

Filozofická fakulta UK v Praze

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Patrik Kanka

Problémy, limity a možnosti asistentské služby

Problems, limits and possibilities of attendance assitant

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za odborné a ochotné vedení.

Mé poděkování patří také pracovníkům školy, kteří mi byly cenným zdrojem informací a rad. Zejména bych rád poděkoval Mgr. Johaně Klimešové za její vedení při vytváření kazuistické studie.

Patrik Kanka

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27. 6. 2011

podpis

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku asistentské služby v České republice. Důraz je kladen na funkci asistenta pedagoga, která představuje jednu ze dvou forem asistentské služby. Jednotlivé kapitoly se věnují jejímu legislativnímu vymezení, možnostem vzdělávání asistentů pedagoga i vybraným problémům této funkce. Ve vztahu k ní je část práce věnována problematice integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důraz je kladen na integraci žáků s Aspergerovým syndromem. Práce se soustředí na jeho definici, historii, diagnostická kritéria a z nich vyplývající aspekty pedagogické práce. Součástí bakalářské práce je také případová studie žáka s Aspergerovým syndromem.

Klíčová slova

- asistentská služba, asistent pedagoga, integrace, autismus, Aspergerův syndrom

Abstract

The bachelor's thesis is focused on the issue of assistance service in the Czech Republic. The emphasis is put on the function of assistant pedagogue. This function represents one of the two forms of assistance service. Some of the chapters are concerned with legislative determination of assistance service, educational options for assistant pedagogue; and specific difficulties of this function as well. With regards to this function, part of the thesis is deals with the issue of integration of students with special educational needs. Stress is laying on the integration of scholars with Asperger's syndrome. The thesis focuses on its definition, history, diagnostic criteria and the consequential aspects of pedagogic work. The bachelor's thesis also includes a case study of scholar with Asperger's syndrome.

Keywords

- attendance assistant, assistant pedagogue, integration, autism, Asperger's syndrome

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Asistentská služba v legislativě.....	8
2.1. Varianty asistentské praxe.....	8
2.2. Zřízení funkce asistenta pedagoga.....	9
2.3. Vzdělávání asistentů pedagoga.....	9
2.4. Náplň práce asistenta pedagoga.....	10
2.5. Metodické vedení asistenta pedagoga.....	11
2.6. Možné problémy při zavádění funkce asistenta pedagoga.....	12
2.7. Vybrané problémy asistentské praxe.....	12
2.7.1. Vágní definice.....	13
2.7.2. Nedostatečná formální struktura vzdělávání asistentů pedagoga.....	13
3. Integrace a inkluze.....	16
3.1. Definice pojmů integrace a inkluze.....	16
3.2. Inkluzivní vzdělávání v zahraničí.....	17
4. Aspergerův syndrom.....	19
4.1. Historie Aspergerova syndromu.....	20
4.2. Příčiny vzniku Aspergerova syndromu.....	20
4.3. Diagnóza Aspergerova syndromu.....	22
4.4. Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu.....	24
4.5. Dítě s AS a rodina.....	26
5. Integrace žáků s AS.....	29
5.1. Výhody a nevýhody integrace žáků s AS.....	30
5.2. Vzdělávání integrovaných žáků s AS.....	30
5.2.1. Děti s AS v mateřské škole.....	31
5.2.2. Žáci s AS v základní škole.....	32
5.2.3. Integrace studenta s AS ve střední škole.....	32
6. Kazuistická studie.....	33
6.1. Konkrétní příklady problémů.....	38
6.2. Komunikace s rodiči.....	40
6.3. Přístup školy.....	41
6.4. Závěr.....	44
7. Závěr.....	45

Seznam zkratek

AS – asistent pedagoga

1. Úvod

Funkce pedagogického asistenta, která představuje jednu z forem asistentské služby, je v podmínkách českých škol postupně se rozšiřující praxí. Společenské změny, které se odehrály na konci minulého století, vytvořily prostor pro nové výchovně vzdělávací přístupy. Problematice asistentské praxe se tak začala věnovat odpovídající pozornost. Významné společenské, kulturní i ekonomické změny s sebou přinesly nové požadavky na jedince a tím i na jeho vzdělání a výchovu. Legislativnímu vymezení asistentské služby, možnostem vzdělávání asistentů pedagoga a dalším aspektům funkce asistenta pedagoga se věnuje první část této práce.

O problémech, možnostech a limitech asistentské služby nelze uvažovat bez vztahu k vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahová náplň funkce asistenta pedagoga vyplývá z povahy speciálních vzdělávacích potřeb integrovaných žáků. Práce klade důraz na integraci žáků s AS.

Aspekty práce asistenta pedagoga významně ovlivňuje diagnostika integrovaného žáka. Nelze však opomíjet ani žakovy individuálně osobnostní charakteristiky. Úspěch a neúspěch práce asistenta pedagoga v integračním procesu závisí jednak na jeho odborné připravenosti, jednak na jeho schopnostech pochopit žakovu osobnost. K integrovanému žákovi nelze přistupovat pouze „zvnějšku“, jako k objektu, který se nějak chová a který se vyznačuje určitými vnějšími rysy, ale také „zvnitřku“, tedy jako k subjektu, který specifickým způsobem prožívá. Specifika obou dimenzí se snaží přiblížit kazuistická studie, která tvoří závěrečnou část této práce.

2. Asistentská služba v legislativě

Myšlenka asistentské služby jako podpory vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách překonává model, ve kterém jsou tyto děti vzdělávány výhradně ve speciálních školách a který v České republice fungoval do roku 2005. V tomto roce vešel v platnost nový školský zákon, který odstranil možnost osvobození od povinné školní docházky dětí s těžkým postižením a který zdůraznil „zásadu rovného přístupu každého občana ČR, tedy i občanů se zdravotním postižením, ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, respektování vzdělávacích potřeb jednotlivce a zásadu vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti a důstojnosti vzdělávání“¹ a přinesl „nové pojetí vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.“²

2.1. Varianty asistentské praxe³

Asistentské služby jsou v České republice realizovány v několika variantách, které odpovídají potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

1. resort MŠMT – asistent pedagoga – podpůrná služba ve vzdělávání
 - pro žáky se zdravotním postižením
 - a) integrované v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách
 - b) s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách
 - pro žáky se sociálním znevýhodněním (především romský asistent)
 - a) v přípravných třídách běžných i základních škol
 - b) v běžných i speciálních školách
2. resort MPSV – osobní asistent – pracovník sociální péče – sociální služba

Do roku 1997 nebylo možné, aby ve speciálních školách působil více než jeden pedagogický pracovník (učitel) ve třídě. V roce 1997 vešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která připouštěla souběžné

1 UZLOVÁ, I. Asistence lidí s postižením a znevýhodněním, str. 15.

2 Tamtéž.

3 TEPLÁ, M., Základní informace pro zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, str. 7-8.

působení dvou pedagogických pracovníků, což přispělo nejen k efektivitě vyučovacího procesu, ale také k bezpečnosti žáků. V roce 2004 a 2005 došlo k dalšímu legislativnímu posílení vyučovacího procesu ve třídách, kde se vzdělávají žáci s těžkým zdravotním postižením, a to na celkový počet tří pedagogických pracovníků, z nichž jedna pozice připadala na funkci asistenta pedagoga. Tím se z asistenta pedagoga stal plnohodnotný pedagogický pracovník, jehož hlavním úkolem je podpořit integrační tendence v současné škole.

2.2. Zřízení funkce asistenta pedagoga

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 2 odst. 2 může přímou pedagogickou činnost vykonávat i asistent pedagoga.

Ustanovení funkce asistenta pedagoga je ošetřeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16 odst. 9. Podle tohoto zákona může funkci asistenta pedagoga ve třídě, kde je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit ředitel mateřské, základní, střední a vyšší odborné školy se souhlasem krajského úřadu. Současně je nezbytné doporučení školského poradenského zařízení.

2.3. Vzdělávání asistentů pedagoga

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 20 Asistent pedagoga vymezuje pět způsobů, jak získat dostatečnou kvalifikaci pro výkon asistenta pedagoga:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,

- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání a studiem pedagogiky, nebo
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Přestože české zákony nabízejí relativně bohaté možnosti, jak získat odborné vzdělání pro funkci asistenta pedagoga, praxe ukazuje, že většina asistentů působících na našich školách disponuje pouze rekvalifikačním kurzem asistenta pedagoga.⁴ Získání kvalifikace cestou středního vzdělání je sice možné, ale nikoli v širším měřítku, protože v současné době existují pouze dvě střední školy v České republice, které nabízejí maturitní obor asistent pedagoga. Vyšší odborná škola, jak ji prezentuje zákon, zatím neexistuje.

2.4. Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga definuje vyhláška MŠMT ČR č 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, § 7 Asistent pedagoga. Podle této vyhlášky je hlavní činností asistenta pedagoga pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Pedagogický asistent pracuje pod metodickým vedením učitele. Nezbytná je přitom spolupráce s odborníky ze školního poradenského zařízení. Hlavními činnostmi asistenta pedagoga pak jsou:⁵

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí
- individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou

4 DROTÁROVÁ, L., Asistent pedagoga 2006, str. 31-39.

5 TEPLÁ, M., Základní informace pro zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, str. 18.

- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka

Na základě typu a stupně činnosti, kterou vykonává, je pedagogický asistent zařazen do odpovídající platové třídy, a to podle nařízení vlády č. 469/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, Katalog prací č. 2.16.5. ASISTENT PEDAGOGA (str. 379 – 380), kde je vyjasněna i metodika práce s asistentem.

Obzvláště důležitá je spolupráce pedagogického asistenta a školského poradenského centra, mezi které patří pedagogiko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra.⁶ Právě ta doporučují zavedení funkce asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytují mu nezbytné metodické informace.

2.5. Metodické vedení asistenta pedagoga⁷

Metodické řízení pedagogického asistenta je ze strany pedagogických pracovníků, případně speciálních pedagogů nezbytná. Vede asistenta k úspěšnému zvládnutí jeho povinností vůči žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, vůči jeho rodičům a všem zaměstnancům školy. Její charakter závisí na konkrétních podmínkách a v závislosti na nich zaměřena na oblasti:

- organizace vzdělávání ve škole a organizace školního roku, základní orientace v rámcových a školních vzdělávacích programech, v obsahu vzdělávání v jednotlivých předmětech,
- specifika a potřeby jednotlivých žáků se zdravotním postižením – individuální možnosti a schopnosti žáka, tvorba, realizace a hodnocení IVP, denní režim, psychohygienické zásady vyučování, vhodné formy podpory žáka – využití vhodných metodických materiálů, didaktických a kompenzačních pomůcek, speciální přístupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka, vhodné formy spolupráce s rodinou žáka.

6 TEPLÁ, M., Základní informace pro zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, str. 20.

7 TEPLÁ, M., Základní informace pro zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, str. 22-23.

2.6. Možné problémy při zavádění funkce asistenta pedagoga

V praxi se lze setkat s různými problémy souvisejícími se zaváděním funkce asistenta pedagoga:⁸

- nezkušenost s obsazováním týmu souběžně působících pedagogů (3 i více) v jedné třídě
- nestanovené nebo nejasně stanovené kompetence souběžně působících pracovníků v jedné třídě
- nejasně stanovené a vymezené činnosti asistenta pedagoga
- absence metodické podpory asistenta pedagoga
- zařazení nevhodných a nekvalifikovaných asistentů pedagoga
- nevhodné využívání asistenta pedagoga ze strany rodiny žáka se zdravotním postižením
- nebezpečí zneužívání podpůrných asistenčních služeb tam, kde dětské schopnosti stačí; racionálně omezovat „módně pojímanou záležitost integrace s asistentem“ vzhledem k věku a speciálním vzdělávacím potřebám dětí.

2.7. Vybrané problémy asistentské praxe

Na základě výzkumu⁹ bylo zjištěno, že asistenti pedagoga často vykonávají ve škole, kde pracují, různější činnosti, které nejsou vzhledem k jejich odborné přípravě vhodné. Podle Drotárové¹⁰ asistenti pedagoga v některých školách „suplují“ hodiny, případně vykonávají dozor nad dětmi během přestávek.

Autoři^{11,12} také upozorňují, že vymezení asistentské služby v legislativě naráží na určité praktické problémy. Některými z těchto problémů se zabývají následující podkapitoly.

8 TEPLÁ, M., Základní informace pro zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, str. 23-24.

9 DROTÁROVÁ, L., Asistent pedagoga 2006.

10 Tamtéž.

11 DROTÁROVÁ, L., Asistent pedagoga 2006.

12 AMNESTY INTERNATIONAL, Nedokončený úkol.

2.7.1. Vágní definice

Asistentská služba je ve školním prostředí určena vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, definuje v § 16, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tyto žáky jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotní znevýhodnění zahrnuje mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení s více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování. Zdravotním postižením zákon označuje zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, která vyžadují zohlednění při vzdělávání. Zčásti problematická je však definice sociálního znevýhodnění, kterým zákon chápe:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu

V zákoně není definováno, co přesně rodinné prostředí podle bodu a) znamená. Nejde pouze o romské děti, jak je běžnou populací (vlivem přetrvávajících předsudků v naší společnosti) chápáno, ale i o děti azylantů, děti z rodin na hranici chudoby, děti s nevhodným typem péče, ale i děti rodičů neslyšících, které samy slyší.¹³ Paradoxně tak dochází k tomu, že vlivem vágní definice v zákoně nemusí mít takto znevýhodněné děti nárok na funkci asistenta pedagoga.

2.7.2. Nedostatečná formální struktura vzdělávání asistentů pedagoga

Přestože legislativa ustavuje celkem pět možností, jak získat odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga, ne všechny jsou náležitě využívány. Možnost působit jako pedagogický asistent s kvalifikací vysokoškolského učitele sice existuje, avšak je využívána jen v malé míře.¹⁴

13 DROTÁROVÁ, L., Asistent pedagoga 2006, str. 11.

14 DROTÁROVÁ, L., Asistent pedagoga 2006, str. 31-39.

Pokud jde o možnost získat vyšší odborné vzdělání v oboru pedagogický asistent, v současnosti neexistuje v České republice žádná vyšší odborná škola, které by tento obor nabízela. Některé školy nabízejí obor sociální pedagogika, jejíž absolventi mohou pro práci asistenta získat dobré předpoklady.

V současnosti fungují v České republice dvě střední školy, poskytující středoškolské vzdělání v oblasti asistent pedagoga. Jednou z těchto škol je SŠ prof. Zdeňka Matějčka v Ostravě, která nabízí studijní obor Pedagogika pro asistenty ve školství. Ten lze studovat pouze dálkově. Studium oboru je rozděleno na dva stupně. První, který trvá dva roky, je ukončen závěrečnou zkouškou. Druhý stupeň ukončený maturitní zkouškou trvá další tři roky.

V případě asistentů pedagoga, kteří získali střední vzdělání s výučním listem a kteří absolvovali studium pedagogiky, je praxe taková, že zájemci o výkon činnosti asistenta pedagoga absolvují stejný 120-hodinový kurz jako zájemci, kteří dokončili pouze základní vzdělání.¹⁵

Možnost získat odborné vzdělání pro výkon asistentenské praxe cestou vzdělávacího programu naráží na několik problémů.¹⁶ Především kurzy jsou poskytovány ziskovými organizacemi, které navíc neumožňují zaplatit kurz ve splátkách nebo zaplacení po částech. Částka se pohybuje okolo 5000 Kč za kurz v rozsahu zákonem požadovaných 120 hodin. To může být částka pro leckteré zájemce vysoká. Výhodu v tomto případě mají nezaměstnaní, kterým stát poskytuje příspěvek na rekvalifikační kurz až do výše 100% ceny kurzu.¹⁷

Zvyšování kvalifikace pedagogických asistentů je nepochybně žádoucí, protože přispívá ke kvalitě jejich výchovně vzdělávací činnosti. V praxi se však lze setkat spíše s pedagogickými asistenty, kteří neprošli žádnou odbornou přípravou. Záleží tedy především na samotné škole, jaká si stanoví kritéria pro přijetí asistenta pedagoga.

Kvalita vzdělání pedagogických asistentů je značně závislá na množství financí, které školy dostanou přiděleny. Nebude-li škola disponovat dostatečnými finančními prostředky, nebude moci své asistenty dále vzdělávat, v horším případě ani zaměstnat. Přestože české

15 DROTÁROVÁ, L., Asistent pedagoga 2006, str. 26.

16 Tamtéž.

17 Tamtéž.

školy ve stále větší míře vychází integračním snahám vstříc, disponují v současnosti podstatně menším objemem financí, než požadují na zabezpečení funkce asistenta pedagoga.¹⁸

¹⁸ MŠMT, Přidělení finančních prostředků v rámci programu Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním, dostupné na: <http://bit.ly/k0d810>

3. Integrace a inkluze

Integrace a inkluze jsou v současné době poměrně frekventovanými výrazy, které se užívají především ve vztahu k žákům se zvláštními vzdělávacími potřebami. Ti jsou v souladu se standardy evropského vzdělávání začleňováni do kolektivů běžných škol, zatímco jejich izolované vzdělávání ve speciálních vzdělávacích zařízeních je považováno za překonané.

3.1. Definice pojmů integrace a inkluze

Pojmy integrace a inkluze jsou často zaměňovány, ačkoli mají různý historický i geografický původ.

Na počátku integračních respektive inkluzivních hnutí se používal termín normalizace, který pochází se skandinávských zemí. Ideou bylo zvýšení kvality života jedinců s mentálním postižením. Postupně se tento termín rozšířil do Severní Ameriky, Velké Británie a Austrálie, a to v rámci diskuzí o co nejvhodnějším zabezpečení života jedinců s postižením. Z normalizačního pojetí se postupně vyvinul koncept tzv. vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, využívaný především ve Spojených státech. Pro Evropu je běžnější užívání výrazu integrace a lze jej vysvětlit jako vzdělávání dětí s postižením v hlavním vzdělávacím proudu.¹⁹ Inkluze je spíše všeobecným principem či filozofií, která apeluje na vzdělávání všech žáků bez rozdílu uvnitř unifikovaného systému, a to se zachováním stejné úrovně kvality a ve vhodných věkových skupinách.²⁰

Pedagogický slovník²¹ označuje pojem integrace integrované vzdělávání, které zahrnuje „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“ V zahraničí má tento typ vzdělávání delší tradici než v České republice, kde se začalo rozvíjet až v 90. letech. Integrované vzdělávání lze realizovat několika způsoby: individuální integrací, integrací ve skupině v speciálních třídách na běžných školách, odděleně ve specializovaných školách nebo kombinací těchto způsobů.

19 BAZALOVÁ, B., Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích, str. 7.

20 Tamtéž.

21 PRŮCHA, J., Pedagogický slovník.

Inkluzivní vzdělávání vychází z myšlenky, že selhání dítěte ve vzdělávacím procesu je v prvé řadě selháním samotného vzdělávacího systému.²² Příčiny selhání tedy nelze hledat v žákovi, ale v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Tato idea vychází z Deklarace konference v Salamance roku 1994, která ustavila, že „běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky.“²³ Tím dochází k efektivnímu zajištění nediskriminačního prostředí a díky celkové proměně atmosféry školy je možné začlenit do vzdělávání i děti s těžkým postižením.

3.2. Inkluzivní vzdělávání v zahraničí

Na základě výzkumu Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání bylo zjištěno několik skupin faktorů, které ovlivňují efektivitu inkluzivního vzdělávání.²⁴

- kooperativní výuka – kooperativní výuka v tomto případě znamená spolupráci mezi pedagogem a ostatními odborníky, zejména v případech, kdy žák potřebuje specifickou pomoc. Klíčovým prvkem v kooperativní výuce je, že žák nemusí být přemístěn mimo třídu, čímž se v něm posiluje pocit sounáležitosti a zvyšuje se jeho sebehodnocení. Vedle toho dochází k vzájemnému učení mezi pedagogem a jeho kolegy.
- kooperativní studium – doučování vrstevníky představuje efektivní způsob, jak rozvinout kognitivní a sociálně emoční stránku osobnosti žáků. V kooperativním učení dochází k posílení sebedůvěry žáků a ke stimulaci sociální interakce ve skupině.
- spolupráce při řešení problémů – jsou-li ve třídě stanovena pravidla, na jejichž podobě se žáci společně podíleli, dochází k efektivnějšímu snižování rušivého chování
- heterogenní skupiny – rozdílnost žáků ve třídě si žádá více diferencovaný přístup k výuce a zavádění heterogenních skupin. Důležité přitom je, aby nedocházelo k selekci a žáci byli vybíráni na základě jejich charakteristické variability. Tím dochází ke sbližování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky, a to v souladu s myšlenkou, že všichni žáci jsou si rovni.
- efektivní výuka – efektivní výuka by měla být založena na systematickém

22 PRŮCHA, J., Pedagogický slovník.

23 Tamtéž.

24 BAZALOVÁ, B., Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích, str. 57.

monitorování, hodnocení a plánování práce žáků. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat s individuálně upraveným kurikulem, které může být případně doplněno o individuální vzdělávací plán

- systém domácího prostředí – systém domácí prostředí zavádí model vyučování ve stejném nebo se minimálně měnícím prostředí, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli pocit, že někam patří
- alternativní způsoby studia – s ohledem na studenty se speciálními vzdělávacími potřebami bylo vyvinuto několik modelů výuky zaměřených na výukové strategie. Jejich cílem je naučit studenty, jak studovat a řešit problémy

Praxe inkluzivního vzdělávání dokazuje, že „inkluze se celkově dobře rozvíjí ve fázi primárního vzdělávání, ale v sekundární fázi se objevují závažné problémy.“²⁵ Podle Bazalové²⁶ lze jejich příčiny spatřovat v rostoucí specializaci předmětů a různých organizačních strategií ve výuce žáků na druhém stupni základní školy. Kromě toho se zvyšuje tlak na akademičnost vzdělávacích výstupů, což může vést ke zvýšené tendenci umisťovat žáky do speciálních škol a tříd. Úspěšnost inkluzivního vyučování závisí na samotné osobnosti pedagoga, na jeho pozitivním přístupu k výuce, na jeho zkušenostech s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na jeho výcviku a mnoha dalších okolnostech.

25 BAZALOVÁ, B., Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích, str. 61.

26 BAZALOVÁ, B., Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích.

4. Aspergerův syndrom

Podle Gillberga²⁷ lze poruchy autistického spektra shrnout do následujících kategorií:

- klasický autismus a Kannerův syndrom
- Aspergerův syndrom
- dětská dezintegrační porucha
- jiné poruchy příbuzné autismu
- autistické rysy

Aspergerův syndrom tedy náleží do spektra autistických poruch, na rozdíl od autismu však splňuje pouze některá jeho diagnostická kritéria. Gillberg²⁸ upozorňuje na dvě koncepce, podle kterých lze rozlišovat mezi autismem a AS.

První z koncepcí vychází z předpokladu, že schopnost empatie funguje podobně jako schopnost IQ. Ve společnosti se tedy setkáváme s různými variantami empatie (IQ). Podle první koncepce lze diagnostikovat autismus, dosahuje-li empatie velmi podprůměrných hodnot, a AS v případě, že hodnoty jsou nepatrně vyšší než velmi podprůměrné.

Podle druhé koncepce spočívá rozdíl mezi autismem a AS pouze v celkovém IQ, případně IQ verbálním. Nízké IQ (podprůměrné verbální hodnoty) implikují autismus, zatímco vyšší IQ (lepší verbální schopnosti) vede k diagnóze AS, přičemž porovnáváme jedince, jejichž typ a stupeň sociálního postižení je přibližně stejný.

4.1. Historie Aspergerova syndromu

Aspergerův syndrom je podrobně zkoumán až posledních desetiletích letech, i když byl definován před více jak 50 lety. Jeho objevitelem byl dětský lékař Hans Asperger. Ten si všiml specifických příznaků a vzorců chování, kterými se vyznačovali především chlapci. Typickým projevy byly „neschopnost vcítění, omezená schopnost navazovat a udržovat přátelství, jednostranná konverzace bez potřeby odezvy, intenzivně prožívané záliby a těžkopádné,

²⁷ GILLBERG, Ch., Autismus – zdravotní a výchovné aspekty, str. 35-44.

²⁸ Tamtéž.

nemotorné pohyby.²⁹ Aspergerův objev však nevzbudil velký ohlas. Teprve v 80. letech Lorna Wingová vymezila základní klinické příznaky AS a současně také tři základní diagnostická kritéria:³⁰

- a) porucha sociální interakce
- b) porucha v oblasti verbální a nonverbální komunikace
- c) omezené, stereotypní zájmy

V současnosti jsou poruchy autistického spektra včetně AS uznávány jako závažné vývojové poruchy, které výrazně omezují život jedince ve všech oblastech.

4.2. Příčiny vzniku Aspergerova syndromu

Přestože se stále nepodařilo odhalit přesné příčiny vzniku AS, předpokládá se, že rozhodujícím vlivem je dědičnost.³¹ Významný pokrok v této oblasti dosáhla neuropsychologie. Existují tři teorie, z jejichž perspektivy můžeme na AS pohlížet.

Podle prvního konceptu, označovaného jako „Theory of Mind“, je člověk schopný „připisovat sobě i druhým psychické stavy, myšlenky, pocity, přání, záměry a představy.“³² Jedinci s poruchou autistického spektra v této oblasti selhávají. Tento přístup je však možné aplikovat i v diagnostice jiných onemocnění, která mohou mít vliv na sníženou schopnost jedince úspěšně zvládat sociální interakci, a proto jej nelze označit za zcela spolehlivý pro stanovení diagnózy AS.³³

Druhým principem je tzv. „exekutivní funkce“, která označuje „různé procesy, které souvisí s rozvrhováním, předvídáním a jednáním zaměřeným na řešení problémů.“³⁴ Lidé s AS mají v oblasti anticipace lidského chování včetně organizace vlastního času značné problémy. Komplexnost sociálních situací často překračuje rámeček jejich kognitivních schopností.

29 ATTWOOD, T., Aspergerův syndrom, str. 11.

30 PREIBMANN, CH., Život s Aspergerovým syndromem, str. 10.

31 PREIBMANN, CH., Život s Aspergerovým syndromem, str. 11.

32 PREIBMANN, CH., Život s Aspergerovým syndromem, str. 12.

33 Tamtéž.

34 PREIBMANN, CH., Život s Aspergerovým syndromem, str. 13.

Třetím přístupem, jak nahlížet na příčiny vzniku autistických poruch respektive AS, je teorie slabé centrální koherence, která vychází z předpokladu, že lidé s autismem „zpravidla své vnímání zaměřují více na jednotlivé či zvláštní detaily, méně pak na kontext a souvislost různých věcí a objektů.“³⁵ Tato tendence je pro lidi s poruchou autistického spektra zvláště typická.

Uvedená neuropsychologická východiska nazírání na příčiny vzniku autistických poukazují na nedostatečnou integritu různých mozkových funkcí. „Zatímco mozek lidí, kteří nemají autismus, je ‚dobře integrovaný‘, vykazuje mozek osob s autismem jakýsi ‚integrační deficit mozkových funkcí, kdy souhra a součinnost jednotlivých psychických funkcí je nedostatečná.“³⁶

Na konci devadesátých let se také rozšířila tzv. střevní teorie, který vyvolala kontroverzní reakce a byla podnětem pro další výzkumy.³⁷ Podle této teorie existuje spojitost mezi autismem a žaludečními a střevními potížemi, ke kterým dochází v důsledku trojitého očkování. To způsobí zánět tenkého a tlustého střeva. Toxiny vzniklé zánětem se pak dostávají do krevního oběhu a poškozují mozek. Tato hypotéza se však nikdy nepotvrdila.³⁸

Současné pojetí nahlíží na autismus jako na vrozený. Výchova tedy vznik autismu nijak neovlivňuje. Jde o poruchu způsobenou genetickými faktory, pravděpodobně vlivem spolupůsobení několika genů.

4.3. Diagnóza Aspergerova syndromu

Klíčovou oblastí pro diagnostiku Aspergerova syndromu je sociální chování. Ačkoli mohou být lidé s AS vysoce inteligentní, selhávají v komunikaci i chápání sociálních pravidel. Lidé, kteří s lidmi s AS přijdou do styku, si na první pohled nemusí ničeho všimnout. Při důkladnějším pozorování lze však rozpoznat specifické odchylky od běžného chování. Lidé s AS se mohou druhým jevit jako drzí, sobečtí nebo nevychovaní. Takové chování je případem vnitřní nejistoty a napětí způsobeného ztrátou orientace v situaci, která je pro ostatní

35 PREIBMANN, CH., Život s Aspergerovým syndromem, str. 14.

36 Tamtéž.

37 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 48.

38 Tamtéž.

přehledná a srozumitelná. V odborné literatuře³⁹ se můžeme setkat s pojem „sociální dyslexie“, který souhrnně označuje nápadné projevy selhávání v sociálních interakcích u lidí s AS.

AS bývá diagnostikován v období 8 let, ovšem lze se setkat i s jedinci, kterým byl AS diagnostikován již v raném dětství, nebo naopak až v dospělosti.⁴⁰ Včasná diagnostika vytváří předpoklad pro optimální rozvoj lidí s AS. Klíčové je období do pěti let. Ve třetím roce života nastává ve vývoji dítěte zlepšení v sociálním chování, řeči a neverbální komunikaci.⁴¹ Není přitom jisté, zda je o přirozený vývoj AS, anebo jde o výsledek včasné speciální péče.⁴²

Prostředím, kde se můžou příznaky AS projevit, je předškolní či školní třída. Zde je dítě s AS vystaveno řadě vlivů, s jejichž zvládnutím může mít problémy. V důsledku toho se pak začne stranit ostatních, může upřednostňovat své netypické zájmy nebo se nápadně projevovat specifickým stylem komunikace. Rozhodujícím momentem se může stát hodina tělocviku, kdy je dítě s AS nápadně nemotorné, nespolupracuje při kolektivních hrách apod. Napovědět mohou také jeho výkony ve výtvarné výchově. Uvedené projevy mohou platit výhradně pro školní prostředí, které funguje jinak než to domácí, ve kterém se dítě s AS orientuje a je na ně adaptované. Může se tak stát, že rodiče neobvyklé chování svého dítěte ve škole nechápu a nevidí tak důvod k tomu, aby bylo diagnostikováno.

V praxi bývá složité určit hranici mezi tím, co je poruchou a co je výrazem vyhraněných zájmů či výraznějších rysů osobnosti. Na vědeckém poli se stále vedou spory o tom, zda je AS syndrom součástí autistického kontinua, nebo zda existuje nezávisle.⁴³ Jisté je, že AS charakterizují specifické projevy, které mohou být kvalitativně odlišené od ostatních poruch autistického spektra.

Diagnostické vyšetření provádí klinický psycholog na základě doporučení rodičů, učitelů nebo pediatra. Velmi záleží na věku, v jakém je dítě diagnostikováno. U dětí v batolecím věku je objevení autistické poruchy složitější, protože vývoj v tomto období je značně individuální. Některé děti mohou začít mluvit později než jiné, mohou být hyperaktivní a nebo se vyhýbat

39 THOROVÁ, K., Výjimečné děti – Aspergerův syndrom, str. 9.

40 ATTWOOD, T., Aspergerův syndrom, str. 28.

41 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 229.

42 ATTWOOD, T., Aspergerův syndrom, str. 29.

43 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 185.

kontaktem s ostatními. Může se stát, že na základě těchto „normálních“ projevů rodiče od vyšetření upustí, případně mohou být ze strany různých odborníků (dětských psychologů, neurologů apod.) ujišťováni o tom, že chování jejich dítěte je v mezích normy.⁴⁴

Nápadným signálem v prvním období roku života je opožděný motorický vývoj.⁴⁵ Mezi další signály může patřit nezáměr o okolí a manipulaci s předměty, nezáměr o snahu rodiče navázat kontakt, neschopnost navázat oční kontakt nebo zaměřit pozornost určitým směrem, případně málo frekventovaný úsměv.⁴⁶

V batolecím období, kdy nastává silný rozvoj řeči, může nastat situace, kdy dítě zcela ztratí schopnost komunikace.⁴⁷ V důsledku toho mohou nastat problémy, kdy dítě nedokáže vyjádřit své potřeby či přání, v malé míře reaguje na mluvenou řeč, nepoužívá neverbální prostředky komunikace, odmítá spolupracovat s rodiči, nenavazuje oční kontakt.⁴⁸ V tomto období se také může u dětí projevit zájem o nezvyklé předměty. Děti jim věnují intenzivní pozornost, kterou je obtížné přeorientovat jiným směrem. Tento vzor ulpívajícího a stereotypního chování nepouští děti s AS ani v pozdějším věku.

V období 3-6 let věku dítěte bývá výrazným projevem „obliba rituálů, omezené nebo zvláštní zájmy či problémové chování typu agrese, sebezraňování, záchvaty vzteku.“⁴⁹ Dítě se proto může stát špatně usměrnitelné a zvladatelné. Projevy, které se vyskytovaly v předchozím období, se zmírňují. V čtyřech letech dochází k výrazným změnám: zlepšuje se úroveň kognitivních schopností i řeči. Pokud jsou řečové schopnosti v normě, doporučuje se diagnostikovat Aspergerův syndrom místo autismu.⁵⁰

Podle Thorové⁵¹ období puberty dosahují lidé s poruchou autistického spektra zlepšení. Rozvíjí sociální vztahy, lépe regulují své chování. S nástupem puberty, tedy obdobím hormonálních změn, však může u určitých jedinců dojít ke zhoršení problémů. Stále hrozí riziko, že rodiče chování svého dítěte mylně interpretují právě s ohledem na období puberty.

44 THOROVÁ, K., Výjimečné děti – Aspergerův syndrom, str. 23.

45 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 229.

46 Tamtéž.

47 Tamtéž.

48 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 234.

49 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 242.

50 Tamtéž.

51 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra. str. 250-252

U chlapců se může projevit zvýšený zájem o dívky, pokoušejí se navázat první sexuální vztahy, navazovat kamarádství. Dospívající kladou větší důraz na přijetí vrstevníky. U některých jedinců se můžou projevit různé fobie nebo panické poruchy. Jedinci s AS mohou unikat do vlastního světa, stranit se kolektivu nebo zanedbávat hygienu.

Thorová⁵² upozorňuje, že diagnostika v tomto období bývá komplikovaná. Reakce rodičů na sdělení diagnózy mohou být ambivalentní: na jedné straně mohou litovat času, který věnovaly výchově dítěte, na straně druhé mohou cítit úlevu, že konečně lépe rozumí chování svého dítěte. Záleží na rodičích, jak se k diagnóze postaví. Ti, kteří do té doby chování svého dítěte zvládali, ji nemusejí přikládat žádný význam a žít dále bez využívání odborných služeb. Vlivem vzrůstající dostupnosti informačních materiálů se také může stát, že si v dospělosti lidé diagnostikují Aspergerův syndrom sami.

4.4. Diagnostická kritéria Apergerova syndromu

V odborné literatuře se lze setkat se čtyřmi klasifikačními soubory diagnostických kritérií AS. Různí autoři preferují různá diagnostická kritéria.

Sztmari, Brenner a Nagy⁵³ zavádějí kritéria, které popisují děti s AS jako osamělé (absence blízkých přátel, vyhýbání se ostatním apod.), s narušenou sociální interakcí (obrací se na druhé, jen když potřebují uspokojit své potřeby; neobratnost v sociálních vztazích, lhostejnost k citům druhých aj.), se zvláštnostmi v řeči a jazyku (odlišnosti ve skloňování a časování, mluví příliš mnoho, nebo naopak příliš málo; nesoudržnost konverzace apod.) nebo s potížemi v neverbální komunikaci (omezené vyjadřování mimikou obličeje, neschopnost porozumět emocím vyjádřeným mimikou, gesta jsou přehnaná nebo neobratná aj.).

Gillberg⁵⁴ uvádí pět hlavních kritérií AS. Jde o těžké postižení v recipročních a sociálních interakcích (neschopnost reagovat s vrstevníky normálním recipročním způsobem, nedostatek zájmu o interakci s vrstevníky aj.), plně absorbující úzký okruh zájmů (odmítání aktivit, návaznost na opakující se zájmy a činnosti a další), nepřiměřené trvání na rutinním chování a zájmech (nepřiměřené nároky na vlastní osobu, nepřiměřené nároky na jiné osoby), řečové a jazykové problémy (opožděný vývoj jazyka, formální pedantický jazyk apod.), problémy

52 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 250-252.

53 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 187.

54 GILLBERG, Ch., Autismus – zdravotní a výchovné aspekty, str. 39-40.

neverbální komunikace (omezené použití gest, omezené výrazy obličeje aj.).

Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu lze nalézt také v DSM IV (Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch).⁵⁵

Čtvrtý soubor kritérií obsahuje je MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů).⁵⁶

Attwood⁵⁷ upřednostňuje diagnostická kritéria Gillberga, přičemž diagnostická kritéria DSM IV a MKN-10 považuje za nejpřísnější.

Thorová⁵⁸ rozlišuje AS na nízko funkční a vysoce funkční. V praxi se tedy lze setkat s jedinci se stejnou diagnózou, jejichž úroveň adaptability se výrazně liší.

Nízko funkční autismus představuje „horší“ variantu AS. Vyznačuje se problémových chování, do kterého lze zahrnout takové projevy jako: negativismus, vyžadování rituálu od ostatních, nutnost dodržování rituálů se zřetelnou úzkostí a další. V oblasti sociální interakce pak dochází k agresivitě, sociální izolovanosti, provokativnímu chování, neustále potřebě testovat hranice apod.

Naproti tomu vysoce funkční AS se projevuje rysy, které jedinci s AS umožňují lepší fungování ve společnosti. Lidí s vysoce funkčním AS se mohou vyznačovat pasivitou, schopností spolupráce, mohou být průměrně až nadprůměrně inteligentní, jsou ochotni se věnovat jiným činnostem než svým zájmům apod.

Thorová⁵⁹ upozorňuje na skutečnost, že lidé s AS mohou být v určité oblasti až geniální. V některých ohledech sice selhávají, avšak v jiném směru mohou dosahovat vysoce nadprůměrných a pozoruhodných výkonů. Podle Preißmannová⁶⁰ převládá ve společnosti tendence vnímat jedince s AS právě a výhradně v souvislosti s jejich výjimečnými

55 Dostupné na: <http://bit.ly/jaKYwV>

56 Tamtéž.

57 ATTWOOD, T., Aspergerův syndrom.

58 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra.

59 Tamtéž.

60 PREIBMANN, CH., Život s Aspergerovým syndromem, str. 13-14.

schopnostmi. Tím dochází k opomíjení problémů, které život s AS syndromem obnáší. Nelze akceptovat ani představu, že lidé s AS jsou zcela izolovaní od okolního světa a uzavřeni sami do sebe.

4.5. Dítě s AS a rodina

Podle Kocurové⁶¹ existuje rozdíl mezi tím, když se rodině postižené dítě narodí, a když je postižení dítěte vázáno na jeho pozdější vývoj. Narození postiženého dítěte je zátěží přeci jen větší, protože je umocněna neočekávaností události. Pro rodiče představuje velké trauma, jež pramení z pocitu selhání. Rodiče si mohou myslet, že nejsou schopni zplodit normálního potomka, což může vést ke ztrátě sebedůvěry. V tomto postoji lze spatřovat i obecný postoj společnosti k jedincům s postižením. Sled reakcí na narození dítěte prochází stejnými fázemi jako většina reakcí na zátěžovou situaci.⁶²

- a) fáze šoku a popření: „To není možné, to nemůže být pravda.“
- b) fáze postupné akceptace a vyrovnávání se s problémem – často obviňování: „U nás to nikdy nebylo, ona je cizí, ona za to může.“
- c) fáze realismu, smíření: „Je třeba dokázat vychovat dítě s postižením.“

Kocurová⁶³ se domnívá, že situace, kde je postižení dítěte záležitostí jeho vývoje, se může jevit jako jednodušší. Rodina i okolí vnímá postižení dítěte jako neštěstí, se kterým je třeba se vyrovnat. Nedochází také ke ztrátě společenské prestiže. Na druhou stranu se rodina může začít izolovat od svého okolí nebo vůči němu zaujímat obranné postoje.

Postižení dítěte není samozřejmě zátěží jen pro rodiče, ale také pro sourozence. Ve vztahu k nim může rodina zaujmout dvě krajního polohy nevhodného přístupu:⁶⁴

- a) soustředění na dítě s postižením a odsunutí zdravých dětí do pozadí
- b) soustředění na zdravé dítě, které má vynahradit strádání rodičů

Přítomnost dítěte s postižením může ovlivňovat žádoucím směrem osobnostní vývoj

61 KORCUROVÁ, M., Speciálně pedagogické minimum.

62 KORCUROVÁ, M., Speciálně pedagogické minimum, str. 22.

63 KORCUROVÁ, M., Speciálně pedagogické minimum.

64 KORCUROVÁ, M., Speciálně pedagogické minimum, str. 22.

jejich sourozenců. Děti mající sourozence s postižením bývají charakterizovány jako více odpovědnější, zralejší, ochotnější pomáhat více než jejich vrstevníci. Na druhé straně jejich vztah ke zdravým vrstevníkům může být konfliktnější.⁶⁵

Thorová⁶⁶ upozorňuje na některé rizikové postoje rodičů, kteří stěžují adaptaci dítěte s poruchou autistického spektra:

- Hyperprotektivita – v důsledku přehnané péče o dítě s hendikepem může dojít k narušení rodinných vztahů. Potřebám dítěte je věnována nadměrná pozornost a péče a ostatní členové rodiny jsou zanedbáváni. Dítě se stává méně samostatné a dochází ke zbytečnému zpomalování jeho vývoje. Nejsou výjimkou případy, kdy dítě není posíláno do školy, i když vhodný vzdělávací program je dostupný.
- Odmítání dítěte – odmítání dítěte může nastávat, nedokáže-li rodič přijmout hendikep dítěte. V důsledku negativního postoje se pak zřídka nejen něho samotného, ale i všech povinností s ním souvisejících.
- Přetrvávající vztek – přetrvávající vztek a z něho plynoucí obviňování za hendikep dítěte mohou bránit přechodu do konstruktivní fáze, kdy rodiče hendikep dítěte přijmou a snaží se své dítě dál rozvíjet.
- Zpochybňování diagnózy a tíže problémů – opomíjení diagnózy dítěte vede k zpomalení, nebo dokonce zabránění jeho adaptace
- Nutkavá péče o děti a jeho vyčerpání – dochází k neschopnosti svěřit dítě do péče někoho jiného. V důsledku nadměrného výkonu péče o dítě dochází k celkovému vyčerpání rodiče. To může vést až k sebedestruktivním sklonům nebo psychickému zhroucení.
- Problematické individuální charakteristiky členů rodiny, kvalita vztahů a klima v rodině – funkční přístup k hendikepovanému dítěti vyžaduje odolnost proti zátěži, zdravé sebevědomí a sebehodnocení. Vedle toho jsou důležité pozitivní vztahy v rodině. Jednotliví členové by měli mezi sebou otevřeně komunikovat, být vůči sobě tolerantní a nezaujímat dominantní postoj vůči druhým.
- Sociálně-ekonomická situace – nepříznivou sociálně-ekonomickou situaci lze do určité míry řešit s pomocí příslušného oboru sociálních služeb

65 KORCUROVÁ, M., Speciálně pedagogické minimum, str. 22.

66 THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 415-416.

- Krizová období – počínaje sdělením diagnózy dítěte, předškolní a školní docházkou, pubertou a obdobím dospělosti konče jsou na rodinu kladeny zvýšené nároky

5. Integrace žáků s AS

Jednoznačně říci, že je integrace žáka s AS dobrá do běžné školy dobrá, nelze.⁶⁷ Ne všechny děti s AS se pro ni totiž hodí. O integraci by tak měl rozhodovat poradenský pracovník a učitel, který dítě vzdělával v mateřské škole.

Faktory podporující doporučení k úspěšné integraci:⁶⁸

- schopnost dítěte navázat osobní kontakt;
- v předškolním věku alespoň částečně vytvořená schopnost spolupráce, ve školním věku vytvořená schopnost pracovního chování;
- alespoň částečná adaptabilita, určitá míra frustrační tolerance;
- nepřítomnost vysoké frekvence extrémních emočních reakcí;
- vytvořená schopnost funkčně komunikovat;
- alespoň částečná schopnost napodobovat;
- menší míra problémového chování;
- nepřítomnost těžké hyperaktivity;
- dobrá spolupráce rodiny, její motivovanost a osobní nasazení k integraci;
- intelekt stejný nebo větší než 80

Rozhodnout, zda dítě integrovat do běžné nebo speciální školy, je ovlivněno řadou faktorů, a proto bývá složité. Výrazně záleží na celkové úrovni školy i schopnosti a dovednosti pedagoga vzdělávat dítě s AS.

5.1. Výhody a nevýhody integrace žáků s AS⁶⁹

Výhodou integrace je pobyt žáka v prostředí, které více odpovídá podmínkám reálného života. Integrovaný žák může napodobovat vzorce sociálního chování, a tedy se socializovat ve většinové společnosti. Tím nedochází k izolaci. Běžné školy jsou také dostupnější než školy specializované. Integrace žáka může mít pozitivní vliv na rodiče žáka. Díky přítomnosti asistenta je zajištěn individuální přístup a integrovaný žák se tak lépe učí nácviky v běžném prostředí. Může se stát, že některým dětem nebude specializovaná škola vyhovovat a budou se

67 Převzato z: THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 366.

68 Tamtéž.

69 Převzato z: THOROVÁ, K., Poruchy autistického spektra, str. 367.

chtít vrátit do běžné školy, ve které se nebudou cítit vyčleněné.

Nevýhodou integrace v běžné škole může být nedostatečné zajištění individuálních potřeb žáka s AS. Běžná škola klade na výkon žáků vyšší požadavky, na které se může integrované dítě obtížně adaptovat a v důsledku toho mít problémy s chováním. Nelze také předpokládat, že pedagog v běžné škole bude v dostatečné míře vzdělán v oboru speciální pedagogiky, případně bude mít zkušenosti s integrací žáka s AS. Tím, jak integrace klade zvýšené nároky na personál školy, klade zvýšené požadavky i na rodiče dítěte. Není neobvyklé, že rodiče spolužáků integrovaného dítěte začnou požadovat jeho odchod ze školy. Kvůli výrazné odlišnosti se integrovaný žák může stát terčem posmívání nebo šikany. Integrované dítě se tak mezi svými vrstevníky může cítit méněcenné.

5.2. Vzdělávání integrovaných žáků s AS

Podle Čadilové⁷⁰ je základní metodou vzdělávání žáků s AS metoda Strukturovaného učení, která je založena na čtyřech základních principech:

- strukturalizace
- vizualizace
- individuální přístup
- motivace

Opomenutí těchto principů může vést k obtížnému zvládnutí učiva u žáků s AS. V důsledku toho se mohou cítit frustrovaní. Jejich chování pak odpovídá tomuto psychickému stavu, kdy žáci odmítají plnit zadané úkoly, nerespektují pedagoga, mohou být agresivní vůči svým vrstevníkům nebo se mohou uzavřít do sebe.

Důležitým předpokladem pro úspěšnou metodickou práci s lidmi s AS je pochopení jejich individuálních charakteristik a speciálních potřeb, na které upozorní odborná diagnóza. Dochází-li k opomíjení těchto aspektů, nemůže integrace žáků s AS probíhat úspěšně.

70 ČADILOVÁ, V., Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem.

5.2.1. Děti s AS v mateřské škole⁷¹

Podle platných zákonů⁷² může být dítě s AS integrováno do třídy běžné mateřské školky, kde mu může být přidělen asistent pedagoga.

Dítě s AS nelze integrovat bez náležitého přizpůsobení prostoru třídy. S ohledem na výše zmíněnou metodu strukturovaného vyučování respektive potřeby dětí s AS by tedy měla být třída více vizualizována. Toho lze dosáhnout například použitím kobereců více barev nebo uplatnění různých materiálů pro zpřehlednění prostoru. Vedle prostorové vizualizace je důležité zohlednit i vizualizaci časovou. V praxi tak můžeme dítěti s AS opatřit různé vizualizační pomůcky, které vymezují časový plán jednotlivých činností. Nezbytné je, aby dítě bylo k činnostem motivováno. Vhodným způsobem, jak toho dosáhnout, je vytvoření určitého motivačního systému, kdy děti sbírají určité předměty (žetony apod.) za svou aktivitu.

Asistent pedagoga by měl dítě s AS vést k vytvoření sebeobslužných dovedností dítěte, měl by mu pomáhat při dodržování denního režimu a při orientaci v prostoru, měl by dítě směřovat k pracovnímu chování, měl by dohlížet na jeho přiměřený vztah k vrstevníkům i dospělým včetně vhodné komunikace s nimi atd. Zároveň by se měl řídit pokyny pedagoga a případné problémy konzultovat s ním nebo s těmi, kteří se na integraci podílí. V organizační oblasti a oblasti dokumentace by se měl asistent pedagoga podílet na zpracování dokumentace dítěte (IVP, denní záznamy, hodnocení apod.), neměl by opomíjet kontakt s rodinou dítěte i odborníky, měl by pomáhat pedagogovy s činnostmi směřujícími k usnadnění integrace (vizualizace prostoru apod.). Důležité také je, aby se asistent pedagoga dále vzdělával v oblasti vzdělání a výchovy dětí s poruchou autistického spektra.

5.2.2. Žáci s AS v základní škole⁷³

Podobně jako v mateřské škole by měla být specializovaná třída, ve které se vzdělává žák s AS, náležitě přizpůsobena jeho potřebám. Může jít o šatnu, relaxační prostor, místnost pro samostatnou práci, pro individuální nácvik a pro výtvarné a pracovní činnosti. Děti pak vykonávají různé činnosti na různých, od sebe oddělených místech. V závislosti na diagnóze žáka s AS je nezbytné strukturovat i samotný prostor ve třídě. Důraz na prostorovou

71 ČADILOVÁ, V., Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem, str. 13-17.

72 Vyhláška č. 75/2005 Sb.

73 ČADILOVÁ, V., Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem, str. 23-38.

strukturaci je větší než v případě běžných tříd, ve kterých je integrován žák s AS. Stále platí podmínka časové vizualizace. Pro tu lze využít dovedností samotného žáka – pokud již umí číst, lze jeho denní režim vizualizovat pomocí psaných slov, případně si mohou žáci denní rozvrh psát sami.

Pokud jde o pracovní náplň asistenta pedagoga, je prakticky stejná jako u asistenta pedagoga v mateřské škole.

5.2.3. Integrace studenta s AS ve střední škole⁷⁴

Přechod žáka s AS na střední školu může být komplikovaný především proto, že k němu dochází v období výrazných vývojových změn. Střední škola klade na žáka větší požadavky, které předpokládají jistou míru jeho vyspělosti. Žáci s AS problémem mají v tomto ohledu problémy. Jejich sociální nezralost vede k vyčlenění z kolektivu vrstevníků. Nezanedbatelné je i riziko šikany, jejíž obětí se žáci s AS mohou stát. Na druhé straně není vyloučena možnost navázání přátelství, které je založeno spíše na společném zájmu. Důležitým faktorem úspěšné integrace je informovanost školy o diagnóze AS. Jedná-li se o těžší symptomatiku AS, je vhodnější žáka přeřadit na školu praktického zaměření, které klade na studenty nižší nároky. Po absolvování této školy může student pokračovat ve studiu na kterékoli střední škole, která odpovídá jeho schopnostem a zájmům. Žák s AS může také vyzkoušet více středních škol různého zaměření a lépe tak naplnit své potřeby. Vedle toho se může lépe rozhodnout, jaké zaměstnání zvolit.

Integrace žáka ve střední škole probíhá podobně jako integrace ve škole základní. Stále platí, že nejdůležitější je odborná informovanost všech, kteří se na integraci podílejí. Jedině podrobnou znalostí diagnózy lze integrovanému žákovi zajistit odpovídající individuální přístup, který směřuje k rozvíjení jeho schopností a dovedností s ohledem na jeho specifické potřeby a současně jej učili žít v kolektivu.

74 ČADILOVÁ, V., Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem, str. 42-50.

6. Kazuistická studie

AS byl Matoušovi diagnostikován ve věku pěti let. V té době Matouš navštěvoval anglickou školu, ve které se začali objevovat první problémy. Situace se zhoršovala, a proto se rodiče rozhodli navštívit s Matoušem odborníka.

V současné době Matouše navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. Matoušovu rodinu lze charakterizovat jako bezproblémovou a nekonfliktní. Oba rodiče jsou vysokoškoláci. Prostředí Matoušovi rodiny lze charakterizovat jako bezproblémové a nekonfliktní. Otec pracuje jako finanční ředitel, matka jako předkladatelka. Matouš má jednoho, o dva roky mladšího sourozence Lukáše, který je zdravotně zcela v pořádku. Lukáš o Matoušově hendikepu ví, snaží se svého bratra respektovat a pomáhat mu.

Do svých tří a půl let se Matouš vyvíjel normálně. Byl až nezvykle klidný a často a dobře spal. Pak se u něj začaly projevovat neobvyklé tendence. Začal být negativní a agresivní. V kolektivu svých vrstevníků selhával. Přesto se ho rodiče snažili do kolektivu začlenit a nechávali Matouše navštěvovat různé kroužky. V těch měl však Matouš vždy problémy. Nezvládal kontrolovat své chování, takže byl z kroužku brzo vyloučen. Ve třech letech začal navštěvovat anglickou školu, kde fungoval režim založený na přísné disciplíně. Brzy musel Matouše ze školy odejít, protože jeho chování bylo nezvladatelné. Učitelé nedokázali vyjít vstříc Matoušovým specifickým potřebám. Na základě těchto zkušeností navštívil Matouš několikrát psychologa, který konstatoval, že Matouš je nadprůměrně inteligentní, prochází disharmonickým vývojem a je sociálně nezralý.

V pěti letech začal Matouš navštěvovat jinou základní školu, jeho chování se však nezlepšilo. Byl nezvladatelný, nespolupracoval, nechtěl se zapojovat do kolektivu, byl agresivní vůči svému okolí. Po dvou letech docházení do školy byl Matouš vyšetřen klinickou psychologkou, která diagnostikovala AS.

Jak vyplývá z povahy AS, je Matoušovo chování problémové především v sociální oblasti. Přestože je nadprůměrně inteligentní, není schopný pochopit emoce druhých lidí ani své vlastní. V psychologických testech velmi dobře zvládl teorie mysli, ale již nedokázal vysvětlit sociální vztahy; v podstatě nebyl schopný definovat kamarádství. S přibývajícím

věkem se však jeho stav zlepšuje. Dokáže se lépe kontrolovat a více si uvědomuje své nevhodné chování vůči okolí. Ve vztahu k cizím lidem je Matouš ostýchavý, komunikace s vrstevníky je problematičtější. S jednotlivými členy rodiny vždy vycházel dobře, nyní v souvislosti s jeho osobnostním zráním dochází k očekávaným komplikacím. Dříve byl vůči svým vrstevníkům agresivní, kdykoli se s ním pokusili navázat kontakt. Postupně se situace začala zlepšovat. Určujícím faktorem je společný zájem, který může Matouše s jeho vrstevníky pojit. V určitém období to byly například počítačové hry; kdo se o ně nezajímal, jen velmi obtížně mohl s Matoušem navázat kontakt. V současnosti lze říci, že se Matouš o přátelství snaží. Podle jeho názoru má tři skutečné kamarády, z nichž dva jsou spolužáci a třetí je Matoušův soused.

Pro spolupráci s Matoušem ve škole, ale i v osobní rovině byla vždy velmi důležitá motivace. Negativní motivaci v podobě fyzického trestu nepřikládá žádný význam. Když jej matka za trest plácne, nemá to na něj žádný „pozitivní“ efekt. Sociální postih dříve nevnímal jako trest, s přibývajícím věkem a navazováním sociálních vztahů se však jeho postoj mění. Snaží se o sobě vytvářet dobrý dojem, názory druhých lidí na jeho osobu mu nejsou lhostejné. Pozitivní motivace na něj měla vždy větší vliv. V současnosti je zvýšeně citlivý vůči příkazům ze strany rodičů. Těm se osvědčilo jednat s ním tak, aby ke správnému jednání dospěl sám. Příkladem může být jeho odmítavý postoj k hodinám angličtiny, které probíhají individuálně s rodilým mluvčím, protože Matoušova znalost jazyka výrazně překračuje osnovy předmětu. Když mu však matka položila otázku, zda si myslí, že je větší zájem o softwarové vývojáře, kteří umí výtečně anglicky, nebo o softwarové vývojáře, kteří umí anglicky jen průměrně, jeho přístup k výuce angličtiny se změnil. Důležité bylo, že mu matka dala prostor pro vlastní posouzení situace, na základě kterého se mohl rozhodnout.

Pro Matouše je charakteristické, že v případech potřeby pomoci od druhých nepoužívá prosby, ale vyslovuje přímo své požadavky. V minulosti byl v tomto ohledu neústupný, dnes je schopný přistoupit na dohodu.

Na psychologických vyšetřeních u téhož odborníka dosahuje Matouš střídatých výkonů, které jsou závislé na jeho ochotě spolupracovat. Má velmi dobrou paměť, především sluchovou. Dřívější jazykové odchylky byly především intonačního rázu. Jeho řeč zněla monotónně, dnes je v mezích normy. Občas Matouš mluví hlasitě a protahuje slova. Má velmi

bohatou slovní zásobu, oproti svým vrstevníkům se často vyjadřuje v souvětích a volí málo užívané výrazy. Vede diskuze v okruhu svých zájmů. Je velmi obtížné změnit konverzaci k něčemu, co jej nezajímá. V současnosti jsou to především počítače, v jejichž ovládání se stále zdokonaluje. Rodičům řekl, že by byl rád, kdyby se o nich mohl s někým bavit. Položí-li otázku, důsledně trvá na odpovědi. V oblasti neverbální komunikace se nachází na podprůměrné úrovni. Při komunikaci nenavazuje oční kontakt, fyzické prostředky komunikace (podání ruky, poplácání po rameni, dotyky) nepoužívá. Problém pro něj představuje vyjádřit souhlas nebo nesouhlas kývnutím hlavou.

Ve dvou letech Matouš plynule mluvil v souvětích. Obvyklá otázka „Proč?“ se u něj neobjevila. Vždy ho zajímala technická stránka věci a platí to dodnes. Zároveň se ptá výhradně na věci, které ho zajímají. Neurčitá nebo nepřesná vyjádření mu nedostačují. V svém chápání je charakteristicky doslovný. Ačkoli mu pravý význam metafor a slovních obrátů není jasný, dokáže si některé z nich zapamatovat a používat je.

V oblasti zájmů Matouš v minulosti vyhledával neobvyklé předměty (např. kancelářské potřeby) více než tradiční hračky jeho vrstevníků (auta, kolo, lego). Také jej velmi zajímaly knihy. Vždy upřednostňoval činnosti, u kterých může uplatnit svůj silný encyklopedický smysl. V období druhé a třetí třídy se intenzivně věnoval sbírání sběratelských kartiček, které pak vyměňoval se svými spolužáky. Ze školních předmětů si oblíbil zeměpis, protože mnoho zemí světa již navštívil a může mluvit o vlastních zkušenostech. V souvislosti se svým momentálně největším zájmem, počítači, rád připravuje různé prezentace, se kterými pak vystupuje před třídou. Také vytváří animace nebo natáčí se svými spolužáky videa, mnohdy se jedná o parodii současných populárních kulturních fenoménů. Ve svém volném čase se věnuje hraní počítačových her.

V souvislosti s výtvarným projevem nelze u Matouše hovořit o typické kresbě. Pokud má nakreslit např. postavu, udělá to, ale nakonec ji začerní, aby nebylo poznat, o koho se jedná. Typicky klade důraz na zachycení detailů.

V míčových hrách Matouš selhává, jeho motorika je na podprůměrné úrovni. Velkou roli také hraje motivace a dalo by říci, že Matouše kolektivní hry nebaví. V ručních pracích je naopak velmi zdatný, dobře stříhá, lepí a celkově v rámci výtvarné výchovy dosahuje velmi

dobrých výsledků.

Dvakrát týdně dochází na kroužek juda. Rodiče se vždy snažili, aby nějaký zájmový kroužek navštěvoval. Dříve to byl turistický kroužek nebo klub hráčů deskových her. S celou rodinou podniká sportovně zaměřené výlety, jízdy na kole, turistické procházky apod. V plavání vysoce převyšuje své spolužáky.

Velmi záleží na tom, nakolik dokáže Matouše daná činnost zaujmout. Pokud se do něčeho ponoří, je těžké jej přerušit. Má problém se střídáním úloh. Nově zadaný úkol zcela ignoruje nebo se věnuje jen vybrané části úkolu. V práci ve skupině dosahuje střídavých výsledků. Stává se, že když nemůže být zadaný úkol splněn podle jeho představ, přestane spolupracovat.

Během mého působení jako Matoušova asistenta jsem zažil klidná i bouřlivá období. Zpočátku bylo velmi těžké porozumět jeho specifickým potřebám, ale postupně jsme je všichni (třídní učitelka, ostatní pedagogové, další zaměstnanci školy) začali chápat.

Charakteristickým rušivým projevem bylo, že Matouš během výuky vydával hlasité zvuky. Ty se stupňovaly, dokud jsem se jim já nebo třídní učitelka nepokusili zabránit. Někdy byly projevy častější, někdy nebyly žádné – vždy záleželo na období. Stávalo se, že Matouš plival na své spolužáky, pobíhal po třídě nebo kokrhal, což mohlo být způsobeno ztrátou orientace v situaci (nejasné informace ze strany pedagoga, příliš rušivých vlivů znemožňující koncentraci apod.) nebo nezájmem o konkrétní činnost. Nelze říci, že by se tím Matouš dožadoval pozornosti. Šlo spíše o výraz afektu, vnitřní nepohody, ztráty motivace či orientace v nejasně vymezené situaci. U Matouše se také neobjevily tendence ke kývání, které jsou charakteristické u lidí s postižením autistického spektra.

V rámci integračního opatření uspořádala škola pro žáky sezení s odborníky z organizace APLA, která pomáhá dětem s autismem i jejich rodičům. Dětem bylo vysvětleno (aniž by bylo přímo zmíněno, že se takový žák ve škole respektive v jejich třídě nachází), že mohou existovat děti, které mají určité problémy se svým chováním, a jak se v takovém případě chovat. Pro zaměstnance školy pak byla uspořádána přednáška na odbornější úrovni.

Matouš byl svými vrstevníky vždy akceptován. Dalo by se říci, že byl i oblíbený, třebaže

se mě některé děti několikrát ptaly, jestli má Matouš nějaký problém. Nikdy se nestalo, že by se stal Matouše obětí zesměšňování nebo šikany.

V souvislosti s proměnlivostí jeho zájmů se mění i Matoušův zájem o jednotlivé předměty. V předchozí škole Matouš vynikal v matematice a v angličtině, kterou má na velmi vysoké úrovni. Vyznačuje se jistou originalitou v myšlení, která spočívá v jeho občasné potřebě definovat věci za hranici běžného chápání. Díky své velmi dobré encyklopedické paměti nemá Matouš problém s naučením se látky; mnoho věcí si dokáže zapamatovat v rámci výuky ve škole, takže se pak nemusí doma připravovat. Opět záleží na jeho motivaci a zájmu. Například v prvouce byl schopný zapamatovat si i věci, které jej zjevně tolik nezajímaly. V hodinách výtvarné výchovy odmítal pracovat s některými pomůckami. Třídní učitelka se proto rozhodla, že ho nebude nutit, a současně se s odstupem času ujišťovala, zda se jeho postoj nezměnil. Oblíbil si modelování, zejména budov a geometrických tvarů. Čím více hmoty měl k dispozici tím lépe. Pokud jí měl nedostatek, byl schopný ji sebrat spolužákům. Kromě modelování rád maluje vodovými barvami. Rád vystřihuje z papíru, přičemž netoleruje nepořádek, který u vystřihování vzniká. S každým odstřížkem jde rovnou do koše, nečeká na závěrečný úklid. Z témat pro svou výtvarnou činnost si vybírá především čísla, rodinu a vesmír. Přemluvit jej k práci na jiném tématu je obtížné a když už se to podaří, vždy nějakým způsobem svá oblíbená témata do práce zasadí. V hudební výchově se Matouš zapojuje, ale se samostatným projevem má problémy, protože se stydí.

Matouš je vynikající plavec. V druhé třídě celá škola jezdila v rámci tělesné výchovy do plaveckého bazénu. Tam byly děti rozděleny do skupin 1, 2, 3 na základě jejich plaveckých dovedností. Když Matouš zjistil, že je zařazen do skupiny 3, vznikl problém, protože se domníval, že skupina tři je pro nejméně zdatné plavce. Když bylo Matoušovi vysvětleno, že systém hodnocení skupin je opačný než ve škole, uklidnil se.

Během docházky do druhé třídy Matouš usiloval o výborný prospěch a nakonec se mu to podařilo. V třetí třídě došlo k výrazným osobnostním změnám, což se nutně projevilo na jeho chování, které se zhoršilo. Po změně školy se však situace stabilizovala a Matouš dosáhl vynikajících studijních výsledků.

6.1. Konkrétní příklady problémů

Tato část kapitoly se věnuje popisu některých problémům ze školní praxe. Součástí popisu je snaha o vysvětlených možných příčin Matoušova chování včetně zvoleného řešení a příčin jeho úspěchu či neúspěchu.

K prvnímu problému došlo první týden. Třídní učitelka přišla do třídy s malým zpožděním, protože se musela zdržet na pedagogické poradě. Matouš těsně předtím začal divoce pobíhat po třídě a shazovat spolužákům věci z lavice. Na to jsem zareagoval a chytil jej. Když k Matoušovi přistoupila učitelka a pokusila se ho chytit za rameno, aby jej uklidnila, zareagoval na ni vrčením a řekl jí, ať od něj jde raději dál. Dal jsem učitelce najevo, že by Matouše měla poslechnout, a ta to udělala. Zatímco se učitelka věnovala zbytku třídy, já jsem se snažil Matouše uklidnit. Podařilo se mi to až poté, co jsem mu vysvětlil, že učitelka nepřišla pozdě úmyslně a že pro své zdržení měla určitě důvod.

Příčina Matoušova chování spočívala pravděpodobně tom, že došlo k porušení organizační struktury hodiny. Ta měla začít v určený čas, ale nestalo se tak. Nebýt skutečnosti, že se jednalo o Matoušův první týden ve škole, k problému zřejmě nedošlo. Jeho náhlá změna chování poukázala na zvýšenou potřebu kontroly a pořádku v novém prostředí, které klade na adaptaci žáka větší tlak. Řešením je podobným situacím předcházet, avšak to je prakticky nemožné.

Za pozornost stojí Matoušovo varování, ať jde učitelka „raději dál“. Podle odborníků pracujících v APLE bývá obvyklé, že děti s AS své okolí před svým nadcházejícím chováním varují. Jsou tedy schopné si svůj aktuální psychický stav uvědomit a anticipovat jeho možné důsledky, které nabývají podoby nekontrolovatelného, afektovaného chování.

Další problém nastal na přelomu září a října. Bylo pravidlem, že celá škola chodila za příznivého počasí během velké přestávky na školní zahradu. Jednoho dne se stalo, že začalo pršet ve chvíli, kdy již děti byly shromážděné u dveří na zahradu. Učitelka tedy dětem oznámila, že dnes se ven nepůjde, protože začalo pršet. Nato Matouš začal učitelce silně, v naprostém afektu vyhrožovat, že ji zabije a že vůbec nemá právo rozhodovat o tom, kdy se půjde ven a kdy ne. Učitelka vzala Matouše za ruku a odvedla ho k oknu. Během toho ji začal

kousat. Učitelka se Matouše zeptala, jestli si uvědomuje, jaké je venku počasí. Po první vzpurné odpovědi „ne“ a po trpělivé výzvě učitelky, ať se tedy podívá z okna, Matouš odpověděl, že venku prší. Učitelka se ho tedy zeptala, zda je u nich v rodině zvykem chodit ven, když venku prší. Matouš odpověděl, že ne, ale že ve škole to zvykem je, protože zatím se šlo ven pokaždé. Na to učitelka odpověděla, že se raději zachovají jako doma a ven nepůjdou. Přirovnání k domácím pravidlům zabrala a Matouš se uklidnil.

Tato zkušenost ukázala, že východiskem efektivní komunikace s Matoušem je, dostane-li prostor k vlastní interpretaci situace a jejímu posouzení na základě nějakých již zavedených pravidel.

Další problém nastal během výtvarné výchovy, kdy Matouš odmítl pracovat s voskovkami. Když se učitelce nepodařilo Matouše přesvědčit, dovolila mu, ať pracuje s pastelkami. Všechno probíhalo bez problémů, dokud se Matouše nezeptal spolužák, proč nepracuje stejně jako zbytek třídy. Matouš na to nijak nezareagoval, načež mu spolužák pastelky sebral a rozhodil je po třídě. Protože jsme se já i učitelka věnovali ostatním dětem, nešlo konfliktu zabránit. Matouš chvíli stál v úplném oněmění, pak převrhl lavici a utekl ze třídy. Rozběhl jsem se za ním a dostihl ho na chlapeckých toaletách. Matouš mlátil pěstmi a kopal kolem sebe a vykřikoval, že tohle si nemůže nikdo dovolit a že se o to rozhodně postará. Nikdo podle něj nemá právo dotýkat se jeho věcí a on to dá k soudu a toho spolužáka nechá oběsit nebo utopit nebo spláchnout do záchodové mísy. Pokoušel jsem se Matouše uklidnit a zavést s ním rozhovor na téma, které ho zajímá. Bohužel bez úspěchu. Začali jsme tedy rozebírat to, co čem právě přemýšlel; zeptal jsem se ho, jestli ví, kam vlastně odpadní trubky ze záchodu vedou a kam by vlastně svého spolužáka spláchl. Tato představa (zřejmě spletitost vodovodních trubek) Matouše zaujala natolik, že o ní začal přemýšlet a postupně se uklidnil.

Z uvedeného příkladu vyplývá, jak nesnadno Matouš zvládá emoční napětí vyvolané neočekávanou změnou situace. Dojde-li u něj k afektu, neexistuje mnoho způsobů, jak jej rychle a účinně uklidnit. Jednou z možných cest je prezentovat mu nějaký nový problém, který může začít řešit. Osvědčilo se tento problém vztáhnout k momentální situaci. Víme-li, že v centru Matoušovi pozornosti se momentálně nacházejí toalety, zůstaneme u tohoto tématu, ale uchopíme jej jinak, nejlépe tak, aby uspokojovala Matoušův zájem o fungování

věcí (kam vedou nebo také jak fungují odpadní roury).

Po tomto incidentu změnila učitelka zasedací pořádek ve třídě tak, aby Matouš seděl v lavici sám. Matouš proti tomu protestoval, protože si uvědomoval, že změna zasedacího pořádku proběhla kvůli němu. Nepřesunul se však on (jako původce problému), ale jeho spolužáci. Ve výsledku se s tímto opatřením vyrovnal dobře, přestože jeho projevy vnitřní nepohody (kousání nehtů, podupávání, vydávání zvuků) zcela nezmizely.

6.2. Komunikace s rodiči

Komunikace s rodinou je v případě individuální integrace dítěte s AS velmi důležitá. Představuje prostředek, kterým lze získat a také předat zkušenosti v oblasti výchovy. Díky vhodné komunikaci s rodiči lze vhodně zabezpečit školní i domácí prostředí tak, aby dítě podléhalo minimálním změnám.

Matoušova rodina spolupracovala vždy velmi dobře. Otec i matka se mu intenzivně věnují a podrobně se zajímají o vše, co souvisí s jeho pokrokem i problémy včetně přijatých řešení těchto problémů.

Matoušovi rodiče mne pravidelně informovali o tom, jak se chová doma, což mi umožňovalo komplexněji posoudit Matoušovo chování ve škole. Později jsem Matouše spolu s jeho bratrem začal vozit ze školy domů, takže jsme se setkávali i v mimoškolním prostředí, což mi poskytovalo další cenné zkušenosti. Dalo by se říci, že se z nás postupem času stali přátelé a že mi Matouš skutečně důvěřoval. Protože jsem si byl tohoto postavení vědom, snažil jsem se, abych v něm stále udržoval přirozený respekt a aby hranice tolerování jeho chování nebyla příliš nízká.

Rozdíl mezi Matoušovým chováním doma a ve škole nebyl nijak výrazný. Domácí prostředí mělo tu výhodu, že Matoušovi nabízelo prostor, ve kterém se mohl zklidnit a být sám, když to potřeboval.

6.3. Přístup školy

Integrace Matouše probíhala v prvním roce jeho docházky do školy relativně dobře. I přes

různé komplikace se vždy dařilo daný problém vyřešit. Budoucí třídní učitelka Matouše se předem mohla rozhodnout, zda žáka s AS se všemi riziky, které jeho integrace přináší, do své třídy přijme či ne. Někteří učitelé však o vhodnosti Matoušovi integrace vyjadřovali určité pochybnosti. Především ne zcela chápali, proč v běžné škole vzdělávat žáka, který podle jejich názoru patří do školy, která je pro vzdělávání žáků s autismem určena.

Přestože integraci Matouše provázeli nezbytné komplikace, vyplývající z jeho specifických potřeb, kterým na začátku nemohl nikdo zcela rozumět, vždy se podařilo daný problém vyřešit. Výkyvy Matoušova chování však posilovaly negativní postoj těch učitelů, kteří se k integraci od počátku stavěli skepticky – například se jim zdálo neadekvátní, že třídní učitelka věnuje Matoušovi tolik času. Tyto tendence se postupně vyvinuly do otevřeného zrazování od vynakládaného úsilí Matoušovi učitelky. Tím se začaly narušovat vzájemné vztahy mezi členy pedagogického sboru. Třídní učitelka na pedagogických poradách referovala o Matoušovi sice pozitivně, ale silící nezájem některých pedagogů včetně vedení školy to neoslabilo, a to navzdory skutečnosti, že tito pedagogové Matouše osobně nevyučovali. Matouš se brzy stal hlavním tématem každé pedagogické porady. Jako by problémy ostatních dětí nebyly tak vážné a „velké“ jako ty Matoušovy. Zdálo se, že všichni pedagogové žijí pouze problémem „Matouš“.

Situace se vyhrotila v okamžiku, kdy se ředitelka školy dozvěděla, že Matoušova třídní učitelka se stýká v soukromí s jeho rodiči. Ředitelka začala tuto skutečnost interpretovat tak, že třídní učitelka Matoušovi vlastně nadřazuje a že více než zájmy školy hájí zájmy jeho rodičů. V důsledku toho pak od nového školního roku přidělila Matoušovi jinou třídní učitelku, což obnášelo i změnu třídy. Přitom bylo odborníky jasně vysloveno, že děti s AS jsou velmi citliví vůči změnám v zavedeném řádu. Prvních čtrnáct dní sice probíhalo v naprostém pořádku a Matouš byl až nezvykle klidný, ale velmi brzo se ukázalo, že jde dozvuky dvouměsíční intenzivní prázdninové přípravy v rodině. Třída s novou třídní učitelkou fungovala jinak než v předešlém školním roce a pro Matouše nevyhovujícím způsobem. Tuto skutečnost jsem vnímal a současně jsem si byl vědom i celkové atmosféry školy, kdy bylo stále zřejmější, že vedení školy a třídní učitelka Matouše integrovat nechťejí. Snažil jsem se stát na straně Matouše. Byl jsem schopný tolerovat mnohé z jeho kázeňských problémů, protože jsem si uvědomoval, že vzhledem k nevyhovujícím systému výuky a v dusném klimatu školy nelze po Matoušovi žádat, aby přizpůsobil své chování. Brzy jsem se

tak stal, tím kdo je Matoušovi nejbliž, což se projevovalo jeho důvěrou ve mně, v jeho ochotě se mnou hovořit i poslouchat mé instrukce. Vše, co se osvědčilo v prvním roce jeho docházky, však stále nefungovalo. Třídní učitelka trvala na striktním dodržování kázeňských pravidel, odmítala zavést motivační systém odměn a trestů, pro děti s AS tolik důležitý, a na pedagogických poradách zdůrazňovala spíše Matoušovi nedostatky než přednosti. Ze strany vedení na mna začal být kladen stále větší tlak. Byly mi uděleny dvě kázeňské důtky (třetí by znamenala rozvázání pracovního poměru). Ocitl jsme se také v situaci, kdy jsem měl být ze školy okamžitě propuštěn, aniž bych o tom předem věděl. Bylo zřejmé, že s mým odchodem by s Matoušův stav ještě zhoršil, což by zřejmě vedlo ke konečnému rozhodnutí přestat jej integrovat. Když už Matoušovým rodičům bylo jasné, že se mnou vedení školy neprodlouží pracovní smlouvu, rozhodli se přihlásit Matouše na jinou školu jako žáka s AS, který má svého asistenta.

Přestupem na jinou školu se situace zlepšila. Kolektiv žáků ve třídě byl bezproblémový, byly v něm velmi dobré vztahy, žáci spolupracovali, vzájemně si pomáhali a respektovali se. Nová třídní učitelka našla pro Matouše pochopení, aniž by jej musela jakýmkoli způsobem zvýhodňovat, protože plnil vše podle požadavků. Dokázala s ním efektivně komunikovat, využívat jeho zájmů a zbytečně nesankcionovat jeho nezáměr. Také její zájem o komunikaci s rodiči byl odpovídající, snažila se pravidelně informovat o Matoušově aktuálním psychickém stavu a předcházet tak případným nedorozuměním; současně její připomínky k Matoušově školní výkonnosti byly konstruktivní. Vedení školy se k integraci stavělo po celou dobu kladně.

V současnosti Matouš prochází specifickým obdobím, ve kterém se oblíbil vulgární slovník, bývá líný, má problém s motivací, je vzpurný. Během vyučování se snaží, pouze pokud může být jeho snaha oceněna známkou. Na těch mu velmi záleží. Když jednoho dne dostal trojku, napsal vulgární dopis adresovaný třídní učitelce. Svůj čin vysvětlil tak, že ve skutečnosti nebylo jeho záměrem dopis učitelce dát. Prý chtěl napsat, aby se uklidnil, ale nepomohlo to. Přemýšlel proto, jestli učitelce dopis dát nebo ne. Nakonec se rozhodl dopis učitelce předat, přesto nelze říct, že by své chování nereflektoval.

Se svými spolužáky Matouš v rámci možností vychází. Snaží se je oslovit svými zájmy, což se ne vždy setkává s patřičnou odezvou. Dá se říci, že k dívkám chová silnější náklonnost

než většina jeho vrstevníků. Na ty se snaží udělat dojem svými schopnostmi, kterým se učitelé snaží vycházet vstříc.

Matouš je jinak velmi samostatný, což se mi potvrdilo i v několika případech domácího hlídání. Konflikty nastávají jen málo, většinou v důsledků vágně formulovaných instrukcí. Typickým příkladem je situace, kdy dělá něco, co by neměl, a je usměrněn příkazem „Nech toho.“ V takovém případě neví, čeho má nechat, a tak si třeba sedne na zem a dál nebezpečně hází kameny.

V oblasti hrubé motoriky zůstává pořád na stejné úrovni, čemuž je uzpůsobena náplň hodin tělocviku, kdy si může vybrat, zda bude hrát s ostatními, anebo se pod dozorem asistenta bude věnovat individuálnímu cvičení. Většinou cvičí individuálně.

S čím má Matouš již delší dobu problém, je předmět matematiky, kde je role motivace obzvláště patrná. Pokud žáci v hodině dostanou úkol vypočítat několik předmětů pouze cvičně, bez hodnocení známkou, dosahuje průměrných nebo podprůměrných výsledků. Na druhé straně každou známkovanou práci je schopen splnit bez chyby a rychleji než jeho spolužáci. Smysl procvičování něčeho, co už zná, nechápe. Částečně je to způsobeno rychlostí, s jakou si danou látku dokáže osvojit, a vhodným řešením by bylo, kdyby mohl v učivu postupovat napřed. I proto rodiče uvažují o tom, že Matouše přihlásí na osmileté gymnázium.

Kdykoli jsem s Matoušem zavedl řeč na téma bývalé školy, vyjádřil vůči ní negativní postoj. Dokazuje to, že si svou tehdejší pozici problémového žáka uvědomuje. V nové škole je spokojený, pokud si odmyslíme, že škola je v rozporu s jeho momentální leností. Se spolužáky vychází dobře, dokáže mezi nimi uplatnit své zájmy a je z jejich strany respektován. To samé lze říct i pedagogích školy a jejím vedení.

6.4. Závěr

Za základě Matoušovy předchozí neúspěšné integrace se potvrdilo, že velmi výrazným faktorem, ovlivňujícím žákův výkon, je klima školy. Stane-li se integrovaný žák problémem celé školy, která se zabývá pouze jím a výhradně v negativním smyslu, nelze očekávat, že integrace proběhne úspěšně.

Nová škola vychází vstříc Matoušovým specifickým potřebám a v rámci možností rozvíjí jeho schopnosti a zájmy. Učitelé jsou ochotní tolerovat Matoušovi výkyvy ve výkonu, pokud nemají vliv na jeho prospěch.

7. Závěr

Asistentská služba v podobě funkce asistenta pedagoga je v našich školách postupně se rozšiřující praxí. Přestože odborná literatura, která by se zevrubně zabývala problémy asistentské služby, není v našich podmínkách příliš rozšířená, lze očekávat, že se tento trend vlivem zvyšujících se nároků na odbornou přípravu asistentů pedagoga změní.

Jako nejzávažnější problémem současného odborného zajištění funkce asistenta pedagoga se jeví nedostatečná vzdělávací struktura pro výkon této funkce. Lze říci, že nároky, které jsou na asistenty pedagoga v procesu integrace kladeny, nejsou zanedbatelné. Je proto otázkou, nakolik jsou hojně vyžívané kurzy poskytující asistentům pedagoga potřebné minimum odborných znalostí, dostatečné. Praxe ukazuje, že školy v tomto ohledu kladou na přijetí asistenta pedagoga nízké nároky, čímž vytváří dojem, že této funkci nepřikládají patřičný význam. Asistenti pedagoga pak v praxi bývají často překvapeni, s jakými možnými problémy se mohou ve škole setkat.

Výrazným faktorem ovlivňujícím průběh integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je asistentova informovanost o žákově hendikepu. Spolupráce s odborníky v oboru speciální pedagogiky je proto nezbytná.

AS stejně jako ostatní poruchy autistického spektra představuje značně komplexní jev. Pokud není asistent pedagoga patřičně obeznámen s charakteristikami tohoto jevu, nemůže být jeho práce s žákem s AS efektivní, ba dokonce může vyústit v řadu vyhrocených situací. Kvalita odborné přípravy se vztahuje i na ostatní pracovníky školy.

Jak ukázala případová studie této práce, úspěch integračního vzdělávání do značné míry závisí na klimatu školy, který je krom jiného utvářen vztahy v pedagogickém sboru. V praxi se ukázalo, že ani optimální vývoj integrace žáka s AS nemusí být pro pedagogy a vedení školy argumentem, proč v integraci pokračovat.

Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vnáší do života školy nové problémy a tím i výzvy pro jejich řešení. Členové pedagogického sboru by si této skutečnosti měli být vědomi. Rozhodnutí pro integrované vzdělávání na jedné straně zvyšuje profesní a

osobností požadavky na jedince, jež jsou v integraci angažováni, na straně druhé otevírá prostor pro naše poznání a naplňuje naše představy o rovnoprávném vzdělávání všech bez rozdílů.

Seznam použité literatury

- AMNESTY INTERNATIONAL. *Nedokončený úkol*. 1. vyd. Londýn : Amnesty International, 2010. 74 str. ISBN neuvedeno.
- ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-979-8
- BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2006. 199 s. ISBN 80-210-3971-X
- ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. 55 s. ISBN 978-80-86856-36-0
- DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistent pedagoga 2006*. 1. vyd. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 99 s. ISBN 80-86856-22-4
- GILLBERG, Christopher; PEETERS, Theo. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 3. vyd. Praha : Portál, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4
- KORCUROVÁ, Marie. *Speciálně pedagogické minimum*. 1. vyd. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 2002. 47 s. ISBN 80-7020-100-2
- PREIßMANN, Christine. *Život s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-688-9
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. 6. vyd. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6
- TEPLÁ, Marta; ŠMEJKALOVÁ, Hana. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. 30 s. ISBN 978-80-86856-35-3
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7
- THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti – Aspergerův syndrom*. 1. vyd. Praha : APLA Praha, 2007. 46 s. ISBN 978-80-254-6341-3

Elektronické zdroje

- *Aspergerův syndrom* [on-line]. 22. 6. 2011 v 8:12 [cit. 24. 6. 2011]. Wikipedie. Dostupné na WWW: <<http://bit.ly/jaKYwV>>.
- *Přidělení finančních prostředků v rámci programu Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním* [on-line]. 2. 3. 2011 [cit. 4. 6. 2011]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné na WWW: <<http://bit.ly/k0d8I0>>.