

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zařazení žáků s Aspergerovým syndromem do běžné třídy na prvním stupni
základní školy

Inclusion of Pupils with Asperger syndrome in primary school

Hana Belhajová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia: Prezenční

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Zařazení žáků s Aspergerovým syndromem do běžné třídy na prvním stupni základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 2.5.2020

Poděkování

Děkuji PhDr. Haně Sotákové za odborné vedení mé diplomové práce a za rady, které mi pomohly v sepsání této práce. Dále děkuji vedení škol, pedagogům a rodičům za ochotu a vstřícnost při realizování mého výzkumu.

ABSTRAKT

Cílem této práce je analýza a popis, jak probíhá zařazování žáků s Aspergerovým syndromem v běžné škole a prostřednictvím kvalitativního výzkumu ověřit úspěšnost zařazování v praxi. Teoretická část se věnuje především možnostem inkluze a jejím přínosem ve školském systému, projevy a poruchami, které jsou s touto poruchou spojené, ale také definováním základních pojmů, jako jsou *porucha autistického spektra*, *Aspergerův syndrom*, *integrace* a *inkluze*. Dále diagnostikou tohoto spektra poruch podle světových kritérií MKN 10 a DSM5 a MKN 11, která přijde v České republice v platnost roku 2022. Teoretická část dále pojednává o metodách přístupu a pozici asistenta pedagoga. Empirická část práce obsahuje dvě případové studie a vyhodnocení úspěšnosti zařazení žáků do škol běžného proudu na základě kvalitativního výzkumu, ve kterém aplikuji poznatky z teoretické části. Mezi metody, které byly použity pro sběr a analýzu dat patří pozorování, rozhovor a odborné dokumenty. Výzkum ukázal zajímavé výsledky, kdy se potvrdila většina informací a poznatků z teoretické části.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluze, Aspergerův syndrom, základní škola, první stupeň, metody přístupu, případová studie

ABSTRACT

This work aims to analyze and describe how the inclusion of pupils with Asperger's syndrome takes place in a regular school and to verify the success of inclusion in practice through qualitative research. The theoretical part deals mainly with the possibilities of inclusion and its benefits in the school system, manifestations, and disorders associated with Asperger's syndrome, but also by defining basic concepts such as autism spectrum disorder, Asperger's syndrome, integration, and inclusion. Furthermore, the diagnosis of this spectrum of disorders according to the world criteria ICD 10 and DSM5 and ICD 11, which will come into force in the Czech Republic in 2022. The theoretical part also discusses the methods of approach and the position of teaching assistant. The empirical part of the thesis contains two case studies and evaluation of the success of the inclusion of pupils in mainstream schools based on qualitative research, in which I apply the knowledge from the theoretical part. The methods that were used for data collection and analysis include observation, interview, and expert documents. The research showed interesting results when most of the information and knowledge from the theoretical part was confirmed

KEYWORDS

Inclusion, Asperger's syndrome, elementary school, first grade, method of approach, case study

Obsah

Obsah	6
Úvod	9
Teoretická část	11
1 Poruchy autistického spektra	11
1.1 Historický vývoj	12
1.2 Aspergerův syndrom	14
2 Diagnostika	16
3 Projevy	21
3.1 Sociální chování	21
3.2 Emoce	23
3.3 Komunikace	23
3.3.1 Jazyk a řeč	23
3.3.2 Neverbální komunikace	24
3.4 Specifické zájmy a rituály	25
3.5 Adaptabilita	25
3.6 Motorika	26
3.7 Kognice	26
4 Inkluzivní vzdělávání v ČR	27
4.1 Integrace a inkluze	27
4.2 Legislativa a inkluzivní vzdělávání	28
4.3 Možnosti inkluze žáků s Aspergerovým syndromem	29
4.3.1 Předškolní vzdělávání	29
4.3.2 Povinná školní docházka	30
4.3.2.1 Základní škola speciální	30

4.3.2.2	Základní škola praktická	31
4.3.3	Základní škola	31
4.4	Pozitiva a negativa integrace	32
5	Metody přístupu ovlivňující úspěšnost žáků s aspergerovým syndromem v procesu vzdělávání.....	34
5.1	Motivace	34
5.2	Strukturalizace	34
5.3	Vizualizace.....	36
5.4	Individualizace.....	36
5.5	Individuální vzdělávací plán	36
5.5.1	Tvorba IVP	37
6	Asistent pedagoga.....	38
6.1	Profesní příprava asistenta pedagoga.....	40
7	Závěr teoretické části.....	41
8	Empirická část práce.....	43
8.1	Cíl a výzkumné otázky	43
8.2	Metodologie výzkumu	43
8.3	Charakteristika škol	45
8.4	Charakteristika výzkumného vzorku	45
8.5	Prezentace a analýza dat	46
8.5.1	Žák A	46
8.5.1.1	Vliv učitele na úspěšné zařazení	48
8.5.1.2	Vztahy žáka ve třídě.....	49
8.5.1.3	Vzdělávací aspekty.....	50
8.5.1.4	Kritická místa	52

8.5.2	Žák B	53
8.5.2.1	Vliv učitele na úspěšné zařazení	55
8.5.2.2	Vliv asistenta pedagoga na úspěšné zařazení	56
8.5.2.3	Vztahy žáka ve třídě	57
8.5.2.4	Vzdělávací aspekty	58
8.5.2.5	Kritická místa	61
8.5.3	Shrnutí	62
9	Diskuze	66
	Závěr	73
	Seznam použitých informačních zdrojů	75
	Seznam zkratk	79
	Seznam příloh	80

Úvod

Za první impuls k napsání diplomové práce na téma *Zařazení žáků s Aspergerovým syndromem do běžné třídy na prvním stupni základní školy* považuji své setkání s dívkou, která má poruchu autistického spektra, v roce 2012. Po tomto setkání jsem se začala o tuto problematiku více zajímat.

Již na gymnáziu jsem začala pracovat s žáky s Aspergerovým syndromem a pokračovala jsem i na vysoké škole.

Jakožto budoucí učitelka jsem si vědoma toho, že se mohu setkat s žáky s danou poruchou zařazenými do škol hlavního vzdělávacího proudu. Zajímalo mě, jak tento proces probíhá v současném školství a zda je úspěšný. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla to téma zpracovat formou diplomové práce.

Tato práce je rozdělena na dvě části: část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zpočátku zabývám vymezením pojmů *PAS*, *porucha autistického spektra* a *Aspergerův syndrom*. Dále se věnuji historickým vývojem Aspergerova syndromu, popisují zde vznik tohoto pojmu a prvních odborníků, kteří se problematikou zabývali. Zaměřila jsem se i na diagnostiku a diagnostický proces. Zařadila jsem je do práce z toho důvodu, že ne všichni vědí, jak taková diagnostika může probíhat. Věnovala jsem se nejen současným kritériím diagnostiky, ale i kritériím, která ještě nevyšla v platnost. To může pomoci zorientovat se v tomto procesu nejen učitelům, ale i rodičům, pro které tato problematika může být nová. Ze stejného důvodu jsem se věnovala i získání informací o projevech a poruchách projevujících se u dětí s poruchami autistického spektra a následnými metodami přístupu, které jsem zpracovala z pohledu pedagoga. Dále jsem zpracovala informace o individuálním vzdělávacím plánu a asistentovi pedagoga. V neposlední řadě se zabírám rozdíly mezi integrací a inkluzí a možnostmi zařazení žáka do škol běžného proudu, ale i do škol speciálních. Uvedená část též obsahuje informace o školské legislativě.

Empirická část se opírá o informace z části teoretické a je zpracovaná formou kvalitativního výzkumu. Empirická část zahrnuje dvě části. První část je zaměřena na případové studie dvou žáků obsahující osobní, rodinnou a školní anamnézu. Druhá část se již zaměřuje na konkrétní otázky, jejichž cílem je zjistit, jestli je zařazení žáka do škol běžného proudu

úspěšné či nikoli a jak v tomto procesu figurují ostatní účastníci – pedagog, asistent pedagoga, rodiče a spolužáci.

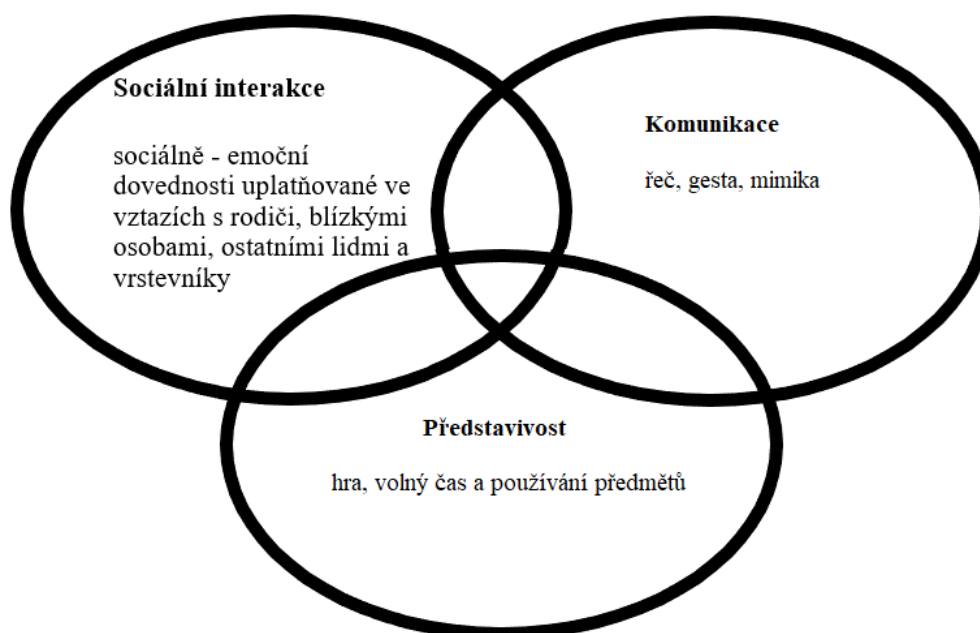
Teoretická část

1 Poruchy autistického spektra

Terminologie pro poruchy autistického spektra se může u různých autorů lišit. V publikacích se můžeme setkat s termínem poruchy autistického spektra (dále jen PAS), který bude použit v této práci. U některých autorů se místo termínu PAS setkáváme s pojmem autismus, jenž může být ovšem použit odborníky i pro diagnózu dětský autismus. V neposlední řadě se můžeme setkat s termínem pervazivní vývojové poruchy (Bazalová, 2017).

Poruchy autistického spektra patří podle MKN 10 do skupiny pervazivních vývojových poruch (Pervasive Developmental Disorders). To znamená, že mentální vývoj dítěte je narušen v několika oblastech. Obzvláště v oblastech, které se souhrnně nazývají autistická triáda (viz. obrázek č. 1). (Thorová, 2016)

Obrázek 1 – Autistická triáda



Zdroj: Kateřina Thorová, *Poruchy autistického spektra*, 2006, s. 58

Směrodatné dokumenty pro klasifikaci PAS jsou:

- Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10)
- Americký diagnostický manuál (DSM-5)

Mezi poruchy PAS (Příručka je nazývá pervazivní vývojové poruchy.) MKN-10 řadí:

- Dětský autismus (F84.0)
- Atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)
- Jiná desintegrační porucha dětství (F84.3)
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)
- Aspergerův syndrom (F84.5)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná(F84.9)

U některých poruch spadajících do PAS je obtížné zařadit děti do určité kategorie. Důvodem je podobnost symptomů u některých poruch. Nejvíce tomu tak je u autismu a Aspergerova syndromu (dále jen AS). Z tohoto důvodu se v současné době připravuje 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-11, která by měla přijít v platnost 1. ledna 2022. Beta verze MKN-11 a klasifikace DSM-5 spojuje výše zmíněné diagnózy do jedné, a to PAS. Rozdílem mezi jednotlivými klasifikačními systémy se budeme zabývat níže.

1.1 Historický vývoj

Ve čtyřicátých letech dvacátého století byla popsána porucha nazývaná autismus. Věnovali se jí vědci Leo Kanner, americký dětský psychiatr, a Hans Asperger, rakouský pediatr a historik. Leo Kanner popsal jako první mezi svými pacienty mentálně retardované děti, jež trpěly extrémní autistickou osamělostí. Roku 1943 publikoval článek „Autistické poruchy afektivního kontaktu“ (Thorová, 2006). Tím tyto děti rozlišil od skupiny hluchých, schizofrenních a slabomyslných. Již v ranném dětství se u dětí vyskytuje typický autistický znak, proto jej nazval „early infantile autism“, později pojmenovaný Kannerův časný dětský autismus (Nesnidalová, 1995). Tato vrozená porucha se začíná projevovat již ve čtvrtém měsíci života. Dle jeho názoru je autismus psychogenní porucha Carla Gustava Junga. Roku

1944 pediater Hans Asperger, po kterém je tato porucha nazvána, publikoval práci „Autističtí psychopati v dětství“, ve které popsal atypické chování čtyř chlapců. Asperger zde hovoří o pacientech s normální až nadprůměrnou inteligencí, u nichž se vyskytuje porucha komunikace, omezené a stereotypní zájmy a motorická neobratnost. Na druhou stranu však mají dobře vyvinutou řeč a bystrý rozum (Hrdlička & Komárek, 2004).

Aspergerův výzkum upadl v zapomnění a zájem společnosti vzbudil až Kannerův raný autismus.

Až roku 1981 Lorna Wing, britská psychiatrička, publikovala práci navazující na autismus. Také zavedla termín porucha autistického spektra, kam zařadila nekomunikující osoby s těžkou formou autismu a mentální retardací, ale také osoby schopné samostatně fungovat s vysokou mírou intelektu. Též se seznámila s prací Hanse Aspergera a syndrom po něm pojmenovala. (Attwood, 2005)

U svých klientů, kteří se podobali jeho pacientům, popisovala:

- *Nedostatek empatie*
- *Naivní, nepřiměřenou, jednostrannou interakci*
- *Malou nebo žádnou schopnost dosáhnout přátelství*
- *Pedantickou, opakující se řeč*
- *Chudou neverbální komunikaci*
- *Ulpívavý zájem o určité předměty*
- *Neobratné pohyby, problematickou koordinaci a zvláštní držení těla*

(Thorová, 2006, s. 37)

1.2 Aspergerův syndrom

Aspergerův AS syndrom patří do skupiny neurovývojových postižení známých jako PAS. Nejedná se tedy o vyhraněnou poruchu se standardními projevy, ale o spektrum poruch, přičemž u stejné diagnózy mohou být rozdílné projevy. Například někteří lidé s autismem mohou mít poruchy učení, zatímco jiní mohou mít průměrnou či nadprůměrnou inteligenci. Někdy bývá též AS označován jako sociální dyslexie. AS se řadí do skupiny pervazivních vývojových poruch. Je geneticky podmíněn a ovlivňuje celou osobnost člověka. (Attwood, 2005)

V knize „Dítě s mentálním postižením ve škole“ od Petry Bendové a Pavla Zikla (2011, s. 25) je AS definován jako: „*Kvalitativní porucha vzájemné sociální interakce společně s omezeným a stereotypním, opakujícím se repertoárem zájmů a činností.*“

Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 13) definují autismus jako „*vrozenou poruchu některých mozkových funkcí s neurobiologickým základem. Duševní vývoj je narušen v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti.*“ Autoři kromě autistické triády dále uvádí omezené sociální dovednosti a opožděnost citové zralosti spolu se sociální dovedností, která je značně omezená.

Dle Thorové (2006) se Aspergerův syndrom od jiných poruch autistického spektra liší právě tím, že u skupiny dětí s AS se můžeme setkat s již zmíněnou průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, zatímco u jiných poruch, které spadají do PAS, se objevuje mentální postižení. Většina jedinců s AS má normální všeobecnou inteligenci, ale objevují se u nich problémy v oblasti koordinace pohybů. Tyto odchylky obvykle přetrvávají do dospělosti. U dětí je též těžké určit, zda se jedná o Aspergerův syndrom či o pouhou sociální neohrabanost.

Podle organizace National Autistic Society z Velké Británie je autismus postižení, které ovlivňuje způsob, jakým dítě komunikuje s okolím. Přestože se jedná o poruchu s různým stupněm závažnosti, byla u všech diagnostikovaných zjištěna triáda postižení v oblasti: sociální interakce, sociální komunikace a představitosti. Kromě triády jsou zaznamenány i opakující se vzorce chování.

Organizace Autism Society of America uvádí, že autismus je celoživotní vývojové postižení, které se obvykle projevuje během prvních tří let života. Narušen je vývoj mozku v částech, ovládajících verbální a neverbální komunikaci, sociální interakci a smyslový vývoj.

Definice z různých zdrojů se od sebe navzájem příliš neliší. Podle autorů a odborníků se tedy v případě AS jedná o vrozenou celoživotní poruchu, jejíž projevy jsou u jednotlivých lidí rozdílné. Shodují se, že diagnostikovaní lidé vykazují poruchu komunikace, sociálního porozumění a mají stereotypní zájmy.

2 Diagnostika

Diagnostický proces

Diagnostika může proběhnout v různém věku. Dále je nutné si uvědomit, že lidé, kteří podstupují vyšetření s podezřením na autismus, jsou různorodí. Beranová a Thorová in Hrdlička a Komárek (2004) uvádějí, že se může jednat o batolata, školáky, ale i dospělé jedince, již se odlišují mírou i kvalitou postižení.

Diagnostiku u dětí s podezřením na AS podstupují většinou chlapci. Attwood (2007) uvádí, že jsou to čtyři chlapci ku jedné dívce. Sainsbury (2016) tvrdí, že je tuto poruchu u dívek náročnější rozpoznat, jelikož si snáze dokáží osvojit maskovací mechanismy. Mezi ně patří schopnost naučit se postupy, jak se chovat ve společnosti, a vytvořit si takové mechanismy, pomocí nichž již nejsou typické rysy AS tolik patrné. Pro určení diagnózy je důležitý kontakt s dítětem a jeho pozorování založené na znalosti projevů dané poruchy.

Thorová (2012) uvádí ideální model diagnózy, který je členěn do tří fází.

1. Fáze: podezření
 - doporučení na vyšetření

V této fázi si rodina nebo učitel mohou všimnout odchylek ve vývoji dítěte a obrátí se na pediatra, který pomocí screeningové metody na základě symptomů určí míru podezření.

2. Fáze: diagnostická
 - odborná vyšetření

Diagnostikovat PAS je obtížné. V této fázi ve spolupráci odborníků, k nimž patří dětský psycholog či psychiatr, kteří mají znalost vývojové psychologie, psychopatologie a klinickou zkušenost, a speciálního pedagoga, provedou vyšetření (genetika, neurologie aj.). V této fázi dochází ke stanovení konečné diagnózy.

3. Fáze: postdiagnostická
 - péče pro rodiče a okolí

Získání povědomí a informací o dané problematice.

Dětský psycholog nebo dětský psychiatr může vycházet z různých diagnostických postupů. V první fázi diagnostiky lze vycházet z posuzovacího dotazníku A.S.A.S (Australská škála

Aspergerova syndromu), podle něhož se AS diagnostikuje i v České republice. Úkolem dotazníku (příloha č. 1) je zjistit projevy a příznaky AS, které se začínají výrazně projevovat u dětí mladšího školního věku (Thorová, 2006). Tento dotazník je rozdělen do šesti částí zaměřujících se na sociální, emocionální, komunikační, kognitivní schopnosti a dovednosti. Každá z těchto částí obsahuje otázky, na něž rodiče odpoví pomocí číselné škály 0 (zřídka) až 6 (často)

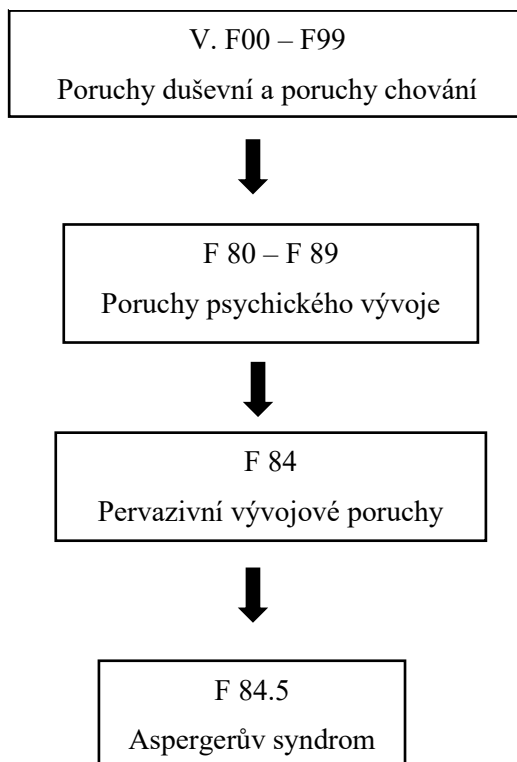
Diagnostická kritéria

Odborníci se nedokáží shodnout na jednoznačných diagnostických kritériích. Mohou se však opírat o čtyři postupy navrhnutými jednotlivci a odbornými organizacemi. (Attwood, 2005)

Kritéria pro diagnostiku AS uvádí nejznámější manuál MKN – 10 pro Aspergerův syndrom (F84,5) a DSM-5.

Kritéria manuálu MKN-10:

Obrázek 2 – Zařazení v manuálu MKN-10



Na obrázku č. 2 můžeme vidět, jak je AS zařazen v manuálu MKN-10 platného od 1.1. 2020. AS najdeme v páté kapitole s názvem Poruchy duševní a poruchy chování v oddílu Poruchy psychického vývoje, kde jsou definovány společné vlastnosti poruch. Těmito vlastnostmi jsou:

- Nástup v kojeneckém věku.
- Opoždění vývojových funkcí, které mají vliv na centrální nervovou soustavu či postižení.
- Přechodné vymizení příznaků nemoci (remise) nebo relaps.
- Postižená řeč, prostorová orientace a motorická koordinace.

Tento oddíl se dělí na několik podkapitol. Pro účely této práce je důležitá podkapitola Pervazivní vývojové poruchy. V manuálu jsou tyto poruchy charakterizovány jako skupina poruch s omezeným a opakujícím se souborem zájmů i činností a narušenou sociální interakcí v oblasti komunikace.

Aspergerův syndrom F84.5

Aspergerův syndrom je tedy popsán jako porucha bez jasné příčiny, která se podobá autismu, ale u AS není opožděný vývoj řeči a kognitivních schopností.

V současné době prochází příručka vytvořená organizací WHO revizí. Autismus, Aspergerův syndrom a nespecifikované pervazivní poruchy budou spadat do PAS. Nová diagnostika PAS přinese efektivní soubor kritérií, která odrážejí kritéria amerického manuálu DMS-5 z roku 2013. Zatímco MKN uvádí mezi charakteristiky autismu kategorie: komunikace, stereotypní a opakující se zájmy a jazykové problémy. MKN-11 již jazykové problémy nezvažuje jako kategorii, která je pro PAS charakteristická. Kliničtí lékaři mohou PAS diagnostikovat pomocí dalších podmínek, např. úzkosti nebo poruchy pozornosti.

Kritéria manuálu DSM-5

PAS je v manuálu DSM-5 zařazen mezi neurovývojové poruchy definované jako poruchy začínající v raném období vývoje, jež se projevují před začátkem školní docházky. Jedná se o vývojové deficity, které mohou narušit osobní, sociální nebo pracovní oblasti. Rozsah závažnosti se liší od specifického omezení v učení či kontrole kognitivních dovedností (exekutivní funkce) po kompletní narušení sociálních dovedností nebo intelektu.

Mezi kritéria patří:

A) Trvající nedostatky v sociální komunikaci a interakci

Mezi uvedené příklady patří selhání sociální interakce zahrnující komunikaci, problém se sdílením zájmů, pocitů nebo citů. Neverbální komunikace, která bývá běžně používána při sociální interakci, je narušená. To se vyznačuje nedostatečným nebo téměř nulovým očním kontaktem, nerozpoznatelnou mimikou tváře či její absencí a neschopností porozumět gestikulaci. Dalším příznakem může být nezájem o navázání vztahů a přátelství. Schopnost přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu je taktéž narušená.

B) Omezené , repetitivní vzorce chování

U diagnostikované osoby by se měly projevovat alespoň dva z uvedených příznaků, mezi které patří opakující se motorické pohyby v řeči či manipulaci s předměty (rovnání hraček, echolálie atd.). Dále se můžeme setkat s rutinním chováním a lpěním na rutinním postupu. Žák například musí chodit do lavice stále stejnou cestou, pokud je jeho rutinní vzorec narušen, projeví se u něj nepřiměřené rozrušení. Lidé s touto poruchou mívají často konkrétní zájmy, na nichž ulpívají s nepřiměřenou intenzitou.

Francesca Happé ve svém článku „Why fold Asperger syndrome into autism spectrum disorder in the DSM-5?“¹ uvádí mezi důvody, proč není Aspergerův syndrom samostatnou

¹ Why fold Asperger syndrome into autism spectrum disorder in the DSM-5? | Spectrum | Autism Research News. *Spectrum | Autism Research News & Opinion* [online]. Copyright © 2020 Simons Foundation [cit. 16.01.2020]. Dostupné z: <https://www.spectrumnews.org/opinion/viewpoint/why-fold-asperger-syndrome-into-autism-spectrum-disorder-in-the-dsm-5/>

jednotkou, jak tomu bývalo v DSM-4, všeobecnou shodu, že AS je spektrum poruch, které se mezi jednotlivými jedinci liší. Obzvláště u různých intelektuálních úrovní nebo jazykových schopností jedinců. Pro odborníky bylo náročné odlišit AS od jiných diagnóz spadajících do pervazivních vývojových poruch v DSM-4. Hlavním problémem bylo kritérium: „Je to AS, pokud jedinec nespĺňuje kritéria pro autistickou poruchu.“ (Happé, 2011).

Diagnostika ve škole

Některé děti nejsou před nástupem na základní školu diagnostikovány. Z tohoto důvodu je nutné, aby byli učitelé schopni u dítěte odhalit problém. Při diagnostice ve škole se můžeme řídit kritérii vypsány výše. Vosmik a Bělohávková (2010) uvádějí stručný popis, v jakém případě se jedná o AS. Jedním z bodů je vyhýbání se kontaktu, a to jak s vrstevníky, tak i s okolím. Dále to může být nedostatek empatie a zdánlivě nedostatečné uvědomění sociálních pravidel. Jimi popsaná kritéria se týkají spíše starších žáků, u kterých nebyly identifikovány projevy, které se nejvýrazněji projevují u dítěte již v prvních letech.

3 Projevy

AS se projevuje mnoha způsoby. Vývoj může probíhat u některých dětí nenápadně bez výraznějších projevů poukazujících na tuto poruchu. Christopher Gillberg ve své publikaci z roku 1989 vymezil šest kritérií: narušené sociální chování, omezené zájmy, potřeba rutin, neobvyklé projevy mluveného projevu, problémy s neverbální komunikací a motorická neohrabanost. Attwood (2005) uvádí, že se AS nejvíce projevuje v pěti oblastech. Těmito oblastmi jsou sociální, kognitivní, komunikační a pohybové schopnosti a dovednosti dítěte. Patří sem také i stereotypní zájmy. Thorová (2006) kromě výše zmíněných projevů uvádí navíc poruchu percepce a adaptability. Všechny uvedené kritéria posléze uvádí i Vosmik a Bělohlávková (2010).

3.1 Sociální chování

Děti s AS vykazují problémy při zapojení do společenského života. Časté bývají problémy při navazování kontaktu s vrstevníky. Typickou vlastností u této poruchy je egocentrismus, tzn. myšlení dětí zaměřené na vlastní já, což může vést k potřebě řídit vše podle sebe. Nejde ani tak o sobeckost, nýbrž o snahu mít vše pod kontrolou. U dítěte pak často dochází k tomu, že má problém získat nějaké přátele a udržet si je. Dalším důvodem může být nízký zájem o navázání kontaktu. I přesto tyto děti těší společnost vrstevníků. Jejich aktivita se může zvýšit při kontaktu s dětmi mladšími, protože ty neomrzí monotónní vyprávění, nebo naopak kontakt se staršími, se kterými mohou sdílet své zájmy, např. o vědu. (Attwood, 2012)

U dětí s PAS se setkáváme se širokou škálou chování, která se nachází mezi dvěma protipóly. Extrémní sociální aktivity, kdy dítě navazuje sociální kontakt s každým a nedbá přitom na sociální normu. Může se tedy stát, že dítě hovoří o něčem, co ho zajímá, ačkoli to druhou stranu nezajímá nebo ji to obtěžuje. Druhým protipólem je osamělost, kdy se dítě při jakékoli snaze o sociální kontakt s ním snaží uniknout. Dítě s AS neumí lhát, nechápe, proč by nemělo říct pravdu. To může vést k nepříjemným situacím. Vzhledem k projevům se lidé domnívají, že děti s AS si neuvědomují pravidla chování a dělají věci, které ostatní urážejí. Proto je důležité, aby se nepsaná pravidla dětem s AS vysvětlila. Po jejich pochopení dochází k jejich dodržování. (Vosmik & Bělohlávková, 2010)

Podle Thorové (2006) se můžeme ve školní praxi setkat s těmito typy:

Typ osamělý

Dítě je většinou odtažitě s minimální nebo žádnou snahou o fyzický kontakt a sociální styk. Vyhýbá se očnímu kontaktu nebo ho naváže bez záměru komunikace. Tento typ může být aktivní, ale s nedostatkem empatie.

Typ pasivní

Tento typ se projevuje omezenou spontaneitou. Celkově je hypoaktivní s omezenou schopností empatie. Má zájem o vrstevníky, ale neví, jak se zapojit do hry, většinou se účastní pasivně.

Typ aktivní – zvláštní

Svým chováním obtěžují lidi (dotyk či hlazení), nedodržují intimní zónu. Pravidla sociálního chování jsou pro ně těžko pochopitelná. Děti tohoto typu se vyznačují přílišnou spontaneitou.

Často se pojí s hyperaktivitou.

Typ formální - afektovaný

Dobré vyjadřovací schopnosti, encyklopediální zájmy a vyšší IQ jsou typické pro tento typ. Pedanticky dodržují pravidla a rituálů, při jejich nedodržení dochází k afektu.

Typ smíšený - zvláštní

Nesourodé chování se odvíjí od situace, prostředí a osob, se kterou je navázán kontakt. Tento typ má prvky osamělosti, pasivity, ale i aktivní a formálního přístupu. Chování je celkově vnímáno jako zvláštní.

Vhodné sociální chování lze v rámci školy rozvíjet. Pokud je žák nepozorný nebo zlobí, může to být způsobeno tím, že neví, jak se má chovat. V tom případě žáka vedeme k tomu, aby pozoroval žádoucí chování ostatních a učil se od nich. Mezi další strategie patří podpora spolupráce pomocí her, kdy je výuka zorganizována do malých skupin, ve kterých žáci společně procvičují látku. Je důležité, aby žák byl veden k tomu, že má dát prostor

k vyjádření ostatním. Skupiny mohou být vytvořené z žáků od kterých lze očekávat vstřícnost a pochopení. Tím podpoříme kamarádské vztahy.

(Vosmim & Bělohlávková, 2010)

3.2 Emoce

Dítě s Aspergerovým syndromem má zcela běžné rysy obličeje. Při styku s ostatními lidmi má však kamennou tvář. Je to způsobeno tím, že neprojevuje emoce v takovém rozsahu, a tak intenzivně, jak je běžné. Časté je střídání nálad, někdy až v extrémních formách. Jedinci s AS bývají sebekritičtí a mají sníženou schopnost sebeovládání. U dětí jsou časté nekontrolovatelné afektivní výbuchy. (Thorová, 2006)

Vnímání a emoční dovednosti je možné u dítěte rozvíjet. Nejlepší způsob rozvíjení vnímání emocí dítěte s Aspergerovým syndromem je zadávání různých úkolů typu: „Najdi fotografie lidí se šťastným výrazem“. Poté můžeme dítě vybídnout, aby se pokusilo výraz napodobit. Nebo se používá hra „klobouky pocitů“ při níž skupina dětí dostane na výběr z klobouků. Každý klobouk má cedulku s názvem emoce a dítě poté musí říci nějakou příhodu, při níž tuto emoci prožívalo. (Attwood, 2005)

3.3 Komunikace

3.3.1 Jazyk a řeč

Podle Gillberga (Gillberg in, Thorová, 2006) je PAS hlavně poruchou komunikace. Opožděný vývoj řeči bývá pro rodiče příčinou znepokojení. Mozek intaktního dítěte je schopen rozlišit řeč od jiných podnětů a přiřazovat slova konkrétním objektům a aktivitám. Dítě, u kterého probíhá běžný vývoj jazyka, rozumí slovům již před tím, než je samo aktivně používá. U dětí s PAS tomu tak není. Tyto děti mají problémy s vyjadřováním a porozuměním (Šporclová, 2018). Vyskytují se problémy použití řeči v odpovídajícím kontextu a s pragmatikou řeči, a to i u osob se slovním vyjadřováním na dobré úrovni. Mezi další charakteristiky jazyka patří změna zájmen, opakování vět, které slyšely u ostatních (Cottini & Vivanti, 2017). Dále se můžeme setkat s mechanickou mluvou bez intonace, s nepřirozeně posazeným hlasem a s problémem porozumění významu slov. Časté bývá i ulpívání na tématu (Thorová, 2016).

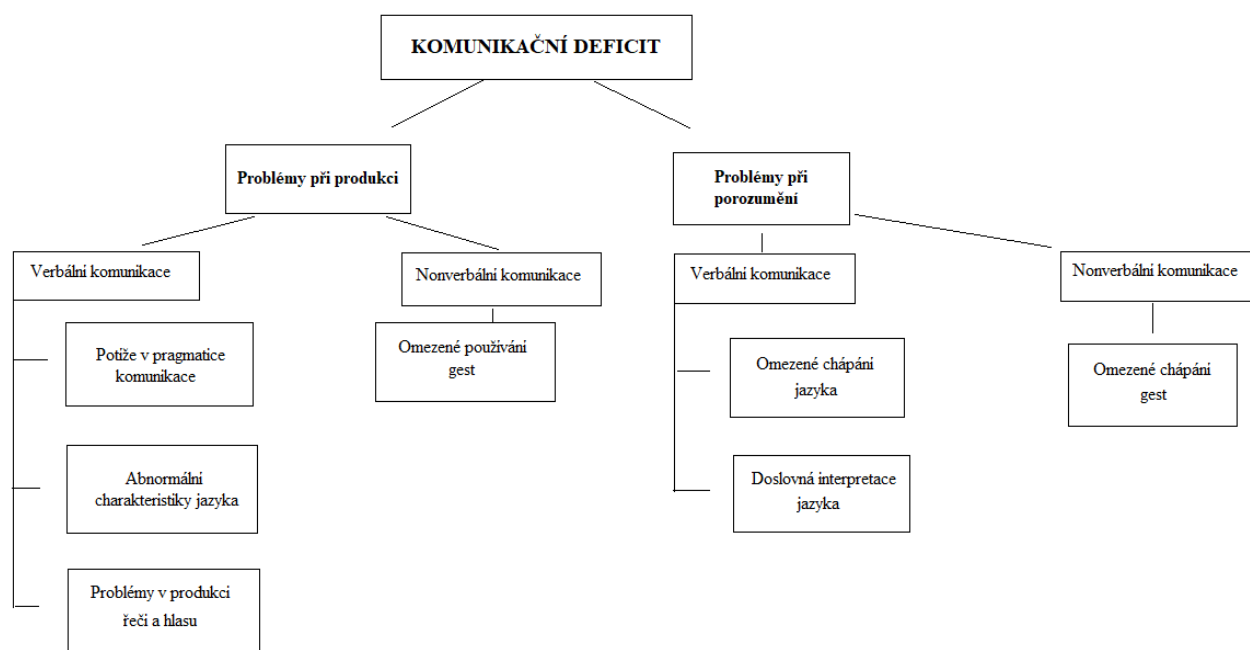
Děti s AS často skáčou do hovoru, jelikož nejsou schopny odhadnout, kdy je vhodná chvíle na to, aby začaly mluvit. Nechápu, že jejich skákání do řeči vyrušuje druhé, což má posléze negativní vliv na tok hovoru (Attwood, 2005). Ve školní praxi by učitel toto chování neměl připouštět, naopak by měl naučit dítě vstupovat do hovoru, aniž by druhého přerušilo. To však bývá velice náročné. Pomoci může, když se dítěti stanoví chvíle, kdy může mluvit (Vosmik & Bělohávková, 2010).

3.3.2 Neverbální komunikace

V oblasti neverbální komunikace se můžeme setkat u dětí s PAS s omezenou mimikou a problematikou navázání očního kontaktu. Častým jevem je i omezené používání gest, ba dokonce nepoužití gest žádných. (Thorová, 2016)

Jazykové dovednosti lze rozvíjet tím, že si dítě nacvičuje, jak skládat komplimenty druhým. Dítě se učí rozpoznat, kdy smí vstoupit do hovoru, kdy odpovědět či jak změnit téma. Učí se práci s přízvuky a hraje různé komunikační hry, při nichž se rozvíjí a zlepšuje komunikace. (Vosmik & Bělohávková, 2010)

Obrázek 3 – Shrnutí komunikačního deficitu



Zdroj: Lucio Cottini & Giacomo Vivanti & Benedetta Bonci & Rita Centra, *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra*, 2017, str. 52)

3.4 Specifické zájmy a rituály

Rutinní činnost, rituály a specifické zájmy jsou typické pro AS. Lidé s AS dávají přednost svým zájmům a koníčkům před vším ostatním. Stávají se pro ně prioritou a zavádí své zájmy i do hovoru. Svě zálibě věnují veškerý čas a úsilí. Oblast zájmů se po nějakém čase mění, přesto se jí však věnuje stejně intenzivně. Většinou se jedná o témata převážně technického a vědeckého rázu. Svůj zájem mohou děti upnout i na konkrétní osoby.

Rituály dětem s AS pomáhají vnímat svět jako předvídatelný. Vytvoření rituálů jim v některých oblastech zaručuje, že se nemusí obávat změn. (Vosmik & Bělohlávková, 2010)

3.5 Adaptabilita

Obecná schopnost přizpůsobit se je u dětí s AS v různé míře narušena. Reakce na změnu se mohou jevit různě. Některé děti mohou být rozzlobené až do afektu, jiné mohou prožívat napětí. Většina lidí s AS si z toho důvodu vytvářejí rituály, které jim pomáhají. (Vosmik & Bělohlávková, 2010)

Potíže mohou nastat při změně činnosti, kdy se změní zavedený rituál, nebo když se přechází z jedné činnosti do druhé. Na změnu v prostředí, děti s AS mohou reagovat odmítnutím. Taktéž mohou reagovat na změnu osob. Jsou rádi v blízkosti lidí, které znají a mají je přiřazené k určité činnosti, kterou vykonávají pouze s nimi. Je důležité vědět, že každé dítě je jiné a tím pádem jinak reaguje na změny. Některému dítěti s AS mohou změny dělat problémy a jinému změny nevadí (Thorová, 2012). Je proto lepší, dodržovat různé rituály. V prostředí školy je třeba počítat se sníženou schopností adaptability žáků s AS a případným problémům a žáka na případné změny připravit dopředu (Vosmik & Bělohávková, 2010).

3.6 Motorika

Jemná a hrubá motorika je u dětí s AS narušená. Vosmik a Bělohávková (2010) uvádí, že s motorikou má problémy 50-90% jedinců s AS. Při pozorování dětí s AS si můžeme povšimnout nejen špatné koordinace paží a nohou, ale i těžkopádné chůze. Dále jim může dělat potíže manipulace s míčem. Pro odhalení vývoje motoriky se doporučuje podstoupit vyšetření pohybového aparátu, které pomůže k sestavení vhodných cvičení pro rozvoj motoriky. Vhodné pro rozvoj pohybových schopností je plavání a fyzioterapie. (Vosmik & Bělohávková, 2010)

3.7 Kognice

Jedná se o proces myšlení, učení, paměť a představivost. Lidé s AS mají takzvané hyperrealistické mentální vybavení, proto mají největší potíže v oblastech, kde je nezbytné domýšlet si význam slov, stejně tak řešení problémů není jejich silnou stránkou. Avšak mají velice dobrou dlouhodobou paměť. Říká se, že si děti nepamatují věci do doby, než se naučí mluvit. To ovšem neplatí u jedinců s Aspergerovým syndromem. Nejen, že si pamatují věci z raného věku, ale pamatují si i obdivuhodné podrobnosti. Nejedná se ale jen o vzpomínky.

(Attwood, 2005)

4 Inkluzivní vzdělávání v ČR

Ratifikací Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením z roku 2010 Česká republika přijala inkluzivní vzdělávání na všech úrovních edukačního systému. (Pastieriková & Regec in Šmelová & Suralová & Petrová a kol., 2017)

4.1 Integrace a inkluze

Není to zase tak dávno, co u nás převažovalo segregované vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Tito žáci chodili do speciálních škol. Zlom nastal po roce 1989, který přinesl mnoho změn. V oblasti školství to byla integrace žáků do škol hlavního výchovně – vzdělávacího proudu.

Ve slovníku cizích slov je integrace popsána jako proces spojování ve vyšší celek či začlenění. Tak je tomu u obecné integrace. Dle Světové zdravotnické organizace (WHO) je integrace sociální rehabilitací, při které je osoba se zdravotním postižením schopna se začlenit do běžného sociálního života a společenských vztahů (Šmelová & Suralová & Petrová a kol., 2017).

V případě integrace v oblasti pedagogiky se jedná o rovnocenné začleňování člověka s postižením do společnosti lidí bez postižení. To znamená, že žáci se zdravotním postižením jsou vzděláváni ve školách hlavního výukového proudu. Jesenský (1995) to popisuje jako spoužití dvou skupin - postižených a nepostižených při nízké míře konfliktu mezi těmito skupinami.

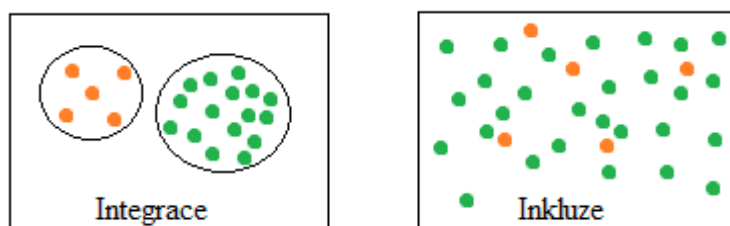
Oproti tomu inkluzivní vzdělávání klade důraz na individuální potřeby žáků. Zaměřuje se na poskytnutí vzdělání všem žákům v oblasti jejich bydliště bez ohledu na jejich rozdíly. Ať už se jedná o rozdíly v jejich víře, národnosti, sociálního prostředí či intelektu.

Inkluze narozdíl od integrace pomáhá společnosti k plnému začlenění a pochopení lidí se speciálními vzdělávacími potřebami.

(Kargerová & Stará, 2015)

Pro lepší pochopení rozdílu mezi integrací a inkluzí jsem vytvořila názorný obrázek (viz níže).

Obrázek 4 – Integrace a inkluze



Důležitá je v této oblasti změna postoje účastníků. Jedná se především o učitele, kteří by měli zprostředkovat pozitivní prostředí zapojením všech žáků. Výuka by měla zohledňovat individualitu každého žáka.

Podmínky pro vzdělávání žáků s AS jsou podle Vosmika a Bělohávkové (2010) následující:

1. Minimalizace změn, neměnná struktura dne – místo a čas.
2. Přítomnost asistenta pedagoga.
3. Vedení žáka k sebeobsluze a samostatnosti.
4. IVP vypracovaný na základě psychologického šetření.
5. Motivace žáka ke studiu.
6. Informovaný sbor, který zohledňuje specifika žáka a volí různé výukové strategie.
7. Spolupráce školy s rodiči.
8. Pomoc odborníků.

V současné době je téma integrace a inkluze velice aktuální. Zejména ve vzdělávací oblasti. Rozdíly mezi integrací a inkluzí jsou patrné. Zatímco integrace pouze začleňuje člověka s handicapem do společnosti, inkluze se snaží o splynutí lidí s handicapem a bez handicapu. Inkluze pro žáky s AS je možná, ale je potřeba dodržovat podmínky, díky kterým dosáhneme úspěšné inkluze žáka.

4.2 Legislativa a inkluzivní vzdělávání

Předpisy pro inkluzivní vzdělávání jsou důležité. Jelikož je inkluzivní vzdělávání poměrně nové pomáhají tyto předpisy účastníkům inkluzivního procesu. Mezi předpisy, kterými je stanoveno vzdělávání žáků s AS patří novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tato novela nabyla platnosti 1.5. 2015§ 16 (novela školského zákona č. 82/2015

Sb.), který definuje nová podpůrná opatření a zajišťuje podmínky pro inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Dále se řídí vyhláškou č. 27/2016, která je zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané. Tato vyhláška obsahuje příslušná podpůrná opatření dle stupně postižení, úlohu a postavení asistenta pedagoga, organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a postupy práce podle stupně jejich postižení apod.

4.3 Možnosti inkluze žáků s Aspergerovým syndromem

Začlenění žáků s AS do vzdělávacího systému je možné již od mateřské školy. Málokdy je však tato porucha rozpoznatelná před čtvrtým rokem života (Žampachová & Čadilová, 2007).

4.3.1 Předškolní vzdělávání

Úkolem předškolního vzdělání je vytvářet předpoklady pro další vzdělávání žáka tím, že rozvíjí osobnost žáka a poskytuje žákovy dostatek podnětů, které vedou k jeho aktivnímu rozvoji. (Čadilová & Žampachová, 2008)

Žampachová a Čadilová (2008) uvádí, že v České republice lze žáky integrovat do mateřských škol:

a) Specializovaných

Počet těchto mateřských škol je na území České republiky nízký a pro potřeby současné společnosti nedostatečný. Většina specializovaných mateřských škol pro děti s Aspergerovým syndromem je zřizována formou tříd při běžných či speciálních mateřských školách.

Architektonický prostor specializované třídy je uzpůsoben potřebám dětí. To znamená, že mají vlastní jídelnu, toalety, hernu či šatnu. Podle potřeby jsou prostory vyznačeny různými značkami, které jsou personalizovány. Třídy jsou takto zřízené, aby dítě mohlo pracovat bez verbálních pokynů. Děti se v těchto třídách učí základům komunikace s vrstevníky, ale i s dospělými. Taktéž zde probíhá osvojování základních návyků denního režimu.

V těchto třídách zpravidla pracují dva až tři pedagogičtí pracovníci, kteří se věnují individuálním potřebám dětí. To může probíhat formou individuální práce, skupinové nebo kolektivní.

b) Běžných

Dítě s Aspergerovým syndromem je možné v současnosti integrovat do běžných mateřských škol. V tomto případě je většinou dítěti přiřazen asistent pedagoga, který stejně jako ve specializovaných mateřských školách pomáhá dítěti se socializací a denním režimem.

Je důležité vizuálně přizpůsobit prostředí, podle potřeb dítěte. To lze udělat pomocí barevných koberečků, obrázků, lepítek apod.. Pro individuální práci by měl být připraven prostor např. oddělení místnosti paravánem.

4.3.2 Povinná školní docházka

Většina žáků je již diagnostikována před začátkem plnění povinné školní docházky. Nicméně stále zůstává množství dětí, které nastupují na základní školu bez určené diagnózy nebo s diagnózou chybně určenou. Chybnou diagnózou může být například ADHD, vývojové poruchy chování, poruchy učení apod.. Zátěž, kterou žák prochází s nástupem na základní školu může upřesnit příznaky díky kterým lze určit správnou diagnózu. V tomto procesu je důležitá role učitele a jeho znalosti, které mohou napomoci k včasné diagnostice, jež je pro zvládnutí školní docházky žáka klíčová. K řešení konkrétních situací, které vznikají v průběhu povinného vzdělání a k jeho úspěšnému dokončení je důležitá informovanost pedagogického sboru a spolupráce se všemi účastníky, kterými jsou rodiče, žák a poradenské pracoviště.

Pokud žák není připraven plnit základní školní docházku, je mu doporučen odklad nástupu do školy. Ředitel může taktéž rozhodnout se souhlasem zákonného zástupce o odkladu plnění školní docházky v prvním pololetí školního roku v případě žákovi duševní a fyzické nevyspělosti. Rok odkladu by měl být efektivně využit pro nástup do školy. Žák může být například zapsán do přípravné třídy, nebo do posledního ročníku mateřské školy.

4.3.2.1 Základní škola speciální

Na základní škole speciální jsou vyučováni žáci se zdravotním postižením, u nichž byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby na základě vyšetření (psychologického nebo speciálně

pedagogického) školským poradenským zařízením, a které jsou natolik závažné, aby byl žák zařazen do režimu speciálního vzdělávání. Základní škola speciální využívá podpůrných opatření a speciálních metod, postupů, učebnic a pomůcek. Kromě pedagoga bývá ve třídě často zajištěn i asistent pedagoga. Žáci s poruchou autistického spektra mohou být zařazeni do specializovaných tříd pro žáky s autismem, nebo do běžných tříd základní školy speciální. Cílem základní školy speciální je zajistit výchovně-vzdělávací činnost pomocí, které bude žák schopen samostatnosti a bude připraven na budoucí život. Specializované třídy bývají málo početné. Učí se zde kolem čtyř až šesti žáků. Pokud není v blízkosti bydliště žáka základní škola speciální, kde je zřízena speciální třída a žák je dostatečně sociálně zdatný, může být žák integrován do běžné třídy základní školy speciální. Respektováním individuálních potřeb a zvláštností žáka spojenými s diagnózou podpoříme úspěšnou individuální integraci žáka do základní školy speciální.

4.3.2.2 Základní škola praktická

Žáci s poruchou autistického spektra se mohou kromě základních škol speciálních vzdělávat na základních školách praktických. V těchto školách jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zjištěnými na základě vyšetření školským pedagogickým zařízením. I základní škola praktická využívá podpůrných opatření, speciálních metod, postupů a učebních pomůcek. Základní škola praktická připravuje žáky na budoucí vzdělání a na uplatnění v budoucím životě. Základní škola praktická může mít třídy pro žáky s autismem. V těchto třídách se počet žáků pohybuje mezi čtyřmi až šesti žáky. Výchovně-vzdělávací činnost zprostředkovávají dva až tři pedagogičtí pracovníci, přičemž jeden z nich bývá asistentem pedagoga. Žák může být taktéž individuálně integrován do třídy základní školy praktické. Žák s poruchou autistického spektra se v tomto typu škol zaměřují více na praktickou stránku učiva a učí se v pomalejším tempu s pomocí pedagogických pracovníků. Symptomy a problémové chování, které doprovázejí poruchu autistického spektra mohou příčinou problémů v běžné základní škole a mohlo by se stát, že by neobstáli.

4.3.3 Základní škola

Žáky s PAS, většinou bez mentálního postižení, lze vzdělávat na běžné základní škole. I v tomto případě se můžeme setkat s problémovým chováním a různou mírou symptomatiky PAS a dalšími poruchami s tímto spojenými. Je důležité zvážit všechny

aspekty podílející se na úspěšné integraci žáka na základní školu. Pedagog by měl být připraven na přijetí žáka, který svým chováním vybočuje z obvyklých norem, či svojí inteligencí převyšuje své spolužáky, zároveň ale nemusí být schopen vyřešit jednoduché sociální situace.

Thorová (2006) uvádí, že je důležitá informovanost pedagoga a spolupráce s poradenskými pracovišti před nástupem žáka do školy. Rodiče všech dětí ve třídě by měli dostat informaci o nástupu a specifikách integrovaného žáka. Informace a vysvětlení o žákovi by měly být předány i spolužákům. Je důležité, aby jim bylo vysvětleno, v čem spočívá handicap žáka a jak mu mohou pomoci. Informovanost spolužáků může pomoci pochopení a akceptaci slabšího spolužáka. Lze tím předejít šikaně.

(Žampachová & Čadilová, 2008)

Faktory, které mohou podpořit doporučení k úspěšné integraci jsou:

- Dítě je schopné navázat sociální kontakt a komunikovat.
- Dítě je v předškolním věku schopné spolupracovat a ve školním věku má schopnost pracovního chování.
- Dítě je schopné se přizpůsobit.
- Osobní nasazení a motivovanost rodiny, která vede k dobré spolupráci.
- Intelekt 80 a víc.
- Nepřítomnost těžké hyperaktivity.

(Thorová, 2006)

4.4 Pozitiva a negativa integrace

Do procesu rozhodování, zda integrovat žáka mezi intaktní žáky, vstupuje celá řada faktorů. Roli zde hraje kvalita a dostupnost zařízení a osobnost učitele. Nevýhodou integrace žáka do běžné třídy se může stát i chybějící speciálně pedagogické vzdělání pedagoga.

Tabulka 1 - Pozitiva a negativa integrace

Pozitiva	Negativa
Prostředí svojí náročností odpovídá běžným podmínkám.	Prostředí nemusí vyhovovat individuálním potřebám dítěte.
Možnost nápodoby chování v běžném sociálním prostředí.	Méně uspokojeny specifické potřeby dítěte.
Možnost kontaktu s intaktními vrstevníky.	Stres způsobený větší zátěží žáka.
Dostupnost školy.	Nedostatečné speciálně-pedagogické vzdělání pedagogického sboru a nedostatečná zkušenost vzdělávání žáků s PAS.
Asistent pedagoga, který umožní žákovi individuální přístup.	Riziko šikany.
Společnost získává povědomí o handicapovaných a učí se tím tolerantnosti.	Žák se může srovnávat s ostatními → nemožnost prožít úspěch.

Výhody a nevýhody integrace, Zdroj: Kateřina Thorová, Poruchy autistického spektra, 2006

Žáka s AS lze v České republice zařadit do běžného systému vzdělávání, a to u všech druhů škol. Je důležité dodržovat požadavky a doporučení z odborných pracovišť.

5 Metody přístupu ovlivňující úspěšnost žáků s aspergerovým syndromem v procesu vzdělávání

V této části práce se zaměřím na principy a metody ovlivňující úspěšnost žáků s AS ve vzdělávacím procesu, a které mohou využít pedagogové a asistenti pedagoga.

Mezi základní principy patří:

- Motivace
- Strukturalizace
- Individualizace
- Vizualizace
- Práce s IVP

5.1 Motivace

Pro většinu žáků je motivací dobrá známka nebo pochvala. U žáků s AS tomu tak většinou není. Z tohoto důvodu je dobré u těchto žáků využít jejich specifických zájmů, které můžeme zařadit do jejich denního programu. Tato motivace většinou probíhá tak, že pokud žák splní úkol, může se poté věnovat svým zájmům. Motivací může být i odměna formou samolepek nebo obrázků. K plnění úkolů můžeme žáka motivovat i tím, že jeho zájmy zařadíme do výuky. Žákovi blízkou tematiku můžeme zařadit například do slovní úlohy, nebo můžeme vytvořit vizuálně atraktivní pracovní listy. Dá se tedy říci, že motivace může být materiální, činnostní nebo formou pochvaly. (Boyd, 2011)

5.2 Strukturalizace

Pospíšilová (2008) ve svém článku „Výchova a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem“², který je publikovaný na stránkách RVP, uvádí, že strukturalizace je vytvoření systému, který odpovídá na otázky: „Kdy, kde, co, jak a jak dlouho?“ tím, že jednoznačně uspořádáme prostředí, čas a činnosti. Podle toho můžeme strukturalizovaný systém rozdělit do tří následujících podskupin (Žampachová a Čadilová, 2012):

² <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/1942/vychova-a-vzdelavani-zaku-s-aspergerovym-syndromem-as-.html/>

- Struktura obsahu výuky

Je důležité, abychom se snažili co nejvíce vyhnout stresovým situacím, které mohou nastat, pokud žák nemá danou strukturu dne a neví dopředu, co bude následovat. Vytvoření struktury a požadavků pro konkrétního žáka tomu může napomoci.

- Rozvrhy, denní programy, seznamy úkolů

Důležité je, aby se žáci naučili spoléhat na rozvrh nebo denní program. V dospělosti jsou potom schopni pracovat samostatněji. Rozvrhy a rozpisy mohou být jak obrázkové, tak slovní (instrukce), nástěnné či přenosné. V každém případě jsou vytvořeny hlavně pro žáky, proto je důležité, aby je měli žáci neustále k dispozici. Příklad denního rozpisu z praxe můžeme vidět v příloze č.2.

- Struktura prostředí

Prostorová orientace je jedním z problémů, který se u žáků s PAS projevuje. Z tohoto důvodu je důležité u těchto žáků vytvoření jasné a přehledné struktury prostředí. Toto prostředí by mělo podporovat proces učení. Při výběru místa, kde bude žák sedět ve třídě, by mělo být zvaženo i uspořádání lavic. Nejčastější variantou, kam posadit žáka s PAS, je v zadní části třídy, kde má žák možnost pracovat individuálně s pomocí asistenta. Žáka poté neruší tolik dění ve třídě. Druhou nejčastější variantou je místo v přední části třídy u katedry, kdy má žák možnost přímého kontaktu s učitelem. Při volbě místa, kde bude žák sedět, je zohledněno i mírou symptomatiky (Čadilová & Žampachová, 2008). Struktura prostředí podle Schoplera, kdy by každé dítě s PAS muselo mít své pracovní místo a uzavřený box, vytvořená v roce 1966 již není tolik aktuální, o čemž se někteří autoři ve svých publikacích zmiňují. A to z toho důvodu, že pro některé žáky s touto poruchou je to přínosné. V běžné škole se s tím ovšem často neseškáváme. Dle Cottiniho a Vivantiho (2017) bychom měli vytvořit strukturované prostředí, které není chaotické. Díky tomu můžeme prodloužit čas strávený žákem ve třídě a následnou kvalitu vzdělávání.

5.3 Vizualizace

Vizualizace úzce souvisí s předchozím bodem strukturalizace. Jak již bylo zmíněno, žáci vyžadují různá opatření, aby porozuměli nejen orientaci v prostoru a čase, ale aby dokázali porozumět výrazům, které pro ně mohou být abstraktní (Žampachová & Čadilová, 2012). Asociace pomáhající lidem s autismem (zkráceně APLA) uvádí, že vizuální prostředky by měly převažovat nad abstraktními informacemi i verbálními.

5.4 Individualizace

Projevy a symptomy se u dětí s PAS liší. Z tohoto důvodu je zásada individualizace velmi důležitým aspektem, který by neměl být opomíjen. Bez jeho respektování může naplánovaná intervence selhat. Individualizace by měla vždy vycházet z diagnostiky dítěte a na zřeteli bychom měli mít volbu místa, kde bude žák pracovat, prostředí, způsob dorozumění a IVP. (Thorová, 2006)

5.5 Individuální vzdělávací plán

Pro úspěšnou integraci je předpokladem kromě dobře informovaného pedagogického sboru též kvalitně sestavený individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který podporuje speciální výchovné a vzdělávací potřeby žáků s PAS. Struktura IVP vychází ze Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 18, 19 a Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 6 (Žampachová & Čadilová a kol., 2006).

IVP je sestaveno na základě zprávy se speciálně pedagogického vyšetření a ze sledování vývojové úrovně dítěte (Žampachová & Čadilová in Žampachová & Čadilová a kol., 2012). Žampachová a Čadilová (2006) dále uvádí, že IVP by mělo být společným dílem pracovníků speciálně pedagogického centra, pedagogicko – psychologických poraden, učitelů, rodičů a dalších účastníků. Plán je sestaven na dobu několika měsíců, zpravidla 6-12. Při výběru délky, na kterou je IVP sestaven, se zohledňuje diagnóza a míra symptomatiky, chování, zejména problémové chování a případná úspěšnost plnění plánu. U žáků zahajující povinnou školní docházku, je vhodnější sestavit plán na kratší období, zpravidla na jedno pololetí. A to z důvodu náročné předvídatelnosti, jak bude vzdělávání žáka pokračovat. IVP žáka se

průběžně upravuje na základě nově získaných informací zahrnující záznamy a průběžné hodnocení. Účinnost IVP závisí na akceptaci specifík a potřeb žáků s PAS a správně zvolených strategií a pomůcek, které žákovi pomohou s úspěšným vzděláváním. (Žampachová & Čadilová, 2012)

5.5.1 Tvorba IVP

IVP by mělo vycházet důsledně z metodik strukturovaného učení a měly by se v něm zohlednit deficitní oblasti žáka (triáda postižení). Dále je nutné podpořit ty oblasti, ve kterých je žák naopak úspěšný. V IVP by měly být stanovené priority individuálně zpracovány podle profilu žáka, požadavků rodiny a potřeb školy.

IVP by měl obsahovat:

- Způsob, jakým bude upraveno prostředí.
- Vizualizaci rozvrhu hodin.
- Jakým způsobem individuálně uplatnit metody a postupy při vzdělávání.
- Motivační systém.
- Naplňování klíčových kompetencí žáka.
- Kompetence asistenta pedagoga.

(Žampachová & Čadilová, 2012)

Výše zmíněné metody můžeme zahrnout do metod strukturovaného učení. Tyto metody, které lze nazvat principy, spolu úzce souvisí. Tyto principy byly navrženy tak, aby žákům s PAS pomohly v co nejlepší orientaci prostoru a času a snazšímu pochopení instrukcí. Každý z těchto principů má klíčovou úlohu a vliv na budoucí život žáka.

6 Asistent pedagoga

Dle vyhlášky č. 270/2016 Sb. A vyhlášky č. 416/2017 Sb; § 5 odstavec 1 asistent pedagoga: *„pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“*

Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a je partnerem učitele. Primárním úkolem asistenta pedagoga je podpora vzdělávání žáků se SVP. Asistent pedagoga se řídí pracovním řádem pro pedagogické pracovníky, směrnicemi školy a pokyny svých nadřízených. V popisu práce asistenta pedagoga je přímá práce s žáky se SVP. Při integraci žáků s AS je přítomnost asistenta pedagoga klíčová. Pro žáka je prostředníkem v komunikaci mezi učitelem a žákem, ale také může být prostředníkem komunikace mezi žákem a jeho spolužáky. (Kargerová & Stará, 2015)

Žampachová s Čadilovou (2008) dodávají, že asistent pedagoga by se měl také podílet na přípravě veškerých materiálů a pomůcek používaných při edukaci žáka.

Asistent pedagoga žákům pomáhá se přizpůsobit prostředí školy. Žampachová & Čadilová (2007) rozdělily náplň práce asistenta pedagoga do tří bodů.

1. Přímá práce

Přímá práce se zaměřuje na vytváření návyků žáka, které využije ve svém budoucím životě.

- Rozvíjí u žáka sebeobslužné dovednosti.
- Pomáhá žákovi v rozvoji sociální komunikace a se sociálními vztahy (kooperační hry)
- Učí žáka dennímu režimu.
- Podílí se na vytváření vhodného využití volného času

2. Organizace a dokumentace

Tento bod zahrnuje spolupráci na veškeré dokumentaci, která je potřebná, jako je IVP, denní záznamy či hodnocení žáka. Asistent pedagoga taktéž zajišťuje spolu s učitelem komunikaci s rodiči a poradenským pracovištěm. A pomáhá vyučujícímu s přípravou pomůcek pro žáka. Mohou to být různé pracovní listy, vizuální pomůcky a vytváření prostředí, ve kterém se žákovi bude dobře pracovat.

3. Vzdělávání

Asistent pedagoga je „pomocnou rukou“ učitele. Náplní práce je pomoci žákovi se vzděláním. Asistent pedagoga je součástí pedagogického sboru. Pracuje podle pokynů pedagoga dané třídy či předmětu. Veškeré přípravy a postupy výuky vycházejí z IVP žáka. Je důležité, aby mezi všemi zúčastněnými stranami probíhala spolupráce.

Z uvedených bodů vyplývá, že práce asistenta pedagoga odbornou práci se žákem, zároveň by ji však asistent měl vykonávat pod vedením učitele, neměl by jej nahrazovat nebo být jeho konkurentem.

Morávková – Vejrochová a kol. (2015, s. 16) v publikaci Standard práce asistenta pedagoga dělí činnost asistenta pedagoga při podpoře žáků do těchto skupin:

- a) *Individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování přímo ve třídě.*
- b) *Individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování mimo třídu.*
- c) *Práce asistenta pedagoga s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb.*
- d) *Pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování.*
- e) *Společná příprava s učitelem.*
- f) *Doučování žáků.*
- g) *Komunikace s rodiči žáků.*
- h) *Konzultace s poradenskými pracovníky.*

Je důležité si uvědomit, že tento standard i publikace Žampachové a Čadilové vznikly ještě před zavedením vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných i když se tedy snaží postihnout všechny oblasti práce asistenta pedagoga, nereflektovali další nároky, jako je například spolupráce při aplikaci podpůrných opatření atd.

6.1 Profesní příprava asistenta pedagoga

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících § 20 má mít asistent pedagoga ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou získané ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání zprostředkovaném vysokou školou se zaměřením na pedagogiku, studiem pedagogické školy, nebo absolvováním studia pro asistenty pedagoga. Pokud tomu tak není, může vykonávat pouze pomocné práce. (Šmelová & Suralová & Petrová a kol., 2017)

7 Závěr teoretické části

V teoretické části jsem se snažila o pochopení toho, co to vlastně je AS a jak lze tyto žáky zařadit do školského systému. Zajímalo mě také, jak se tito žáci projevují a jakým způsobem jim pedagogové mohou pomoci fungovat v běžné třídě.

Význam AS se u různých autorů liší. Lze ho definovat jako celoživotní poruchu s projevy, které se u jednotlivých lidí liší. Odborníci se shodují na tom, že u diagnostikovaných osob se projevuje porucha komunikace, sociálního porozumění a mají stereotypní zájmy.

Děti s touto poruchou bývají většinou diagnostikovány po tom, co si jejich rodiče všimnou odchylek v jejich vývoji. Poté následují odborná vyšetření, která poruchu potvrdí, nebo vyvrátí. Může se i stát, že dítě je diagnostikováno až po nástupu do školy, odchylek v chování si mohou všimnout až pedagogové a proces diagnostiky probíhá stejně.

Projevy, které mohou upozornit na PAS jsou problémy v oblasti sociálního chování, omezené zájmy, potřeba rutin, motorická neobratnost a problémy s komunikací. Z informací získaných v literatuře je patrné, že projevy AS jsou u jednotlivých osob rozdílné a porucha se může v některé oblasti projevovat více než v druhé.

Cílem teoretické části této práce bylo zmapovat proces zařazení do školského systému, formy práce a vzdělávací strategie žáka s poruchou autistického spektra. Z tohoto důvodu jsem se zaměřila i na pojmy integrace a inkluze a vysvětlení jejich významu, jelikož se tyto procesy od sebe na vzájem liší. Jak jsem již uváděla v kapitole 4.1., v integračním procesu se žák se SVP přizpůsobuje škole, oproti tomu v procesu inkluze se edukační proces snaží přizpůsobit žakovým potřebám. V současné době se tedy školství snaží o proces inkluzivního zařazování do škol a řídí se legislativou.

Kapitola 4.3 se zabývá možnostmi inkluze žáků. Kdy žáci se SVP mohou být vzdělávání jak ve specializovaných školách, tak i ve školách běžného proudu. Je důležité si uvědomit, že školy běžného proudu nejsou vždy vhodné pro každého žáka a je důležité mít povědomí i o jiných možnostech, i jak tyto možnosti vypadají. Autoři uvádějí, že je důležité zvážit všechny aspekty, které se podílejí na úspěšném zařazení. Mezi tyto aspekty patří i metody přístupu ovlivňujícího úspěšnost žáků s AS v procesu vzdělávání. Těmi jsem se zabývala

v 5. kapitole. Metody jsou různé. V práci jsme se zabývala hlavně základními principy, jimiž jsou motivace, strukturalizace, individualizace, vizualizace a práce s IVP.

Úspěšnost zařazení může ovlivnit i přítomnost asistenta pedagoga, který je pro žáka prostředníkem v komunikaci a partnerem učitele.

8 Empirická část práce

Empirickou částí bych ráda navázala na část teoretickou, kde jsem mapovala, jak probíhá zařazení žáků s AS do školského vzdělávacího systému, vzdělávací metody, formy a postupy práce žáků s AS na základní škole běžného proudu.

8.1 Cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem empirické části předkládané diplomové práce je analýza a popis, jak probíhá zařazování žáků se speciální vzdělávací potřebou v běžné škole a zjištění míry úspěšnosti u konkrétních případů.

Dále získání odpovědí na následující otázky:

- „*Co napomáhá úspěšnému zařazení žáka v švp do běžné třídy?*“
- „*Hodnotí rodiče a učitelé zařazení žáka podobným nebo různým způsobem?*“
- „*Jaká jsou problematická místa zařazování žáků s SVP do běžné školy?*“
- „*Jaké jsou výhody zařazování žáků do běžné školy?*“

8.2 Metodologie výzkumu

Práce je zpracována formou empirické studie založené na kvalitativním výzkumu. Podle Creswella (1998, s.12, in: Hendl, 2016) je kvalitativní výzkum „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.* Kvalitativní výzkum v této práci vychází z teorie podle Hendla (2016), který uvádí, že jako první si výzkumník vybírá téma a určí si výzkumné otázky. Dále pomocí intenzivního kontaktu s místem, předmětem nebo osobou získává výzkumník data, která mohou zahrnovat terénní poznámky, fotografie, rozhovory, úřední dokumenty aj. Tedy vše, co nám může danou osobu nebo skupinu lidí přiblížit. Kvalitativní výzkum nám dává podrobný popis toho, co výzkumník pozoroval a zaznamenal.

Empirická část je zpracována na základě:

- Osobní a rodinné anamnézy
- Analýzy dokumentů – IVP, odborné zprávy o žákovi, doporučení z SPC a PPP, pedagogické dokumentace
- Polostandardizovaného rozhovoru – s rodičem, učitelem, asistentem pedagoga
- Pozorování – v prostředí školy
- Odborné literatury

A dále případové studie (kazuistiky). Jedná se o metodu, která nám poskytuje detailní informace jednoho případu. Podkladem pro případovou studii jsou použity různé zdroje – odborná vyšetření, posudky a školní dokumentace (Miovský, 2006). Monatová (2000) uvádí, že případová studie by měla obsahovat níže uvedené údaje:

- Rodinnou anamnézu
- Osobní anamnézu
- Současný stav dítěte
- Problémy dítěte
- Analýzu případu

V jednotlivých kazuistikách je zachycen vývoj žáků od narození po současnost. Případové studie pro účely mé práce obsahují osobní, rodinnou a školní anamnézu.

Prostřednictvím rozhovorů (polostrukturovaných) jsem zjišťovala, jak probíhalo začleňování žáka do třídy a školy. Dále postoje pedagogů, rodičů a asistenta pedagoga na inkluzivní vzdělávání. Rozhovor mapoval i názory na výhody či nevýhody inkluzivního vzdělávání, jak pro zkoumané žáky, tak pro třídu jako takovou. Rovněž jsme se zabývala i myšlenkou jaký by mohl být další vývoj žáků.

Otázky (viz. příloha č. 3) byly vypracovány pro dvě odlišné skupiny, se kterými byl rozhovor uskutečněn. Jednou skupinou jsou třídní učitelé a asistent pedagoga, kteří mají žáky ve třídě a vnímají dílčí aspekty denního života žáka. Druhou skupinou jsou rodiče. Rozhovory probíhaly s každou skupinou zvlášť.

Tím jsem získala potřebné informace, které vedou k vyhodnocení výzkumného problému. Veškeré informace jsou zpracovány anonymně na základě zákona č. 101/2000 SB., o ochraně osobních údajů a nařízení EU 2016/679. V souladu s výše zmíněným zákonem a vyhláškou byla se školou a rodiči podepsána smlouva o ochraně osobních údajů viz. příloha č. 4.

8.3 Charakteristika škol

Výzkumné šetření probíhalo na dvou základních školách v Praze, které se neřídí žádným alternativním výukovým programem. V obou případech se jedná o velká vzdělávací zařízení s vysokým počtem žáků. Na jedné ze škol studuje necelých devět stovek žáků, z nichž 6% má SVP. Obě školy mají jak běžné vybavení, tak i odborné učebny a místa pro relax nebo aktivní vyžití. Školy provozují kroužky a na výběr je velká škála volnočasových aktivit. Součástí jedné ze škol je i mateřská škola, která disponuje speciálními třídami, kam mohou být žáci se SVP zařazeni.

Spolupracují s různými školními poradenskými zařízeními a s jejich pomocí je žákům poskytována péče ve formě podpurných opatření, podpory začleňování do třídního kolektivu, vypracování IVP a poskytování asistenta pedagoga. Obě školy též poskytují služby speciálního pedagoga, který je součástí pedagogického týmu.

Třídy, které žáci navštěvují mají relaxační část v zadní části, která je tvořena kobercem nebo pěnovými podložkami a jsou vybaveny moderní technologií, mají zde knihovničky a jedna ze tříd slouží v odpoledních hodinách jako školní družina. Tato třída má větší množství hraček a věcí, se kterými si děti hrají a pracují. Ve třídě, kde se nachází asistent pedagoga je vyčleněn prostor pro jeho pracovní stůl a pomůcky, které potřebuje k výkonu práce.

8.4 Charakteristika výzkumného vzorku

V období listopadu 2019 až února 2020 jsem navštěvovala dvě základní školy běžného typu v Praze, ve kterých jsem realizovala výzkum předkládané práce, který je konkrétně zpracován jako případové studie dvou žáků ve druhém a třetím ročníku s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. Oba žáky jsem navštěvovala a pozorovala ve školním prostředí ve spolupráci s pedagogem popřípadě asistentem pedagoga.

Výzkumného šetření se účastnilo 6 lidí. Jednalo se o tři třídní učitele, jednoho asistenta pedagoga a dva rodiče (matky). Kontakt byl s účastníky navázán pomocí emailu. Jako první jsme oslovila ředitele z různých škol o možnost realizace výzkumu na jejich školách. Ze 40 rozeslaných emailů se mi dostalo odpovědi z pouhých deseti škol. A pouze tři školy měly žáka s AS na prvním stupni. Jeden z těchto žáků nebyl diagnostikován, zatím mají pouze podezření na tuto poruchu. Po následné emailové domluvě jsem se osobně sešla s vedením školy, kde jsem detailněji prezentovala cíl své práce a co od návštěvy školy očekávám. V obou případech kontaktovala rodiče škola, abych dostala povolení ke sledování žáků. S vedením školy jsem se následně domluvila, které dny bych mohla chodit, v jakém časovém rozsahu. V obou případech jsem vedením byla požádána, abych ve třídě nedala najevo, že sleduji pouze jednoho konkrétního žáka, ale abych vystupovala jako studentka, která se chodí dívat, jak paní učitelka učí. Bylo mi to odůvodněno tím, že bych zbytečně mohla poukazovat na „zvláštnosti“ žáka a tím, bych ho vyčleňovala ze třídy, což není v souladu s jejich chápáním a aplikováním inkluzivního vzdělávání.

Poté jsem se již individuálně domluvila s třídními učiteli a rodiči.

8.5 Presentace a analýza dat

Případová studie – kazuistika

8.5.1 Žák A

Údaje z osobní anamnézy:

Žák A byl rodinou adoptován ve dvou měsících. Respondentka uvedla, že nemají žádné údaje o tom, jak probíhalo těhotenství a porod. Žák A chodí do třetího ročníku.

Údaje z rodinné anamnézy:

Dítě žije v úplné rodině. Žák má dva mladší sourozence, bratra (5) a sestru (3), kteří jsou též adoptovaní. U nich se zatím žádná porucha neprojevila. Ovšem, když byl bratr žáka očkován, měli rodiče strach, že bude mít též nějakou poruchu, jelikož několik dní vůbec nevnímal a špatně viděl. To se následně zlepšilo a dítě nevykazuje žádné příznaky. Respondentka uvedla, že žák má AS již od začátku, pravděpodobně dědičně po biologické matce. Po příjezdu domů byl spokojený, ovšem v případě, že s ním někam jeli, tak mu to nedělalo dobře. Dále bylo uvedeno, že za projevem jeho nespokojenosti, která se u dítěte projevovala

v případě nějaké změny, může být fakt, že děti v děčském domově neustále převáželi do nemocnice na různá vyšetření nebo strach, z toho, že už se nevrátí.

Žák jako malý vydržel hodiny sledováním otevírání a zavírání závor na počítači. Z toho měli rodiče radost, jaké je hodné dítě.

Se sourozenci žák vychází dobře. Zpočátku měl problém s přijetím nového sourozence, kterému byl již rok a bral žákovi hračky, což se mu nelíbilo. Několikrát se i stalo, že žák bezdůvodně do svého bratra strčil. S příchodem sestry se toto chování již neopakovalo, důvodem může být, že chlapec pochopil sourozenecké vztahy. Žák se naučil se sourozenci vycházet. Dokonce si s nimi hraje. Hlavně s bratrem, se kterým jezdí na kole a celkově opakuje to, co jeho bratr dělá. Rodiče z toho mají radost, jelikož dobrý vztah s bratrem přirozeně posouvá žáka kupředu.

Žák nemusí mít hračky, ale má velkou zálibu v elektronice jako jsou stará rádia, reproduktory aj., u kterých může žák vyměňovat baterie a zapojovat obvody. V tom si velice rozumí se svým otcem, který se elektronice též věnuje.

Žák není příliš komunikativní. S lidmi, které zná komunikuje, ale nevyhledává to. S cizími lidmi nekomunikuje vůbec. Respondentka uvedla příklad, že když má oslavu narozenin není schopen přijmout přání od pozvaných kamarádů. Vždy se prý „zasekne“ a musí být poté chvíli sám. Žák nejeví příliš velký zájem o hraní si s vrstevníky. Občas se sám zapojí do kolektivu, ale není to časté.

Rituály žák žádné konkrétní nemá. Pouze když přijde domů, tak si musí přepočítat všechny hračky.

Edukační proces:

Mateřská škola:

Zpočátku žák navštěvoval mateřskou školu v místě bydliště, kam nerad chodil a dělal problémy, které se projevovaly křikem, nespoluprací a schováváním pod nábytek. Z tohoto důvodu s ním zůstával ve školce až do svačinky jeho dědeček. Jakmile, ale žák zůstal ve školce „sám“ bez někoho, koho znal, schoval se pod piáno, s nikým nekomunikoval, s nikým si nehrál. Maminka uvedla, že si paní vychovatelky ve školce v rámci usnadnění své práce žáka nevšímalý. Takto to pokračovalo rok, než s začali poohlížet po jiné školce se speciální

třídou. Než však mohl nastoupit do nové školky, která je součástí školy, na které momentálně studuje, musel do pedagogicko- psychologické poradny Slunce, kde mu udělali vyšetření, na jehož základě byl zapsán do mateřské školy. Dále začali navštěvovat specializovanou pedagogicko - psychologickou poradnu Spirála, kterou navštěvují do současnosti.

Základní škola:

Rodiče před začátkem povinné školní docházky žáka A navštívili různé školy, aby našli tu, která by jim a jejich dítěti vyhovovala. Původně chtěli školu blízko jejich bydliště, ale žádná nesplňovala jejich představu. Navštívili i speciální školy, u kterých měli pocit, že by dítě zbytečně podceňovali a nerozvíjeli by jeho potenciál. Nakonec se tedy rozhodli pro základní školu, pod kterou spadá i mateřská škola, kam žák chodil. Paní učitelka se s žákem seznámila u zápisu, kde bylo patrné, že se nejedná o běžné dítě. Byl velmi fixovaný na maminku a v případě, že se na chvíli vzdálila přepadl žáka strach a stres. Žák u zápisu zvládal úkony, které po něm chtěli, ale muselo se na něj pomalu a s trpělivostí. Též se stále díval na maminku, jestli si počíná správně. Na závěr zápisu prohlásil, cituji: „Už mám dost té ženské, už s ní nechci mluvit.“ Na základě vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny a domluvě s paní ředitelkou, která je vystudovanou a praktikující speciální pedagožkou, se rozhodli, že žák nebude mít asistenta pedagoga. Důvodem byla přílišná fixace žáka. Podle paní ředitelky by přidělení asistenta pedagoga mohlo žákovi spíše ublížit než pomoci. Škola též podporuje inkluzi a přiřazení asistenta pedagoga žákovi, který bez něj dokáže pracovat a jeho přítomnost ve třídě není tedy nutná, by takový proces mohlo narušit.

8.5.1.1 Vliv učitele na úspěšné zařazení

Jak jsem již zmiňovala, žák A chodí do třetího ročníku. První dva roky měl paní učitelku M, která byla přítomna u zápisu žáka. Paní učitelka dříve pracovala v mateřské škole, což je na jejím přístupu k dětem znát. Je velmi trpělivá a přívětivá. Před nástupem žáka do třídy neinformovala ostatní rodiče o tom, že tam bude chodit dítě s AS. Odůvodnila to tím, že jí to nepřišlo až tak důležité. Priorita pro ni byla, aby žáka přijali jeho spolužáci. Těm postupně vysvětlovala, co je to Aspergerův syndrom. Jejím cílem bylo, cituji: „Chtěla jsem, aby ho spolužáci ve třídě brali, jako by netrpěl žádnou poruchou.“. Snažila se o to, aby pomoc a porozumění vycházelo od samotných spolužáků. Pravidelně každý týden dělala paní učitelka komunitní kruh, ve kterém každý mohl sdílet, co měl „na srdci“. Žák A se zpočátku

kruhu nechtěl zúčastnit. Paní učitelka ho nechala, aby přišel sám, protože chce a ne, protože mu to řekla. Koncem prvního ročníku se již žák zbavil ostychu a komunitního kruhu se zúčastňoval stejně jako jeho spolužáci.

Vzhledem k tomu, že žák nemá asistenta pedagoga, posadila paní učitelka M. žáka do první lavice před katedru. Tím získala přehled o tom, jestli žák stíhá nebo potřebuje nějakou pomoc. V případě, že žák nestíhal psát diktovanou látku, zapisovat si nebo opisovat, řekla paní učitelka spolužákům, aby počkali, že to ještě dodiktuje žákovi A. Paní učitelka též přizpůsobila metody a formy práce. Předem si rozpracovala a stanovila jednotlivé kroky. Snažila se motivovat žáka a metodou nápovědy ho vést k samostatnosti. Nastavila žákovi pravidla, která dodržuje i se současnou paní učitelkou. Žáka bylo nutné o změnách informovat dopředu. Proto když paní učitelka M. například věděla, že se budou na hudební výchově dívat na film, musela to říct několik dní dopředu. V prvních měsících dbala na sociální a pracovní návyky žáka. Přestože svoji pozornost musela věnovat i dalším žákům, dle jejích slov udělala pro žáka maximum.

Ve třetí třídě dostal žák novou paní učitelku Š. Ta se stejně jako její předchůdkyně sešla s rodiči a žákem a probrala s nimi, co bude od žáka očekávat. Též se seznámila s tím, jak s žákem pracovala paní M. a v tomto stylu vede svoji výuku.

8.5.1.2 Vztahy žáka ve třídě

Žák má se třídou dobré vztahy. Velký podíl na tom má vedení paní učitelky, ale také atmosféra školy. Během návštěv jsem byla několikrát svědkem toho, že vyučující znají jménem i žáky z jiných tříd a dokonce mezi sebou mají „interní vtípky“. A to včetně paní ředitelky. Nebo tomu tak alespoň je na prvním stupni. Z mého pohledu má tento přátelský přístup k žákům velký vliv na to, jak se chovají. A to i k sobě navzájem.

Jak jsem již psala výše, paní učitelka dbá na to, aby ve třídě panovala rovnocennost a vzájemný respekt. Žáci jsou takto vedeni od prvního ročníku. Jsou zvyklí, že jejich spolužák je v něčem rozdílný a že na některé věci, zvuky či události reaguje rozdílně. A jsou schopni to respektovat.

Žák má spolusedícího. Tak tomu je od prvního ročníku. Napřed s ním v lavici seděla holčička, která se sama nabídla, že chce žákovi pomáhat. Tomu se žák zprvu bránil. Nesnesl

v přílišné blízkosti „cizí“ lidí. Když ale pochopil, že paní učitelka od tohoto návrhu neustoupí, smířil se s tím a se svojí spolusedící se i skamarádil. V současné době sedí se svým nejlepším kamarádem. Bylo zajímavé pozorovat, jak sledovaný žák se svým spolusedícím spolupracuje. Poprvé jsem měla možnost vidět, že by žák s AS požádal spolužáka o radu nebo si od něj nechal dát instrukce. Samozřejmě byly dny, kdy neměl náladu na jakoukoliv socializaci a jiné dny se zase sám připojil k ostatním.

Spolužáci se během tří let strávených s žákem A naučili, jak k němu přistupovat, co si k němu mohou dovolit a co ne. Ale i žák se sám postupně učí vztahům vůči ostatním. To, co pro něj bylo dříve nemyslitelné již pro něho není takový problém. Jako příklad mohu uvést situaci, kterou jsem zahlédla v šatnách, kde se žáci převlékají a přezouvají při příchodu do školy a odchodu z ní. Žák A má určité „rituály“, které nesmí být narušeny. A jeden z takových rituálů má i když přijde do školy. Napřed se posadí na lavičku, sundá si boty, které si pečlivě srovná do své poličky a nazuje si přezůvky. Poté vstane, sundá si bundu a tu si pověsí na 3. háček ode dveří. Situace nastala, když žák zjistil, že jeho háček je obsazený bundou někoho jiného. Rozhořčil se a cizí bundu sundal. V ten moment tam přiskočil jeho kamarád a bundu si pověsil zpátky a začal se smát. Takto se pošťuchovali ještě nějakou chvíli. Bylo zajímavé vidět, že žák A je schopen přistoupit na hru a svým určitým způsobem se bavit. U kamaráda bylo vidět, že je schopen v rámci možností odhadnout, kdy žáka A může „zlobit“ a kdy je to na něj již moc. Podobné dětské pošťuchování jsem měla možnost vidět i o přestávce ve třídě.

Celkově bych zhodnotila vztahy ve třídě jako velmi dobré. Během svého pozorování jsem neviděla, že by vůči žákovi byla nějaká nenávist a zloba.

8.5.1.3 Vzdělávací aspekty

Vzdělávací skupina

Žák A je zařazen do méně početné třídy. Již u zápisu se vedení školy rozhodlo, že se počet žáků ve třídách uzpůsobí, aby jedna třída byla méně početná.

Ve třídě není další žák se SVP. V příslušném ročníku je na škole pouze jeden další žák se SVP a ten byl zařazen do paralelní třídy.

Čas strávený učením

Žák plní svoji práci podobně jako jeho spolužáci. V něčem je lepší a v něčem jiném zase horší. V hodině dokáže vnímat po celou dobu, ačkoli to vypadá, že dělá něco jiného. Pokud se ho vyučující na něco zeptá, tak se potvrdí, že vnímá.

Motivace

V prvním roce na základní škole paní učitelka motivovala žáka pomocí smajlíků. V druhém ročníku již pro žáka byly jistou motivací známky. V současné době žáka motivuje ke studiu a k seberozvoji touha vyrovnat se ostatním nebo být lepší než oni. V tomto ohledu je pro něho dobrou motivací jeho spolusedící, který je výborným žákem. To ho jistým způsobem žene kupředu. Několikrát jsem byla svědkem toho, že něco nechtěl dělat nebo mu to nešlo, ale když viděl, že jeho spolusedící na tom pracuje začal se také snažit. Pokud žák ztrácí svoji vnitřní motivaci musí paní učitelka na žáka přísněji. Buď to udělá teď a nebo doma či o přestávce. Samozřejmě pouze v případě, kdy usoudí, že je žák „líný“ něco dělat. Žák totiž vypožoroval, že mu jsou poskytovány úlevy a nebojí se toho využít.

Klasifikace a zkoušení

Žák je klasifikován stejně jako jeho spolužáci. V tomto ohledu mu tedy nejsou poskytnuty žádné úlevy. Samozřejmě paní učitelka přihlíží na jeho výkony a na jeho schopnosti. V první třídě byl klasifikován pomocí smajlíků. V současné době se ke známkám připojilo i slovní hodnocení. Tím paní učitelka dává zpětnou vazbu na čem by měl zapracovat.

Reakce na neúspěch

Na neúspěch žák reaguje velmi špatně, ale ne agresí. Musí mít vždy pravdu. I proto často odmítá dělat práci, která mu nejde.

Individualizace

Žák nemá vypracovaný IVP. Paní učitelka jistým způsobem výuku žákovi uzpůsobuje. Dává mu více času na vypracování úkolu, klasifikuje žáka na základě jeho schopností. Připravuje pro něho úkoly domů. Nestíhá-li žák psát, píše mu poznámky sama.

Rodiče

Rodiče se podílejí na vzdělávání žáka. Pokud žák nedodělá látku ve škole, tak ji dodělá doma s maminkou. Kromě toho dostává úkoly a cvičení z SPC na rozvoj různých oblastí, které každý den vypracovává.

8.5.1.4 Kritická místa

Komunikace

Jazyk a jazyková komunikace

Jazyky jsou slabou stránkou žáka. Na otázky odpovídá stroze, krátkými větami. Během svého působení ve třídě jsem s žákem hovořila pouze párkrát. Důvodem byl žákův nezájem o konverzaci se mnou. Pokud se mnou hovořil, tak to bylo vždy na téma jeho koníčku – technologie. Občas jeho slovní projev nedával smysl, jako by nerozuměl dotazu nebo zapomněl o čem hovoří.

Čtení

Největší potíže má žák se čtením. Čte velmi pomalu a čtení nahlas zvládá s obtížemi. Při interpretaci přečteného textu je zřejmé, že má žák potíže s porozuměním. Občas jsem měla pocit, že to co čte vidí jenom jako slova, která nemají význam.

Motorika

Jemná motorika je další kritickou oblastí. Ačkoli žák chodí do třetího ročníku. Jeho písmo odpovídá písmu, se kterým začínají žáci druhý ročník. Velký vliv na to má křečovitě sevření psacích potřeb. Celkově se dá říct, žákova hybnost rukou je křečovitá. To ho velmi omezuje. Zajímavé pro mě bylo sledovat hodinu, kdy žáci nožem vyřezávali dýni, kde jsem měla možnost vidět žákovu zručnost, kterou jsem u něho dosud neviděla.

Hrubá motorika činí žákovi též potíže. Je méně obratný. Problematická je i koordinace pohybu, která je nejvíce zaznamatelná v hodině tělesné výchovy. Tělocvik žáka baví, i přesto, že je znatelně horší než jeho spolužáci. Nese však velmi špatně prohru. Nedokáže pochopit, že na tom není nic špatného.

Myšlení

Žák má výborné analytické myšlení. Ke zvládnutí běžných věcí potřebuje stručný návod, který dodržuje. Nechápe emoce.

8.5.2 Žák B

Údaje z osobní anamnézy:

Respondentka uvedla, že ve 20. týdnu těhotenství byla upozorněna, že dítě bude trpět vrozenou vadou - pes equinovarus³, což se posléze potvrdilo. Jinak těhotenství proběhlo v pořádku bez větších komplikací. Žák nyní chodí do druhého ročníku.

Údaje z rodinné anamnézy:

Dítě žije v úplné rodině. Má jednoho sourozence, starší sestru (11). U té byla diagnostikována dysfázie. V rodině se jiné poruchy nevyskytují.

Žák se narodil v 38. týdnu těhotenství s vadou vtočených nohou. Z tohoto důvodu museli rodiče s žákem každé čtyři dny do nemocnice na převaz a přesádrování nožiček a to již od narození žáka až do období jednoho roku. Poté žák dostal speciální obuv, která držela nohy od sebe pomocí drátů. První půl rok bylo nutné, aby žák nosil tuto obuv 24 hodin denně. Do tří a půl let nosil tuto speciální obuv pouze na noc. Chodit se naučil až v roce a půl. Respondentka uvedla, že si u něj nevšimla výrazných rozdílů oproti vývoji intaktního dítěte.

Žák má své rituály, které musí být dodrženy. Jedním z nich je stále stejná cesta, kterou chodí do školy a ze školy. Pokud se maminka pokusí trasu změnit, žáka přepadne panika a začne plakat. Dalším rituálem je způsob, jakým se žák ráno obléká. Napřed si nandá ponožky a spodní prádlo. Poté si obleče tričko a na závěr kalhoty. Během svého pozorování jsem si všimla, že nosí určité oblečení v určité dny. V případě, že nastane změna v žákových rituálech, tak dá najevo své znepokojení. Od psychologa již dostali doporučení, aby se snažili žákovy rituály různě obměňovat. Respondentka uvedla, že se pomalu setkávají s úspěchem. Občas žák změnu nepřijme, ale čím dál tím častěji neprotestuje, tolik.

³ Vrozená vada postavení nohou.

Na změny žák celkově reaguje velmi špatně. Pokud má být něco jinak, než je zvyklý, tak je ve stresu a má nepřiměřené reakce. Jednou dokonce nepřišel do školy, protože pršelo, ale předpověď počasí hlásila, že má být slunečno.

Otec žáka pracuje část týdne v cizině. To má velký vliv na chování žáka. Pokud otec není doma, žák není ve vlastní kůži.

Edukační proces:

Mateřská škola:

První rok v mateřské škole byl pro žáka velmi náročný. Nechtěl do ní chodit, ačkoli do té samé chodila i jeho sestra. Ráno s ním maminka musela dlouho čekat než mohla odejít, protože žák plakal a nechtěl ji pustit. Dle jejích slov se pedagogové ve školce moc nezajímali. Situace se začala stupňovat a u žáka se začala projevovat enuréza a enkopréza. Dle respondentky na tomto neshledávali nic zvláštního. Jednat začali až v momentě, kdy jim vedením z mateřské školy bylo doporučeno, aby s žákem zašli do speciálně pedagogického centra, kde provedli rozhovor s rodiči a v rámci možností i s dítětem. Psycholog vyšetření uzavřel s tím, že žák je příliš malý na nějaké závěry, ale pravděpodobně se jedná o Aspergerův syndrom, a že by bylo vhodné, aby dítě dostalo asistenta pedagoga. Rodiče byli překvapeni jelikož jim jejich dítě přišlo v pořádku, ale následovali doporučení, které jim psycholog dal.

S příchodem asistenta pedagoga nastala okamžitá změna a žák se již do školky těšil. Postupem času asistent pedagoga posílal rodičům fotky, na kterých bylo vidět, že žák spokojeně pracuje a ustala i enuréza a enkopréza.

S asistentem pedagoga se scházejí i v současné době.

Základní škola:

Učitelka, která měla žáka u zápisu na starosti avizovala, že žák do této školy nepatří. Téměř po celou dobu zápisu byl žák schovaný pod stolem. Kresba byla dle učitelky nedostačující, panáčka nakreslil pouze jako čáru bez končetin a hlavy. Žákovi bylo u zápisu doporučeno setkání s výchovou poradkyní zaměřené na to, jaký by měl být další postup. Nabídnuta jim byla speciální škola pro žáky s AS. Rodiče tuto možnost zvážili, na školu se byli i podívat. Rozhodli se však pro spádovou školu, kam chodí i jejich dcera. Hlavním důvodem bylo, že

po absolvované návštěvě speciální školy neměli pocit, že je vhodná pro jejich dítě. Dle respondentky tuto školu navštěvují děti s vyšší mírou postižení a nezvladatelnosti. Dalším důvodem byla vzdálenost. Speciální škola se od jejich místa bydliště nachází hodinu cesty. To by pro dítě bylo nezvladatelné.

V červnu před nástupem povinné školní docházky, začali postupně vodit žáka na pár hodin týdně do spádové školy. Aby si žák přivykl na nové prostředí, podíval se na děti a paní učitelku. Z žakovy strany byl patrný nezájem a při rozhovoru s paní učitelkou nenavazoval oční kontakt. Hlavičku měl po celou dobu otočenou stranou. Motivací pro návštěvy školy byly obrazy a tvorba dětí vystavená na chodbách. Na to se žák chodil moc rád dívat.

8.5.2.1 Vliv učitele na úspěšné zařazení

Paní učitelka má žáka od prvního ročníku. Dříve již pracovala s žáky se SVP, tudíž měla trošku představu o tom, co příchod žáka B do třídy bude znamenat. S žákem se seznámila ještě před nástupem do školy. S vedením školy a rodiči žáka se domluvila, že se mohou chodit do školy dívat, aby si žák postupně přivykl novému prostředí a nástup do školy pro něho nebyl tak stresující.

Paní učitelka pomáhá žákovi se zapojit do kolektivu. Nadstandardně mu vysvětluje sociální situace a situace mezi dětmi. Pokud je žák v přílišném napětí, tak mu umožní se uvolnit mimo kolektiv. V poslední době s paní asistentkou zpozorovali, že žáka stresuje, pokud nestíhá, tak jako ostatní žáci. Přemýšlely proto, jak by tuto situaci mohly řešit. Z SPC jim bylo navrženo, aby žáka odvedly do kabinetu, kde by se v klidu mohl věnovat práci, aniž by ho rušilo to, že ostatní již dělají něco jiného. Rodiče ovšem tento návrh zamítli s obavou, že by to žák mohl brát jako trest. Doma totiž žáka posílají do jiné místnosti pokud se nevhodně chová.

V případě, že žáka přepadně afekt nebo panika, paní učitelka tuto situaci nekomentuje a pouze se snaží o zklidnění žáka.

Paní učitelka si dělá každý den přípravu na výuku. Vždy se snaží nalézt místo, které by žákovi mohlo dělat potíže nebo by se mu nechtělo pracovat a stanoví si, co chce, aby žák minimálně udělal. Dělá to z toho důvodu, aby ji žakovy námitky ve výuce nerozhodili čímž

by se mohla situace zkomplikovat. Taktéž se již připraví na možné problémy a řešení situací. Žák ví, že vždy musí něco splnit i v případě úkolů, které mu nejsou zcela příjemné.

Paní učitelka dává žákovi jednoznačné a konkrétní pokyny. Nikdy ne víc než jeden, protože žák si jich více najednou nepamatuje. Paní učitelka musí žákovi dávat instrukce při nichž ho osloví. Žák totiž nechápe a nevnímá sdělení, která jsou určené pro celý kolektiv. Pokud žák sám nechce, tak ho paní učitelka nevystavuje hromadným a soutěživým aktivitám.

Oproti asistentovi pedagoga je paní učitelka na žáka přísnější a nenásilně ho vede k výkonům.

Spolupracuje se speciálním pedagogem, SPC, logopedem a dětským psychiatrem. Taktéž vypracovává půlroční kontroly (viz. příloha č. 5), které odevzdávají výchovné poradkyni. Jedná se o dotazník, na kterém spolupracuje se speciálním pedagogem, PPP a asistentem pedagoga.

8.5.2.2 Vliv asistenta pedagoga na úspěšné zařazení

O pozitivním vlivu asistenta pedagoga na zařazení žáka není pochyb. Paní asistentka má žáka již od prvního ročníku. Dříve pracovala v Jedličkově ústavu, tudíž má zkušenosti s různým druhem a mírou poruch a postižení.

S žákem pracuje na základě instrukcí, které dostává od paní učitelky, ale také ze speciálně pedagogického centra a logopedie.

Paní asistentka sedí v poslední řadě mezi žákem B a žákem, který je cizinec a též potřebuje mírnou asistenci. Více pozornosti však věnuje žáku B.

Pomůcky pro konkrétní činnosti si paní asistentka tvoří sama, ale také pracuje s materiály, které dostává od speciálního pedagoga. Pracuje s různými knihami, pracovními sešity, ale i didaktickými pomůckami a obrázky. Žák je na přítomnosti paní asistentky ve třídě závislý. V případě, že ve třídě není, musí dát dostatečně dopředu vědět, že ji žák B nemá očekávat.

Asistence u žáka probíhá po celou dobu výuky. Paní asistentka s ním pracuje individuálně a pomaleji, dle potřeb žáka.

Poskytuje žákovi podporu v navazování vztahů s vrstevníky, při hře a volné či organizované činnosti. Dále žákovi poskytuje pomoc při přípravě na výuku, pomáhá mu s označováním

úkolů, dovysvětluje mu to, co má dělat samostatně. Asistentka žákovi pomáhá s přípravou ústních odpovědí. Dle pokynů paní učitelky vytváří podmínky pro úspěšné fungování dítěte ve škole – prostorové uspořádání třídy, režim dne aj., upravuje pomůcky ke vzdělávání žáka. O přestávkách žákovi pomáhá s využitím času popřípadě s výběrem aktivit.

Velice se mi líbilo, že používá k motivaci zájmy žáka. Jednou z motivací je plyšový pejsek, kterého si žák nosil do školy. Paní asistentka žáka motivovala tím, že pejsek něco dělá nebo, že ho to baví. Jelikož měl žák pejska moc rád a viděl, že „pracuje“, stal se tím jeho vzorem a chtěl se přiblížit jeho výkonům.

8.5.2.3 Vztahy žáka ve třídě

Sociální skupina, která tvoří třídu je velice rozmanitá. Je zde poměrná část cizinců, většinou původem z Ukrajiny, ale i USA a Indie. Vzhledem k věku k sobě někteří žáci mají „zvláštní“ vztahy. Například se domluví, že si s někým budou hrát pouze v případě, že jim zaplatí určitou částku. Také se stalo, že se spolužákovi smějí, že je cizinec. Během svého pozorování jsem nezaznamenala žádnou negativní odezvu na žáka B. Pedagog i rodiče si též nejsou vědomi žádné šikany ani negativní odezvy ze strany spolužáků.

V první třídě měl žák strach s zapojit do třídního kolektivu. Řešil to tím, že prosil paní asistentku, aby spolužákům řekla, že si s nimi chce hrát. Žák tedy jevil zájem o kontakt s jeho vrstevníky, ale neuměl se adekvátně zapojit. V tomto byla paní asistentka důsledná a žáka učila, jak se může mezi spolužáky zapojit.

V současné době má žák B ve třídě několik kamarádů, se kterými si o přestávce hraje na vojáky. Taktéž se baví s holčičí částí třídy. Během doby, kterou jsem s žákem strávila jsem si všimla, že se jeho potřeba bavit se s chlapci nebo děvčaty odvíjí od nálady, kterou ten den má. Pokud je unavený sedne si k děvčatům. V případě, že má dobrou náladu a je aktivní chodí za chlapci. V jeho případě se nejedná o typické zapojení do hry. Žákovi stačí, že je mezi ostatními. Většinou si dělá „to“ své. Například pokud si chlapci hrají na vojáky, žák B kolem pobíhá a skáče, ale jakoby vůbec nevnímal, že se jeho kamarádi rozdělili do týmů a bojují proti sobě navzájem. To samé se děje, když je s děvčaty. Ta si o něčem povídají a on se chce pořád bavit o něčem jiném, o tom svém. Celkově by se dalo tedy říct, že žákovi stačí přítomnost spolužáků, ale čas strávený s nimi tráví ve své duchu.

Spolužáci jsou k žákovi milí a pomáhají mu. Velikou zásluhu na tom má přístup paní učitelky, která si zakládá na dobrých vztazích ve třídě a vede k tomu i žáky. To se týká i výše uvedeného nevhodného chování a situací, které jsem popsala výše.

8.5.2.4 Vzdělávací aspekty

Vzdělávací skupina

Žák je zařazen do třídy, která má celkem 20 žáků. Velká část z toho jsou cizinci. To se odráží na tempu třídy, které je pomalejší. To je vhodné pro vzdělávání žáka. Žáci jsou naučeni si navzájem pomáhat a vysvětlovat si učivo.

Čas strávený učením

Žák B patří k pomalým žákům. Z tohoto důvodu musí některou práci dodělat doma. Paní asistentka má pro žáka materiály z SPC, které žák dostává nad rámec výuky. Problematické je, že na vypracování těchto materiálů není dostatek času.

Velkou část hodiny tráví paní asistentka tím, že žákovi vysvětluje a názorně ukazuje látku. A to i látku, kterou by měl žák mít již zažitou.

Doma se žák ještě učí s maminkou. Většinou se mu nechce a snaží se práci odložit na další den. Též si vymýšlí, že třeba nemá ruce a nohy, a proto se nemůže učit. Rodiče se ho snaží k učení nenutit, ale motivovat ho.

Motivace

Paní asistentka se snaží udělat výuku pro žáka atraktivní. Používá různé pomůcky a metody, jak udržet žákovu pozornost a předat mu vědomosti. Velkou motivací jsou pro žáka obrázky, které dostává od paní učitelky nebo paní asistentky za vypracované úkoly.

Když byl žák menší, tak si do školy nosil pejska, který ho učivem provázel. Když žák viděl, že pejsek něco dělá, tak to začal také dělat. Já jsem měla možnost vidět pouze jeden den, kdy pejska měl. Později se žák rozhodl, že už ho ve třídě nechce.

Žáka motivují i povzbuzováním sebevědomí.

Klasifikace a zkoušení

Žák je klasifikován slovně nebo známkou s přihlédnutím k jeho vyšetření. Dříve užívali smajlíků, ale rodiče již chtěli, aby žák dostával i známky. A též dostává za splnění úkolu samolepky či obrázky. Kromě paní učitelky a paní asistentky hodnotí žáka i jeho spolužáci třeba potleskem. Žáci již vědí, jak na tom žák B je a sami dokáží ocenit jeho zlepšení nebo úspěch.

Testování žáka probíhá stejně, jako u jeho spolužáků. Jsou mu však poskytnuty úlevy v množství práce, kterou musí pro splnění udělat – píše každou druhou větu.

Reakce na neúspěch

Na neúspěch žák reaguje negativně. Ať je to v prostředí školy nebo doma. Žák nesnese prohru a fakt, že mu něco nejde. Jednou se i stalo, že se stal agresivním a uhodil svého spolužáka do obličeje po tom, co prohrál. Prozatím se jednalo o ojedinělou situaci.

Individualizace a pomůcky

Žák má vypracovaný IVP (viz. příloha č. 6), podle kterého je realizovaná výuka ve všech předmětech. Žák je veden individuálně s podporou asistenta pedagoga. Výklad je obohacen o obrázkové pomůcky, přehledy se zaměřením především na haptiku. V hodinách převažuje metoda aktivního učení. Důležité je žákovi stanovit jasná pravidla. „Teď napíšeš deset vět a potom si můžeš něco nakreslit.“ „Přečteš tento odstavec a potom bude přestávka.“

Žák též chodí jednou týdně na individuální výuku se speciálním pedagogem.

Individualizace probíhá na základě:

- Individuální vedení
- Práce za podpory asistenta pedagoga
- Výklad, který je strukturovaný, výstižný a postupný
- Vysvětlování látky pomocí přirovnání
- Postupného opakování probrané látky
- Využití hry pomoci, které si žák osvojuje nové jazykové a komunikační dovednosti
- Práce s představivostí

Mezi pomůcky patří:

- a) Míčky a kostky

Obrázek 5 – Míčky a kostky



Tyto míčky paní asistentka používá v matematice. Žák totiž rád manipuluje s věcmi.

- b) Různé pracovní knihy, pracovní listy. Ale i stolní hry, na kterých se žák učí počítat.

Obrázek 6 – Pracovní kniha

Obrázek 7 – Číselná řada do 100

Obrázek 8 – Ludo



- c) Haptické

Obrázek 9 – Haptické 1

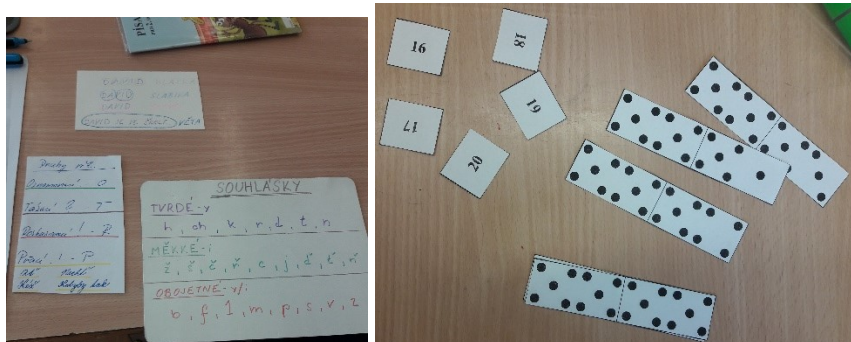
Obrázek 10 – Haptické 2



d) Přehledy

Obrázek 11 – Přehledy 1

Obrázek 12 – Přehledy 2



Rodiče

Rodiče jsou důležitým aspektem při zařazení žáka do třídy. Po škole s ním rodiče ještě musí pracovat i doma a procvičovat s ním věci, které se ve škole nestihli, ale i ty, které se tam neprobírají.

Rodiče plně spolupracují se školou, pedagogickým centrem a speciálním pedagogem.

8.5.2.5 Kritická místa

Komunikace

Jazyk a jazyková komunikace

Žákovi rodiče jsou ze Slovenska. Otec doma hovoří pouze slovensky. Matka česky, ale z mé vlastní zkušenosti se nejedná o čistou češtinu. To má na žáka vliv. Sám o sobě má potíže s jazykem a jeho porozuměním a se správnou formou českého jazyka se setkává pouze ve škole. Matka uvedla, že s žákem doma pracují a snaží se mu vše vysvětlit. Žák se i sám ptá, co některé věci znamenají nebo jak se nazývají. Celkově má žák problém v oblasti expresivní a receptivní řeči.

Čtení

Žák má značné potíže v oblasti čtení. Paní asistentka s ním v hodině čte individuálně. Žák nedělá pauzy ani na konci věty, nerozlišuje dlouhé a krátké samohlásky. Dále má potíže s porozuměním a interpretací přečteného textu

Motorika

U žáka se projevuje postižení jemné i hrubé motoriky. V případě jemné motoriky si toho můžeme povšimnout nejvíce připsané, které je neúhledné, jednotlivá písmenka nejsou dotažená a neleží na řádku. Paní asistentka s žákem dělá uvolňovací cviky, které mu pomáhají jemnou motoriku zlepšovat.

Postoj žáka je shrbený a nepřirozený. Při tělesné výchově si můžeme povšimnout těžkopádných pohybů. Částečně za to může žákova vrozená vada. Má problém házet s míčem, ale i obyčejná chůze pro se pro něho občas stává obtížnou. Celkově má omezenou koordinaci pohybů. Z tohoto důvodu žák chodí na rehabilitaci, kde pracují na rozvoji této oblasti.

Myšlení

Žák je oproti svým spolužákům poměrně pozadu. Většinou stihne polovinu toho, co ostatní. To ho stresuje a jeho výkony se ještě zhorší. Problematická je pro žáka matematika. Žák nemá zafixovaná čísla do dvaceti a problém mu dělá přechod přes desítku. Žák dokáže poskládat čísla, jak jdou za sebou – číselná řada. Dostane-li však za úkol říct, které číslo je před, a které za, stává se pro něho tento úkol nesplnitelný. Žák nemá pojem o číslech, co znamenají desítky, stovky atd.. Problematická je i otázka množství a rozklad čísla. Pokud má příklad 7-5, který počítá na prstech, odpočítává je špatně. Zapomíná pojmy nebo si je není schopen spojit dohromady. Pokud se ho zeptáte, jaké jsou druhy vět, nebude vědět, co to je, ačkoli tuto látku brali před týdnem. Nepomůže ani, když žákovi připomenete, co to znamená.

Žák má problémy s dlouhodobou pamětí. Pokud něco nedělá opakovaně a pravidelně, tak to zapomene. Pedagogové mají podezření na snížený intelekt.

8.5.3 Shrnutí

Oba žáci jsou diagnostikováni poruchou autistického spektra, konkrétně jim byl diagnostikován AS. Ve srovnání s žákem B má žák A mírnější projevy AS a jeho zařazení do prostředí proběhlo snáze. U obou žáků byla diagnostikována porucha autistického spektra před nástupem na základní školu. Konkrétně v prvním roce v mateřské škole. Podezření, že s žáky není něco v pořádku bylo iniciováno pracovníky mateřských škol. V obou případech

byly pozorovány přetrvávající potíže v sociální interakci a komunikaci, v adaptabilitě a emotivitě. Dále se hůře vyrovnávali se změnami a v zátěžových situacích křičeli nebo plakali. Žák B měl ve stresových situacích potíže s enurézou a enkoprézou. Pedagogičtí pracovníci následně informovali rodiče, že není něco v pořádku a doporučili jim návštěvu odborného pracoviště, kde žáky vyšetřili. U žáka A se rodiče rozhodli pro zařazení do speciální školky, ve které mu byl poskytnut individuální přístup. Důvodem bylo, že žákovi nebyl navrhnout asistent pedagoga, který do školky doprovázel žáka B. Po absolvování vyšetření a podniknutých opatřeních se situace zlepšila a žáci se lépe adaptovali na prostředí.

Zápis obou žáků byl problematický. Žák A dokázal splnit instrukce. Žák B u zápisu propadl. Z tohoto důvodu byl žákovi B navrhnout zápis do speciální školy, který byl rodiči zamítnut.

Adaptace žáků na školní prostředí byla komplikovaná. Žák B začal školu navštěvovat ještě před začátkem nového školního roku, aby si novému prostředí přivykl. Oba žáci se i s rodiči sešli před nástupem do prvního ročníku s vyučujícími, aby se seznámili s tím, co od nich pedagogové očekávají a co budou vyžadovat, aby splnili.

Žák B má IVP a asistenta pedagoga na všechny vyučované předměty, jelikož potřebuje neustálé vedení a nasměrování, co má dělat. Oproti tomu, žákovi A asistent přidělen nebyl. Důvodem je jeho velká fixace k lidem. Taktéž je u něj větší riziko zneužití přítomnosti asistenta pro to, aby nemusel pracovat. Tyto tendence se již začínají projevovat u druhého žáka. Žák záměrně dělá, že je unavený nebo že to nechápe, aby nemusel pracovat a asistent to udělal za něho. Jedná se především o věci, které žákovi nejdou nebo ho nebaví. Taktéž často odvádí pozornost od práce a snaží se zavést rozhovor na téma, které ho zajímá. U žáka A se tyto tendence v takové míře prozatím neobjevují, jelikož nemá asistenta a paní učitelka mu nevěnuje takovou pozornost, jakou by mu věnoval asistent.

Žák A sedí v první lavici a má spolužáka, se kterým spolupracuje a konzultuje s ním své odpovědi nebo postupy. Oproti tomu žák B sedí v zadní části třídy s paní asistentkou. V současné době není vhodné, aby žák měl spolusedícího, protože by ho to rozptylovalo od práce.

Oba žáci jsou zařazení do tříd, ve kterých je ze všech paralelek nejméně žáků. Skladba třídy byla přizpůsobena tak, aby se ve třídě vyskytovalo co nejméně žáků se SVP.

Žák B již od začátku jevil zájem o spolužáky ve třídě, ale nevěděl, jak má s nimi navázat kontakt. S tím mu pomáhala jeho asistentka, která žáka vedla. Žák A se naopak ze začátku svých spolužákům stranil. I v současné době raději tráví čas sám v lavici než se svými vrstevníky. Do kolektivu spolužáků ho pomohla zapojit paní učitelka, převážně během výuky. O přestávkách se musel žák o sebe postarat sám. V obou případech jsou žáci přijati svojí třídní skupinou. Ze strany spolužáků se jim dostává podpory a pomoci.

Zapojení rodičů do výuky žáků hraje v zařazení do běžné školy velkou roli. V obou případech se rodiče podílejí na výuce svých dětí. Ne vždy během vyučování žáci splní to, co by měli. Doma se proto ještě musí této práci věnovat. Žáci sami úkoly vypracovávat nezačnou. Vždy to musí být na pobídnutí rodičů. Kromě práce ze školy se zaobírají i cvičeními z logopedie a PPP. Rodiče jsou pro oba žáky prostředníky mezi školou, ale i okolím.

V oblasti rodinného zázemí má žák A podporu obou rodičů po celý týden. U žáka B je komplikovanější, jelikož jeho otec odjíždí na polovinu týdne do ciziny a on to těžko nese. Odjezd otce a jeho příjezd velmi prožívá, tím pádem žák prochází dvěma změnami, které ovlivňují jeho psychické rozpoložení.

V obou případech mají žáci sourozence, se kterými měli v počátku potíže. Hlavním důvodem bylo narušení zvyklostí žáků a jejich prostoru. V obou případech se naučili se svými sourozenci vycházet a zapracovali na pochopení sociálních vztahů.

Jak je patrné z anamnéz žáků, míra jejich postižení je rozdílná. Žák A je schopen pracovat samostatně s občasnou dopomocí učitele nebo spolužáka. Sám si dokáže říct o pomoc nebo se zeptat, když něčemu nerozumí. U druhého případu se pedagogové a rodiče snaží o nácvik tohoto chování.

U obou případů se vyskytují problémy v oblasti jemné a hrubé motoriky, které se u nich výrazně neliší až na problémy spojené s vrozenou vadou dolních končetin.

V oblasti myšlení lze zaznamenat největší rozdíly u sledovaných subjektů. V případě žáka A je vyvinuto velmi dobré analytické myšlení, tudíž matematika mu nedělá potíže. Ty se vyskytují pouze v případě, že je již unavený a nedokáže se tolik koncentrovat. Na druhou stranu se u něho vyskytují značné potíže v oblasti jazyka a jeho porozumění. Žák A má též

problémy se čtením a převyprávěním příběhu. Má však dobrou dlouhodobou paměť. U žáka B je analytické myšlení značně omezeno stejně jako dlouhodobá paměť. To mu způsobuje značné problémy v pochopení základních matematických zákonitostí a pojmů. Stejně tak v upevnění znalostí. U žáka B je podezření na snížený intelekt.

9 Diskuze

Předkládaná práce byla zaměřena na zjištění, jak probíhá zařazení žáků s AS do běžných škol a jaké faktory ovlivňují jeho úspěšnost. Zkoumanými subjekty byly dva žáci, jimž byl diagnostikován AS a studují na prvním stupni základních škol běžného proudu v Praze. Obě školy jsou velké a jsou na přijetí žáků se SVP připraveny.

Na základě stanoveného cíle jsem si sestavila výzkumné otázky (VO1-4), na které se v rámci této kapitoly pokusím komplexněji odpovědět.

VO1: Co napomáhá úspěšnému zařazení žáka se speciální vzdělávací potřebou do běžné třídy?

Je patrné, že základem veškerého úspěchu je diagnostikování dítěte. Žáci byli v obou případech diagnostikováni před nástupem do prvního ročníku, a to mělo vliv na jejich pozdější zařazení do škol. Oba žáci byli diagnostikováni ve třech fázích – fáze podezření, diagnostická a postdiagnostická, které Thorová (2012) uvádí jako ideální model diagnózy.

Diagnostikou rodiče, ale i učitelé získali informace, co je problematikou této konkrétní poruchy, a jak s tím mohou pracovat, aby se situace zlepšila a žáci byli v budoucnu více nezávislí.

Je důležité si uvědomit, že každý žák je jiný. Ať se jedná o intaktního žáka nebo třeba žáka se SVP. Tím pádem u každého může vést k úspěšnému zařazení a vzdělávání něco jiného. Je dobré, aby mezi sebou všichni účastníci procesu spolupracovali, protože tím můžeme dosáhnout nejlepších výsledků. Všemi účastníky myslím rodiče, pedagogy, asistenty pedagoga, odborné pracovníky a spolužáky. Tím se potvrdil názor Thorové (2006) o důležitosti spolupráce všech účastníků. Vedení obou škol včetně pedagogů zamítla doporučení informovat rodiče spolužáků a spolužáky samotné o této diagnostikované poruše. Z jejich pohledu by se tím narušil proces inkluze, jelikož by nevědomky předem vyčlenili žáky jako ty, co mají „problém“. V průběhu školního roku se však spolužáci s individuálními odlišnostmi těchto žáků seznámili. Samozřejmě musíme do tohoto procesu zahrnout i žáky a spolupracovat s nimi. To znamená přizpůsobit a individualizovat metody a formy práce jejich potřebám.

U těchto dvou konkrétních případů napomohl výběr vhodné školy. V případě žáka A zvažovali vhodné předškolní zařízení, když rodiče zjistili, že žák potřebuje individuální vedení. Před nástupem do prvního ročníku se rodiče obou žáků zaměřili na výběr vhodných škol, které by byly pro jejich děti přínosné. Nakonec se rozhodli zapsat své děti do běžné školy, u které oceňovali přístup k žákům se SVP a její filozofii. Z poznatků, které jsem získala během pozorování a rozhovorů, jsem si ověřila, jak má podnětné prostředí zásadní vliv na úspěšnost zařazení žáka.

Podnětné prostředí podporuje přístup pedagoga a asistenta pedagoga. U mnou pozorovaných subjektů se osvědčily následující učitelem používané metody, které jsou součástí strukturovaného učení (popsáno v kapitole 5).

- Motivace

V obou případech se snažili o motivaci žáků, kterou byla například ocenění od spolužáků, motivační smajlíky, motivační obrázky, ale i zařazení předmětu zájmů do výuky.

- Strukturalizace

Žáci k úspěšnému zvládnutí dne potřebovali pevně daný řád, včasné informování o jakýchkoli i drobných změnách, nastavení a dodržování pravidel. Na začátku školní docházky měli žáci obrázkové rozvrhy nalepené na lavici, na kterých nebyly pouze vyučovací hodiny, ale měli vyznačené i přestávky a co mají v jejich rámci dělat, např. umýt ruce.

Odborná literatura (Vosmik & Bělohlávková; Thorová; Čadilová & Žampachová) uvádí, že žáky můžeme posadit do první lavice nebo poslední. Záleží jestli chceme, aby byl žák v přímém kontaktu. V mnou pozorovaných třídách jsem měla možnost vidět oba způsoby. V přední lavici byl žák, který neměl asistenta pedagoga a pomoc a pozornost učitele byla nevyhnutelná. V zadní lavici byl usazen žák s asistentem pedagoga, u kterého by posazení blíže ke katedře mohlo rozptylovat.

- Vizualizace

V oblasti vizualizace se u žáků osvědčily názorné ukázky. Žáci mají potíže s některými abstraktními výrazy a z tohoto důvodu jim asistent pedagoga nebo pedagog připravili pomůcky. Měli bychom si uvědomit, že tito žáci mívají potíže s pochopením běžně používaných výrazů, u kterých by nás nenapadlo, že jsou problémové.

- Individualizace

Individualizace je pro úspěšný výchovně vzdělávací proces těchto žáků zásadní. V obou případech byla žákům poskytnuta individualizace výuky. Jednomu z žáků nebyl vypracován IVP. Ve školském poradenském zařízení vyhodnotili, že poskytnutí IVP není nutné i přes žakovu diagnózu. Pedagog však z vlastní iniciativy vypracoval plán pedagogické podpory (PLPP), který každé tři měsíce vyhodnocoval a na základě získaných poznatků vypracoval nový. Individualizace je pedagogem poskytnuta i ve formě ukazování, co má žák dělat nebo v případě, že žák nestíhá či je již unavený, dělá za něj zápis do sešitu.

Druhý sledovaný žák má vypracovaný IVP na základě jeho vyšetření. Tento plán obsahuje individualizace všech předmětů, kromě výchov. V hodině tělesné výchovy s ním často pracuje asistent pedagoga na základě aktuální potřeby.

Asistent pedagoga je jedním z aspektů, jak zprostředkovat kvalitní výuku těmto žákům. Mnohdy se však jeví přiřazení asistenta pedagoga kontraproduktivním, například u zadaného úkolu, který by žák zvládl úspěšně sám, se stereotypně obrací na asistenta pedagoga s žádostí o pomoc. Pro asistenta pedagoga je často velmi těžké odhadnout, kdy dítě opravdu potřebuje jeho pomoc, neví si rady, a kdy je jenom „pohodlný“ přemýšlet. Ne vždy je asistent pedagoga nutností, zejména u žáků s lehčí formou PAS. Vždy jsem si myslela, že žáci s touto poruchou musejí mít asistenta pedagoga, jinak by v běžné škole nedokázali fungovat. Proto jsem byla velmi mile překvapena, že i bez jeho přítomnosti lze zajistit kvalitní výchovně vzdělávací proces.

Na úspěšném zařazení žáků se SVP se podílí více aspektů, které jsou úzce provázané a z mého pozorování se až na pár výjimek shodují s literaturou.

VO2: Hodnotí rodiče a učitelé zařazení žáka podobným nebo různým způsobem?

U jednotlivých sledovaných případů se to liší. Názory rodičů a učitelů na zařazení u žáka A nejsou příliš rozdílné. Velký vliv na to má míra postižení u žáka. Výuka pro něho není tolik problematická a oproti svým spolužákům není tolik pozadu a je přizpůsobivější. Potřebuje jistou míru podpory ze strany učitele a spolužáků, ale dle názoru vedení, pedagoga a rodičů by pro něho zařazení do speciální školy bylo na škodu, protože by neměl možnost rozvíjet svůj potenciál tolik jako v běžné škole. Rodiče chtějí, aby jejich dítě pokračovalo studiem na gymnáziu a poté na ČVUT. V tom se jejich názor liší od názoru učitele, který se obává, že by studium na gymnáziu znamenalo pro žáka stres. Zde můžeme mluvit o rozdílu v rodičovské a učitelské perspektivě, která vyplývá z odlišného vztahu k žákovi, a tudíž i pohledu na něj. Tímto tématem se zabývá Fontana (2014).

V případě žáka B se názory liší. Již při zápisu se jeví vhodnější variantou zařazení do speciální školy. Na žádost rodičů byl přesto přijat do školy běžného typu. V současné době má žák potíže s pochopením látky, které přetrvávají již delší dobu. Žák si je vědom toho, že učivo nezvládá stejně dobře jako jeho spolužáci. Často se proto stává, že žák nechce práci dělat, protože ví, že mu nepůjde. Pokud žák pracuje na úkolu, během kterého vidí, že ostatní již mají hotovo a on je teprve na začátku, hledá pomoc u asistenta pedagoga, aby za něho cvičení dokončil. Paní učitelka uvedla, že se u žáka projevuje strach ze selhání. Žákova úzkost způsobuje občasnou nespavost, tím pádem je ve škole unavený a hůře se druhý den soustředí na výuku. To je jedna z problematických částí, kterou v literatuře uvádí Vosmik & Bělohávková (2010). Pracovníci školy spolu se školským poradenským zařízením zvažují, zda by pro žáka nebyla vhodnější speciální škola. Jsou si totiž vědomi vyšší zátěže a nároků, které jsou na žáka kladeny a to i přesto, že má žák individualizovanou výuku. Tento tlak je na žáka vyvíjen hlavně ze strany jeho spolužáků, u kterých vidí, že s výukou nemají potíže a dokáží mnohdy úkol vypracovat rychleji než on. Obávají se však toho, že vytrhnutí žáka z prostředí, na které je zvyklý bude brát jako osobní selhání a trest. Důležité je také zmínit, že si žák vytvořil spojení se svými spolužáky, které má rád. Stejně tak by těžce bral odloučení od paní učitelky, se kterou má dobré vztahy, ovšem nejhorší by byla ztráta asistenta pedagoga, který je pro něho nejdůležitější osobou ve škole a to hlavně z toho důvodu, že mu

nejvíce pomohl se socializací v novém prostředí a kdykoli žák potřebuje, je to právě asistent pedagoga, kdo mu pomáhá.

Rodiče by raději žáka nechali na současné škole a to hlavně z důvodu pozitivního přínosu pro žáka, který je větší než negativní stránka inkluze. Uvidí se, jak na tom žák bude na konci školního roku. Nikdo nechce žáka posílat jinam, ale studium v běžné třídě je podle pracovníků školy pro žáka vhodné pouze do té doby, pokud je pro něho přínosné. V opačném případě by to žákovi mohlo uškodit.

VO3: Jaká jsou problematická místa zařazování žáků se SVP do běžné školy?

Nemohu posoudit všechny případy žáků se SVP, ale u mnou sledovaných případů se jedná o tlak, který je vyvíjen na pedagogy. Musí se věnovat přípravám pro třídu a potom ještě pro žáka se SVP a asistenta pedagoga a dále musí vypracovávat dokumenty pro žáka se SVP. Před nástupem žáka se SVP do jejich třídy se věnují samostudiu, aby se obeznámili s danou poruchou a jak mají reagovat. Zúčastňují se pravidelných konzultací s odborníky a rodiči, což je pro pedagogy časově náročné.

Dalším kritickým místem je počet žáků ve třídě. Ne vždy se totiž dá zařídit málopočetná třída. A pokud je v jedné třídě více žáků se SVP, stává se práce pro učitele nesmírně náročnou. V potaz bychom měli vzít i fakt, že projevy u některých poruch mohou obtěžovat a stresovat žáky s AS, ale i jinými poruchami.

Vliv to má i na ostatní žáky. Mnou pozorovaní žáci neměli žádné hlasité projevy, ale z vlastní zkušenosti i ze zkušeností paní učitelky vím, že jsou případy, kdy žákům s AS například není příjemný úkol, například nemá rád násobky osmi nebo nechce něco dělat, což v nich vyvolá hlasitou reakci, kdy se zaseknou a křičí, dokud je někdo neuklidní, což narušuje výuku a občas to ostatní žáky i zdržuje. To potvrzuje i prohlášení Asociace speciálních pedagogů (2017).

Dalším kritickým místem může být přijetí žáka do běžné školy a jeho následné zařazení do školy speciální, kdy to žáci mohou brát jako selhání a trest.

Významným problémem při zařazování žáků s PAS do třídy mohou být nevhodné poznámky spolužáků a problematické přijetí žáka do kolektivu. To může vést k žákově nespokojenosti.

Touto problematikou se zabývá Vosmik & Bělohlávková (2010) a reflektuje to i Šporclová (2018). U mnou sledovaných žáků se prozatím žádné potíže s kolektivem neobjevili.

VO4: Jaké jsou výhody zařazování žáků do běžné školy?

Nespornou výhodou zařazování žáků se SVP do běžné školy je jejich zlepšení komunikace a pochopení sociálních vztahů. Žáci se naučí komunikovat v kolektivu, postupně se učí řešit své problémy. Stanou se částečně součástí kolektivu, což je velmi důležité pro jejich budoucí život z hlediska socializace. Žáci se taktéž naučí týmové práci a kompromisům. V neposlední řadě pro ně budoucí život nebude takový šok, který by mohli zažít, pokud by nebyli zařazeni do běžné školy.

Další výhodou je, že síť speciálních škol je řídká, oproti tomu škol běžného typu je pro každou městskou část několik a z tohoto důvodu jsou pro rodiče dostupnější variantou. Žáci taktéž mají větší šanci pokračovat ve studiu na střední či vysoké škole.

Nesmíme také zapomenout, že přínos nemají pouze žáci se SVP, ale i jejich spolužáci, kteří se učí pomoci a toleranci k ostatním. Uvědomí si, že všichni nejsou stejní.

Výhody zařazování do běžné školy, které jsem vyzorovala během svého působení na školách, ale i podle učitelů a rodičů, se kterými jsem pracovala, se shodují s těmi, které nalezneme u autorů Vosmik & Bělohlávková (2010) a Thorové (2006).

Z odpovědí na tyto otázky vyplývá, že žáky se SVP lze úspěšně zařadit do škol běžného typu. V obou případech tomu napomohla informovanost pedagoga, spolupráce s poradenským zařízením a rodiči. To souhlasí s informacemi, které ve své publikaci uvádí Thorová (2006) a Žampachová & Čadilová (2008). V obou třídách však učitelé neinformovali spolužáky, v čem spočívá handicap žáka, jak se to doporučuje v odborné literatuře, protože to podle jejich názoru není v souladu s principem inkluze.

Vliv na úspěšné zařazení má i metoda, jakou jsou žáci vyučováni. Jedná se o metodu strukturovaného učení, mezi jehož principy patří motivace, strukturalizace, individualizace, vizualizace a jeden z žáků má IVP. Ačkoli se u jednoho z žáků objevují komplikace se zvládnutím současného učiva, bylo jeho zařazení úspěšné, minimálně v prvním ročníku. Po sociální stránce má jeho působení ve třídě stále pozitivní vliv na rozvoj osobnosti. V průběhu prvního a druhého ročníku měl žák možnost zapracovat na sociálních a komunikačních

dovednostech, které jsou dle Attwooda (2005) jedny z pěti oblastí, kde se AS nejvíce projevuje. Tyto oblasti se v období prvního ročníku silně rozvinuly i u druhého žáka. Oba žáci taktéž měli možnost zpracovat na rituálech, jejichž děláni nebylo ve školním prostředí tolik podporováno.

Podle Gillberga (Gillberg in, Thorová, 2006) je AS především poruchou komunikace, což se mým pozorováním potvrdilo. Častou potíží obou žáků byl problém si o něco říct, nebo se vyjádřit tak, aby to ostatní pochopili. Jeden z žáků zaměňuje zájmena, což je podle Cittiniho & Vivantiho (2017) jednou z charakteristik jazyka dětí s AS.

Závěr

V této diplomové práci, pro kterou jsem si zvolila téma „Zařazení žáků s Aspergerovým syndromem do běžné třídy na prvním stupni základní školy“, bylo cílem na základě pozorování zjistit, jak probíhá zařazování žáků s AS a je-li tento proces úspěšný.

Praktická část byla vypracována na základě kvalitativního výzkumu, díky němuž jsem měla možnost pozorovat dva žáky, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom a z nichž jsou oba zařazeni do škol běžného proudu.

Prvnímu sledovanému žákovi nebyl vypracován IVP a též je bez asistenta pedagoga. Přesto neměl žádný problém se začlenit do kolektivu, ve kterém se cítí příjemně, a který ho přijal dobře. Přestože má žák potíže s učením, nikterak mu nebrání dále navštěvovat školu běžného proudu, jelikož se škola přizpůsobila žakovým potřebám a tím mu umožnila zvládnout výuku. Velký vliv na to, že se žáka podařilo úspěšně zařadit do školy běžného proudu, má kolektivní práce jak zmíněného žáka, tak pedagogů, rodičů, ale i spolužáků

Případ druhého žáka je trochu jiný. Žák má na základě posudku z PPP vypracovaný IVP a byl mu přiřazen asistent pedagoga. I přes veškeré snahy všech účastníků bylo pravděpodobně již dosaženo limitů žáka a na základě jeho současného stavu nejspíš bude přerazen do školy speciální. Do začátku druhého ročníku pro něho bylo navštěvování běžné školy přínosné, především po sociální stránce. Poslední půlrok však u žáka nebyl zaznamenán žádný pokrok a přetrvávají u něho potíže s pochopením látky. To žákovi způsobuje stres a odborníci se obávají toho, jak to s žákem bude dál. Samozřejmě je zbytečné žáka trápit v běžné škole, pokud by mu bylo ve speciální lépe. Jediné, čeho se psycholog a pedagogové obávají, je to, že z počátku při přerazení bude mít žák pocit, že selhal. Také nesmíme zapomenout na to, že by přišel o každodenní kontakt se svými kamarády, které si ve třídě našel.

Výzkumem jsem ověřila, že základem úspěšného zařazení žáků s AS je spolupráce všech zúčastněných osob, a to jak ze strany rodičů, tak pedagogů. Rodiče by rovněž měli správně zhodnotit situaci, kdy je možné dítě úspěšně zařadit a dát na radu odborníků a pedagogů. Dále jsem si ověřila, že v případě mnou sledovaných žáků se SVP je můžeme úspěšně zařadit do škol běžného proudu, a že to pro ně má přínos. Bohužel se může stát, že u žáka dojde k pozastavení dalšího rozvoje a tedy je pro něj poté přínosnější škola speciální. Též jsem si

uvědomila, že inkluze není pro všechny. Pro některé žáky je již od začátku prospěšnější, pokud navštěvují školy speciální.

Do budoucna by se výzkum mohl věnovat pozorování širší skupiny žáků s PAS a následně porovnání se zařazením do speciálních škol. Taktéž by bylo zajímavé sledovat zařazení žáků se SVP do běžných škol z pohledu intaktních žáků.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.
- ATTWOOD, Tony. *The complete guide to Asperger's syndrome*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2007. ISBN 978-184310-495-7.
- ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2012. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0193-9.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 140 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-543.
- BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-834-0.
- COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra : komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeutky a rodiče*. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017]. ISBN 978-80-90670716.
- ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchou autistického spektra (metodický materiál)*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-17-8.
- ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-36-0.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- GILLBERG, Christopher. *Diagnosis and treatment of autism*. New York: Plenum Press, c1989. ISBN 978-0-306-43481-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN isbn80-7178-813-9.
- JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-030-0.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
- NESNÍDALOVÁ, Růžena. *Extrémní osamělost*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 1995. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-024-3.
- POCHE KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: první stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4499-4.
- RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.
- SAINSBURY, Clare. *Mart'an na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Pasparta, [2016]. ISBN 978-80-905993-8-3.
- ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN isbn978-80-88163-98-5.

- ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

Online zdroje

- Autism - National Autistic Society. *Autism support - leading UK charity - National Autistic Society* [online]. Dostupné z: <https://www.autism.org.uk/about/what-is/asd.aspx>
- Asociace speciálních pedagogů. (2017). *Prohlášení Asociace speciálních pedagogů ČR k naplňování úkolů a cílů vyplývajících z novely školského zákona od 1. 9. 2016, po prvním pololetí školního roku 2016/2017*. Praha, 3. 3. 2017.
- What is Autism? - Autism Society. *Home - Autism Society* [online]. Copyright ©2020 Autism Society [cit. 16.04.2020]. Dostupné z: <https://www.autism-society.org/what-is/>
- MKN-10. *ÚZIS ČR | Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- 561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 16.04.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- ICD-11 - Mortality and Morbidity Statistics . *Document Moved* [online]. Dostupné z: <https://icd.who.int/dev11/l-m/en>
- Why fold Asperger syndrome into autism spectrum disorder in the DSM-5? | Spectrum | Autism Research News. *Spectrum | Autism Research News & Opinion* [online]. Copyright © 2020 Simons Foundation [cit. 16.01.2020]. Dostupné z: <https://www.spectrumnews.org/opinion/viewpoint/why-fold-asperger-syndrome-into-autism-spectrum-disorder-in-the-dsm-5/>
- Výchova a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem (AS). *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/1942/vychova-a-vzdelavani-zaku-s-aspergerovym-syndromem-as-.html/>
- 110/2019 Sb. Zákon o zpracování osobních údajů. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>
- [online]. [cit. 2020-02-16]. DOI: <http://www.aplajc.cz/download/2016/brozura-pedagog.pdf>.

Seznam zkratek

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem

AS – Aspergerův syndrom

A.S.A.S – Australská škola Aspergerova syndromu

ČVUT – České vysoké učení technické v Praze

DSM – Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

PAS – Poruchy autistického spektra

PLPP – Plán pedagogické podpory

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

Sb. – Sběrka

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

USA – Spojené státy americké (United States of America)

WHO – Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

Seznam příloh

Příloha 1 – A.S.A.S

Příloha 2 – Individuální vzdělávací plán

Příloha 3 – Otázky

Příloha 4 – Souhlas o ochraně osobních údajů

Příloha 5 – Půlroční kontroly žáka B

Příloha 6 – Individuální plán žáka, 1. a 2. ročník

Příloha č. 1 – A.S.A.S.

Australská škála Aspergerova syndromu

Následující dotazník má za úkol zjistit chování a další projevy, jež by mohly poukazovat na příznaky Aspergerova syndromu u dětí v prvních letech školní docházky. V tomto věku se totiž začínají nejvýrazněji projevovat neobvyklé vzorce chování a nápadné osobnostní vlastnosti.

A. Sociální a emocionální schopnosti a dovednosti

1. Chybí dítěti pojem o způsobu hry s druhými dětmi? (Například si není vědomo nepsaných pravidel sociálního kontaktu s vrstevníky.)

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

2. Má-li dítě spontánní příležitost ke kontaktu s druhými, jako je tomu o přestávce mezi vyučovacími hodinami, vyhýbá se mu? (Například se usadí v ústraní nebo odejde na chodbu.)

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

3. Působí dítě dojmem, že si neuvědomuje pravidla a zákony společenského chování nepřiměřené kontextu situace? (Například pronese nějakou nelichotivou poznámku, ale neuvědomuje si, že by jí mohl dotyčného člověka zranit.)

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

4. Chybí dítěti empatie, tj. intuitivní vcítění do pocitů druhých lidí? (Například si neuvědomí, že kdyby se omluvilo, druhému člověku by bylo lépe.)

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

5. *Působí dítě dojem, jako by očekávalo, že druzí znají jeho myšlenky a vzpomínky a že mají povědomí o jeho názorech a představách? (Například si neuvědomuje, že o něčem nevíte, protože jste s ním v okamžiku, kdy se daná událost odehrála, nebyli.)*

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

6. *Potřebuje dítě neúměrně mnoho uklidňování, ujišťování – obzvláště v situacích, kdy se něco nečekaně změní nebo pokazí?*

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

7. *Platí pro dítě, že vyjadřuje pocity v nesprávném kontextu? (Například je nervózní, nebo naopak láskyplné, ale jeho projev neodpovídá situaci.)*

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

8. *Vyjadřuje dítě pocity jen v hrubých obrysech, nedostatečně přesně? (Například nedokáže odlišit intenzitu pocitů, které projevují druzí lidé.)*

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

9. Je pro dítě příznačný nezáměr o soutěživé sporty, hry či jiné činnosti tohoto zaměření?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

10. Je dítě lhostejné vůči tlaku vrstevníků? (Například se nenechává strhnout vlnou nového nadšení určitou hračkou, seriálem nebo oblečením.)

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

B. Komunikační dovednosti

11. Vysvětluje si dítě vyřčené výroky doslovně? (Například ho matou slovní spojení typu „propichuje ho pohledem“, „kdo šetří, má za tři“, „kdo se bojí, nesmí do lesa.“)

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

12. Pozorujete u dítěte neobvyklý tón hlasu a způsob mluvy?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

13. Máte dojem, že se dítě při rozhovoru s vámi nezajímá o váš úhel pohledu či o vaše názory?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

14. Stává se, že při rozhovoru s dítětem máte pocit, že navazuje oční kontakt v mnohem menší intenzitě, než jakou byste čekali?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

15. Je dítě při slovním projevu přehnaně důsledné, případně klade nadměrně velký důraz na pečlivost?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

16. Má dítě potíže se zachováním plynulosti rozhovoru?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

C. Kognitivní schopnosti

17. Čte dítě výhradně s cílem získat nové informace, což znamená, že zpravidla nečte beletrii?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

18. Má dítě výjimečně dobrou dlouhodobou paměť na události a fakta?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

19. Chybí dítěti představivost při hrách?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

D. Specifické zájmy

20. Je dítě pohlceno nějakou zájmovou oblastí a nadšeně si o ní získává informace a zpracovává si je?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

21. Je dítě silně vyvedeno z míry, dojde-li k nevýrazným změnám v zaběhnutých činnostech nebo je-li narušeno jeho očekávání, co se bude dít?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

22. Vypracovává si dítě složité rituály nebo postupy, na jejichž vykonávání pak neústupně trvá?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

E. Pohybové dovednosti

23. Vyznačuje se dítě nápadně špatnou koordinací pohybů?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

24. Provádí dítě při běhu netypické pohyby, je jeho běh jakkoli nápadný?

0	1	2	3	4	5	6
<i>zřídka</i>						<i>často</i>

F. Další proměnné

V tomto oddíle zaškrtněte další projevy a charakteristiky, kterých jste si u dítěte všimli:

a) *Nepřiměřený strach, jehož příčinou je:*

- *Běžný zvuk, například hluk elektrického přístroje v domácnosti*
- *Lehký dotyk na těle nebo na hlavě*
- *Určité oblečení nebo jeho část*
- *Nečekané zvuky*
- *Kontakt s určitými předměty*
- *Přelidněná, hlučná místa, například supermarkety*

b) *Tendence se točit dokola nebo se kývat, je-li čímkoli rozrušeno nebo prožívá-li úzkost*

c) *Absence reakcí na bolest, nízký práh bolesti*

d) *Opožděný vývoj řeči*

e) *Neobvyklé výrazy tváře nebo tik*

Příloha č. 2 – Denní rozpis žáka

PONDĚLÍ

1. NACHYSTAT VĚCI NA ČJ - UČEBNICE, PRACOVNÍ SEŠIT, ŽÁKOVSKOU KNÍŽKU, NOTÝSEK, PENÁL
2. ČESKÝ JAZYK
3. PŘESTÁVKA - NACHYSTAT VĚCI NA MATEMATIKU - UČEBNICE, PRACOVNÍ SEŠIT, PITÍ, ZÁCHOD
4. MATEMATIKA
5. PŘESTÁVKA - NACHYSTAT VĚCI NA ANG. JAZYK - UČEBNICE, PRACOVNÍ SEŠIT, MALÝ SEŠIT NA SLOVÍČKA, SVAČINA, PITÍ, ZÁCHOD
6. ANGLICKÝ JAZYK
7. PŘESTÁVKA - NACHYSTAT VĚCI NA ČJ - ČÍTKANKU, PÍSANKU, PITÍ, ZÁCHOD
8. ČESKÝ JAZYK
9. PŘESTÁVKA - PITÍ, ZÁCHOD
10. INFORMATIKA
11. ÚKLID VĚCÍ, ŠATNA, OBĚD

Příloha č. 3 – Otázky

Třídní učitel/ asistent pedagoga:

- Máte žáka od 1. třídy?
- Vnímali jste nějaké pochybnosti při zápisu žáka?
- Jaké byly Vaše pocity před nástupem (jméno žáka) do školy?
- Pracovala jste již s žáky s touto poruchou, popřípadě kde jste si zjišťovala informace týkající se inkluzivního vzdělávání žáků s AS?
- Snažíte se i v současnosti nadále vzdělávat v oblasti problematiky žáka?
- Přípravovala jste třídu na příchod žáka?
- Jak se žák choval při nástupu do školy?
- Je u žáka vidět posun v chování a v učení?
- Jaká podpůrná opatření využíváte?
- Museli jste nějakým způsobem pozměnit podmínky výuky (organizaci ve třídě, přesazení žáků, jiné metody, formy výuky, apod.)?
- Jakou používáte motivaci?
- Jak žáka hodnotíte?
- Jak žák projevuje znepokojení?
- Jak žák reaguje na změny?
- Má žák rituál?
- Jaké jsou silné a slabé stránky žáka?
- Přípravuje si žák sám věci?
- Má žák IVP?
- Jak se žák začleňuje?

- Jak ho vnímají ostatní? Jak probíhalo začleňování do kolektivu?
- Jak on vnímá ostatní?
- Jak žák stíhá? Je rychlý nebo pomalý?
- Jaké má žák zájmy?
- Je pro žáka přínosem být v běžné škole?

Rodiče:

- Kolik dětí je v rodině? Jaký je jejich věk?
- Dítě s AS je prvorozené, druhozené...
- Vyskytuje se i u ostatních sourozenců porucha Autistického spektra nebo jiná porucha?
- Objevil se AS u předcházejících generací?
- Jaký byl průběh těhotenství?
- Jednalo se o porod bez komplikací? Pokud ne, jaké byly komplikace?
- Bylo zjištěno, že dítě utrpělo před, během nebo těsně po porodu poškození mozku?
- Jak probíhala poporodní adaptace?
- Prodělal jako kojeneček nějakou neobvyklou nebo těžkou nemoc? (infekční onemocnění, febrilní křeče, vysoké horečky)
- Byl klidné dítě, netrpěl poruchami spánku?
- Projevil se u dítěte narušený psychomotorický vývoj?
- Kdy začalo dítě mluvit – pamatujete si první slova? Bylo to slovo neobvyklé?
- Projevují se u dítěte problémy s komunikací? Pokud ano, od kdy a jaké? (selektivní mutismus)
- Kdy byl AS diagnostikován, jakým způsobem, který lékař dal podnět k vyšetření?

- Co Vás přimělo navštívit psychologa?
- Je AS ojedinělou poruchou dítěte nebo je spojeno s jinými somatickými poruchami?
- Má dítě zájem o hru s vrstevníky?
- Jak dítě vnímá své okolí? Doma a ve škole.
- Je dítě schopné (ochotné) přijímat příkaz?
- Jak reaguje na změny?
- Má vyhraněné zájmy?
- Má dítě své rituály?
- Které jsou jeho oblíbené předměty? Má ve škole nějaké kamarády?
- Jak vidíte další vývoj vašeho dítěte, co se vzdělání a začlenění do společnosti týká?
- Chodí vaše dítě na nácvik sociálních dovedností, do stacionáře apod.?
- Má ve škole výchovné problémy?
- Navštěvuje nějaké mimoškolní aktivity?
- Navštěvuje dítě psychologa, psychiatra pravidelně?
- Užívá dítě nějaká psychofarmaka?

Příloha č. 4 – Souhlas o ochraně osobních údajů

Souhlas se zpracováním údajů o žákovi

Podle zákona o ochraně osobních údajů uděluji Haně Belhajové souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů ke studijním a vědeckým účelům, poskytnutých v rámci diplomové práce na katedře primární pedagogiky Univerzity Karlovy.

Souhlasím také s písemným přepisem údajů, a že budu před publikováním diplomové práce seznámena, abych se k němu mohla vyjádřit (autorizace):

- ano
- ne

Souhlasím, že jsem byla obeznámena se zachováním úplné důvěrnosti a anonymity v diplomové práci v textu diplomové práce a dalších dokumentech:

- ano
- ne

Vdne.....

.....

Podpis

Příloha č. 5 – Půlroční kontroly žáka B

Kontrola průběhu plnění individuálního vzdělávacího plánu u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a vyhodnocení poskytovaných podpůrných opatření

Jméno žáka:

Třída: 2.

Datum narození:

Péče mimo výuu v kmenové třídě (spec. Pedagogická náprava ve škole, náprava mimo školu, psycholog, logoped, doučování, kursy apd.): Logopedie, 1x týdně spec. Ped. Reedukace

Postupy ve školní praxi, které se osvědčily: Použití vizuálních a hmatových pomůcek, práce s asist. ped., individuální přístup, přiměřené pracovní tempo

Používané učební kompenzační pomůcky a materiály ve výuce:Použití číselné osy, hrací kostky, stovková tabulka, abeceda, bzučák, tabulka na tvrdé a měkké souhlásky, masážní míček, kartičky s čísly, psaní do písku

Způsoby hodnocení a klasifikace zohledňují doporučení: ano – ~~ne~~: Rád přijímá pochvalu celé třídy.

Používaná podpůrná opatření během výuky (vč. Asistenta pedagoga, úpravy metod, úpravy klasifikace, úpravy výstupů z povinného vzdělávání – objemová/obsahová redukce učiva, organizace výuky, přístup k žákovi včetně vyhodnocení dodržování pravidel) a předmětů speciálně pedagogické péče poradenských služeb školy (vč. Psychologa školy): Pracuje podle IVP, velmi kladně přijímá podpory asis. Pedagoga, pravidelně dochází na neuroeeegb7b. Žák má upravenou objemovou i obsahovu část učiva, bývá často unavený, relaxuje za pomoci as. Ped. Občas odmítá v hodině pracovat, pak učivo dodělává doma. Pozornost při vyučování krátkodobá. Úprava metod ve vzdělávání se týká všech předmětů.

Plnění IVP a PO ze strany rodičů a žáka včetně způsobu plnění domácí a zvýšené domácí přípravy: ano – ne (zakroužkované ano): S rodiči pravidelně konzultujeme, domácí příprava na dobré úrovni. 2x ročně návštěva z PPP.

Výsledky ve výkonech žáka: Zlepšení: Čj- souvisle čte, reprodukci přečteného textu zatím nezvládá. Věty dokáže opsat.

Bez změny: Matematika – zvládá s obtížemi , počítá do 10 s pomocí as. Ped., pracuje velmi pomalu dle svých možností.

Zhoršení:

Doporučení: Pokračovat ve spolupráci s rodiči, PPP, spec. Ped. Školy. Vést žáka k odpovědnému přístupu ke školním povinnostem, samostatnosti v práci.

Příloha č. 6 – Individuální plán žáka, 1. a 2. ročník

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka	D.		
Datum narození	2011		
Bydliště	Adresa bydliště		
Škola			
Ročník	1	Školní rok	2018-19

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	
Kontaktní pracovník ŠPZ	Zde doplňte jméno kontaktního pracovníka ŠPZ (je zaznamenáno v Doporučení jako osoba, která Doporučení zpracovala).
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	Zde doplňte školská poradenská zařízení, např. PPP, SPC, zdravotnická zařízení, např. logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace.

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	30.1.2018-31.8.2020
Zdůvodnění:	Diagnostikován Aspergerův syndrom.

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Podpora asistenta. Rozvíjet úroveň grafomotoriky. Častější střídání činností. Pomalejší tempo. Práce rozdělena do více hodin. Uvolňovací cvičení. Názorné vysvětlení látky.
--	---

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Ve všech předmětech.
---	----------------------

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Poskytovat žákovi individuální vedení. Výstižný výklad. Využití obrázkových pomůcek. Shrnutí učiva, neměnit, nebo upozornit na změnu látky.
Úpravy obsahu vzdělávání	Bez očekávaných úprav obsahu vzdělávání.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Zde popište, k jakým očekávaným výstupům (OV) ŠVP bude vzdělávání žáka směřováno, které OV budou upraveny v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</i> . (Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty viz níže, poslední tabulka IVP).
Organizace výuky	Konzultace s rodiči-domácí příprava. Samostatné sezení v lavici-blíže k učiteli. Zapojit žáka do kolektivu-divadelní hry. Práce se speciálním pedagogem 1x týdně pondělí 3. hodinu.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Stanovit jasná pravidla, využití her pro osvojení jazykových a komunikačních dovedností. Stimulovat tvořivé myšlení.

Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Žák s pedagogem zhodnotí výkon své práce.Chválit i za maličkosti.
Hodnocení žáka	Nesrovnávat Davida s jinými žáky při práci.Hodnocení pomocí razítek ,obrázků i slovně.Hodnocení po dohodě s rodiči.
Pomůcky a učební materiály	Speciální pedagogické pomůcky ve výpůjčce u speciálního pedagoga školy.Materiály pro rozvoj grafomotoriky a PAS.
Podpůrná opatření jiného druhu	Předmě speciálně pedagogické péče 1x týdně,podpora spec. Pedagoga školy.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Upozornovat na ukončení a začátek hodiny.Měnit dle potřeby pracovní tempo.Pomoc při přípravě pomůcek a zadání D.úk. Dovysvětlit práci,poskytnout odpočinek a upevnit sociál. a pracov. návyky.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Speciální pedagog,spolupráce s APaTV.Rozvíjet úroveň grafomotoriky,percepčních funkcí sluchového a zrakového vnímání,pozornosti a verbálního projevu.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Konzultace s rodiči,1xtýdně telf. Konzultace. Vždy podle potřeby.
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Zde uveďte, zda byla či nebyla dohoda uzavřena, případně lze napsat datum podpisu dohody a příp. dohodu přiložit.

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)

ČJ.	
M	
PR.	
HV.	
VV.	
PČ.	
TV.	
AJ.	

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka			
Vyučující	Vyučovací předmět		
	ČJ.		
	M	Jméno a příjmení vyučujícího	
	PR	Jméno a příjmení vyučujícího	
	TV	Jméno a příjmení vyučujícího	
	VV	Jméno a příjmení vyučujícího	

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka	D.		
Datum narození	2011		
Bydliště			
Škola			
Ročník	2.	Školní rok	2019/2020

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	
Kontaktní pracovník ŠPZ	
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	30. 1. 2018 – 31. 8. 2020
Zdůvodnění:	
<p>Diagnostikován Aspergerův syndrom. Nižší úroveň grafomotoriky a percepčních funkcí sluchového a zrakového vnímání. Oslabení v oblasti pozornosti řeči.</p>	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Podpora asistenta pedagoga, rozvoj úrovně grafomotoriky, časové střídání činností, individuální pracovní tempo. Psychorelaxační a psychofyzické uvolňování – hry na koberci. Opakované, názorné vysvětlení látky.
--	---

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Všechny předměty
---	------------------

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Individuální vedení, strukturovaný výstižný výklad, obrázkové pomůcky, fotografie, kostky. Logicky uspořádané informace. Využití přirovnání a průběžné shrnování látky.
Úpravy obsahu vzdělávání	–
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	–
Organizace výuky	Zapojení do kolektivu, 1x týdně spec. ped. práce
Způsob zadávání a plnění úkolů	Stanovit jasná pravidla, využití her pro komunikační dovednosti, stimulace tvůrčího myšlení
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Žák s pedagogem zhodnotí výkon své práce. Pochvala i za maličkosti a snahu.

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Autistická triáda	11
Obrázek 2 – Zařazení v manuálu MKN-10	17
Obrázek 3 – Shrnutí komunikačního deficitu.....	25
Obrázek 4 – Integrace a inkluze	28
Obrázek 5 – Míčky a kostky.....	60
Obrázek 6 – Pracovní kniha.....	60
Obrázek 7 – Číselná řada do 100.....	60
Obrázek 8 – Ludo	60
Obrázek 9 – Haptické 1	60
Obrázek 10 – Haptické 2	60
Obrázek 11 – Přehledy 1	61
Obrázek 12 – Přehledy 2	61

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Pozitiva a negativa integrace.....	33
--	----