IV (1994)	DSM–V (2013)
Dětský autismus (F84,0)	Autistická porucha	Porucha autistického spektra
Atypický autismus (F 84,1)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná	
Rettův syndrom (F 84,2)	Rettova porucha	
Jiná desintegrační porucha v dětství (F 84,3)	Desintegrační porucha v dětství	
Aspergerův syndrom (F 84,5)	Aspergerova choroba	
Jiné pervazivní vývojové poruchy (F 84,8)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná	
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F 84,9)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná	
Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F 84,4)	Není ekvivalent	Není ekvivalent

2. 1. 2. Charakteristické projevy poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra neboli PAS, bývají označovány za pervazivní vývojové poruchy (*Pervasive Developmental Disorder*) nebo poruchy autistického spektra (*Autistic Spectrum Disorder*). Patří mezi jedny z nejzávažnějších vrozených poruch dětského mentálního vývoje. Termín poruchy autistického spektra je pokládán za výstižnější označení

s ohledem na primární projev nemoci, konkrétně různorodost (*spektrálnost*), na rozdíl od projevů pronikajících (*pervazivních*). V některé starší odborné literatuře se setkáme s označením jako například časný autismus, dětský autismus nebo autistická psychóza. (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017)

Jedná se o velmi specifické odchylky ve vývoji jedince, které se projevují individuálně, a tedy v různé míře a intenzitě ovlivňují život člověka. Je narušen společenský kontakt s ostatními lidmi, může se projevovat také poruchami učení nebo velmi omezenou mírou komunikace. Jedná se tedy o velmi vážné vývojové postižení. Vrozená porucha blíže nespecifikovaných mozkových funkcí zabraňuje jedinci porozumět okolnímu světu, duševní vývoj je narušen především v oblasti komunikace, sociálního chování nebo v oblasti vnímání. Důsledkem bývají časté projevy nestandardního chování jedince, které snižují možnost adaptace člověka v běžném životě. (Thorová, 2006)

Poruchy autistického spektra ovlivňují zejména mentální vývoj dítěte a tím výrazně ovlivňují jeho život. Projevují se v brzkém stádiu života, již od narození nebo v období druhého a třetího roku života dítěte. Důležité je přesně specifikovat o jaký typ poruchy se jedná. Autismus není viditelný na první pohled, projevuje se velmi nečekanými reakcemi a specifickým chováním. Nelze však definovat, jak by měl autismus vypadat. Každá osoba je jedinečná a u jedinců s PAS hraje roli stupeň inteligence, dosažené vzdělání, ale i společnost, ve které se vyskytují. Odlišné chování bývá prvním signálem pro rodiče dítěte, že něco není v pořádku a oni nejsou schopni svému dítěti nijak pomoci, v takovém případě vyhledají odbornou lékařskou pomoc. (Říčan, 2006; Šporclová, 2018)

Z hlediska medicíny jsou pervazivní vývojové poruchy označovány jako celoživotní neuropsychiatrická onemocnění. Projevují se zejména opožděným a mnohdy abnormálním vývojem sociálních, komunikativních a kognitivních funkcí. Doposud ale na toto onemocnění neexistuje žádná účinná léčba, která by příznaky poruch autistického spektra dokázala léčit.

Ve 40. a 50. letech minulého století byla četnost výskytu autismu jen ojedinělá, uvádí se 1 až 2 případy na 10 000. V 60. a 70. letech 20. století byl autismus diagnostikován ve 4 až 5 případech PAS na 10 000. V 90. letech již četnost diagnostikovaných jedinců byla výrazně vyšší, jednalo se o 50 případů na 10 000. Na počátku 21. století byl zaznamenán další nárůst výskytu PAS a to 60 případů na 10 000. Postupně zvyšující se četnost případů

je zapříčiněna větším rozsahem kritérií při diagnostice a také kvalitnějším diagnostikováním jednotlivých poruch autistického spektra. Zároveň se stále častěji setkáváme s rizikovými faktory pro vznik vývojové poruchy, jako je například vyšší věk rodičů. V České republice je známo asi 60 000 diagnostikovaných případů, ročně se jedná asi o 540 dětí s PAS. (Thorová, 2006)

Autismus se vyskytuje častěji u mužů nežli u žen. U mužů bývají PAS diagnostikovány třikrát více než u žen. Charakteristické projevy autismu se mohu u žen a mužů mírně lišit. U dívek je lépe rozvinuta oblast řeči a sociálních vztahů. I Aspergerův syndrom bývá častěji diagnostikován mužům, uvádí se poměr postižených mužů a žen přibližně 3–10:1. Obecně lze říci, že poruchami autistického spektra je postiženo více mužů nežli žen. (Gillberg & Peeters, 2008)

Autistické děti jsou také mnohem více vystaveny možnému agresivnímu chování ze stran svých spolužáků, ať už fyzického nebo psychického ataku, a to zejména kvůli deficitům vyplívajících z jejich diagnózy. Toto chování může ve výjimečných případech přerůst v šikanu, která může mít několik různých forem. Tím je myšleno například ponižování, zesměšňování nebo izolování. V extrémních případech se může jednat o vyhrožování, zastrašování nebo zneužívání a sexuální obtěžování. (Bittmannová, 2016)

Vývoj dětí s poruchami autistického spektra bychom mohli porovnat s normálním vývojem následujícím způsobem. (Gillberg & Peeters, 2008)

Tabulka č. 2 – Porovnání normálního vývoje dětí s vývojem dětí s autismem v oblasti jazyka a komunikace.

oblast jazyka a komunikace		
věk v měsících	normální vývoj dětí	vývoj dětí s PAS
2	broukání, zvuky prostřednictvím samohlásek	–
6	zvuky prostřednictvím souhlásek	pláč lze těžko interpretovat

8	žvatlání, opakování slabik, gestikulace, rozmanitá intonace zvuku	omezené žvatlání, neopakování zvuků ani gest
12	opakování slov, gestikulace spojená se slovy, snaha získat pozornost, hry prostřednictvím samohlásek, slovní popis prostředí	první slova, hlasitý a častý pláč
18	slovní zásoba v rozsahu 3–50 slov	–
24	tzv. telegrafická řeč – spojení 3–5 slov, jednoduché otázky spolu s gesty, neschopnost držet se tématu	slovní zásoba v rozsahu méně než 15 slov, některá slova mizí, žádná gestikulace
36	slovní zásoba cca 1 000 slov, dodržování gramatiky, časté používání některých slov, např. potom, velká zvědavost	občasná kombinace slov, opakování frází, u většiny dětí chyby v artikulované řeči, návštěva známých míst, vyžadují konkrétní předmět
48	strukturovaná stavba vět, schopnost orientovat se v konverzaci, touha po vysvětlení věcí, které zatím nezná	ojedinělá kombinace 2–3 slov, stále přítomna echolálie, schopnost sdělit přání, imitace reklam v televizi
60	zdokonalování větné stavby, komplexní znalost gramatických pravidel, schopnost opravit chyby	nerozumí abstraktním pojmům, např. času, nedokáže udržet konverzaci, opakování již položených otázek, stále přítomna echolálie

Tabulka č. 3 – Porovnání normálního vývoje dětí s vývojem dětí s autismem v oblasti sociální interakce.

oblast sociální interakce		
věk v měsících	normální vývoj dětí	vývoj dětí s PAS
2	hlava i oči se otáčí za zvukem, úsměv	–
6	projevy radosti, imitace dospělých	malá aktivita, žádný oční ani sociální kontakt
8	schopnost poznat vlastní rodiče od ostatních lidí, hraní her, např. na schovávanou, ukazuje na předměty, při loučení mává, vyhledává kontakt matky, v její nepřítomnosti pláče	v případě, že je dítě nešťastné, vyžaduje dlouhou péči, než se uklidní, děti mohou být uzavřené samy do sebe a mohou odmítat kontakt s ostatními
12	dítě často navrhuje hraní her, během hry mění roli, častý oční kontakt	odloučení od matky nijak neprožívá
18	hry s vrstevníky, samostatnost	–
24	rozvoj hrubé motoriky díky hrám s vrstevníky	rozezná vlastní rodiče, k ostatním je lhostejné, dítě dává přednost samotě, může se objevit pocit strachu
36	schopnost sdílet a měnit role s vrstevníky, spolupracovat s nimi, pomoc s domácími pracemi, dítě se často předvádí před ostatními, touha po radosti rodičů	neschopnost přijmout děti kolem sebe, zvýšená podrážděnost, neschopnost pochopit trest a jeho význam

48	dítě má mezi kamarády své oblíbené, ale i ty, se kterými si hrát nechce a dá jim to na vědomí, vzájemné domlouvání rolí	neporozumí pravidlům her s ostatními dětmi
60	orientace na vrstevníky, rodiče jsou v pozadí, touha po přátelství, první hádky mezi vrstevníky, změny rolí v průběhu her	orientace na dospělé osoby, projevy interakce bývají jednostranné

Tabulka č. 4 – Porovnání normálního vývoje dětí s vývojem dětí s autismem v oblasti představivosti.

oblast představivosti		
věk v měsících	normální vývoj dětí	vývoj dětí s PAS
6	reakce na předměty nejsou odlišné	–
8	reakce na předměty dle jejich charakteru, používání dvou předmětů současně	motorické projevy se mnohdy opakují
12	používá více předmětů současně	–
18	symbolická hra, většinou ve spojitosti denního režimu dítěte	–
24	imitace skutečné činnosti s předměty a zvířaty, napodobuje činnosti dospělých, vývoj chronologického sledu jednotlivých událostí, které dítě imituje	zájem o poznání okolního světa je velmi malý, použití hraček netypickým způsobem, např. řazení předmětů za sebe

36	schopnost symbolické hry, nahrazení jednoho předmětu jiným, k hračkám přistupuje jako by byly živé	neexistuje symbolická hra, kolébatvé pohyby, chození po špičkách, zaujetí vizuální stránkou předmětů
48	schopnost sociálně-dramatické hry, předstírá hru s ostatními dětmi, pantomima, témata z reálného života, fantazie trvá dlouhou dobu	přednost mají jednoduché hry před složitějšími, symbolická hra je taktéž jednoduchá, hra většinou s 1–2 hračkami
60	nejdůležitější je řeč	neschopnost pantomimy ani sociálně-dramatické hry

2. 1. 3. Příčiny vzniku poruch autistického spektra

Příčiny vzniku poruch autistického spektra bohužel nejsou přesně známy i pro značnou variabilitu jednotlivých projevů. Bylo prokázáno, že se jedná o neurovývojové poruchy založené na neurobiologickém základě vznikající v prenatalních nebo v raných fázích vývoje. (Thorová, 2006)

Porucha těchto funkcí zapříčiní poškození mozku, změny v objemu celého mozku i jeho specifických funkcí, které koordinují správný vývoj sociálních vztahů, komunikace i představivosti. K poškození mohlo dojít v prenatalním, perinatálním či neonatálním období vývoje dítěte. U nastávajících matek, které po dobu těhotenství užívaly antidepressiva, je pravděpodobnost rizika vzniku PAS až dvojnásobná. Příčinou mohou být i problémy během těhotenství nebo infekce. Dalším rizikovým faktorem může být věk rodičů nad 35 let, nezralost rodičů, přítomnost psychiatrického onemocnění u matky, předčasný porod dítěte nebo nízká porodní hmotnost dítěte. (Gillberg & Peeters, 2003; Šporclová, 2018)

Při podrobnější analýze při zjišťování rodinné anamnézy se můžeme setkat s takovými příslušníky rodiny, u kterých si lze všimnout určitých projevů, které se shodují právě s projevy poruch autistického spektra. (Šporclová, 2018)

Příčinou vzniku PAS nejsou jen genetické faktory, ale i faktory vnějšího prostředí. Přibližně u 60 % případů hrají zásadní roli na vzniku autismu genetické faktory. V současnosti hrají hlavní úlohu při určování příčin poruch autistického spektra genetické testy. Pravděpodobnost výskytu autismu u jednovaječných dvojčat je velmi vysoká, mezi

50 až 90 %, u dvojvaječných dvojčat maximálně 30 %, u sourozenců je hranice mezi 3 až 26 % a riziko postižení mladšího sourozence je kolem 10 %. Odborníci jsou toho názoru, že vznik PAS ovlivňuje několik genů, nikoliv pouze jeden konkrétní. (Dudová & Mohaplová, 2016a)

2. 1. 4. Diagnostika poruch autistického spektra

Pro diagnostiku poruch autistického spektra se používají kritéria Světové zdravotnické organizace ICD–10 (*International Classification of Disease*) a DSM–V (*Diagnostic Statistical Manual*), která vydala Americká psychiatrická asociace. (Peeters, 1998)

Diagnostika PAS se stále více posouvá do časnějšího věku dítěte, kdy hlavní roli hrají pediatři, kteří jsou těmi prvními odborníky identifikující příznaky poruch autistického spektra. Raná diagnostika a časná intervence mohou výrazně zlepšit stav budoucího vývoje dítěte. Počet diagnostikovaných případů se zvýšil až o polovinu a tento údaj lze přičíst zejména lepší diagnostice, určitou roli zde hraje i zvýšené povědomí o PAS, ale také znalosti rodičů i odborníků nebo stále se zvyšující věk rodičů při zakládání rodin. (Dudová & Mohaplová, 2016a; Dudová & Mohaplová, 2018)

Během posledních let došlo k masivnímu nárůstu diagnostikování poruch autistického spektra. Na tomto nárůstu mají vliv například včasné rozpoznání problému, změny ve výzkumu v oblasti metodologie, dostupnější diagnostická péče nebo navýšení počtu kritérií potřebných ke stanovení diagnózy. (Šporclová, 2018)

Samotný proces diagnostiky PAS je velmi složitý, důležitá je především komplexní diagnostika celého procesu. Součástí je řada specializovaných vyšetření, psychiatrické, psychologické, neurologické, genetické, foniatrické a speciálně pedagogické vyšetření, jehož součástí je i logopedické vyšetření. V České republice se realizují psychiatrická a neurologická vyšetření například v Praze ve Fakultní nemocnici v Motole nebo v Brně ve Fakultní dětské nemocnici. Z hlediska přesnosti ve stanovení diagnózy byl zaznamenán v posledních letech značný posun kupředu. (Bazalová, 2011; Dudová, Beranová & Hrdlička, 2013)

Diagnostický model bychom mohli podle Thorové (2006) rozdělit do tří fází:

- *fáze podezření* – rodiče projevují značnou nespokojenost s průběhem vývoje dítěte, první odbornou konzultací je návštěva pediatra, v jehož kompetenci a odbornosti je sdělit rodičům zjištěné podezření na možnou přítomnost poruch autistického spektra u dítěte, dalším krokem může být odeslání dítěte k vyšetření na specializovaném pracovišti
- *fáze diagnostická* – stanovení diagnózy poruch autistického spektra spadá do kompetence dětského psychiatra, případně dětského psychologa, přičemž samotná diagnostika je velice obtížná, na diagnostice může spolupracovat i speciální pedagog, dítě podstoupí řadu specializovaných vyšetření, například genetické nebo oční a ušní
- *fáze postdiagnostická* – rodiče dítěte jsou seznámeni s diagnózou dítěte a jsou jim poskytnuty základní informace týkající se této problematiky, většina z nich si řadu dalších informací dohledá prostřednictvím odborné literatury případně se zaregistrují do řady asociací, které se zaměřují na pomoc dětem s poruchou autistického spektra a jejich rodinám

Při diagnostice v rámci klinického psychologického vyšetření dochází ke stanovení co nejpřesnějšího intelektového stavu dítěte. (Žampachová, 2015)

2. 1. 5. Vymezení jednotlivých poruch v rámci spektra

Podle Thorové (2006) můžeme poruchy autistického spektra rozčlenit dle úrovně adaptability neboli funkčnosti jedinců do následujících tří kategorií:

- *nizko funkční autismus* – jedinci s PAS s nízkou úrovní adaptability mají omezenou schopnost navazovat mezilidské vztahy, často bývají velmi introvertní, v případě vývoje řeči bývá přítomna echolálie, častým projevem emocí bývá agrese, stejně jako úroveň inteligence bývá ovlivněna těžkou mentální retardací
- *středně funkční autismus* – jedinci s PAS se střední úrovní adaptability mají sníženou schopnost v sociální oblasti, jedinci nejsou spontánní, převažuje pasivní postoj, v mluveném projevu dochází k záměně zájmen a bývá přítomna echolálie, úroveň inteligence bývá ovlivněna přítomností lehké až středně těžké mentální retardace

- *vysoce funkční autismus* – jedinci s PAS s vysokou úrovní adaptability hůře chápou normy ve společnosti, na okolí mohou působit neslušně, protože nejsou schopni uplatnit sociální takt, úroveň řeči je na vysoké úrovni, lidé často lpí na tématech svého osobního zájmu, spolupráce v týmu pro ně bývá extrémně obtížná, někdy až nereálná, úroveň inteligence je na úrovni normy, případně nadprůměru

Dětský autismus (F84,0)

Je nejzávažnější pervazivní vývojová porucha, taktéž označována jako časný dětský autismus nebo Kannerův infantilní autismus. „*Charakteristická je psychopatologie zejména v oblasti sociálních vztahů, komunikace a řeči, abnormálního chování, hry, představitosti a zájmů*“ (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017, s. 23)

Pro dětský autismus je charakteristické narušení v oblasti sociálních vztahů a komunikace, mohou se vyskytovat i abnormality v chování jedince. Typické rysy nemoci se začínají objevovat již před třetím rokem života. Jedinec trpí například přecitlivělostí na zvuky, poruchou spánku, poruchou příjmu potravy nebo záchvaty, může se u něj projevit i vztek, agrese nebo sebepoškozování. Přibližně kolem prvního roku života dochází k tzv. autistické regresi, tedy vývojovému obratu, kdy dítě částečně nebo úplně ztrácí již získané a osvojené dovednosti. Regrese je nejvíce patrná v oblasti řeči, neverbální komunikace a v oblasti kognitivních schopností. Mezi další projevy patří nedostatek očního kontaktu, úsměvu nebo reakce na oční kontakt. Vzájemný vztah mezi dítětem a matkou je nejméně narušený, oproti vztahu například se sourozenci nebo ostatními členy rodiny, kde jsou vztahy narušeny více. Více než polovina jedinců trpící dětským autismem trpí zároveň mentální retardací a epilepsií. (Dudová & Mohaplová, 2016a)

Diagnostická kritéria pro dětský autismus (F84,0) dle MKN–10

- *kvalitativní narušení sociální interakce* – vyznačuje se nepřizpůsobením se sociálnímu prostředí, neadekvátním hodnocením společenských situací, nedostatečnou reakcí na emoce druhých lidí, malou měrou sociální integrace, komunikace a emočního chování
- *kvalitativním narušením komunikace* – vyznačuje se sníženou vyjadřovací schopností, omezenou gestikulací, nedostatkem fantazie a tvořivosti, nepřítomností emocí a emočních reakcí na blízké okolí

- *omezenými a opakujícími se způsoby chování, zájmů a aktivit* – jedinec klade odpor k jakýmkoliv změnám v běžném životě, ať už se jedná o průběh jednotlivých činností nebo například změnu prostředí
- *fobie*
- *poruchy příjmu potravy a spánku*
- *záchvaty agrese a vzteku*

Těžkou formou je tzv. *nízkofunkční autismus*, projevující se neschopností verbální komunikace spojené s těžkými formami poruch chování, případně s mentální retardací. (Čadilová, Jůn & Thorová, 2007)

Atypický autismus (F84,1)

Tento typ se vyznačuje řadou shodných symptomů charakteristických pro dětský autismus s tím rozdílem, že se objevují až po třetím roce života. Mnoho dětí zároveň trpí i těžkým stupněm mentální retardace. Dále nelze opomenout, že dosud nebyly přesně stanovené hranice a z hlediska medicíny atypický autismus nebyl ještě konkrétně definován. U tohoto typu autismu jsou typické potíže při navazování vztahů jedince se svými vrstevníky nebo přecitlivělost na vnější podněty. Některé děti s atypickým autismem mají oblasti vývoje narušeny méně než děti s klasickým autismem. Diagnostika atypického autismu se zakládá na těchto kritériích: (Thorová, 2006; Pipeková 2010)

- první symptomy PAS se objevují po třetím roce života jedince
- abnormální vývoj v oblastech sociálního vývoje a sociálního chování, v komunikaci a představitosti
- jedna z oblastí diagnostické triády není nijak výrazně narušena
- projevy autistického chování se přisuzují těžké a hluboké mentální retardaci

Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84,3)

Bývá označovaná také jako Hellerův syndrom. Jedná se o vzácnou poruchu, která byla poprvé charakterizována v roce 1908. Z důvodu náhlého výskytu symptomů po normálním vývoji jedince, který trvá až do druhého roku života, patří k nejproblémovějším poruchám autistického spektra. Dítě trpící dezintegrační poruchou bývá v mnoha případech agresivní,

mentálně retardované a úroveň inteligence se pohybuje kolem hodnoty 34,0, na rozdíl od dětí trpících dětským autismem, jejichž úroveň inteligence se pohybuje kolem hodnoty 58,5. (Hrdlička & Komárek, 2014)

Mezi 3. a 4. rokem života nastává návrat k dřívějšímu, méně vyspělému chování a prožívání. Regrese se projevuje především v již nabytých schopnostech, ztrátě řeči, zájmu o své okolí nebo problémem s vyměšováním. Po období regrese, které trvá u dětí různě dlouhou dobu, nastává opět pozvolný vývoj. Přibližně u 70 % dětí s dezintegrační poruchou se objevuje epilepsie. (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017)

Diagnostická kritéria pro dezintegrační poruchu v dětství podle MKN–10

- *po dobu prvních dvou let života dítěte je vývoj jednoznačně normální, komunikace, sociální vztahy i chování jedince odpovídá věkové normě*
- *ztráta již získané dovednosti – ztráta řeči, sociálních a motorických dovedností, ztráta kontroly nad vyměšováním*
- *kvalitativní poškození sociální interakce – neschopnost navázat kontakt se svými vrstevníky, problém s neverbální komunikací, sociálními a emočními vzájemnými vztahy*
- *kvalitativní poškození komunikace – vyjadřovací schopnosti jsou omezené nebo zcela chybí, neschopnost vést konverzaci a stále se opakující slovní zásoba*

Aspergerův syndrom (F84,5)

Jedná se o vrozenou poruchu některých funkcí mozku založenou na neurobiologickém základu. Vývoj je narušen zejména v oblasti komunikace, sociální interakce a také představitosti. Jedinec se musí vypořádat s problémem v oblasti navazování nových vztahů. Pro Aspergerův syndrom je typické nerovnoměrné rozložení schopností, opožděná citová zralost, omezení sociálních dovedností, přísné dodržování každodenních rituálů a rutinních činností. Často trpí depresemi a pocity úzkosti se sklonem k sebepodceňování. To souvisí s přítomností poruch chování, které se projevují například impulzivitou, agresivitou, sebepoškozováním nebo poruchami pozornosti a aktivity. (Čadilová, Jůn & Thorová, 2007)

Každá změna u jedince s Aspergerovým syndromem je nežádoucí a velmi negativně se s ní vypořádají. Podle nejnovější dostupné literatury dělíme Aspergerův syndrom na nízko funkční a vysoce funkční.

Základními diagnostickými kritérii podle Vosmika a Bělohávkové (2010) jsou:

- *nedostatek empatie*
- *egocentrismus*
- *snížená schopnost adaptace*
- *jednostranná interakce*
- *obtíže při pochopení společenských pravidel*
- *obtíže s představivostí*
- *nedostatečná neverbální komunikace*
- *abnormality v motorice*
- *zájem o specifické předměty*

Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84,8)

Označení jiné pervazivní vývojové poruchy není v Evropě příliš časté. Kritéria, podle nichž dochází ke stanovení diagnózy nejsou konkrétně definovaná. U jedinců je narušena schopnost sociální interakce, komunikace i představivosti, úroveň narušení není ale tak vážná jako v případě dětského autismu nebo atypického autismu. Jiná pervazivní vývojová porucha se vyskytuje například u dětí trpících poruchou pozornosti a aktivity, mentální retardací nebo vývojovou dysfázií. Děti nejsou schopny rozeznat realitu od snu a fantazie. (Thorová, 2006)

Přidružené poruchy a onemocnění

Poruchy autistického spektra se mohou vyskytovat v kombinaci s jinou poruchou nebo onemocněním. Množství poruch se u těchto jedinců vyskytuje s výrazně vyšší pravděpodobností než u zdravých jedinců. V případě výskytu další poruchy je vždy prioritní porucha autistického spektra. Mezi nejčastěji se vyskytující přidružené poruchy patří

například: (Čadilová & Žampachová, 2015; Gillberg & Peeters, 2008; Dudová & Mohaplová, 2016b)

- *mentální retardace* – pravděpodobnost výskytu 25–60 %
- *epilepsie* – pravděpodobnost výskytu 40 %
- *obsedantně kompulzivní porucha* – pravděpodobnost výskytu 37 %
- *Downův syndrom* – pravděpodobnost výskytu 7–10 %
- *poruchy zraku a sluchu*
- *ADHD, ADD*
- *specifická řeč a jazykové problémy*
- *abnormality kůže*
- *problémy kloubů a kostí*
- *dysfunkce spánkového laloku, mozkového kmene a mozečku*
- *sebepoškozování*

2. 1. 6. Triáda postižení a její vliv na kvalitu života jedince s PAS

Sociální interakce a sociální chování

Již od narození můžeme u dětí pozorovat sociální chování, například úsměv, oční kontakt nebo broukání. Porucha sociální interakce je u každého dítěte s poruchou autistického spektra značně odlišná. Sociální úroveň je vůči mentálním schopnostem u jedinců s PAS nedostatečná. Sociální vývoj je opožděný a některé schopnosti mohou u jedinců zcela chybět. Důsledkem nedostatečné úrovně emocionální a sociální empatie bývá například neochota, případně neschopnost, se zapojit do jednoduchých sociálních her, dítě upřednostňuje spíše činnosti o samotě. Častým problémem je také ignorace potřeb ostatních lidí v okolí. To má za následek vyčlenění lidí s poruchou autistického spektra ze sociálního života. Neschopnost přizpůsobit se běžným sociálním normám se projevuje specifickým chováním, nejčastějšími projevy jsou úzkost, nepřiměřené reakce nebo pocit zmatení. (Čadilová & Žampachová, 2015; Dudová & Mohaplová, 2018)

Specifické chování jedinců s PAS může mít i negativní vliv na jejich rodiče, zejména na matky, které jsou vystaveny vyšší míře stresu, protože proces výchovy autistického dítěte je velmi náročný. (Luque Salas, Yáñez Rodríguez, Taberero Urbieto & Cuadrado, 2017)

Existují celkem čtyři typy sociální interakce, které můžeme charakterizovat takto: (Thorová, 2006)

- *typ osamělý* – má minimální nebo žádný fyzický kontakt, nevyhledává společnost ani přátele, nemá zájem o komunikaci s rodinou ani s vrstevníky, vyhýbá se očnímu kontaktu, dítě je převážně samotářské, odmítá hry v kolektivu, chybí mu schopnost empatie, nevnímá reakce ostatních, může být agresivní
- *typ pasivní* – nevyhýbá se kontaktu, ale nevyhledává ho, má omezenou schopnost empatie a intuice, a schopnost rozdělit se nebo poprosit o pomoc, často se staví do role pasivního účastníka her, projevuje zájem o vrstevníky, komunikace je prostředkem pro uspokojení jeho základních potřeb, ojediněle se u něho objevují poruchy chování, děti jsou často hypoaktivní
- *typ aktivní* – nedodrhuje intimní zónu mezi jedinci, někdy se u něho objevuje přehnaná gestikulace a mimika, často lpí na zodpovězení dotazů na témata zájmů nebo na zaměřené předměty, na dodržování jednoduchých rituálů, například na pozdrav nebo otázku na jméno, obtížně chápe a dodrhuje pravidla společenského chování, má problém s pochopením kontextu určité sociální situace, často trpí hyperaktivitou
- *typ formální (afektovaný)* – typický pro jedince s vyšším IQ, má dobré vyjadřovací schopnosti, jeho řeč působí formálně až strojeně, sám působí konzervativně, má otažitě chování vůči ostatním, trpí až obsesivní touhou po dodržování rituálů, vyžaduje dodržování pravidel, má problém s pochopením ironie, nadsázky nebo žertu, disponuje pravdomlností bez schopnosti empatie

Dále můžeme pozorovat narušení v oblasti sdílené pozornosti. O pozornost si můžeme říct jak verbálně pomocí řeči, například oslovením, nebo neverbálně pomocí ukazování nebo pohledem na konkrétní předmět. U mladších dětí se projevuje například přinesením dané věci nebo předmětu nebo rozdělením se s ostatními. Lidé s autismem často upřednostňují své vlastní zájmy nad zájmy všech ostatních. V pozdějším věku již jedinci

s PAS mohou rozlišovat základní projevy emocí a rozvíjí se u nich kontakt s vrstevníky. (Žampachová, 2015; Pipeková 2010)

Komunikace

V oblasti komunikace bývá nejvíce narušena řeč, která se v některých případech nevyvine buď vůbec, v jiných zůstává slovní zásoba pouze o několika slovech nebo je vývoj řeči výrazně zpomalený a vyvíjí se okolo 3. roku života nebo i později. V některých případech nemusí být funkce řeči nijak narušena, jedinec může být omezen pouze neschopností porozumět například ironii, nadsázce nebo dvojsmyslům, v některých případech se může vyskytovat echolálie. Právě opožděný vývoj řeči bývá primární příčinou znepokojení rodičů, kteří mohou vidět ve vývoji svého dítěte určité odchylky od ostatních dětí. Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje jak na úrovni porozumění i vyjadřování. Děti s Aspergerovým syndromem mají oblast řeči narušenou nejméně z poruch autistického spektra, jejich slovní zásoba bývá velmi bohatá, problémovou oblastí je zejména využití komunikace v praktické a sociální sféře. Pro lidi s autismem bývá velice obtížně vyjádřit své pocity navenek. U poruch autistického spektra bývá narušena i oblast neverbální komunikace, například oční kontakt, gestikulace a mimika nebo postoj jedince. Některé tyto dovednosti mohou i zcela chybět, nebo být naopak nadměrně používány. (Žampachová, 2015; Thorová, 2006; Urbanovská 2011)

Při rozvoji komunikace je zapotřebí dodržovat specifické postupy. Důležité je, aby žák s PAS pochopil, proč je vlastně komunikace důležitá. Problémy v chování mnohdy znamenají spíše problémy v komunikaci. Schopnost mluvit je vyvinuta mnohem dříve než schopnost porozumět. Spontánní komunikace je pro žáky s PAS velmi složitá, nejsou schopni zpracovat reakce druhých lidí a velmi často se ptají na stejnou věc několikrát po sobě. V mnoha případech je to právě neschopnost komunikace, co značí přítomnost autismu u dětí. (Jelínková, 2004)

Představitost a hra

Jedinci s poruchou autistického spektra preferují činnosti, které jsou typické pro nižší vývojový věk. Častým projevem je zájem o jednu nebo více specifických činností, například zájem o dopravní prostředky, astrologii, meteorologii nebo statistiku. Mnoho jedinců s PAS se jen těžce vyrovnává se vzniklými změnami, například změna trasy cesty domů nebo

do školy, změna polohy nábytku, extrémním způsobem může být panická reakce. (Čadilová & Žampachová, 2015)

Představivost je dalším z projevů typických pro PAS. Jejich kreativita je významně omezena, což se projevuje i do vyučování. Pokroky v rozvoji představivosti přicházejí velmi pomalu, proto je důležitá vytrvalost. Tento problém je součástí každodenního života všech. Musíme zohledňovat individualitu každého jedince a brát v potaz úroveň jeho postižení. Výsledkem vývoje představivosti je schopnost plánování. Tím, že je narušeno symbolické myšlení, se u dětí s PAS nerozvíjí klasická forma hry. Autistické dítě si hraje na první pohled odlišně od svých zdravých vrstevníků. Vývoj hry je závislý na myšlení, motorice a sociálních dovednostech. Dítě preferuje takové aktivity a činnosti, které jsou typické pro vývojově mladší děti, upíná se k jednoduchým stereotypním aktivitám. Schopnost zařadit do volného času lidem s PAS funkčně rozvíjející aktivity bývá velmi obtížné. (Jelínková, 2004; Thorová, 2006)

Myšlení

Myšlení je u lidí postižených autismem zasaženo do velké míry. Jedinec není schopen uvědomit si, že má své vlastní myšlenky, názory nebo pocity, totéž není schopen pochopit ani u ostatních, protože si toho není vědom. Tento problém velmi vážně ovlivňuje samotné vzdělávání, protože neumožňuje autistickým lidem seřadit jednotlivé informace do kontextu. Lidé s PAS potřebují, aby jim byly sděleny přesné a jednoznačné pokyny, jimiž se oni budou následně řídit. (Jelínková, 2004)

Vnímání

Prostřednictvím procesu vnímání lidé poznávají svět. Jedinci trpící autismem velmi specificky reagují na smyslové podněty. Na tiché a nenápadné podněty mohou vnímat pocit vzrušení, naopak na hlučné prostředí téměř nijak nereagují. (Jelínková, 2004)

Lidé zaznamenávají pouze jeden konkrétní detail, vnímají pouze to, co vidí. Nejsou schopni se na danou věc dívat s ohledem na její kontext. Jedinci s autismem vnímají především svůj vlastní svět, který je velmi odlišný od toho našeho. (Vermeulen, 2006)

Pozornost

Lidé s autismem mívají potíže s udržení pozornosti. Jsou schopni se až extrémně soustředit, ale pouze na oblast svého vlastního zájmu, čímž se liší od jedinců s poruchami pozornosti. Příčin neudržení pozornosti během vyučovacích hodin může být několik. Například nedostatečná motivace žáka, neporozumění zadanému úkolu práce nebo přecitlivělost na hluk ve třídě. Pozornost je automaticky snížena proto, že autistické dítě vnímá svět jako uskupení jednotlivých prvků, které spolu nijak nesouvisí. U autistů se vyskytuje tzv. *tunelová pozornost*. Jedná se o žákovo zaujetí nepodstatnými podněty, a to do takové míry, že je schopné přehlédnout auto, které jede přímo proti němu. (Jelínková, 2004; Jelínková 2008)

Paměť

Proces zapamatování si, je zcela odlišný. Dítě trpící autismem je schopno zapamatovat si opravdu velmi mnoho, jedná se však pouze o izolované informace, především data, čísla, místa, jednotlivé události nebo jména. Nehledá však mezi nimi souvislosti. Problém se objevuje při vybavení vlastních vzpomínek. Z hlediska výuky musí pedagog dát velký důraz na důležité informace, to napomáhá žákovi při zpětném vybavení si takových událostí. (Jelínková, 2004)

Emoce

Emoce jedinců s poruchou autistického spektra bývají velmi často podceňované, přesto jsou jejich emoce velmi silné, ale s ohledem na tuto poruchu nemají schopnost je projevit navenek. Potřebují více času, aby pochopili jejich význam. Nejlepší je upozornit dítě vždy, když projeví nějakou emoci sám a tu následně pojmenovat. I během vyučovacího procesu jsou emoce důležitým prvkem, který podporuje rozvoj dítěte a jeho schopností a vědomostí. Pokud bychom na ně nebrali ohled, jednalo by se o pouhé učení nazpaměť. (Jelínková, 2004)

Strach nepatří u dětí s PAS mezi obvyklé emoce, přesto tyto děti dokáže polekat i naprosto obyčejná věc, například zhasnutí světla nebo přítomnost nějakého zvířete. Emoční nevyzrálость se objevuje i u zdravých dětí, které emočně vyžívají ve věku kolem tří až čtyř let. U autistických dětí nevyzrálость přetrvává i v pozdějším věku, a tak dítě může reagovat agresivně a působit frustrovaně. K takovým projevům emocí dochází zpravidla tehdy, když

dojde k porušení rituálů dítěte nebo v případě nečekaně vzniklé změny. U některých dětí s PAS byly zaznamenány problémy s fobiemi nebo úzkostmi. (Thorová, 2006)

2. 2. *Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra*

System vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v České republice

Stále častějšími příčinami speciálních vzdělávacích poruch jsou poruchy autistického spektra a vývojové poruchy. Za poslední roky se počet diagnostikovaných žáků až ztrojnásobil. V současné době mluvíme o 10,3% výskytu PAS a 8,4% výskytu vývojových poruch u žáků.

Ve školním roce 2016/2017 se v mateřských školách v České republice vzdělávalo 1 231 dětí s poruchou autistického spektra, asi 0,3 % z celkového počtu, v základních školách se vzdělávalo celkem 5 465 žáků s PAS, asi 0,6 % z celkového počtu žáků a na středních školách se vzdělávalo 1 017 žáků, asi 0,3 % z celkového počtu žáků.¹

Ve školním roce 2017/2018 se v mateřských školách vzdělávalo 10,3 % dětí s poruchou autistického spektra z celkového počtu, jednalo se o 80 % chlapců a 20 % dívek. V základních školách se v minulém školním roce vzdělávalo 3,8 % žáků s PAS z celkového počtu žáků, z tohoto počtu chlapci tvořili 83 %, dívky 17 %. Na středních školách se vzdělávalo 3,5 % žáků s PAS z celkového počtu, z toho chlapci tvořili 84 % a dívky 16 %.

Jak vidíme v porovnání s předcházejícím školním rokem, došlo k výraznému navýšení počtu žáků s PAS jak v mateřských školách, základních školách, tak i na středních školách.

2. 2. 1. Legislativní normy

V České republice je vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra řízeno podle školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhláškou č. 27/2016 Sb. Vzdělávání žáků s PAS je umožněno na základě podpůrných opatření. Nejčasněji dochází k praktikování speciálních učebních metod a forem vzdělávání za použití různých kompenzačních a učebních pomůcek pro usnadnění vzdělávání. Mezi ně patří například speciální pracovní sešity a učebnice nebo didaktické materiály. Žákům s PAS je zaručeno vzdělání od předškolního až

¹ <https://nautis.cz/cz/autismus>, [cit. 3.3.2019]

po vysokoškolské, s přihlédnutím na jejich možnosti. Prostřednictvím tzv. *podpůrných opatření* lze upravit formu i samotnou strukturu vzdělávacího procesu za pomoci specializačních pomůcek. Vzdělávání probíhá prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě přítomností asistenta pedagoga u integrovaného žáka. K dalším podpůrným opatřením pro vzdělávání žáků s PAS patří i zařazení předmětů speciální pedagogické péče a péče psychologická, upravená vyhláškou č. 72/2005 Sb. (Šporclová, 2018)

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme: (Habr, Hájková & Vaničková, 2015; Pipeková, 2010)

- *žáky se zdravotním postižením* – zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním, žáky s narušenými komunikačními schopnostmi, žáky postižené více vadami současně, žáky s poruchami učení a chování, s vadami řeči nebo žáky s poruchami autistického spektra
- *žáky se zdravotním znevýhodněním* – zdravotním oslabením, dlouhodobě nemocné, trpící lehkými zdravotními poruchami, které vedou k poruchám chování a učení a vyžadují zohlednění v rámci vzdělávacího procesu
- *žáky se sociálním znevýhodněním* – z rodinného prostředí s nízkou sociálně-kulturní úrovní, nařízenou ústavní výchovou, ochrannou výchovou
- *žáky mimořádně nadané*
- *žáky nadané*

Na základě národního programu vzdělávání v České republice byly zavedeny tzv. Rámcové vzdělávací programy neboli RVP pro předškolní, základní, gymnaziální, střední odborné a jiné vzdělávání. Na základě těchto vzdělávacích programů je v kompetenci každé školy vypracovat vlastní školní vzdělávací program neboli ŠVP. U žáků s poruchou autistického spektra je nutné zohlednit, zda je postižen i žákův intelekt, případně do jak velké míry. Žáci s PAS v kombinaci s lehkým mentálním postižením jsou vzdělávání prostřednictvím přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v rámci RVP. Ta umožňuje vytvoření ŠVP pro základní školy praktické. Žáci s poruchou autistického spektra se středně těžkým a těžkým mentálním postižením jsou vzdělávání prostřednictvím RVP pro základní školy speciální.

Podle Šporclové (2018) jsou žáci s poruchami autistického spektra vzdělávání v České republice:

- *prostřednictvím individuální integrace do mateřské školy, základní školy nebo střední školy*
- *prostřednictvím skupinové integrace do specializované třídy určené pro žáky s PAS*
- *prostřednictvím individuální integrace do škol, které se specializují na žáky se zdravotním postižením*
- *prostřednictvím individuálního domácího vzdělávání*
- *prostřednictvím integrace do kolektivu třídy spolu s individuálním přístupem pedagoga mimo třídní kolektiv*

2. 2. 2. Školská zařízení pro žáky s PAS

Mateřská škola

Jedná se o první stupeň ve vzdělávacím procesu dítěte, který podléhá svojí organizací a řízením požadavkům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Hlavním úkolem mateřských škol je vzdělávat a zajistit dítěti vhodné prostředí pro následný rozvoj jeho osobnosti. Mezi další úkoly bychom mohli zařadit zajištění smysluplného denního programu pro podporu jeho budoucího procesu vzdělávání. Do systému předškolního vzdělávání jsou zařazeny i děti s poruchou autistického spektra, kterým již byla stanovena diagnóza před nástupem do mateřské školy. Existují dva typy předškolního zařízení. Prvním z nich je mateřská škola, která je zřízena pro děti se zdravotním postižením, druhým typem je běžná mateřská škola. Práce s dítětem s PAS je i na úrovni předškolního vzdělávání velmi náročná a vyžaduje odborné vzdělání pracovníků. Díky stále se zpřesňující a včasnější diagnostice narostl počet diagnostikovaných dětí s PAS v předškolním věku. V rámci běžných i speciálních mateřských škol vznikají třídy pro děti s PAS, kde se nachází minimálně čtyři a maximálně šest dětí. Pracují zde dva až tři pedagogičtí pracovníci v závislosti na speciálních vzdělávacích potřebách konkrétních dětí. Důležitým aspektem je komunikace na funkční úrovni a motivační systém, prostřednictvím kterého dochází k celkovému rozvoji dítěte. Třída pro takovéto děti musí mít určité prostorové uspořádání, aby byly splněny specifické metody práce, tedy například hygienické zázemí, vstupní šatna,

herna, prostor pro stravování, prostor pro výtvarné činnosti nebo pro samostatnou práci dítěte. (Čadilová & Žampachová, 2008)

S ohledem na diagnózu není velké množství dětí s PAS v šesti letech věku schopno a připraveno zahájit povinnou školní docházku. Z toho důvodu ve většině případů bývá doporučen odklad školní docházky. O možnosti odkladu je zákonný zástupce žáka informován v průběhu zápisu. Při základních školách speciálních je možnost, aby děti s PAS navštěvovaly přípravnou třídu před samotným nástupem do školy. (Čadilová & Žampachová, 2008)

Základní škola

Před zahájením povinné školní docházky byla většině dětí s PAS již stanovena přesná diagnóza. Velmi důležitou roli hraje informovanost vedení, pedagogických pracovníků a školního poradenského pracoviště s následnou integrací žáka s poruchou autistického spektra. Vzdělávání žáků s PAS v běžné základní škole je ovlivněno řadou faktorů, například mentálním postižením žáka nebo problémovým chováním. Většina takto integrovaných žáků potřebuje mnoho podpůrných opatření. Bez používání speciálních metod ve výuce a dopomoci asistenta pedagoga se neobejdou. Je uplatňován individuální přístup. Asistent pedagoga pracující s integrovaným žákem s PAS by se měl ve větší míře podílet na přímé práci s žákem a pomoci mu například s orientací se v denním režimu, v budování sociálních vztahů se spolužáky i pedagogickými pracovníky, rozvíjet jeho komunikační schopnosti. (Čadilová & Žampachová, 2008)

Důležitým činitelem při integraci žáků s PAS do běžné základní školy je míra připravenosti pedagoga. Chování žáka neodpovídá společenským normám, naopak inteligencí může své spolužáky v některých oblastech převyšit, přesto v poměrně jednoduchých situacích selhává. Velmi důležité je, aby byl integrovaný žák přijat do kolektivu třídy všemi svými spolužáky. Přijetí všech specifických odlišností žáka je velmi důležité pro vybudování vzájemného vztahu mezi pedagogem a žákem samotným. Stejně tak musí rodiče integrovaného žáka vědět o požadavcích pedagogů, protože škola ovlivňuje žáka nejenom po celou dobu vzdělávacího procesu, ale má vliv i na pozdější utváření sociálních vztahů. (Pipeková, 2010)

Základní škola speciální

V tomto typu základní školy jsou vzděláváni žáci se zdravotním postižením, kterým na základě psychologického nebo speciálně pedagogického vyšetření byla zjištěna vysoká míra podpůrných opatření ve vzdělávacím procesu. Žáci s poruchou autistického spektra potřebují řadu podpůrných opatření, například využití speciálních metod a forem vzdělávání, speciálních učebnic a didaktických pomůcek, malý třídní kolektiv a také zajištění funkce asistenta pedagoga. Žák s PAS je do základní školy speciální zařazen většinou v případech, kdy je k PAS přidružen vysoký stupeň mentální retardace nebo jiné poruchy či postižení. (Čadilová & Žampachová, 2008)

Při základní škole speciální se zřizují třídy určené pro žáky s PAS tehdy, pokud je počet žáků nejméně čtyři a maximálně šest. V takovéto specializované třídě pracují současně tři pedagogové a jeden z nich vykonává funkci asistenta pedagoga. Jejich cílem je naučit žáky samostatnosti a tím je co nejvíce připravit na jejich budoucí život. Třídy tohoto typu mají specifickou strukturu, aby co nejvíce vyhovovaly potřebě žáků. Nachází se zde prostor pro šatny, hygienické zázemí, pracovní prostor a samozřejmě prostor pro odpočinek. Každý prostor je od sebe oddělen například lavicemi, nábytkem nebo dalším vybavením. Pro žáky s PAS jsou důležité i prostory určené pro školní stravování a samozřejmě prostory pro sport, ať už se jedná o hřiště nebo tělocvičnu. (Čadilová & Žampachová, 2008)

Základní škola praktická

Žáci s PAS, kteří jsou integrováni do základní školy praktické, vyžadují taktéž velké množství podpůrných opatření. Většina žáků zařazených do základní školy praktické má k PAS přidružený lehký stupeň mentálního postižení. Do této školy jsou integrováni žáci dvěma možnými způsoby. Prvním z nich je integrace do specializované třídy pro žáky s PAS, druhým individuální integrace do běžných tříd základní školy praktické. Specializované třídy jsou zřízeny nejméně při počtu čtyř žáků, maximálně však při počtu šesti žáků. V těchto typech tříd pracují současně tři pedagogičtí pracovníci a jeden z nich vykonává funkci asistenta. Třídy pro žáky s autismem jsou velmi podobně strukturované jako v základní škole speciální. Cílem pedagogických pracovníků a asistentů autistických žáků v základní škole praktické je připravit je na aktivní uplatnění se v praktickém životě tak, aby byli schopni zvládat jednoduché dovednosti. Důraz je kladen na co největší míru samostatnosti a způsob sociálního chování ve společnosti. (Čadilová & Žampachová, 2008.)

Střední vzdělávání

Při nástupu na střední školu má již většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stanovenou diagnózu a do vzdělávacího procesu již byli integrováni. Pro úspěšné absolvování žáků s PAS je důležité zvolit správný typ střední školy, která by odpovídala jejich aktuálním schopnostem a možnostem i s ohledem na budoucí uplatnění. Základní podmínkou pro přijetí je úspěšné ukončení základní školy a splnění podmínek při přijímacím řízení. Žák s PAS je veden u školského poradenského pracoviště, například u speciálně pedagogického centra, které vydá doporučení k uzpůsobení podmínek pro konání přijímací zkoušky. Doporučí u žáka tolerovat symptomy vyplývající z jeho diagnózy. (Čadilová & Žampachová, 2008)

2. 2. 3. Integrace ve vzdělávacím procesu

Integraci lze v rámci speciálně pedagogického procesu chápat jako začlenění jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů školské soustavy. Integrace ve školství umožňuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělání a výchovu v rámci běžných škol. (Havel, 2010)

Úplnou integrací neboli inkluzí, se označuje zařazení žáka do běžné třídy. Aby mohl být žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláván v běžné škole, je nutné mu zajistit vhodné podmínky pro vzdělání. Důležitou roli hraje speciálně pedagogická péče o tyto žáky, která po pedagogických pracovnících vyžaduje odpovídající úroveň vzdělání. Učitel by měl být schopen aplikovat adekvátní metodologické a didaktické postupy tak, aby byl schopen zajistit všem žákům třídy odpovídající vzdělání. Integraci rozumíme i proces, ve kterém se střetávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se svými vrstevníky, spolužáky v rámci třídního kolektivu i v rámci celé školy. (Michalová, 2012)

Cílem integračního procesu je začlenění žáka do kolektivu neboli přizpůsobení se ostatním pomocí asimilace nebo adaptace. Úspěšná integrace směřuje k rozvoji osobnosti žáka, k rozvoji komunikačních a sociálních schopností. Začlenění žáka do kolektivu běžné třídy vede ostatní žáky k vzájemnému respektování se, ale především k vzájemné toleranci všech.

Za úspěšnou integrací stojí především vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří: (Vosmik & Bělohlávková, 2010)

- *komplexní odborné vyšetření žáka*
- *odborní pedagogičtí pracovníci*
- *kvalitně sestavený individuální vzdělávací plán vycházející z konkrétních potřeb žáka*
- *souhlas vedení školy a zákonných zástupců*
- *doporučení poradenského pracoviště*
- *příprava žakovského kolektivu, včetně rodičů žáků na příchod žáka a následně přijetí žáka*
- *systematická spolupráce mezi vyučujícím, asistentem pedagoga, rodiči a žákem samotným založená na vzájemné důvěře všech zúčastněných*

Před samotnou integrací žáka do běžné základní školy nebo víceletého gymnázia je vhodné popsat jak pozitiva, tak i negativa pro konkrétního jedince. Mezi pozitiva a negativa podle Vosmika a Bělohlávkové (2010) bychom mohli zařadit například:

- *pozitiva* – zvýšení sebevědomí dítěte i jeho rodičů, snadnější adaptace na další studium a budoucí zaměstnání, individuální přístup zajištěný prostřednictvím asistenta pedagoga, odbourání izolace a kontakt se zdravými jedinci v rámci třídního kolektivu i celé školy, přínos pro zdravou část populace (tolerance a pomoc handicapovaným), rozvoj specifických zájmů dítěte
- *negativa* – specifické potřeby dítěte jsou méně uspokojovány, vyšší míra zátěže a stresu, strach z případného selhání, výskyt problémového chování v rámci třídního kolektivu, nedostatečné vzdělání pedagogických pracovníků, nedostatečná praxe s výukou žáků s poruchou autistického spektra, nebezpečí vzniku šikany, sklon k vzájemnému srovnání se se spolužáky, vysoký počet žáků ve třídě

Individuální integrace

Patří mezi nejčastější aplikovanou formu integrace. Ta bývá realizována tím způsobem, že dítě se specifickými vzdělávacími potřebami je zařazeno do běžné základní školy v blízkosti svého bydliště. Pro individuálně integrované žáky je velmi důležitá pomoc a podpora v osobě asistenta pedagoga. (Lechta, 2010)

K individuální integraci žáků s PAS dochází v případech, že dítě s PAS není postiženo těžkou formou mentálního postižení, chování žáka je zvladatelné a v okolí bydliště není zřízena speciální škola ani speciální třída, která by poskytovala vzdělávání žákům s autismem.

2. 2. 4. Inkluze ve vzdělávacím procesu

Všeobecné právo na vzdělání všech jedinců je uzákoněno dokumenty vydanými Organizací spojených národů, konkrétně Všeobecnou deklarací lidských práv v článku č. 26 a také Deklarací práv dítěte v článku č. 5 a č. 7.

Inkluzivní vzdělávání patří v současné době k jistému společenskému trendu, jehož prioritou je poskytnout vzdělávání všem jedincům, a to bez ohledu na jejich individuální rozdíly nebo specifické potřeby. Je založeno na myšlence rovnosti, tedy, že ke vzdělání by škola měla přijmout každého žáka, a to bez ohledu, zda se jedná o dítě s postižením nebo narušením, stejně tak jako o děti výjimečně nadané. Jedinec by tedy již neměl pociťovat, že je vyloučen ze společnosti, která ho mezi sebe nepřijala, neumožnila mu, aby se vzdělával po boku zdravých dětí. (Havel, 2010; Anderlik, 2014)

Inkluzi můžeme pokládat za jakýsi koncept, metodu, která umožňuje integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Během tohoto procesu přijdou do kontaktu žáci s různými intelektovými předpoklady, z odlišného kulturního a sociálního prostředí. Díky tomu se naučí vzájemnému pochopení, respektu, podpoře a pomoci slabším jedincům, ale také spolupráci. Společným cílem pedagogů i asistentů pedagoga je snaha o společný rozvoj všech žáků v rámci jejich individuálních možností a zajištění školního prostředí takovým způsobem, aby se v něm všichni žáci cítili bezpečně. Nedílnou součástí celého principu inkluze je, aby vedení škol a jeho pedagogičtí zaměstnanci nepřistupovali k žákům s předsudky, ale aby společně spolupracovali a podporovali začlenění všech žáků. Tím by přispívali k vytvoření pozitivních vztahů ve třídě mezi spolužáky, a tak ještě více

podpořili efektivitu celého vzdělávacího procesu. (Kargerová, 2015; Paynter, Westerveld & Trembath, 2016; Hájková & Strnadová, 2010)

Podle Havla (2010) se prostřednictvím inkluzivního vzdělávání mohou v běžných školách vzdělávat děti:

- *trpící nějakým postižením společně se svými vrstevníky*
- *navštěvující takové instituce, které odpovídají jejich skutečnému věku*
- *individuální formou vzdělávání prostřednictvím IVP*
- *se speciálně-pedagogickou péčí, které vychází z jejich potřeb*

Inkluzivní didaktikou chápeme takové uspořádání běžné základní školy, aby byla možnost nabídnout vyučování všem žákům bez ohledu na jejich specifické potřeby, bez rozdílů na úroveň výkonů žáků ve vyučování. (Lechta, 2010)

2. 2. 5. Zařazení žáka s PAS do běžné školy

Pedagog

Jednoznačným předpokladem vedoucím k úspěšné integraci je především odborné vzdělání pedagogických pracovníků a informovanost v oblasti poruch autistického spektra a v neposlední řadě též praxe s dětmi s PAS. Pokud není pedagog dostatečně informován, nemůže žákovi poskytnout potřebnou speciální péči. Této situaci lze snadno předejít, například školením pro pedagoga od odborníka zaměřujícího se na autismus. Nezbytná je též pravidelná spolupráce mezi školou a rodiči žáka. (Vosmik & Bělohlávková, 2010)

Velmi důležitá je i pozice třídního učitele, který kromě svých povinností vykonává řadu dalších úkolů. Shromažďuje a následně zpracovává diagnostické informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, koordinuje a realizuje inkluzivní výuku v rámci třídního kolektivu. Podílí se i na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a během výuky se zaměřuje na schopnost plnění vzdělávání podle tohoto plánu. Pravidelně se setkává s rodiči a společně vyhodnotí dosavadní žákovy výsledky, případně řeší vzniklé problémy, například v chování. Pedagog nesmí opomenout, že pro žáky s PAS je dodržování pravidel velmi důležité pro pocit jistoty a bezpečí. Musí si uvědomit, že žák získává jednotlivé znalosti postupně a vše o co se v rámci vzdělávacího procesu zajímá, má svůj skrytý význam. Vyučující je i osobou, která je tu pro žáky kdykoliv, kdy to oni potřebují. Vyslechne je, snaží

se jim správně poradit a nasměrovat je dál správným směrem. (Lechta, 2010; Johansen, 1998)

Asistent pedagoga

„V systému inkluzivního vzdělávání tvoří asistent pedagoga nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu. Komunikuje se žákem, učitelem, vedením školy, ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, poradenským zařízením a v neposlední řadě s rodinou či komunitou žáka.“ (Habr, Hájková & Vaničková, 2015, s. 42)

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a zaměstnancem školy, který působí ve třídě, ve které je začleněn žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Zřízení pozice asistenta pedagoga je v kompetenci vedení školy na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Vedení škol má povinnost o tuto pozici zažádat každý rok znovu, a to s ohledem na vyšetření žáka. Náplň práce je asistentovi pedagoga stanovena vedením školy, a to na základě konkrétních potřeb žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktivně se podílí na výuce, pomáhá zajišťovat plynulý průběh výuky, spolupracuje s vyučujícími a podle potřeby se věnuje i ostatním žákům ve třídě. Pro zřízení této funkce vydává doporučení speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna. Je důležité, aby asistent pedagoga měl kladný vztah k dětem, byl trpělivý, vytrvalý a důsledný, pečlivý, rozhodný a svědomitý ve své práci. Důležitá je i organizační schopnost, schopnost komunikace písemnou i ústní formou a jistá míra sebevědomí, sebedůvěry, ctižádosti a empatie. Mezi základní činnosti asistenta pedagoga patří například: (Habr, Hájková & Vaničková, 2015)

- *individuální pomoc žákům při začlenění do školního prostředí*
- *spolupráce s pedagogickými pracovníky v rámci výchovně-vzdělávací činnosti*
- *individuální pomoc žákům během vyučování, pomoc s výkladem látky*
- *zprostředkování komunikace pedagogů se žáky nebo žáků mezi sebou*
- *pomoc při výchově, zejména při upevňování sociálních, hygienických a pracovních návyků*
- *tvorba pomůcek, například strukturovaný rozvrh, úprava pracovních listů a dalších učebních textů*

- *zajištění spolupráce mezi zákonnými zástupci žáka a školou, například vedení komunikačního deníku*
- *sdělení informací o žácích pedagogickým pracovníkům*
- *aktivní účast na třídních schůzkách a pedagogických radách školy*
- *aktivní účast na vzdělávání určených asistentům pedagoga*

V rámci inkluzivního vzdělávání plní úlohu pomocného učitele. Charakter podpůrných opatření je vždy přizpůsoben konkrétním potřebám daného žáka. (Lechta, 2010)

Individuální vzdělávací plán

Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, dále IVP, je třeba zohlednit specifické potřeby konkrétního žáka. S problematikou individuální integrace žáka se častěji setkáváme v případech žáků s PAS na gymnáziích nežli na základních školách. Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci byli o vhodnosti integrace žáka s PAS přesvědčeni stejně tak jako vedení školy, rodiče žáka i žák samotný. S IVP jsou vždy seznámeni všichni vyučující konkrétního žáka.

Forma IVP může vypadat například takto: (Vosmik & Bělohávková, 2010)

- *obecné údaje žáka* – jméno a příjmení, datum narození, bydliště, kontaktní údaje na zákonné zástupce, adresa školy a speciálně pedagogického centra, kde je žák registrovaný, ročník a konkrétní školní rok, specifikace a stupeň zdravotního postižení a forma, ve které je vzděláván
- *speciální vzdělávací potřeby* – lze sem zařadit například sebeobsahu, jemnou a hrubou motoriku, grafomotoriku, smyslové vnímání, kognitivní schopnosti (rozvoj řeči, paměť, myšlení, pozornosti, koncentrace, komunikace) sociální a pracovní dovednosti
- *další zdravotní omezení*
- *podpisy odborníků podílejících se na zpracování IVP i zákonných zástupců*
- *poznámky, například pro výchovného poradce*

2. 2. 6. Specifické přístupy ve vzdělávání žáků s PAS

Režim a komunikace

Jedním z neefektivnějších opatření je zachování pravidel a přehledného režimu ve všech prostorách, kde se žák pohybuje, například doma, ve škole, školní družině, na kroužkách. Na všechny vzniklé změny je třeba žáka včas upozornit. Nápomocná je vizualizace, která pomůže žákovi lépe se orientovat v dané situaci a pochopit souvislosti proč ke změně došlo. Komunikace by měla být jednoduchá a pro žáka především srozumitelná. Pokud bude na žáka kladeno mnoho nároků a nebude mít dostatečný prostor pro reakci, bude docházet k napětí, které může vygradovat v agresivní jednání, které bude pro žáka s PAS únikovou cestou z dané situace. (Žampachová, 2015)

TEACCH program

Existuje mnoho metod a programů poskytujících pomoc lidem s poruchou autistického spektra. Jednou z nich je metoda *TEACCH – programu* (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Jedná se o celosvětový program zaměřený na osoby s PAS, který vznikl ve Spojených státech amerických, na Severokarolínské univerzitě v Chapel Hill v roce 1966 pod vedením profesora Erica Schoplera. Součástí programu tvoří jak odborníci, tak zde mají své nezastupitelné místo zejména rodiče dětí trpících poruchou autistického spektra. Metoda TEACCH – programu se používá v mnoha zemích včetně České republiky. (Vocilka, 1995; Pipeková 2010)

Thorová (2006) shrnula několik zásad, na kterých je založen TEACCH – program. Jedná se o:

- *individuální přístup*
- *aktivní generalizaci dovedností spočívající ve vzájemném prolínání prostředí školního a domácího*
- *úzkou spolupráci s rodinou*
- *integraci do společnosti*
- *přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí*

- *pozitivní přístup i v souvislosti s problematickým chováním a aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí ke zlepšení chování*

Princip této metody je v praxi založen na vzájemném propojení individuálního přístupu, vizualizace a struktury, tak, aby jeho využití bylo pro jedince co největším přínosem.

Metoda individuálního přístupu je vždy přizpůsobována aktuálním schopnostem konkrétního dítěte. Rozdíly mohou být například ve schopnosti koncentrace, v percepčních schopnostech nebo v mentální úrovni. Velmi důležité je, aby pedagog společně s asistentem pedagoga a ve spolupráci s psychologem zjistili, jakými schopnostmi dítě disponuje. Poté je možné zvolit vhodný typ komunikace podle schopností abstraktního myšlení a sestavit tak individuální vzdělávací plán. V případě výskytu problémového chování je tak možno zvolit vhodné řešení.²

Strukturovaným učením se myslí zavedení jasného a neměnného řádu, který žákovi s poruchou autistického spektra poskytuje pocit jistoty a bezpečí. Tento řád napomáhá lépe se přizpůsobit nepředvídatelným a nečekaným situacím. Při vytváření struktury třídního prostředí napomáhá vytvoření určitých hranic, které oddělují jednotlivé činnosti, například koberec – prostředí na hry a odpočinek, lavice – prostředí na vzdělávání. Struktura prostředí napomáhá jedinci s PAS se soustředěním, kdy se snižuje množství podnětů, které tuto činnost narušují nebo rozptylují. Nedílnou složkou je motivace, která je pro žáka velmi důležitá a může mít mnoho podob, například pochvala, sladkost, oblíbená činnost nebo pohlazení. (Schopler & Mesibov, 1997)

Vizualizace je pro jedince postiženého autismem těžko pochopitelná. Dítě si nedokáže zorganizovat vlastní činnosti, čas je pro něj abstraktní pojem, který je jen těžko pochopitelný. Problém s neschopností předvídat události a propojit si věci do souvislostí je kompenzován denními rituály, které striktně dodržují. Vizualizovaný denní program pomáhá lidem s PAS se orientovat v čase, napomáhá rozlišit jednotlivé aktivity a vede k samostatnosti. Vizualizační pomůckou jsou například nápisy, psané rozvrhy nebo barevné obrázky a fotografie.

² <http://www.aplajc.cz/autismus/vychovne-a-vzdelavaci-pristupy/teach-program.htm>, [cit. 23.2.2019]

Strukturované učení

Pod tímto označením lze chápat využití metodiky vzdělávání a výchovy, která vychází z TEACCH – programu a dosahuje značné efektivity a úspěšnosti. Jedná se o metodu spojenou se vzděláváním žáků s poruchou autistického spektra. „*Metodika strukturovaného učení zohledňuje širokou a různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a v neposlední řadě jeho mentální úroveň.*“ (Čadilová & Žampachová, 2008, s. 25)

Při aplikování principů strukturovaného učení, kterými jsou individualizace, strukturalizace a vizualizace platí pravidlo práce zleva doprava a shora dolů. To napomáhá lepší orientaci a pochopení dané souvislosti. Porozumění tohoto pravidla žákům s poruchou autistického spektra výrazně usnadní organizaci učení, usnadní jim to pochopení instrukcí a v neposlední řadě jim to napomůže v orientaci jak časové, tak i prostorové. Tím dochází k osamostatnění žáků a jejich rozvoji, který jim mnohdy může dodávat pocit nezávislosti na ostatních.

Mezi základní principy strukturovaného učení podle Bartoňové (2010) patří individuální přístup, strukturalizace a vizualizace.

- *individuální přístup* – základem individualizace je sestavení individuálního vzdělávacího plánu dle specifických potřeb konkrétního žáka (osobnost, mentální úroveň, schopnost komunikace), který by měl být aktualizován v intervalu jedenkrát až dvakrát během školního roku, dále by měly být vymezeny kompetence asistenta pedagoga a jeho náplň práce, způsob komunikace mezi školou a zákonnými zástupci žáka by měl být jasně nastaven, například prostřednictvím komunikačního deníku a také způsob hodnocení žáka by měl být jasně definován
- *strukturalizace* – má několik podob, například strukturalizace činností, časová nebo prostorová, dítěti s PAS říká, jak dlouho bude danou činnost dělat, čímž mu napomáhá především s orientací v čase, mezi dlouhodobou formu časové vizualizace řadíme například kalendář, do kterého se žákovi s PAS zapisují stěžejní události (například návštěva lékaře, škola v přírodě nebo prázdniny), denní formou vizualizace je školní rozvrh, kde jsou zapsány jednotlivé vyučovací předměty na každý den, včetně přestávek, sloužících pro odpočinek, prostorová strukturalizace

žákovi vymezuje prostor určený pro jednotlivé aktivity (například ve třídě probíhá výuka, v tělocvičně se cvičí, v jídelně se obědvá)

- *vizualizace* – formy podpory žáka jsou odvozené od schopností abstraktního myšlení žáka, vizualizace napomáhá žákovi lépe pochopit informace, čímž podporuje rozvoj jeho paměti, vizuální myšlení a vnímání mají jedinci s PAS poměrně na vysoké úrovni, vizuální podpora jim napomáhá v osamostatnění se, v lepší orientaci se v čase, prostoru, ale i v jednotlivých činnostech, vizualizace rovněž podporuje rozvoj žákových komunikačních schopností

Specifickými principy využívanými prostřednictvím strukturovaného učení podle Viláškové (2006) jsou:

- *fyzická struktura* – jedná se o organizaci prostoru, uspořádání nábytku a pracovních pomůcek, aby byly žákovi co nejvíce nápomocné při vzdělávacím procesu
- *vizuální podpora* – sdělení informací vizuální podobou snižuje absenci paměťových a komunikačních schopností i schopnosti představivosti, nejčastěji se používají pokyny písemnou formou a náčrty schémat, tím se zvyšuje pocit jistoty a sebedůvěry u žáka a zdokonaluje se i jeho samostatnost
- *zajištění předvídatelnosti a vizualizace času* – sestavení strukturovaného denního plánu po jednotlivých předmětech konkrétnímu žákovi s PAS
- *individuální přístup* – veškeré metody, které se ve vyučovacím procesu žáka s PAS využívají, musejí odpovídat mentálnímu věku i specifickým potřebám konkrétního žáka
- *dokumentace a záznamy údajů* – pravidelné zápisy do komunikačního deníku

2. 3. Poradenský systém

Školská poradenská zařízení jsou součástí vzdělávací soustavy. Jejich úkolem je plnit důležitou funkci především v oblastech výchovy a vzdělávání.

2. 3. 1. Školní poradenská pracoviště

Během procesu vzdělávání se žáci mohou dostat do mnoha situací, kdy je zapotřebí odborná pomoc, například psychologická, pedagogická případně speciálně pedagogická. Příčinou

mohou být nejen výukové obtíže, ale i vývojové obtíže či výchovné problémy. V minulých letech byla pomoc a podpora pro žáky zajišťována externími pracovníky, zatímco v současné době pomoc a podpora ku prospěchu žáků a jejich rodičů, případně pedagogických pracovníků, pochází přímo z prostředí samotné školy. Jedná se o tzv. *školní poradenská pracoviště*, která se zabývají především poruchami učení a chováním žáků a integrací žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Důvod, proč vznikl systém poradenských služeb ve školách je jasný. Snahou každé školy, jakožto vzdělávací instituce, je poskytnout žákům včas a efektivně řešení na vzniklý problém a předejít tak vzniku závažnějších problémů. (Bendl, 2008)

Současný poradenský systém tvoří celkem tři navzájem se prolínající poradenská pracoviště, jejichž hlavním úkolem je zajistit odbornou poradenskou pomoc v případě vzniklých vývojových, výukových nebo výchovných problémů. Na úrovni školy mluvíme o tzv. školním poradenském pracovišti, jehož hlavní náplní je zabývat se například školní neúspěšností žáků, specifickými poruchami chování nebo integrací žáků se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením.³

Hlavním důvodem přítomnosti školního poradenského pracoviště přímo v prostředí školy je poskytnout žákům a studentům včas pomoc, kterou potřebují. Úkolem škol je zpracovat tzv. *školní program pedagogicko-psychologického poradenství* na jehož tvorbě se podílejí například výchovný poradce nebo školní metodik prevence, ale za zpracování je zodpovědný ředitel školy. V tomto programu jsou přesně vymezeny a popsány činnosti pedagogických pracovníků školního poradenského pracoviště, dále preventivní program školy se zaměřením na předcházení školní neúspěšnosti žáků, šikanu a jiné projevy rizikového chování. Se školním poradenským pracovištěm spolupracují především třídní učitelé a asistenti pedagogů.⁴

Mimo školu mluvíme o školských poradenských zařízeních, kam řadíme pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum. Služby těchto zařízení jsou určeny jak pro žáky, tak i pro jejich rodiče. Zde dochází k odborné diagnostice, k posouzení závažnosti obtíží a v neposlední řadě k doporučením pro následné intervence

³ <http://www.nuv.cz/t/16>, [cit. 20.2.2019]

⁴ <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-verejna-sprava/1140-skolska-poradenska-zarizeni>, [cit. 20.2.2019]

v prostředí školy, například doporučení individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Bendl, 2008)

Strukturu školního poradenského pracoviště můžeme rozdělit na dva základní modely, podle toho, jací odborníci jsou jeho součástí:

- *model základní* – tento model se musí nacházet v každé škole, poradenské služby zde zajišťují výchovný poradce se školním metodikem prevence, jedná se o pedagogické pracovníky, kteří absolvovali specializační studium akreditované v rámci programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (Bendl, 2008)
- *model rozšířený* – tento model se již nemusí nacházet v každé škole, základní model je doplněn ještě dalšími odborníky, kterými jsou školní psycholog a školní speciální pedagog, vedení škol však na tyto pracovníky nezískává žádné finanční prostředky ze státního rozpočtu. (Bendl, 2008)

Výchovný poradce

Výchovný poradce se zaměřuje především na problematiku kariérního poradenství, průběh vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kam se řadí žáci se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Zabývá se také vzděláváním nadaných žáků. Spolupracuje při začleňování žáků cizinců a žáků se sociálním znevýhodněním do kolektivu třídy. Výchovný poradce vykonává několik činností, například činnosti metodické, kam patří konzultace pro žáky, jejich rodiče a učitele, dále činnosti diagnostické, organizační a intervenční. (Bendl, 2008)

Školní metodik prevence

Náplní školního metodika prevence je prevence sociálně patologických jevů. Zaměřuje se na výskyt sociálně nežádoucích jevů ve škole, kde působí. Spolupracuje na tvorbě preventivních programů a následně sleduje jejich účinnost. V neposlední řadě poskytuje jak konzultační, tak i poradenskou činnost pedagogickým pracovníkům, žákům i jejich rodičům. (Bendl, 2008)

Školní psycholog

Školní psycholog se specializuje na žáky s výukovými a výchovnými potížemi, napomáhá při jejich rozpoznávání v kolektivu třídy a pomocí včasné intervence se snaží tyto situace

eliminovat. Mezi oblasti jeho působení patří zejména preventivní činnost, dále například krizová intervence neboli okamžitá odborná pomoc. Takovou situací může být například vážný zdravotní stav nebo úmrtí v rodině. Pracuje jak s žáky, tak i učiteli a rodiči žáka, a to na předem domluvených konzultacích. Mezi další kompetence školního psychologa patří odborná diagnostika například problémových třídních skupin. (Bendl, 2008)

Školní speciální pedagog

Hlavní náplní školního speciálního pedagoga je práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, administrativní činnost v podobě evidence těchto žáků, zprostředkování informací pro rodiče z jednotlivých vyšetření žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, například z pedagogicko-psychologické poradny nebo ze speciálně pedagogického centra. Dále se podílí na zpracování individuálního vzdělávacího plánu žáků se speciálními poruchami učení, aktivně pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím reedukací. (Bendl, 2008)

2. 3. 2. Školská poradenská zařízení

„Školská poradenská zařízení (ŠPZ) zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“⁵

Činnost pedagogicko-psychologické poradny i speciálně pedagogického centra je legislativně vymezena přílohou vyhlášky č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V Jihočeském kraji se nachází celkem devět pracovišť pedagogicko-psychologické poradny a dvanáct pracovišť speciálně pedagogického centra, z toho jsou pouze dvě pracoviště zaměřena na žáky s mentálním postižením a s poruchami autistického spektra. Jsou to pracoviště v Českých Budějovicích a v Jindřichově Hradci.⁶

⁵ <http://www.nuv.cz/ramps/spz>, [cit. 19.2.2019]

⁶ https://www.kraj-jihocesky.cz/2315/skolska_poradenska_zarizeni_v_jihoceskem_kraji.htm, [cit. 19.2.2019]

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují především odbornou psychologickou a pedagogickou diagnostiku, konzultace žákům a jejich rodičům jako zákonným zástupcům a také pedagogickým pracovníkům napříč vzdělávací soustavou.

Pedagogicko-psychologická poradna se zaměřuje na:

- *diagnostiku školní zralosti*
- *diagnostiku specifických poruch učení a chování*
- *pomoc při volbě budoucího povolání žáků*

Na pedagogicko-psychologickou poradnu se pedagogičtí pracovníci a rodiče žáků obracejí například při zjišťování školní zralosti, a to především s ohledem na případné doporučení odkladu nástupu povinné školní docházky nebo naopak v případě předčasného nástupu žáků do škol. Podporují rozvoj například pracovních, sociálních a řečových dovedností, percepčních funkcí či grafomotoriky před nástupem do školy. Zaměřují se na diagnostiku příčin školní neúspěšnosti, specifických poruch učení a specifických poruch chování a dalších školních obtíží, například při adaptaci během nástupu do školy a při přechodu mezi jednotlivými stupni školského systému, tedy předškolním a základním vzděláváním. (Pipeková, 2010)

Činností pedagogicko-psychologické poradny je také snaha o zavedení správného stylu učení, práce s dětmi se specifickými poruchami učení a chování, a to vše za pomoci speciálně pedagogických technik. Toto vedení může probíhat jak individuálně, tak i skupinovou formou. Pomáhá při prevenci negativních vlivů v sociálním vývoji a rozvoji žáků a může pomoci při profesním zaměření žáků. Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika slouží jako podklad pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a speciálními poruchami chování, pro zařazování a přerazování žáků do škol nebo tříd se speciálními vzdělávacími programy.⁷

⁷ <http://www.nuv.cz/ramps/ppp>, [cit. 19.2.2019]

Speciálně pedagogické centrum

Hlavní náplní speciálně pedagogického centra je odborná pomoc v oblasti psychologické, speciálně-pedagogické a také sociální. Zaměřuje se především na pomoc žákům se zdravotním postižením napříč vzdělávací soustavou. Poskytuje poradenské služby dětem v předškolním věku, po dobu povinné školní docházky i na středních školách, rodičům žáků a pedagogickým pracovníkům a vzdělávacím institucím poskytuje podporu v oblasti metodologie. (Pipeková, 2010)

Speciálně pedagogická centra napomáhají pedagogickým pracovníkům s integrací žáků s tělesným nebo zdravotním postižením do třídního kolektivu. Poskytují pomoc například žákům se zrakovým a sluchovým postižením, žákům s mentálním postižením nebo žákům s poruchami autistického spektra. Pro vzdělávací instituce připravují komplexní podklady pro následné zařazení žáků do vzdělávacího procesu. Dále poskytují pomoc žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a také poradenskou činnost pro jejich rodiče i pedagogické pracovníky. Jejich úkolem je i průběžná kontrola a zhodnocení, zda je dané školní zařízení pro žáky vhodné a také se zaměřují na školní úspěšnost.

Středisko výchovné péče

Od roku 1991 je středisko výchovné péče součástí školských poradenských zařízení. Zaměřuje se na preventivní výchovnou péči, ústavní a ochrannou výchovu dětí. Zřizovatelem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Cílem střediska je předejít nepříznivým projevům chování dětí a dospívajících od 3 let věku po ukončení studia, nejdéle však do věku 26 let, případně zmírnit důsledky poruch chování.

Poskytují dětem a jejich rodinám, pedagogickým pracovníkům a školským zařízením konzultace, intervenční programy, preventivní výchovné programy a potřebné odborné informace zejména v oblasti vzdělávání a výchovy dětí s poruchami chování, v oblasti negativního sociálního vývoje a následné integrace do společenského života. Dále se aktivně podílí na speciálně pedagogické a také psychologické diagnostice dětí a žáků prostřednictvím individuální péče. V současné době disponujeme celkem 37 pracovišti

napříč celou republikou. Mezi pracovníky střediska výchovné péče patří pedagogové, speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci ale i vychovatelé.⁸

2. 3. 3. Další organizace poskytující podporu pro žáky s PAS

Národní ústav pro autismus – NAUTIS

Národní ústav pro autismus je nestátní nezisková organizace, která vznikla v roce 2003 a v České republice je největší specializovanou organizací. NAUTIS je členem mezinárodní organizace Autism – Europe, sdružující organizace, které prosazují práva jedinců s poruchou autistického spektra v rámci Evropské unie. Poskytuje podporu například v oblasti vzdělávání, v začlenění se do společenského života nebo do pracovního kolektivu, zaměřuje se na osamostatnění jedince, aby mohl prožít co nejvíce plnohodnotný život. Dále poskytuje jak psychiatrické, tak i psychologické služby. Prostřednictvím pracovníků této organizace se lidé s PAS snaží co nejvíce integrovat do společnosti, především díky rozšíření komunikačních dovedností. Je zakladatelem několika institucí, která následně zaměstnávají lidi s poruchami autistického spektra, jako například Nakladatelství PASPARTA nebo Mateřská škola Zajíc.⁹

Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA

APLA ČR veřejně zaštiťuje organizace, které uplatňují metody a postupy při práci s žáky s poruchami autistického spektra, které jsou uznávané i odbornou veřejností. Vznikla v roce 2000 a zakládajícími členy byli Kateřina Thorová, Zuzana Žampachová a Martin Polenský. Od roku 2002 začaly postupně vznikat regionální pobočky, mezi prvními byly APLA Praha a APLA Jižní Morava. V rámci Jihočeského kraje má APLA celkem osm poboček, v Českých Budějovicích, Českém Krumlově, Jindřichově Hradci, Písku, Prachaticích, Strakonících, Táboře a ve Vodňanech. (Čadilová & Žampachová, 2008)

Cílem této asociace je propagovat postupy a metody při práci s žáky s poruchami autistického spektra v České republice schválenými správní radou. Tím garantují vědecký přístup k PAS. Pracovníci asociace se snaží zkvalitnit život jak lidem s PAS, tak i jejich

⁸ <http://www.nuv.cz/ramps/svp>, [cit. 5.4.2019]

⁹ <https://nautis.cz/cz/o-nas>, [cit. 3.3.2019]

rodinám, zaměřují se především na komunikaci a socializaci. Tím napomáhají při následné integraci do společnosti.¹⁰

Spolek AUTISTIK, o. s.

Občanské sdružení Autistik bylo založeno v roce 1994 rodiči dětí s PAS. Cílem občanského sdružení na pomoc lidem s autismem je především chránit práva občanů, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra a jejich rodin. Napomáhají vytvářet co nejlepší podmínky pro optimální rozvoj a jejich následné začlenění do společenského života. Zaměřuje se také na výchovu a vzdělávání osob s PAS a pořádají ozdravné pobyty pro rodiny s dětmi s poruchou autistického spektra.¹¹

Centrum Terapie Autismu – CTA

Centrum Terapie Autismu se primárně zabývá terapiemi rodin s autistickými dětmi ve věku od 9 měsíců až do 19 let. Terapie jsou vedeny odborníky jako například speciálními pedagogy, psychology nebo psychoterapeuty. Pobočky centra se nacházejí například v Praze, Havlíčkově Brodě nebo v Ostravě.¹²

Spolek autisté Jihu

Spolek rodičů a přátel lidí s autismem vznikl v roce 2010 z iniciativy rodičů autistických dětí, kteří se snažili zkvalitnit život nejen svým dětem trpícím touto poruchou, ale i jejich zdravým sourozencům. Cílem spolku je poskytnout pomoc a podporu rodinám, které pečují o autistické děti napříč Jihočeským krajem, zprostředkovat odbornou péči pro lidi s PAS a jejich rodiny. Dále například šíření znalostí o poruchách autistického spektra mezi širokou veřejností prostřednictvím pořádání konferencí, seminářů a kurzů vedených pedagogy a psychology. Členové si mohou například vypůjčit speciální pomůcky, využít prostor pro uspořádání setkání autistických dětí se svými spolužáky nebo se zúčastnit letního pobytového tábora pro rodiny s autistickými dětmi.¹³

¹⁰ <http://www.aplajc.cz/rodic/prvni-pomoc-pro-deti-s-pas-brozura>, [cit. 3.3.2019]

¹¹ <http://www.autistik.eu/>, [cit. 3.3.2019]

¹² <https://www.terapie-autismu.cz/centrum/>, [cit. 5.4.2019]

¹³ <http://www.autiste-jihu.cz/About>, [cit. 5.4.2019]

Spolek Auticentrum, o. p. s.

Tato organizace byla založena v roce 2014 a poskytuje služby pro jedince s PAS. Jejím cílem je v první řadě podpora autistických dětí a lidí ve věku od 1 roku do 45 let. Nabízí pomoc v jejich osobnostním rozvoji, a především pomoc prostřednictvím strukturalizace místa, času i jednotlivých náplní práce a samozřejmě volného času.¹⁴

Spolek Auticentrum pořádá bezplatné vzdělávací kurzy pro asistenty pedagogů se zaměřením na sociální oblast jedinců s poruchami autistického spektra.¹⁵

¹⁴ <http://www.auticentrum.cz/>, [cit. 5.4.2019]

¹⁵ <http://www.auticentrum.cz/edukace>, [cit. 5.4.2019]

3. Praktická část

3. 1. Uvedení do tématu, cíl práce a výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jak se dokázali žáci s poruchou autistického spektra integrovat do běžné základní školy a víceletého gymnázia. Zaměřila jsem se na metody využívané při vzdělávacím procesu, především na strukturované učení a také na připravenost pedagogů na samotnou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumné šetření se odehrávalo v Českých Budějovicích, na Základní škole a Mateřské škole J. Š. Baara a na Gymnáziu J. V. Jirsíka. Použila jsem metodu pozorování, rozhovorů se zákonnými zástupci obou žáků, pedagogy i asistenty pedagogů, přímé práce s autistickými žáky, přičemž žáka na víceletém gymnáziu jsem měla možnost během své pedagogické praxe v rámci navazujícího magisterského studia sama vyučovat. Zanalyzovala jsem školní dokumentaci obou žáků, především vytvořené individuální vzdělávací plány či doporučení od speciálně pedagogického centra a také jejich zdravotní dokumentaci.

V případě žáka na základní škole probíhalo šetření formou pozorování, rozhovorů s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga a dále přímou prací se samotným žákem s PAS v době nepřítomnosti paní asistentky. Několik rozhovorů proběhlo s matkou jako zákonným zástupcem chlapce. V případě žáka na víceletém gymnáziu probíhalo šetření formou pozorování, rozhovorů s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a dalšími vyučujícími, kteří se podílejí na vzdělávání žáka s PAS a samozřejmě s matkou jako zákonným zástupcem.

Výzkumné otázky bych shrnula následovně:

- *Jak proběhla integrace žáka do běžné základní školy a víceletého gymnázia?*
- *Jaké metody jsou nejčastěji uplatňovány během vzdělávacího procesu žáků s PAS?*
- *Jaká je připravenost pedagogů na integraci žáků s PAS?*

3. 2. Žák na základní škole

3. 2. 1. Diagnostika

V září roku 2016 podstoupil chlapec za přítomnosti své matky, jakožto zákonného zástupce psychologické vyšetření v Nemocnici v Českých Budějovicích pro podezření na PAS. Psychologické vyšetření bylo vedeno klinickým psychologem, kdy závěrem vyšetření bylo potvrzeno podezření na poruchy autistického spektra. Bylo též doporučeno absolvovat diagnostické psychiatrické vyšetření. Hlavní diagnóza vyplývající z vyšetření byla formulována jako neurčité poruchy chování a emocí. Vyšetření probíhalo v několika krocích. Nejprve proběhl rozhovor s matkou dítěte, kdy se snažila co nejkonkrétněji popsat chování dítěte, například:

- *rituály, které je třeba dodržet do nejmenšího detailu* – ráno musí vypitý hrneček postavit na kuchyňskou linku, i když chvátají tak nezrychlí
- *problém s přizpůsobením se klimatickým změnám* – přechod z krátkých rukávů na dlouhé, období nošení čepice
- *problémy s usínáním* – změna několika poloh před usnutím
- *problémy s komunikací* – velmi málo mluví, i když je doma, v prostředí, které dobře zná, někdy nepromluví třeba půl dne, s některými členy rodiny nepromluví vůbec
- *problémy v rozhodování* – v situaci, kdy si má něco vybrat je zoufalý, mne si ruce, rozhoduje se podle názoru starší sestry, řídí se podle ní
- *přehnané reakce* – bije se do hlavy kvůli maličkostem, vzteká se, vytočí ho, pokud mu rodiče něco řeknou dvakrát, někdy je více plačtivý
- *nelibost vůči mateřské škole* – nechodí tam rád, nelíbí se mu tam, nechce se zapojit do kolektivu dětí a hrát si s nimi
- *zaměření na detaily* – vnímá různé vůně, všímá si toho, čeho si ostatní ani nevšimnou, poté pokládá otázky a chce dané věci vysvětlit
- *zvýšená citlivost na vodu* – při mytí vlasů skoro brečí, při čištění zubů mu vadí pasta a voda v oblasti úst, celkově přítomnost vody na obličeji je mu velmi nepříjemná

Následoval rozhovor s chlapcem. Během vyšetření byla patrná minimální mimika i gestikulace, emoce nebyly projeveny vůbec. Při rozhovoru odpovídal na kladené otázky pouze ano nebo ne, nikdy neodpověděl na položenou otázku celou větou. Oční kontakt nebyl navázán.

Poté následoval test rozumových schopností. Skládal se ze tří částí, porozumění jednotlivým emocím, sociálním situacím a sociálním kompetencím. Při všech těchto úkolech měl chlapec velký problém, byla patrná nervozita a nejistota, velmi častou reakcí bylo, že neví.

V říjnu 2016 absolvoval chlapec s podezřením na poruchu autistického spektra psychiatrické vyšetření. Tímto vyšetřením byla potvrzena diagnostika dětského autismu. Z vyšetření bylo zjištěno:

- *komunikace* – verbální komunikace ovlivněna opožděným vývojem, první slova chlapec řekl v období 18. až 24. měsíce života, projev velmi stručný, často odpovídá „nevím“, neverbální komunikace velmi strohá, minimum projevů prostřednictvím mimiky, omezený oční kontakt
- *sociabilita* – chlapec se drží stranou od kolektivu, děti sám nevyhledává a nekomunikuje s nimi, ve 4 letech nastoupil do běžné mateřské školy, je samotářský, spíše pasivně pozoruje děti ve svém okolí, upřednostňuje svou vlastní činnost a svůj zájem před komunikací se svými vrstevníky
- *emoce* – své emoce s okolím nesdílí, často nejistý a nerozhodný, neúspěch snáší těžko, v takových situacích se například začne bouchat do hlavy
- *hra* – velmi laskavý a přátelský vztah ke zvířatům, jsou mu bližší než lidé, absence fantazie, upřednostňuje činnosti, které může vykovávat sám, zajímá se spíše o jednotlivé detaily než hračku jako takovou
- *rituály a stereotypy* – židle musí být vždy zasunutá, hrneček s čajem dopitý a položený na kuchyňské lince, stejná cesta do mateřské školy, domů, časté mytí rukou, nesnese špínu na těle, hlavně na rukách a v okolí úst
- *senzorická přecitlivělost* – přecitlivělý na hluk a hlasitější zvuky, citlivější čich, vnímání různých vůní

Zákonnému zástupci byl předán kontakt na speciálně pedagogické centrum a Auticentrum.

V červnu 2017 byl žák vyšetřen speciálně pedagogickým centrem a bylo vydáno doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Z vyšetření vyplývá, že se jedná o chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami, který potřebuje poskytnutí třetího stupně podpůrných opatření. Bylo doporučeno podat žádost o individuální vzdělávací plán. Mezi konkrétní podpůrná opatření patří například:

- *podpora asistenta pedagoga – přítomnost až 30 hodin týdně*
- *seznámení se strukturou vyučovací hodiny*
- *ověření, zda žák rozumí pojmům a instrukcím*
- *rozvoj slovní zásoby*
- *co největší stálost prostředí*
- *eliminace únavy a stresu*
- *práce s motivací a pochvalou*
- *hodnocení žáka – ohodnotit konkrétní výkon pomocí jednoduchého verbálního hodnocení, rozvoj sebehodnocení žáka*
- *pomůcky – speciální didaktické pomůcky pro efektivnější průběh vzdělávacího procesu, například názorné manipulační pomůcky jako jsou čísla, písmena a tabulky, listy na výrobu denních režimů a rozvrhů*

3. 2. 2. Rodina s dítětem s PAS

Důležité pro každé dítě je rodinné zázemí a pro dítě s PAS obzvláště. S matkou dítěte jsem provedla rozhovor, ze kterého jsem zjistila následující informace.

Chlapec se narodil v květnu 2010 do úplné rodiny. V současné době v důsledku rozvodu rodičů vyrůstá v neúplné rodině. Chlapec byl svěřen do péče matky.

Samotné těhotenství matky bylo označeno za rizikové z důvodu krvácení již od 12. týdne těhotenství. Chlapec se narodil ve 26. týdnu gravidity s porodní váhou

940 gramů a na svět přišel císařským řezem. Od narození až do současnosti cvičí matka se synem Vojtovu metodu, zpočátku byl shrbený a vypadalo to, že nebude chodit, nyní je již všechno v pořádku, Vojtovu metodu využívá již jen na uvolnění ruky. Pravidelné cvičení byla jakási pojistka pro rychlý růst, aby se tělo nezbortilo. První tři měsíce prožil v nemocnici na jednotce intenzivní péče na anesteziologicko-resuscitačním oddělení. Po celou dobu byl v inkubátoru. Prodělal celkem tři operace, 5. den života mu prasklo tenké střevo, o dva dny později prasklo znovu, následně měl po dobu tří měsíců zavedený vývod. Po třech měsících proběhla třetí operace, během které byl vývod odstraněn. Poté strávil měsíc poprvé v domácím prostředí. Již v září téhož roku následovala čtvrtá operace, kdy mu byla odstraněna tříselná kýla. V prosinci byl hospitalizován na plicním oddělení, kde se léčil s astmatem. V únoru 2011 se astma znovu vrátilo, od té doby do čtyř let věku bral kortikoidy a dostal inhalátor. Naposledy dostal kortikoidy před nástupem do základní školy na jaře 2018, v poslední době je dostává pouze přes zimu. Nyní užívá „*Ventolin*“ a při potížích inhalátor. Během první třídy ho použil celkem 5krát, od nástupu do druhé třídy zatím jen jednou, tedy za posledních sedm měsíců. Od narození do tří let byl sledován na kardiologii pro neuzavření srdečních oddílů po porodu.

Během prvního roku života strávil chlapec většinu času s matkou v nemocnici. V tomto prostředí, kde denně vídal několik doktorů „*v bílém*“ byl spokojený. Střídalo se u něho mnoho lékařů, během vizit, prohlídek a různých vyšetření. Tehdy nic jiného vlastně ani neznal. Když ale přišel k nim domů na návštěvu někdo z jejich vlastní rodiny, oblečen „*v civilu*“, chlapec se rozplakal. Poprvé se otočil až ve 14 měsících a chodit začal až ve dvou letech.

To však pro matku nebyly žádné známky toho, že vývoj dítěte není v pořádku. Dnes si s odstupem času uvědomuje, že když ležel na bříšku, zkoumal detaily obyčejného víčka od lahve, nestavěl si kostky jako jiné děti v jeho věku, jen vše pečlivě zkoumal. S auty nejezdil, nevydával žádné zvuky, jen postavil řadu aut, ale nehrál si s nimi. Nyní si už matka uvědomuje, že byl jiný než ostatní děti, nehrál si, vůbec komunikoval, vše ale mylně přisuzovala předčasnému porodu a následným zdravotním komplikacím.

Ve čtyřech letech nastoupil do Mateřské školy v Českých Budějovicích. Jednalo se o malou mateřskou školu v blízkosti bydliště, která měla pouze dvě třídy dětí. V té době ještě autismus nediodagnostikován, podezření začala mít matka kolem šestého roku dítěte.

Domnívala se, že její syn je jen klidné, tiché dítě, které v důsledku častých nemocí si opakovaně zvyká na prostředí mateřské školy. Ve školce s paní učitelkou nemluvil, nezapojoval se do aktivit, pouze běhal okolo hrajících si dětí. Byl velmi často nemocný, často trpěl na rýmu a kašel. Ani paní učitelky ve školce matku nijak neupozornili na možné odchylky od vývoje ostatních dětí, nedoporučili navštívit žádné speciální vyšetření. Chlapce pokládaly za hodné a tiché dítě, které kam postavily, tam ho také našly. Ke konci prvního roku v mateřské školce byl dlouhodobě nemocný, byl doma téměř tři měsíce, od června do srpna, a tak od nového školního roku začínal ve školce zase od začátku. Intervaly docházky se časem prodlužovaly. Ve školce byl velmi rád na zahradě, spal tam, navštěvoval divadlo, kino a běžné aktivity. V posledním roce mateřské školy se začal připravovat na nástup do školy, pracoval stejně jako ostatní děti do pracovních sešitů pro předškoláky. Byl pečlivý a snaživý.

Poprvé navštívila matka se synem Pedagogicko-psychologickou poradnu v Českých Budějovicích z důvodu žádosti o odklad povinné školní docházky, v dubnu 2016. Pracovnicím popisovala situace, které se jí zdály nestandardní, chybný úchop pera, lžičky, příboru. Bylo jí divné, že ho drží špatně a obráceně, ale naopak jen lžička drží vždy správně, střídavě používá levou a pravou ruku. Z Pedagogicko-psychologické poradny dostala doporučení zaměřit se na pravou ruku. Před nástupem do školy se lateralita vyřešila, žák již zvládal správný úchop pera, nadále ale přetrvává tlak na tužku, pastelku i pero až do dnešní doby. Na základě doporučení z PPP byl chlapci udělen odklad povinné školní docházky.

Matka ale již tušila, že vše není v pořádku, přestože z PPP nedostala žádnou konkrétní informaci. Na základě konzultace se svojí kamarádkou, učitelkou základní školy objednala chlapce v září 2016 na psychologické vyšetření a dále na psychiatrické vyšetření v říjnu 2016, kde už byl chlapci diagnostikován dětský autismus. V lednu 2017 byl zapsán do 1. třídy ZŠ a MŠ J. Š. Baara. V následujícím roce 2017 pak navštívili SPC, kde jim byla doporučena návštěva centra APLA.

Před nástupem do základní školy od února do května 2017 se zapojil do programu MAXÍK při ZŠ a MŠ J. Š. Baara. S paní speciální pedagožkou se individuálně připravoval na nástup do školy, na setkání docházel s matkou nebo babičkou jednou týdně.

Začal navštěvovat centrum APLA, které matce doporučili v SPC a současně i paní psycholožka. Do školy nastoupil po ročním odkladu v září 2017. Na školní prostředí se díky

skvělému přístupu asistentky pedagoga dobře adaptoval. Během první třídy navštěvoval centrum APLA jednou za 14 dní. Nejprve chodil na sezení sám. Cítil se tam dobře a s lektorkou spolupracoval. Později chodili na společná sezení vždy dvě děti, aby se naučili spolu komunikovat, například umět pozdravit, poprosit, říct „*tady to máš*“, chlapci měli jeden na druhého nějakým způsobem reagovat. To on však odmítal a už tam nechtěl chodit. Přesto si matka cení návštěv v centru APLA. Díky nim se chlapec poprvé podíval matce do očí, dnes občas řekne i „*ahoj mami*“. Matka nevyklučuje, že se se synem do střediska APLA ještě vrátí, neboť v současné době pozoruje u chlapce nově vznikající problémy, které neví, jak řešit. Jedná se o přijímání dárků a obecně nových věcí. Chlapec nechce přijmout žádný dárek, ani od matky, ani od své sestry ani od nikoho z rodiny, od cizích lidí už vůbec ne. Většinou na vše říká „*mně se to stejně nelíbí*“. Problém nového oblečení (v důsledku růstu chlapce) je další z věcí, které matka řeší v poslední době, asi od ledna 2019. Významným problémem je změna počasí, ročních období, s čímž souvisí i změna typu oblečení. S tímto se potýkají již od doby, kdy chodil do mateřské školy a problém stále přetrvává.

Asociace APLA České Budějovice a spolek Auticentrum pořádají pro děti s PAS, jejich sourozence i rodiče dětské tábory. Chlapec se doposud žádného dětského tábora ale nezúčastnil. Navštěvuje pravidelně Auticentrum v Českých Budějovicích, které má podepsanou spolupráci s Hřištěm BezBot, čímž návštěvníkům poskytuje cenové zvýhodnění. Konají se zde setkání dětí s PAS a jejich rodiči v intervalu jednou za tři měsíce. Chlapec zatím hřiště BezBot nenavštívil.

I ve druhé třídě má stejnou asistentku pedagoga, se kterou dobře komunikuje (mnohem lépe než s paní třídní učitelkou). Při práci ve škole je pečlivý, avšak velmi pomalý. Potřebuje pomoc paní asistentky. V loňském roce se poprvé zúčastnil s paní asistentkou, matkou a starší sestrou charitativní akce Modrý běh, který se konal ve Stromovce v Českých Budějovicích. Letos se opět chystá této akce zúčastnit. Žádné jiné mimoškolní aktivity v současné době neprovozuje, mnoho času věnuje přípravě do školy, učení se básní, domácím úkolům, přípravám na testy. Druhým rokem chodí do školní družiny, kde tráví čas za přítomnosti stejné paní asistentky, kterou má ve škole. Moc rád navštěvuje kino. V předškolní době chodil nějaký čas na fotbal, ale neunesl běžné pokyny od trenéra (byly na něho příliš rázné a hlučné), z toho důvodu docházku ukončili.

„Ať jdeme kamkoliv, musí mít chlapec s sebou svůj hrneček, talíř a příbor. Pokud navštívíme restauraci, tak mu cizí nádoby a přístroje nevdají, ale na návštěvě vyžaduje to své. Během posledního půl roku jsme na žádné návštěvě nebyli, už nikam nechtěl chodit, v poslední době ale nastává zlepšení“, řekla matka.

Projevy radosti u chlapce jsou velmi specifické. Na tváři se objevuje úsměv, chlapec skáče a třepe rukama, verbálně radost neprojeví. Má velmi rád kočky, když nějakou vidí, celý se rozzáří. Pokud se jedná o nové věci, má většinou velmi mnoho otázek a dokáže i odpovědět na to, co ho zajímá, například zvířata, elektřina nebo vesmír. Rád si i prohlíží knihy s vesmírnou tematikou. Četba knih ho nebaví, a především číst nechce. Nyní objevil knihu „*SpongeBob*“, jedná se o komiks, který si velmi oblíbil. Rád si listuje v časopisech, například *Mateřídoušce*. Naopak smutek vyjadřuje pláčem (například nepovedený úkol). Nejedná se o hlasitý pláč, ale po tvářích mu ztékají slzy a běží se přitulit k matce. Táže se matky: „*Nezlobíš se?*“ Často odchází do vedlejší místnosti a tam pláče.

Matka velmi dbá na to, aby její syn nebyl ve stresu. V takové chvíli se chlapec sekne, matka nic nezmůže, nesmí se křičet. Vše se předem musí „*hlásit*“. „*Snažím se nedělat to, co nemá rád, například dát mu pusy, i když je to pro mne velmi těžké. Snažím se co nejméně porušovat denní rituály. Když syn ráno vstane, jde si vyčistit zuby, učeše se, umyje si obličej. Nemá rád vodu na obličej. Umýt mu obličej je velký boj. Důležité je chlapce za všechno chválit. Dnes už vím, že spokojená máma znamená spokojené dítě*“, říká s úsměvem matka mladšího z chlapců.

3. 2. 3. Individuální vzdělávací plán pro žáka s PAS

Na základě doporučení speciálně pedagogického centra byla matkou jako zákonným zástupcem podána žádost o individuální vzdělávací plán pro žáka s poruchou autistického spektra. Žádosti Základní škola a Mateřská škola J. Š. Baara v Českých Budějovicích vyhověla dne 1. září 2017, kdy žák nastoupil do prvního ročníku povinné školní docházky. Povolení o vzdělávání žáka podle IVP bylo odůvodněno následovně:

- výkony chlapce jsou ovlivněny kvalitativními nedostatky, které plynou z jeho diagnózy, především v oblasti komunikace a sociální interakce
- *problém s porozuměním řeči* – neporozumění zadání úkolů, potřeba dovysvětlení

- *snížená oblast aktivity a pozornosti* – problém u abstraktních pojmů, zapomínání již naučeného učiva
- *sociální vazby nenavázány* – do kolektivních činností třídy se nezapojuje, je v roli pozorovatele, problém s řečí, pokud mluví, tak velice potichu, stydí se odpovídat na kladené otázky, nejčastěji používá jednoslovné odpovědi

Hlavním cílem individuálního vzdělávacího plánu je co největší rozvoj chlapcovy osobnosti. V co možná nejvyšší možné míře plnit cíle vzdělávacího programu základní školy s přihlédnutím na žakovu diagnózu. Zohlednit zvýšenou unavitelnost, poměrně pomalé pracovní tempo a rovněž přihlédnout i k problémům v sociální oblasti. Žák má vytvořen IVP na všechny vyučovací předměty.

3. 2. 4. Zjištěné poznatky během výzkumu a jejich zhodnocení

Výzkum ve škole probíhal celkem ve 26 vyučovacích hodinách. Během této doby jsem měla možnost vidět práci žáka přímo ve vyučování, dále práci asistentky pedagoga i práci samotného vyučujícího. Žák v současné době navštěvuje druhý ročník základní školy, a tak výuka probíhá částečně ještě hravou formou. Na začátku hodiny českého jazyka si žáci formou písňe procvičovali abecedu, ale integrovaný žák s poruchou autistického spektra se nezapojoval. Při vyvolání paní učitelkou působí žák velice nejistě, jeho odpovědi jsou jen stěží slyšet a pohled směřuje směrem k oknu nebo k zemi, přesto pozoruje své spolužáky a jejich reakci. Paní učitelka si ověřuje správnost chlapcových odpovědí pomocí komunikace s paní asistentkou, která je žákovi nejbližší a slyší tak chlapcovy odpovědi. S asistentkou pedagoga, se kterou sedí chlapec v poslední lavici v prostřední řadě, komunikuje mnohem hlasitěji a sebejistěji. Paní asistentka komunikuje s rodinou, přesněji řečeno s matkou jako zákonným zástupcem denně a to prostřednictvím *tzv. komunikačního deníku*. V tomto deníku má žák zapsané od paní asistentky veškeré úkoly, které je potřeba doma splnit, jsou zde i zprávy pro matku žáka (jak se mu ve škole dařilo, co mu šlo dobře, co je třeba ještě procvičit) i zprávy pro paní asistentku. Zprávy pro rodiče, které si zapisují všechny děti do malého notýsku, si žák zapisuje sám bez pomoci paní asistentky.

V této třídě se asistentka pedagoga věnuje dvěma integrovaným žákům, jedním z nich je právě chlapec s poruchou autistického spektra. Paní asistentka chlapci opakuje pokyny vyučujícího, aby žák mohl pracovat, a to formou jednoduchých pokynů, například

otevři učebnici, vezmi pero, otevři sešit. Po celou vyučovací hodinu nabádá žáka k udržení pozornosti. Chlapec se snaží řadu věcí zvládat samostatně, například si sám připraví sešit k zápisu podle pokynů paní učitelky. Na začátku hodin žáci stojí ve svých lavicích, chlapec však běhá po koberci a hraje si s pravítkem.

Měla jsem možnost nahlédnout do několika sešitů chlapce, podle paní asistentky je velký perfekcionista, z písemných prací z matematiky má samé jedničky, velmi se snaží. Často směrem k paní asistentce směřuje otázka „*mám to dobře*“, paní asistentka žáka uklidní, že ano a žák tak klidně pracuje dál. Přetrvává stále počítání pomocí prstů, které se snaží společně odstranit. Při práci ve dvojicích pracuje bez problémů se spolužákem, chlapcem, kterému se taktéž paní asistentka věnuje. Během práce ve dvojicích ale pouze dohlíží na práci žáků, je vidět velká snaha a touha uspět v tomto zadaném úkolu. Při samostatné práci žáků mu často dopomáhá asistentka pedagoga, například při rýsování přímek, žák si nezvládl současně držet správně pravítko a zároveň rýsovat, pravítko tak držela paní asistentka.

Chlapec se často během hodin protahoval, někdy se zvedl ze židle a poskakoval po koberci, čímž byla narušena nejen jeho koncentrace, ale i koncentrace dalších dětí na práci. Došlo k tomu v době, kdy paní asistentka šla zavřít okno, a tak chlapec využil její krátkodobé nepřítomnosti. Přesto na vyvolání paní učitelky reaguje, pracuje dle jejích pokynů, například čte pro kontrolu zápis v sešitě, spolužáci jsou potichu a poslouchají, jsou k chlapci ohleduplní, chlapcův projev ve čtení působil opět velmi nesměle a nejistě, ale přesto byl paní učitelkou pochválen a vysloužil si jedničku. Radost v jeho očích se nedala přehlédnout. Při čtení mu pomáhá paní asistentka se sledováním textu, přiloží mu pravítko k tomu řádku, kde žáci právě čtou, aby se mohl chlapec snáze orientovat. S blížícím se koncem vyučovací hodiny je žákova pozornost již opravdu velmi malá, nechce pracovat ani s pomocí paní asistentky, přesto je opakovaně paní asistentkou vyzván k tomu, aby se snažil ještě chvíli pracovat, ale neúspěšně, je na něm znát velká únava. Na mé první oslovení žák nijak nereagoval, ani se na mě nepodíval.

Další dny výzkumu přinesly spoustu nových poznatků. Během druhé vyučovací hodiny vypadl opakovaně proud, než skončila hodina, došlo k výpadku celkem šestkrát. Žáky tato situace, kdy světla sama zhasla a po chvíli se sama od sebe zase rozsvítila trochu vyrušila ze soustředění se na práci, mnoho z nich vykřikovalo na paní učitelku „*tady straší*“

nebo „*to je asi tornádo*“. U chlapce tato nečekaná situace vyvolala otázku, kterou směřoval k paní asistentce. „*Proč to světlo nesvítil?*“, ptal se. Paní asistentka mu řekla, že k výpadku elektrického proudu může někdy dojít. Při hodině čtení paní učitelka vyvolávala žáky. Vyvolala i žáka s PAS. Ten věděl, kde má začít číst, sledoval, jak četli ostatní spolužáci. Jeho projev je ale velmi tichý, nejistý, čte po slabikách, působí velmi nesměle a ani paní asistentka, která sedí v jedné lavici s ním mu téměř nerozumí. Paní učitelka ho chválí, a zároveň žádá, aby zkusil příště číst více nahlas, aby byl alespoň trochu slyšet. Během přestávek si žáci v zadní části třídy, kde je pro ně vybudován prostor pro odpočinek a hry skládají puzzle. Chlapec je v kroužku s nimi, spolužáci ho vstřícně mezi sebe berou, on ale nic neříká, jen tiše sedí a pozoruje je. Při hodině matematiky měli žáci pracovat ve skupinách. Žák dlouho seděl ve své lavici, to už ostatní měli skupinky dle pokynů paní učitelky připravené, byl proto vyzván podruhé, aby šel ke své skupince a začal pracovat. Na druhou výzvu se nakonec zvedl a učinil tak. Chlapec ale nechce být ve skupině, nechce u ní ani sedět, jako jediný žák stojí a nijak s ostatními ve skupině nekomunikuje, ani nespolupracuje.

Po víkendu, v pondělí, se chlapec chová velmi přirozeně, nezaznamenala jsem žádné problémy v komunikaci s paní asistentkou. Ta hned po zahájení první hodiny kontroluje komunikační deník žáka. Děti jsou paní učitelkou vyzvány, aby vzadu ve třídě na koberci udělaly kroužek. Vyprávěli si, co o víkendu dělali, ptá se i chlapce s PAS, nechce mluvit, paní učitelka ho nabádá, že by si tím mohl vysloužit i malou jedničku, nakonec tedy řekne větu „*jsem byl u tatky*“. Během první přestávky běhá po celé třídě, nesedí nikde stranou od ostatních, povídá si s paní asistentkou. Paní učitelka mu dala za úkol, aby měl nějakou činnost, kterou by bez problémů mohl splnit, smazat tabuli. Ochotně šel a udělal to. Se spolužáky se ale nebaví, snaží se být pouze v jejich blízkosti, postává kolem nich, usmívá se a působí spokojeně. Na další hodinu si chlapec připravil všechny pomůcky sám, paní asistentka jen dohlíží a chlapce chválí.

Já osobně jsem měla možnost pracovat s chlapcem na pozici asistentky pedagoga v době, kdy byla paní asistentka nemocná. Chlapec pracoval dobře podle mých pokynů, ale na žádný z mých dotazů mi neodpověděl. Byla na něm vidět nejistota z přítomnosti neznámého člověka, přesto to nemělo negativní vliv na jeho odvedený výkon během vyučování. Pokud jsem v jeho práci zaznamenala chybu, upozornila jsem ho na ni a chlapec

si dané cvičení znovu překontroloval a chybu si opravil. Velmi mu záleží na úspěchu, skvěle odvedený výkon ve škole je pro něj velmi důležitý a je pro něj motivací.

V rámci výzkumného šetření jsem po dohodě s matkou chlapce navštívila i v jeho domácím prostředí. Během této návštěvy jsem zaznamenala mnoho dalších poznatků. Chlapcovým zvykem je například dát prázdnou krabici od mléka zpět do lednice. Když pak následně matka šla pro mléko do lednice, zjistila, že krabice je zcela prázdná. Podívala se na svého syna, ptala se, kdo mléko vypil a ten se v tom okamžiku rozesmál. Matka následně dodala, že to nebylo poprvé. Požádala ho, aby jí donesl lžičku, on však přinesl velkou plastovou lžičku na hraní. Chlapec má společný pokoj se svou starší sestrou, nyní žákyní páté třídy. Ta chlapce občas vyzvedává ze školní družiny a společně jdou domů. Chlapce vodí za ruku. Nikdy nelze předvídat co udělá. Vždy je ale na telefonu matka, kdyby se cokoliv mimořádného dělo. Chlapec a ostatně i celá rodina ráda sportuje, jezdí na kole, bruslí i lyžuje. Během jednoho sobotního výletu, který společně s matkou a sestrou podnikl, ujel na svém kole celkem 18 km. Po celou dobu mé návštěvy byl chlapec v těsné blízkosti své matky, tulil se k ní a nechtěl s ní ztratit kontakt ani na chvíli. Říkala jsem chlapci, že vidím, že má nyní dlouhé vlasy, o hodně delší, než když jsme ho viděla naposledy ve škole. Říkal, že by chtěl mít stejně dlouhé vlasy jako má jeho sestra. Ta dodala, že by chtěl mít všechno stejné jako ona. Dárek, který jsem mu přinesla, nechtěl ani vidět. Byla to sada pastelek a omalovánky. Tento dárek jsem zvolila proto, že vím, že chlapec velmi pěkně a rád maluje, je pečlivý, obrázky vybarvuje precizně, avšak velmi dlouhou dobu. Matka dodala, že bohužel musí od první třídy používat pořád jeden stejný druh pastelek, že s jinými malovat nechce. Když se chlapce matka na něco zeptá, pokaždé ji hezky odpoví, i přede mnou. Na mě však téměř vůbec nereagoval, jen občas se na mě podíval, ale zase rychle sklopil oči. Protože vím, že má rád zvířata, především kočky, ukazovala jsem mu obrázky kočky v telefonu a musím říci, že se vydržel dlouho dívat. Vyprávěla jsem mu, co kočka dělá, co ráda jí, kam se mi schovává, kde spí. Poslouchal a seděl, aniž by se „povaloval“ po matce, jak to dělal dlouhou dobu předtím. Měl spoustu otázek, ale ty směřoval na matku. Odpovědi však očekával ode mě, což jsem poznala podle toho, že se na mě po otázce vždy na okamžik podíval. Tento „rozhovor“ trval asi deset minut, pak pokračoval v hopsání a lezení po matce a stále se tomu smál. Působil na mě jako malé dvouleté dítě.

3. 3. Žák na víceletém gymnáziu

3. 3. 1. Diagnostika

První náznaky odlišného vývoje chlapce matka zaznamenala okolo druhého roku věku dítěte. Znepokojovalo ji nerozumění řeči a nesdílení pozornosti. Následně se matka obrátila na pediatra, který doporučil absolvovat psychologické vyšetření. To proběhlo v listopadu 2005, kdy chlapci byly 2 roky a 2 měsíce. Výsledkem psychologického vyšetření bylo, že chlapec trpí hyperaktivitou a opožděným vývojem řeči. Byly zaznamenány kvalitativní abnormality v sociální interakci a projevy poruch autistického spektra.

Od dubna 2006 je chlapec v péči Speciálně pedagogického centra v Českých Budějovicích. V květnu 2006 byl chlapci klinickou psycholožkou v Praze v Thomayerově nemocnici diagnostikován vysoce funkční dětský autismus.

V listopadu 2006 proběhlo další psychologické vyšetření ve Fakultní Thomayerově nemocnici. Chlapci byly v té době 3 roky a 2 měsíce. Adaptace na prostředí byla dobrá, spolupráce s chlapcem obtížná, problém byl především ve vizuální komunikaci, v případě frustrujících situací (například zákazu) se u něj projevil sklon k afektivnímu chování. Chlapec preferoval činnosti technického charakteru (například počítač). Jeho oční kontakt byl minimální. Reakce v sociální oblasti byly snižené, chlapec nereagoval na pokyny, ani na zavolání. I nadále přetrvával nerovnoměrný kognitivní vývoj, který se ale postupně dále vyvíjel. V oblasti řeči došlo od minulého vyšetření k mírnému zlepšení, slovní zásoba tvořila přibližně 50 slov a nadále přetrvávala echolálie. Závěrem vyšetření bylo shrnuto následující:

- *vysoce funkční dětský autismus se středně těžkou symptomatologií*
- *nerovnoměrné kognitivní schopnosti*
- *senzomotorické dovednosti v normě*
- *výrazný nedostatek v oblasti komunikace a sociální interakce*
- *úzké zaměření zájmů*
- *slabá frustrační tolerance*
- *tendence k hyperaktivitě*

- *doporučení – strukturalizace činností, pravidelný denní režim, vymezení hranic chování*

V září 2007 byl chlapec hospitalizován na Dětské psychiatrické klinice Fakultní nemocnice v Motole pro důvodné podezření přítomnosti pervazivní vývojové poruchy. Strávil tam šest dní. Na základě komplexního vyšetření byl chlapci diagnostikován dětský autismus.

- *škála dětského autistického chování (CARS) – 35 bodů (hranice positivity 30 bodů)*
- *semi-strukturované diagnostické interview (ADI-R) – narušení sociální interakce 28 bodů (hranice positivity 10 bodů), neverbální komunikace 10 bodů (hranice positivity 7 bodů), verbální komunikace hodnocena částečně (nedostatečná vývojová úroveň) 15 bodů (hranice positivity 8 bodů), stále se opakující vzorce chování hodnoceny částečně (nedostatečná vývojová úroveň) 8 bodů (hranice positivity 3 body)*

Bylo doporučeno vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a spolupráce chlapce s osobním asistentem.

V únoru 2008 ve věku 4 let a 4 měsíců podstoupil chlapec psychologické vyšetření, které vedla dětská psycholožka z důvodu potvrzení diagnózy vysoce funkčního autismu a nerovnoměrného vývoje. Cílem tohoto vyšetření bylo stanovit chlapcův vývojový profil. Během vyšetření byla přítomna chlapcova matka. Na neznámé prostředí chlapec reagoval pasivně, přesto si hrál s hračkami. Na pokyny často nereagoval. Úroveň mentálních schopností vzhledem k nízkému rozsahu pozornosti a nerovnoměrné spolupráci byla stanovena za pomoci vývojových škál. Závěrem vyšetření bylo:

- *potvrzení diagnostiky dětského autismu*
- *obtíže ve spolupráci*
- *nízký sociálně-kulturní kontakt*
- *problematika pozornosti*
- *nerovnoměrně vyvinuté rozumové schopnosti*
- *výrazné potíže v oblasti řeči*

- *nutnost speciálně-pedagogické péče*

Žák při výuce českého jazyka pracoval samostatně, aktivně se zapojoval do školní práce, slohová cvičení zpracovával prostřednictvím domácích úkolů. Vztahy se svými vrstevníky v té době měl dobré, třídní kolektiv byl tolerantní vůči jeho nepřiměřenému sociálnímu chování. Problém měl s dodržováním pravidel v oblasti komunikace, často bylo nutné připomenout mu roli pedagoga a žáka či dospělého a dítěte. Spolupráce mezi rodiči a školou probíhala prostřednictvím písemné komunikace, *tzv. komunikačního deníku*. Speciálně pedagogické centrum i nadále doporučilo pracovat ve škole podle principů *tzv. TEACCH-programu*, zaměřit se na rozvoj sociálních dovedností s důrazem na verbální a neverbální komunikaci a vést žáka k adekvátnímu chování a zvládnutí náročných stresových situací. V lednu 2015 proběhlo kontrolní vyšetření ve speciálně pedagogickém centru. Součástí bylo i sledování samotného žáka, který navštěvoval 5. třídu a rozhovory s třídní učitelkou a s asistentem pedagoga. Z vyšetření vyplynulo, že žák byl integrován do běžné základní školy a využíval práci asistenta pedagoga jen v některých vyučovacích předmětech. Učivo páté třídy zvládal žák bez problému. V únoru 2015 vydalo SPC doporučení k uzpůsobení podmínek pro konání přijímacích zkoušek žáka na víceleté gymnázium, které se konaly v dubnu téhož roku. Doporučení bylo vydáno na základě diagnózy chlapce, žáka s těžkým zdravotním postižením, konkrétně s poruchou autistického spektra. SPC doporučilo tolerovat následující symptomy vyplývající z diagnózy, například navýšení časového limitu, před zahájením přijímací zkoušky sdělit žákovi časový harmonogram, zvážit psát písemnou zkoušku samostatně v učebně nebo využít podpory asistenta pedagoga.

Podkladem pro stanovení stupně podpůrných opatření ve vzdělávání byla zpráva školského poradenského zařízení z června 2015. Vyšetření bylo rozděleno na část psychologickou a speciálně-pedagogickou. Bylo zjištěno, že studentovi plně vyhovuje podpora asistenta pedagoga a využití principů TEACCH – programu, nezbytnou složkou, že je pravidelná komunikace mezi školou a rodinou a to prostřednictvím *tzv. komunikačního deníku*. U studenta i nadále přetrvávají obtíže v sociálním chování, v plánování. Důsledně musí být kontrolováno, aby student předal informace a hlídal si své studijní povinnosti, jako například datum zapsání testu nebo domácího úkolu. Nadále je třeba dopomoc asistenta pedagoga při zpracování zápisů učiva a v komunikaci s vyučujícími. Pozitivním poznatkem

je, že student pracuje při některých hodinách samostatně bez pomoci asistenta pedagoga, například při hodinách estetické výchovy, výtvarné nebo hudební výchovy. V závěru bylo shrnuto, že se jedná o studenta s výkyvy pracovního tempa, problém je především v porozumění řeči (nepochopení zadání testu), s problémem pochopení abstraktních pojmů a omezené schopnosti aplikovat již naučené dovednosti. Silnou stránkou žáka je dobrá úroveň mechanické paměti.

V červnu 2017 bylo vydáno doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. U studenta s PAS převažuje čtvrtý stupeň podpůrných opatření a vzdělávání prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Student víceletého gymnázia je vzděláván za podpory asistenta pedagoga, podle IVP, jedná se o chlapce s oslabenými sociálními a emočními dovednostmi, nižší schopností adaptace na prostředí školy a při vzdělávání jsou uplatňovány principy TEACCH – programu (struktura, vizualizace a individuální přístup). Hodnocení by mělo probíhat prostřednictvím jednoduchého verbálního vyjádření se zaměřením na rozvoj sebehodnocení. Nedílnou součástí jsou také pomůcky, které je třeba využívat co nejvíce, například přehledy učiva (přehled gramatiky, převodů jednotek, časová osa) nebo vytvoření přehledu odborných pojmů. Z důvodu přetrvávání deficitu v komunikaci, socializaci a interakci se doporučuje intervence pedagogických pracovníků v rámci rozvoje sociálních kompetencí třídy jako kolektivu s možností využít kurzů od společnosti APLA.

V červnu 2018 navštívil žák speciálně pedagogické centrum, kde paní psychologka, chtěla posoudit speciální vzdělávací potřeby dle aktuálního stavu žáka. Vyšetření se skládalo ze tří částí, psychologické, speciálně-pedagogické a pedagogické a vyplývalo z nich následující:

- *psychologické vyšetření* – chlapec nenavázal kontakt, verbální projev byl stručný, emoce projevoval jen ojedinele, reakce na pokyny byly správné, jemná motorika, grafomotorika nedostatečně vyvinutá, pomalejší tempo psaní, preference psacího typu písma
- *speciálně-pedagogické vyšetření* – nebylo nutné realizovat z důvodu již zmíněného psychologického šetření

- *pedagogické vyšetření* – konzultace s třídní učitelkou žáka (patrné zlepšení v oblasti orientace v prostředí školy, vyšší míra samostatnosti žáka, učivo zvládá velmi dobře, hůře, než dobře klasifikován nebyl)

Závěr vyšetření byl následující. Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který potřebuje podpůrná opatření čtvrtého stupně. Mezi silné stránky žáka patří dobrá mechanická paměť. Přítomnost asistentky pedagoga byla stanovena na 40 hodin týdně. Asistentka pedagoga by měla zajistit organizační podporu především s využitím strukturalizace jednotlivých činností žáka, čímž by co nejvíce eliminovala možnou únavu nebo stres. Měla by žáka informovat o prostorových a časových změnách během vyučování nebo během školních akcí. Podpora rodiny je pro žáka důležitá a pomáhá mu v jeho celkovém rozvoji. Snahou rodiny je i co nejkvalitnější spolupráce se školou. Termín kontrolního vyšetření je naplánován na červen 2020, v případě potřeby kdykoliv.

V listopadu 2018 byl vyhotoven paní psycholožkou, dodatek k vydanému doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. V tomto dokumentu byly konkrétně vymezeny podoby podpůrného opatření, a to pro potřeby vyhotovení individuálního vzdělávacího plánu, například:

- *asistent pedagoga* – pomoc při zpracování zápisů do sešitů, se zápisem domácích úkolů, termínů a vzniklých změn a s doplněním učiva během nepřítomnosti žáka
- v případě selhání při písemném ověření znalostí žáka je možnost ústního zkoušení
- obtíže plynoucí z diagnózy ovlivňují obsahové i formální zpracování slohových prací, nevhodným slohovým útvarem je pro žáka například úvaha nebo esej, vhodnějšími jsou například popis nebo vyprávění
- možnost zpracování zápisů prostřednictvím PC s ohledem na snížení stresové zátěže

3. 3. 2. Rodina s dítětem s PAS

Informace o druhém chlapci jsem získala opět nejdříve z rozhovoru s jeho matkou.

Chlapec se narodil v září 2003. Od malička vyrůstal v úplné rodině, přestože jeho rodiče nejsou sezdáni. V šesti letech jeho věku se mu narodila sestra.

Samotné těhotenství matky probíhalo celkem v pořádku. Matka trpěla těhotenskou cukrovkou a zpočátku se vyskytovalo i krátké krvácení. Samotný porod proběhl týden po stanoveném termínu, chlapec se narodil přirozenou cestou s porodní váhou 3,84 kilogramu. Chlapce matka kojila do věku 9 měsíců. Vývoj chlapce po narození probíhal v celku bez závažných problémů, avšak s mírným zpožděním. Nemluvil, nelezl, pouze se přisunoval po čtyřech. „*Máma*“ řekl až ve čtvrtém roce.

První známky odlišnosti od ostatních dětí zaznamenala matka v roce a půl díky pozorování dětí v okruhu svých kamarádek. Matka si všimla, že chlapec nerozumí mluvenému slovu, hodně chyběl oční kontakt a nereagoval na své vlastní jméno.

Při dvouleté preventivní prohlídce proběhla konzultace s pediatrem. Chlapec byl odeslán na vyšetření na otorinolaryngologii na ušní, neurologické a psychologické vyšetření. Výsledky na ušním byly negativní, oblast sluchu nebyla nijak narušena. Stejně dopadlo i neurologické vyšetření. Paní psycholožka v Českých Budějovicích ho odmítla vyšetřit z důvodu nízkého věku a matce řekla, aby na vyšetření přišli se synem za rok. S tím se matka nechtěla smířit, a tak si sama zajistila konzultaci v Praze v Thomayerově nemocnici v Krči, kde pracovala paní psycholožka specializující se na děti s poruchou komunikace. Od té následně získali doporučení do speciálně pedagogického centra v Českých Budějovicích. Následoval diagnostický týden a komplexní vyšetření v Praze ve Fakultní nemocnici v Motole. Chlapec podstoupil metabolické, genetické, neurologické a psychiatrické vyšetření. Protože autismus může být také sekundárním projevem určité nemoci, z toho důvodu je třeba podrobně vyšetřit dítě ve všech směrech.

Ve věku 2 let a 3 měsíců nastoupil chlapec na doporučení paní psycholožky do jeslí, aby byl součástí dětského kolektivu. Dětský kolektiv měl být pro něho přínosem. V jeslích o něj pečovala paní učitelka z centra Bazalka, speciální pedagožka, která mu velmi pomohla. První týden byl hodně náročný, proplakal ho, ostatní děti ignoroval. Vadily mu doteky dětí i jejich snaha o navázání kontaktu s ním. Strávil tam rok a půl. Ve čtyřech letech, v září 2007

začal navštěvovat mateřskou školu. V té době mu již byl nápomocný asistent. Docházku do mateřské školy doporučilo i speciálně pedagogické centrum. Adaptace na nové prostředí, proběhla bez problémů především zásluhou asistentky. Ve školce byli vstřícní, ochotně zařídili vhodný školní režim, absolvovali školení a zajistili didaktické pomůcky, například specializační stůl nebo karty. Chlapec si s dětmi však nehrál, stál opodál vedle kolektivu. Školku ale navštěvoval rád a bez problémů tam trávil čas až do odpoledne, rovněž tam také spal. Do mateřské školy chodil celkem tři roky a po celou dobu byl přítomna asistentka. Asistentka pracovala s chlapcem na základě metod Montessori pedagogiky, kdy chlapec seděl na svém koberečku. Měl tak vymezený svůj pracovní prostor a za pomoci asistentky pracoval. Asistentka zadávala různé strukturované úkoly a podle návodu je chlapec plnil. V době, kdy navštěvoval mateřskou školu si doma rád stavěl koleje pro dřevěné vláčky, skládal puzzle, věnoval se písmenkovým skládačkám. Brzy se naučil rozeznávat písmena, měl velmi rád zvukové hračky a sledoval na přenosném DVD pohádky.

K plnění povinné školní docházky nastoupil řádně bez nutnosti odkladu v sedmi letech. Na základní škole strávil pět let. Od první do třetí třídy byla žákovi nápomocná asistentka pedagoga, kterou znal již z mateřské školy. Jednalo se o mladou dívku a spolupráce byla velmi dobrá a chlapec ji již na začátku přijal velmi pozitivně, což bylo důležité pro následný rozvoj žáka. Poté došlo ke změně. Ve čtvrté a páté třídě pracoval s novým asistentem pedagoga, tentokrát mužem. Od začátku ale panovala mezi nimi špatná spolupráce, jednalo se o mladého chlapce, který pracoval na této škole jako asistent pedagoga a zároveň jako vychovatel. Nebyl empatický, byl velmi vztahovačný, nezapadl ani do kolektivu třídy, žáci ho nepřijali, neboť působil odměřeně. Žák měl během prvního stupně na základní škole výborný prospěch a toužil jít na gymnázium. Měl již ale problémy s dětmi, vadilo mu, že například špatně četly, že dostávaly špatné známky, měl rád vše perfektní.

V dubnu 2015 absolvoval přijímací zkoušky na osmileté gymnázium J. V. Jirsíka, kam byl následně přijat. Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že studium na gymnáziu je pro chlapce podstatně náročnější. Škola plně nedodržuje pravidla stanovená v IVP pro usnadnění studia chlapce. S loňským zpracováním IVP byla matka seznámena až v červnu, tedy místo na začátku roku bohužel až na konci. Letošní zpracování ještě neviděla, přestože již několikrát školu o vystavení IVP upomínala. Většina tammích učitelů je empatických, ale někteří mu práci neusnadňují a v ničem mu neulevují. Žák je ale

na gymnáziu šťastný, chce být členem této komunity. O zakladateli gymnázia ví téměř vše. V primě a sekundě byla žákovi nápomocna paní asistentka, s kterou chlapec dobře spolupracoval a rovněž spolupráci asistentky s rodiči hodnotí matka kladně. Ta ale bohužel po dvou letech odešla pracovat jinam. V tercii žákovi dopomáhal pan asistent, student pedagogické fakulty dodělávající magisterské studium, který na konci roku po ukončení svého studia rovněž z gymnázia odešel a šel učit na základní školu nedaleko Českých Budějovic. Matka si spolupráci s panem asistentem rovněž velice pochvalovala. Nyní je žák v kvartě a od nového školního roku s ním pracuje nová paní asistentka, již pátá v pořadí. Podle slov matky je pro žáka i rodiče matoucí. „*Žák stále potřebuje velmi jasné a stručné instrukce, ale paní asistentka vše složitě popisuje a vysvětluje.*“, řekla matka.

Matka se velmi snaží získat co nejvíce informací, kterými by synovi pomohla. Absolvovala několik kurzů a školení pro rodiče žáků s poruchou autistického spektra v centru APLA Praha. Chlapec se zúčastnil tábora organizovaného právě centrem APLA. Jednalo se o týdenní pobyt, kde mu byla nápomocná asistentka. Tou byla chlapcova sestřenice. APLA pomohla chlapci zorientovat se v problematice PAS a rodina získala mnoho kontaktů a dalších doporučení. V APLA Tábor chlapec absolvoval *program „Nácvik sociálních dovedností“*. Jednalo se celkem o 12 setkání, vždy jednou za týden na jednu hodinu, během které si povídal s lektorkou o tom, co ho trápí. V průběhu setkání byl chlapec velmi depresivní. Když byl v sekundě na gymnáziu, navštěvoval centrum APLA České Budějovice. Připadal si velmi osamělý, nezapadal do kolektivu třídy. Velké pomoci se ale nedočkal, částečně proto, že si nesedl s paní lektorkou, částečně byla na vině nastupující puberta. Velkým pozitivem pro chlapce bylo, když APLA Tábor uspořádala besedu pro chlapcovy spolužáky, a to již dvakrát. Nejprve v době, kdy byl ve třetím ročníku na základní škole, podruhé v loňském roce, když byl v tercii na gymnáziu. Jednalo se o placenou besedu, kterou hradila škola. Lektoři z centra APLA seznámili žáky s problémy, které jejich spolužák má a vysvětlili jim, jak mají problémové situace s chlapcem zvládat, nestranit se ho, ale naopak mu pomáhat, pro něj někdy velmi obtížné situace zvládat.

V současně době trápí chlapce řada věcí. Začíná si uvědomovat, že je jiný, že nezapadá do kolektivu třídy. Matka musí proto více plánovat dopředu, aby předešla nežádoucím situacím a snaží se dávat mnoho podnětů i asistentce pedagoga. Chlapce trápí

především budoucnost, čím bude, jestli bude mít nějaký vztah, dobrou práci, jestli vlastně dodělá školu. Pravidelně dochází na psychiatrii v intervalu jednou za 2 měsíce. Je medikován antidepresivy, aby lépe překonal období puberty. Velmi mu pomáhá mluvit s ním, rád proto navštěvuje paní psycholožku ve Fakultní nemocnici v Motole. Všechno jí otevřeně řekne, vypovídá se, nestydí se před ní, a tak se mu velmi uleví. Matka zvažuje, pokud by došlo ke zhoršení chlapcova stavu, že se opět obrátí na centrum APLA Jižní Čechy, kde jsou stálými klienty a mohou ji kdykoliv v případě potřeby navštívit. Matka se i nadále aktivně zúčastňuje různých přednášek pořádaných centrem APLA a různých kurzů, které jsou aktuální podle synova věku.

Dříve navštěvoval chlapec i Auticentrum, nyní už ale ne, a to z toho důvodu, že zde nemají tolik aktivit pro autisty jeho věku. Pravidelně jezdí na týdenní letní pobyty, byl již sedmkrát a vždy se mu tam moc líbilo. Účastnili se jich jak děti s PAS, tak i jejich rodiče a také sourozenci, kteří jsou zdraví. Přínosné byly pro chlapce tím, že tam probíhal organizovaný program pro autisty. Chlapec rovněž rád tráví čas se sourozenci autistických dětí, které netrpí autismem. V jejich blízkosti se cítí dobře.

3. 3. 3. Individuální vzdělávací plán pro žáka s PAS

Na základě doporučení speciálně pedagogického centra byla matkou jako zákonným zástupcem podána žádost o individuální vzdělávací plán pro žáka s poruchou autistického spektra. Žádosti Gymnázium J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích vyhovělo dne 5. května 2015, ještě předtím, než žák nastoupil do primy, prvního ročníku osmiletého gymnázia. Povolení o vzdělávání žáka podle IVP bylo odůvodněno následovně:

- výkony chlapce jsou ovlivněny kvalitativními nedostatky, které plynou z jeho diagnózy, především v oblasti komunikace a sociální interakce
- *problém s porozuměním řeči* – neporozumění zadání úkolů, potřeba dovysvětlení
- *snížená oblast aktivity a pozornosti* – problém u abstraktních pojmů, zapomínání již naučeného učiva
- *sociální vazby nenavázány* – do kolektivních činností třídy se nezapojuje, je v roli pozorovatele, problém s řečí, pokud mluví, tak velice potichu, stydí se odpovídat na kladené otázky, nejčastěji používá jednoslovné odpovědi

Hlavním cílem IVP je co největší rozvoj chlapcovy osobnosti a jeho dovedností. V co možná nejvyšší možné míře plnit cíle vzdělávacího programu nižšího stupně víceletého gymnázia s přihlédnutím na jeho stanovenou diagnózu. Zohlednit zvýšenou unavitelnost, poměrně pomalé pracovní tempo a rovněž přihlédnout i k problémům v chování a v sociální oblasti. Žák má vytvořen IVP na všechny vyučovací předměty.

3. 4. Zjištěné poznatky během výzkumu a jejich zhodnocení

Chlapce jsem osobně poznala již v předchozích letech, kdy jsem vykonávala na gymnáziu pedagogickou praxi v rámci svého magisterského studia. Chlapce jsem vyučovala dějepis a občanskou výchovu, třikrát týdně po dobu jednoho měsíce. Už tehdy jsem zpozorovala, že se jedná o chlapce, který má velký zájem o historii a v této oblasti má velké znalosti. Seděl v lavici se spolužákem, se kterým vycházel vcelku dobře. Ke mně, jako k učitelce se choval slušně a zdvořile, neměla jsem s ním v této oblasti žádný problém. Pokud bych mu měla něco vytknout, tak snad jen to, že při hodinách vykřikoval, zejména tehdy, pokud se jednalo o téma či dějepisnou událost, která mu byla velmi blízká. Ale dobře vím, že toto jeho chování je spojenou s jeho diagnózou, a tak jsem k tomu i přistupovala.

Výzkum probíhal v letošním školním roce, chlapec je nyní v období puberty a ve škole má velké problémy se slušným chováním, především ve vztahu k asistentce pedagoga, ale i ostatním vyučujícím. Například při hodině matematiky paní asistentka upozornila žáka, že příklad, který počítá má špatně, aby si ho opravil, jeho reakce byla „*trhni si*“. Při hodině anglického jazyka zpočátku pracovat aktivně, spolupracoval se spolužáky, přibližně po dvaceti minutách se ale jeho chování značně změnilo. Začal klepat nohama, byl neklidný, nesoustředěný na práci, rozhlížel se zmateně po třídě. Paní učitelka zadala samostatnou práci, četba článku s porozuměním. Žák byl nepozorný, dával najevo, že ho tato činnost nebaví. Při dalším úkolu byly vygenerovány dvojice pomocí počítačového programu. Podle informací od paní učitelky většinou bývá ve dvojici s Davidem, ale tehdy mu počítač vygeneroval Lindu. Veškerou práci ve dvojicích tak bojkotoval, proto byl napomenut paní asistentkou, která ho vyzývala k práci. Následovala tato chlapcova reakce „*co máte pořád za problém*“. Podle mého názoru mohla paní učitelka této situaci předejít tím, že by chlapec dopředu věděl, s kým ve dvojici bude.

Při hodině informatiky žák pracoval bez jakýchkoliv problémů. Podle slov paní učitelky je na těchto hodinách žák pracovitý a bezproblémový, z toho důvodu nejsou nutná žádná podpůrná opatření ani přítomnost asistenta pedagoga.

Během hodiny fyziky paní učitelka rozdávala žákům opravené písemné práce, které s nimi následně prodiskutovala a žáci měli prostor na otázky. Žáka společná oprava nezajímala, mával rukama, vyučující šla tedy k němu a přímo s ním v lavici probírala jeho vypracování i následné hodnocení. Následovala velmi nepříjemná chvíle, kdy se mu začali smát spolužáci, protože nevěřili tomu, co vidí. Během smrkání si opakovaně strkal prsty do nosu a posmrkaný kapesník s nataženýma rukama nad sebe ukazoval na celou třídu. Byl okamžitě napomenut paní učitelkou, která ho vyzvala k tomu, aby si zopakoval základy slušného chování.

Vyozorovala jsem, že se chlapec plně spoléhá na to, že mu veškeré poznámky zapisuje paní asistentka. Místo toho při hodinách vyrušuje, nejen vyučující, ale především ostatní spolužáky.

Každý den ráno před první vyučovací hodinou má chlapec odnést komunikační deník paní asistentce. To ale nečiní, i když je paní asistentkou během dne několikrát upozorněn na to, že jí ho stále nedal. Žákův postoj naznačuje, že je to mu jedno. Čeká, až si pro něj dojde ona sama. Tento způsob jednání se samozřejmě paní asistentce nelíbí, protože je toho názoru, že odevzdat ráno deník je žákova povinnost a není to nic složitého, co by nebyl schopný zvládnout. Je to pouze o jeho přístupu, že on nechce. Do komunikačního deníku asistentka pedagoga zapisuje veškeré důležité informace pro rodiče, klíčová data testů i zkoušení. Zaznamenává probírané učivo i látku, kterou si mají žáci zopakovat. Rovněž dělá záznamy o domácích úkolech nebo zadaných referátech.

Pozorování chlapce proběhlo v době od listopadu 2018 do ledna 2019. V této době nebyl chlapec medikován a je tak možné, že v současné době právě díky medikaci je jeho chování pro okolí přijatelnější.

3. 5. Interpretace dat

Během výzkumu jsem spolupracovala jak s rodinou obou žáků, tak s vyučujícími a asistentkami pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání těchto žáků. Následně jsem zaznamenala především velmi odlišný přístup na základní škole a na víceletém gymnáziu.

Základní škola má již mnohaletou zkušenost s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně i s žáky s poruchou autistického spektra. Zde jsem se setkala se vstřícným přístupem u pana ředitele, paní třídní učitelky i asistentky pedagoga. Na paní učitelce byl vidět patrný zájem o žáka s PAS, snaha co nejvíce mu ulehčit celý proces vzdělávání. Velkou zásluhu na žakových skvělých výkonech, které během první a druhé třídy podává, má jistě i asistentka pedagoga, která během let, kdy pracovala s žáky trpícími autismem, absolvovala řadu vzdělávacích kurzů a školení, aby o této problematice zjistila co možná nejvíce. Žák se na školní prostředí velmi dobře adaptoval a stal se plnohodnotným členem třídního kolektivu. Ještě před nástupem do základní školy absolvoval několik setkání se speciální pedagožkou, což považuji jako velmi pozitivní krok ze strany rodičů, kteří tím chtěli syna co nejvíce připravit na velkou změnu v jeho životě. Zároveň bych chtěla ocenit kladný postoj vedení základní školy, která možnost návštěvy speciální pedagožky ještě v době předškolní dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodičům nabízí.

Na gymnáziu naopak zkušenost s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami neměli, rovněž ani s žáky s poruchami autistického spektra. Pro všechny pedagogy to byla první přímá pedagogická zkušenost s takovým žákem. Pozice asistenta pedagoga do nástupu tohoto chlapce na gymnázium nebyla doposud nikdy zřízena. Žák úspěšně složil přijímací zkoušky na víceleté gymnázium, při kterých byly zohledněny jeho specifické potřeby. Již od doby, kdy byl v jeslích mu byl k dispozici asistent nebo asistentka. Během let v mateřské škole a na prvním stupni základní školy se u chlapce vystřídal několik asistentů. Což je naprosto přirozené, neboť práce s autistickými dětmi je velice náročná. Od nástupu na nižší stupeň víceletého gymnázia má chlapec nyní již třetího asistenta pedagoga. Na současnou paní asistentku si žák hůře zvyká. Jistě má na tom svůj podíl i nastupující puberta. S celkovým přístupem asistentky pedagoga není spokojena ani matka chlapce, která se domnívá, že řada věcí by šla udělat jinak, lépe a vhodněji s ohledem na chlapcovu poruchu. Práce paní asistentky byla z mého pohledu po dobu trvání výzkumu

v pořádku. Snaží se chlapce co nejvíce osamostatnit a dbá na to, aby se dodržovala domluvená pravidla, zejména pravidla slušného chování.

V následující tabulce je shrnuta délka pedagogická praxe učitelů, počet absolvovaných školení se zaměřením na žáky s poruchami autistického spektra a praxe učitelů s výukou těchto žáků.

Tabulka č. 5 – Vzdělávání a praxe učitelů podílejících se na výuce žáka s PAS

vyučující	délka pedagogické praxe	počet absolvovaných školení PAS	počet vyučovaných žáků s PAS během pedagogické praxe
třídní ZŠ	11 let	10	4
přírodopisu a zeměpisu, třídní G	19 let	0	1
dějepis	33 let	0	1
chemie	17 let	1	1
fyziky	30 let	1	1
anglického jazyka	8 let	0	1
německého jazyka	17 let	0	1

Z přehledu v tabulce vyplývá, že rozdíl mezi přístupem paní učitelky na základní škole a učitelek na gymnáziu je patrný především v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Přestože paní učitelka na základní škole má pouze 11letou praxi, tak na rozdíl od učitelů na gymnáziu, jejichž průměrná pedagogická praxe je 20 let, má mnohem větší zkušenosti s výukou žáků s PAS, a to díky mnohonásobně většímu počtu absolvovaných školení. Přestože, když začínala s výukou žáků s PAS, byla na tom stejně jako řada pedagogů na gymnáziu, již před výukou prvního z žáků s PAS absolvovala několik školení a s problematikou výuky žáků s PAS se seznámila i prostřednictvím odborné literatury. I když pedagogové gymnázia pracují s žákem s PAS již čtvrtým rokem, v oblasti

jejich dalšího vzdělávání žáků s PAS nedošlo k rozšíření. Pouze dvě z šesti vyučujících absolvovaly jen jedno školení a další z nich o doplnění a rozšíření svého vzdělání v oblasti výuky žáků s PAS nejeví zájem z důvodu nedostatečného akceptování přítomnosti žáka s PAS v běžné škole. Jedná se o výběrové gymnázium, jehož prestiž vyžaduje po žácích jisté normy společenského chování a více než kvalitní studijní výsledky, které nejsou u tohoto žáka na úrovni přijatelné pro mnohé pedagogy.

V následující tabulce je shrnuta pedagogická praxe asistentů pedagoga, počet absolvovaných školení se zaměřením na žáky s poruchami autistického spektra a praxe asistentů s těmito žáky.

Tabulka č. 6 – Vzdělávání a praxe asistentů pedagoga podílejících se na výuce žáka s PAS

asistent pedagoga	délka pedagogické praxe	počet absolvovaných školení PAS	počet asistencí u žáků s PAS
na ZŠ	7 let	18	4
v primě a sekundě na G	2 roky	0	1
v tercie na G	1 rok	0	1
v kvartě na G	1 rok	0	1

Z uvedené tabulky vyplývá, že rozdíl mezi přístupem asistentky pedagoga na základní škole a asistentů pedagogů na gymnáziu je odlišný rovněž v oblasti dalšího vzdělávání. Asistentka na základní škole absolvovala řadu školení během své relativně krátké praxe, díky nimž chtěla zkvalitnit a usnadnit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména žákům s PAS, jejich adaptaci na školní prostředí, integraci do běžné třídy a v neposlední řadě usnadnit práci samotného pedagoga během výuky. Nutno podotknout, že u asistentů pedagoga není prioritou počet absolvovaných školení, jak jsem sama během výzkumného šetření poznala. Asistentka na gymnáziu má již 15letou praxi v oblasti speciální pedagogiky, z toho dva roky v oblasti asistentce u žáka s PAS. Přestože neabsolvovala žádné školení, využila svých znalostí získaných během studia a následně

praxe k výbornému vedení tohoto žáka. To se projevilo zejména ve výborných studijních výsledcích a bezproblémovém chování.

3. 6. Diskuse

V této podkapitole jsou shrnuty odpovědi na výzkumné otázky, které jsem během svého šetření zjistila.

Jak proběhla integrace žáka do běžné základní školy a víceletého gymnázia?

Integrace žáka na základní škole proběhla bez problémů. Žák ještě před nástupem do první třídy navštívil několikrát školní prostředí, setkal se s budoucí paní učitelkou i paní asistentkou, takže následná adaptace byla o to snazší. Setkání se uskutečnilo z iniciativy školy, matka tuto možnost velmi kladně přivítala. Přijetí žáka do základní školy proběhlo v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. To plně odpovídá jak vyhláše, tak i informacím získaným z odborné literatury.

Integrace žáka na víceletém gymnáziu proběhla v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. Vedení gymnázia předem vědělo o nástupu žáka s PAS, na základě doporučení z SPC zajistilo asistenta pedagoga, k jehož výběru měla možnost vyjádřit se i matka. Ještě před nástupem žáka do prvního ročníku bylo uděleno ředitelem školy povolení vzdělávání žáka podle IVP. Nedostatek shledávám v neseznámení zákonných zástupců a samotného žáka s obsahem aktuálního IVP pro letošní školní rok, a to až do dnešních dní. V ohledem na výše uvedenou vyhláškou a zároveň odbornou literaturou je postoj některých učitelů v praxi odlišný, a to již od počátku nástupu chlapce do prvního ročníku. Mnozí pedagogové, včetně současné asistentky pedagoga, dostatečně nerespektují jeho specifické vzdělávací potřeby.

Jaké metody jsou nejčastěji uplatňovány během vzdělávacího procesu žáků s PAS?

Po prostudování odborné literatury a z analýzy získaných výsledků během výzkumného šetření je patrné, že nejčastěji uplatňovanou metodou v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v tomto případě se žáky s PAS je metoda strukturovaného učení. Jedná se o principy strukturalizace, individualizace a vizualizace, které jsou ve vzdělávacím procesu žáků s PAS uplatňovány i v praxi jak na základní škole, tak na víceletém gymnáziu. (Čadilová & Žampachová, 2008)

Jaká je připravenost pedagogů na integraci žáků s PAS?

Připravenost pedagogů na základní škole je na velmi dobré úrovni. Pedagogové i asistenti pedagogů si kladou za hlavní cíl poskytnout žákům co nejlepší vzdělávání a zajistit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečnou péči a podporu v rámci vzdělávacího procesu. Jak paní učitelka, tak paní asistentka se aktivně účastní různých vzdělávacích kurzů a školení, zaměřených na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, například na žáky s ADHD nebo na žáky s PAS. Důležité je zmínit, že si tato školení a kurzy samy aktivně hledají, nikoliv, že by se jich účastnily pouze z povinnosti na základě rozhodnutí vedení školy. Prostřednictvím svého dalšího vzdělávání, ke kterému přistupují velmi zodpovědně jsou tak schopné zajistit vhodné didaktické pomůcky a další potřeby pro tyto žáky, stejně tak jako změnu struktury vyučovací hodiny tak, aby byli všichni žáci aktivními účastníky. To se shoduje s poznatky v odborné literatuře, která po pedagogických pracovnících vyžaduje odpovídající úroveň vzdělání a též schopnost aplikovat adekvátní metodologické a didaktické postupy do výuky. (Michalová, 2012)

Připravenost pedagogů na víceletém gymnáziu na žáky s PAS je naopak na nízké úrovni. Jak vyplynulo z výzkumného šetření, pedagogové nejeví žádný zájem o navýšení svého vzdělání, což se negativně odráží na vzdělávání a péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Otázkou zůstává, zda je to z důvodu špatné informovanosti, časového vytížení, nezájmu či nesouhlasu s inkluzivním vzděláváním. Jak sama dobře vím, na školy tyto nabídky z různých vzdělávacích organizací přicházejí, a to většinou řediteli školy, a ten je dál předává příslušným vedoucím metodických orgánů či jiným způsobem informuje pedagogické pracovníky o jejich konání. Pokud ředitel nejeví zájem a zájem není ani ze strany učitelů, k dalšímu rozšíření vzdělání a tím i zkvalitnění výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemůže docházet. Ani dnešní absolventi pedagogických fakult nemají vzdělání v oblasti speciální pedagogiky v takovém rozsahu, aby byli schopni adekvátně poskytnout těmto žákům kvalitní výuku. Toho lze však dosáhnout právě prostřednictvím dalšího vzdělávání a dostatečné informovanosti v oblasti poruch autistického spektra, což potvrzuje i odborná literatura, ze které jsem čerpala. (Vosmik & Bělohávková, 2010)

4. Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala vzděláváním žáků s PAS v běžné základní škole a na víceletém gymnáziu, připraveností učitelů a asistentů pedagoga na práci s dětmi s PAS, chováním žáků v době školní i mimoškolní.

Při zpracování základních informací jsem se zaměřila primárně na rozhovory s rodiči obou žáků, s pedagogy i s asistenty pedagogů. Cenné informace jsem získala studiem odborné literatury i během času prožitého v blízké přítomnosti chlapců.

V teoretické části práce jsem se zabývala poruchami autistického spektra, charakteristickými projevy a příčinami vzniku PAS, diagnostikou jednotlivých poruch a triádou postižení. Dále jsem se věnovala vzdělávání žáků s PAS, legislativním normám, školským zařízením, integraci a inkluzi. Rovněž jsem popsala poradenský systém, školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení. V neposlední řadě jsem zde zmínila organizace poskytující podporu pro rodiny s dětmi s PAS.

Ve výzkumné části jsem se zaměřila na diagnostiku obou chlapců, poté na jejich rodinné zázemí a na proces vzdělávání pomocí individuálního vzdělávacího plánu. Zjištěné poznatky bych shrnula následovně.

Základní škola a Mateřská škola J. Š. Baara má již mnohaletou zkušenost s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně i s žáky s poruchami autistického spektra. Přístup pedagogických pracovníků je na vynikající úrovni, poskytnutí potřebné pomoci během vzdělávání je pro ně na prvním místě. O tom svědčí i kladný přístup ohledně dalšího vzdělávání. Jak třídní paní učitelka, tak i paní asistentka absolvovaly mnoho vzdělávacích seminářů a školení se zaměřením na vzdělávání žáků s PAS, díky nimž mohou těmto žákům poskytnout kvalitní vzdělávání. Žák na základní škole je dobře veden, jak ze strany učitelů, tak i rodiny, a to po celou dobu od chvíle, kdy byl diagnostikován. Spolupráce rodičů, asistentky, pedagogů i vedení školy funguje výborně, všechny strany si ji chválí. To se samozřejmě promítá i do celkového vnímání chlapce, jeho školních i domácích výsledků. Nutno podotknout, že se jedná o chlapce, jehož diagnóza byla potvrzena před necelými třemi lety, a tudíž jej nelze srovnávat s druhým případem.

Oproti tomu Gymnázium J. V. Jirsíka tuto letitou zkušenost nemá. V současné době se zde vzdělává jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s PAS. Pedagogičtí pracovníci ani asistenti pedagogů proto žádnou zkušenost se vzděláváním ani integrací těchto žáků nemají. Neabsolvovali téměř žádná školení ani semináře. Jak vyplynulo z rozhovorů s nimi, zájem o ně nejeví. To vše se bohužel negativně odráží na vzdělávání žáka, protože jak jsem měla možnost zjistit, řada vyučujících nezohledňuje jeho specifické potřeby, přestože má žák na všechny předměty vytvořený individuální vzdělávací plán. Žák osmiletého gymnázia má diagnózu stanovenou již třináct let, PAS mu byla diagnostikována již ve dvou letech, a to díky všímavosti matky. Ani v jednom z obou případů nebyla rodina na případnou diagnózu upozorněna pediatrem. V prvním případě neupozornili rodiče ani učitelky v mateřské škole.

Vím, že se jedná o malý vzorek dětí s PAS, ale rozhodně by bylo dobré, kdyby se rodina mohla spolehnout, že jak pediatr, tak již učitelé v mateřských školách budou schopni upozornit rodiče, že s jejich dítětem není vše, jak má být a že by se měli v tomto ohledu obrátit na odborníky. Tím by velmi pomohli samotným dětem především s včasnou diagnostikou. Díky ní pak s nastartováním nové etapy jejich žití, kdy jejich život dostane jistý řád s pevnými pravidly, ve kterém se děti budou cítit v bezpečí, spokojené a šťastné. Časem mohou přijít problémy v oblasti chování, jak je tomu nyní u chlapce na osmiletém gymnáziu, ale pevně věřím, že díky správnému vedení a pochopení ze strany okolí dítěte, rodičů, pediatrů, učitelů, asistentů i psychologů a dalších odborníků, lze těmto autistickým dětem v mnohém pomoci a zkvalitnit jim tak jejich budoucí život.

5. Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ADAMUS, Petr, VANČOVÁ, Alica a LÖFFLEROVÁ, Monika. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. 167 stran. ISBN 978-80-7464-957-8.

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy = Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.

BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 247 s. ISBN 978-80-210-5781-4.

BENDL, Stanislav a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.

BITTMANNOVÁ, Lenka, *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Vydání první. Praha: Pasparta, 2016. 90 stran. ISBN 978-80-88163-15-2

ČADILOVÁ, Věra, JŮN, Hynek a THOROVÁ, Kateřina. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 405 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 132 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4453-6.

DUDOVÁ, Iva, MOHAPLOVÁ, Markéta, *Poruchy autistického spektra – 1. díl*. [Online] In: *Pediatric pro praxi*. 2016a, 17, 3. [cit. 30.3.2019] Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2016/03/05.pdf>

DUDOVÁ, Iva, MOHAPLOVÁ, Markéta, *Poruchy autistického spektra – 2. díl*. [Online] In: *Pediatric pro praxi*. 2016b, 17, 4. [cit. 30.3.2019] Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2016/04/02.pdf>

DUDOVÁ, Iva, MOHAPLOVÁ, Markéta, *Spolupráce pediatra a dětského psychiatra při časně identifikaci poruch autistického spektra*. [Online] In: *Pediatric pro praxi*. 2018, 19, 2. [cit. 31.3.2019] Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2018/02/03.pdf>

DUDOVÁ, Iva, BERANOVÁ, Štěpánka, HRDLIČKA, Michal, *Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství*. [Online] In: *Pediatric pro praxi*. 2013, 14, 3. [cit. 31.3.2019] Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/03/02.pdf>

GILLBERG, Christopher a PEETERS, Theo. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Překlad Miroslava Jelínková. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 122 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-856-2.

HABR, Jonáš, HÁJKOVÁ, Helena a VANÍČKOVÁ, Hana. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 101 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4670-7.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, Jiří et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 321 s. ISBN 978-80-7315-202-4.

HRDLIČKA, Michal, ed. a KOMÁREK, Vladimír, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. 211 s. ISBN 978-80-262-0686-6.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. 20 s. ISBN 80-86856-00-3.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.

JOHANSEN, Bente Gad. *Děti s autismem a speciálně pedagogická péče o ně*. Výběr z knihy "Pedagogika – Autismus" od Bente Gad Johansenové. Překlad Jindra Jeppesenová. 1. vyd. Praha: Parta, 1998. 30 s. ISBN 80-85989-48-4.

KARGEROVÁ, Jana a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 131 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4501-4.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUQUE SALAS, Bárbara, YÁÑEZ RODRÍGUEZ, Virginia, TABERNERO URBIETA, Carmen & CUADRADO Esther. *The role of coping strategies and self-efficacy as predictors of life satisfaction in a sample of parents of children with autism spectrum Disorder*. [Online] In: *Psicothema*. 2017, 29, 1. [cit. 8.4.2019] Dostupné z: <http://www.psicothema.com/pdf/4363.pdf>

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 73 s. ISBN 978-80-7372-879-3.

OŠLEJŠKOVÁ, Hana, *Časné klinické projevy autismu v dětství a mládí jsou klíčem k včasné diagnóze*. [Online] In: *Pediatric pro praxi*. 2008, 9, 3. [cit. 3.4.2019] Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2008/03/05.pdf>

PAYNTER, Jessica, WESTERVELD, Marleen F., & TREMBATH, David. *Reading Assessment in Children with Autism Spectrum Disorder*. [Online] In: *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 2016, 26, 2, [cit. 8.4.2019] Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-psychologists-and-counsellors-in-schools/article/reading-assessment-in-children-with-autism-spectrum-disorder/18A36B1ED63A3E3F4FBD82AB4C9989C7>

PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Překlad Miroslava Jelínková. 1. české vyd. Praha: Scientia, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X.

- PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- ŘÍČAN, Pavel a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. 603 s. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.
- SCHOPLER, Eric a MESIBOV, Gary B. *Autistické chování*. Překlad Miroslava Jelínková. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 303 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-133-9.
- ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Vydání první. V Praze: Pasparta, 2018. 123 stran. ISBN 978-80-88163-98-5.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
- URBANOVSÁ, Eva. *Jak pracovat se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 27 s. ISBN 978-80-244-2678-5.
- VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 130 s. Psyché. ISBN 80-247-1600-3.
- VILÁŠKOVÁ, Dagmar. *Strukturované učení pro žáky s autismem: (s přihlédnutím k postižení zraku a mentální retardaci)*. 1. vyd. Praha: Septima, 2006. 111 s. ISBN 80-7216-233-0.
- VOCILKA, Miroslav. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. 1. vyd. Praha: Septima, 1995. 82 s. ISBN 80-85801-58-2.
- VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 228 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4689-9.

Internetové zdroje

<https://www.uzis.cz/zpravy/aktualni-verze-mkn-10-cr>

<https://nautis.cz/cz/autismus>

http://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR_2016_CZ_web.pdf

<http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>

<http://www.aplajc.cz/autismus/vychovne-a-vzdelavaci-pristupy/teacch-program.htm>

<http://www.nuv.cz/t/16>

<http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-verejna-sprava/1140-skolska-poradenska-zarizeni>

https://www.kraj-jihocesky.cz/2315/skolska_poradenska_zarizeni_v_jihoceskem_kraji.htm

<http://www.nuv.cz/ramps/ppp>

<http://www.nuv.cz/ramps/spc>

<https://nautis.cz/cz/o-nas>

<http://www.aplajc.cz/rodic/prvni-pomoc-pro-deti-s-pas-brozura>

<http://www.autistik.eu/>

<https://www.terapie-autismu.cz/centrum/>

<http://www.autiste-jihu.cz/About>

<http://www.auticentrum.cz/>

<http://www.auticentrum.cz/edukace>

Legislativa

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění dalších předpisů

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

6. Přílohy

Příloha č. 13 – Rozhovor s matkou žáka na základní škole.

- Odkdy jste věděla, že má Vaše dítě PAS?

„Přibližně po roce života, do té doby byl v podstatě díky operacím ležící mimino. Nehrál si s hračkami, zkoumal je, zajímaly ho především details. Auta stavěl do řady, nejezdil s nimi. Když našel na koberci sestřin vlas, vydržel si ho prohlížet dlouhou dobu, nejevil zájem o ostatní děti.“

- Co všechno jste musela vyřídit pro integraci?

„Nejprve jsem musela dojít k dětské lékařce, aby napsala doporučení na vyšetření na psychologii. Pediatrička syna vyšetřila, povídala si se mnou, ptala se mě, jak se chová. Pak mi sdělila, že si myslí, že se jedná o poruchu autistického spektra, ale že potřebuje ještě, aby to potvrdili na oddělení dětské psychiatrie. Dala nám tedy doporučení na psychiatrii, kde paní doktorka diagnózu potvrdila a doporučila nás do speciálně pedagogického centra, které na základě předchozích lékařských zpráv může doporučit asistenta pedagoga, a tudíž umožnit dítěti navštěvovat běžnou základní školu. A ve finále s tím doporučením na asistentku pedagoga jít do konkrétní základní školy, zda je to možné, aby tam dítě chodilo a škola mu asistenta pedagoga poskytla.“

- Co Vás vedlo k integraci do běžné třídy?

„Podle závěrečné zprávy paní psycholožky i psychiatričky je inteligence mého syna na úrovni, kdy je schopen docházet a zvládnout učivo běžné základní školy.“

- Kdo Vám s integrací pomáhal?

„Nejvíce asi speciálně pedagogické centrum. Ještě před nástupem do školy jsme se po zápisu domluvily se školní speciální pedagožkou na postupné přípravě na školu, kdy dostával domů různé úkoly a chodili jsme k ní asi jednou týdně.“

- Jaká je spolupráce se školou (panem ředitelem, třídní učitelkou, paní asistentkou)?

„Spolupráci si nemůžu vynachválit, je úžasná. Opravdu. Pan ředitel vybral synovi skvělou paní učitelku a tu nejlepší asistentku pedagoga. Spolupráci mezi mnou a asistentkou velmi ocenila a obdivovala i psychiatrička, když viděla komunikační deník mezi námi. Píšeme si

každý den, co se dělo ve škole a doma. Syn by chtěl kolikrát paní asistentce něco říct (třeba nějaký zážitek), ale chce, abych to napsala paní asistentce já. Ta se ho na to ve škole nějak zeptá a syn začne o tomto zážitku sám povídat.“

- Jak hodnotíte spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem?

„Do pedagogicko-psychologické poradny už nechodíme. Taky jsme tam byli. Paní psycholožka se domnívala, že syn je naprosto v pořádku, že se mu musím akorát víc věnovat. A jestli mám pocit, že není jako my (zdravý), tak že ho odsoudím k tomu, aby dostal nálepku „jiné dítě“ a potáhne se to s ním celý život. Se speciálně pedagogickým centrem je spolupráce bez problémů. Zástupci SPC se chodí do školy dívat, jak syn funguje a dle výsledků ladí individuální výuku.“

- Jste spokojena s výsledky vzdělávání žáka?

„Zatím má na vysvědčení samé jedničky, takže nemám co dodat. Někdy je to těžké a veliká dřina. Ale syn chce mít pěkné známky. Chce se vyrovnat sestře, takže se snaží. Já jsem spokojená maximálně.“

- Co bylo při integraci pro Vás nejvíce problematické?

„Náročný byl ten „kolotoč“ těch vyšetření, než se to všechno povedlo. Pak problém žádný nebyl. Co vím, tak děti to berou tak jak to je. Syn je tichý, moc toho nenamluví, neškodí a prostě má asistentku. A jiné rodiče moc neznám, ale myslím, že to nikdo nemá jako problém.“

- Co Vás při integraci naopak pozitivně překvapilo?

„To, že všechno skvěle funguje. Že si k sobě syn lidi moc nepouští a asistentku pedagoga k sobě pustil. Paní učitelka mi říkala, že paní asistentce skoro až závidí, jak jí syn pořád něco špitá a s ní moc nemluví. Syn nejí jídlo od nikoho jiného, ani od lidí které zná nebo kamarádů. Vezme si jídlo jen ode mne, babičky a táty. A tak pro mne bylo neskutečné překvapení, když si vzal po roce od paní asistentky buchtu a snědl ji, a tak to je stále, nebyla to výjimka. Když asistentka řekne, že ji pekla ona, tak jí syn sní. Když má nějaký zážitek, tak to chce sdělit i paní asistentce ve škole. A jsem jí vděčná za různé rady a nápady ze života,

které zkouším praktikovat i doma. Ne vždycky všechno jde a projde. Ale opravdu vím, že je syn ve škole v nejlepších rukách.“

- V čem je žák úspěšný? Jaké má zájmy? Co mu naopak dělá problém?

„Úspěšný, pro mne je to i to, že je ráno sám (beze mě) v družině a z družiny dojde sám do šatny a do třídy. Že umí to, co umí. Nevyniká v něčem konkrétním. Co se zájmů týče, nesmírně rád hraje hry na tabletu své sestry (takže ho má půjčený velmi výjimečně), ale je schopen se nějak domluvit i s kluky ohledně hry, co se tam kdy má kde dělat (když jsme třeba na dovče, kde je víc kluků). Rád se dívá na „SpongeBoba“ a rád o něm čte i knížky. Miluje dinosaury a zvířata. Má rád elektronické hračky, ať jsou to tabulky na počítání, nebo elektronická tužka od Albi, nebo knížka, která vydává různé hlasy a zvuky zvířat. Také zbožňuje sci-fi jako například filmy „Avengers“. U toho opravdu vydrží sedět, to ho moc baví. Rád lyžuje a jezdí vlakem, na kole a pomáhá v kuchyni s vařením. A co mu dělá problém? Komunikace. Nerad opakuje větu. Když ji neslyším hned, tak už mi to nechce opakovat. Potřebuje se stále ujišťovat, že danou věc dělá správně (počítá na prstech, ptá se asistentky ve škole, zda je to tak správně). Problém mu dělá také fantazie, neumí si představovat, že je někdo a je někde. A nezpívá. Nikdy nezpíval.“

- Nastala někdy situace, kdy Vás syn překvapil?

„Když jsou prázdniny, chce do školy, protože má takový daný řád. Překvapil mě, když snědl buchtu od paní asistentky. Když řekl babičce, že s ní ze školy nepůjde, protože jsem mu ráno řekla, že ho vyzvednu já.“

Příloha č. 14 – Rozhovor s třídní učitelkou žáka základní školy. Tuto funkci vykonává druhým rokem (školní rok 2017-2018 a 2018-2019).

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe?

„Délka mé pedagogické praxe je 11 let. V letech 2008 až 2013 jsem pracovala jako asistentka pedagoga a poté jako učitelka v Základní škole Nedabyle. Od roku 2013 pracuji na ZŠ a MŠ J. Š. Baara jako učitelka.“

- Jakou školu jste vystudovala, jaké předměty v současné době vyučujete?

„Vystudovala jsem Národní školu a německý jazyk pro 1. stupeň. Vyučuji všechny předměty na 1. stupni, mimo anglický jazyk.“

- Měla jste ze svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké, a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„Přesně se už nepamatuji. Snad nějaká základní informace na semináři, nějaký film. Informace o autismu jsem si vyhledávala až v souvislosti se svým zaměstnáním v ZŠ Nedabyle, kam jsem nastoupila jako asistentka pedagoga k žákovi s autismem.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„V rámci speciálně pedagogického centra jsem absolvovala několik školení na téma Autismus a také různá setkání v rámci SPC společně s rodiči dětí s autismem. V asociaci pomáhající lidem s autismem (APLA) jsem absolvovala například školení na téma Myšlení a chování lidí s autismem. Vzdělávací kurz Podpora a zapojení žáků s poruchami autistického spektra v kolektivu školní třídy jsem absolvovala v Národním ústavu pro vzdělávání.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkala?

„Celkem se čtyřmi žáky.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„Šest žáků.“

- Navštěvuje žák s PAS školního psychologa, speciálního pedagoga nebo výchovného poradce, pokud ano, v jakých časových intervalech?

„Žák navštěvoval před zahájením školní docházky školního speciálního pedagoga. Docházel ke speciálními pedagogovi naší školy pravidelně jednou týdně na stimulační program Maxík, seznamování se s třídním učitelem, asistentem pedagoga, celou školou jako budovou. V současnosti speciálního pedagoga nenavštěvuje.“

- Má žák s PAS vytvořený individuální vzdělávací plán, pokud ano, na jaké předměty, popište specifika individuálního vzdělávacího plánu. Kdo má na starost tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a kdo jej tvoří?

„Ano, žák má vytvořený individuální vzdělávací plán již od nástupu na základní školu, nyní tedy druhým rokem. Tvorbu IVP má na starosti třídní učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga a školním speciálním pedagogem na základě doporučení speciálně pedagogického centra. V IVP je popsána osobnost žáka, jeho problémy, cíle, metody, pomůcky, u konkrétních předmětů (vizualizace), podpora IT, názorné pomůcky, krácení úkolů, dopomoc a její rozsah, zvýšená tolerance vůči některým projevům žáka.“

- Jaké má žák s PAS úlevy během vyučování a jak probíhá klasifikace žáka s PAS, vypište prosím konkrétní příklady úlev k jednotlivým vyučovacím předmětům?

„Žák má problémy s hlasitým mluvením a rozhodováním se, úlevy vyplývají z těchto problémů. Je tolerován žákův téměř neslyšný šepot, asistent pedagoga „tlumočí“ do hlasité řeči a pomáhá s rozhodováním, to urychluje nástup další činnosti u žáka. Momentálně vytvořený motivační systém pomáhá hlasitějšímu vyjadřování. Problém s neschopností se sám rozhodovat například výběr barvy, čísla zatím řeší asistent pedagoga, kdy žákovi omezí výběr, nebo výběr udělá za něj. Žák je nejistý, jeho nejistota je tolerována citlivým hodnocením a podporou asistenta. Žák se uvolní při poskakování, je mu tolerován dočasný odchod z lavice a krátké „takovéto uvolnění se“ i při výuce. Klasifikace je stejná jako u ostatních dětí, známky do žákovské knížky, sbírání razítek do notýsku, pochvala se samolepkou do ŽK. Žák má radost z velkých jedniček. V motivačním systému sbírá také jedničky, které si pak následně může v určitém počtu vyměnit za razítko, které je součástí třídního motivačního systému.“

- Dochází díky studiu žáka s PAS na této škole ke spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, případně s jinými institucemi, popište s jakými, a v jakých časových intervalech. Kdo tuto spolupráci iniciuje?

„Žák je v současné době ve 2. ročníku. Momentálně probíhá spolupráce pouze se speciálně pedagogickým centrem, kdy hodnocení a doporučení z SPC pomáhají při vytváření IVP žáka. Zaměstnanec z SPC ohlásí návštěvu v hodině, případně následnou společnou konzultaci společně s asistentem pedagoga v časovém intervalu jeden až dva krát ročně, při potížích častěji.“

- V jaké roli jsou rodiče žáka s PAS, zapojují se aktivně do výuky, popřípadě účastní se školních výletů/exkurzí (v ČR/zahraníčí) se svým dítětem, nebo spolupracují na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu?

„Rodiče žáka, hlavně matka se pečlivě s dítětem připravuje na školní výuku, plní úkoly a komunikuje přes komunikační deník s asistentkou pedagoga, s třídní učitelkou případně na individuální schůzce. Na vytváření individuálně vzdělávacího plánu se rodič podílí přečtením připraveného IVP s možností případných námitek, svůj souhlas stvrzuje podpisem. Žádné námítky k IVP v 1. a 2. ročníku nebyly. Školního výletu ani jiné akce mimo školu se rodič do této doby neúčastnil.“

- Spolupracujete vy, z vaší pozice třídní učitelky, s rodinou průběžně? O jako formu spolupráce se jedná, prostřednictvím jakých prostředků s rodinou komunikujete?

„Jsem třídní učitelka žáka. S rodiči komunikuji přes mail (učivo při absenci, domluva schůzky), případně schůzky osobní (v rámci třídních schůzek, konzultačního odpoledne, ale i pokud rodič projeví zájem, má možnost schůzky kdykoliv během roku). Nejedná se o pravidelné schůzky. Denní komunikaci zajišťuje asistentka pedagoga prostřednictvím komunikačního deníku.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jaké je to nyní? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho s žákem pracujete? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„Tichý, nejistý chlapec. Umí se hezky usmát, věřím, že má rád legraci, ale dokáže se tvářit velmi vážně. Zvláště nevšimavý je vůči zpěvu, nezpívá. Většinou odpovídá téměř neslyšně, nebo vůbec, zvláště před více lidmi a lidmi cizími. Je ale ochotný svou odpověď zašeptat asistentce pedagoga. Při úspěchu působí velmi spokojeně, věřím, že do školy chodí rád. Jen velmi těžko se sám rozhoduje. Zvláštním projevem je jeho „poskakování“. Je „obezřetný“ vůči některému jídlu. Rád chodí v řadě první. Do školy chodí druhým rokem. Myslím, že vztah učitel a žák funguje, respektuje mou autoritu učitele, blíže má k asistentce pedagoga. S asistentkou pedagoga je ochoten si i povídat, vůči mně je „opatrný“, plachý. Komunikuje se mnou velmi opatrně, například „jestli mu otevřu pítíčko“, „zda může na WC“, jednoslovně odpoví na můj dotaz, často neodpoví vůbec. Z počátku byl velmi plachý. Při setkání se schovával za rodiče. Dnes dokáže jít sám na mé vyvolání k tabuli, něco na ni napsat, doplnit. Vzácně se mu i povede hlasitě odpovědět, po zavedení motivačního systému je to častěji. Někdy hlasitě odpoví, něco přečte i bez přítomnosti asistentky pedagoga ve třídě. To pak máme s dětmi všichni společnou radost. Ostatní žáci na žáka s PAS reagují dobře, jsou ochotní mu pomáhat. On s nimi spíše nekomunikuje, ale je schopen s nimi sportovat nebo spolupracovat ve skupině.“

- Jak vnímáte žáka s PAS ve třídě s ohledem na jeho spolužáky? V čem je obohatil a co je naopak třeba těžké?

„Obohacuje je v možnosti učit se tolerovat odlišného člověka, vyzkoušet si pomoc spolužákovi, který má jiné problémy než ostatní děti. Obohacuje je v možnosti radosti z jeho úspěchů, například když se mu podaří něco říci nahlas. Třída ale ztrácí pozornost, pokud čekáme na odpověď, nebo není slyšet, co žák říká. Při nepřítomnosti asistentky pedagoga žák spíše není schopen sám začít nějakou práci. Ale někteří spolužáci už mu dokážou pomáhat, tím se ale zase ztrácí jejich pozornost k sobě samým, která je pro ně samé při učení také třeba.“

- Když se podíváte zpětně, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřebovala více informací nebo třeba podpory od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Každý žák je jiný, i ten s PAS. Přístup k jednotlivým žákům je odlišný. Považuji za dobré semináře APLY. Velkou pomocí mi bylo setkání se s dospělými lidmi s autismem a s rodinami, které mají autistické dítě. Velká pomoc pro mě je a byla pomoc speciálního pedagoga na škole a pedagogického asistenta ve třídě. Také osobní zkušenost s různě postiženými lidmi, působím jako dobrovolník v zařízení pro postižené lidi. Uvítala bych setkávání s lidmi, kteří mají praktické zkušenosti se začleňováním dětí s PAS do běžné třídy. Myslím, že velkou pomocí by bylo, aby třídy byly méně početné, max. do dvaceti dětí. Třída s 26 dětmi, z toho dva integrovaní žáci, je velká skupina.“

Příloha č. 15 – Rozhovor s asistentkou pedagoga na základní škole. Tuto funkci vykonává druhým rokem (školní rok 2017-2018 a školní rok 2018-2019).

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe?

„Moje pedagogická praxe začala ve školním roce 2012-2013 a trvá již sedm let. Pracuji jako asistentka pedagoga u žáků s poruchami autistického spektra na ZŠ a MŠ J. Š. Baara v Českých Budějovicích. Při studiu jsem absolvovala praxi v mateřské škole speciální v Dlouhé ulici v Českých Budějovicích. V letech 2013 až 2015 jsem pravidelně jednou týdně vedla skupinu dětí při nácviku sociálních dovedností v Auticentru, neziskovém volnočasovém zařízení pro děti s poruchami autistického spektra.“

- Jakou školu jste vystudovala, o které žáky ve škole pečujete a v jakých předmětech?

„Po ukončení střední školy jsem absolvovala pomaturitní studium anglického jazyka a také studium pro asistenty pedagoga v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V současné době pracuji na pozici asistentky pedagoga ve 2. třídě na základní škole. Dopomáhám ve všech předmětech u žáka s poruchami autistického spektra, konkrétně u žáka s dětským autismem a dále u žáka s vývojovou dysfázií.“

- Měla jste z doby svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„V kurzu pro asistenty pedagoga studovalo několik rodičů dětí s postižením, což je i můj případ. Také zde studovali již pracující asistenti pedagoga, takže jsme různé typy postižení a jejich specifika konzultovali.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Absolvovala jsem několik vzdělávacích kurzů se zaměřením na autismus například Základní kurz k problematice autismu v rozsahu 36 hodin v neziskové nestátní organizaci Modrý Klíč Praha, která se zaměřuje na poskytnutí služeb nejen dětem, ale i dospělým lidem s mentálním postižením. Dále jsem absolvovala vzdělávací kurz v Asociaci pomáhající lidem s autismem (APLA) v Praze jako například Výchova a vzdělávání dětí s autismem, Nácvik a rozvoj sociálních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem, Prevence šikany a její

řešení u dětí s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním syndromem, kurzy Montessori pedagogiky a také celonárodní konference o autismu.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkala?

„Přímo jsem asistovala na prvním stupni u třech žáků s poruchou autistického spektra. V současné době pracuji s jedním žákem s PAS, který je nyní ve druhém ročníku. V rámci Auticentra jsem pracovala se skupinou pěti dětí, se kterými jsem se zaměřila na nácvik sociálních dovedností. Během praxe při studiu jsem se setkala přibližně s patnácti dětmi ve speciální škole.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„V letošním školním roce 2018-2019 zde studuje celkem šest žáků s PAS.“

- Navštěvuje žák s PAS školního psychologa, speciálního pedagoga nebo výchovného poradce, pokud ano, v jakých časových intervalech?

„Navštěvoval speciálního pedagoga v předškolním roce, asi jednou týdně. V současné době není potřeba, je však možnost obrátit se na něj při řešení potíží.“

- Má žák s PAS vytvořený individuální vzdělávací plán, pokud ano, na jaké předměty, popište specifika individuálního vzdělávacího plánu. Kdo má na starost tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a kdo jej tvoří?

„Ano má. Tvoří ho třídní učitel, asistent pedagoga a speciální pedagog. V IVP se popíše celková osobnost žáka, jeho problémy, metody práce, například strukturované učení, TEACCH – program, vizualizace, motivace, snaha o řešení potíží, cíle, možné úlevy, způsob klasifikace a v neposlední řadě také způsob komunikace mezi školou a rodiči. Dále jsou podrobně rozepsány jednotlivé předměty, míra dopomoci, pomůcky. Individuálně vzdělávací plán se tvoří pro všechny předměty.“

- Jaké má žák s PAS úlevy během vyučování a jak probíhá klasifikace žáka s PAS, vypište prosím konkrétní příklady úlev k jednotlivým vyučovacím předmětům?

„Obecně je to velmi individuální, každý žák s PAS má svá specifika, podle toho se odvíjí dopomoc a úlevy. Klasifikace probíhá většinou jako u ostatních, rodič si může zažádat i o slovní hodnocení. V tomto případě se jedná o žáka, který je velmi ostýchavý, nejistý a mluví velmi potichu. Asistent pedagoga mu dopomáhá při začátku úkolu, někdy tlumočí

jeho řeč vyučujícímu, vysvětluje souvislosti, pomáhá s výběrem, vizualizuje, má k dispozici Ipad. U žáka se toleruje tichá mluva, při únavě se nechá trochu proběhnout, poskakovat, nechává se o trochu delší čas při písemných pracích. Může používat názorné pomůcky, ty jsou ale k dispozici i ostatním žákům, má svůj strukturovaný rozvrh na každý den. Při výchovách je potřeba dopomoci s vizualizací, především ve výtvarné výchově, tolerovat neobratnost při tělesné výchově nebo neochotu či stud při hodinách hudební výchovy.“

- Dochází díky studiu žáka s PAS na této škole ke spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, případně s jinými institucemi, popište s jakými, a v jakých časových intervalech. Kdo tuto spolupráci iniciuje?

„Se speciálně pedagogickým centrem pro děti s poruchami autistického spektra naše škola spolupracuje dlouhodobě. To pomáhá hlavně během přijímání nových žáků, zpravidla je znají, vysvětlí jejich specifika, pomáhá při tvorbě IVP, navštěvuje školu zpravidla dvakrát za rok. Je možno jej kontaktovat při potížích.“

- V jaké roli jsou rodiče žáka s PAS, zapojují se aktivně do výuky, popřípadě účastní se školních výletů/exkurzí (v ČR/zahraníčí) se svým dítětem, nebo spolupracují na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu?

„Rodina je komunikativní, domácí příprava je vzorná. K IVP se mohou vyjádřit a svým podpisem vyjadřují svůj souhlas. Výletů a mimoškolních akcí se rodiče neúčastní, i z důvodu možné změny chování žáka.“

- Spolupracujete vy, z vaší pozice asistentky s rodinou průběžně? O jako formu spolupráce se jedná, prostřednictvím jakých prostředků s rodinou komunikujete?

„S rodiči pravidelně komunikují, máme zavedený sešit – komunikační deník. Je možnost si promluvit při vyzvedávání žáka ze školní družiny.“

- S žákem s PAS pracujete během vyučování jako asistentka pedagoga, v čem konkrétně žákovi pomáhá a je vaše přítomnost přínosem i pro vyučujícího během vyučování?

„Ano, pracuji. Sedím s žákem v poslední lavici. Pomáhám mu především s porozuměním zadaného úkolu, dovysvětluji ho, s nastartováním práce žáka, tlumočím pro vyučujícího jeho

odpovědi. Asistent ušetří vyučujícímu čas, učitel se může spolehnout na to, že žák práci zvládne v požadované míře.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jaké je to nyní? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho s žákem pracujete? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„Žáci s PAS mají podobné chování, objevuje se stereotypní chování, rituály, problémy s výběrem, porucha pozornosti, snadná unavitelnost, problémy v sociální interakci, jejich projev může být výstřední, často mají zvláštní zájmy a témata na kterých ulpívají. Tento žák je velmi hodný, tichý, plachý, ale nejistý. Mluví velmi potichu, nebo vůbec. Toto chování se snažíme motivovat. S žákem jsem se jako asistentka pedagoga setkala několikrát před zahájením školní docházky. Vzájemný vztah se vytvořil celkem rychle. Žák mi plně důvěřuje. Důležitá je trpělivost, předvídavost a přiměřené kladení požadavků. Zatím spolupráce trvá druhým rokem. Ostatní žáci na chlapce reagují dobře, snaží se pomáhat a ochraňovat ho. Mohou však svou péči přehánět, nebo mu závidět „výhody“.“

- Jak vnímáte žáka s PAS ve třídě s ohledem na jeho spolužáky? V čem je obohatil a co je naopak třeba těžké?

„Žáci měli možnost seznámit se s určitým druhem znevýhodnění, poznání jinakosti, dostali možnost naučit se pomáhat. Nevýhodou ale může být to, že se třída může rozptylovat při výuce, musí déle čekat na jeho odpovědi, mohou mu závidět jisté výhody.“

- Když se podíváte zpětně, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřeboval/a více informací nebo třeba podpory od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Konzultace se speciálním pedagogem a jeho podpora během celého školního roku. Důležité je, aby komunikovala a spolupracovala rodina žáka. Lepší by byl menší počet žáků ve třídě. A podpora dalšího vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga. Velmi důležitá je spolupráce, respekt, tolerance a vzájemná sympatie mezi učitelem a asistentem.“

Příloha č. 16 – Rozhovor s matkou žáka na víceletém gymnáziu.

- Odkdy jste věděla, že má Vaše dítě poruchu autistického spektra?

„U syna bylo výrazné špatné porozumění řeči, proto jsem se obrátila již ve dvou letech na pediatra. Následovala neurologická a psychologická vyšetření. Diagnostikován byl ve 2,5 letech v Praze v Thomayerově nemocnici.“

- Co všechno jste musela vyřídit pro integraci?

„Integraci pomáhalo zorganizovat speciálně pedagogické centrum, vyhledalo vhodnou mateřskou školu, která byla ochotná syna přijmout a zajistit asistenta. Tou školou byla Církevní mateřská škola v Lipenské ulici v Českých Budějovicích. Na základní školu přecházel na doporučení ředitelky mateřské školy a speciálně pedagogického centra, jednalo se o Církevní základní školu v Rudolfovské ulici v Českých Budějovicích. Po prvním stupni dělal přijímačky na všeobecné gymnázium v Českých Budějovicích, které dopadly úspěšně a po dohodě s panem ředitelem byl následně přijat ke studiu.“

- Co Vás vedlo k integraci do běžné třídy?

„Doporučení paní psycholožky a speciálně pedagogického centra, že moje dítě je vhodné k integraci do běžné školy více než do školy speciální.“

- Kdo Vám s integrací pomáhal?

„Největší pomoc přišla hlavně od SPC a asistentů pedagogů, také jsem si sama vyhledala hodně informací. Před přijetím syna do základní školy jsem absolvovala „Kurz pro asistenty pedagoga“ z toho důvodu, abych se v dané problematice zorientovala.“

- Jaká je spolupráce se školou (panem ředitelem, třídní učitelkou, paní asistentkou)?

„Na nižším stupni gymnázia je syn již čtvrtým rokem a během té doby se u něj vystřídali již tři asistenti pedagoga. U dvou předchozích byla spolupráce výborná, v letošním roce si syn na paní asistentku hůře zvyká. Poprosila jsem o spolupráci SPC, kde jsme si několik věcí společně vyjasnili a dohodli se na dalším postupu. Spolupráce mezi mnou, rodičem, a paní asistentkou je také horší, někdy dochází k nedorozumění. Třídní učitelka se nijak zvlášť nezajímá a s panem ředitelem jsem jednala již několikrát. Některým požadavkům vyhoví, někdy je složitější se domluvit. Většinou se dohoda s podporou SPC podaří.“

- Jak hodnotíte spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem?

„Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem byla dobrá, speciální pedagožka byla ochotná, se spoustou věcí nám pomohla, mnohé vysvětlila. Byla empatická. Na druhou stranu časové možnosti s SPC jsou omezené, pociťovala jsem časový pres, v krizových situacích se nám ale vždy snažili pomoci. V mateřské školce byla integrace skvělá, na základní škole se už vyskytlo pár problému s narůstající náročností požadavků na dítě nebo například se školením asistentů pedagogů, s docházkou do školní družiny. Na gymnáziu je syn první dítě integrované s asistencí pedagoga, z toho vyplývá, že škola ještě úplně neví, co integrace obnáší. Některé požadavky, jako například mimoškolní akce, které znamenají náklady navíc, řešíme většinou s vedením školy a není to vždy snadné.“

- Jste spokojeni s výsledky vzdělávání žáka?

„Pro syna je integrace dobrá zejména ze sociálního hlediska. Zapojuje se do kolektivu zdravých dětí a není „přehnaně“ chráněn. Sociální začlenění do kolektivu třídy je nejtěžší oblast, kterou syn překonává. S přibývajícím věkem a náročností studia, je pro syna postupně stále více náročnější zvládat předměty, které mu tak dobře nejdou, jako například matematika a fyzika, naopak vyniká v předmětech, které jsou i jeho koníčkem, například dějepis a zeměpis. Celkově jsem s výsledky vzdělávání spokojená.“

- Co bylo při integraci pro Vás nejvíce problematické?

„Syn nastupoval do základní školy před devíti lety. V té době nebylo ještě takové povědomí o integraci obecně ani o dětech s PAS. Těžké bylo vysvětlovat hlavně pedagogům specifika tohoto postižení, potřeby dítěte. I finanční stránka je náročná, setkala jsem se s tím, že škola nechtěla platit vzdělávání asistentů pedagogů, další vzdělávání pedagogů, pomůcky či osvětovou besedu pro spolužáky.“

- Co Vás při integraci naopak pozitivně překvapilo?

„Integrace v mateřské škole byla skvělá. Setkala jsem se tam s obrovským zájmem, snahou dítě posouvat kupředu, rozvíjet ho a postupně se vzdělávat víc a víc. Na základní škole i gymnáziu jsme měli štěstí na kolektiv dětí, který syna přijal mezi sebe. Také většina asistentů pedagogů, kteří s námi spolupracovali, byla příjemným pomocníkem při integraci.“

- V čem je žák úspěšný? Jaké má zájmy? Co mu naopak dělá problém?

„Děti s PAS mají často oblasti, ve kterých vynikají, a naopak to co je nebaví, je problém překonat. Syn měl vždy velký zájem o historii, v dějepise vyniká dodnes, absolvoval úspěšně olympiády. Další jeho zájmy se mění, přetrvává zájem o dopravu (prostředky hromadné dopravy, jízdní řády, mapy), také poslech hudby a miluje kočky a vše co se jich týká. Problém má v předmětech typu matematika, fyzika a chemie. Také je dost osamělý, mimo výuku či akce pořádané školou se s vrstevníky vůbec nestýká a v současné době nenavštěvuje ani žádné kroužky.“

- Nastala někdy situace, kdy Vás syn překvapil?

„Překvapil mě někdy tím, že situaci, kterou už měl teoreticky zvládnout dobře a bez větších problémů, nezvládl nebo naopak.“

Příloha č. 17 – Rozhovor s třídní učitelkou a zároveň učitelkou přírodopisu a zeměpisu na gymnáziu. Tuto funkci vykonává již čtvrtým rokem (prima až kvarta).

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe?

„Délka mé pedagogické praxe je 19 let. Od roku 2000 dodnes pracuji jako učitelka na Gymnáziu J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích.“

- Jakou školu jste vystudovala, jaké předměty v současné době vyučujete?

„Vystudovala jsem biologii a zeměpis. Vyučuji tyto předměty na nižším i vyšším stupni gymnázia.“

- Měla jste ze svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké, a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„Přesně se už nepamatuji, spíše jsem žádné informace neměla.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Neabsolvovala jsem žádný vzdělávací kurz.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkala?

„S jedním žákem.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„Jeden žák.“

- Navštěvuje žák s PAS školního psychologa, speciálního pedagoga nebo výchovného poradce, pokud ano, v jakých časových intervalech?

„Žák navštěvuje výchovného poradce.“

- Má žák s PAS vytvořený individuální vzdělávací plán, pokud ano, na jaké předměty, popište specifika individuálního vzdělávacího plánu. Kdo má na starost tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a kdo jej tvoří?

„Ano, žák má vytvořený individuální vzdělávací plán již od nástupu na gymnázium, tedy již čtvrtým rokem.“

- Jaké má žák s PAS úlevy během vyučování a jak probíhá klasifikace žáka s PAS, vypište prosím konkrétní příklady úlev k jednotlivým vyučovacím předmětům?

„Žák má k dispozici asistentku. Další úlevy nejsou nutné.“

- Dochází díky studiu žáka s PAS na této škole ke spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, případně s jinými institucemi, popište s jakými, a v jakých časových intervalech. Kdo tuto spolupráci iniciuje?

„Škola spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem.“

- V jaké roli jsou rodiče žáka s PAS, zapojují se aktivně do výuky, popřípadě účastní se školních výletů/exkurzí (v ČR/zahraníčí) se svým dítětem, nebo spolupracují na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu?

„Rodiče žáka se nezapojují.“

- Spolupracujete vy, z vaší pozice třídní učitelky s rodinou průběžně? O jako formu spolupráce se jedná, prostřednictvím jakých prostředků s rodinou komunikujete?

„Jsem třídní učitelka žáka. Spolupracuji a komunikuji s matkou stejně jako u ostatních žáků. Denní komunikaci zajišťuje asistentka pedagoga prostřednictvím komunikačního deníku.“

- S žákem s PAS pracuje během vyučování asistentka pedagoga, v čem konkrétně žákovi pomáhá, je to přínosem pro vyučujícího v rámci vyučování?

„Nijak s ním nepracuje.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jaké je to nyní? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho s žákem pracujete? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„Chlapec je introvert. Obtížně se zapojuje do kolektivu, nemá v něm kamarády. Má svůj svět a tím je mobilní telefon. S žákem pracuji již čtyři roky a výuku jsem nijak nepřizpůsobila.“

- Když se podíváte zpětně, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřebovala více informací nebo třeba podpory od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Na počátku by bylo dobré mít alespoň nějaké informace o žácích s poruchou autistického spektra. Teď si myslím, že pomoc další osoby není potřeba. Největší pomocí je spolupráce s asistentkou.“

Příloha č. 18 – Rozhovor s první asistentkou pedagoga na gymnáziu. Jako asistentka pedagoga působila na gymnáziu v primě a sekundě, ve školním roce 2015-2016 a 2016-2017.

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe?

„Moje pedagogická praxe trvá celkem 15 let, v oblasti asistence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mám 2letou zkušenost. Během let 2015 až 2017 jsem pracovala na Gymnáziu J. V. Jirsíka.“

- Jakou školu jste vystudovala?

„Vystudovala jsem Sociální pedagogiku na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, konkrétně se zaměřením na volný čas, specializace na speciální pedagogiku.“

- Měla jste ze svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké, a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„Měla jsem pouze základní informace, že něco takového existuje, ale konkrétní informace vlastně žádné.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Žádné vzdělávací kurzy se zaměřením na poruchy autistického spektra jsem neabsolvovala.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkala?

„Těžko říct, pracovala jsem s mentálně postiženými dětmi, u kterých těžko rozlišit, kde končí mentální postižení a kde začíná autismus. Nikdy jsem nepovažovala za důležité přesné „zaškatulkování“, každé dítě jsem vždy vnímala jako jedince s uceleným souborem potíží, se kterými je potřeba pracovat.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„Oficiálně zde studuje jeden žák s touto diagnostikou.“

- Navštěvuje žák s PAS školního psychologa, speciálního pedagoga nebo výchovného poradce, pokud ano, v jakých časových intervalech?

„Nenavštěvuje. Školního psychologa má škola pouze formálně. Školního speciálního pedagoga škola nemá a výchovný poradce řeší pouze již nastalé výchovné problémy.“

- Má žák s PAS vytvořený individuální vzdělávací plán, pokud ano, na jaké předměty, popište specifika individuálního vzdělávacího plánu. Kdo má na starost tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a kdo jej tvořil?

„Ano, individuálně vzdělávací plán je vytvořen na všechny předměty. V jednotlivých vyučovacích předmětech je v IVP vypsáno s čím vším mu asistent pedagoga pomáhá. IVP by měl vytvářet třídní učitel ve spolupráci s výchovným poradcem, ti s tím ovšem nemají žádnou předchozí zkušenost, a tak jsem ve skutečnosti vytvořila IVP já sama ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem. IVP je pak písemně schválen všemi vyučujícími, třídní učitelkou, speciálně pedagogickým centrem, rodičem a žákem samotným a uložen u výchovného poradce ve škole.“

- Jaké měl žák s PAS úlevy a jak probíhala klasifikace žáka s PAS?

„Ve výjimečných případech dostal o pár minut více času na test z matematiky a někdy měl příležitost být dozkoušen z fyziky na příklady v testu, které měly složité slovní zadání. Témata slohové práce obdržel den předem domů, aby se mohl rozhodnout, které si vybere a práci promyslet předem. Klasifikace probíhala stejně jako u ostatních žáků.“

- Dochází díky studiu žáka s PAS na této škole ke spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, případně s jinými institucemi, popište jakými?

„Spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem pro mentálně postižené.“

- V jaké roli jsou rodiče žáka s PAS, zapojovali se aktivně do výuky, popřípadě účastnili se školních výletů/exkurzí (v ČR/zahraničí)?

„Ve školním roce 2016–2017, tedy v sekundě, třída, kterou student s PAS navštěvoval, jela na lyžařský výcvikový kurz do Itálie, jediná možnost, jak mohl tento student na kurz jet, byla s jedním z rodičů. Této možnosti, ale nevyužili. Všechny ostatních aktivit, například adaptační kurz, školní výlet, exkurze se student účastní se mnou jako asistentkou pedagoga.“

- Spolupracovala jste vy, z vaší pozice asistentky pedagoga s rodinou průběžně? O jakou formu spolupráce se jednalo, prostřednictvím jakých prostředků jste s rodinou komunikovala?

„S maminkou jsem se vídala skoro každý den. Zároveň prostřednictvím komunikačního deníku, kam jsem denně zapisovala poznámky k domácím úkolům, aktuálnímu dění ve škole, změnám ve vyučování. Matka mně zase informovala o důležitých událostech doma, o plánovaných absencích. Zkrátka psaly jsme si vše důležité, abychom mohly obě se studentem komunikovat na základě podkladů, které on nám neřekne, považuje za samozřejmé, že my obě automaticky víme, co se jemu kde stalo, co zažil, co má udělat.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho jste s žákem pracovala? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„Je to moc hodný kluk se „svým“ typickým smyslem pro humor. Často mě „nachytá“ na nějaké slovní hříčce. Navenek působí dojmem lenocha, který často nedává při vyučování pozor a rozčilují ho zdánlivě nepodstatné maličkosti. Je upřímný a říká, co si myslí. Bohužel nerozlišuje sílu slov, které používá, a proto umí pořádně „tnout do živého“ a přijde mu to v pořádku. Jede se dál jako by se nic nestalo. Člověk se vedle něj naučí nebrat si nic z toho, co říká osobně. Samozřejmě, že je jiný než ostatní, sám se těžko rozhoduje, je pro něj rozhodující názor druhého. Snadno přebírá názory svých spolužáků například na jednotlivé profesory, na druhou stranu, když se nám stalo, že se spolužáci mezi sebou bavili na sociální síti o písemce na druhý den, o které já jsem nevěděla (z důvodu nepřítomnosti ve škole) a nenapsala jsem o ní tedy žádnou zprávu do komunikačního deníku, tak žák této informaci od spolužáků nevěřil, protože se všemi svými školními povinnostmi spoléhá právě na komunikační deník, a druhý den se strašně rozčiloval, že o písemce nevěděl a samozřejmě obviňoval ze všeho mě, že jsem úplně neschopná, k čemu mě vlastně má. První, co mi řekl, když jsme se poprvé setkali, bylo: „No, čekal jsem někoho mladšího“. Na začátku chvíli trvalo, než se naučil, že informacím ode mě může důvěřovat, a než jsem se já naučila na co všechno je potřeba ho upozorňovat předem a na co naopak ne. Nyní jsme schopní

i emočně vypjatou situaci zpětně rozebrat a bez emocí si vysvětlit, v čem byl vlastně problém a o co šlo. Věřím mi, spoléhá na informace ode mě. Náš vztah staví na vzájemné důvěře, se kterou se musí nakládat velmi opatrně. Je křehká. Můj styl práce vždy byl a je postaven na lidském vztahu, dovolím si tvrdit, že se nám podařilo vytvořit si funkční vztah, pokud člověk odhlédne od jistých zvláštností komunikace a emoční náročnosti. Když jsme spolu byli druhým školním rokem, tak mě pozval o prázdninách i s mými dětmi k sobě domů na návštěvu. Když on sám hodnotil spolupráci se mnou, řekl, že měl přede mnou už dva asistenty – jednu moc hodnou paní a jednoho velmi přísného pána a já, že jsem prý něco mezi, a že nic lepšího zatím neměl. Což považuji za pochvalu.“

- Jak vnímáte žáka s PAS ve třídě s ohledem na jeho spolužáky? V čem je obohatil a co je naopak třeba těžké?

„Domnívám se, že díky tomu, že společně „fungujeme“, ve třídě výrazně neruší, nevyčuhuje, svoje povinnosti zvládá stejně jako jeho ostatní spolužáci a nevyžaduje žádné větší zvláštní zacházení, je hodnocen stejně jako ostatní, berou ho jako jednoho z nich, s kterým jen trochu vážně přirozený rozhovor. Zároveň tím, že se mi daří být ve třídě téměř neviditelná, spolužákům nevadí ani moje přítomnost mezi nimi. Výhodou tedy pro ně je, jednak problematiku autismu alespoň částečně pochopit, vidí ho s jeho konkrétními problémy a jednak mají příležitost pochopit, že „norma“ není nic s pevnými hranicemi a vše je jen o snaze druhého člověka pochopit a přistupovat k němu s přijetím jeho zvláštností. Těžký je pro ně určitě přirozený rozhovor s ním. Je složité ho odvézt od jeho oblíbených témat, kterých se drží nepřirozeně křečovitě. A určitě je pro ně náročné utvořit si vztah ke mně, jako dospělému člověku, který je neustále s nimi, přitom nemá příležitost projevit se plně sám za sebe. Často vidají jeho nepřiměřené projevy vůči mně, které si v jejich očích nechávám líbit. Vlastně neví, co si o mně mají myslet a jak se ke mně chovat.“

- Když se podíváte zpětně, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřebovala více informací nebo třeba podpory od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Před dvěma roky jsem nastoupila na školu, kde neměli absolutně žádnou zkušenost s integrací, s pozicí asistenta pedagoga a vlastně ode mě čekali, že já budu ta, která jim všechny informace poskytne. Já jsem potom všechny potřebné informace sháněla přes speciálně pedagogické centrum. Určitě by mi pomohlo, kdyby krajský úřad, který je

vykonavatelem ministerstva školství v otázce podpory inkluze, měl člověka, který se bude věnovat školám, kde inkluze probíhá a poskytne jim kompletní soubor teoretických informací, bude mít odborníky na povinné proškolení všech vyučujících o dané diagnóze, o práci s asistentem pedagoga, o tvorbě individuálně vzdělávacího plánu, bude mít organizaci, pro autismus například centrum APLA, která by pracovala s třídními kolektivy, třídními učiteli a asistenty pedagoga zprvu povinně a později dle potřeby. A v neposlední řadě by poskytla prostor a odborné vedení skupině asistentů z různých škol pro jejich vzájemnou zpětnou vazbu, sdílení společné problematiky, ale i další vzdělávání. Konkrétní problém asistentů pedagoga u autistů je o tom, jak dlouho lze toto povolání vykonávat při udržení pozitivního duševního zdraví. Autista asistenta, dospělého člověka, vedle sebe pomalu „zadupává do země“ a pokud je na škole jediný asistent a nikdo jiný jeho roli vlastně nezná na vlastní kůži, přes to, že se k němu všichni chovají přátelsky a kolegiálně, on potřebuje někde načerpat sílu k pozitivnímu přístupu. Což je, podle mého názoru, hlavní princip přístupu k autistickému žákovi. Další velkou pomocí by mi bylo, kdyby škola disponovala takovými pozicemi jako je školní psycholog nebo školní speciální pedagog.“

Příloha č. 19 – Rozhovor s druhým asistentem pedagoga na gymnáziu. Jako asistent pedagoga působil na gymnáziu v kvartě, ve školním roce 2017-2018.

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe?

„Ve školním roce 2016–2017 jsem pracoval jako učitel v Základní škole Kubatova v Českých Budějovicích. V následujícím školním roce jsem pracoval jako asistent pedagoga na Gymnáziu J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích. V současné době pracuji jako učitel v Základní škole v Kamenném Újezdu.“

- Jakou školu jste vystudoval, které předměty v současné době vyučujete?

„Vystudoval jsem Pedagogickou fakulta Jihočeské univerzity, obor Zeměpis a Společenské vědy. Nyní učím na základní škole zeměpis, výchovu k občanství, vlastivědu a tělesnou výchovu.“

- Měl jste z doby svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké, a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získal?

„Informace o poruchách autistického spektra jsem měl. V rámci studia jsem absolvoval předmět speciální pedagogika, kde jsme se seznamovali s různými poruchami, se kterým se lze u žáků setkat. Ale v zásadě samotnému autismu byla věnována maximálně jedna přednáška. Další informace jsem získal zprostředkovaně od své matky, která je vystudovanou speciální pedagožkou, bývalou ředitelkou speciální školy a současnou zástupkyní ředitele a pedagožkou na speciální škole. Před nástupem do práce jsem pak ještě zjišťoval dodatečné informace pomocí internetu.“

- Absolvoval jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Neabsolvoval jsem žádný vzdělávací kurz zaměřený na poruchy autistického spektra.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkal?

„Setkal jsem se pouze s jedním žákem, a to sice s tím, u kterého jsem asistoval.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„Na škole, kde v současné době působím, není diagnostikován žádný žák s PAS. Základní školu ale navštěvuje přibližně deset žáků s různými druhy podpůrných opatření.“

- Navštěvoval žák s PAS školního psychologa, speciálního pedagoga nebo výchovného poradce, pokud ano, v jakých časových intervalech?

„Školního psychologa během mého ročního působení na gymnáziu nenavštívil ani jednou, stejně tak nenavštívil ani speciálního pedagoga, ani výchovného poradce. Pokud tedy hovoříme o vykonavatelích těchto funkcí na dané škole. Jinak chodil do speciálně pedagogického centra, kde se určitě setkal jak s psychologem, tak se speciálními pedagogy. Toto centrum navštívil během školního roku přibližně čtyřikrát.“

- Měl žák s PAS vytvořený individuální vzdělávací plán, pokud ano, na jaké předměty, popište specifika individuálního vzdělávacího plánu. Kdo měl na starost tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a kdo jej tvořil?

„Ano, žák měl individuální vzdělávací plán týkající se všech předmětů kromě výchovy. Na starosti má tvorbu individuálního vzdělávacího plánu dle zákona výchovný poradce. V praxi jsem ale vytvářel individuální vzdělávací plán celý já jako asistent pedagoga. Nejprve po mně výchovná poradkyně chtěla, ať celý plán vypracuji já sám, což jsem odmítnul, protože to není v popisu práce asistenta pedagoga. Dokonce si šla stěžovat řediteli školy, ale ten musel dát za pravdu mně, protože jsem se oháněl zákonem. Ve finále jsem si ale moc nepomohl. Asistent pedagoga má totiž v popisu práce „spolupráci na vytváření IVP“. Výchovná poradkyně si ode mě vyžádala zprávu o tom, jak a v jakých předmětech žákovi pomáhám. To pak prakticky zkopírovala do individuálního vzdělávacího plánu. Nikdo jiný kromě mě se na vypracování IVP nepodílel. I když by se na tvorbě měli podílet všichni učitelé, kteří žáka učí. Navíc IVP má být zhotoven nejpozději do měsíce od zahájení školního roku, ale fyzicky se mi IVP do ruky dostal až na počátku druhého pololetí, tedy šest měsíců po začátku školního roku. Co se týče specifík individuálního vzdělávacího plánu, jednalo se zejména o pomoc při pochopení zadání prací, psaní poznámek na PC u některých předmětů, individuální výuka TV, dodatečné individuální vysvětlování příkladů, především v matematice, fyzice a chemii, důsledná kontrola žákovy práce a neustálé hlídání jeho pozornosti.“

- Jaké měl žák s PAS úlevy během vyučování a jak probíhala klasifikace žáka s PAS, popište prosím konkrétní příklady úlev k jednotlivým vyučovacím předmětům?

„Žák měl různé úlevy, uvedu tedy několik příkladů. Dějepis – nemusel si psát poznámky, ty jsem mu psal já do PC. Tato úleva byla na žádost samotné učitelky dějepisu. V ostatních předmětech, ve kterých se psalo hodně poznámek, jako například biologie nebo zeměpis, a kde jsem psal poznámky do PC, si psal i žák, přesto, že jeho poznámky byly naprosto nečitelné a nebylo možné se z nich následně učit. Tělesná výchova – vzhledem k tomu, že žák byl motoricky málo zdatný, setkával se v hodinách TV s neustálými pocity neúspěchu. V týmových sportech pak kazil výkon celého týmu. Tím trpěla jeho vlastní pověst. Po konzultaci se speciálně pedagogickým centrem jsme začali řešit výuku TV (přes velkou nevoli ředitele) individuálně. Chodil jsem s žákem do posilovny, na procházky, projížďky na koloběžce. Fyzika, Chemie – některé příklady v písemkách se složitějším zadáním jsem mohl žákovi dovysvětlit. Klasifikace probíhala normálně jako u ostatních žáků, bez jakýchkoliv úlev.“

- Docházelo díky studiu žáka s PAS na této škole ke spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, případně s jinými institucemi a v jakých časových intervalech. Kdo tuto spolupráci inicioval?

„Spolupráce probíhala na velmi formální úrovni. To znamená, co spolu museli ze zákona vyřizovat škola a pedagogicko-psychologická poradna, to vzájemně vyřídili. Na začátku školního roku se byla paní ze speciálně pedagogického centra pobavit se žákem a se mnou jako s novým asistentem. To probíhalo pěkně. Byl vidět zájem ze strany paní z SPC. Kvůli výše zmíněné tělesné výchově byla paní z SPC, která je žákovi přidělena, několikrát na schůzce s panem ředitelem (snažila se ho přesvědčit o prospěchu individuální tělesné výchovy). Ale byla to spíše marná snaha nežli spolupráce. Na neustálý a opakovaný apel maminky žáka byla uspořádána beseda o žácích s PAS, kterou pořádala APLA Jižní Čechy. To bylo asi tak vše za celý rok.“

- V jaké roli jsou rodiče žáka s PAS, zapojovali se aktivně do výuky, popřípadě účastnili se školních výletů/exkurzí (v ČR/zahraníčí) se svým dítětem, nebo spolupracovali na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu?

„Nikoliv. Ačkoliv matka žáka sama pracuje jako asistentka pedagoga (a mohla tedy dělat asistentku vlastnímu synovi), od zasahování do výuky žáka se distancovala. Maminka měla možnost vybrat si pro svého syna asistenta pedagoga, a to také udělala. To nebývá běžnou praxí. Ředitel školy může vybrat asistenta pedagoga sám, bez předchozí konzultace s rodiči.“

Tím ale její zasahování do věci asistenta pedagoga a školy skončilo. Na školní výlety a exkurze jsem jel s žákem já. Jako nejlepší možnost to vyhodnotila jak maminka, tak já. Na spolupráci s IVP ji zřejmě nikdo nepřizval, i když jsem si jistý, že by se ráda zapojila.“

- Spolupracoval jste vy, z vaší pozice s rodinou průběžně? O jako formu spolupráce se jednalo a prostřednictvím jakých prostředků jste s rodinou komunikoval?

„Ze své pozice asistenta pedagoga byla matka asi jediný člověk (mimo samotného žáka), se kterým jsem v průběhu školního roku spolupracoval. Spolupracoval jsem velmi intenzivně, řešil jsem žákovy nálady, postupy, všechno, co mě napadlo a s čím jsem si nevěděl rady. Ve škole totiž nikdo, kdo by mi poradil, nebyl. Byl to velmi osamělý boj, byla to má první pracovní i osobní zkušenost s žákem s poruchou autistického spektra, takže většina situací pro mě byla zcela nová. Naštěstí maminka brala vše s nadhledem, byla pozitivní, nebyla úzkostlivá, přistupovala ke všem situacím racionálně a bez zbytečných přehnaných emocí. Všechno jsme nakonec vyřešili. S maminkou jsem komunikoval prostřednictvím komunikačního deníku (denně), emailem (týdně), telefonem (sporadicky), osobně (sporadicky).“

- Pracoval jste s žákem s PAS během vyučování jako asistent pedagoga, v čem konkrétně to žákovi pomáhalo? Bylo to přínosem pro vyučujícího během vyučování?

„Ano, pracoval jsem s žákem s PAS. V některých třídách je třeba více dětí na jednoho asistenta. Já jsem byl jeden versus jeden. Takže jsem se stoprocentně věnoval pouze jemu. Naopak musím konstatovat, že individuální práce s žákem z pozice učitele byla nulová. Představte si to tak, že učitel si říká: „Je mi jedno, co tam s ním ten asistent dělá, hlavně že si tam s ním nějak poradí, že mi žák neruší hodinu, že nezdržuje ostatní a že nepropadá.“ Tohle bych neměl až tak za zlé učitelům. Učitelé na gymnáziu se totiž s asistenty pedagoga setkávají naprosto minimálně. A neumí s nimi pracovat. Já naopak z pozice asistenta pedagoga jsem jim nechtěl do ničeho mluvit, takže jsem se rozhodl všechno zvládnout sám i bez jejich pomoci.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měl žáka s PAS popsat, jaký byl? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho jste s žákem pracoval? Byly nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým jste se musel přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„Měl sníženou sociální inteligenci. Bohužel nedokázal vést dlouhý rozhovor s vrstevníky, nedržel se tématu. Což na jednu stranu nechápu, protože já se s ním dokázal bavit klidně hodinu v kuse prakticky úplně normálně. Když si na mě zvykl, vedl se mnou rozhovory, jako obvykle dva lidé vedou. Vůbec na něm nebylo poznat, že by byl v něčem jiný než ostatní. Šlo spíše o témata. Měl hlubší a specifitější zájmy (hromadná doprava, hip hopová hudba, kultura internetu) a řešil dospělejší témata, než jeho vrstevníci (politika, dějiny). Jeho spolužáci mu prostě nerozuměli nebo nechtěli rozumět. Cítili se nekomfortně, nevěděli, jak reagovat na to, když žák řekl „blbost“, proto komunikaci s ním nevyhledávali. Stejně tak se jí stranil i žák, protože se bál selhání. Se mnou se mluvit nebál. Vlastně jediná překážka v komunikaci mezi ním a vrstevníky byl strach obou stran. Jiný bezesporu je, ať už tedy tím stylem komunikace, neschopností se dívat do očí, ale třeba i pohyby, stylem oblékání. Když jsme se setkali poprvé, bylo to až úsměvné, ptal se své matky, co mi má říct. Pak mi došlo, že nevěděl, jestli mi tykat nebo vykat, tak se takhle blbě ptal. Bylo to takové „rozpačité“ zahájení. Jinak ale musím říct, že si na mě zvykl velmi rychle. Rámcově v řádu dnů, maximálně tak dvou týdnů. Nevím, co přesně vedlo k vytvoření dobrého vztahu, který jsme mezi sebou měli. Jedno plus bylo, že jsem byl mladý a bral mě spíš jako kamaráda, co mu občas s něčím poradí než nějakého dozorce. Taky bych řekl, že k dobrému vztahu přispělo to, že jsem si na nic nehrál. Bral jsem ho takového, jaký je. Když se mi něco nelíbilo, řekl jsem mu to. Nechodil jsem kolem něj v rukavičkách, bral jsem ho jako normálního kluka, který občas potřeboval s něčím pomoci. Bavili jsme se o spoustě věcí nad rámec školy. Byl jsem vlastně jeho kamarád (jediný). S žákem jsem pracoval rok, každý den 6 hodin. Svě chování jsem v přístupu k němu upravovat nemusel. Choval jsem se naprosto přirozeně. Měl totiž tendenci mě v některých věcech kopírovat. Například na Facebooku se přidával do stejných skupin jako já, aby si je mohl pročítat a pak měl témata k hovoru se mnou. Ostatní žáci ho brali jako součást třídy, ale moc ho do aktivit nezapojovali. V některých kolektivech dochází k šikaně žáků s PAS, tady docházelo spíše k ignoraci.“

Příloha č. 20 – Rozhovor se současnou asistentkou pedagoga. Tuto funkci vykonává prvním rokem (školní rok 2018-2019).

- Měla jste z doby svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„Ano. Prostřednictvím předmětu Somatopedie na pedagogické fakultě.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Neabsolvovala.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkala?

„S žádným.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„Vím pouze o žákovi, kterého mám na starosti.“

- Navštěvuje žák s PAS školního psychologa, speciálního pedagoga nebo výchovného poradce, pokud ano, v jakých časových intervalech?

„To mi není úplně přesně známo.“

- Má žák s PAS vytvořený individuální vzdělávací plán, pokud ano, na jaké předměty, popište specifika individuálního vzdělávacího plánu. Kdo má na starost tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a kdo jej tvoří?

„Ano, má individuální vzdělávací plán na všechny předměty. Na tvorbě se podílí výchovný poradce a já jako asistentka.“

- Dochází díky studiu žáka s PAS na této škole ke spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, případně s jinými institucemi, popište s jakými, a v jakých časových intervalech. Kdo tuto spolupráci iniciuje?

„Je mi známa pouze spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, v případě potřeby ze strany dítěte.“

- Spolupracujete vy z vaší pozice asistentky pedagoga s rodinou průběžně? O jako formu spolupráce se jedná, prostřednictvím jakých prostředků s rodinou komunikujete?

„Jako asistentka žáka s rodinou komunikuji osobně, denně pomocí komunikačního deníku, emailem nebo před mobil. Jsme v každodenním kontaktu.“

- S žákem s PAS pracujete během vyučování jako asistentka pedagoga, v čem konkrétně žákovi pomáhá, je to přínosem pro vyučujícího během vyučování?

„Jako asistentka pracuji se žákem prvním rokem. Píši vlastní zápis, žák si píše samostatně do svého sešitu. Já jako asistentka kontroluji, zda si stíhá vše zapisovat, upozorňuji ho na chybějící části, případně na gramatické chyby či úpravu textu. Dbám na to, aby rozuměl výkladu nové látky, případně dovysvětlím, co je potřeba. Při hodinách sleduji spolu s chlapcem čtený text, abych mu mohla říci, kde jsme skončili se čtením v případě, že se sám ztratí. Žák samostatnou práci vykonává sám, případně mu poradím. Vysvětlím zadání domácích úkolů i písemných prací, vysvětluji pojmy, které těžko chápe. Při diktátech komunikuji nonverbálně s vyučujícím kvůli tempu diktování. Denně zapisuji do komunikačního deníku domácí úkoly, písemné práce a další informace pro rodiče. Po domluvě s chlapcem sedíme některé hodiny odděleně. Snažím se hodně využívat výpočetní techniku, grafy, příklady. Při hodině dbám na to, aby si zapisoval postupy příkladů a případně znovu vysvětluji a ujišťuji se, že pochopil postup. V případě, že je látka složitější, používám grafy a píši poznámky přímo do jeho sešitu a vysvětluji látku. Postupuji strukturovaně, nejprve zapíši zadání, poté se zeptám na postup řešení a postupujeme dle jednotlivých kroků, nechávám ho počítat samotného a pouze kontroluji jeho postup. Při samostatné práci zapisuji zadání příkladů a je-li nutné i postup, vzhledem k tomu, že je žákovo tempo výrazně pomalejší než zbytku třídy. Doma si příklady sám prochází. Při zapisování příkladů do sešitu se ujišťuji, že správně příklady zapsal, často píše chybná znaménka, nečitelné číslice, chybějí mu závorky, nedělá zkoušky. Vysvětluji slovní úlohy, které jsou zavádějící či těžko pochopitelné. Při hodinách geometrie pomáhám s rýsováním, protože jeho motorické schopnosti jsou slabší. Při písemných pracích nijak nezasahuji, v případě potřeby mu mohu přečíst a vysvětlit zadání.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jaké je to nyní? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho s žákem pracujete? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„S žákem pracuji od září 2018. Snažím se především o osamostatnění žáka. Vytvořili jsme si mezi sebou kamarádský vztah, který je někdy lepší, někdy horší, dle žakových denních podmínek. V přístupu k chlapci je nutné každý den pravidelně zapisovat údaje do komunikačního deníku, neustále opakovat a připomínat co má dělat a kam má jít. Jiné výjimky v rámci výuky nepotřebuje. Ostatní spolužáci na něj reagují bez problémů.“

- Jak vnímáte žáka s PAS ve třídě s ohledem na jeho spolužáky? V čem je obohatil a co je naopak třeba těžké?

„Těžké pro spolužáky je chápat některé projevy, především osobního rázu.“

- Když se podíváte zpětně, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřeboval/a více informací nebo třeba podpory od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Hodně mi pomohlo setkání s bývalým asistentem, tím jsem získala nějaké základní informace. Nyní bych ocenila pomoc především matky, z hlediska důvěry a podpory a samozřejmě i pomoc samotného žáka.“

Příloha č. 21 – Rozhovor s učitelkou dějepisu na gymnáziu. Žáka vyučuje čtvrtým rokem (prima až kvarta).

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe?

„Moje pedagogická praxe trvá již 33 let. V letech 1986-1994 jsem pracovala jako učitelka na Střední rybářské škole a Základní škole Vodňany, od roku 1996 dodnes pracuji jako učitelka na Gymnázium J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích.“

- Jakou školu jste vystudovala a jaké předměty v současné době vyučujete?

„Vystudovala jsem Pedagogickou fakultu na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a v současné době vyučuji český jazyk, dějepis, jak na nižším stupni gymnázia, tak na vyšším.“

- Měla jste z dob svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké, a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„Bohužel během doby studií jsem o poruchách autistického spektra žádné informace nezískala.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Během své pedagogické praxe jsem žádné vzdělávací kurzy na autismus neabsolvovala.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkala?

„Setkala jsem se pouze s jedním případem žáka s poruchou autistického spektra.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„Nejsem informovaná přesně, hovoří se pouze o jednom žákovi, popřípadě ještě asi o jednom případě.“

- Jaké má žák s PAS úlevy během vyučování a jak probíhá klasifikace žáka s PAS, prosím o konkrétní příklady úlev k vašemu vyučovacímu předmětu, tedy v dějepisu?

„V hodinách dějepisu nemá žádné úlevy, pouze je přítomna asistentka pedagoga. Úlevy při písemkách žák nevyžaduje, dějepis patří k jeho koníčkům.“

- V jaké roli jsou rodiče žáka s PAS, zapojují se aktivně do výuky, popřípadě účastní se školních výletů/exkurzí se svým dítětem?

„Nijak zvlášť. Matka spolupracuje převážně s asistentkou pedagoga pomocí komunikačního deníku. Já osobně jsem s ní na rodičovských schůzkách hovořila přibližně dvakrát, a to spíše v nižších ročnících, v primě a sekundě.“

- S žákem s PAS pracuje během vyučování asistentka pedagoga, v čem konkrétně žákovi pomáhá, je to přínosem pro vás jako vyučující během vyučování?

„V mém předmětu, tedy dějepisu, se asistentka pedagoga spíše drží zpět, a to hlavně z důvodu, že žákovi dějepis jde. Dopomáhá mu pouze s tvorbou poznámek.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jaké je to nyní? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho s žákem pracujete? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„V mém předmětu se vždy jevil celkem běžně, všeobecné znalosti má spíše nadstandardní. Mohu se na něj obrátit, pokud chci vědět nějakou informaci ze všeobecných znalostí. Výuku ani zkoušení mu nijak nepřizpůsobuji. Nevyžaduje to. Občas u něj docházelo a dochází k ojedinělým „výbuchům vzteku“ hlavně vůči asistentce/asistentovi pedagoga, ale nebyly nijak dlouhé ani příliš agresivní. Ke mně si nic podobného nikdy nedovolil, myslím, že spolu vycházíme poměrně dobře. Učím ho od primy, pokud se mění, souvisí to spíše s vývojem v rámci dospívání. Proti ostatním dětem je více „dětský“. V současné době, tedy v kvartě se mi jeví jako více apatický. Pokud ho oslovím, dost často neví, co právě děláme. Ale nechtěla bych z toho dělat zvláštní závěry, děti v pubertě se často chovají různě, s výkyvy. Ve třídě učím dvě hodiny týdně.“

- Když se podíváte zpětně, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřebovala více informací nebo třeba podpory od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Vzhledem k tomu, že žák v mých hodinách pracuje celkem normálně, nepotřebovala jsem žádnou zvláštní pomoc. V primě mi základní informace poskytla jeho první asistentka.“

Příloha č. 22 – Rozhovor s učitelkou chemie na gymnáziu. Žáka vyučuje třetím rokem (sekunda, tercie, kvarta,).

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe?

„Moje pedagogická praxe trvá celkem 17 let. V letech 1997 až 2001 jsem působila jako učitelka na ZŠ a MŠ J. Š. Baara v Českých Budějovicích, v letech 2001 až 2004 na Zemědělské fakultě Jihočeské univerzity, současně od roku 2001 až doposud působím na Gymnáziu J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích.“

- Jakou školu jste vystudovala, jaké předměty v současné době vyučujete?

„Vystudovala jsem dvojkombinaci biologie a chemie. V současné době vyučuji na gymnáziu chemii.“

- Měla jste ze svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké, a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„Žádné informace jsem o poruchách autistického spektra nezískala.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Na gymnáziu jsem absolvovala vzdělávací kurz s názvem ADHD, autismus.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„Jeden žák.“

- Spolupracujete vy, z vaší pozice učitelky chemie s rodinou průběžně? O jako formu spolupráce se jedná, prostřednictvím jakých prostředků s rodinou komunikujete?

„Žáka vyučuji třetím rokem chemii. Komunikace probíhá prostřednictvím asistentky pedagoga přes komunikační deník nebo na třídních schůzkách s maminkou.“

- S žákem s PAS pracuje během vyučování asistentka pedagoga, v čem konkrétně žákovi pomáhá, je to přínosem pro vás jako vyučující během vyučování?

„Práce asistentky pedagoga s žákem během vyučování přínosem určitě je. Žákovi pomáhá s poznámkami, aby si zapsal úkoly, termíny. Někdy vysvětlí zadání úkolu, pokud mu neporozumí. Řeší občasné konfliktní situace, například že žák se vzteká, nechce pracovat nebo sedí na skříni.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jaké je to nyní? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho s žákem pracujete? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„S žákem pracuji od sekundy. V sekundě a v tercii, kdy převládaly praktické úkoly a věci z běžného života mu chemie nevadila, že by ho bavila, to úplně ne, má radši jiné předměty. Nyní moc nespolupracuje, vadí mu chemické vzorce. Co se týče přizpůsobení se žákovi v hodinách, například při rozdělení na skupinovou práci nelze dát žákům pokyn, aby se rozdělili do skupin, je potřeba vybrat konkrétní způsob rozdělení, například rozpočítání, rozlosování, určení skupin. V sekundě hodně řešil jakékoli změny, například změna učebny, přesun hodiny, případně v mé nepřítomnosti suplování. Při volnějších dnech, ke konci roku například snídane v trávě, uklízení, neví, co dělat, nejde za ostatními. Při praktických laboratorních pracích musím dobře dopředu promyslet postup, pomůcky, jasně a srozumitelně napsat návod, aby nebyly žádné změny. Také je třeba myslet na to, aby se úkol stihl v časovém limitu.“

- Jak vnímáte žáka s PAS ve třídě s ohledem na jeho spolužáky? V čem je obohatil a co je naopak třeba těžké?

„Naučil je respektovat odlišnosti mezi žáky, toleranci, přizpůsobit se a pomáhat spolužákovi.“

- Když se podíváte zpětně na svoji zkušenost, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřebovala více informací nebo třeba podporu od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Největší pomocí byly praktické zkušenosti první asistentky pedagoga s prací s autistickými dětmi. Spolu jsme předem konzultovaly postupy a nápady pro výuku a snažily se vybrat nejlepší postup a eliminovat konfliktní situace. Také své zkušenosti využívala pro práci s kolektivem a pomohla žákovi se dobře začlenit.“

Příloha č. 23 – Rozhovor s učitelkou fyziky na gymnáziu. Žáka vyučuje třetím rokem (sekunda, tercie, kvarta,).

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe? Vypište instituce a rozmezí, v jakých letech jste zde pracovala.

„Moje praxe je dlouhá, je to už 30 let, co jsem začala pracovat na Gymnáziu J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích.“

- Jakou školu jste vystudovala, jaké předměty v současné době vyučujete?

„Vystudovala jsem matematiku, fyziku a informační a výpočetní techniku. V současnosti vyučuji matematiku, fyziku, informatiku a programování.“

- Měla jste ze svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké, a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„Neměla.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Ano, absolvovala jsem společně s některými kolegy jedno školení s názvem ADHD, autismus.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkala?

„S jedním diagnostikovaným žákem.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„Jeden žák zde studuje.“

- Navštěvuje žák s PAS školního psychologa, speciálního pedagoga nebo výchovného poradce, pokud ano, v jakých časových intervalech?

„Ano, navštěvuje. Evidenci vede výchovný poradce.“

- Jaké má žák s PAS úlevy během vyučování a jak probíhá klasifikace žáka s PAS, vypište prosím konkrétní příklady úlev k jednotlivým vyučovacím předmětům?

„Na hodinách fyziky je přítomná asistentka. Část výuky pomáhá studentovi, motivuje ho, aby spolupracoval, předává seznam úkolů rodičům. Při klasifikaci je to různé, ústní zkoušení

řeším pouze se žákem, při písemném zkoušení je písemka rozdělena na příklady, kde asistentka může pomoci s vysvětlováním, a část, kterou žák vypracovává sám.“

- Dochází díky studiu žáka s PAS na této škole ke spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, případně s jinými institucemi, popište s jakými, a v jakých časových intervalech. Kdo tuto spolupráci iniciuje?

„Ano, dochází. Jedná se jak o návštěvy speciálně pedagogického centra ve škole, tak o návštěvy žáka ve speciálně pedagogickém centru.“

- Spolupracujete vy, z vaší pozice učitelky fyziky s rodinou průběžně? O jako formu spolupráce se jedná, prostřednictvím jakých prostředků s rodinou komunikujete?

„Jako vyučující fyziky komunikuji s rodiči prostřednictvím konzultačních hodin.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jaké je to nyní? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho s žákem pracujete? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„S žákem pracuji třetím rokem. Nejvíce problémů bylo během prvního roku, přizpůsobení se novému prostředí a nalezení způsobu vzájemné komunikace. Došlo k částečnému přizpůsobení výuky i testů (např. při diskuzi ve výuce vždy uvést závěr, nedávat obecně pojaté otázky do testů nebo zkoušení). A co ostatní žáci, no, zvykli si.“

- Jak vnímáte žáka s PAS ve třídě s ohledem na jeho spolužáky? V čem je obohatil a co je naopak třeba těžké?

„Při fyzice nejde jen vše přizpůsobovat, ostatní žáci potřebují získávat vědomosti více příklady, osobní zkušeností, diskuzemi, které jsou pro ně přínosné, kde autistický žák ztrácí pozornost.“

- Když se podíváte zpětně, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřeboval/a více informací nebo třeba podpory od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Hlavně podporu pro ostatní žáky (automaticky probíhající beseda každým rokem, protože se situace ve třídě mění s tím, jak se žáci mění). Třída jako celek zatím nemá žádnou podporu například ze strany pedagogicko-psychologické poradny.“

Příloha č. 24 – Rozhovor s učitelkou anglického jazyka. Žáka vyučuje čtvrtým rokem (prima až kvarta)

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe? Vypište instituce a rozmezí, v jakých letech jste zde pracovala.

„Moje pedagogická praxe trvá již 8 let. Na Gymnázium J. V. Jirsíka působím od roku 2011.“

- Jakou školu jste vystudovala, jaké předměty v současné době vyučujete?

„Vystudovala jsem dvojkombinaci Anglický a francouzský jazyk.“

- Měla jste z doby svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké, a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„Ano, nějaké základní informace jsem měla ještě z fakulty, myslím, že se jednalo o předmět Pedagogika a psychologie.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Žádný specializovaný kurz jsem neabsolvovala.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkala?

„S jedním případem.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„V současné době u nás studuje jeden žák, a to již čtvrtým rokem.“

- Jaké má žák s PAS úlevy během vyučování a jak probíhá klasifikace žáka s PAS, vypište prosím konkrétní příklady úlev k jednotlivým vyučovacím předmětům?

„Na hodině angličtiny žádné úlevy nemá, pracuje stejně jako ostatní žáci.“

- Spolupracujete vy, z vaší pozice učitelky anglického jazyka s rodinou průběžně? O jako formu spolupráce se jedná, prostřednictvím jakých prostředků s rodinou komunikujete?

„S maminkou žáka jsem v kontaktu, průběžně se bavíme o jeho prospěchu.“

- S žákem s PAS pracuje během vyučování asistentka pedagoga, v čem konkrétně žákovi pomáhá, je to přínosem pro vás jako vyučující během vyučování?

„Asistentka mu pomáhá se zadáním úkolů, pokud je to potřeba a v prvních letech mu asistenti psali i poznámky.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jaké je to nyní? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho s žákem pracujete? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„Žáka učím již čtvrtým rokem a nikdy jsme neměli žádný problém, vždy reagoval na to, co jsem mu řekla a nemuseli jsme nikdy řešit nic vážného.“

- Jak vnímáte žáka s PAS ve třídě s ohledem na jeho spolužáky? V čem je obohatil a co je naopak třeba těžké?

„Třída ho přijala, nepřijde mi, že by jeho pozice byla jiná než ostatních. Jeho přítomnost určitě obohatila ostatní žáky ve třídě.“

- Když se podíváte zpětně, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřebovala více informací nebo třeba podpory od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Tím, že byli ve třídě od začátku asistenti pedagoga, tak se všechny případné nejasnosti daly vyřešit s nimi.“

Příloha č. 25– Rozhovor s učitelkou německého jazyka. Žáka vyučuje třetím rokem (sekunda, tercie a kvarta)

- Kolik let trvá Vaše pedagogická praxe? Vypište instituce a rozmezí, v jakých letech jste zde pracovala.

„Moje pedagogická praxe trvá již 17 let. Nejprve jsem pracovala na Gymnáziu v Třeboni, v současné době pracuji na Gymnáziu J. V. Jirsíka.“

- Jakou školu jste vystudovala, jaké předměty v současné době vyučujete?

„Vystudovala jsem Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích obor Český jazyk a německý jazyk.“

- Měla jste z doby svého studia nějaké informace o poruchách autistického spektra (PAS), pokud ano, jaké, a prostřednictvím koho/čeho jste tyto informace získala?

„Ano, nějaké základní informace jsem měla ještě z fakulty v rámci předmětu Psychologie.“

- Absolvovala jste nějaké vzdělávací kurzy zaměřené na autismus/poruchy autistického spektra?

„Žádný specializovaný kurz jsem neabsolvovala.“

- S kolika případy žáků s PAS jste se během své praxe setkala?

„S jedním případem.“

- Kolik žáků s PAS aktuálně studuje na škole, kde působíte?

„V současné době u nás studuje jeden žák, a to již čtvrtým rokem.“

- Jaké má žák s PAS úlevy během vyučování a jak probíhá klasifikace žáka s PAS, vypište prosím konkrétní příklady úlev k jednotlivým vyučovacím předmětům?

„Na hodině německého jazyka žádné úlevy nemá, pracuje stejně jako ostatní žáci. Má však možnost opravy písemné práce v některé z následujících hodin. Většinou tuto možnost však nevyužije. V případě potřeby přihlédnu k problematickému písmu.“

- V jaké roli jsou rodiče žáka s PAS, zapojují se aktivně do výuky, popřípadě účastní se školních výletů/exkurzí (v ČR/zahraníčí) se svým dítětem, nebo spolupracují na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu?

„Maminka se o žáka zajímá a aktivně řeší problémy vzniklé při výuce. Do výuky se rodiče nezapojují, nemám informace, zda na tvorbě IVP spolupracují.“

- Spolupracujete vy, z vaší pozice učitelky německého jazyka s rodinou průběžně? O jako formu spolupráce se jedná, prostřednictvím jakých prostředků s rodinou komunikujete?

„S maminkou žáka jsem v kontaktu v rámci konzultačních odpolední.“

- S žákem PAS pracuje během vyučování asistentka pedagoga, v čem konkrétně žákovi pomáhá, je to přínosem pro vás jako vyučující během vyučování?

„Ano. Asistentka mu pomáhá s vytvářením poznámek, dohlíží na úpravu a kompletní zápis probírané látky.“

- Jaký je Váš osobní názor na žáka s PAS? Kdybyste měla žáka s PAS popsat, jaký je? Je jiný než ostatní, v čem? Jaké to bylo na začátku, když jste se setkali a jaké je to nyní? Jak se to vyvíjelo, bylo možné vytvořit si funkční vztah? Co tomu pomohlo? Jak dlouho s žákem pracujete? Jsou nějaké věci v jeho chování/osobnosti, kterým musíte přizpůsobovat například svůj přístup k němu, nebo výuku? Jak na něj reagují ostatní žáci?

„Chlapce vyučuji letos již třetím rokem. Při hodinách německého jazyka se mi jeví jako velmi líný, domnívám se, že zlenivěl proto, že si zvykl, že za něj celou řadu věcí dělá asistentka.“

- Jak vnímáte žáka s PAS ve třídě s ohledem na jeho spolužáky? V čem je obohatil a co je naopak třeba těžké?

„Přítomnost žáka ve třídě je bezproblémová.“


- Když se podíváte zpětně, je něco, co by Vám na začátku pomohlo? Máte pocit, že byste i teď potřebovala více informací nebo třeba podpory od někoho? Co hodnotíte jako největší pomoc/podporu při práci s žákem s PAS?

„Nepocituji potřebu více informací. Jako největší pomoc při práci s žákem oceňuji přítomnost asistenta.“

Příloha č. 26 – Komunikační deník žáka základní školy z 1. třídy.

6.9. DO KONCE TÝDNE PŘINÉST POTŘEBY NA VV

ZELENÝM PUNTÍKEM BUDEME OZNAČOVAT DOMÁCÍ ÚKOLY

DNES - PRVNÍ PSANÍ - 2 KLUBÍČKA (KAŽDÉ JINOU BARVOU) 


7.9. DOMÁCÍ ÚKOL - PSANÍ STR. 3

DOMALOVAT DRAKOVI OBLIČO + TŘI HLAVY DRAKO VYBARVIT


(ÚKOLY PODEPISOVAT VŽDY ☺)


BÁSNÍČKA, KTEROU SE UČÍME V ZÁŘÍ:





V ZÁŘÍ ZVONEK ZAZVONIL
V ŠKOLÁKY NÁS PROMĚNIL
PŘIPRAVENÉ VĚCI MÁME
DO UČENÍ MY SE DÁME


 JI S NAMI NERÍKA, ALE TŘEBA DOMA BUDE

NOVÁ UČEBNICE ČS - OBALIT A NOSIT PODLE ROZVRHU (ÚT, ĚT)

OSTATNÍ UČEBNICE KAŽDÝ DEN (M - MENÍ V ÚT) 

15.9. DŮ PŘES VÍKEND ROZSTŘÍHAT ČÍSLICE A ZAŘADIT DO DESEK 


18.9. DŮ MATEMATIKA STR. 10/ CV. 4. (OBRÁZKY VYKRESIT)    


 SE NORMÁLNĚ FOTIT NECHDĚ! & TROJLEVNÍMI PRAKTICKY FOTKY S NIM NEBOU. VE ŠLOKDE SE FOTIL NA SPOLEČNOSTI FOTÁČKI. POKUD TO TŮDJEI, PROSÍM V TABLI O VYFOVENÍ. POKUD NEI, NIV SE NEVĚJE. MÁMU DĚLÁME CO PŮDĚ, ABY TO VYŠLO ☺


DŮ ŽIVÁ ABECEDA STR. 8

- U ROZDÍLŮ UDĚLAT KŘÍŽEK

- VYBARVIT KORAÁLY PODLE VZORU

ZÍTRA DESKY NA ~~ČÍSLE~~ (PÍŠMEŇKA MÁME) PÍŠMEŇKA VE TŘÍDĚ 

 DĚLAL ÚKOL ÚPLNĚ SAM! MĚLA JSI TO JAKO PŘEVÁPENÍ, NEŽ JSIEM! UPDĚLANA ÚKOLY S LARŮU. TAKUŠĚ JÁ UŠ ÚKOL JEN POUPEPSALA ☺

JKVĚLÉ! 

UŽ MŮŽE PSÁT FEREM

PRINESTE JESTĚ 2-3 MALÉ OBALY MAŠEŤKY

MAJÍ BĚHOVÝ VĚKOVÝ VĚKOVÝ JEJÍ JISME

VAKEM DO PRŮHY. JELI JISME MA OŘEŠ

VRESTAURACI, KDE PÍTI VOKI UHĚDZI AŽ LA ŠTŮL.

TAVU JISME JELI V JEDNODUŠTÍ ŠEJZUIC.

JISME JISME JISME A OTUŽILU JISME.

U KAMPANĚ A U VEJELI JEJÍ JISME

ŠKŮPŮTEM. TAM JISME JISME

HORZÍ VOLOVŮVA. JISME JISME

UJELI, ALE JEJÍ 47 A ŠLOU. VÍC SE UJELI

NEPOJÁJÍMO.

MŮŽU SE ZPTAT NA JISME TĚ RESTARACE

NEBO ADRESU?

3 ŠLOU JISME DOTRÉNOVALI O PŘESTÁVÁČI,

PROTOŽE OATĚL HONZÍK 1 A MÁ JISME

DŮ SLABIKÁŘ STR. 22 ČIST HÁJÍ VĚNA...

20.9. DŮ M STR. 11 / CV. 5/6

- OŘEŠ VĚRAL ÚPLNĚ SAM !!!

21.9.

DŮ - PR. LIST - VYBARVIT FOSTAVU KLUKA

+ BAREVNĚ RŮZNĚ BUBLINY

22.9.

PRINESE BOTY V FONDĚLÍ,

DNES DĚLA JINÉ VĚTŠÍ, PRATOŽE HO TLACILY.

FOCENÍ PROBĚHLO V FONDĚ.

JISME

25.9. BOTY JSOU V AKTOUCE

PRINEŠT DO ŠKOLY SÁZECÍ TABULKU

NA PÍSMENKA

DŮ PR. LIST

FAJŽY RÁDEK JINÁ BARVA, OBTÁHNOUTI PŘEDTISŤENÉ

DO RÁMEČU OSBAŽEK

DŮ AJ (NA FONDĚLÍ) STR. 4 DOKRESLIT

KOCOURA OVA

ČERNO-BÍLÝ

14.2. DÚ 37 / cv 15 SLABIKÁŘ - ČTENÍ
 ČJ-SL 37 / slovníček
 B.2. 38 / cv-SL
 14.2. MATEMATIKA STR. 9 / CV 4
 VYSTRŽÍMAT K, K Š, Š
 15.2. DÚ SLABIKÁŘ STR. 39 / CV. 17
 16.2. SL. 40 úst. mluva
 17.17 11.11.20
 20.2. ČJ PS / 25
 21.2. ČV SL / 42
 22.2. ČJ PS / 28 SLOŽKY
 Poznámka: kdo je to? jak se má? /
 sedí se dle? komu? /
 na ně? /
 rozdíl? /

RESTAURACE SE JMENUJE VÝTOPIA. JE V TRÁVĚ
 NA VÁČKAVÁLU A V PALLADIU. POKROČILÍ
 REZERVAJI. WWW. VYTOPIA.CZ
 ZA ČASU
 ALE VILENDOVY PROGRAM S ÚVAVOU UČ
 ŽIL SILNĚJŠÍ NEŽ ŠLA SE UČIT BRANOU.
 ŽIL HOC ŠPASTU ŠE / HA!
 VE SLABIKÁŘI DOVOUVAL S PÍŠEUKEM V
 PŘIPADLO MU ŠE VĚNA JE HOC OD SEBE
 A ŽENAL ŠE PÍŠEUKO V A EVA JE
 KAPĚTĚ ŠVLASTÝ. PAK JSME HODNĚ GUMOVALI.
 16.1. DĚKUI ZA INFO
 DÚ SLABIKÁŘ STR. 23 ČIST SLOUPČEK
 Δ SPRÁVNÁ / ODPAVĚ
 ŠPATNÁ X
 MŮŽU POKROČIT O NAPISÁNÍ PÍŠEUKU KTERÉ
 UČ ŽEJI PÍŠOU TRÁVĚ? JAKA PŘEMĚNĚME
 PÍŠU A JÁ SE NOVÁ PÍŠEUKA
 NETOŠVIM.

5.3. DŮ PÍSANKA STR. 35/NÁFUF
 VPÍSMENEA AU, IOU
 VŠE NA ŠTŘEDU
 UČESIT ČD-DIKTÁT DOMA PODEPSAT
 A VE ŠTŘEDU PŘINĚST.
 PŘINĚST Z DOMOVA ZÁLOŽKU A POUŽÍVAT
 VE SLABIKÁŘI

7.3.
 V NOTÝSKU JE NĚKOLIK ZPRAVIČEK.
 PLÁNUJEME SPANĚ VE ŠKOLE, ZATÍM
 ZDÍŠŤVEME ZÁJEM. HONZÍK SFÍŠ NECHCE,
 JE TO DOBROVOLNÉ, TAK TO DOHA PROSÍTE.
 DŮ SLABIKÁŘI STR. 52 ČÍST NAHORĚ
 SLOUFEČKY
 AŽ STR 38 DODĚLAT PODEPSAT

ŠVAŘILA JSEM SE PŘESUŠĚT UVA
 SPANĚ VE ŠKOLE, I SE ŠVAŘILA,
 ALE JEHO UPROVĚNÝ JE STÁLE NE. MÁ
 STĚPANI, ŠE JI SE V UOCI TOUŘAN
 (UĚVEM SE V UOCI TOUŘA I JOTA), ALE

5.4.
 DŮ PÍSANKA STR. 11/24TEK

6.4. PANÍ UČITELKA OD [REDAKCE] POSÍLÁ PO HONZÍKŮVI
 PR. LIST (V DESTIČKÁCH) - ~~DELUJ~~
 DŮ ČTENÍ + KROUŽKOVÁNÍ (b) (p)
 PR. LIST
 (DRUHOU STRANU MAT. NE)

9.4. DŮ PÍSANKA STR. 13
 VYSTĚJMAT ČČ, Ž, Ž

10.4. DŮ ČÍST SLABIKÁŘ STR 65 + OBRÁZEK
 ČÁPA

S ZODPĚDÁNEM TŘÉTIH, U 19:00 TŮJDU
 DO 4.A. VŘĚŠT [REDAKCE] TAL PŘIDĚHNŮ L VÁH:)
 V POZÁDKU.

11.4. DŮ MAT. 35/4

11.4. PANÍ [REDAKCE] PŘEVÍM ŽEVTE KOUPIT
 JEDNO PERO V KLAS. HROTEM (TAKOVÉ, CO JE
 ANJANO ROZKREJNE ©), ŽEVNĚME I VERTLI
 TO POUŽÍTE PRO TLACENÍ. (PŘIMANĚ NEJTE
 MŮŽEME ŽEVTE PERO STRANU). 63.

Příloha č. 27 – Komunikační deník žáka základní školy ze 2. třídy.

3.9. VYPLNIT PRAVNÍ STRANU ŽK + 2 DOTAZNÍKY
KÉVILA JOSEH S [REDAKCE] PRŮJEMU RADIEMI
BY ŠLIŠTAL V PRŮJEMĚ NATURE ŽHU
POLUD) ŽH TO ŽHLO HOŠNÉ, ŽHOU ŽAŽA ŽH
4.9. NAKONEC BUDE CELA ŽA ŽA S NAŠI LETOŽ
NAHOŽE, TAKŽE BEZ FOKOCŮ Ž
FANÍ VĚTELKA SE ONLOUVÁ ŠHETLA VE
ŽPŘAVĚ V NOTÝSKU ŽHLO ŽHLO, POTŘEBUJE
10 MALÝCH = A5 Ž, VELKÉ FOKOCŮ
POMŮ.
DŮ - ŽTENÍ PL KOCOUK Ž

5.9. DŮ OPSAT BASHNĚKU PR. ŽEŠIT Ž 3/3
(ŠALIT ŽS ŽRĚŠT V FOKOCŮ Ž

6.9. DŮ M CV 3 / STR 5 Ž

7.9. ŽEKL NA VĚKND (29 KAZÍTKO):
MATE TEŽ VE ŽRĚŠE NOVOU, NASTĚNKU ŽTAŽEK Ž
ŽĚTI MATE ŽHMSLET 1 ŽTAŽEK ŽH ŽH
(ŽHŽH, ŽH ŽHŽH ŽH ŽHŽH) NAFALC

MĚ, ŽE ŽSTE ŽYLI NA ŠCOVENŠKU, HĚHILA
BY TO ŽYT ŽTÁŽKA ŽYPU: ŽH ŽH ŽH ŽH ŽH
- LĚHKA Ž NĚCO, NA CO BUDE ŽNAT [REDAKCE]
ODPOVĚŽ. ŽTÁŽKA AŽ ŽRĚŠE NA LĚŠTEČKU
(BEZ ODPOVĚŽI Ž) + FOKPIL
+ ŽTÁŽKY NA ŽTERĚ ŽHŽH ŽHŽH ŽHŽH
ODPŇVĚŽ:
1. CO ŽE TO FOKOCŮ Ž?
2. ŽĚKA NA ŽHŽHŽH + ŽVĚŽE Ž VĚČERNĚKU,
SE ŽHŽHŽH ŽHŽHŽH. ŽAK Ž?
3. KOLIK KOSTÍ MĚ ŽHŽH?
(ODPOVĚŽ ŽHŽHŽH ŽHŽHŽH ŽHŽHŽH)
DŮ ŽTENÍ STR. 8 (O ŽHŽHŽH... 1 ŽHŽH
ŽHŽHŽH ŽHŽHŽH + FOKPIL ŽH ŽHŽH
NA PV: VĚČKOV ŽHŽH
+ 1 ŽHŽHŽH (ŽHŽHŽH ŽHŽHŽH)
ŽH

IM VEDLI NA TOUŽE LA SLOVENSKU, JA MAM
ČAST ZODIUM LA SLOVENSKU A O PRAVDIVILACH
TAM BYLI - A O UIM MAHE I YI PISACI
TRIEZA.

BYLI JSME V BRKOVŠICI S MHA LAKARÁKAMA
& FACULTY S MORAVY - TAK JE HADANKA
MORAVSKÁ. JA TO TRIV, NEŽ JSEM ŠLA NA
VISOLOU, NEBUVA. ALE JE TO TAM DEŠNĚ
TOUŽIVANÉ SLOVO :)

↑
SUPER :) !

ZNAMÝ HOS TAŤKA BYL Z MORAVY. ☺
KARÍTKA ZA OTÁZKY, GUDAV V PÁTEK, STEJNÝ SYSTÉM
10.9. 300 LOMI.

DŮ M STR. 7 / CV. 5

11.9. DŮ PÍSANKA STR. 3 / 5 RÁDKŮ

POJINÍ JIŤ A LAPESAVIČKA

12.9. DŮ ČS FA SEŠIT STR. 4. / CV. 2.

POSÍLÁME ZPĚT POJKŮ

DŮ NAUČIT NOVÁ SLOVÍČKA (SAFARI)

PODEKAT + VYBRAT

PAULVU POJINÍ; BYL SMUTNÝ, ŠE
VEMÁ I JEHLU VISEVĚTLOVALA JSEM MU,
ŠE JEHLY UŠ MĀ VE ŠKOLE, ALE VEPAMA -
TOVAL SI, ŠE JE TAM VEŠL, TAK HI HOU
VENEČIL. UKÁZACI JSME SI HNEĎ RÁMO. ☺

NOVÁ OTÁZKA: PROČ JE HOĎE SLANÉ? ☺

(DŮ: M STR. 10 / CV. 2

VITURCA OPAŘEL: HAME NĚLOUL ODPROVĚJ -
-ALE Ž JSU TOHABLOVÉ :) JALOU ŽELNE
... LUDNĚ, SAMA NEUŤ, ALE ŽILALA
JSEM MU VĚCHM S "KÁŠE" VARIANTY

AJ-ŤI-ŤIDU JE ŠAHÉRE NEVĚRÁVĚNÝ
NEBŤ JE TU BILÍ TIGR: MĀ ŽOTA
I TRŤŠKA ŠE ŠO V LIDĚCI. UHARAT
HO ŽO ŠKOLY NEUŤĚL.

PO OPEĎE VISEVĚTUE JARDIČKA

☺/6

17.9. V FÁTEK ZA OTÁZKY NABÍRAL

3 PRAZÍTKA (NĚCO ZVLADL ODPOVĚDĚT, NĚCO NE),
MÁ POCHVALU V ZK. MYSLÍM, ŽE SUFEL!

MAH RÁDOST!

DŮ MATEMATIKA STR 7/3,4,5,6

JK

18.9. DŮ ŮJ PRS STR 5/ČV. 4 SLOVA PŘEJSAT

PSACE

24.9. KINO DRUŽINA

AU, URČITĚ FŮJDE!

OD ŠKOLY NA ŠK. 1. DO ŠKOLY NA ŠK. 2. JSEM
FRANCOUZĚ V TRÁVĚ. JĚN JEDOU, U TATĚK.

VE ČVITKOVĚ OUVĚTU JĚN TROUČOU DO ŠKOLY

NERŮJDE DO TROUČOVY A TAK

OPŮJEDNĚM. V TATĚK JĚJTE DO DIVADLA

JĚJDETE SE I UČIT Z JĚN APŮJČI

VĚJELA, JĚ JĚJDOU NA TATĚK NACHYSTAT?

19.9. U DIVADLA JE ZMĚNA TERMÍNU,

PŘĚJDELI VŽ DNEŠ (2), ALE PŘEBĚHO TO

JĚN V TĚLOCVIČNĚ, TAKŽE NĚNÍ POTŘĚBA

NIC CHYSTAT. BŮHO TO HOC HE ZKĚ, TULACKÁ

19.9. DŮ ŽITANKA FEJDA 11-11

DŮ AD NAUČIT SE H. K. SEJEDNAT
(SPELOVAT) KŘESTNÍ JMÉNO:

NE GO (ABECEDA

V SEČITĚ)

! POZOR DROBNÁ ZMĚNA V ROZVRHKU

ÚT: POSLEDNÍ HODINA HŮ

PÁ: - 11 - W JĚN

VĚJEDY ŽILU U MAŠ TĚSTĚJ. PŘĚJELI KAHARÁDKY
DO TRÁHY S HULČIČKAMI. SPALY U ČAŠI

SPOJĚJĚ KAHARÁDKY A MY TAKY TOUČĚJA

DO PŘĚVĚŠIČI MAUŠTĚV JĚJEM VĚJELA

VĚJĚ, AŽY ŽYL SPOJĚJĚJĚ - TOLŠTĚJ, PĚJĚJĚJĚ
KADŮBÍ, VĚJĚ, JĚJĚJĚ... JĚJĚJĚ TO SĚJĚJĚ!

V ŠŮBŮTY JĚJĚ ŽYLI NA HULČIČKĚ NA

ŠAMKY NA TROUČIČKĚ. ŠULĚJĚ TO, I KŮJĚ

TUJĚJĚ JĚJĚ VĚJĚC NĚNÍ PŘĚĚ JĚJĚ JĚJĚ!

JĚJĚ VĚJĚDY ŽYL SPOJĚJĚJĚJĚ, SEJĚ JĚJĚ JĚJĚ

! PŘĚJĚJĚ K HULČIČKĚ A "JĚJĚJĚ" S NĚJĚJĚ.

RODINA: KDO SE MAMINKA HOJÍ MAMINKY?

= BABIČKA

SESTRA HOJÍ MAMINKY/TATÍNKA?

= TETA

ČS - POTŘEBOVALI BYCHOM POMOCT STÍM,
JESTLI [REDAKCE] DOMA S MĚM POMÁHÁ
(DROBNOSTI) NA VŠE DNES OPROUŠĚL ME.

NA PV MALÁ MUŠLIČKA (KDO MÁ DOMA)

RODINĚ UŽ PŮHY SKONČILY TLÁČEM.

JE Ž TOTO SAMOTNÝ ŠE UŽ NEVÍ LDO

JE JEDNO (SESTRA) MALOVANA JSEM MU

• UBRÁŠEK, ALE NEPOUČILO TO.

✓ POMÁHÁ, ALE ASI TO NEUVIHA JAKO

TUHAHAHA! :) ODNAŠÍ OUFADLY, VYUDAVIA

TRÁHLO, Ž PRÁČKY, ŠAPIVA, HÝČKU - VĚTU

VLÁŠENÍ TABLEM, TOHAIHÁ, VŘÍT A PĚOT,

VHSAVA, ODMETA, SNIH Ž AUTA...

SUPER

✓ P. G. BACHÍ UROUDIL, ŠE BE YERU SAUJDO

LEUVA' OUIĚL ŠE TO LAUČIT. MUGIČKY TO

19.12. DÚ ČJ - DÚ PRAVOPISNÝ SEŠIT

1 STR. / 2. SLOUPEČEK

PODEPSAT ŽK STR. 36 - RODIČÁK

(BUDE ROZPIS V DRUŽINĚ)

POBYTY JAKI ŠI MOHILA VYBRAT, JAKU

DEJALUŽ TO 1600. I KÝHĚ VĚTUŠÍM

JAK TO BUDE V [REDAKCE] ALE VĚŠILOU TO

YAM JE OROLEČUĚ MYSLÍM OD 14° ALE

UPLNĚ JIŠTA' ŠI TEĚ NEJSEH.

LA PÁTEL JSEM JĚHEM OTHLAŠILA

OPĚDY. POJEDOU NA UPEŤ K BABIČCE

(TOTŘEBUJI HAKLU KAMĚSTUAT, ABY HĚLA

TORITIVNI MŠLEUKY:), [REDAKCE] ŽI HIVEŤ

PO VYUČOVÁNÍ [REDAKCE] VYSUVEDLA. ŽYHO ŽY

TO MOŠNĚ ?

URČITĚ, NENÍ PROBLÉM.

NA RODIČÁK JSTE OBJEDMANÍ V 16.10.

ZÍTRA NORMÁLNĚ AKTOVKU, ALE NE

UČENÍ, DEN PENÁL, ŽK, NOTÝSEK

+ HANČEK, CUKROVÍ, SVAČU

ČJ

4.3. DÚ STR. 13 DODĚLAT - PRAVOP. SEŠIT

OHODNANÝ JE ZA VÁHED) ÚLOHU - [REDAKCE]
TĚLAL ÚKOL SAM A ASI JE ŠESTAL
ALE TAK TO TAM ŠESTUJĚ VARSAL ŠPATNĚ.
TBALI TO JESTĚ VĚŘ ŠEEM PŘIŠLA TONU.
TAK PŘIŠTĚ UŽ OPĚT TON V M M JOKLUJEM :)
ALE YMŠLELI TO ŠOPRJE :) V POHĚ

GALEJNĚ ŠPANI! - LEAOSBY TO MHO KLAPUOUT.
IOU FAKT VEGITĚL. TĚJ ŠE UŠMIVAL A
VĚRELL AUI AUO AUI VĚ. JĚŠTĚ TO ŽUDETE
ŘĚŠIT, ALE VĚŘM, ŠE TO BULATNĚ - TO BY
TO TUPĚŠUJEME VĚŘĚT? - MECHÁME TO KUDNĚ
AŽ NA POSLEDNÍ CHVÍLI. POKUD SI NEBODE
DUSTÝ NETLAČILA BYCH NA NĚJ, ALE
SAMOZŘEŠMĚ BODEME RÁDI, POKUD TO
ZVADNĚ. * DĚKUI ZA POKAT PRO [REDAKCE]

5.3. DOŠLA NÁPLŇ V ZELENĚM FERU.

DÚ ČO - PSANÍ (PISANKA)

STR. 14 OPISĚ ŘÍKANKU

☺

11.1. - v ŽK vloženy lističky po mocii

- prvim o mraai gumy, honskova gumyje špatně
DÚ ČS STR. 20 / 2, 4

DNES SE O [REDAKCE] 2 HODINY STARALA

[REDAKCE], DE VNÁS NA PRAXI.

[REDAKCE] NEMLUVIL, ALE SFOLUPRACOVAL.

AD DÚ STR. 27 NAMALOVAT
SEBE + OBL. ŽÍDLO

☺

V TURÁTKU, VIM O TOM, ŽE TAM MÁ
CHODIT.

O VIKLEUTU BUL TĚTI U TĚH VŠUDU
DUBOVANĚ A ŠATŮKOVAT Š [REDAKCE]
A [REDAKCE]. V VĚJĚLI TILY NA
ŠAHIDANĚ, KOUKOVANĚ ŠE A HRÁLY
SI VE ŠVĚHU.

TOSITAN TĚVĚ NA KINO.

14.1. DÚ M - POČETNÍK SL. 3/12

4/13

ZÍTRA TEST ČS (MALÝ SEŠIT)

UČEBNICE STR. 19

☺

Příloha č. 28 – Komunikační deník žáka víceletého gymnázia.

NA JEJÍ HODINY BUDU MÍT NOTEBOOK
A DĚLAT ZÁPISY K JEJÍHO VÝKLADU.
(ONA JEDINA' BISTĚ JEN VÝKLAD, NIC
NEPÍŠE NA TABULI, NIC NEDIKTUJE).

■ MI JE VEDLE MĚ PŘEPÍNŮJE

DO SPĚŠITU A TOKUD NAKONEC

NĚCO NESTIHNE, POKŮ VAM KONEC

ZAPÍŠU NA EMAIL, A BY SI TO DOHA

DOPIL. V NEDELI VEDER POKŮ KONEC

ZAPÍŠU ŽE BEHEPNU. DŘÍVE SE K EMAILU

NEDOSTANU. PRACUJI NA VŘÍZENÍ MEHO

ŠKOLNÍHO EMAILU, PAK BUDU MÍT PŘÍSTUP

ROVNOU VE ŠKOLE. HEZEY VÍKEND.

■

ŽEJDI, DOBRÝ NÁPAD.

S AJ JSME SE DOMLUVILI, ŽE MÍSTO

SKOLNÍKA, KTERÉ MĚJÍ, VIDĚLA FOMČKU.

DOUFAM, ŽE TO ZVLÁDNĚ.

Aj- bude se poradit s profesorem
operativně ať mu se máme,
'ce dhus (přidávky + horní
částka - sčta, kida)

■ SE DNEV ZAREKL NA TOM,

ŽE NEVNA' I SLOVÍČKO A ODMÍTAL

PRAT' KBYTER VĚTY.

■ SE PŘIHLASIL, ŽE ŽE DOHA

S RODIČI VÍDEJE NĚCO NĚMECKÉHO

NA NĚMECKÝ DEN 7.10.

(BAŽOVKA, ŠTRŮDL ... LINECE ...)

■ Dm - naučovat jakékoliv

souběžně (KRAŠNĚ!)

W - od půlkyho pátka skupíme

skupině se 12:30 a končí se 14⁰⁰

DOMLUVILA JSEM SE S ■ A

PO' ŮĚ. ■, KTERÁ ŮĚ' BIA Ž, ŽE

Bj - k zápisu a e-fermí
přidání obrátky na papíře
kvalitně do složky složky

dj - 5.10. přejeme na sekuri
do knihovny na satech
(1. hodina bude a pak
odcházíme).

Aj - projekt anglická slovníka

D - změna termínu (posun)
projektu a' na úterý 24.9.
(projekt je na úterý.)

Dvi - a jaké individuální (hudové)

- jsou shrnovány
- A) písomné předměty
 - B) obrátce předměty
 - C) obrátce předměty

nejší je: ARCHEOLOGIE, NUMISMATIKA,
DIPLOMATIKA, HERALDIKA, PALEOGRAFIE,
CHRONOLOGIE

DI - nakreslit sarkofag & praxidina
(do složky nebo na čístečku)

M - vřeka bude písemka na
dělení (dělení na 3 desítky na
mista)

DOHACÍ ÚKOLY NĚKDY BUDOU
& NAHROVANÉ A NĚKDY NEA
NEBUDE TO VNAHO PŘEDEM.
KDYŽ NEPŘINESE ÚKOL VÍCE,
DOSTANE PĚTKU. ↑
DEJTOŤ DOBRÉ VEDĚT.

17.9. M - dopisová příklad 10-10-10

Ty - zápis & fyziky jsou celkem
jednoduché, ale [redacted] je má
složku nečíslné, tudíž
je potřeba kvalifikace do
složky složky na papíře.
Promin všechny projekt a opravit
kvalitně kvalitně.

Paola jsem se na Mendel.
Ted' se uklapne -> nabeselo
se ukladne, mneštrné lidé
a je STET STAV.

* - jmu zápis
-> obrázky s tendencí a
doplň

28.9. FOSIT A NEJAKÉ INFO KE ŽENIČKÉMU
DENÍKU, DAFY SEŠIT? OAK MÁ VYTAHAT
ZAPIS, KDY ODEVDÁVAT? ZE SEZNAMU
POVINNÉ ČETBY MŮŽEME VYBRAT
PODLE SEBE NEBO ZÁLEŽÍ NA FORDÍ?!

KDYŽ JSME PRUVIČOVALI AŽ NARAZILI
JSME NA PROBLÉM PŘI FOPISU „SVĚTO
NEOLEPŠÍHO PŘÍTECE“, NEVĚDĚL
KOH FOPISOVAT (ŽÁDNÉHO JEDNOHO „NEOLEPŠÍHO“
PŘÍTECE NE MÁ), BYLO BY FAJN, KDYBY

Je střída 30.9. budou mít
paal velký Aesd na STARTED
UNIT je učebnice (str. 4-7)
+ restera' slovní zásoba & Ae',
lece se slovníček + gramatika
-> Aesd je original. od učebnice
(paku k tomu i poslech a do
Aesdu pak doplňují úkoly
& poslechu -> Aesd je velký
na celou hodinu

(H) Přítady jidovatel -> doplnit
obshovraný zápis (24.9.)
+ kontrola zápisu v dneška

Dů - kadání na papírku
-> připat kadání do Aesdu
(hna' papírek & sešit)

Je útey bude paal
poslechu na "stomky".

úterý 14. 11.
 Nj - oprava písemný 6, 8, C s úterý 21. 11.
 lépe se naučit a psát na černo
 Or - písemka s úterý 21. 11. na 8. 5-22.
 Aj - přípravu: mána kles na 3. 10. 11.
 Čj - mána 15. 11. díkčelo na 5. 11.
 - DÚ 38/3 písemně
 úterý 15. 11.
 Čj - DÚ 40/13 písemně
 úterý 16. 11.
 F - dopravní přednáška s písemně
 pondělí 20. 11.
 Bi - dle učebnice do sešitu a do knihy (s. 87)
 Čj - Melan, Čechův, ? - charakteristické kytky 3
 pochopy
 → megalomaniácké madpis "Olis jvaček - kuchař s
 ČH - přednáška o dvo. dráha s nádomi protein
 ne ps. 58 s měření

g. na samostatný papír
 napravit obojí dopis např.
 Ačkoli se s lidmi nemluví
 na sled. Tříděná oběd.
 V úvodu zde má je pouze avizováno.
 ÚVNĚ ZSEH ZAPOMĚLA NA TEST ZE ZEH.
 MĚŘÍTKA ZSEH S [REDAKCE] NEPROCHÝTOVALA.
 ZLOBIL SE NA MĚ, PŘY VYVAŘĚL IVE ŠKOLE.
 SAMOZŘEČNĚ, ŽE JE TO V PRVNÍ ŘADĚ JEHO
 STABOST, ALE SPOČEŠA HROZNĚ NA MĚ A NA VÁS.
 DOVĚŘÍM SE TO S NÍM A SÁM SE DOMLUVÍ
 S P. UČ. NA OPRAVĚ.
 [REDAKCE] JE CELÝ TENHLE TYDEN NIE MOO
 (VYMA HO OPRAVDU TRAFI) -> A JE EXTRA
 FROTVUNY). ZVAŘTE HADROZENÍ - NE ZVULI
 FROTVUNOSTI, ALE JE MU FAKT BLBĚ.
 NEVÍM, JESTLI TŘÍDNÍ BUDE K OPRAVĚ
 UMOŽNĚNÁ, ŽE [REDAKCE] NI DNEŠ PROMLUVIT.
 MĚŘÍM, ŽE [REDAKCE] PROBLEH NECHÁTE
 (I KDAŘ JE JI VMAŘÍM JEDNOTLIVĚ EPIDODY
 INKŮVIT). CELKOVĚ JE NA TŘÍDU OTRA.

I - přeměna na jímání Erasmus rozprávkou 27.11.
 - slova mapy států (naposled měcha) a heslově
 S ITA, ESP, POR, GRE.
 X - seznáení lezecha formátu A5 a A4.
 - zhotovil klíče a cípy; nepodařilo se nám
 je najít; ani s acichovými uhláček. žebříky
 pár dní počkal, ještě se někde nedobjí. Ale
 pokud ne, bude potřeba zaregistrovat nový cíp.
DĚKUJI HLEDEJTE PROSTĚM.
 úterý 21.11.
 !! Hv - rozprávkou na Elise, rozprávkou úterý 23.11.
 5.12.
 H - mluví se předložky se 4. a 3. pádem
 (o.72. nahore), přeměna na jejích předklad. bude
 30.11. se čtením.
 F - se čtením 23.11. přinesl kalkulačky (ne model)
 X - přinesl peníze na nákup, rubra

středa 21. února
 H - do 10/12d
 Aj - v pátek 23.2. slovník nová před
 čtením 22. února
 H - v úterý 29.2. přeměna na předklad na
 práce a pracovních lebek "Kde končí ich na..."
 D - předklad významných věb a pracovních
 lebek do úterý 27.2.
 CH - přeměna na látkovou konverzi a
 "kondiční" zlomek v pondělí 5.3.
 Jv - běh kolo
 2,6 km za 25:00 5,2 km za 15:00
 pátek 23.2.
 Aj - mála Anglie 5500 - do konce
 února
 - nemí past simple a past
 participle nepravidelných sloves, ani
 první složený, který má měl, měl by

24.5. PŮVODU S [REDAKCE] DO SPC, [REDAKCE] POTŘEBUJE NASTAVIT [REDAKCE] PODPORU NA DALŠÍ ROK A SLÍBILA, ŽE ZAČNE ZA PŘEDITELEM OHLEDNĚ ASISTENCE NA PŘÍŠTÍ ROK. MÁME TAM BÝT V 10H. TAK [REDAKCE] PŮDĚ DO ŠKOLY NA 1. HODINU A FAK, JESTLI JE TO MOŽNÉ ZA MNOU DO ŠKOLY, POKUD NE VYZVEDNU HO V 9.30.

V PÁTEK TAKÉ VYŠLO NAJEVO, ŽE [REDAKCE] ZTRATIL PENĚŽENKU S DOKLADY - PRŮKAZKOU O STUDIU A ZTP/F PROKAZEM. HLEDALI JSME VŠUDE, VOLALI NA NÁDRAŽÍ A NIC. MÁ ZA ÚKOL, SI ZARÁDIT VE ŠKOLE PRŮKAZ NOVÝ. ZTP, DĚTEK ZÍTRA VYŘIZOVAT, ALE ASI TO FOTKAT. KDYBY MÁHODOU SE NĚKDE OBJEVILA VE ŠKOLE, DEJTE PROSÍM VĚDĚT.

pondělí 21.5.

- když napíšeš [REDAKCE] [REDAKCE] [REDAKCE], ne mluví odjít sám, ale s kom nebude problém - přemýšlela se mnou. :)

Z - přímluva na Slovensko, Lyžiarstvo, Slovenské lyžiarske zväzky, Slovensko, Medzinárodný lyžiarsky zväzok, 26. února

X - v Paříži se matematika její byl abstraktní a těžký pro pochopit, na což ho chvilu, bohužel s průběhem jejího hodiny. Mýšlenky slabší, na němž se její nechtěla na sebe vzájemně vztáhnout a ještě se bral a kolegové. To fyzice má své problémy. Teoretické pes na to doma nikdy nepočítal. Nechtěl se naučit dva slovačky, mluvil jako robot, když je přišel a kó kopil její jako [REDAKCE] [REDAKCE]. Měl bys trochu radost, jindy budeš mít jiné zkušenosti opravování známek. Doufám, že se ti jako práce a rozvíjení a dojemů přemýšlení [REDAKCE] jako [REDAKCE] přifed a [REDAKCE] do budovna.

14.9. ANGLICKÝNA

- práce v Londýně - uč. Mr. 71
- Mr. 70/er. 345 dleplat nite
- penzile jsmu p adloffe stovick
- encruidgevad
- bare a go ad
- exciting / thrilling > zapření
- Mr. 70/er. 1. d.
- čtené pátek / FEST . u sporku
- stobíček

CHEMIE

- chemie jsmu neteř adrese
- ATK - [redacted] je p příklad
- od pětice. 7 are stovick a,
- piskur pade p nčistov
- peroxid / deacortin & chlorid
- re čtené a 70 - publikace p
- dot zata p rekuně.
- je pětice p povide sporku a,
- dle toho p domluvi pčovník
- xrad paker a neteř djetin
- zapření p stíle
- gludman stov' - co je to se
- halda dle se pčovník, p sajch
- přirobčik, učovník, jed mláče

15.9. ČESKÝNA

- cca 20.-le do 18.9.
- W - publika našve - pp do 10
- Prádné sa pade uau je me
- publika spřavee / Vylit
- do kua se poděl h ku
- putko spul
- je čtené roku příp
- od 10-11, neto po sporku
- o 13³⁰, uau spřavee
- spřavee a me otčuní uau
- do kua me ušté

DRÁŽDNY

- 24.9. - 9³⁰
- 28.9. - 14⁰⁰ p p p p
- čádku : 2.000, - uau do 18.9.
- doty : nek
- uau tomu : pkoje - čelky
- sporku uau : me čelky
- neteř studu me
- stov'ixi řiny spřavee
- sporku stov'ixi pro stov'
- našve zapření.

[redacted] je neteř sporku

$$P_V: \frac{2}{x+3} - \frac{3}{1-x} = \frac{4x+2}{x^2+2x-3}$$

$$\frac{2 \cdot (x-1) + 3 \cdot (x+3)}{2x-2 + 3x+9} = \frac{4x+2}{4x+2}$$

$$\frac{5x+7}{5x+7-2} = \frac{4x+2}{4x+2} \quad | -2$$

$$\frac{5}{5} = \frac{-1x}{-1x} \quad | -1$$

$$-5 = x$$

$$ZK: L = \frac{2}{-5+3} - \frac{3}{1+5} = \frac{2}{-2} - \frac{3}{6} =$$

$$= \frac{-6-3}{6} = -\frac{9}{6} = -\frac{3}{2}$$

$$P = \frac{4(-5)+2}{(-5)^2+2(-5)-3} = \frac{-20+2}{25-10-3} = \frac{-18}{12}$$

$$= -\frac{3}{2} \quad L = P$$

$$P_V: \frac{3}{x-1} + \frac{1}{x+1} = \frac{3}{2x^2-2}$$

neexistoval problém s
 zlomky, až my pohlíželi dále.
 Při řešení je potřeba přičíst
 kadanou příkladu smlou, například
 k samotnému řešení, je třeba
 číselní [redacted] ušlechtilé
 řešení je nutná [redacted] [redacted]

řádky a je na poslední straně
 ve 70) přibude se další stránkou do
 školy. [redacted] půjde za Pavla do
 práce do toho pohode domů? Uvažuj
 ho připadá k Pavla doprovozd?
 konce bude přikládá k 80.

VE ČTVRTEK 20.9. JEDETE S [redacted]
 DO PRAHY NA PSYCHOLOGICKÉ VYSTAVENÍ
 (JEZDÍTE KAŽDÝ PODZIM), BUDE TEDY
 CHYBĚT CELÝ DEN. METÓŽS TEDY JÍT
 ANI NA DOUČOVÁNÍ Z CHEMIE, MAZÍ
 MĚ, ŽE MINULÉ TAM PANÍ UČITELKU
 BODROTOVAL, ŽE TO ŠKODA.
 PAPIKY OD PŘUŽITELKY VÁM PŘINESE
 LINDS NEPŘÍROVANĚ.

FO FROHLÍDCE RADNICE, AŽ ODC
 [redacted] SÁM NA NODRAŽÍ P PAK DOTU,
 OBĚD MÁ ODHLAŠENÝ.

NA TANECNÍ SE [redacted] MOCÍ,
 OKEDNĚ MATURETNÍHO PŘESU A
 VÝLETU SE PODŘÍDÍ VĚŠINĚ,
 TO DOUČOVÁNÍ Z CHEMIE JE OTAZKA JÁ,
 BYLO OSTATNÍ, IŠE SE ODC) DLE ZNAKOSTI
 TO OSTATNÍ, JE STŘEDU.

10.10. VE 13.30 SCHÖZKA

V SFC.

4 p. ~~447/100~~

$$\frac{3x-1}{x} - \frac{6}{x^2} = \frac{3x+2}{x}$$

$$\frac{3x-1}{1-x} - \frac{1-2x}{x+2} = \frac{9}{x-1}$$

† deposited published & looking

1/17

- a maximalny vyhledat
ditel ti nice m'ho. Sdyci jsem
ho chvilu oprel s nouzou
s'atel l'it'it'. Zada'ri u'it'it' m'ho
u'it'it' a d'itel ti to m'ho.

FYZIKA

- ad null p'ra p'ra
p'ra k'it'it'. M'it'it' a' p'ra
/ed /p'ra p'ra.

- m'it'it' p'ra a m'it'it' o' l'om, u'it'it'
m'it'it' p'ra, p'ra p'ra a p'ra