

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Eva Matoušková

Obor: Pedagogika, navazující magisterské

**Jedinec s diagnózou Aspergerův syndrom a jeho
vzdělávání**

**Individuál with a diagnosis of Asperger's syndrome and
education**

Praha 2018

Vedoucí práce: Mgr. Martina Švandová, Ph.D

Poděkování:

Moje poděkování patří vedoucí této práce Mgr. Martině Švandové, Ph.D za vedení práce a za poskytované odborné rady během vypracování práce.

.....
Podpis

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Jedinec s Aspergerovým syndromem a jeho vzdělávání vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechnu použitou literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. 7. 2018

.....
Podpis

Abstrakt:

Základní myšlenkou práce je seznámení s projevem poruchy zvané Aspergerův syndrom, hledání pomoci jedincům s tímto postižením, jejich zapojení do společnosti, zároveň pomoci pedagogům předcházet a řešit vzniklé konflikty.

Po krátkém představení pervazivních vývojových poruch jsem se soustředila na Aspergerův syndrom. Zaměřila jsem se na otázku komunikace, na její odchylky, pojetí komunikace v případě postižených jedinců i její způsoby. Současně jsem se pokusila naznačit možné cesty jejich vzdělávání. Součástí práce je pohled na inkluzi, její podmínky a způsoby formou případových studií. V závěru naznačuji možnosti organizace vzdělávání, a dále zmapování vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti pervazivních vývojových poruch.

Empirická část se zabývá zjištěním povědomí pedagogů o postižení, popisem vzdělávání jedince s Aspergerovým syndromem v praxi a předložením návrhů způsobů organizace výuky jedinců s Aspergerovým syndromem.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Autismus, Aspergerův syndrom, kognice, jazyk, řeč, paměť, motivace, zájmy, rituály, hra, triáda příznaků, sociální vztahy, představitost, inkluze

Abstract:

The main ideas behind this thesis include introducing the characteristics of the disorder known as Asperger syndrome, searching for help for individuals with this disability, looking at their engagement in society, and also helping teachers prevent and deal with existing conflicts.

After a short introduction of pervasive developmental disorders, I focused on Asperger syndrome. I concentrated on the issue of communication its abnormalities, and the concept and modes of communication in the disabled. At the same time, I tried to indicate possible ways to educate people with Asperger's. The thesis also looks at inclusion, its conditions and forms. At the end of this part, I outline ways to organize education and chart the education of teaching staff in the field of pervasive developmental disorders.

The empirical part looks into teachers' awareness of the disorder, describes education of individuals with Asperger's in practice, and suggests ways to organize education of people with the syndrome.

KEYWORDS:

Autism, Asperger syndrome, cognition, language, speech, memory, motivation, interests, rituals, game, triad of symptoms, social relations, imagination, inclusion

Seznam zkratk:

AS	Aspergerův syndrom
PAS	Poruchy autistického spektra
MKN - 10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
TEACCH	Program na pomoc postiženým jedincům
CARS	Manuály a posuzovací škály
PEP	Manuály a posuzovací škály
AAPEP	Manuály a posuzovací škály
SPC	Speciální pedagogické centrum
ŠD	Školní družina
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PO	Podpůrná opatření
IVP	Individuální vzdělávací plány
VH	Vyučovací hodina
APLA ČR, dnes NAUTIS	Instituce, která sdružuje a zastřešuje veřejně prospěšné organizace zabývající se a uplatňující postupy a metody při práci s osobami s poruchou autistického spektra

Obsah

Seznam zkratk	5
Cíle a přínosy diplomové práce	8
Úvod	9
1 Poruchy autistického spektra	10
1.1 Vývoj postiženého jedince v předškolním věku	11
1.2 Diagnostika dětí s autismem	12
1.2.1 Přijetí diagnózy	13
2 Aspergerův syndrom	14
2.1 Příčiny vzniku Aspergerova syndromu	16
2.2 Projevy Aspergerova syndromu v oblasti kognice, jazyka a řeči, paměti, motivace	17
2.3 Projevy Aspergerova syndromu v oblastech zájmů a rituálů, hry	19
2.4 Hra s vrstevníky	20
2.4.1 Projevy Aspergerova syndromu při hře	21
2.5 Léčebné postupy	24
3 Oblasti příznaků	25
3.1 První oblast příznaků - komunikace	25
3.1.1 Formy komunikace	27
3.2 Druhá oblast příznaků - sociální vztahy	27
3.3 Třetí oblast příznaků - představitost	28
4 Inkluze	29
4.1 Role školy v procesu inkluze	29
4.2 Podpůrná opatření	30
4.3 Individuální vzdělávací plán	32
5 Vzdělávání jedinců s diagnózou Aspergerův syndrom a vzdělávání pedagogických pracovníků	33
5.1 Vzdělávání jedinců s diagnózou Aspergerův syndrom	33
5.2 Organizace výuky v základní škole	35
5.3 Vzdělávání pedagogických pracovníků	36
6 Aspergerův syndrom v odborné literatuře	37
Závěr teoretické části	40
7 Empirická část	42
7.1 Úvod do empirické části	42
7.1.1 Etické zásady	42
7.2 Příprava empirické části	42
7.2.1 Studium literatury	42
7.3 Dotazníkové šetření	42
7.3.1 Výběr zkoumaného vzorku	43
7.3.2 Údaje o respondentech – popis výzkumného vzorku	43
7.3.3 Odpovědi na otázky týkající se povědomí o Aspergerově syndromu	45
7.3.4 Interpretace výsledků dotazníků	50
7.4 Případová studie	51
7.4.1 Metoda sběru dat	51
7.4.2 Výběr školy	52
7.4.2.1 Žák s Aspergerovým syndromem 3. ročník	52
7.4.2.2 Žák s Aspergerovým syndromem 5. ročníku	57
7.5 Návrhy řešení inkluze jedinců s diagnózou Aspergerův syndrom v ZŠ	65
7.5.1 Patronátní třída	65
7.5.2 Pracovní skupiny	66

7.5.3	Škola zaměřená na edukaci jedinců s Aspergerovým syndromem	67
7.5.4	Jedinec s Aspergerovým syndromem na pozici vyučujícího.....	68
7.5.5	Týmové vyučování – spolupráce učitelů ve výuce	68
8	Diskuze o závěrech výzkumu a údajích v kapitole o vzdělávání pedagogických pracovníků.....	71
	Závěr	73
	Použitá literatura:.....	75
	Internetové zdroje:.....	78
9	Seznam příloh:	79
10	Seznam grafů:	80
11	Seznam tabulek:	80
12	Seznam obrázků:	80
13	Přílohy	81

Cíle a přínosy diplomové práce

Diplomová práce je členěna do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. V teoretické části si autorka klade za cíl popsat a shrnout poznatky o diagnóze Aspergerův syndrom (AS), jeho projevech, charakteristikách, naznačit možné postupy při práci pedagogů při začleňování jedince s Aspergerovým syndromem do běžné školy.

Empirická část si klade za cíl zjistit povědomí pedagogů na základních školách o problematice vzdělávání jedinců s Aspergerovým syndromem, o příznacích a projevech postižení. Autorka práce provedla v případových studiích i rozbor vzdělávání jedinců se syndromem přímo v praxi a práci doplnila o návrhy možné organizace výuky jedinců s Aspergerovým syndromem.

Autorka při sepisování diplomové práce navazovala a čerpala ze své bakalářské práce Vzdělávání jedinců s Aspergerovým syndromem, která shrnovala teoretické poznatky o AS.

Shrnutí cílů

Teoretická část:

Popis a shrnutí poznatků o postižení Aspergerův syndrom, jeho příčin, příznaků a projevů.

Empirická část:

Zjistit povědomí pedagogů o projevech Aspergerova syndromu a podpůrných opatření.

Popis vzdělávání a přístupu pedagogů k jedinci s Aspergerovým syndromem přímo v praxi.

Předložení návrhů způsob organizace výuky jedinců s Aspergerovým syndromem.

Úvod

Impulsem pro volbu tématu a vypracování práce na téma jedinec s Aspergerovým syndromem byla vlastní zkušenost autorky. Do školy, kde autorka působí, nastoupil do 6. ročníku žák, jehož chování se značně lišilo od chování ostatních žáků. Vyvolával konflikty, často byl i agresivní. Kolektiv třídy jej velmi brzy vyčlenil ze svého středu. Při řešení jeho výchovných problémů *„...jsem měla pocit, že řada i zkušených pedagogů si neví rady, jak s tímto žákem jednat, a jejich povědomí o jeho postižení bylo velmi mizivé.“* (Matoušková, 2012, s. 6) Situace byla ztížena i přístupem rodičů, kteří škole neoznámili chlapcovu diagnózu.

Autorka se zajímala o to, jak jedinci s diagnózou Aspergerův syndrom vidí svět kolem sebe. Chtěla pochopit, představit si a porozumět tomu, jak vnímají a rozumějí svému okolí a hlavně, zda je chápeme i my. *„Dokážeme pochopit, co cítí, zda to, co říkají, chápeme tak, jak oni chtějí, abychom chápali. Umíme s nimi jednat, víme, že nás nechtějí urážet, když nám řeknou „Nesluší vám to.“, a proč nechápou, že se za tento výrok mají omlouvat, když nám to opravdu nesluší. Umíme vyjádřit myšlenky, pokyny, žádosti, vysvětlení a hodnocení tak, aby nám rozuměli. Máme dostatek trpělivosti vyslechnout si jejich poznatky o fungování například barevné televize, když je to pro ně tak zajímavé?“* (Matoušková, 2012, s. 6)

Autorka shrnuje poznatky o diagnóze Aspergerův syndrom s důrazem na požadavky na edukaci jedince s postižením, jeho začlenění do kolektivu třídy, školy a posléze do společnosti. Dále pak na vzdělávání a připravenost pedagogů i připravenost škol na příchod jedince s Aspergerovým syndromem.

1 Poruchy autistického spektra

Úvod do kapitoly představuje poruchy autistického spektra (PAS), projevy, dělení PAS a jejich klasifikace. Autorka zařadila i podkapitolu o vývoji jedince s AS v předškolním věku, kdy v tomto období se objevují první příznaky postižení.

PAS patří mezi poruchy, při kterých je závažně, komplexně poškozen mentální vývoj jedince. Poruchy ovlivňují celý jeho další život, jedná se o tzv. pervazivní vývojové poruchy. Postižení má různou hloubku a stupně funkčnosti.

Při poruchách autistického spektra se jedná o poruchy mozkových funkcí, které vznikají na neurologickém podkladě pravděpodobně během prenatálního vývoje. Jedná se o neurologickou poruchu, jejíž symptomy se projevují v kognitivním vnímání a poté v chování. (Jelínková, 2001, s. 9)

Vnější projevy poruch lze popsat jako uzavřenost do sebe, jako trvalou neschopnost navazovat sociální vztahy, zejména s emocionálním charakterem, neschopnost reagovat na běžné sociální signály (oční kontakt, úsměv), odmítání sociálního kontaktu. Poruchy jsou charakteristické jiným zpracováním smyslové percepce, zvýšenou citlivostí, což může vyvolat přehnané reakce. Jedinci s PAS se vyznačují stereotypním, rituálním chováním, výrazná je absence spontánního chování. Na podněty mohou reagovat nepřiměřeně, křikem, někdy i sebepoškozováním. Kromě uvedených projevů lze sledovat další charakteristiky, jako je například hyperaktivita, hypoaktivita, abnormální reakce na zvuky a hluk, přecitlivělost na dotek. (Matoušková, 2012)

PAS dělíme dle funkčnosti do třech základních kategorií, a to na vysoce, středně a nízko funkční autismus. Toto dělení je velmi důležité při hledání způsobu vzdělávání takto postižených jedinců.

Autorka práce uvádí dělení MKN-10⁴ (příloha č. 1), která zahrnuje diagnózu dětského autismu (F84.0), atypického autismu (F84.1), Rettova syndromu

⁴ Atypický autismus je porucha, která nesplňuje všechna kritéria diagnózy poruchy autistického spektra. Porucha nesplňuje zcela kritéria pro dětský autismus nebo je zde opožděný nástup po 3. roce života. Dětský autismus se projevuje velkými problémy v oblasti sociálního chování, komunikace, je doprovázen ve velké většině mentálním postižením. Projevy autismu v pozdějším věku, kterým předchází období zcela normálního vývoje a poté náhlá ztráta získaných dovedností především řeči, se nazývají dezintegrační porucha. Období normálního vývoje jsou přibližně dva roky. Rettův syndrom je porucha spojená se shodnými projevy

(F84.2), jiné dezintegrační poruchy v dětství (F84.3), hyperaktivní poruchy sdružené s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4), Aspergerova syndromu (F84.5), Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8), pervazivní vývojové poruchy nespecifikované (F84.9).

1.1 Vývoj postiženého jedince v předškolním věku

„Při autistickém vývoji dítě „zakoplo“ na prvním stupni svého životního schodiště, nebo se skutálelo zpět na první schod. Řada funkcí je zachována, např. percepce vizuální, sensorická, motorická – zpěv, chůze atd., ale jednotlivé funkce nejsou integrované.“ (Johansonová, 1998, s. 5)

„V předškolním věku se rozdíl mezi zdravými a postiženými dětmi dále zvětšují.“ (Vagnerová, 2000, s. 150)

Pro poruchy autistického spektra platí to, že jde o stav celoživotní a stav nevyléčitelný. Během vývoje jedince může dojít ke zmírnění projevů, stále však poruchy ovlivňují jedincovo sociální chování po celý život. Pouze ti s lehčí formou autismu a s vyšším intelektem se v dospělosti stanou samostatní. (Svoboda, 2015)

Vývoj dítěte s PAS se v mnohém neliší od vývoje zdravého jedince. Pohybový vývoj může být v mezích normy (pokud není postižení kombinované). Vývoj sociálních schopností je však odlišný, a to již od prvního roku života. Může se projevit neochotou se chovat, mazlit, nenavázáním očního kontaktu, špatnými náladami, dítě se nebojí cizích lidí, rodiče mohou mít pocit, že je nepoznává, později i dokonce ignoruje. Vztah k rodičům dítě navazuje velmi složitě a vazba není silná. Již v raném věku se dítě stává samotářské. Chybí ochota navazovat přátelství, o kontakty s druhými se jedinec i pozdějším věku pokouší spíše naivně a velmi neobratně a je jimi spíše odmítán.

U dítěte ve věku okolo 5. roku se ještě více projevuje stereotypní a samotářské chování. Mohou se objevit počátky úzce zaměřených zájmů. I nadále

s autismem. Tato porucha je spojena i s poruchami v motorickém vývoji a těžkým mentálním postižením. Poruchou jsou postiženy ženy a příčina je genetická a lze ji zjistit pomocí genetických vyšetření. Byl již lokalizován gen za postižení odpovědný. (Hrdličková, Komárek, 2004) V případě, že se u jedince objeví symptomy, které nesplňují kritéria výše uvedených forem autismu, označujeme jedince jako osobu s autistickými rysy. Mezi poruchami autistického spektra lze dětský autismus považovat za nejtěžší variantu a Aspergerův syndrom za nejmírnější variantu tohoto postižení. (Matoušková, 2012, s. 10)

chybí pochopení sociálních situací, což se jeví jako problém v průběhu školní docházky. Jedinec s PAS je v sociálním kontaktu neobratný, nebere ohledy na pocity druhých, zaměřuje se na své zájmy, nesnášejí změny. Velmi často se stávají terčem posměchu či šikany.

Velmi důležitou složkou vývoje je řeč. Je jednou z kategorií, dle které se určuje diagnóza. Poruchy řeči se u jedinců s AS projevují velmi odlišně. Může dojít k pozdějšímu rozvoji řeči. (Svoboda, 2015)

1.2 Diagnostika dětí s autismem

Určení diagnostiky PAS je obtížné, protože neexistuje žádný lékařský test, který může poruchu přesně identifikovat. Diagnózu lze určit dle výsledků pozorování chování a vývoje dítěte.⁶

Pro určení diagnózy PAS a práce s jedincem s postižením bylo vytvořeno několik technik. Pro jedince postižené těžší formou autismu, než je Aspergerův syndrom, je vypracováno několik programů intervenční terapie a vzdělávání. Nejvíce vyhovující potřebám jedincům s autismem se jeví program TEACCH⁸, jehož součástí jsou i manuály a posuzovací škály (CARS, PEP, AAPEP, Strategie a metody výuky pro adolescenty a dospělé, aktivity pro děti s autismem). Nejčastěji používanou je právě škála Childhood Autism Rating Scale – CARS. Díky této škále mohou odborníci rozlišit i míru postižení jedince. Jedinec je posuzován dle 15 oblastí (vztah k lidem, napodobování, emocionální reakce, motorika, používání předmětů a hra, zraková percepce, chuťová, čichová a hmatová percepce, sluchová percepce, strach a nervozita, verbální komunikace, neverbální komunikace, úroveň aktivity, úroveň a konzistence intelektových funkcí, celkový dojem). Základní metodou této posuzovací škály je pozorování jedince v jeho přirozeném prostředí a není omezena jen na klinické prostředí. (Svoboda, 2005)

U poruchy autistického spektra si jako první odlišného chování všimnou rodiče. Další rozdíly mohou zaznamenat pedagogové v předškolním zařízení. Zde je možnost provádět srovnání s ostatními dětmi, hodnotit jejich výtvořky, jejich znaky

⁶ CDC | Facts | Autism Spectrum Disorder (ASD) | NCBDDD. (2014). Vygenerováno 19. dubna 2016 z <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>

⁸ Program byl sestaven na pomoc postiženým jedincům ve třech oblastech jejich života. Jde o uspořádání domácí péče, vzdělávání a společenského uplatnění. Pomocí něho jsou odborníci schopni vyhodnotit schopnosti a dovednosti jedince a vyhotovit individuální vzdělávací plán. Zásadami programu jsou individualizace, strukturalizace prostředí a času a vizualizace.

(rigidita opakování tématu, detailů). „Děti s AS velmi rády kreslí mapy měst, schémata městské hromadné dopravy či metra, seriály se smyšlenou postavou apod. Lidské postavy v kresbách dětí s AS často chybí nebo jsou znázorněny velmi jednoduše ve srovnání s dokonale propracovanými kresbami předmětů nebo s tématy, která jsou objektem zájmu.“ (Attwood, 2005, s. 30) Při podezření pedagogové doporučí rodičům psychologické vyšetření, a tedy možnost stanovení přesné a včasné diagnózy a poskytnutí pomoci jedinci s postižením i celé rodině. „Rozhodující pro diagnózu je ovšem porucha sociální interakce, které chybí reciprocita.“ (Svoboda, 2012, s. 529)

1.2.1 Přijetí diagnózy

Přijetí diagnózy je pro rodiče vždy obtížné. Vyrovnání se s touto skutečností je těžké a často dochází i k jejímu popření a rodiče dále k dítěti přistupují jako ke zcela zdravému. Mohou mu tak ale ztížit nástup do mateřské či základní školy. Rodina se může dostat i do krize končící jejím rozpadem.¹¹ „Okamžik, kdy se dozvíte diagnózu, u vás může vzbudit buď pocit vzteku, že jste se ji dověděli, a je příliš pozdě na urovnání svého manželství, nebo sladkou úlevu, že se konečně našel důvod partnerských problémů.“ (Stanford, 2014, s. 53)¹² Pro dítě je však důležité, aby si jeho blízcí uvědomili, co je schopné se naučit, kde potřebuje pomoc, kde má slabiny, a že z hlediska péče o něho musí vynaložit mnohonásobně více úsilí k dosažení pokroku ve vývoji.

¹¹ „Krizi tedy můžeme chápat jako subjektivně ohrožující situaci s velkým dynamickým nábojem, potenciálem změny. Bez ní by nebylo možné dosáhnout životního posunu, zrání.“ (VODÁČKOVÁ, 2012, s. 28). Následné řešení dané situace nazýváme krizovou intervencí. „Krizová intervence je odborná metoda práce s klientem v situaci, kterou osobně prožívá jako zátěžovou, nepříznivou, ohrožující. Krizová intervence pomáhá zpřehlednit a strukturovat klientovo prožívání a zastavit ohrožující či jiné kontraproduktivní tendence v jeho chování. Krizová intervence se zaměřuje jen na ty prvky klientovy minulosti či budoucnosti, které bezprostředně souvisejí s jeho krizovou situací. Krizový pracovník klienta podporuje v jeho kompetenci řešit problém tak, aby dokázal aktivně a konstruktivně zapojit své vlastní síly a schopnosti a využít potenciálu přirozených vztahů. Krizová intervence se odehrává v rovině řešení klientova problému a překonávání konkrétních překážek.“ (VODÁČKOVÁ, 2012, s. 60)

¹² „If and when you get a diagnosis, be aware that you may feel anger that you did not discover it earlier, heartache that it is too late and too far gone to patch up your marriage, or the sweet relief that many couples feel when they finally find a reason for their problems.“ (Stanford, 2014, s.53)

2 Aspergerův syndrom

Kapitola stručně představuje jednu z poruch autistického spektra Aspergerův syndrom, možné příčiny jeho vzniku, projevy, deficity schopností. Jednotlivé kategorie autorka podrobněji popisuje v následujících kapitolách.

Aspergerův syndrom, jedna z pervazivních vývojových poruch, byla prvně popsána v roce 1944 dětským lékařem Hansem Aspergerem. Na základě jeho případových zpráv „...v roce 1988 Carina a Christopher Gillberg (2002) navrhli šest kritérií na základě Aspergerových původních případových zpráv: sociální porucha - egocentrismus, úzké zájmové vzory, nutkavá rutinní přilnavost, zvláštnosti řeči a jazyka, deficity v non-verbální komunikaci, a motorickou nemotornost (Gillberg, 2002). Pro určení diagnózy je zapotřebí popsat všech šest.“¹³

„Specifičnost obtíží u autismu, a tedy i u Aspergerova syndromu, je v odlišném procesu vnímání, poznávání a myšlení, tedy ve způsobu, jak mozek přijímá a následně zpracovává smyslové vjemy.“ (Makovská, 2007, s. 200) Intelekt jedinců s postižením se může pohybovat od průměrných až po vysoce nadprůměrné hodnoty. „Výsledky dětí s Aspergerovým syndromem se pohybují v pásmu normální nebo nadprůměrné inteligence.“ (Gillberg, 2003, s. 47) Sociálně komunikační dovednosti jsou však velmi omezené. Výrazné potíže se projevují v oblasti sociálně emoční inteligence. (Matoušková, 2012)

Symptomy se projevují v oblasti sociálních vztahů, komunikace a představitosti. Nedostatky v těchto třech oblastech se vyskytují společně a jsou označovány jako triáda postižení a můžeme je sledovat z několika pohledů. Jedná se o sociální hledisko, hledisko kognice, specifika jazyka a řeči, paměti, motivaci, komunikaci, zájmů, smyslové percepce, hry.

V oblasti kognitivní mají jedinci s Aspergerovým syndromem problémy s pružností myšlení, jednají podle naučených způsobů, rituálů. Nedokáží

¹³In 1988 Carina and Christopher Gillberg (2002) proposed six criteria based on Asperger's original case-reports: socially impairing egocentricity, narrow interest patterns, compulsive routine adherence, peculiarities of speech and language, deficits in non-verbal communication, and motor clumsiness (Gillberg, 2002). Diagnosis required all six. BARAHONA-CORRÊA, J. B. a Carlos N. FILIPE. A Concise History of Asperger Syndrome: The Short Reign of a Troublesome Diagnosis. *Frontiers in Psychology* [online]. 2016, , 1-7 [cit. 2016-04-29]. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.02024. ISSN 16641078.

se přizpůsobit změnám, neumějí přiznat selhání, chybu. Tento způsob myšlení se nazývá rigidní a lze jej jen velmi těžko nebo vůbec změnit. (Attwood, 2005)

V oblasti sociální jedinec s AS nedisponuje schopností navazování a poté udržení přátelství. Způsob komunikace jedince s AS je jednostranný, monotematický, bez očekávání odezvy od dalších účastníků konverzace. Zájem o určitou činnost či téma je u jedince s AS hluboký, ale ne vždy trvalý. Jedinec s AS dokáže zjistit a naučit se až encyklopedické znalosti, a to za pomoci své výborné paměti.

Zájům věnuje jedinec s AS veškerou pozornost i svůj volný čas. Jeho oblíbené činnosti lze využít jako motivaci a odměnu za to, že splní i úkoly, které nejsou v centru jeho zájmu, které ho nebaví.

Ke schopnostem, které jedinci s AS chybí, patří schopnost vcítit se do duševního stavu jiných jedinců. Tato schopnost spadá do oblasti teorie mínění. Deficit se projevuje tak, že jedinec s AS během rozhovoru vysloví výroky, které působí urážlivě, nevychovaně, drze. Dle jeho názoru jsou však pravdivé a výstižné. Neuvědomuje si možné důsledky. Schopnosti spadající do teorie mínění vyjadřují „...*na co člověk myslí, co cítí, po čem touží, o čem je přesvědčen, čemu věří, co zamýšlí.*“ (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 26)

Dalším deficitem postižení je neschopnost utvářet si úsudek o psychických stavech ostatních jedinců, které nejsou na první pohled jasné, pozorovatelné. Zjednodušeně řečeno, jedinec s AS nevidí odraz psychiky v obličeji jiných jedinců. Postiženou oblastí je v tomto případě oblast teorie myšlení, schopnost, která je vrozená. Právě u jedinců s AS je tomu jinak. Tato schopnost se nevyvine, nebo jen velmi málo. Jedinec tak není schopen rozeznat duševní stav někoho jiného a nedokáže odhadnout důvody a příčiny jeho chování. (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 4)

Jedinci s AS chybí též schopnost dávat věci do smysluplného celku, soustředí se pouze na detaily, často na detaily nepodstatné. Práce s detaily je součástí exekutivních funkcí, kam patří například plánování, motivace, kontrola podnětů a vnitřní chápání času. Tato schopnost hraje důležitou roli v zaměření činnosti k cíli a jeho dosažení.

Základními charakteristikami Aspergerova syndromu tedy jsou nedostatek empatie, jednoduchá, nepřiléhavá a jednostranná interakce, omezená, případně neexistující schopnost navozovat a udržet si přátelství, pedantsky přesná, jednotvárná řeč, nedostatečná neverbální komunikace, hluboký zájem o specifický jev či předměty, nemotornost, nepřirozené pozice. (Attwood, 2005, s. 21) K výše zmíněnému lze ještě doplnit deficity v teorii mínění a exekutivních funkcích.

2.1 Příčiny vzniku Aspergerova syndromu

Příčiny vzniku PAS, tedy i Aspergerova syndromu, nejsou známy ani jednoznačně určeny. Byly však již označeny a definovány některé biologické odchylky. Nejčastěji jsou uváděny dědičnost, poškození mozku během těhotenství, porodu či krátce po něm. Attwood upřesňuje faktory, které mohou určit vznik poruchy, jako faktory „*dědičné, porodní komplikace a infekce zasahující mozkovou tkáň.*“ (Attwood, 2005, s. 141) Ani jedna z uvedených příčin však nebyla určena jako příčina přímo způsobující postižení.

„Jednoho dne navštívil naši ambulanci muž s pětiletým synem. „Posílá nás tchýně“, pravil ve dveřích, aniž by se představil či alespoň pozdravil. „Přečetla si článek v časopisu a má podezření, že vnuk trpí Aspergerovým syndromem. Pokud má kluk nějakou poruchu, tak to bude z manželčiny strany, já mám vystudované vysoké školy. Univerzitu v Harvardu, která byla založena roku 1636, a univerzitu v Cambridge, ta byla založena v roce 1207. Graduoval jsem v roce 1990 a 1993, tedy třicet a třicet tři roků po svém narození. Narodil jsem se 6. 8. 1960 v deset hodin v Praze Podolí,“ pokračoval v souvislém monologu. ... Otec dítěte téměř vůbec nenavazoval oční kontakt. Řeč byla egocentrická a mechanická. V myšlení zabíhal k technickým a číselným faktům. Ačkoli se bezesporu jednalo o velmi inteligentního člověka, praktické stránky života mu unikaly, o čem svědčil fakt, že se do ambulance dostavil koncem listopadu v krátkých kalhotách. U dítěte jsme nakonec skutečně Aspergerův syndrom diagnostikovali, zjevně jím ale trpěl také otec.“ (Thorová, 2006, s. 259)

Na druhou stranu je vhodné uvést i faktory, které nemají vliv na vznik postižení. Zde mluvíme o sociálním prostředí dítěte, jeho výchově, zneužívání, zanedbání či naopak.¹⁴

„... v anamnéze nemalého procenta dětí s Aspergerovým syndromem nacházíme porodní komplikace, především v pozdějších stádiích porodu, a také problémy krátce po narození.“ (Attwood, 2005, s. 141)

¹⁴ V historii se však objevily i názory, že je postižení a jeho projevy zapříčiněné emocionálně chladným vztahem matky.

2.2 Projevy Aspergerova syndromu v oblasti kognice, jazyka a řeči, paměti, motivace

„Asperger sám přispěl k názoru, že autismus a jeho projevy mohou být rozlišeny na základě kognitivní schopnosti a vývoje jazyka tím, že zdůrazňují vysokou inteligenci svých pacientů...“¹⁵

Kognice je proces myšlení, učení, paměti a představivosti. Myšlení jedinců s AS je označováno jako rigidní, není pružné, není flexibilní, postupy volí naučené, neadoptují se na změny. Jejich schopnost adaptability je snižena. Řešení problémů volí dle naučených postupů a nejsou ochotni tyto postupy měnit, i když sami zjistí, že nevedou ke správnému výsledku. S tím souvisí i neschopnost zobecňování, tedy aplikovat naučené postupy pro řešení obdobných situací.

Mezi metody práce rozvíjející myšlení u jednotlivců s AS patří například hra nebo učení z chyb. Metoda učení z chyb vzhledem k neschopnosti jedinců s AS přiznat chybu, svůj omyl, není příliš účinná. Pokud se jedinec s AS naučí chybný postup řešení, opakovaně ho používá. Je přesvědčen o správnosti svého postupu, a to i v případě, že se sám přesvědčil o svém omylu. Hra je činnost pro vývoj jedince s AS velmi důležitá, proto ji autorka zpracovala jako samostatnou kapitolu.

Poruchy řeči se projevují u jedinců s autismem velmi různě. Od stádia, kdy se řeč vůbec nerozvinula či vymizela (mutismus), po stav, kdy je jedinec vybaven bohatou slovní zásobou. Řeč je pro postižené jedince velmi abstraktní. Může se objevit echolálie. Je proto nutné volit formu komunikace, která je více konkrétní a „...méně pomíjivá.“ (Jelínková, 2001, s. 21) U takto postižených jedinců dochází k pozdějšímu rozvoji řeči, v předškolním věku však již hovoří plynule. Ve školním věku se řada abnormalit ve vývoji řeči zmírní. Vývoj řeči u jedince s AS je bez těžké poruchy, opoždění se zde však může projevit. Dále se u nich mohou objevit „neobvyklé řečové a jazykové charakteristiky“ (Attwood, 2005, s. 67). V pozdějším věku může být řeč u jedince s AS silnou stránkou, artikulačně bezchybnou,

¹⁵ „Asperger himself contributed to this view that autism and AS subjects might be distinguished on the basis of cognitive ability...“ BARAHONA-CORRÊA, J. B. a Carlos N. FILIPE. A Concise History of Asperger Syndrome: The Short Reign of a Troublesome Diagnosis. *Frontiers in Psychology* [online]. 2016, 1-7 [cit. 2016-04-29]. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.02024. ISSN 16641078.

ale nápadná špatnou intonací a hlasitostí. (Svoboda, 2015) Je repetitivní¹⁶ a pedantská. Může se jevit jako překotná a mimo kontext. Rozdíly se projevují při použití mluveného slova v sociálním kontaktu, při vyjadřování mnohoznačného významu slov, dále pak v tónu hlasu, přízvucích, rytmu nebo frázování. (Matoušková, 2012) Jedinec s AS používá opakující se vzorce řeči a slova pro něho typická. Průběh vývoje řeči je jedním z kritérií při určování diagnostiky.

Jedinec s AS se vyznačuje vynikající pamětí. Dokáže si vybavit podrobnosti z velmi raného věku. Typ paměti, kterou využívá ve značné míře, je paměť eidetická čili paměť fotografická. (Attwood, 2005) Je schopen si přesně vybavit celé stránky textu a použít ji například při zkouškách. Samozřejmě zde hraje roli i jeho motivace, zájem o dané téma, které je centrem jeho pozornosti. (Matoušková, 2012)

Motivace je důležitým faktorem pro práci s jedincem s AS a pro dosažení úspěchů v oblastech a v tématech, které ho nezajímají. Motivační povzbuzování ve formě „budeš mít radost, budeš mít dobrý pocit, abychom na tebe byli hrdí...“ nejsou pro jedince s postižením motivující. (Matoušková, 2012, s. 19) Motivace musí být dostatečně jasná, konkrétní, srozumitelná. Zadavatel úkolu si musí být jist porozuměním zadání i správnou motivací ze strany jedince s AS. V případě dostatečné motivace dokáže jedinec s AS daný úkol vypracovat i nad rámec zadání. Je však nutné „slíbenou odměnu“ splnit v plném rozsahu a dle předchozí domluvy. Jedinec s AS vypracuje zadaný úkol s důvěrou, že dohoda bude splněna.

Při ztrátě motivace snaha jedince s AS ochabuje, jedinec ztrácí zájem, jeho výsledky jsou slabé, v některých případech žádné.

¹⁶ repetitivní – stále se opakující, tento způsob použití jazyka souvisí s potřebou cítit se bezpečně ve stresových situacích. Opakují stále dokola tutéž otázku, ačkoli odpověď již několikrát slyšeli a informace takto získané nejsou pro důležité. Hlavním cílem je získat pocit jistoty, ve stále se opakující reakci dotazovaného. „/ když jsou tyto otázky samy o sobě neškodné, jsou pro okolí velmi obtěžující.“ (Howlin, 2009, s. 50) Repetitivní jazyk je i často jediný způsob navázání komunikace a vytvoření kontaktu s jinou osobou. Může se však také jednat o upoutávání pozornosti nebo o obsedantní chování a stereotypy. (Howlin, 2009)

2.3 Projevy Aspergerova syndromu v oblastech zájmů a rituálů, hry

Důležitou součástí života jedince s AS jsou zájmy, rituály a hra. Z tohoto důvodu se autorka rozhodla zařadit samostatnou kapitolu věnující se právě těmto tématům samostatně.

Zájmy a rituály se projevují u jedinců s AS specificky, velmi odlišně než u zdravého jedince. O zvoleném tématu si jedinec s AS dokáže aktivně vyhledat a nastudovat mnoho informací. Téma je středem jejich pozornosti i během konverzace s druhými, ať už partnera v komunikaci zajímá, či nikoli. Jejich znalosti dosahují až encyklopedické úrovně. Zájmy nejsou ovlivněny okolím (vlivem vrstevníků, rodičů) nebo současnými trendy. Jedinec s AS se dokáže ponořit do činnosti tak, že ona ovládá jeho myšlení i veškerou činnost. Svým zájem doslova „žije“.

„Děti, které nerozumějí tomu, co se jim ostatní snaží komunikací sdělit, si mohou vytvořit komplexní a zdlouhavé rituály jako způsob, kterým dávají věcem smysl a vytváří pro sebe rutinu. Tyto rutiny mohou zahrnovat sebestimulační jednání (například pohybování prsty, houpání se a podobně), nebo dokonce verbální rutiny (například opakování fráze či otázky stále dokola). Jsou-li tyto rituály přerušeny, mnohé děti se začnou zlobit a znervózní.“ (Bondy, 2007, s. 32)

Rituály a zájmy jsou dva aspekty, které ovlivňují život jedince s AS jak ve škole, tak samozřejmě hlavně doma v rodině. Jedinec s Aspergerovým syndromem je schopen se svému zájmu věnovat v každé situaci, i v té, kdy se tato činnost nehodí. *„Dítě s podobným zájmem prožívá vnitřní puzení věnovat mu každičkou volnou chvíli. Zdá se, že si děti utvářejí zrakově velmi přesné zobrazení předmětů a i z velké dálky objekt své touhy s naprostou přesností rozpoznají. Jakmile se jim naskytne příležitost, aby získaly další předmět do sbírky, od jejich záměru je nic a nikdo neodradí, přesvědčování a přemlouvání je zcela neúčinné.“ (Attwood, 2001, s. 88).*

Dle Attwooda se zájmy jedinců s diagnózou Aspergerův syndrom vyvíjejí. Jedinci s AS začínají od sbírání předmětů, zájmu o dopravu, dinosaury, elektroniku a vědu (Attwood, 2001). Zaujmout je mohou i představy. Hrají si poté na vybraného

člověka či zvíře. Do své představy se ponoří velmi hluboko, získávají informace, převlékají se a mohou si i na objekt svého zájmu hrát. *„Někdy jsou takové posedlosti pro okolí náročné, například když dítě ustavičně předstírá, že je mravenec, kůň nebo dokonce mimozemšťan.“* (Attwood, 2001, s. 89). Dalším stádiem je zájem o skutečnou osobu. Jedinec s Aspergerovým syndromem má vybranou osobu téměř za hrdinu. Vyvolené osobě přisuzuje myšlenky a činy, které nemusí být její. Mohli bychom tento stav nazvat platonické zamilování se. I tento zájem však může být chvilkový a velmi brzy je vystřídán zájmem o jinou osobu.

Jedinec s Aspergerovým syndromem si upevňuje rutinní činnosti, které si přizpůsobuje nebo utváří dle svých vlastních potřeb a požadavků. Zde se právě projevuje neochota ke změnám. Ty mohou u jedince s postižením vyvolat stresové situace, úzkost, a vyvolat nepřiměřenou reakci. Jeho rituály souvisejí s režimem, který musí být dodržen. Režim mu dává pocit jistoty, jasně vyměřené hranice, limity. Toto souvisí i se školní docházkou, kdy jedinec s Aspergerovým syndromem přesně ví, kdy začíná a končí vyučovací hodina, který předmět nebo činnost následuje.

2.4 Hra s vrstevníky

Hra má pro jedince s AS velký význam již při stanovování diagnózy, stejně tak pro jeho další vývoj i rozvoj sociálních dovedností.

Hra plní celé jedno vývojové období. Herní aktivity pomáhají dítěti seznamovat se s okolním světem, poznávat ho, orientovat se v něm a zapojovat se do něj a pochopit ho. *„Hra vyplývá z naléhavé potřeby dítěte orientovat se ve světě podle svých sil a možností, přináší mu maximální citové uspokojení a příjemný duševní stav, který je pro vznik pocitů a vlastností nezbytných pro zdravý vývoj osobnosti nutný.“* (Opravilová, Gerhartová, 1998, s. 11)

Hra je činnost, která je charakteristická spontánností, pocitem volnosti a dobrovolnosti ze strany dítěte. Rozvíjí všechny jeho schopnosti. Jedná se o činnost, při které se dítě efektivně učí a získává nové zkušenosti, je pro něho modelovou situací. Hra plní významnou roli při vývoji dítěte v dospělou osobu. Nemožnost věnovat se hře může vést ke stagnaci či zaostávání. Důsledky nedostatečného hraní se mohou projevit v pozdějším věku v neschopnosti

samostatně pracovat. Při hře můžeme pozorovat chování dítěte. Jeho projevy při hře mohou naznačit, jak se bude chovat i při jiných činnostech.

Zároveň s vývojem dítěte se vyvíjí i hra. V prvním roce života jsou hlavní senzomotorické činnosti, dítě se učí manipulovat s předměty, experimentuje a opakuje činnosti, které již ovládá. Například vyhazování hraček z postýlky můžeme chápat jako procvičování, trénink. Poté dítě začíná pozorovat a napodobovat činnosti, které sleduje ve svém okolí, a stále experimentuje. Následuje symbolická hra a hra s pravidly. Symbolická hra se poté mění v hru konstruktivní. Při hře¹⁷ jedinci s Aspergerovým syndromem využívají právě svoji fantazii. Hra je významnou činností pro zdravý vývoj jedince ale i jako výchovný prostředek. „*Různé druhy her kladou požadavky na odlišné psychické procesy, stavy a vlastnosti...*“ (Čáp, Mareš, s. 284) Symbolická hra je u jedince s Aspergerovým syndromem zaměřena na omezený okruh zájmů. Hra je individuální, bez sociálních vztahů.

Pozorování průběhu hry pomáhá i při stanovení diagnózy. Když si dítě nehraje nebo se odmítá zapojit do společné činnosti, může to mít řadu důvodů, které je potřeba zjistit. Důvodů nezapojení se dítěte do hry může být celá řada, například nezralost dítěte, opožděný vývoj, sociální znevýhodnění, ale také skrytá vývojová vada. Dlouhodobé pozorování spolu s kombinací souvisejících okolností může pomoci právě ke stanovení diagnózy a vyhledání metod práce s tímto dítětem.

2.4.1 Projevy Aspergerova syndromu při hře

Jedinec s Aspergerovým syndromem se odmítá zapojit do kolektivní hry, vyhýbá se jí, a pokud je donucen se zapojit do společných činností, může až zpanikařit. „*Působí dojmem, že si zcela vystačí samo.*“ (Attwood, 2005, s. 35) Toto vyplývá z charakteristiky postižení, jedinec je orientovaný jen na sebe, je sebestředný. Pokud se jedinec s tímto postižením zapojí do hry, musí se přizpůsobit pravidlům, nerad se podřizuje zvláště pravidlům, která se mohou během hry měnit. Velký problém může způsobit nutnost chovat se podle ostatních a tolerovat názory

¹⁷ Dle věku dítěte rozlišujeme hry manipulační, jedná se o hru jednoduchou, kde je viditelné spojení mezi příčinou a následkem, některé děti s autismem zůstanou na této úrovni hry. Následuje hra kombinační, kdy dítě zjistí, že určité tvary do sebe zapadají, začínají kombinovat. Jedinec s autismem užívá kombinace stále stejné. Dalším stádiem je hra funkční, kdy předměty splňují určité funkce a dítě je začíná používat správným způsobem. Nejvyšším stupněm je hra symbolická (hra na něco).

druhých. Pokud jedinec s Aspergerovým syndromem hraje hru, chce vždy vyhrát. Utvrzuje si tím svoji pozici i pozice ostatních, v případě výhry se snadněji orientuje v prostředí a saturuje svoji potřebu prožít úspěch.

Jedinec s Aspergerovým syndromem chce mít nad hrou a chováním ostatních dětí kontrolu, často organizuje herní činnost takovým způsobem, který ostatním dětem nevyhovuje, vadí jim. Vyžaduje dodržování svých vlastních pravidel. Ostatní si postupem času odmítají takto organizovaně hrát a dochází k postupnému vyloučení jedince s AS z kolektivu. Pokud pedagog včas a citlivě nezasáhne, může docházet v pozdějším věku až k cílené šikaně.

Proto je zapotřebí jedince s AS zapojovat do společných her. Hrát si se jedinec s AS musí učit. Patří sem i procvičování a užívání vět typu „Můžu si s vámi hrát?“, „Pomůžeš mi?“, „Teď si chci hrát sám.“ Návčik pomáhá rozvoji komunikaci jedince s AS s jeho vrstevníky. Pedagogové by měli mít stále na paměti, že jedinec s AS nemá vrozenou schopnost učit se společenskému chování. Zdravý jedinec se pravidlům společenského chování učí přirozeně od raného dětství. (Boyd, 2011, s. 30) Jedinci s AS stále potřebují v tomto směru pomáhat a tuto oblast procvičovat. Je zapotřebí jim neustále vysvětlovat a popisovat pocity jejich partnerů v komunikaci.

Během hry je nutno jedinci s Aspergerovým syndromem trpělivě vysvětlovat pravidla a postupy a společně hledat řešení, která mohou vést k úspěšnému dosažení cíle hry. Je též potřeba vysvětlovat, že si hrajeme společně a že je potřeba vnímat i názory ostatních.

Učitelé mohou sestavit jako pomůcku plán her, v kterých bude jedinec s AS úspěšný. Je nutné jedinci s postižením připravit jasná pravidla, tj. zdůraznit začátek, průběh, konec hry, seznámit jej s účastníky a s tím, co se od něho a ostatních očekává. Při potížích se zapojováním jedince s AS do kolektivních her je vhodné jej zapojit do aktivity jiným způsobem. Je možno stanovit jedince s AS rozhodčím nebo zapisovatelem výsledků. Jedná se o způsob zapojení do hry pozorováním. Tím se jedinec s AS seznamuje s pravidly a průběhem hry a později se může sám do hry zapojit aktivně. (Boyd, 2011, s. 33)

Při jakékoli činnosti (hře, učení, sportu) a pro její klidný průběh je zapotřebí pamatovat na několik zásad práce s jedincem s diagnózou Aspergerův syndrom. Patří k nim příprava klidného a uvolněného prostředí, přesné, jasné a srozumitelné vyjadřování, vyžadování zpětné vazby, volba výrazů, kterým rozumí a chápe je. Je zapotřebí jej povzbuzovat a chválit, vyzdvihoval jeho kladné stránky, chovat se jako jeho spojenec, který stojí na jeho straně a je tu pro něho.. Jedinci s AS pomáhá důslednost a vlídné jednání. Od pedagogů se vyžaduje flexibilita, připravenost, myšlení dopředu, umění správného načasování a hlavně trpělivost.

Jedinci s Aspergerovým syndromem si velmi často vymýšlejí příběhy. Může se však stát, že nedovedou odlišit fantazii od skutečnosti. Útěkem do vymyšlených příběhů se mohou vyhýbat sociálním kontaktům, které u nich vyvolávají stres. Právě herní činnost může tento stres omezit, zmírnit a pomoci nenásilnou formou naučit jedince s AS navozovat sociální vztahy.

Hra může být pro jedince s AS i terapií. Z tohoto hlediska se stále častěji řeší problematika počítačových her, jejich pozitivní, či negativní vliv na vývoj dítěte. V případě jedinců s AS lze využít jako pomůcku *„Počítačové hry mohou u osob s autismem fungovat jako zajímavý podpůrný terapeutický prostředek při sociálním učení, zejména rozpoznávání emocí, ale i při odreagování napětí.“* (Kramulová, 2005) Jasná počítačová komunikace je pro jedince s AS daleko čitelnější a srozumitelnější než komunikace s lidmi. Počítačové hry mohou přispět k osvojení sociálních dovedností. Dobře zvolená hra může pomoci jedinci s AS pochopit emoce, které jsou vyjádřeny mimikou hrdinů her, a naučit je adekvátně na ně reagovat. Volbu her obsahujících násilí je potřeba velmi zvažovat. Volí se u jedinců, kteří potřebují uvolnit vnitřní napětí, při negativní reakci na terapeuta vedoucí k agresi vůči němu, neochotě spolupracovat, jejich negativních sociálních reakcí. Tyto hry se tak mohou stát atraktivní formou terapie, mohou působit jako metoda, která přesměruje pozornost jiným směrem, a ventiluje tak vnitřní tenze. Agrese se tak projevuje přijatelnou formou a jedinci s AS se uleví. Zatím však není potvrzena všeobecná platnost. I zde platí, že přístup a volba metody je značně individuální. (Kramulová, 2016)

2.5 Léčebné postupy

Jak již bylo uvedeno, jsou PAS poruchy vrozené, nevléčitelné. *„Léčba medikamenty je velmi obtížná, pokud jsou léky předepisovány, tlumí jen nežádoucí projevy, jako je například hyperaktivita, sebezraňování.“* (Matoušková, 2012, s. 20) Je potřeba zmínit i vysoké riziko vedlejších účinků daných léků, které jsou tlumící, mohou mít i vliv na celkový rozvoj ostatních dovedností. Mohou vést ale i k opačnému výsledku. *„Lék na navození spánku zvýší nespavost.“* (Jelínková, 2001, s. 37) Medikamenty¹⁸ můžeme tedy pouze zmírnit projevy problematického chování jedince s AS.

Pozornost se tedy spíše soustředí na terapie, nácvik a orientaci jedince s AS v sociálních situacích, nácvik způsobů jednání, jednotlivých frází, na procvičování komunikačních schopností. K těmto terapiím patří například konverzace v kreslených příbězích, kognitivně behaviorální terapie, terapie pevného objetí, muzikoterapie.

¹⁸ Pro zmírnění zvýšené podrážděnosti, hyperaktivity, impulzivity, neklidu, sebepoškozování i agresivity se u jedinců s AS využívají antipsychotika. (Žampachová, 2015, s. 10)

3 Oblasti příznaků

Symptomy postižení u diagnózy Aspergerův syndrom se projevují ve třech oblastech, v oblasti sociálních vztahů, komunikace a představitosti. Deficity se vyskytují společně a jsou označovány jako triáda postižení.

3.1 První oblast příznaků - komunikace

„Schopnost komunikovat patří k základním dovednostem. Jakýkoliv nedostatek této schopnosti vyvolává velké problémy v chování. Zlepšení schopnosti komunikovat je velmi účinný způsob, jak pomoci osobám s autismem.“ (Jelínková, 2001, s. 20)

„Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace.“ (Thorová, 2006, s. 98)

Pro potřeby této diplomové práce je komunikace vysvětlována jako vzájemná interakce mezi dvěma či více osobami, během které si účastníci vzájemně předávají informace a vzájemně na sebe působí a reagují.

Základní rozdělení komunikace je na verbální a neverbální. Nejvyšší formou komunikace je řeč, tedy verbální projev (Jelínková, 2001). K neverbální komunikaci řadíme například gesta, písemný či tištěný projev nebo mimické projevy, hlasovou intonaci, řeči těla, gesta, která jasně vyjadřují svůj význam (například „Pojď sem.“) a není nutné jejich význam jedinci s Aspergerovým syndromem dále vysvětlovat. Naopak gesta s emocionálním nádechem znamenají pro postiženého problém, neumí je „přečíst“, a tedy i pochopit. *„Chybí kreativní využití slov.“* (Jelínková, 2001, s. 21)

Zdravý jedinec využívá mluvený projev k ovlivňování okolí, ke sdělení svých pocitů, názorů či myšlenek. U jedince s AS tomu tak není. *„... u autismu je primární defekt v poznání významu komunikace. Hlavní problém je snížená schopnost postižených pochopit důvody vzájemné komunikace: sdílení informací, (znalostí, pocitů) mezi dvěma jedinci.“* (Gillberg, Peeters, 2003, s. 52) Pro úspěšnou komunikaci je potřeba osvojit si význam jejich symbolů, jako jsou slova, předměty, obrázky, fotografie. *„Výzkumy ukazují, že často není problém v nedostatku komunikačního záměru (přání komunikovat), ale spíše je limitovaná schopnost užití*

verbální a neverbální komunikace pro odlišné účely, a často užívají nekonvenční prostředky komunikace (jejich vlastní způsob komunikace a vlastní jazyk, který nesdílí s námi).“ (Bogdashina, 2004, s. 171)

Základním cílem dovednosti komunikovat je umět se zeptat, požádat o radu, o informace, omluvit se, ale i odmítnout.

„Pro komunikaci s jedincem s postižením je velmi důležité si uvědomit, že se problém netýká jen řeči, ale všech forem komunikace. Je nutné brát v úvahu, že rozumí výrazům daleko méně, než lze předpokládat. Dlouhé věty, komplikovaná slova, složité verbální pokyny, mnoho informací najednou, neporozumění pokynům vyvolává u jedince s postižením zmatek a z pohledu zdravého jedince nepatřičné a nepřiměřené reakce.“ (Matoušková, 2012, s. 23)

Nutností jsou jasné, srozumitelné formulace zadání, a to nejlépe v krátkých větách. Během zadávání úkolů musí být jedinci s AS zdůrazňována možnost zeptat se, pokud nerozumí, možnost ujištění se, že správně pochopil zadaný úkol. Ze strany zadavatele je potřeba neustálého ujišťování se, že jedinec s AS porozuměl a vyžadovat po něm zpětnou vazbu. Při vysvětlování se musí také brát v potaz doslovné chápání řečeného. Jedinec s AS například nerozumí ironii a chápe ji skutečně doslovně. V případě, že se jedinec s Aspergerovým syndromem rozhodne zapojit do diskuze, je důležité jeho příspěvek tolerovat. Předem je užitečné stanovit si podmínky, jako je téma a délka příspěvku. Vždy je však potřeba projevit zájem, snahu o pochopení příspěvku a umožnit ho jedinci přednést. Hodnocení je zapotřebí učinit bezprostředně, jasně, srozumitelně a přehledně.

Konverzace jedince s AS je charakteristická typickými chybami. Jedinec volí témata otázky, fráze, které nezapadají do kontextu rozhovoru. Ten je z jeho strany veden jednostranně a bez očekávání odezvy. Velmi často během rozhovoru skáče do řeči, nenechá domluvit. Jeho chování tak v průběhu konverzace působí na zdravého jedince nevychovaně. Tento deficit je způsobený neschopností rozpoznat ten správný čas, kdy se může do konverzace zapojit, kdy bylo téma ukončeno, cizí jsou mu „...*signály vyplývající z řeči těla a očního kontaktu, které jim říkají, že jsou na řadě.*“ (Attwood, 2005, s. 70)

Existuje řada metod jak jedinci s Aspergerovým syndromem pomoci v oblasti komunikace – nápovědou frází, komplimentů, učení správně položit otázku, použití nonverbálních signálů.

3.1.1 Formy komunikace

Forem komunikace, kterými předáváme jedinci s AS informace, je celá řada, patří sem mluvený projev, předměty, řeč těla, gesta, obrázky, fotografie, psaný projev, Každé z těchto forem jedinec s AS rozumí v jiné míře. Při volbě formy je velice důležité brát zřetel na individualitu jedince s AS a jeho komunikační úroveň, aby bylo dosaženo požadovaných výsledků.

Doporučovanou formou komunikace je augmentativní¹⁹ komunikace, což je komunikace s vizuální podporou. (Gillberg, 2003, s. 95)

Účinným pomocníkem pro správné vedení vzájemné komunikace je vizualizace. Pokyny a postupy jsou zde nejen vysvětlovány, ale i zpracovány a graficky znázorněny, a tím i snadněji ze strany jedinců s AS pochopeny.

3.2 Druhá oblast příznaků - sociální vztahy

Umění komunikovat úzce souvisí s navazováním a vytvářením sociálních vztahů. Sociální chování jedinců s Aspergerovým syndromem je charakterizováno neschopností interakce, nízkým zájmem navazovat kontakt s vrstevníky, neschopností správného vysvětlení sociálních podnětů a sociálně i citově nepřiměřené chování. (Attwood, 2005, s. 34) Úroveň sociálních dovedností zvyšuje či zmenšuje možnosti zařazení jedince s AS do inkluzivního vzdělávání.

Vyjádření pocitů a nálad je pro jedince s Aspergerovým syndromem velkou záhadou. Jejich doslovné chápání jim neumožňuje „číst“ z výrazu obličeje a jsou tedy „sociálně slepí“. (Gillberg, 2003, s. 74)

Pro vytvoření vztahu mezi jedincem s AS a jeho vrstevníky je zapotřebí vnější pomoci, pomoc od třetí osoby (například pedagog, asistent pedagoga, rodič, sourozenec). Bez ní většinou sociální vztah nevznikne nebo má velmi krátké trvání. Navazování vztahů může být ze strany jedince s AS i nechtěné. Sociální

¹⁹ Augmentativní - podporující, kompenzující, doplňující, nahrazující, zvyšující, zvětšující

komunikace může být pro něho zdrojem stresových situací vyvolávající jeho nepřiměřené, neadekvátní reakce. Jedince s AS je také vhodné zapojovat do aktivit, kde najde další příležitosti k interakci s ostatními, například do mimoškolní činnosti (ŠD), do zájmových kroužků. Velkou roli zde hraje individualita a připravenost jedince s AS se do těchto aktivit zapojit.

Ve vztazích hrají důležitou úlohu emoce, emoční projevy jedinců. Schopnost uvědomit si, vyjádřit pocity, nálady je ale u jedinců s AS velmi omezená. Totéž můžeme říct o rozpoznávání emocí u druhých. *„Přišla jsem na to, že mnohem lépe rozumím napsaným slovům než řeči. Myslím, že je to proto, že při konverzaci musím sledovat i výraz obličeje a postoj hovořící osoby.“* (Lawson, 2008, s. 16) Na pomoc pro pochopení jednotlivých situací, které mohou vzniknout během sociální komunikace, pro pochopení reakcí druhých jsou vhodné ilustrace, kreslené příběhy, emotikony, které můžeme použít při vysvětlování opakovaně.



Obrázek č. 1: Emotikony

3.3 Třetí oblast příznaků - představivost

Velmi často dochází u jedinců s AS k záměně, nebo ke ztotožnění výrazů představivost a fantazie. U jedinců s AS je nutno tyto dva pojmy striktně odlišit.

Deficit v oblasti představivosti se týká hlavně empatie, vnitřních představ o plánování a rozhodování. Metodou, která může pomoci jedinci s AS rozvíjet představivost je opět hra.

Svět fantazie však jedinci s AS není odepřen, je silný a dokáže jej vtáhnout tak, že je pro něho velmi obtížné vrátit se do reality. Fantazie pomáhá jedincům s AS nalézat nová, překvapivě originální řešení ve formě vynálezů, literárních děl, kreseb. *„Zdá se, že pro úspěch ve vědě nebo umění je alespoň trocha autismu nezbytná. Nevyhnutelným předpokladem úspěchu totiž je schopnost, aby se jedinec dokázal oprostit od každodenního světa a ryze praktických úkonů a pohlédl na svět kolem sebe jinýma, originálníma očima. Jinak neobjeví dosud nevyšlapané cesty a jeho schopnosti se neuplatní.“* (Attwood, 2005)

4 Inkluze

Inkluzivní proces ovlivňují individuální potřeby a sociální schopnosti jedince s AS a spolupráce rodiny a školskými zařízeními.

Individuální potřeby jedince s AS, jeho schopnosti, předpoklady (druh a stupeň postižení, sociabilita, rozumové a volní vlastnosti) jsou hlavní kritéria při rozhodování o jeho začlenění do běžné školy. Dalším kritériem jsou možnosti školy, jakým způsobem dovede zajistit jedinci s postižením podmínky jeho úspěšné edukace (personální, materiální a technické zajištění).

Inkluze jedince s AS je zaměřena hlavně na jeho sociální dovednosti, jeho fungování v rámci třídního kolektivu, školy a později i v rámci společnosti. Skutečná účast jedinců s Aspergerovým syndromem na společenském a kulturním životě splňuje podmínky společenské integrace. (Křenová, 2009, s. 8)

Velmi důležité pro úspěšné začlenění jedince s AS je nastavení fungující a bezkonfliktní spolupráce mezi rodiči, školou, školským poradenským zařízením, SPC²². Vzájemná důvěra a podpora je dalším předpokladem úspěšného začlenění jedince s AS do edukačního procesu. *„Naděje dítěte na úspěch a přežití ve školním programu se zvyšují otevřenou komunikací mezi školou a domovem...“* (Schopler, Reichler, Lansing, 2011, s. 21)

4.1 Role školy v procesu inkluze

„Integrační tendence ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami však naráží na nedostatečnou připravenost běžných škol na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a to po stránce profesní, personální i technické.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, s. 58)

O výběru školy rozhodují rodiče, a to většinou na doporučení školského poradenského zařízení. Zároveň je důležité volit i dle možností samotné školy, zda již má nebo zda dokáže vytvořit podmínky pro úspěšné začlenění jedince s AS. Jedná se o podmínky personální (asistent pedagoga, speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce), materiální (učebnice, učební pomůcky), technické

²² SPC je školské poradenské zařízení, školským zařízením i rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují informační, poradenskou, diagnostickou a metodickou pomoc, napomáhají při volbě vhodného vzdělávání žáků. (Bernardová, 2012, s. 22)

(vybavení učebny) a v neposlední řadě i organizační (rozvrh hodin, možnosti stěhování do odborných učeben). Na příchod jedince s AS musí být připraveni především učitelé. Ostatní zaměstnanci školy²⁴ by měli být proškoleni a seznámeni s projevy Aspergerova syndromu, se způsoby jednání a způsoby řešení možných konfliktní situací. Pedagogové by měli již tyto znalosti získat během svého studia na vysoké škole, například v rámci předmětu nebo oboru speciální pedagogika.

Jedinec s Aspergerovým syndromem potřebuje organizované prostředí. Prostředí, které je mu známé, přehledné a jasné. Proto je vhodné třídu vybavit a přizpůsobit potřebám jedince s AS. Nelze však zapomínat i na ostatní žáky ve třídě. Je zapotřebí koordinovat individuální přístup k jedinci s AS s přístupem a vzděláváním ostatních žáků.

4.2 Podpůrná opatření

Jedince s Aspergerovým syndromem lze úspěšně začlenit do běžných škol. Pro všechny aktéry vzdělávání znamená přítomnost žáka s AS ve třídě velké nároky na vědomosti a znalosti, na čas, ale i vysoké riziko toho, že se často nedostaví očekávané výsledky. (Matoušková, 2012) Mezi aktéry pedagogického procesu v tomto případě řadíme učitele, asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, vedení školy, popřípadě školního psychologa.

„Žák se SVP (jedinec s AS je posuzován jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami - pozn. autorky) má podle školského zákona právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která mu měla pomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál. Podpůrná opatření měla přinést více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáků.“ (Michalík, 2015, s. 6)

Otázkou zavedení a pravidly poskytování podpůrných opatření (PO)³⁰ se zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška upravuje podmínky začleňování jedinců s postižením a jedinců nadaných do běžné třídy, školy. Určuje ve třídě počet žáků,

²⁴ Jsou tím míněni provozní zaměstnanci: hospodářka, asistentka, ekonomka, školník, kuchařky, uklízečky, vrátná

³⁰ Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu zázemí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. (zákon 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání e znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2018)

počet asistentů a hlavně podpůrná opatření, která jsou rozdělena dle druhu a míry postižení.

Podpůrná opatření jsou opatření organizační, personální a vzdělávací, která škola poskytuje žákům s SVP nebo žákům nadaným. PO jsou rozdělena do 5. stupňů dle náročnosti organizační, pedagogické a finanční (Zákon 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2018). PO jsou určena pro žáky se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové, sluchové, s narušením komunikačních schopností, PAS nebo jejich kombinací), pro žáky dlouhodobě nemocné, s psychickým onemocněním, žáky s poruchami učení, poruchami chování, pro děti z málo podnětného prostředí, z rodin s dlouhodobě či závažně narušených vztahů, dále pro děti ze školských zařízení pro výkon ústavní či ochranné péče i pro děti s neznalostí vyučovacího jazyka, pro děti z rodin imigrantů a azylantů. (Žampachová, 2015)

Oblasti podpůrných opatření se dotýkají organizace výuky, výukových metod a forem, intervence, úpravy obsahu výuky, oblasti hodnocení, učebních pomůcek, přípravy na vyučování, úpravy prostředí a práce s třídním kolektivem. Přehled podpůrných opatření je zpracován dle katalogu podpůrných opatření autorky Žampachové (Žampachová, 2015)

1. Opatření v oblasti organizace výuky zajišťují podporu z organizačního hlediska. Do této kategorie řadíme strukturalizaci aktivit, činnosti, vizualizace. Cílem je vytvoření přehledného a srozumitelného prostředí, které má předcházet vzniku stresových situací, jako například časový harmonogram, grafické znázornění rozvrhu hodin.
2. Přijetí opatření týkající se výukových metod znamená využívání specifických metod a forem výuky. Metody mají pomoci učitelům zaměřit se na saturaci potřeb žáků, k zaměření se na úspěšnost edukačního procesu.
3. Cílem skupiny opatření v intervenční oblasti je podpora rozvoje a eliminace důsledků jednotlivých deficitů žákova postižení. Mezi podpůrná opatření patří i úprava obsahu výuky a jeho přizpůsobení individuálním možnostem jedince s postižením.

4. Důležitou součástí vzdělávání je hodnocení výsledků žáků. Hodnocení je zaměřeno na kontrolu znalostí a dovedností, ověřování kompetencí a efektivity edukačního procesu.
5. Součástí výuky jsou také učební pomůcky. Jejich úkolem je přiblížení reálných situací a jejich řešení. Mohou usnadnit průběh výuky, pochopení probíraného učiva a tak zefektivnit celý proces vzdělávání. Pro žáky s SVP jsou připraveny a hlavně upraveny speciální pomůcky, které učitelé velmi často přizpůsobují individuálním potřebám svých žáků.
6. Možnostem jedince s postižením je také přizpůsobena domácí příprava na vyučování, její rozsah i náročnost.
7. Podpůrná opatření spadající do kategorie úpravy prostředí jsou zaměřena na přizpůsobení třídy, školy na edukaci jedince s postižením. Vytvořením prostředí důvěrně známého, přehledného, uspořádaného můžeme předejít vzniku stresových situací, které mohou končit neadekvátní reakcí jedince s postižením. Tato opatření mohou přispět k bezkonfliktnímu průběhu výuky.
8. Podpůrná opatření týkající se práce s třídním kolektivem jsou velmi důležitá zvláště u jedinců s PAS s ohledem na jejich neschopnost navazovat sociální kontakty. Cílem je podporovat vytvoření ve třídě klimatu pochopení a tolerance.

4.3 Individuální vzdělávací plán

„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami...na žádost jeho zákonného zástupce...vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění)

Individuální vzdělávací plán je vypracován na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce žáka. Obsahuje údaje o typech a stupních podpůrných opatření, o identifikačních údajích žáka. Najdeme zde úpravy obsahu vzdělávání žáka, metod, forem výuky a hodnocení žáka s postižením, časové a obsahové rozvržení edukace. Plán dále obsahuje jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Za jeho naplňování je zodpovědný ředitel školy. Rodiče plán stvrzují svým podpisem.

S žákem vzdělávajícím se dle IVP a jeho rodiči dále spolupracuje školní poradenský tým, složený z ředitele školy, výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga, popřípadě školního psychologa. Ke spolupracujícím patří dále asistent pedagoga. S IVP musí být seznámeni jak zákonní zástupci, tak všichni vyučující žáka.

5 Vzdělávání jedinců s diagnózou Aspergerův syndrom a vzdělávání pedagogických pracovníků

Kapitola je zaměřena na vzdělávání jedinců s AS a zároveň na odbornou přípravu pedagogů na jejich vzdělávání.

5.1 Vzdělávání jedinců s diagnózou Aspergerův syndrom

Pro jedince s AS se při vzdělávacím procesu využívá metodika strukturovaného učení, která vychází z programu TEACCH. Tato forma výuky poskytuje základní principy, kterými jsou fyzická struktura (velmi názorná organizace prostoru, zařízení pomáhající orientaci žáka), vizuální podpora (předávání informací ve vizuální podobě – piktogramy, písemné pokyny, barevné kódy, které připomínají pracovní postup, funkci předmětu). Dále pak zajištění předvídatelnosti a vizualizace času, kterou zajišťujeme pomocí jasně daných pravidel (režimů). Ty jedinci s AS usnadňují nácvik komunikace, snižují úzkost a zlepšují jejich adaptabilitu. Vizualizace instrukcí a dalších informací rozvíjí schopnosti, adaptabilitu na náročné požadavky života a schopnost rozpoznat a přijmout informace z prostředí, ve kterém postižený jedinec žije. S ohledem na míru postižení a schopnosti adaptability jedinců s Aspergerovým syndromem lze využít jen některé oblasti jako je vizualizace prostředí či času. Vedle strukturalizace a vizualizace metodika strukturovaného učení zahrnuje i nutnost individuálního přístupu a motivace jedince s AS. Jejím záměrem je snižovat nedostatky v oblasti exekutivních funkcí.

Pro úspěch těchto metod je důležitý faktor osobnosti pedagoga, který za pomoci metodiky strukturovaného učení má možnost připravit a realizovat výuku s ohledem na deficity a specifika jedince s postižením, a to i s ohledem na potřeby ostatních žáků.

Pro úspěšné vzdělávání jedinců s AS je důležitá kooperace všech zainteresovaných odborníků jak se školou, tak i s rodiči a hlavně spolupráce rodičů se školou. *„Naděje dítěte na úspěch a přežití ve školním programu se zvyšují otevřenou komunikací mezi školou a domovem...“* (Schopler, Reichler, Lansing, 2011, s. 21) Vzájemná výměna informací právě mezi odborníky (lékaři, psychologové, škola) velmi často pomáhá vyřešit vznikající krizové situace a zmírnit stresové situace, ke kterým v průběhu školní docházky může dojít.

Příklad spolupráce při řešení problematického chování:

Chlapec s Aspergerovým syndromem, který chodil do 5. třídy, se začal velmi zajímat o sexualitu. Svůj zájem o děvčata projevoval i ve škole způsobem velmi nevhodným až neúnosným. Školní psycholožka svým působením nedokázala jeho chování v dostatečné míře ovlivnit nebo změnit. Rodina spolupracuje s občanským sdružením APLA³¹ a žák při řešení problémů pracuje s terapeutem. Po dvou sezeních se žákovo chování vrátilo do normy a problémy s obtěžováním spolužaček ustaly. Bohužel se již ke školní psycholožce nedostaly podrobnější informace, jak bylo s chlapcem pracováno, jaká metoda byla použita a při výskytu obdobných konfliktů je školní psycholožka nemůže řešit a chlapec musí opětovně navštívit terapeuta ve sdružení APLA, kde jsou objednávací lhůty velmi dlouhé. Tady je zpětné vazby opravdu zapotřebí. Odborných pracovišť dětských psychologů a terapeutů je velmi málo a právě zpětná vazba mezi odborníky a školou, školní psychologem mohla částečně tento problém řešit. (Matoušková, 2012, s. 30)

Důležitým faktorem úspěšné edukace jedince s AS je připravenost školského zařízení na jeho příchod. Jaké má škola možnosti připravit se personálně i materiálně. Největší překážkou pro účast jedince s AS na všech aktivitách školy (exkurze, školy v přírodě, projektové vyučování) jsou jen povrchní znalosti o poruchách autistického spektra, ale i nedostatečné personálního obsazení. Velmi často je jedinec s AS vzděláván bez asistenta pedagoga.

Stanovování cílů vzdělávání a jejich dosahování se uskutečňuje vždy s ohledem na individuální předpoklady, dispozice a potřeby jedince s AS. *„Příznivého vývoje lze nejlépe dosáhnout stanovením krátkodobých učebních cílů, které jsou individuální a jsou upravovány podle úspěšnosti.“* (Schopler, Reichler, Lansing, 2011, s. 25)

Pedagog musí dbát na dostatečnou motivaci postiženého pro práci na zvoleném tématu. Při špatném chápání například slovní interpretace žák

³¹ APLA ČR, dnes NAUTIS (Národní ústav pro autismus) je instituce, která sdružuje a zastřešuje veřejně prospěšné organizace zabývající se a uplatňující postupy a metody při práci s osobami s poruchou autistického spektra. Svoji činnost zakládá na postupech uznávaných odborníky. Poskytuje pomoc nejen jedincům s tímto postižením, ale i rodinám a vzdělávacím institucím, a to hlavně v oblasti terapeutické, ale i propagační. Cílem projektu NAUTIS je propagace uplatňování takových postupů a metod při práci s osobami s PAS v České republice, které zaručují odborný a vědecký přístup.

s Aspergerovým syndromem nemusí být motivován určitou činností vůbec vykonávat a odmítá ji.

Dalším předpokladem k dosažení úspěchu při plnění stanovených cílů je důležité umění motivovat jedince s AS, dovednost pedagoga s motivací pracovat, umění prezentace pravidel, jejich dodržování, jasná a srozumitelná komunikace, vyžadování zpětné vazby.

Součástí vzdělávacího procesu je i hodnocení výsledků, které je v případě jedinců s AS velmi složité. Výkon jedince s AS bez dostatečné motivace může být špatný nebo naopak může výsledek v mnohém převyšovat výsledky ostatních žáků. Ti však své poznatky a získané zkušenosti umějí aplikovat a využít při řešení obdobných úkolů. Při hodnocení se musí pedagog rozhodnout, které kritérium je důležitější, zda znalost teoretická, nebo její dovednost využití v praxi.

5.2 Organizace výuky v základní škole

Organizace vyučování v základní škole je rozdělena na 1. a 2. stupeň, je rozdílná, má svá specifika a dává pedagogům různé možnosti práce s žákem s Aspergerovým syndromem.

Výhodou 1. stupně základní školy je působení ve většině případů jednoho učitele, který přizpůsobuje výuku dle potřeb všech žáků. Méně komplikované je i přizpůsobení nejen výuky, ale i vybavení a uspořádání třídy. Pedagog v tomto případě může zapojit celou třídu při tvorbě například časového harmonogramu (grafické znázornění rozvrhu, denního programu). Aktivní zapojení ostatních žáků vytvoří ve třídě atmosféru vzájemné pomoci, prostředí fungující a vyhovující všem žákům ve třídě a zároveň odpovídající inkluzivnímu vzdělávání.

Žáci mění prostředí třídy minimálně, tak se pro žáka s postižením stává prostředí předvídatelným, snadno čitelným. Organizace vyučovacího procesu ve 4. – 5. ročníku může již vyžadovat střídání pedagogů na různé předměty, v praxi se většinou jedná o výchovy, a tak může být jedinec připravován na přechod na 2. stupeň. Zde samozřejmě platí nutnost vysvětlit a vysvětlovat každou následující změnu.

Přechod na 2. stupeň může s ohledem na střídání vyučujících na jednotlivé předměty a přesunu do odborných učeben s sebou přinést řadu problémů. Jedinci s postižením je nutno vzniklou situaci vysvětlit a připravit ho na nastávající změnu a nutnost domluvený režim důsledně dodržovat.

5.3 Vzdělávání pedagogických pracovníků

„Zatímco velcí kuchaři a pedagogové jsou vzácností, může většina z nás dosáhnout vysoké úrovně odborné zdatnosti.“ (Schopler, Reichler, Lansing, 2011, s. 28)

„Každý, kdo má po určitou dobu možnost učit, vést nebo zapojovat tyto děti do společnosti, musí znát něco o vzorcích jejich chování, neboť pouze tak může vhodně reagovat a ukázat dítěti i rodině směr lepší adaptace.“ (Schopler, Reichler, Lansing, 2011, s. 26)

Důležitým faktorem inkluze jedinců s Aspergerovým syndromem do kolektivu žáků v běžné škole je připravenost škol, pedagogů, žáků a ostatních pracovníků ve škole. *„Integrační tendence ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami však naráží na nedostatečnou připravenost běžných škol na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a to po stránce profesní, personální i technické.“* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, s. 58) Příprava budoucích pedagogů v oblasti vzdělávání jedinců s autismem je jen velmi povrchní. V praxi se pedagogové setkávají během své práce s takto postiženými jedinci se situacemi, které neumějí řešit, neznají příčinu vzniku stresových situací. Mohou způsobit či vyvolat řadu nedorozumění, vypjatých situací, nepřiměřených reakcí, které mohou být vykládány jako neposlušnost, nevychovanost. Ty poté narušují klima třídy, křehké sociální vztahy mezi jedincem s postižením, spolužáky či pedagogy. Pro zvyšování svých kompetencí jsou tak pedagogové jít cestou „pokusů a omylů“. (Matoušková, 2012, s. 42)

Požadavky na učitele při edukaci jedince s AS jsou velmi vysoké, a to zejména v oblasti znalostí a vědomostí o daném postižení, umění komunikovat, prezentovat, vysvětlovat, objasňovat, řešit problémové situace. Příprava na vyučování je velice časově náročná.

Dokonalé a hluboké znalosti o Aspergerově syndromu, o jeho projevech, znalost jedince s AS, jeho vlastností, schopností jsou základní předpoklady pro úspěšný a téměř bezkonfliktní průběh vyučování.

První informace o postižení by měl budoucí učitel získat již v průběhu přípravy na své budoucí povolání, během svého studia na vysoké škole. Z přiložených sylabů (viz přílohy č. 3 - 6) vyplývá, že problematika poruch autistického spektra je uváděna jako jedna z mnoha otázek v oboru speciální pedagogika. Otázky autismu jsou v okruzích uvedeny buď samostatně, nebo jako součást otázky zaměřené na psychopedii. V sylabech z Pedagogické fakulty univerzity v Ostravě nebo v Hradci Králové nebyl okruh týkající se poruch autistického spektra uveden vůbec. Tato diplomová práce by mohla posloužit jako upozornění na tuto situaci a mohlo by dojít k jejímu zlepšení.

6 Aspergerův syndrom v odborné literatuře

Při tvorbě diplomové práce čerpala autorka z odborné literatury, kterou by ráda v této kapitole představila. Jsou zde uvedeny tituly, z nichž bylo citováno nejvíce.

Uváděné publikace jsou psány odborníky, kteří se problematikou Aspergerova syndromu zabývají řadu let a informace v nich mohou využít jak odborníci, tak rodiče. Všeobecně se literatura zabývá spíše poruchami autistického spektra, malá část se orientuje jen na Aspergerův syndrom. Paradoxně jde však o pervazivní vývojovou poruchu, s kterou se pedagog na běžné škole může setkat nejčastěji, a to právě z důvodu nejvyšší úspěšnosti v oblasti inzektu žáků s tímto postižením.

Jednou z výjimek je publikace Tonyho Attwooda „Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace“. Tato kniha přináší podrobný popis postižení, tedy teoretickou část, ale i praktické ukázky a návody, jak řešit řadu problémů, s kterými se může setkat pedagog i rodič jedince s Aspergerovým syndromem. Autor přináší návod k procvičování dovedností a zmírnění některých nežádoucích projevů Aspergerova syndromu. *„Informovanost odborné i laické veřejnosti o Aspergerově syndromu je v České republice doposud značně omezená, ...“* (Attwood, 2001, s. 13)

Knihy je dělena do dvou směrů, které jsou propojeny a navzájem se doplňují. Obsahuje velmi podrobnou část teoretickou, která popisuje chování jedince s AS a je psána tak, aby byla srozumitelná pro laika, ale informace jsou přínosné i pro odborníky – lékaře, psychology, pedagogy, kteří diagnózu určují nebo k jejímu určení mohou přispět. Druhý směr je zaměřen prakticky. Má ukázat, jak pracovat s danými symptomy a jak zmírnit jejich projevy.

Další odbornou knihou, která pro autorku představovala zdroj potřebných informací, byla publikace „*Vzdělávání a výchova dětí s autismem*“ Miroslavy Jelínkové. Jsou zde uvedeny jasné formulace a pokyny, jak vést komunikaci s jedincem s poruchou autistického spektra, jak formulovat věty, otázky, která slova použít, která ne. Informace v této knize mohou posloužit jako opravdu užitečná pomůcka a návod pro pedagogy, kteří se potřebují seznámit s problematikou autismu a pracovat s jedincem s danou diagnózou. Na rozdíl od Attwoda Jelínková neuvádí příklady z praxe a píše všeobecně o autismu, Aspergerova syndromu se dotýká jen okrajově.

Knihy „*Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: Výchova a vzdělávání dětí s autismem*“ od Christophera Gilleberga uvádí místo teorie a vysvětlování některých témat názorné příklady z praxe. Autor se zaměřil na autismus všeobecně. O jednotlivých poruchách autistického spektra se nezmiňuje.

Dále autorka využila dvě odborné publikace od Kateřiny Thorové, jedné z předních odbornic na autismus v České republice. První příručka „*Poruchy autistického spektra: Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*“ (Thorová, 2006) je určena těm, kteří se o problém poruch autistického spektra zajímají a chtějí získat základní všeobecné informace. Příručka představuje základní projevy jednotlivých poruch. Thorová předkládá informace, které mohou pomoci rodičům, ale i pedagogům v mateřských a základních školách. Snaží se vyvrátit všeobecně rozšířené mylné představy o jedincích s PAS.

V úvodu druhé příručky „*Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*“ (Thorová, 2007) autorka v krátkosti seznamuje čtenáře s charakteristikou pervazivních poruch. Poté už se věnuje podrobněji Aspergerovu syndromu, a to od prvního definování diagnózy lékařem Hansem Aspergerem až po popis charakteristických potíží a projevů AS. V jedné kapitole uvádí i kladné stránky Aspergerova syndromu.

Vyzdvihuje jejich způsob myšlení, který může často přinášet kreativní způsoby řešení problému, jejich paměťové schopnosti, smysl pro detail, dodržování pravidel, dále pak dochvilnost, oddanost práci, spolehlivost.

Zmíněná odborná literatura patří mezi základní literaturu na téma autismu. Je psaná odborným jazykem, ale pochopitelným i pro rodiče a další zájemce, kteří se chtějí s daným tématem seznámit. Autoři vysvětlují, doporučují a poskytují návody.

Závěr teoretické části

V teoretické části si autorka kladla za cíl popsat a shrnout poznatky o pervazivní poruše Aspergerův syndrom, jeho projevech, charakteristikách, naznačit možné postupy při práci pedagogů s jedincem s AS. Zmapovat možnosti vzdělávání pedagogů v problematice. Impulsem pro vypracování práce byla osobní zkušenost se vzděláváním jedince s AS. Autorka měla možnost sledovat vznik, průběh i řešení nastalých situací.

Úvod práce je věnován základním charakteristikám pervazivní vývojové poruchy Aspergerův syndrom. Tato forma poruchy je nejméně závažnou z pohledu poruch autistického spektra. *„Jedinci s AS mají deficity v sociální oblasti, představitivosti, komunikace. Neumějí pracovat s gesty, mimikou, nerozumějí ironii, satiru, neumějí vyjádřit své pocity, vcítit se do pocitů druhých. Inteligence je v mezích normálu, v některých případech i nadprůměrná. Nácvikem sociálních dovedností, edukací a odbornou pomocí se mohou jedinci s diagnózou Aspergerův syndrom osamostatnit a zařadit do společnosti. Jejich způsob myšlení však může přinést jiný, kreativní pohled na řešení problémů.“* (Matoušková, 2012, s. 44)

Autorka ujasňuje zásady komunikace s jedincem s AS. Ta musí splňovat několik zásadních pravidel. Jde o jasné, srozumitelné, konkrétní vyjadřování, pečlivé vyžadování zpětné vazby jako důkaz porozumění zadaných pokynů. V opačných případech je jedinec nejistý a reaguje nepřírozeně až přehnaně. Ve stresových situacích, které pramení z jejich nejistoty, křičí, vzteká se a může dojít až k sebezraňování. Jedinci s AS je proto nutno připravit předvídatelné situace i prostředí. Změny je třeba probírat s jedincem dlouho před tím, než nastanou, a je třeba je velmi pečlivě vysvětlit. Tento přístup snižuje vznik problematických situací a může umožnit jedinci s AS zapojení do všech aktivit třídního kolektivu.

Cílem inkluze jedince s AS je jeho začlenění do společnosti. V případě diagnózy Aspergerův syndrom se jedná o vysoce funkční autismus. Jedinec s tímto typem autismu tedy má nejlepší předpoklady pro začlenění do kolektivu třídy v běžné škole, později do společnosti.

Velkým problémem zůstává připravenost pedagogů na příchod jedince s AS do běžné školy. V současnosti se může učitel setkat s jedincem s postižením

stále častěji. Ani stávající absolventi pedagogických fakult nejsou dostatečně připraveni (viz přílohy č. 3 – 6). V mnoha případech se tématu autismu dotknou jen letmo. Učitelé si mohou doplnit potřebné znalosti v rámci seminářů v nabídce organizací, které se touto problematikou zabývají NAUTIS, Agentura Majestic, Dobromysl).

Na závěr uvedu dva citáty z knihy Tonyho Attwooda (Attwood, 2005):

„Myšlení těchto jedinců je vskutku jiné, nejspíš pozoruhodně originální, ačkoli si ho ostatní nezřídka vykládají mylně. V žádném případě však není narušené.“

„Zdá se, že pro úspěch ve vědě nebo umění je alespoň trocha autismu nezbytná. Nevyhnutelným předpokladem úspěchu totiž je schopnost, aby se jedinec dokázal oprostit od každodenního světa a ryze praktických úkonů a pohlédl na svět kolem sebe jinýma, originálníma očima. Jinak neobjeví dosud nevyšlapané cesty a jeho schopnosti se neuplatní.“

7 Empirická část

7.1 Úvod do empirické části

Ústředním tématem diplomové práce je jedinec s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem a jeho vzdělávání v běžné základní škole včetně všech aktérů a okolností, které jeho vzdělávání ovlivňují.

Cíle empirické části:

1. Dotazníkové šetření, které mělo zjistit povědomí pedagogů o problematice Aspergerova syndromu,
2. případové studie, které popisují, jakým způsobem probíhá výuka jedince s AS a sledování některých aspektů výuky jedince s AS přímo v praxi,
3. předložit některé návrhy organizace výuky jedinců s Aspergerovým syndromem.

7.1.1 Etické zásady

V rámci zachování ochrany soukromí respondentů a všech účastníků nejsou v dotazníku ani v dalších částech uvedené dotazy a odpovědi, dle kterých by bylo možno respondenty identifikovat. Výsledky šetření jsou prezentovány pravdivě a objektivně.

7.2 Příprava empirické části

7.2.1 Studium literatury

Pro vypracování diplomové práce autorka prostudovala odbornou literaturou a odborné práce s tematikou poruch autistického spektra zvláště zaměřené na Aspergerův syndrom. Žádná jiná práce se na dané téma nedívala z pohledu vzdělání a připravenosti pedagogů, nezjišťovala povědomí pedagogů o PAS, nepředložila možné návrhy organizace výuky jedinců s AS.

7.3 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření mělo posloužit jako sonda a odpovědět na výzkumnou otázku „Jaké procento pedagogů má povědomí o triádě příznaků a možnostech využití

podpůrných opatření?“ Výsledky jsou prezentovány jednoduchým statistickým zpracováním.

Pro vypracování této části tedy autorka zvolila přístup kvantitativní. Nekladla si však za cíl vytvoření teorie, uceleného souboru poznatků a vědomostí o dané problematice. Údaje byly zpracovány jednoduchým statistickým způsobem.

Kvantitativní postup je využíván při zjišťování a zobecňování již známých skutečností. Přístup má stanovené fáze – volby teorie (obecné tvrzení, které výzkum ověřuje, doplňuje, vyvrací), stanovení hypotézy (vytvoření výzkumné otázky), operacionalizace, výběr výzkumného vzorku, sběr dat (numerologická data, statistické údaje), interpretace výsledků. Cílem kvantitativního průzkumu je možné zobecnění, formulování obecně platných pravidel. Metodami sběru dat jsou dotazník, hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny a skupinový rozhovor, zúčastněné pozorování, videozáznam, studium dokumentů, deníky, výtvary. (Chrástka, 1993)

7.3.1 Výběr zkoumaného vzorku

Výzkumným vzorkem pro tuto část diplomové práce jsou pedagogové ze základních škol Prahy 19 (Praha-Kbely, Praha-Satalice, Praha-Vinoř). Šetření neomezuje věk, ani pohlaví respondentů, nýbrž jejich pedagogické působení na běžné základní škole ve zvolené lokalitě. Rozdaných dotazníků bylo celkem 100, vrátilo se jich 72 vyplněných (72 %), nevyplněných bylo 28. Velikost zkoumaného vzorku je 72 respondentů. Údaje o respondentech byly zjištěny z úvodní části dotazníku (viz příloha č. 2), který byl rozdělen do třech základních sekcí. V úvodu autorka uvádí, že je dotazník sestaven primárně k účelu vypracování části diplomové práce. Druhá sekce se zaměřila na zjištění údajů o účastnících šetření (nejvyšší dosažené vzdělání, pohlaví, délku pedagogické praxe, pracovní zařazení) a konečně třetí část dotazníku obsahuje otázky zjišťující povědomí pedagogů o triádě příznaků poruch autistického spektra, konkrétně Aspergerova syndromu a využití podpůrných opatření. Položky dotazníku byly formulovány z části jako uzavřené a z části otevřené. Vyplnění dotazníků bylo možno jen písemnou formou.

7.3.2 Údaje o respondentech – popis výzkumného vzorku

Úkolem otázek zaměřených na respondenty bylo zjištění údajů, které se týkaly dosaženého vzdělání, oboru studia, pohlaví, pracovní pozice, délky praxe, ale také

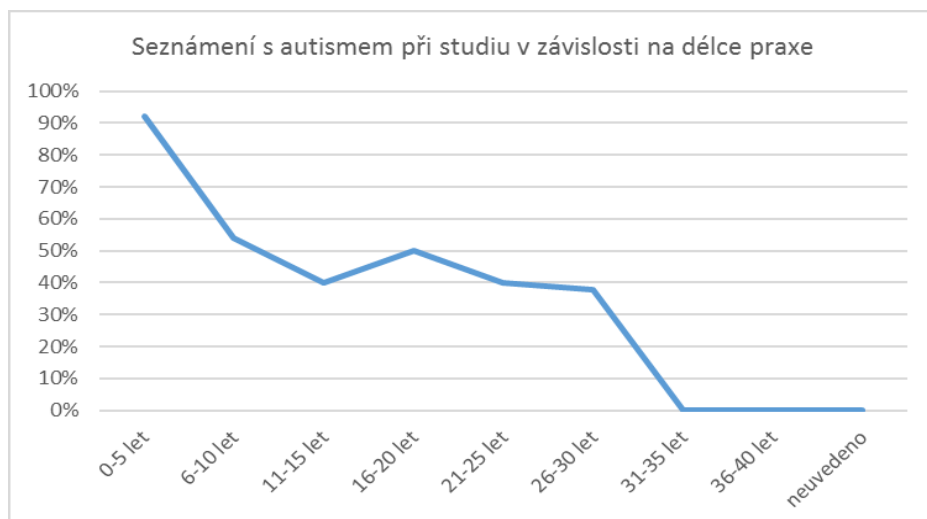
praktických zkušeností respondentů s výukou jedince s PAS, jeho vzdělávání během studia či dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na dané téma.

Nejvyšší dosažené vzdělání u respondentů bylo vysokoškolské (96 %), z toho 38 % bakalářské a 58 % magisterské, popřípadě s titulem inženýr. Oborem studia byla z 84 % pedagogika, z toho 9 % respondentů studovalo obor speciální pedagogika. 15 % respondentů studovalo původně jiný obor, dá se předpokládat, že se zde projevilo vysokoškolské studium s titulem inženýr. Zajímavé je i 1 % respondentů, kteří na tuto otázku neodpověděli. Dotazník vyplnilo 15 mužů (21 %) a 57 žen (79 %). Pedagogů působících na 1. stupni bylo celkem 36 (50%), dále 32 učitelů (44 %) 2. stupně a učitele, kteří působí na 1. i 2. stupni zastupovaly 3%, stejné procento na otázku neodpovědělo. Průměrná délka pedagogické praxe respondentů je 15,04 let.

Z dotazníků vyplývá, že 56% respondentů se ve své praxi setkalo s poruchou autistického spektra (otázka: Setkali jste se své praxi s jedincem s poruchou autistického spektra?). Respondenti měli označit poruchu, se kterou se setkali. Možnosti byly atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom a dětský autismus. Jeden respondent označil tři možnosti, čtyři respondenti označili dva typy postižení. Aspergerův syndrom označilo celkem 29 respondentů, což je 40,3 %. S poruchami autistického spektra se ve své praxi setkalo celkem 40 respondentů.

Následující otázka se týkala vzdělávání budoucích pedagogů ohledně PAS. (otázka: Byli jste při svém studiu na střední škole nebo na vysoké škole seznámeni s poruchami autistického spektra?) Z výsledků vyplývá, že 17 respondentů se s informacemi o PAS setkali již při studiu a zároveň se dále v této problematice vzdělávali, 20 respondentů se s informací o PAS setkali při studiu, ale neúčastnili se seminářů či kurzů. Zbýlí respondenti uvedli, že se s poruchami setkali, ale nebyly jim poskytnuty informace ani během studia, ani během dalšího vzdělávání.

Autorka hledala i souvislosti mezi jednotlivými otázkami. Vytvořila graf, který ukazuje vztah mezi délkou praxe a získanými informacemi o autismu při studiu. Lze předpokládat, že čím delší praxe, tím méně respondentů bylo při svém studiu informováno o poruchách autistického spektra. Autorka předpokládala, že křivka bude mít klesající tendenci. Dle odpovědí v dotazníku vyšel tento předpoklad jako mylný.



Graf č. 1: Seznámení s autismem při studiu v závislosti na délce praxe

Na otázku, zda se respondenti účastnili semináře nebo školení zaměřeného na způsoby práce s jedincem s autismem, 53 z nich odpovědělo záporně (tedy 74% dotazovaných).

7.3.3

7.3.3 Odpovědi na otázky týkající se povědomí o Aspergerově syndromu

Další otázky v dotazníku byly zaměřeny na zjištění povědomí respondentů o projevech a příznacích diagnózy Aspergerův syndrom.

Otázka: Je Aspergerův syndrom postižení vrozené?

Správná odpověď: ano

Odpověď	Absolutní četnost (n=72)	Kumulativní četnost	Relativní četnost %
Ano	61	61	85 %
Ne	6	67	8 %
Bez odpovědi	5	72	7 %

Tabulka č. 1: AS vrozené postižení

Celkem 85 % respondentů odpovědělo na výše uvedenou otázku kladně. Jedná se o základní a velmi důležitou znalost, která ovlivňuje další práci s jedincem s daným postižením. Postižení je vrozené a nedá se léčit, pouze zmírňovat některé jeho projevy jako například agresivitu. Je tedy nutné tak k jedinci s tímto postižením přistupovat.

Další otázky dotazníku byly otevřené a k jejich vyhodnocení autorka přistoupila jiným způsobem. Vždy si stanovila klíčová slova, která by odpověď měla obsahovat. Autorka za správnou odpověď považovala i synonyma jednotlivých klíčových slov.

Otázka: V jakých třech oblastech se Aspergerův syndrom projevuje?

klíčová slova – komunikace, sociální vztahy, představitivost (triáda postižení)

Počet správných klíčových slov	Absolutní četnost (n=72)	Kumulativní četnost	Relativní četnost %
Tři klíčová slova	8	8	11 %
Dvě klíčová slova	21	29	29 %
Jedno klíčové slovo	24	53	33 %
Žádné klíčové slovo	19	72	27 %

Tabulka č. 2: Oblasti projevů AS

Všechny tři oblasti uvedlo 8 dotázaných, tedy 11 %, nejčastější odpovědí byla sociální oblast, kterou uvedlo celkem 65,3% respondentů, 45,8 % uvedlo komunikaci a 13,9 % představitivost. Velmi často byly v odpovědích uvedeny zájmy. Pro tuto práci však autorka považovala za správnou odpověď výše uvedená klíčová slova (triáda postižení). Na zájmy byla zaměřená jedna z následujících otázek.

Otázka: Jak se Aspergerův syndrom projevuje v mluvě?

Klíčová slova: pedantská, jednostranná komunikace, přesná, slovní zásoba

Počet správných klíčových slov	Absolutní četnost (n=72)	Kumulativní četnost	Relativní četnost %
Dvě klíčová slova	4	4	5,5 %
Jedno klíčové slovo	23	27	37,5 %
Žádné klíčové slovo	45	72	57 %

Tabulka č. 3: Projevy AS v mluvě

Otázka měla přinést odpověď na zvláštnosti v mluveném projevu jedince s Aspergerovým syndromem. Celkem 57 % dotázaných neuvedlo na tuto otázku odpověď. Nejčastěji byla zmíněna slovní zásoba, a to buď malá, nebo bohatá, což se dá považovat za správnou odpověď. Celkem ji uvedlo 10 respondentů, tedy 14 %. Mluva byla charakterizována jako přesná (11 %), pedantská (9,7 %) a jako poslední byla označována jako jednostranně zaměřená (7 %).

Otázka: Jak se Aspergerův syndrom projevuje v chování?

Klíčová slova: uzavřenost, agresivita, rituály/stereotypy, rutina, neochota ke změnám

Počet správných klíčových slov	Absolutní četnost (n=72)	Kumulativní četnost	Relativní četnost %
Dvě klíčová slova	8	8	11 %
Jedno klíčové slovo	24	32	33 %
Žádné klíčové slovo	40	72	56 %

Tabulka č. 4: Projevy AS v chování

Pro hodnocení této otázky autorka dala v klíčových výrazech více možností. Jak již bylo uvedeno, jsou projevy syndromu velmi individuální. Bez odpovědí se vrátilo celkem 40 dotazníků, tedy 55,6 %, 33,3 % respondentů uvedlo jedno z výše daných klíčových slov, 11,1 % dotázaných uvedlo dvě, tři a více žádný z respondentů.

Jen 32 respondentů znalo nebo si vybavilo jeden nebo dva projevy Aspergerova syndromu v chování jedince. Jedná se o základní projevy, které je možno pozorovat při běžné výuce. Pedagozi mohou tyto projevy upozornit na výskyt problému.

Z tabulky č. 5 vyplývá, že nejčastějším projevem, který si respondenti vybavili, je rutina a stereotypy (18 %), druhým nejčastějším jsou rituály (13,9 %), dále je uváděna uzavřenost, agresivní chování a poslední je neochota ke změnám.

Projevy AS v chování	Absolutní četnost (n=72)	Kumulativní četnost	Relativní četnost %
Uzavřenost	7	7	10 %
Agresivita	6	13	8 %
Rituály	10	23	14 %
Rutina/stereotypy	13	36	18 %
Neochota ke změnám	4	40	6 %
Žádná odpověď	32	72	44 %

Tabulka č. 5: Projevy AS v chování – klíčová slova

Otázka: Jak se Aspergerův syndrom projevuje v zájmové činnosti?

Klíčová slova: hluboké znalosti, zaujetí, vyhraněnost

Počet správných klíčových slov	Absolutní četnost (n=72)	Kumulativní četnost	Relativní četnost %
Dvě klíčová slova	4	4	6 %
Jedno klíčové slovo	28	32	39 %
Žádné klíčové slovo	40	72	56 %

Tabulka č. 6: Projevy AS v zájmové činnosti

V projevech v zájmové činnosti se nejvíce objevovala odpověď vyhraněnost zájmu, celkem ji uvedlo 23 respondentů (31,9 %), 10 respondentů odpovědělo zaujetí pro daný zájem (13,9 %), nejméně dotazovaných odpovědělo hluboké znalosti, a to 3 (4,2 %).

Projevy Aspergerova syndromu samozřejmě souvisí s postiženými oblastmi. Autorka se zajímala, zda respondenti, kteří znali odpověď na otázku „V jakých třech oblastech se AS projevuje?“, uváděli správnou odpověď na otázku „Jak se AS projevuje v mluvě, v chování, v zájmové činnosti?“. Z 8 dotazníků, kde respondenti uvedli všechny tři oblasti postižení, v konkrétních oblastech tak úspěšní nebyli. Pouze jeden respondent uvedl projevy ve všech oblastech, dva ve dvou oblastech a čtyři v jedné oblasti.

Otázka: Jaká opatření by měla běžná škola přijmout při příchodu jedince s Aspergerovým syndromem?

Klíčová slova: asistent pedagoga, podpůrná opatření, spolupráce s PPP a SPC, seznámení pedagogů s postižením, proškolení zaměstnance, přizpůsobit prostředí třídy

K hodnocení této otázky autorka přistupovala spíše jako k výčtu opatření, která byla uvedena respondenty. Zde nelze stanovit správnou odpověď.

V dotaznících bylo uváděno:

informování personálu o problematice AS, o metodách práce s jedinci s AS, přijetí asistenta pedagoga, případně i osobního asistenta, přizpůsobení výuky, jejich metod a organizací, stanovení jasných pravidel, snížení počtu žáků ve třídě, informování žáků o příchodu jedince s AS a seznámení s projevy postižení,

spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou, SPC, psychologem, sestavení individuálního vzdělávacího plánu, přijetí opatření proti možné šikaně jedince s postižením, spolupráce s rodinou, školení pro učitele, přijetí školního psychologa, vytvoření stabilního prostředí.

Také se ale objevily dotazníky bez odpovědí (celkem 15, což je 21 %). Počet respondentů, kteří neodpověděli, je dle názoru autorky vysoký, a to z důvodu, že obdobná opatření škola přijímá vždy, když do ní nastoupí k edukaci jedinec i s jiným postižením.

Otázka: S kým budete jako pedagog spolupracovat v rámci školy při edukaci jedince s Aspergerovým syndromem?

Autorka hodnotila otázku obdobným způsobem jako otázky týkající se znalostí projevů AS, a to pomocí klíčových slov.

Klíčová slova: školní poradenský tým, školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, vedení školy

Počet správných klíčových slov	Absolutní četnost (n=72)	Kumulativní četnost	Relativní četnost %
Čtyři klíčová slova	1	1	1 %
Tři klíčová slova	3	4	4 %
Dvě klíčová slova	9	13	13 %
Jedno klíčové slovo	38	51	53 %
Žádné klíčové slovo	21	72	29 %

Tabulka č. 7: Subjekty spolupráce v rámci školy

Je překvapivé, v kolika dotaznících nebyla uvedena odpověď, nebo v odpovědi byla uvedena školská poradenská zařízení (PPP, SPC). Otázka byla směřována na subjekty spolupráce v rámci školy.

Při této otázce se dala předpokládat vyšší úspěšnost, členové poradenského týmu jsou ti, s kterými mají učitelé spolupracovat při vzdělávání jedince s každým postižením.

Nejčastěji respondenti uváděli školního psychologa (41,7 %), celkem 30 respondentů, poté následovalo vedení školy. To uvedlo 17 respondentů

(23,6 %), 11 dotázaných napsalo výchovného poradce (15,3 %), 6 respondentů uvedlo školský poradenský tým (8,3 %) a 5 by spolupracovalo se speciální pedagogem (6,9 %).

Otázka: S jakými školskými poradenskými zařízeními dále spolupracuje škola, ve které se vzdělává jedinec s AS?

Klíčová slova: SPC, PPP

Počet správných klíčových slov	Absolutní četnost (n=72)	Kumulativní četnost	Relativní četnost %
Dvě klíčová slova	8	8	11 %
Jedno klíčové slovo	34	42	47 %
Žádné klíčové slovo	30	72	42 %

Tabulka č. 8: Subjekty spolupracující se školou

7.3.4 Interpretace výsledků dotazníků

Cílem dotazníkové šetření bylo zjištění povědomí respondentů o projevech Aspergerova syndromu (triádě postižení) a využití podpurných opatření. Z dotazníků vyplynulo, že znalosti pedagogů jsou opravdu nedostatečné, jak autorka předpokládala. Snažila se hledat i souvislosti mezi jednotlivými otázkami, o čemž vypovídá graf č. 1: Seznámení s autismem při studiu v závislosti na délce praxe. Autorka předpokládala, že s vyšší délkou praxe, tedy v delším časovém odstupu od studia, se bude seznámení s projevy autismu snižovat. Délka praxe od 16 – 20 let se zvýšila. Je otázkou, zda respondenti opravdu byli seznámeni s projevy postižení při studiu, nebo jejich odpovědi byly nepřesné.

Otázky „Je Aspergerův syndrom postižení vrozené? V jakých třech oblastech se Aspergerův syndrom projevuje? Jak se Aspergerův syndrom projevuje v mluvě, v chování, v zájmové činnosti? Jaká opatření by měla běžná škola přijmout při příchodu jedince s Aspergerovým syndromem? S kým budete jako pedagog spolupracovat v rámci školy při edukaci jedince s Aspergerovým syndromem?“ měly zjistit, jaké povědomí mají respondenti o Aspergerově syndromu. Otázka „Je Aspergerův syndrom postižení vrozené?“ byla zodpovězená nejlépe. Celkem 85 % respondentů uvedlo správnou odpověď. Otázka „V jakých třech oblastech se Aspergerův syndrom projevuje?“ se ptala na základní projevy AS – triádu postižení. Pouze 11 % respondentů uvedlo kompletní odpověď. Lze tedy usuzovat o nedostatku znalostí. Otázka „Jak se Aspergerův syndrom projevuje

v mluvě, v chování, v zájmové činnosti?“ směřovala na detailnější popis projevů v jednotlivých oblastech postižení, které jsou zjištělné pozorováním. Zde již respondenti nebyli tak úspěšní. Otázky byly zaměřeny na oblasti, které lze snadno pozorovat, a pedagoga mohou upozornit na odlišnosti v projevu žáka. Učitel by tak mohl zaměřit svoji pozornost k danému žákovi, a tím i pomoci k diagnostice postižení, pokud ještě není stanovena. Z odpovědí se dá předpokládat, že odlišnosti v projevech by si mohlo spojit s postižením jen malý počet pedagogů.

Ze zpracovaných odpovědí lze usuzovat, že povědomí o projevech AS a využití PO je nedostatečné. Z dotazníkového šetření s ohledem na počet vrácených dotazníků se autorka domnívá, že není možné závěry generalizovat, prohlásit je za věrohodné. Domnívá se, že pro vyvození směřodatných závěrů je zapotřebí oslovit pedagogy z více škol. Autorka je však přesvědčena o tom, že její šetření naznačilo, že pedagogové mají velmi nízké povědomí o projevech Aspergerova syndromu.

7.4 Případová studie

Případová studie je jedním z designů kvalitativního výzkumu. Studie je podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů, hledání vzájemných vztahů o jevech neznámých či jen málo známých. Jedná se o shromažďování dat o jednom případě. Nástroje pro sběr dat jsou pozorování, rozhovor, studium dokumentů a analýza dat.

7.4.1 Metoda sběru dat

Autorka zvolila jako metodu sběru dat pozorování průběhu vyučovací hodiny, doplnění informací studiem dostupných dokumentů a rozhovory s aktéry edukačního procesu jedinců s AS. Autorka navštívila dvě vyučovací hodiny ve 3. ročníku a tři vyučovací hodiny v 5. ročníku. V obou třídách proběhlo pozorování a rozhovor. Z dokumentů autorka prostudovala IVP obou žáků. Z důvodu ochrany údajů byly IVP poskytnuty pouze k nahlédnutí.

Autorka se během pozorování zaměřila na některé aspekty chování a jednání jedince s AS, na jeho projevy a reakce ostatních žáků ve třídě

a v neposlední řadě i jednání pedagoga a asistentky pedagoga. Autorka se přímo účastnila průběhu hodin (zúčastněné pozorování).

Autorka si pro pozorování připravila pozorovací arch se základními jevy, které chtěla sledovat. Arch obsahoval položky: třída, předmět, pořadí vyučovací hodiny, počet žáků ve třídě, přítomnost či nepřítomnost asistenta pedagoga, popřípadě jiného pedagoga, počet žáků s SVP (cizinci, ADHD a další) a jejich případná podpůrná opatření, některé aspekty chování jedince s AS, reakce a chování učitele a ostatních žáků, využití metod doporučených v IVP, pomoc asistentky pedagoga, vybavení třídy, školy.

7.4.2 Výběr školy

Pro vypracování této části práce se rozhodla autorka navštívit Základní školu J. Gutha – Jarkovského v Truhlářské ulici v Praze 1. Do školy dochází 432 žáků (k 30. 9. 2016), rozdělených do 21 tříd. Škola pravidelně zajišťuje supervize pedagogů pro vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Na škole působí Školské poradenské pracoviště ve složení výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog a terapeut. Ve školním roce 2016/2017 bylo integrováno 15 žáků s PAS.

Při škole působí Centrum pro podporu integrace žáků s PAS do běžných škol. Centrum se soustředí na podporu během procesu začleňování žáků do edukačního procesu, zaměřuje se též na pomoc a podporu rodičů dětí s postižením. Jeho náplní je také příprava seminářů a supervizí pro pedagogy, a to nejen z této školy. Spolupracuje a pomáhá vypracovávat IVP pro žáky s PAS z celé republiky. Dvakrát ročně pořádá setkání rodičů dětí s daným postižením.

V rámci začleňování jedinců s PAS spolupracuje škola se SPC Vertikála, NAUtisem, SPC Chotouňská, s nadací AUTTALK. Na škole probíhají odborné semináře s nakladatelstvím PASPARTA.³⁷

7.4.2.1 Žák s Aspergerovým syndromem 3. ročník

Pozorování proběhlo první a druhou vyučovací hodinu. První vyučovací hodinu byl český jazyk a druhou matematika. V dané třídě působí asistentka pedagoga.

³⁷ Informace jsou čerpané z Výroční zprávy Základní školy J. Gutha – Jarkovského, Truhlářská 1, Praha 1 za rok 2016 - 2017

Ve třídě bylo 16 žáků, z toho jeden s PAS, jeden s ADHD s důrazem na poruchu pozornosti a tři žáci s nízkými jazykovými znalostmi. Žák s AS nedorazil na začátek hodiny. Učitelka zahájila výuku bez ohledu na jeho nepřítomnost. Žák nebyl zapsán do třídní knihy. Na dotaz z jakého důvodu, autorce bylo třídní učitelkou vysvětleno, že tato situace není výjimečná, je téměř pravidelná (žák dojíždí z Prahy – východ) a do třídní knihy se zapisuje. Třída byla vybavena standardním způsobem. Byl zde pouze malý prostor vybavený stolkem a židlí pro asistentku pedagoga. Prostor sousedil s pracovním místem, které patřilo žáku s AS. *„Jste škola zaměřená na edukaci jedinců s poruchami autistického spektra. Máte ve škole prostor pro případ, že nastane stresová situace a vy musíte se žákem opustit třídu?“* „Ano. Máme zde malou třídu zařízenou tak, aby si tam žák mohl odpočinout, nebo se tam můžeme i učit, dodělat to, co nestihl v hodině. Většinou ji využíváme poslední hodiny, kdy už je utahaný a jeho chování narušuje hodinu. Tento prostor využila asistentka ve chvíli, kdy učitelka potřebovala důrazněji řešit vzniklou situaci. Asistentka zde strávila přibližně 15 minut. Na dotaz: *„Jak jste vyzorovala, že je čas odejít?“* jednoduše odpověděla: *„Je to poznat z chování učitelky. Postaví se před třídu a volí krátké rozkazovací věty, což je pro mě znamení, že může přijít zvýšení hlasu a tím i rozrušení žáka. Je to otázka naší souhry.“* Z této situace vyplynula důležitost souladu mezi pedagogem a asistentkou pedagoga, jejich reakce na sebe, porozumění a čtení verbální i non-verbální komunikace pro zdárný průběh výuky jedince s AS.

Žák vstoupil do hodiny se zpožděním 27 minut, bez pozdravu došel přímo k učitelce a začal ji vysvětlovat důvody svého pozdního příchodu. Zde se projevil jeden z příznaků Aspergerova syndromu. Jedinec nebral ohled na situaci ve třídě, zda vyrušuje, zda učitelka nepracuje s jiným žákem. Z reakce učitelky i ostatních žáků bylo zřejmé, že tato situace není nová a ve své podstatě na ni žáci nereagovali a dále pracovali na zadaném úkolu. Učitelka poslala žáka na své místo, řekla mu, jakému tématu se právě věnují a co má tedy dělat. Pokyny byly zadány jasně, stručně a byly mu zopakovány. Žák zadání porozuměl, což vyplynulo z jeho odpovědi na otázku, zda ví, co má nyní dělat a celé zadání zopakoval. Pokud během práce zapomněl další zadání, zeptal se asistentky. V jednom případě i mě. Obdobně probíhala komunikace po celou dobu hodiny. Žák pracoval podle zadání učitelky. Na plnění požadavků ještě dohlížela asistentka. Všechna cvičení a úkoly žák vypracovával svým tempem, pokud nestačil všechny dokončit, byly mu zadány

jako domácí úkol. Pokud byl žák hotov se svým úkolem v určený čas, byl pochválen. Hodnocena byla jen cvičení, která vypracoval.

Žáka nerozrušila přítomnost neznámého návštěvníka ve třídě, ačkoli jsem seděla přímo za ním. Naopak sám mě oslovil, a tak mě zapojil do procesu. Během hodiny se projevil AS ještě v jedné situaci. Během jeho manipulace s aktovkou mu z ní vypadl deštník. Místo, aby jej uklidil (dle pokynu učitelky), začal si s ním hrát na vesmírnou loď a vyprávět mi o své zálibě, o hypervesmíru. I přes několik napomenutí učitelky, předmět uložil až ve chvíli, kdy byl řádně složen v obalu a vešel se tak do přihrádky v aktovce pro něj určené. Během našeho rozhovoru jsem mu položila dvě otázky na téma hypervesmír. Odpověděl mi, ale poté, co dokončil vše, co chtěl říct. Nenechal se přerušit. Vrátil se k rozpracovanému úkolu ve chvíli, kdy dokončil svůj monolog. Jeho řeč byla přesná a rychlá. Žák však touto činností nerušil ostatní žáky, kteří mohli dále pracovat. K danému tématu a rozhovoru se mnou se vrátil o přestávce, kde mi ještě doplnil informace o hypervesmíru. Zde se projevila jeho schopnost částečné sebekontroly a uvědomění si, že je čas určený pro výuku a čas, kdy se může věnovat jiné činnosti.

Vyučovací hodina proběhla bez konfliktu, bez stresové situace. Z chování žáků ve třídě bylo znát, že jsou na žáka s AS a jeho projevy zvyklí, že ho tolerují a jemu vyhovuje zvolený styl práce.

Následující vyučovací předmět byla matematika. Zajímavostí této třídy bylo, že na úvod každé hodiny si žáci zazpívali tři písničky. Jedná se o rituál, který žákům říká, že skončila přestávka a nyní se budeme soustředit na výuku. Žák s AS se aktivně zapojil. I druhá vyučovací hodina probíhala v podobné atmosféře jako předchozí. Z pozorování žáka s AS bylo patrné, že je matematika jeho oblíbeným předmětem a dokázal tedy vypracovat i více úkolů, po kterých následovalo i více pochval.

Z průběhu hodiny jsem vyzorovala, že žák s AS měl dostatečný prostor k tomu, aby zadané úkoly mohl plnit svým tempem, zadání jsou mu vysvětlována jasně, srozumitelně, učitelka i asistentka vyžadovaly jeho zpětnou vazbu, potvrzení, že pochopil. Obě pedagožky mu byly k dispozici kdykoli v průběhu vyučovací hodiny. Žák ale věděl, kde jsou hranice, když mu bylo řečeno, že musí počkat,

počkal. Jeho projevy nebyly brány jako vyrušování, které musí být potrestáno, ale jen korigováno a usměrňováno. Na žákovi se neprojevil žádný stres, nevyjádřil obavy či nespokojenost. Projevily se zde dlouholeté zkušenosti vyučující a perfektní souhra mezi ní a asistentkou pedagoga.

Autorka doplnila informace o žákovi ještě o odpovědi vyučující. *Jak se jeví žák ve vztahu ke spolužákům? Dle sdělení učitelky je žák zaměřen spíše na sebe, nejeví příliš touhu po přátelství. „Jaké další motivační prostředky používáte při práci s tímto žákem?“ „Dostává žetony za každý splněný úkol, ty pak doma směňuje za odměny v podobě peněz, ale také má rád čokoládu. Znamky pro něho nejsou motivací.“*

Jedním z podpůrných opatření je činnost asistentky pedagoga, která se žákovi věnuje. Ta také komunikuje ve většině případů i s rodiči. Na otázku, jakým způsobem probíhá tato komunikace, byl autorce ukázán komunikační sešit, kde byly poznámky a vyjádření k chování žáka, o splněných či nesplněných úkolech i o jeho hodnocení. Tato sdělení asistentka píše každý den a rodiče tak mají přehled o průběhu dne. O závažnějších problémech asistentka rodiče informuje elektronickou poštou. Dle učitelky i asistentky je tato forma komunikace dostačující a spolupráce s rodiči je velmi dobrá. Dále autorku zajímalo, zda se žák účastní všech akcí třídy nebo školy. *„Ano, ale jen s doprovodem asistentky. Pokud paní asistentka chybí, akci přeložíme, nebo se s rodiči domluvíme, že žák nepůjde, ale to je opravdu jen výjimečně. Běžně s námi jezdí na školy v přírodě, chodí do divadla, na plavání nebo výlety.“*

Dle informací získaných z dokumentace byl žákovi vypracován plán pedagogické podpory (PLPP).³⁸ Žák byl zařazen do 1. stupně podpůrných opatření. V plánu byly doporučeny úpravy metod, formy výuky a hodnocení.

Jako metody byly uvedeny:

1. Individuální přístup, který je zajištěn přítomností asistentky ve třídě. Žák se asistentky zeptal během dvou hodin celkem čtyřikrát. Ptal se na cvičení, která má vypracovat, nebo kde ostatní skončili. Zde byla využita vizualizace – cvičení byla zapsána na tabuli a žák byl na tuto skutečnost

³⁸ Plán pedagogické podpory je podpůrné opatření 1. stupně, které sestavuje školy, upravuje metody, organizaci a hodnocení žáka. Má za úkol podpořit žáka v úspěšné inkluzi.

- upozorněn. Při samostatném vypracování úkolu z učebnice požadoval vysvětlení zadání, kterému neporozuměl.
2. Žák seděl v první lavici společně s jiným spolužákem, doporučení samostatného místa nebylo zajištěno. Autorka však nezaznamenala v průběhu vyučovacích hodin žádný problém mezi žákem s AS a jeho sousedem. Dle třídní učitelky zde byla dána přednost rozvoji sociálních schopností před samostatným místem.
 3. Dále se mělo respektovat tempo práce žáka, což bylo dle autorky zajištěno dostatečně. Učitelka i asistentka nechaly žáka pracovat jeho tempem. Pokud nestačil úkol vypracovat, dostal jej žák za domácí úkol, nebo byla hodnocena jen dokončená část úkolu. Tento stav nastal častěji v hodině českého jazyka než v hodině matematiky, kde žák stačil tempu ostatních spolužáků.
 4. Střídání pracovních činností měla vyučující připravené pro celou třídu. Učitelka kombinovala ústní procvičování látky (v českém jazyce se jednalo o vyjmenovaná slova a hledání slov odvozených), písemná cvičení (doplňovací cvičení, tvoření vět s vyjmenovanými slovy), čtení textu a vyhledávání vyjmenovaných slov v daném textu. V matematice se střídalo počítání z paměti, vymýšlení příkladů, počítání u tabule, počítání do sešitu pod diktátem učitelky, počítání v učebnici.
 5. Během hodin byla použita vizualizace pouze při zapsání zadání na tabuli. Ve třídě nebyl nijak upraven například rozvrh hodin. Byl vypracován ve standardním provedení o velikosti A4 a umístěn na zdi vedle dveří.
 6. Hodnocení práce žáka s AS probíhalo obdobně jako u ostatních žáků. Hodnocena byla jen ta část, která byla vypracována.
 7. Příprava na změny dle třídní učitelky probíhá ve spolupráci s rodiči. Třídní učitelka nebo asistentka informují rodiče o odlišnostech. Ti pak připravují žáka na danou změnu, zároveň o změně s žákem mluví přímo třídní učitelka i asistentka. Během pozorování však tato změna nenastala. Žák je však schopen změnu respektovat. Při prvním pozorování žák o přítomnosti autorky nebyl informován. Tuto situaci přijal v klidu, s autorkou navázal kontakt. Změna neznamenal pro žáka s AS stresovou situaci.
 8. Mezi žákem a třídní učitelkou a asistentkou probíhala komunikace ve formě stručných, jasných zadání s vyžadováním zpětné vazby.

9. Třídní učitelka a asistentka jsou v kontaktu s rodiči pravidelně. Asistentka posílá denně rodičům informace o průběhu výuky. Upozorňuje na problémy, které by rodiče měli s žákem probrat, vysvětlit mu. Dle třídní učitelky i asistentky rodina spolupracuje velmi dobře a ochotně.

7.4.2.2 Žák s Aspergerových syndromem 5. ročníku

Pozorování v 5. ročníku probíhalo od 2. do 4. vyučovací hodiny. Jednalo se o předměty: angličtina, matematika, přírodověda. Každý předmět vyučovala jiná učitelka. Žák seděl samostatně v předposlední lavici, za ním měla pracovní místo asistentka pedagoga. Ve třídě bylo 16 žáků (z toho dva žáci cizinci, jeden žák s ADHD).

Žák s AS byl vyšetřen v APLA ČR, kde mu byla diagnostikována mírnější forma AS, snížená schopnost seberegulace vedoucí k impulzivním reakcím a afektivním dekompenzacím. Jako další projevy byly uvedeny potíže při střídání činností bez strukturalizace činnosti, neochota vypracovávat složitější úkoly, pomalé tempo. Pokud žák nestíhá, může to u něho vyvolat stresovou situaci (zde je nutná okamžitá podpora a ujištění pedagoga, že není potřeba zadání vypracovat celé). Žák je snadno unavitelný. Toto se projevuje vykřikováním, hlasitými komentáři, odmítáním práce. V těchto situacích je doporučen odchod ze třídy a samostatná práce nebo odpočinek. Dle vyšetření je nutno žákovi s AS vysvětlovat reakce spolužáků, při špatném pochopení ze strany žáka s AS může dojít k agresi. Jako motivace byla pro žáka pochvala, následné ocenění od otce. Odměnou mu byl i poslech CD (v současnosti Spejbl a Hurvínek).

Cílem, kterého mělo být u žáka dosaženo, bylo osvojení základních vědomostí a dovedností daného ročníku, rozvoj sociálních schopností a vztahů, podpora interakce se spolužáky, osvojení pravidel chování a zklidňování chování za spolupráce terapeuta.

V IVP žáka s AS byly upraveny metody, obsah učiva, organizace výuky, způsoby zadávání a plnění úkolů, způsoby ověřování vědomostí a dovedností, hodnocení.

Jako metody práce jsou uvedeny:

1. Individuální přístup, možnost pracovat samostatně mimo třídu, přizpůsobit práci tempu žáka, zkracovat úkoly, vizualizace pravidel chování, strukturalizace vyučovacích hodin, pomoc asistentky pedagoga.
2. Obsah výuky byl upraven ve všech předmětech, kde mělo být probráno základní učivo, časté opakování a procvičování, řešení vzorových příkladů.
3. Rozdílná organizace výuky byla zajištěna pomocí asistentky pedagoga. V pozdějších hodinách byl doporučen odchod ze třídy, 5. vyučovací hodinu má žák relaxovat, hodina má být zkrácena o 10 minut, žák má odcházet na oběd a poté má odcházet do školní družiny, do oddělení k mladším žákům.
4. Zadané úkoly mají být kratší a žák má být neustále motivován k jejich vypracování. Motivací jsou malé jedničky nebo malé pětky za aktivitu v hodině. Malá jednička je za splnění všech zadaných úkolů a malá pětka za nesplnění úkolů. Za každou malou jedničku se počítá jedna minuta poslechu CD po 4. vyučovací hodině.
5. Ověřování vědomostí a dovedností probíhá formou zkrácených písemných testů, o kterých žák musí vědět předem. Pokud neví, test nepíše.
6. Hodnocení probíhá běžným způsobem.
7. Jako podpůrná opatření jsou uvedeny přítomnost asistentky pedagoga a motivační systém, systém odměn.

S žákem spolupracuje asistentka pedagoga, speciální pedagog, terapeut. Dle vyjádření třídní učitelky je spolupráce s rodinou pravidelná, větší aktivita a zájem je ze strany otce.

U žáka s AS je potřeba plánovat ústní i písemné zkoušení, nestačí pouhé upozornění. Pokud není předem připraven, nepíše testy, není ani zkoušen. Pokud vypracovává úkoly písemně, je zapotřebí mu poskytnout delší časový úsek. *„Používáte při práci se žákem vizuální pomůcky? Ano. Máme lístečky, které má položené na lavici a řídí se jimi. Je na nich napsáno šeptat, číst, počítat.“* Z rozhovoru s třídní učitelkou dále vyplynulo, že je žák v období prepuberty, rád

se předvádí, upoutává pozornost, a to i používáním vulgarismů, prosazováním vlastního názoru a představ. „*Občas tak dochází k velmi složitým situacím, ve většině však postačí napomenutí, že to oznámíme otci. Otec je pro něho velká autorita.*“ Autorka se zajímala i o aktivity jako jsou výlety, exkurze. Zde třídní učitelka uvedla, že je to velký problém. Žák je dlouho před konáním akce informován a připravován ze strany učitelů i rodičů, přesto se u něho projevuje nezvladatelné chování. Žák s AS však ve škole nezůstává, protože to u něho vyvolává pocit selhání a tím se projevuje stres. „*Akce tohoto typu jsou vždy velmi náročné pro všechny účastníky.*“

Žák s AS přítomnost autorky jakoby nezaznamenal, neprojevil zájem, nijak autorku nekontaktoval, její přítomnost ho nerozrušila.

7.4.2.2.1 Vyučovací hodina anglického jazyka

První sledovanou vyučovací hodinou byla angličtina. Učitelka byla cizinka. Autorce během rozhovoru sdělila, že má vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku, školení o poruchách PAS neabsolvovala, pracovala jako asistentka pedagoga u žáka s PAS, jako učitelka pracuje třetím rokem.

Vyučující přišla do hodiny se zazvoněním. Žáci však zvonek ani příchod učitelky nerespektovali. Učitelka musela celkem dvakrát upozornit na svůj příchod a na začátek hodiny. Ve třídě panoval hluk, žáci vyučující věnovali pozornost až po několika upozorněních, učitelka musela zvyšovat hlas, žáci se i samovolně pochybovali po třídě a navzájem na sebe pokřikovali. Žák s AS se choval neklidně, aktivit v hodině se účastnil velmi sporadicky, v podstatě vůbec. Na dotaz učitelky, zda ví, co je právě probíráno a na které stránce v učebnici úkol najde, odpověděl kladně, ale vyučující si toto neověřila, totéž proběhlo i při kontrole domácího úkolu, učitelce stačilo, když žák s AS přikývl, že úkol má. Informace zůstala neověřená. Pokud učitelka položila žáku s AS otázku, nečekala na odpověď. Žák s AS na hluk ve třídě reagoval hlasitými projevy, obdobným způsobem reagoval i na pokřikování spolužáka, který seděl na opačné straně třídy. Žák s AS v jednu úseku hodiny hlasitě opakoval vše po učitelce (bez vyzvání). Pedagožka žáka upozornila (celkem dvakrát) na možnost poznámky do žákovské knížky, avšak toto upozornění mělo velmi krátký účinek. U žáka s AS se neklid projevoval boucháním ruky do lavice, točitými pohyby rukou, kýváním se dopředu, dozadu, hlasitými výkřiky, tleskáním.

Na jeho projevy spolužáci nereagovali, nebo se smáli. V těchto případech žák s AS své projevy zintenzivnil. Dle autorky chtěl na sebe upoutat pozornost.

Žák s AS nebyl za celou hodinu cíleně vyvolán, nemusel dokončit práci. Několikrát byl upozorněn, že se má věnovat dalšímu cvičení, neúspěšně. Žák chtěl úkoly dokončit. Nevěnoval se však dalším aktivitám, dokud neměl předchozí zadání dokončené. Při plnění následujících cvičení se situace opakovala. Jeho práce nebyla hodnocena. Při všech aktivitách neustále vykřikoval, po napomenutí se více projevil nekontrolované pohyby hlavy. S vypracováním úkolů pomáhala žákovi s AS asistentka pedagoga. Vysvětlovala mu zadání úkolů, upozorňovala na další postup, kontrolovala jeho zápis do sešitu, zapsané domácí úkoly. Měla pro něj připravené lístečky s pokyny. Tyto cedulky mohly být považovány za vizualizaci pokynů. Na cedulkách byly nápisy: ŠEPTAT, ČÍST, PSÁT. Asistentka si zapisovala do samostatného sešitu projevy žáka s AS, které měly být potlačené, žák je měl kontrolovat a neměl se takto projevat. Patřilo sem bouchání rukou do lavice, točení rukou, hlasité projevy, výkřiky, údery učebnicemi do lavice, kývání hlavou, vstávání. Všechny tyto projevy během hodiny angličtiny bylo možné pozorovat.

Z pohledu autorky vyučující nezvládala udržení kázně během vyučovací hodiny, neudržela pozornost žáků ani při střídání činností, průběh výuky byl chaotický, učitelka střídala aktivity, dle autorky bez logické návaznosti, domácí úkol byl kontrolován v polovině hodiny až po novém učivu. Žáci byli nepozorní, hluční, nezapojovali se do aktiv, bavili se mezi sebou. Zadání úkolů nebylo jasné a srozumitelné, a to ani pro ostatní žáky. Velmi často požadovali další vysvětlení.

Autorka práce zůstala ve třídě i během přestávky. Mohla tedy žáka s AS pozorovat i během jeho neorganizovaného času. Ve třídě nebyl pedagogický dozor. Odešla i asistentka pedagoga. Žák se zdržoval poblíž svého místa. Ve třídě byl hluk. U žáka s AS se projevil značný neklid, objevily se tiky, hraní si s tužkou, neobvyklý pohyb nohou, ucpávání si uší.

Dvě žákyně si mezi sebou házely plyšovým míčkem. Vždy projevil obavy z reakce žáka s AS, když míček dopadl do jeho blízkosti. Jeden ze spolužáků žáka s AS uklidňoval, jak slovně, ale i dotykem ruky na jeho rameno. Vždy rozpoznal, kdy má zasáhnout. Na dotaz autorky asistentce, zda je tento spolužák jeho

kamarád, uvedla: „*Projevuje se tak, ale těžko říct, zda se tak chová, protože se s ním chce kamarádit, nebo aby udělal dojem na ty dvě spolužačky. Je to však jediný spolužák, který o něho projevuje zájem, tak to podporujeme v rámci rozvoje sociálních dovedností.*“

7.4.2.2 Vyučovací hodina matematiky

Třetí vyučovací hodinu byla matematika. Se změnou vyučující došlo i ke změně atmosféry ve třídě. Žáci byli pozorní, zadané úkoly plnili bez napomínání, samostatně, spolupracovali s vyučující. Ta měla prostor komunikovat s žákem s AS, odpovídat na jeho dotazy, vysvětlovat zadání a vyžadovat jeho zpětnou vazbu. Pokud se učitelka věnovala ostatním žákům, aktivně se zapojila do práce s žákem s AS asistentka. Během 3. a 4. vyučovací hodiny se asistentka žákovi s AS věnovala intenzivněji než během hodiny angličtiny.

Na začátku vyučující seznámila žáky s obsahem hodiny, s učivem, které bude probráno, s postupy a organizací hodiny. Učitelka žáka s AS zapojila do výuky stejným způsobem jako ostatní žáky. Žák byl vyvolán, učitelka mu jasně, stručně vysvětlila zadání. Žák s AS nemusel dojít k tabuli jako ostatní žáci, učitelka od něho vyžadovala ústní odpověď. Z chování žáka s AS bylo zřetelné, že je na tento postup zvyklý. V následném rozhovoru s učitelkou se autorka zeptala: „*Proč žák s AS nemusel k tabuli?*“ „*Je to několik důvodů dohromady. Cestou k tabuli a do lavice se snaží na sebe upoutat pozornost, je svým chováním schopný narušit celý proběh hodiny. Dalším důvodem je jeho rukopis, nelze to po něm přečíst a musím ho často opravovat, takže je to ústně rychlejší a jednodušší. I on se cítí takto v klidu, bráníme tak i vzniku možné zátěžové situaci.*“ Dále

následovala samostatná práce, při té žákovi s AS pomáhala asistentka. Zopakovala mu zadání a předložila na lavici cedulku s nápisem „ŠEPTAT“ a druhou s nápisem „POČÍTAT“. Ještě dodala, kolik má žák s AS času na vypracování úkolu. Upozornila ho, že nemusí úkol vypracovat celý. Během samostatné práce se žák s AS projevoval hlasitými výkřiky, neklidem rukou. Učitelka ho napomenula, žák s AS na její upozornění reagoval a hlasitých projevů ubylo.

AJ	M	Př
Úkol	Úkol	Úkol
Postup	Postup	Postup
Smajlík	Smajlík	Smajlík

Tabulka č. 9: Ukázka rozvrhu hodin

Žák s AS nevypracoval celé zadání, vyučující hodnotila pouze vypracované. Během hodiny byl několikrát učitelkou i asistentkou pochválen.

Na autorku celkově působila hodina velmi pozitivně. Vyučující si vytvořila prostor pro práci s žákem s AS, zadávala mu úkoly jasně, stručně a hlavně srozumitelně. Střídala činnosti, dávala žákům dostatek prostoru pro jejich plnění, postupovala od známého k neznámému, od lehkého ke složitějšímu. Pro žáka s AS vytvořila klidné prostředí, bez napětí, hluku, bez rizika vzniku stresové situace. Byl využit i systém vizualizace. Žák s AS měl k dispozici cedulky s nápisy, dále měl ve speciálním sešitě rozvrh hodin, kde byly zaznamenány úkoly, postupy, hodnocení jednotlivých předmětů. Záznamy vypracovává asistentka. Smajlík byl udělen, pokud nebyla dána známka. Při dosažení 5 smajlíků mohl žák s AS poslouchat 5 minut z jeho oblíbeného CD. Tento sešit byla jedna z forem komunikace s rodiči. A jako třetí opatření byl další sešit, který měla u sebe asistentka. Zde zaznamenávala projevy žáka související s jeho postižením – tiky, neklid rukou a nohou, kývání se, bouchání se do hlavy, hlasité projevy, bouchání do lavice rukama nebo předměty, zvedání se, odchody z místa, házení věcí. Za každý takový projev dělala čárku. Pět čárek znamená odečtení jedné minuty z poslechu oblíbeného CD.

Vyučující matematiky má vysokoškolské vzdělání, studovala učitelství 1. stupně. Při svém studiu na vysoké škole nebyla seznámena s poruchami autistického spektra. Účastnila se několika seminářů o PAS spektra konaných na dané škole. Zde působí 11 let. Její přístup byl velmi profesionální.

7.4.2.2.3 Vyučovací hodina přírodovědy

Hodinu přírodovědy vedla třídní učitelka této třídy. Klima ve třídě bylo klidné, bez napětí a bez konfliktů.

Učitelka zkontrolovala domácí úkoly. Žák ho měl vypracovaný a byl pochválen. Žáci píšou test na známky, žák s AS píše také, ale nebyl hodnocen, o testu nevěděl předem. Dalším úkolem bylo vypracování cvičení z učebnice. Žákovi s AS se úkol nepodařilo splnit, reagoval velmi podrážděně, učitelka mu vysvětlila, že není potřeba zadání vypracovat. Asistentka mu pomohla úkol dokončit, tím se žák uklidnil. U žáka se projevila únava. Začal reagovat podrážděně, přehnaně. Na vtipnou poznámku učitelky vůči jinému žákovi se projevuje velmi

hlasitě. Učitelka ho napomenula, nejprve si však vyžádala jeho oční kontakt, musel se na ni nejprve podívat, až poté jej napomenula. Situace se však opakovala, napomenutí bylo důraznější.

Během hodiny učitelka několikrát upozornila žáka s AS na možnost zeptat se, pokud nerozumí zadání. Mluvila s ním vždy pomalu, jasně, srozumitelně a čekala na jeho zpětnou vazbu. Vždy si ověřila, že pochopil zadání. Asistentka s žákem s AS pracovala aktivně celou hodinu. Ke konci hodiny se již opravdu projevovala únava, žák nedával pozor, při výkladu se věnoval jiné činnosti, byl nepozorný. Jeho projevy (tiky, neklid rukou, nohou, hlasité projevy) se objevovaly častěji a ve větší intenzitě. Učitelka zachovala klid a na atmosféře ve třídě se tato skutečnost nijak neprojevila. Spolužáci na tyto projevy nereagovali žádnými poznámkami, smíchem, pokřikováním jako tomu bylo během hodiny angličtiny.

Třídní učitelka vystudovala Vysokou školu chemicko-technologickou a pedagogickou fakultu se zaměřením na speciální pedagogiku. Během studia pedagogiky se zaměřila právě na PAS. Důvodem bylo, že sama má syna postiženého autismem, konkrétně Aspergerovým syndromem. Vše toto se projevilo v jejím chování k žákovi s AS. Mluvila s ním velmi jasně, srozumitelně a stručně, vyžadovala zpětnou vazbu, oční kontakt, vysvětlovala postupy, jak se má zachovat v dané situaci. Konkrétně při jeho hlasité reakci došla k němu, dívala se mu do očí a říkala mu, jak se má chovat, že se může zasmát, ale potichu a krátce, že nesmí rušit ostatní. Učitelka měla značné zkušenosti. Její přístup byl velmi profesionální. Ze všech hodin, které mohla autorka pozorovat, byla tato pro ni nejpřínosnější. Autorka mohla u žáka sledovat většinu projevů jeho postižení a profesionální přístup vyučující vůči němu.

Využití podpůrných opatření:

Podpůrná opatření	Žák 3. ročník	Žák 5. ročník
Asistent pedagoga	Ano	Ano
Individuální přístup	Ano	Ano
Samostatné místo	Ne	Ano
Rozvoj soc. schopností	Ano	Ano
Respektování tempa	Ano	Ano
Hodnocení – vypracované úkoly	Ano	Ano
Střídání činností	Ano	Ano

Vizualizace	Ne	Ano
Příprava na změny	Ne	Ano
Jasně a stručné pokyny	Ano	Ano
Spolupráce s rodiči	Ano	Ano
Úprava obsahu (základní učivo)	Xx	Ano
Organizace výuky	Xx	Ano
Ověřování znalostí	Xx	Ano
Zkrácené úkoly	Xx	Ano

Tabulka č. 10: Využití podpůrných opatření u žáka 3. a 5. ročníku

Využití podpůrných opatření během pozorování:

Podpůrná opatření	Žák 3. ročník	Žák 5. ročník		
		AJ	M	Př
Asistent pedagoga	Ano	Ano	Ano	Ano
Individuální přístup	Ano	Ne	Ano	Ano
Samostatné místo	Ne	Ano	Ano	Ano
Respektování tempa	Ano	Ano	Ano	Ano
Hodnocení – vypracované úkoly	Ano	Ano	Ano	Ano
Střídání činností	Ano	Ano	Ano	Ano
Vizualizace	Ne	Ano	Ano	Ano
Jasně a stručné pokyny	Ano	Ne	Ano	Ano
Úprava obsahu (základní učivo)	Xx	Ne	Ne	Ne
Úprava organizace výuky	Xx	Ne	Ne	Ne
Zkrácené úkoly	Xx	Ano	Ano	Ano

Tabulka č. 11: Využití podpůrných opatření během pozorování

7.5 Návrhy řešení inkluze jedinců s diagnózou Aspergerův syndrom v základních školách

Autorka předkládá několik možných návrhů organizace vyučování jedinců s AS. Zároveň autorka tak plní jeden z cílů diplomové práce. Návrhy jsou předkládány jako hypotézy, které nejsou ověřené. Autorka hledala jejich výhody i nevýhody ze strany jedince s AS, pedagogů, školy. Návrhy jsou zpracovány z pohledu základní školy a její organizace výuky. Návrhy uvedené v podkapitolách patronátní třída, pracovní skupiny, škola zaměřená na edukaci jedinců s AS a jedinec s AS na pozici vyučujícího jsou návrhy samotné autorky, návrh v podkapitole týmové vyučování byla inspirována odbornou literaturou.

7.5.1 Patronátní třída

První variantou je patronátní spolupráce třídy jedinců bez postižení s třídou s jedinci s Aspergerovým syndromem. Výuka v daných třídách by probíhala dle daných vzdělávacích programů, které jsou zaměřené na danou třídu, dle individuálních vzdělávacích plánů jedinců s Aspergerovým syndromem. Třída se žáky s tímto postižením by měla být málo početná, pracují zde pedagogové znalí problematiky postižení, žáci v případě potřeby mají své asistenty. S pedagogy a žáky úzce spolupracuje školní poradenský tým³⁹ a další odborníci. Společná práce začne u předmětů, jako jsou výchovy, nepovinné předměty, po zdárné spolupráci v těchto předmětech může poradenský tým rozhodnout o rozšíření nabídky předmětů i o odborné, například o matematiku, jazyky a další. Žáci z patronátní třídy se takto dostanou do role asistentů, vedoucích prací nebo učitelů a zároveň si sami doplní a zdokonalí znalosti a vědomosti. Stejným způsobem by mohla probíhat i mimoškolní aktivita – zájmové kroužky. Tento systém pomůže především při realizaci vyučování jinou formou, například projektové dny, exkurze, školy v přírodě. Tato vzájemná spolupráce splňuje prvotní cíl inkluze žáků s Aspergerovým syndromem do běžné třídy, školy, a to začlenění jedinců s tímto postižením do společného života ve třídě, škole, navázání sociálních vztahů.

Pozitiva této varianty jsou v první řadě postupné zařazování jedinců s Aspergerovým syndromem do majoritní skupiny žáků. Běžní žáci se zároveň učí

³⁹ Školní poradenský tým je ve většině případů tvořen školním psychologem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, metodikem prevence, ředitelem školy.

jednat s jedinci s postižením. Vše probíhá mezi jedinci ve stejné věkové kategorii a dá se předpokládat, že i snadněji. Jedinci s Aspergerovým syndromem mohou poznávat fungování vztahů, navazování nových, rozlišování emocí, respektování (aspoň do té míry, jak jsou schopni) druhých. Předpokladem této formy je ze strany patronátní třídy velice dobrá znalost postižení, ochota se učit, připravovat a hledat formy motivace jedinců s Aspergerovým syndromem. Pro jedince bez postižení by znamenala spolupráce s jedinci s postižením rozšíření znalostí a dovedností v jednání s druhými, respektování a přijímání ostatních, posilování sociálního myšlení.

Nevýhodou tohoto způsobu vzdělávání je problematika jeho časového začlenění. Vhodnou dobou by mohl být 1. ročník víceletého gymnázia, nejpozději 1. ročník střední školy. Dále je otázkou, jak dlouho by tato spolupráce trvala a do jaké míry by ovlivnila vzdělávání v obou třídách, jak náročné by bylo personální obsazení, časové zatížení žáků z patronátní třídy. Třídy by musely po dobu trvání patronátu zůstat stabilní, neměnné, což je zřejmě podmínka nespílitelná. Otázkou také zůstává připravenost žáků obou tříd. Zavedení spolupráce v podstatě na 2. stupni základní školy nebo v 1. ročníku víceletého gymnázia může být pozdě pro tuto formu patronátu. Prakticky i věk jedinců zdravých i s postižením (mezi 10 – 12 rokem) je velmi problémový. Možnou překážkou je také reakce a ochota rodičů jedinců bez postižení nechat spolupracovat své děti v patronátní třídě. Z organizačních důvodů mohou svoji roli hrát i sestavení rozvrhu obou tříd, personální zajištění, počet žáků ve třídě, a tedy i financování.

Tato forma by se dala využít jen experimentálně, určitě ne jako systém vzdělávání jedinců s Aspergerovým syndromem všeobecně. Považuji ji za organizačně velmi složitou. Je možné ji využít v konkrétních situacích projektového vyučování, škol v přírodě, kooperativního vyučování, jako jednu z variant individuálního přístupu při vzdělávání jedinců s Aspergerovým syndromem.

7.5.2 Pracovní skupiny

Další variantou může být vytvoření pracovních skupin jedinců s Aspergerovým syndromem v rámci jedné třídy. Tyto skupiny by se na výuku odborných předmětů

(matematika, fyzika, přírodopis, chemie) soustředily v jedné třídě a výuku zbylých předmětů by jedinci s AS absolvovali se svou třídou.

V praxi jde o běžné třídy stejného ročníku, kde je integrován jeden nebo dva žáci s Aspergerovým syndromem. Na odborné předměty se tito žáci soustředí samostatně, vytvoří se skupina žáků s Aspergerovým syndromem, která je vzdělávána individuálně a je jí přizpůsobena forma, obsah a cíle vzdělávání. Věnuje se jim pedagog znalý problematiky postižení a disponuje hlubokými znalostmi vyučovaného oboru. Vyučuje malý počet žáků (2 – 6), může se jim věnovat dle jejich potřeb, poskytovat jim podrobnější informace, znalosti. Pedagog má možnost se soustředit na individuální problematická místa ve výuce jedinců s Aspergerovým syndromem. Zároveň by nedocházelo k omezení sociálních kontaktů se zdravými jedinci. Tato organizace výuky by zřejmě postiženým jedincům vyhovovala, znamenala by však komplikovanější organizaci výuky, od sestavování rozvrhu, počtu pedagogů až po materiální a finanční zajištění. Škola jako taková by se specializovala na výuku jedinců s Aspergerovým syndromem.

7.5.3 Škola zaměřená na edukaci jedinců s Aspergerovým syndromem

Další variantou by mohla být škola, která by pracovala v duchu samostatné komunitní internátní školy, kde by se žáci věnovali vzdělávání právě v oboru, který je zajímá. Žákům se předkládají témata, která se mohou probírat, v kterých se mohou zdokonalovat, vzdělávat. Mají k dispozici vybavené třídy, zajištěný zkušený personál s odpovídajícími vědomostmi, zázemí (knihovny, PC učebny, studovny). Vše je založeno na dobrovolnosti a zájmu jednotlivého žáka. Důležitou roli zde hraje motivace, dovednost vyučujícího motivovat jedince pro dané téma. Opět by zde museli působit pedagogové velmi dobře odborně připravení a znalí problematiky daného postižení. Velkým nedostatkem daného systému je oddělení jedinců s postižením od jedinců bez postižení. V podstatě vyloučení těchto jedinců ze života běžné školy, dalo by se říct jejich plná segregace. V případě začlenění takto postižených jedinců do běžného způsobu života je tento způsob výuky zcela nepřijatelný. Výhodou je, že by se jedinci s Aspergerovým syndromem díky svému zaujetí jedním tématem mohli věnovat do hloubky a získat více znalostí z dané oblasti. V tomto případě však nesmíme zapomenout na hlavní cíl vzdělávání jedinců s Aspergerovým syndromem v běžné škole, a tím je jejich začlenění do běžného způsobu života třídy, školy a později společnosti.

7.5.4 Jedinec s Aspergerovým syndromem na pozici vyučujícího

Jedinec s Aspergerovým syndromem jako učitel. Zdá se to velmi nepravděpodobné až neskutečné. Učitel musí mít vlastnosti jako je empatie, musí být komunikativní, musí umět rozpoznávat emoce svoje i druhých lidí. Právě v oblastech, kde se toto postižení projevuje, tkví jeho slabiny.

Žák se syndromem by vedl pouze prezentaci, výklad probíraného učiva. Jednalo by se o využití jeho zaujetí pro dané téma. Příprava na tuto organizaci výuky je velmi časově náročná. Učitel by i nadále vedl a organizoval vyučovací hodinu, jen odborný výklad by svěřil jedinci s postižením. Využil by jeho až encyklopedických znalostí. Délka výkladu by musela být krátká, doplněna dalším komentářem pedagoga. Jedinec s postižením by takto mohl zvyšovat svou vlastní hodnotu. Ostatní spolužáci by mohli ocenit jeho znalosti a mohlo by se ustálit nebo i zvýšit jeho postavení v kolektivu třídy. Tento způsob by opět mohl být využíván jen občas. Záleželo by i na individualitě jedince s postižením, zda by uměl prezentovat své znalosti a uměl zaujmout ostatní spolužáky.

Nevýhodou je časová náročnost pro pedagoga. Musel by zvolit správnou motivaci k tomu, aby i jedinec s Aspergerovým syndromem dané téma zvolil, našel odvahu vystoupit před ostatními žáky a prezentovat ho. Znamenalo by to i čas věnovaný přípravě výkladu spolu s vybraným jedincem. Učitel musí počítat i s rizikem, že celý výklad bude prezentován jinak, nebo také vůbec, a musel by být připraven na náhlou změnu organizace hodiny, převzetí výkladu. Tím riskuje i neadekvátní reakci jedince s postižením v roli učitele, i ostatních žáků, a tím i rozklad celé hodiny. Předpokladem pro zvládnutí role učitele pro jedince s AS je jeho plné respektování ostatními žáky ve třídě.

7.5.5 Týmové vyučování – spolupráce učitelů ve výuce

Návrh byl inspirován kapitolou z knihy Pedagogika pro učitele od autorek Vališové a Kasíkové. (Vališová, 2011) Tato organizační forma výuky znamená práci učitelů v týmu. Organizace vyučovací hodiny může být tímto způsobem volena při propojení například dvou předmětů, doplnění předmětu o informace z jiného oboru. Hodina je rozdělena do částí, kdy za každou má zodpovědnost jiný vyučující. Lze rozdělit žáky do dvou skupin, každá probírá jiné téma, nebo používá jinou

formu výuky. Právě takto se může postupovat i při práci ve třídě s jedinci s postižením.

Týmové vyučování znamená souhru dvou učitelů, společnou práci na plánování, přípravě, realizaci i hodnocení. Organizace výuky je náročná časově, prostorově i materiálně. (Vališová, 2015)

Organizačně by se jednalo o rozdělení třídy žáků dle jejich potřeb, tedy na dvě skupiny – žáci s Aspergerovým syndromem a žáci bez postižení. Třída by musela mít i uspořádání nábytku tak, aby práce jedné skupiny nenarušovala činnost jiné.

Nyní se zaměříme na dané návrhy z pohledu základních podmínek úspěšné inkluze (viz kapitola Inkluze) jedinců s postižením. Věřím, že rodiče by souhlasili s jejich integrací. Zde bychom našli soulad. Velká slabina se objeví z pohledu druhé podmínky inkluze. Připravenost školy, personální, materiální a finanční je dle mého nevyhovující. Personální připravenost lze zajistit u pedagogů, provozních zaměstnanců, kteří by přišli do kontaktu s jedincem s Aspergerovým syndromem jen sporadicky, proškolením. Pedagogové, kteří by přímo vyučovali jedince s postižením, by museli projít velmi důkladným proškolením či speciálním vzděláváním. Z finančního hlediska jde o nákladnou záležitost, z časového hlediska jde o řešení zdlouhavé. Nejde tedy o řešení, které můžeme zavést flexibilně, ve chvíli, kdy jedinec s postižením nastoupí do školy. Bez řádné přípravy pedagogů by mohlo dojít k řadě omylů a chyb, které by škola nemohla napravit. Mohla by ztratit důvěru rodičů a tím pádem by nesplňovala první podmínku. Překážkou by zde tedy byla nedostatečná připravenost pedagogů.

Pravděpodobně by škola musela též zajistit asistenty pedagogů. Z organizačních důvodů by museli učitelé umět zkoordinovat práci několika asistentů v jedné třídě.

Materiální příprava školy, kam patří prostory k výuce (třídy, kde by probíhalo vzdělávání jedinců s Aspergerovým syndromem) vybavenost tříd, učebnice, učební pomůcky škola může zajistit z prostředků určených pro integraci, z finančních darů od rodičů, spoluprací s nadacemi. Škola by musela zajistit i zaměstnance, který by tuto činnost měl v pracovní náplni.

Ve všech výše uvedených návrzích by daná škola musela být zaměřena na edukaci jedinců s Aspergerovým syndromem. Nebylo by proveditelné vzdělávat jedince s několika typy postižení. Připravenost pedagogů je také jedním z velkých problémů. Vzdělávání pedagogů při studiu na vysoké škole je dle mého názoru nedostačující. Studenti jsou seznámeni s autismem teoreticky a jen okrajově. Na druhou stranu je počet postižení, s kterými se mohou učitelé setkat, vysoký a vždy je třeba mít znalosti o konkrétním deficitu jedince, se kterým se ve své praxi setkají. Vzhledem k novým trendům v inkluzi jedinců s postižením vzniká ze strany učitelů potřeba doplňování si a prohlubování vědomostí a dovedností v tomto směru průběžně a vždy dle nastalé situace, tedy v návaznosti na druh postižení žáka ve třídě. Pokud jsou do přednášek zařazeny psychosomatické poruchy, psychopatologie, je potřeba zařadit a rozšířit vzdělávání i o poruchy autistického spektra.

Závěrem lze konstatovat, že inkluze do běžné školy je pro jedince s Aspergerovým syndromem správnou cestou, která splňuje potřeby pro vzdělávání a začlenění postižených jedinců do společnosti. Inkluze umožňuje vytvářet sociální vztahy, učit se reagovat na vrstevníky a orientovat se v různých sociálních situacích. Pedagogové a zvláště ostatní žáci mají možnost setkávat se s odlišností a vytvořit si kladný vztah k jedinci s postižením. Nutností je, aby každý pedagog nejen znal specifické projevy Aspergerova syndromu, ale uměl je i vysvětlit ostatním.

Úspěšná inkluze a výuka jedince s Aspergerovým syndromem je velmi náročná. Je tedy nutno ze strany vedení školy připravit učitelům veškeré podmínky. Je zapotřebí také počítat s tím, že inkluze jedince s postižením nemusí být úspěšná vzhledem ke specifikům daného znevýhodnění. Školní třída je sociální skupinou s velmi složitými pravidly. Projevy postižení mohou narušit rovnováhu v kolektivu, jedinec může na určité situace reagovat agresivně, destruktivně. Situace musí být řešeny tak, aby nedocházelo k vyčleňování jedince z kolektivu třídy, školy.

8 Diskuze o závěrech výzkumu a údajích v kapitole o vzdělávání pedagogických pracovníků

V kapitole o vzdělávání pedagogických pracovníků autorka uvedla, že pedagogové nemají dostatečné povědomí o poruchách autistického spektra, kam spadá i Aspergerův syndrom, a nejsou tedy dostatečně připraveni na inkluzi žáka s AS. Předpokládala, že tento nedostatek pramení již z období studia, během kterého se připravují budoucí pedagogové na své povolání. Domnívala se, že téma poruch autistického spektra není prezentováno v rámci studia. V kapitole Vzdělávání pedagogických pracovníků poukázala na důležitost znalostí o projevech Aspergerova syndromu pro pedagogy, aby mohla být včas stanovena diagnóza, a tedy i včas poskytnuta podpora při inkluzi jedince s PAS.

V téže kapitole je teoreticky zhodnoceno vzdělávání a příprava budoucích pedagogů na edukaci jedinců s Aspergerovým syndromem, a to na základě prostudovaných sylabů jednotlivých pedagogických fakult v Praze, Ostravě, Brně a Hradci Králové. Autorka provedla srovnání získaných sylabů předmětu speciální pedagogiky v rámci studia primární a preprimární pedagogiky, učitelství 1. stupně a studia oboru pedagogiky. Pouze ve dvou z uvedených sylabů se vyskytuje téma autismus jako samostatný okruh. Ve zbývajících sylabech buď nejsou poruchy autistického spektra uvedeny vůbec, nebo jsou zařazeny pod okruh psychopedie. Z nich však zcela jasně nevyplývá, zda je téma poruch autistického spektra přednášeno, či nikoli. V rámci své práce autorka oslovila uvedené fakulty a požádala je o sdělení, v jaké míře a rozsahu je téma autismu přednášeno na jednotlivých fakultách. Autorka zjistila, že autismus je téma, které je studentům prezentováno buď jako samostatné téma, či v rámci předmětu speciální pedagogika. Jednotlivé odpovědi a sylaby jsou uvedené v příloze č. 7.

Pro potvrzení svých výroků o nedostatečném povědomí pedagogů o problematice poruch autistického spektra autorka koncipovala i dotazníkové šetření, které mělo zmapovat povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra se zaměřením na Aspergerův syndrom. Z odpovědí vyplývá, že jen velmi malá část respondentů odpověděla na otázky týkající se projevů AS. Autorka však musí přistoupit i na argument učitelky ze základní školy v Truhlářské ulici, že *„...množství postižení, s kterými jsem se ve své praxi setkala, je opravdu velký, a nelze*

se dostatečně připravit na všechno, člověk se to musí naučit, až když má to dítě ve třídě a stejně je to pokaždé jiné. Teorie je hezká, ale nestačí.“⁴⁰

Během pozorování přímo během výuky autorka měla možnost sledovat projevy AS i chování a jednání čtyř pedagogů v praxi. Mohla srovnávat přístup učitelů a jejich dovednosti při řešení nastalých situací souvisejících nejen se žáky s AS. Každá z vyučujících měla pedagogické vzdělání a různé zkušenosti s výukou žáků s AS. Učitelka v 3. ročníku se setkala s žákem s AS až po nástupu do vybrané školy, učitelka angličtiny měla již předchozí zkušenost, pracovala jako asistentka pedagoga s žákem s AS. Vyučující matematiky také získávala zkušenosti s výukou žáka s AS až na této škole. Učitelka přírodovědy si vybrala školu specializovanou na výuku jedinců s PAS z osobních důvodů. Její syn má diagnostikovaný Aspergerův syndrom.

Pro autorku bylo velkým přínosem přímá účast na výuce a možnost vidět v praxi celkem čtyři pedagožky. Každá hodiny se od sebe lišila. Jejich průběh ovlivnila činnost vyučujících. Hodiny měly stoupající kvalitu, bohužel mimo hodiny angličtiny, kdy učitelka nedokázala udržet kázeň nejen žáka s AS, ale prakticky celé třídy. Učitelka angličtiny měla vysokoškolské vzdělání, dostatečné vzdělání v oblasti autismu a praktické zkušenosti s výukou jedince s AS. Přesto její hodina byla z pohledu Autorky nedosahovala kvality zbývajících hodin. Nejlépe vedenou hodinu mohla autorka sledovat při výuce přírodovědy. Učitelka měla odpovídající vzdělání a zároveň osobní zkušenost s jedincem s AS.

Myšlenkou diplomové práce byla potřeba vzdělání a přípravy pedagogů již během studia. Autorka tuto myšlenku považuje za stále důležitou, ačkoli se mohla v praxi přesvědčit, že vzdělání není vše, že záleží i na pedagogických schopnostech učitele.

⁴⁰ Zde autorka provedla pozorování žáků s AS. Tato vyučující má ve třídě integrovaného žáka s AS.

Závěr

Empirická část je členěna do třech sekcí. První se zaměřila na získání informací o povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra s důrazem a Aspergerův syndrom, druhá popisuje průběh vyučovacích hodin s jedincem s AS v běžné škole a třetí část přináší návrhy autorky práce na organizaci výuky jedinců s AS.

Získané závěry z provedeného dotazníkového šetření ukazují, že povědomí učitelů a problematice PAS se zaměřením na AS je velmi nízké, a to přesto, že se jedná o poruchu autistického spektra, která je diagnostikována stále častěji a je velká pravděpodobnost, že se s ní pedagogové budou setkávat ve větším měřítku.

Nízké povědomí nebo dokonce neznalost projevů PAS může vést ze strany učitelů k chybnému hodnocení výkonů a chování žáka. Ti jsou učiteli považováni za zlobivé, rušící, nevychované. Za své chování jsou žáci trestáni, jsou vylučováni ze třídních a školních akcí. Učitelé nevědí, jakým způsobem mají na jejich chování reagovat. Bohužel kvůli nedostatku informací, znalostí a dovedností učitelů může dojít z jejich strany k řadě chyb, které poté žáci s postižením řeší neadekvátně, a jsou trestáni i přes to, že v dané situaci mají například strach, jsou nejistí a nevědí, jak mají správně zareagovat. Vznikají tak stresové situace, které ovlivňují celý inkluzivní proces.

Příchod žáka s postižením do třídy, ať už se jedná o PAS či kterékoli jiné, je vždy problematický. Škola se musí na jeho příchod připravit po stránce personální, organizační i materiální.

Po stránce personální jde o proškolení učitelů, zajištění asistenta, zajištění dalších podpůrných opatření, informování ostatního personálu o jeho příchodu. Příchod jedince s AS však znamená největší změnu pro vyučující. Na základě teoretických znalostí učitel připravuje výuku, klade požadavky na daného žáka, předpokládá jeho chování i chování zbytku třídy. Učitel vysvětluje ostatním žákům na základě svých znalostí, jak mohou novému žáku pomoci, být nápomocni jeho inkluzi. Shrnuto učitel musí být teoreticky připraven, aby mohl v praxi žáka s Aspergerovým syndromem vzdělávat. Z tohoto důvodu je zapotřebí, aby se pedagogové dále vzdělávali, aby se jim dostávalo nových informací o daném

postižení, aby spolupracovali s odborníky. „...další vzdělávání učitelů a jejich metodické vedení je nutné pro zavádění efektivnějšího a více motivujícího systému výuky a hodnocení žáků a také proto, aby učitelé byli schopni spolupracovat s poradenskými zařízeními a specializovanými pedagogickými pracovníky, uměli vyhodnocovat data sbíraná školou, aby efektivně komunikovali s rodiči. Zároveň je potřeba, aby ve školách byl dostatek specialistů a mentorů pro podporu inkluzivního vzdělávání.“ (Šojdrová, M, Bařínková, Z.et, 2014)

Práce je doplněna o výsledky přímého pozorování průběhu vyučovacích hodin s integrovaným žákem s AS. Zde se autorka zaměřila na sledování projevů chování jedince s AS, jeho spolužáků a učitelů i asistentů pedagoga. Sledovala formy komunikace, hledala typické projevy poruchy, vedla rozhovory s aktéry edukačního procesu jedince s AS.

Na závěr autorka předložila i možné řešení inkluzivního vzdělávání jedinců s AS. Své návrhy doplnila o výhody a nevýhody, které by daná řešení přinesla.

Použitá literatura:

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace*. 1. Praha: Portal, 2005. 208 s. ISBN 80-7178-979-8.

BARAHONA-CORRÊA, J. B. a Carlos N. FILIPE. A Concise History of Asperger Syndrome: The Short Reign of a Troublesome Diagnosis. *Frontiers in Psychology* [online]. 2016, , 1-7 [cit. 2016-04-29]. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.02024. ISSN 16641078.

BERNARDOVÁ, Marcela. *Práce s žáky s mentálním postižením*. Praha, 2012. Metodická příručka.

BOGDASHINA O. Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome. 1. vyd. 288 s. London: Jessica Kingsley Publishers, 2004. ISBN 978-1-84642-002-3.

BONDY A., FROST L. Vizuální komunikační strategie v autismu. 1.vyd. 132 s. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.

BRYCHTOVÁ, Markéta. *Edukace osob s Aspergerovým syndromem* [online]. Brno, 2008 [cit. 2012-06-18]. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Jarmila Pipetková.

ČÁP, Jan, MAREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

Dětský autismus: přehled současných poznatků. Vyd. 1. Editor Michal Hrdlička, Vladimír Komárek. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-717-8813-9.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra a Eva OPRAVILOVÁ. *Zima v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 1998. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 8071782688.

GILLEBERG, Christopher. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: Výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 2. Praha: Portál, 2003. 122 s. ISBN 80-7178-856-2.

HOWLIN P. *Autismus u dospívajících a dospělých*. 2. vyd. 296 s. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-499-1.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, 257 s. ISBN 8070672870.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 104 s. ISBN 80-7290-042-0.

KAIMOVÁ, Jitka. *Žák s autismem* [online]. 2007 [cit. 2017-10-16]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/22513>. Vedoucí práce Iva Strnadová.

KRAMULOVÁ, Daniela. *Počítačové hry v terapii autismu*. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2016, **2016**(3), 48-51. ISSN 1212-9607.

KŘENOVÁ HOLUBÁŘOVÁ, Táňa. *Případová studie individuální integrace žáka s Aspergerovým syndromem na druhém stupni základní školy s využitím asistenta pedagoga* [online]. Brno, 2009 [cit. 2012-06-18]. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Dušan Klapko.

LAWSON W. *Život za sklem: osobní výpověď ženy s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. 100 s. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-389-5.

MAKOVSKÁ, Zuzana. *Aspergerův syndrom v kontextu poruch autistického spektra*. Československá Psychologie. 2007, ročník 51, číslo 2; ProQuest Central, s. 198

MATOUŠKOVÁ, Eva. *Vzdělávání jedinců s diagnózou Aspergerův syndrom* [online]. 2012 [cit. 2017-07-08]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/110343>. Vedoucí práce Lenka Počtová.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3.

PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 120 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4721-859.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-718-4569-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

ŘÍHOVÁ, Alena. *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 90 s. ISBN 978-80-244-2677-8.

SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje : Jak řešit problémy dětí v rodině i ve škole*. 1. Praha: Portál, 1999. 176 s. ISBN 80-7178-202-5.

STANFORD, A. *Asperger Syndrome (Autism Spectrum Disorder) and Long-Term Relationships : Fully Revised and Updated with DSM-5® Criteria Second Edition* (2). London, GB: Jessica Kingsley Publishers, 2014. ProQuest ebrary. Web. 21 April 2016.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 3., V nakl. Portál 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-050-X.

ŠOJDROVÁ, M, BAŘINKOVÁ, Z. et. al. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Česká školní inspekce.cz. [online]. ©2014 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/808f9830-5b1f-49c8-a6c9-db019e69e0a2>

ŠVANCAR, Radmil. *I lidé s autismem stojí o přátelství. Učitelské noviny* [online]. 2010, 2010, 30, [cit. 2011-08-27]. Dostupný z WWW: <www.un.cz>.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portal, 2006. ISBN 80-7376-091-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci : [informační příručka]*. Vyd. 2. Praha: APLA, c2008. ISBN 978-80-254-6339-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom : [informační příručka]*. 3. vyd. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, c2007. ISBN (Brož.).

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. Praha: Portal, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026202127.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

Legislativa:

Česká republika. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Ministerstvo vnitra, 2004, roč. 2004, 190. ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2018

Česká republika. 101/2000 Sb., zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. In: *sbírka zákonů*. Praha: Ministerstvo vnitra, 2000, roč. 2000, 32.

Česká republika. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: . Praha, 2016, ročník 2016.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Internetové zdroje:

www.ff.cuni.cz

[http://is.muni.cz/predmet/?kod=SZ7BP_SP1P,](http://is.muni.cz/predmet/?kod=SZ7BP_SP1P)

http://is.muni.cz/predmet/?kod=SZ7BP_SP1S

http://is.muni.cz/predmet/?kod=SZ7MK_SP2P

http://is.muni.cz/predmet/?kod=ZS1MP_IVPV

<http://www.agenturamajestic.cz/seminare/detail/14-Problematika-integrace-ditete-s-poruchou-autistickeho-spektra/>

<http://pdf.osu.cz/>

<https://www.uhk.cz>

<https://www.msmt.cz>

9 Seznam příloh:

Příloha č. 1: Diagnostická kritéria kvalitativního postižení v oblasti komunikace podle MKN-10 (WHO, 1992) a DSM-IV (APA, 1994):

Příloha č. 2: Dotazník šetření

Příloha č. 3: Sylaby předmětu Speciální pedagogika Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Příloha č. 4: Sylaby Filozofická fakulta – Katedra pedagogiky

Příloha č. 5: Sylaby Pedagogická fakulta UJEP Hradec Králové

Příloha č. 6: Sylaby Pedagogická fakulta Ostrava

Přílohy č. 7: Dotaz na vzdělávání studentů zaměřené na PAS v rámci studia na VŠ

Příloha č. 8: Nabídka kurzů společností NAUTISu a Agentury Majestic

Příloha č. 9: Pozorovací arch

Příloha č. 10: Rozhovor s učitelkou 3. třídy

10 Seznam grafů:

Graf č. 1: Seznámení s autismem při studiu v závislosti na délce praxe

11 Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: AS vrozené postižení

Tabulka č. 2: Oblasti projevů AS

Tabulka č. 3: Projevy AS v mluvě

Tabulka č. 4: Projevy AS v chování

Tabulka č. 5: Projevy AS v chování – klíčová slova

Tabulka č. 6: Projevy AS v zájmové činnosti

Tabulka č. 7: Subjekty spolupráce v rámci školy

Tabulka č. 8: Subjekty spolupracující se školou

Tabulka č. 9: Ukázka rozvrhu hodin

Tabulka č. 10: Využití podpůrných opatření u žáka 3. a 5. ročníku

Tabulka č. 11: Využití podpůrných opatření během pozorování

12 Seznam obrázků:

Obrázek č. 1: Emotikony

13 Přílohy

Příloha č. 1

Diagnostická kritéria kvalitativního postižení v oblasti komunikace podle MKN-10 (WHO, 1992) a DSM-IV (APA, 1994):

Opoždění nebo úplné narušení vývoje verbální komunikace, který není doprovázen pokusy kompenzovat ji alternativními způsoby komunikace, způsobený nedostatkem pochopení smyslu pro sociální užití komunikace. Nedostatek porozumění tomu, že jazyk je nástroj komunikace. Nedostatek reciprocit v konverzační výměně; například neschopnost iniciovat nebo zachovat konverzaci s ostatními. Jedinec může být schopen zeptat se ostatních na jejich potřeby, ale mají velké potíže v hovoření o/porozumění emocím, pocitům, myšlenkám a přesvědčením jejich vlastních i ostatních lidí. Idiosynkratický jazyk (echolálie, doslovné užití jazyka, neologismy a tak dále).

Nedostatek užití a porozumění gestům, mimice, obličejovým výrazům, intonaci a podobně jako nástroj předávání informací. Postižení v předstírané nebo sociálně nápodobivé hře. Nedostačující emocionální reakce na verbální a neverbální projevy ostatních.⁴¹

F84 Pervazivní vývojové poruchy

Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci. K vyznačení současné somatické a mentální retardace lze použít dodatkový kód.

.0 Dětský autismus

Typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována:

(a) přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let, a (b) charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování. K těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje běžně škála dalších nespecifických problémů, jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese namířená proti sobě.

Autistická porucha - Infantilní: Autismus, psychóza, Kannerův syndrom

Nepatří sem: autistická psychopatie (F84.5)

.1 Atypický autismus

Typ pervazivní vývojové poruchy, která se odlišuje od dětského autismu buď věkem začátku, nebo tím, že nesplňuje všechny tři skupiny požadavků pro diagnostická kritéria. Tato podpoložka by měla být použita tam, kde je abnormální a porušený vývoj až po třetím roku věku, a kde není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu (porucha reciproční sociální interakce, porucha komunikace a opakující se omezené stereotypní chování) i přes přítomnost charakteristických abnormalit v jiných oblastech. Atypický autismus vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči.

Autistická porucha: Atypická dětská psychóza, Mentální retardace s autistickými rysy

K vyznačení mentální retardace lze použít dodatkový kód (F70–F79)

.2 Rettův syndrom

Stav až dosud zjištěný pouze u dívek s obvyklým začátkem ve věku 7-24 měsíců. Po období časného vývoje, probíhajícího normálně, se objevuje částečná nebo pozvolná ztráta řeči a porucha obratnosti při chůzi a užívání rukou, současně se zástavou růstu hlavy. Ztráta účelných pohybů rukou, stereotypní krouživé pohyby rukou

⁴¹ 16 BOGDASHINA O. Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome. London: JKP, 2004. s. 170

a spontánní hyperventilace jsou charakteristické. Je zastaven vývoj hraní a vývoj sociální, ale sociální zájmy mají tendenci se udržovat. Ataxie trupu a apraxie se začíná vyvíjet od čtyř let a často následují choreoatetoidní pohyby. Téměř vždy je výsledkem těžká mentální retardace.

.3 Jiná dětská dezintegrační porucha

Typ pervazivní vývojové poruchy, která je charakterizována tím, že po období zcela normálního vývoje následuje trvalá ztráta dříve získaných dovedností v různých oblastech vývoje průběhem několika měsíců. Typicky je to doprovázeno ztrátou zájmu o okolí, stereotypním motorickým manýrováním a porušenou sociální interakcí a komunikací, podobně jako u autismu. V některých případech může být porucha v určitém spojení s encefalopatií, ale diagnóza by měla být založena na projevech chování.

Porucha: Infantilní demence, Dezintegrační psychóza, Hellerův syndrom, Symbiotická psychóza

K vyznačení nějakého přidruženého neurologického stavu lze použít dodatkový kód.

Nepatří sem: Rettův syndrom (F84.2)

.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Tato porucha je špatně definovatelná s nejistou nozologickou validitou. Položka označuje skupinu dětí s těžkou mentální retardací (IQ pod 34), jejichž hlavní problém tkví v hyperaktivitě a v poruchách pozornosti, ale i ve stereotypním chování. Po stimulacích se nezlepšuje (na rozdíl od dětí s normální inteligencí) a může docházet k těžkým dysforickým reakcím (někdy doprovázeným psychomotorickou retardací) po podání psychostimulancií a v dospívání jeví hyperaktivita sklon k nahrazení sníženou aktivitou (což u hyperkinetických dětí s normální inteligencí nebývá). Tento syndrom je často sdružen s řadou vývojových opoždění, ať již specifických nebo globálních. Do jaké míry je tento typ příznaků způsoben nízkým IQ nebo organickou chorobou mozku, není známo.

.5 Aspergerův syndrom

Porucha nejisté nozologické validity, charakterizovaná tímž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.

Porucha: Autistická psychopatie, Schizoidní porucha v dětství

.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

.9 Pervazivní vývojová porucha NS

Příloha č. 2

Dotazník k diplomové práci

Vyplněním dotazníku souhlasím s účastí a se zpracováním získaných informací v rámci diplomové práce. Dotazník je anonymní a informace budou využity pouze pro danou diplomovou práci. Cílem dotazníku je zmapování situace a hledání možností, jak ulehčit práci pedagogů při integraci žáků s postižením. Děkuji za váš čas, který jste tomuto dotazníku věnovali, a pomoc při vypracování diplomové práce.

Údaje o respondentovi:

Nejvyšší dosažené vzdělání a jeho obor:

Pohlaví: MUŽ – ŽENA Délka pedagogické praxe:

Pracovní zařazení (učitel – prosím uveďte i stupeň):

Otázky k tématu: Prosím o **heslovité** odpovědi

Setkali jste se ve své praxi s jedincem s poruchou autistického spektra? ANO - NE

O jaké postižení se jednalo? Atypický autismus – Rettův syndrom – Aspergerův syndrom
Dětský autismus

Byli jste při svém studiu na SŠ nebo na VŠ seznámeni s poruchami autistického centra?
ANO - NE

Účastnili jste se semináře, školení zaměřeného na způsoby práce s jedincem s autismem?
ANO - NE

Je Aspergerův syndrom postižení vrozené? ANO - NE

V jakých třech oblastech se Aspergerův syndrom projevuje?

Jak se Aspergerův syndrom projevuje:

v mluvě.....

v chování.....

v zájmové činnosti:

Jaká opatření by měla běžná škola přijmout při příchodu jedince s Aspergerovým syndromem?

S kým budete jako pedagog spolupracovat v rámci školy při edukaci jedince s Aspergerovým syndromem?

S jakými školskými poradenskými zařízeními dále spolupracuje škola, v které se vzdělává jedinec s AS?

Sylaby předmětu Speciální pedagogika Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Speciální pedagogika 1

Vyučující: PhDr. Lenka Gajzlerová, Ph.D. (přednášející)

Omezení zápisu do předmětu: Předmět je nabízen i studentům mimo mateřské obory.

Mateřské obory: předmět má 77 mateřských oborů,

Cíle předmětu: Cílem předmětu je získání základních vědomostí o současném pojetí speciální pedagogiky a jejím postavení v systému věd, základní terminologie, kategorie, metody a diagnostika ve speciální pedagogice, integrativní/inkluzivní vzdělávání, legislativa, RVP pro základní vzdělávání, klasifikace jednotlivých poruch a vad, etiologie, přehled speciálních škol a školských zařízeních, pedagogicko-psychologické poradenské služby. Po úspěšném absolvování předmětu student: rozumí základům speciální pedagogiky; chápe a dokáže vysvětlit základní speciálně pedagogické pojmy; rozezná jednotlivé typy a stupně postižení; dokáže vymezit hlavní rozdíly mezi SPC a PPP; rozumí edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Osnova:

1. Speciální pedagogika - uvedení do problematiky oboru, pojem, terminologie, předmět, cíle, interdisciplinární (mezioborové) vztahy, klasifikace oboru, přístupy k osobám s postižením v zahraničí.
2. Integrace, inkluze - integrativní a inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pojem, terminologie, formy integrace, možnosti integrace a inkluze v současných podmínkách, legislativní opatření.
3. Legislativa a Pedagogicko-psychologické poradenské služby ve škole v České republice - RVP pro předškolní a základní vzdělávání, školský zákon, vyhlášky, školní poradenská pracoviště, specializovaná poradenská zařízení (PPP, SPC, SVP), legislativa. Pozn.: IPPP již neexistuje; sloučeno od 1. 7. 2011 IPPP, VÚP a NUOV --> nová jedna organizace Národní ústav pro vzdělávání (NÚV)
4. Speciálně pedagogická diagnostika – charakteristika, předmět, cíle, metody speciální pedagogiky, terminologie, oblasti diagnostiky, pojmy – reedukace, kompenzace, rehabilitace atd.
5. Logopedie - narušená komunikační schopnost – charakteristika oboru, vymezení pojmu, předmět, narušená komunikační schopnost a její klasifikace, etiologie, logopedická intervence, možnosti vzdělávání. Alternativní a augmentativní komunikace – charakteristika jednotlivých systémů a jejich využití.
6. Surdopedie - sluchové postižení – vymezení oboru, předmět, klasifikace sluchových vad, sluchová protetika, komplexní péče o jedince se sluchovým postižením, komunikační systémy, poradenství, vzdělávání, možnosti vzdělávání.
7. Psychopedie - Mentální postižení – charakteristika oboru, vymezení pojmu, předmět, klasifikace MR dle WHO, etiologie, možnosti vzdělávání, profesní příprava, poradenství. Autismus – charakteristika, možnosti vzdělávání.
8. Somatopedie - Tělesné postižení – charakteristika, vymezení oboru, předmět, klasifikace pohybových vad, MO, chronické onemocnění, raná intervence, vzdělávání, profesní příprava. Žáci s těžkým postižením/ se souběžným postižením více vadami /kombinované postižení – charakteristika, členění pro potřeby vzdělávání, bazální stimulace a jiné rehabilitační metody, možnosti vzdělávání
9. Oftalmopedie - Zrakové postižení – charakteristika, klasifikace, etiologie, možnosti léčby, poradenství, kompenzační pomůcky, možnosti vzdělávání. Komunikace s jedinci se zrakovým postižením.
10. Etopedie - Poruchy chování – charakteristika, vymezení oboru, předmět, cíl, pojetí poruch chování a rizika vývoje poruch chování, vzdělávání, možnosti nápravy, zařízení pro jedince s ústavní nebo ochranou výchovou, šikana ve škole atd.
11. Specifické poruchy učení – vymezení oboru, předmět, diagnostika SPU, charakteristika jednotlivých poruch, systém vzdělávání žáků s SPU, zásady přístupů, reedukace.

12. Reeducace specifických poruch učení.

13. Terapie ve speciálně pedagogické péči - charakteristika jednotlivých terapií (arteterapie, ergoterapie, muzikoterapie, aromaterapie, animoterapie, herní terapie, hipoterapie, canisterapie, dramaterapie. 14. Rodina s dítětem se zdravotním postižením.

Výukové metody: Teoretická příprava v oblasti výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Metody hodnocení: V rámci výuky plní studenti zadané úkoly vyučujícím: anotaci publikace (s náležitou citací), týkající se problematiky speciální pedagogiky, respektive výchovy a vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpracované anotace vloží do určeného data do odevzdání předmětu. Úkoly vždy upřesní vyučující. Písemná zkouška - test Pro úspěšné absolvování nutná 70% úspěšnost.

Okruhy ke zkoušce ze speciální pedagogiky

Pojetí speciální pedagogiky, klasifikace speciální pedagogiky, základní terminologické pojmy, komprehensivní rehabilitace, diagnostické a terapeutické metody.

Integrace, inkluze, legislativa k integraci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR po roce 1989.

Pedagogicko-psychologické poradenské služby ve škole v České republice ČR.

Logopedie - etiologie, klasifikace, charakteristika jednotlivých vad a poruch, systém logopedické péče v ČR.

Surdopedie - etiologie, klasifikace sluchových vad, sluchová protetika, komplexní péče o sluchově postižené, specifika edukace dítěte se sluchovou vadou, školy pro žáky s vadou sluchu.

Somatopedie - klasifikace pohybových vad, obrny centrální a periferní, deformace, malformace, amputace, MO jako kombinované postižení, LMD, chronická onemocnění - charakteristika, epilepsie, alergická a astmatická onemocnění, problematika výchovy a vzdělávání dětí a mládeže s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Význam a úkoly školy při zdravotnických zařízeních.

Oftalmopedie - vymezení disciplíny, terminologie, klasifikace zrakových vad, etiologie, systém speciálně pedagogické podpory v ČR.

Psychopedie - pojmové vymezení a terminologie, klasifikace mentální retardace, charakteristika jednotlivých stupňů MR, výchova a vzdělávání jedinců s MR, Downův syndrom.

Autismus - etiologie, znaky, edukace jedinců s autismem.

Specifické poruchy učení - definice, etiologie, klasifikace, diagnostika, charakteristika dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie, reeducace SPU, systém péče o žáky se SPU.

Etopedie - pojetí, vymezení základních pojmů, klasifikace poruch chování a jejich charakteristika, péče o jedince s poruchami chování, přehled jednotlivých zařízení, preventivně výchovná péče.

Terapie ve speciálně pedagogické péči.

Alternativní a augmentativní komunikace.

Seminář ke speciální pedagogice 1

Pedagogická fakulta: podzim 2017

Rozsah: 0/1/0. 1 kr. Ukončení: z.

Vyučující: PhDr. Lenka Gajzlerová, Ph.D. (přednášející), na webových stránkách <https://is.muni.cz/osoba/358743> najdeme seznam cvičících

Garance: prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání - Pedagogická fakulta

Mateřské obory: předmět má 77 mateřských oborů

Cíle předmětu. Cílem předmětu je prohloubit učivo z přednášky z oboru speciální pedagogika. Požaduje se aktivní účast na seminářích, příprava zadaného úkolu (viz níže - informace učitele), jeho představení/interpretace a skupinová diskuse k prezentovanému tématu. Aktivity v předmětu povedou k prohloubení znalostí o problematice speciální pedagogiky, vzdělávání v inkluzivním prostředí a o edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Student by měl být schopen aplikovat přístupy ke vzdělávání

a výchově dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci předmětu student propojí získané základními pojmy z přednášek (na teoretické úrovni) s paralelou praktických výstupů týkající se problematiky probraných oblastí speciální pedagogiky. Student je po absolvování připraven na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy.

Osnova:

Postoje společnosti k osobám s postižením, sociální služby, zaměstnávání, nestátní neziskové organizace, církevní organizace, dobrovolnictví Integrace/inkluze – formy integrace, možnosti inkluzivního vzdělávání v současnosti a jeho podmínky, případové studie Diagnostika – cíle, metody, terminologie Poradenské služby – funkce SPC, PPP, SVP, škola Rámcové vzdělávací programy, podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativa Specifické poruchy učení - reedukace, vzdělávání, didaktické pomůcky, jejich využívání Poruchy chování - intervence, vzdělávání, zařízení Tělesné postižení – možnosti léčby, možnosti vzdělávání, DMO, osobní asistence, architektonické bariéry Mentální postižení - vzdělávání, Downův syndrom, demence, pseudooligofrenie, zařízení sociálních služeb a jejich fungování **Autismus - vzdělávání, filmy, knihy** Zrakové postižení - vzdělávání, praktické rady pro komunikaci a přístup, protetické pomůcky a jejich využití Sluchové postižení - vzdělávání, možnosti komunikace, praktické rady pro komunikaci a přístup, protetické pomůcky a jejich využití Narušená komunikační schopnost – reedukace, intervence, podpora Alternativní a augmentativní komunikace – charakteristika jednotlivých systémů.

Speciální pedagogika 2

Pedagogická fakulta: jaro 2018

Rozsah: 0/0/7. 8 hodin. 4 kr. Ukončení: zk.

Vyučující: PhDr. Lenka Gajzlerová, Ph.D. (přednášející)

Garance: prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání - Pedagogická fakulta

Omezení zápisu do předmětu: Předmět je určen pouze studentům mateřských oborů.

Mateřské obory: předmět má 10 mateřských oborů

Cíle předmětu

Cílem předmětu je seznámit se se základní terminologií z oblasti speciální pedagogiky, získat informace o jednotlivých druzích postižení, způsobech vzdělávání žáků s postižením a poradenských službách. Na konci tohoto kurzu budou studenti schopni porozumět základním oblastem vzdělávání a podpory dětí a žáků s různými druhy postižení a nově získané znalosti použít v praxi.

Osnova:

Edukace žáků s tělesným postižením
Edukace žáků se zrakovým postižením
Edukace žáků se sluchovým postižením
Edukace žáků s mentálním postižením
Specifické poruchy učení
Poradenství, podpora, komunikace
Terapie ve speciálně pedagogické péči

Výukové metody: přednáška, diskuse

Metody hodnocení: Písemný test + seminární práce

Informace učitele: Další literatura bude doporučována na přednáškách.

Inkluzivní vzdělávání v primární škole v kontextu zemí Visegrádu

Pedagogická fakulta: jaro 2018

Rozsah: 0/2/0. 3 kr. Ukončení: k.

Vyučující: Mgr. Olga Kusá (přednášející), Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS., Ph.D. (přednášející)

Garance:

doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D, Katedra primární pedagogiky - Pedagogická fakulta

Omezení zápisu do předmětu

Předmět je nabízen i studentům mimo mateřské obory.

Mateřské obory: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Cíle předmětu:

Cílem předmětu je, v souladu s požadavkem inkluzivního vzdělávání, připravit studenty na práci se žáky s rozmanitými vzdělávacími předpoklady, potřebami a schopnostmi a vést je k vytvoření vhodných podmínek i strategií výuky pro jejich vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. V předmětu bude důsledně propojována teorie s praxí s cílem vybavit studenty znalostmi, ale i dovednostmi práce s heterogenní populací žáků. Zároveň bude studentům obohacen přehled této problematiky o zkušenosti ze zemí V4.

Výstupy: • Studenti se seznámí s teoretickým konceptem inkluzivního vzdělávání, jeho hodnotami a principy.

• Studenti se seznámí s legislativními opatřeními, a strategií státu pro rozvoj inkluze ve vzdělávání a s mezinárodní situací v zemích V4. • Seznámí se s modelem kvality inkluzivní školy – tedy možnými oblastmi a dimenzemi rozvoje kvality inkluze ve škole.

• Teoretická východiska uplatní při tvorbě vhodných strategií výuky a jejich implementaci v praxi na souvislé pedagogické praxi (propojení teorie s praxí).

• Principy inkluze uplatní při plánování výuky, a volbě vhodných strategií výuky pro cílovou skupinu žáků, uvědomí si mezinárodní zkušenosti a přístupy k aplikaci inkluzivního vzdělávání.

Osnova:

Teoretická východiska inkluzivního vzdělávání • filozofická a historicko-pedagogická východiska • legislativně-právní rámec; od ústavního pořádku k vyhláškám • argumentační platformy a rámce • současná situace v ČR a v zemích V4;

Paradigma inkluzivního vzdělávání v kontextu V4 • hodnotový přístup k inkluzivnímu vzdělávání, principy inkluzivního vzdělávání • základní pojmy: inkluze, integrace, heterogenita, individualizace, diferenciac... • změna v chápání funkce školy/třídy postavení učitele ve škole/třídě • třída – heterogenní společenství žáků, rozmanitost a její přijetí – práce s diverzitou;

Inkluzivní škola a její kvalita (pojetí v ČR a v ostatních zemích V4) • kvalita inkluze ve škole, její systémové pojetí • kontextové faktory inkluzivního vzdělávání • interní a externí spolupráce školy (spolupracující subjekty jako pomoc při rozvoji inkluzivního prostředí) • podmínky inkluzivního vzdělávání • organizační • materiální • personální • obsahové (adaptace kurikula do praxe školy/třídy);

Edukace v inkluzivní škole/třídě • základní didaktické principy a přístup ke vzdělávacím potřebám žáků, uplatnění principů v praxi • diagnostika vzdělávacích potřeb žáků, speciální vzdělávací potřeby • plánování edukačního procesu • řízení edukačního procesu • strategie výchovy a vzdělávání v heterogenním kolektivu;

Inkluzivní vzdělávání v zemích V4 (situace a inspirativní praxe ze Slovenska);

Inkluzivní vzdělávání v zemích V4 (situace a inspirativní praxe z Maďarska);

Návštěva školy vynikající na poli aplikace inkluzivních principů;

Modelové situace zaměřené na praktické aspekty práce v inkluzivní škole/třídě (spolupráce pedagoga a asistenta ve třídě);

Modelové situace zaměřené na praktické aspekty práce v inkluzivní škole/třídě (rozmanité složení třídního kolektivu);

Modelové situace zaměřené na praktické aspekty práce v inkluzivní škole/třídě (spolupráce s ostatními učiteli);

Modelové situace zaměřené na praktické aspekty práce v inkluzivní škole/třídě (komunikace s rodinou); 12. Reflexe kurzu a kolokvium

Výukové metody: diskuse, domácí úkoly, přednášky, zadané vlastní studium literatury, exkurze

Metody hodnocení: Typ ukončení: prezentace portfolia (reflexe inkluzivní praxe), kolokvium

Vyučovací jazyk: Angličtina

Příloha č. 4

Sylaby

Filozofická fakulta – Katedra pedagogiky

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA 2 semestry, 2 hodiny / týden, v zimním semestru zápočet, v letním semestru zkouška

Charakteristika předmětu:

Seminář nabízí přehled o základních okruzích problémů speciální pedagogiky, se kterými se mohou studenti pedagogiky setkat ve své praxi. Seznamuje se specifiky edukace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami s akcentem na komplexní, interdisciplinární přístup. Pozornost je soustředěna na příčiny vzniku a rozvoje konkrétních poruch či znevýhodnění, na psychologickou problematiku související s jednotlivými postiženími nebo onemocněními, rovněž na možnosti rozvoje a organizace výchovy a vzdělávání dětí a dospívajících se speciálními vzdělávacími potřebami a na podporu dospělých, ev. seniorů se zdravotním postižením. Východiskem je nový, moderní pohled na osoby s handicapem, důraz je kladen na jejich vývojové možnosti, nikoliv nedostatky, na pochopení smyslu a významu jejich integrace do společnosti.

Požadavky ke zkoušce:

Zkouška je ústní. Student předloží seznam prostudované literatury a seminární práci, prokáže znalosti k vybranému tématickému okruhu a schopnost celkové orientace v teoretické i praktické oblasti oboru.

Seminární práce - podle výběru studenta buď rozbor nápravné nebo terapeutické metody podle vlastní volby, zájmu či zkušenosti, anebo kazuistika klienta se speciálními (vzdělávacími) potřebami.

Okruhy k ústní zkoušce:

Základní pojmy - charakteristika oboru speciální pedagogika, cíle, zařazení mezi pedagogické disciplíny, souvislost s dalšími vědními obory, vývoj postojů k handicapovaným, klasifikace speciálně pedagogických disciplín

Komprehenzivní rehabilitace - pojetí, složky

Rozbor pojmů exkluze, segregace, integrace, inkluze, dále participace, kvalita života, péče versus podpora a jejich vliv na život a rozvoj člověka s handicapem

Legislativní a kurikulární dokumenty jako rámec pro komplexní podporu a vzdělávání jedinců s handicapem.

Integrované a inkluzivní vzdělávání osob s handicapem, předpoklady dítěte pro integraci, podmínky integrace, IVP

Systém pedagogicko-psychologického poradenství

Etiologie poruch a handicapů, stupně handicapů, Gaussova křivka

Metody speciální pedagogiky, oblasti a metody diagnostiky ve speciální pedagogice

Současné možnosti školního vzdělávání handicapovaných

Psychopedie - etiologie, charakteristika poruch, možnosti výchovy a vzdělávání, podpora v dospělosti

Autismus, Downův syndrom - etiologie, charakteristika, možnosti výchovy a vzdělávání

Somatopedie - etiologie, charakteristika poruch a onemocnění, možnosti výchovy, vzdělávání, podpora v dospělosti, hospitalizované dítě

Oftalmopedie - etiologie, charakteristika poruch, možnosti výchovy a vzdělávání, podpora v dospělosti

Logopedie - etiologie, charakteristika poruch, možnosti výchovy a vzdělávání, podpora v dospělosti

Augmentativní a alternativní komunikace

Surdopedie - etiologie, charakteristika poruch, možnosti výchovy a vzdělávání, podpora v dospělosti

Specifické vývojové poruchy učení a chování - etiologie, charakteristika poruch, možnosti výchovy a vzdělávání

Etapedie - etiologie, charakteristika poruch, možnosti výchovy a vzdělávání, podpora v dospělosti

Výchova a podpora dítěte se syndromem CAN a z rodin se sociokulturním a jazykovým handicapem

Rodina s handicapovaným členem - psychologická problematika handicapovaných, vliv handicapu na utváření vztahů s rodiči, se sourozenci, s vrstevníky, možnosti podpory rodiny

Gerontopedagogika - handicap u seniorů, místo člověka ve společnosti v závěrečném období jeho života a paliativní péče.

Přehled tematiky:

Základní východiska speciální pedagogiky a její cíle. Kvalita života. Pedagogická a sociální integrace, inkluze, participace. Legislativní a kurikulární dokumenty. Poradenský systém. Typy a druhy institucí v resortech školství, zdravotnictví i práce a v nevládním sektoru. Multidisciplinarita oboru a důraz na komplexnost péče a služeb pro handicapované. Etiologie a přehled poruch, vad a onemocnění. Speciálně pedagogická diagnostika. Možnosti rozvoje a podpory dítěte se speciálními potřebami, možnosti výchovy a vzdělávání, učební a další speciální pomůcky. Charakteristika vybraných nápravných a terapeutických metod a postupů, jejich význam pro rozvoj handicapovaných. Otázky psychologického vývoje dítěte s postižením, specifické problémy v raném věku, v dospívání, ve stáří. Rodina a dítě (člen rodiny) se speciálními potřebami, její problémy a formy podpory.

Předmět poskytuje psychosociální a pedagogickou charakteristiku dětí s různým stupněm postižení. Upozorňuje na specifické potřeby rodiny pečující o dítě s postižením. Objasňuje problematiku integrace, podává přehled zařízení určených ke vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cíl předmětu:

Předmět má za úkol seznámit posluchače se základy speciální pedagogiky jako vědní disciplíny, s aktuálními problémy výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením a s integračními, humanizačními a demokratizačními trendy ve výchově a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s jednotlivými druhy postižení.

Požadavky ke zkoušce:

aktivita v semináři, prezentace seminární práce, test (rozprava) v rozsahu tematických okruhů.

Tematické okruhy:

1. Speciální pedagogika, obsah, cíle, zaměření, nové trendy. Druhy zdravotního postižení.
2. Speciální školství. Druhy a typy škol a školských zařízení. Integrace žáků se zdravotním postižením do hlavního proudu vzdělávání.
3. Pedagogické, psychologické a sociální problémy jedinců s mentálním a kombinovaným postižením. Nové trendy v ústavní péči.
4. Výchova a vzdělávání žáků s tělesným postižením.
5. Výchova a vzdělávání žáků se zrakovým postižením.
6. Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením a s narušenou komunikační schopností.
7. Problematika výchovy a vzdělávání žáků s autismem.
8. Výchova a vzdělávání žáků s poruchami učení a chování. Střediska výchovné péče pro děti a mládež

Filozofická fakulta – Katedra pedagogiky

PEDAGOGIKA PRO UČITELE II

Mgr. Martina Švandová, Ph.D.

- 1) Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami - systém péče o tyto žáky v oblasti školství (změny od 1.9.2016).
- 2) Specifické poruchy učení - diagnostika, způsoby nápravy, práce ve výuce.
- 3) Syndrom ADHD, ADD - diagnostika, výchovná doporučení, práce ve výuce.

- 4) Poruchy autistického spektra.
- 5) Narušená komunikační schopnost – nejčastější vady řeči, důsledky ve výuce, možnosti podpory.
- 6) Tělesné, zrakové a sluchové postižení, kombinované vady – kompenzační pomůcky, podpůrná opatření.
- 7) Mimořádně nadaný žák – diagnostika, výchovná doporučení, práce ve výuce.
- 8) Žák s odlišným mateřským jazykem, vzdělávání žáků – cizinců.
- 9) Společensky nežádoucí jevy u dětí a mládeže – primární, sekundární a terciární prevence. Minimální preventivní program. Poruchy chování u dětí a mládeže.
- 10) Analýza sociálních vztahů ve třídě. Agresivita a šikana u dětí a mládeže, diagnostika, práce se šikanou.

Příloha č. 5

Pedagogická fakulta UJEP Hradec Králové

Název	Speciální pedagogika 1	Způsob zakončení	Zápočet
Akreditováno / Kredity	Ano, 2 Kred.	Forma zakončení	Kombinovaná
Rozsah hodin	Seminář 2 [HOD/TYD]	Zápočet před zkouškou	NE
Vyloučené předměty	Nejsou definovány		
Podmiňující předměty	Nejsou definovány		
Předměty informativně doporučené	Nejsou definovány		
Předměty, které předmět podmiňuje	<u>ÚPPE/PZSP2</u>		

Cíle předmětu (anotace):

Seznámení s oborem speciální pedagogika, jeho vývojem, obory a základními pojmy. Dále se systémem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativou v této oblasti, tvorbou IVP a s problematikou integrace a ucelené rehabilitace žáků se speciálními potřebami.

Požadavky na studenta

Podmínky pro získání zápočtu:

- odevzdání seminární práce v rozsahu 3-5 stran A4 (bez titulní strany) na dané s důrazem na aplikaci do praxe a vlastní názor, vypracování práce je založeno minimálně na třech zdrojích, přičemž alespoň jeden je tištěná odborná publikace.
- studenti svoji práci prezentují v rámci výuky před skupinou, která jim poskytuje zpětnou vazbu.
- práce bude zformátována podle platné normy UHK, jinak nebude hodnocena,
- práci student vloží do daného kurzu v moodlu do 30. 6. daného semestru,
- student má tři pokusy na odevzdání práce,
- písemný zápočtový test (úspěšnost 80%) (okruhy viz. osnova předmětu a kontrolní otázky u jednotlivých témat)
- student má tři pokusy na absolvování testu.

Obsah

1. Speciální pedagogika jako vědní obor (cíle, systém, terminologie, metody, vývoj oboru)
2. Vymezení základních pojmů (žáci se speciálními potřebami, handicap, integrace, ...)
3. Ucelená rehabilitace zdravotně postižených
4. Systém vzdělávání žáků se speciálními potřebami v ČR a v zahraničí
5. Legislativa v oblasti vzdělávání žáků se speciálními potřebami
6. Současný stav školské integrace v ČR a v EU
7. Individuální vzdělávací plán
8. Poradenství ve speciální pedagogice
9. Speciálně pedagogická diagnostika
10. Rodina a žák se zdravotním postižením
11. Internet a zdravotní postižení
12. Exkurze

Garanti a vyučující

Garanti: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D., Vede seminář: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.,

Získané způsobilosti

Seznámit studenty s oborem speciální pedagogika a vytvořit tak předpoklady pro další studium oboru. Poskytnout přehled o problematice vzdělávání dětí se speciálními potřebami, o jejich integraci, tvorbě IVP, o realizaci ucelené rehabilitace a legislativě v této oblasti.

Název	Speciální pedagogika 2	Způsob zakončení	Souborná zkouška
Rozsah hodin	Přednáška 1 [HOD/TYD] Seminář 1 [HOD/TYD]	Zápočet před zkouškou	ANO
Vyloučené předměty	Nejsou definovány		
Podmiňující předměty	ÚPPE/PZSP1		
Splnit všechny podmiňující předměty před zápisem	ANO		
Předměty informativně doporučené	Nejsou definovány		
Předměty, které předmět podmiňuje	Nejsou definovány		

Cíle předmětu (anotace):

Základní seznámení s jednotlivými druhy zdravotních postižení a sociálních znevýhodnění, které se objevují u žáků 1. stupně ZŠ. Získání znalostí a dovedností pro práci s těmito žáky.

Požadavky na studenta

Podmínky pro získání zápočtu:

- zpracování seminární práce dle zadání (maximálně tři pokusy)
- aktivní účast a plnění úkolů na seminářích

Zkouška:

písemná a ústní souborná zkouška z předmětů Speciální pedagogika 1 a Speciální pedagogika 2

Obsah

1. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením, specifika vzdělávání těchto žáků v ZŠ
2. Základy psychopedie (období mladšího školního věku, práce s dítětem v ZŠ).
3. Základy logopedie (období mladšího školního věku, práce s dítětem v ZŠ).
4. Základy somatopedie (období mladšího školního věku, práce s dítětem v ZŠ).
5. Základy etopedie (období mladšího školního věku, práce s dítětem v ZŠ).
6. Základy surdopedie (období mladšího školního věku, práce s dítětem v ZŠ).
7. Základy optopedie (období mladšího školního věku, práce s dítětem v ZŠ).
8. Nadané dítě (období mladšího školního věku, práce s dítětem v ZŠ).
9. Žáci se sociálním znevýhodněním.

Garanti a vyučující

Garanti: PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D., Přednášející: PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.,
Vede seminář: PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.,

Získané způsobilosti

Vybavit studenty základními poznatky z jednotlivých oborů speciální pedagogiky, seznámit je s možnostmi práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. st. ZŠ. Studenti dále získají základní vědomosti a dovednosti nutné pro práci s integrovaným dítětem se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním.

Příloha č. 6

Pedagogická fakulta Ostrava

Název	Speciální pedagogika - základní kurz	Způsob zakončení	Zkouška
Rozsah hodin	Přednáška 2 [HOD/TYD] Cvičení 1 [HOD/TYD]	Zápočet před zkouškou	NE
Nahrazovaný předmět	Žádný	Počet dnů praxe	0
Vyloučené předměty	Nejsou definovány		
Podmiňující předměty	Nejsou definovány		
Předměty informativně doporučené	Nejsou definovány		
Předměty, které předmět podmiňuje	<u>SPG/BLOG</u>		

Cíle předmětu (anotace):

Speciální pedagogika jako pedagogický obor. Hraniční obory spec. pedagogiky. Dějiny péče o handicapované. Postižený člověk ve společnosti. Integrovaná tendence ve výchově a vzdělávání postižených u nás a ve světě. Jednotlivé druhy a stupně handicapu. Orientační diagnostika žáka s postižením. Možnosti integrované výchovy a vzdělávání zdrav. postižených žáků v běžných školách. Exkurze do spec. zařízení.

Obsah

1. Vymezení oboru speciální pedagogika - kategorie, pojmy, členění, terminologie, spolupracující obory, metody
2. Vývoj názorů na vzdělávání jedinců s postižením
3. Integrace, inkluze, vývoj názorů na integrované a inkluzivní vzdělávání
4. Legislativní opatření k integrovanému vzdělávání
5. Nástin problematiky psychopedie - etiologie, klasifikace, charakteristika postižení
6. Nástin problematiky logopedie - etiologie, klasifikace, charakteristika vad
7. Nástin problematiky surdopedie - etiologie, klasifikace, charakteristika vad
8. Nástin problematiky etopedie - etiologie, klasifikace, charakteristika poruch chování
9. Nástin problematiky oftalmopedie - etiologie, klasifikace, charakteristika vad
10. Nástin problematiky SPU - etiologie, klasifikace, charakteristika poruch
11. Nástin problematiky somatopedie - etiologie, klasifikace, charakteristika vad
12. Nástin problematiky kombinovaných vad - etiologie, klasifikace, charakteristika vad
13. Ucelená rehabilitace

V seminářích se navazuje na témata přednášek a daná problematika se dále rozšiřuje.

Garanti a vyučující

- Garanti: doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D., Přednášející: Mgr. Hana Novohradská,
- Cvičící: Mgr. Hana Novohradská,

Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:

Způsobilosti studenta: Osvojuje si základní kategorie vědního oboru speciální pedagogika včetně dějin oboru. Seznamuje se s prostředky a metodami speciálně pedagogické diagnostiky. Chápe cíle podoborů speciální pedagogiky, jejich vzájemné vztahy. Umí vysvětlit termín ucelená rehabilitace. Analyzuje obsah preventivní péče ve speciální pedagogice. Dokáže popsat stupně socializace ve vztahu k osobám s postižením. Umí

vyjmenovat faktory ovlivňující socializaci osob s postižením. Seznamuje se s prostředky a metodami edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Odborné znalosti

Písemná zkouška, Průběžná analýza výkonů studenta, Rozbory děl duševního charakteru (korespondenční úkol, prezentace, výukový list, seminární práce)

Odborné znalosti

Metody dovednostně-praktické, e-learningu, práce s textem, monologické, projekce

Dotaz na vzdělávání studentů zaměřené na PAS v rámci studia na VŠ

Pro upřesnění a doplnění informací oslovila autorka prostřednictvím e-mailu studijní oddělení pedagogických fakult s otázkou:

„Můžete mi prosím sdělit, zda se studenti v rámci studia učitelství 1. či 2. stupně ZŠ na Vaší škole, mohou dozvědět informace o poruchách autistického centra (PAS) a speciálních vzdělávacích potřebách, způsobech vzdělávání a inkluzi těchto jedinců do běžné ZŠ?“⁴²

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Studenti učitelství 1. stupně mají předmět Speciální pedagogika a dále v rámci studia navštěvují pedagogicko-psychologické poradny a třídy, kde probíhá integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a mohou s nimi pracovat a získat tak potřebné znalosti a dovednosti.

Univerzita Palackého v Olomouci

Na fakultě existuje předmět "Kurz práce s autisty", který je povinný před odbor Předškolní pedagogika, ale je možné se na něj přihlásit i jako volitelného předmětu. Okrem toho je problematika autizmu preberana v rámci předmětů: Psychopedie a Specialnepedagogicka andragogika psychopedicka - kde jednou z preberanych temat je prave PAS a praca s tymi jedincami v skolskom ako aj mimoskolskom prostredí.

Sucasne je problematika autizmu preberana i v rámci Logopedie - keď sa preberaju Symptomatologicke poruchy reci.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Dle sdělení zástupců Katedry speciální pedagogiky je v tzv. společném předmětovém základu oborů směřujících k učitelské kvalifikaci na 1. a 2. stupni ZŠ téma PAS pojednáváno v rámci povinných předmětů Speciální pedagogika (nově

⁴² Autorka děkuje za odpověď zástupci Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Odpovědi z ostatních fakult autorka neobdržela.

od 2016/2017 bude název Speciální a inkluzivní pedagogika). Posílám Vám odkaz na sylaby předmětů vyučovaných v tomto akademickém roce.

(Odkazy jsou uvedeny v internetových zdrojích. pozn. autorky)

Pedagogická fakulta univerzity v Hradec Králové

O PAS a podpůrných opatření pro tyto žáky se studentky Učitelství pro 1. stupeň ZŠ dozvědí v předmětu Speciální pedagogika 1 a 2 a poté na praxích, i když ne všechny (závisí na tom, jaké děti se SVP v těch školách jsou). Dále mají studentky možnost výběru rozšiřujícího modulu studia a asi třetina studentek si vybírá modul Speciální pedagogika, kde je předmět Psychopedie, v němž se PAS probírají podrobněji. V rámci modulu se s PAS setkají také na praxích a v dalších předmětech (terapie, Spec. pg. seminář apod.).

Studenti druhého stupně mají také předmět speciální pedagogika, kde je PAS také, ale pouze základní seznámení.

Příloha č. 8

Nabídka kurzů společností NAUTISu a Agentury Majestic:

Nabídka kurzů společnosti NAUTIS od září do prosince roku 2017

Název kurzu	Termín
Jak rozeznat autismus – Modul 1: předškoláci a osoby s poruchami intelektu	18. – 19. 9.
Prevence šikany a její řešení u dětí a dospívajících s Aspergerovým syndromem	20. 9.
"Co z něj jednou bude?" Zaměstnávání a integrace dospívajících a dospělých s Aspergerovým syndromem a vysoce-funkčním autismem	3. 10.
Práce s úzkostmi, rituály a dalšími přidruženými poruchami u lidí s autismem	4. 10.
Video modeling – možnosti využití videa pro rozvoj dovedností dětí s poruchou autistického spektra	6. 10.
Jak porozumět autismu. Myšlení a chování lidí s autismem	10. 10.
Dítě s PAS v mateřské škole	11. 10.
AUTISMUS V PRAXI – 3. ročník kazuistické konference	20. 10.
Použití fyzické restrikce u klientů s problémovým chováním	23. – 24. 10.
Dáme hlavy dohromady, když nevíme si rady aneb skupinová analýza chování dětí s AS a VFA	31. 10.
Jak se nezbláznit z dítěte s Aspergerovým syndromem – Psychohygienická a psychologická podpora rodičů dětí s Aspergerovým syndromem	3. 11.
Poruchy autistického spektra bez intelektového handicapu – Aspergerův syndrom, autismus, přístup a metody práce	7. 11.
Vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v integraci (včetně návštěvy třídy)	8. – 9. 11.

Nabídka semináře společnosti Agentura Majestic, s. r.o.

Problematika integrace dítěte s poruchou autistického spektra

Seminář je určen všem pedagogickým pracovníkům běžných základních a středních škol. Cílem našeho semináře je přiblížit problematiku dětí s poruchou autistického spektra s důrazem na možnosti jejich vzdělávání v podmínkách běžných škol. Účastníci budou seznámeni s autistickou triádou a jejími projevy v oblasti komunikace, sociálního chování a představitivosti. Frekventanti získají doporučení pro tvorbu vzdělávacího programu a pro využití podpůrných opatření ve výuce. Dále budou informováni o zkušenostech z praxe, o vhodném materiálním vybavení a o vhodných studijních pramenech.

Co vám seminář přinese?

- Seznámíte se s konkrétními projevy poruch autistického spektra.
- Seznámíte se s pedagogickou diagnostikou.
- Získáte zvýšené sebevědomí při práci s těmito žáky.
- Získáte přehled o možnostech vzdělávání těchto žáků.
- Snáze budete ve třídě řešit konfliktní situace.

Komu seminář doporučujeme?

Seminář je určen pro učitele 1. a 2. stupně základní školy, pro učitele SOŠ, SOU a gymnázií, pro metodiky prevence, výchovné poradce, pro speciální pedagogy, asistenty pedagoga, ředitele škol a školských zařízení.

Program

1. Příčiny a projevy poruch autistického spektra.
2. Diagnostika autismu.
3. Přidružené poruchy.
4. Principy, podmínky a formy integrace.
5. Možnosti vzdělávání.
6. Rodina a dítě s autismem.

Příloha č. 9

POZOROVACÍ ARCH

Datum: 24. 2. 2018

Vyučovací hodina (VH) : AJ, 2. VH

Třída: V. B

počet přítomných žáků: 16 (4 žáci nepřítomni)

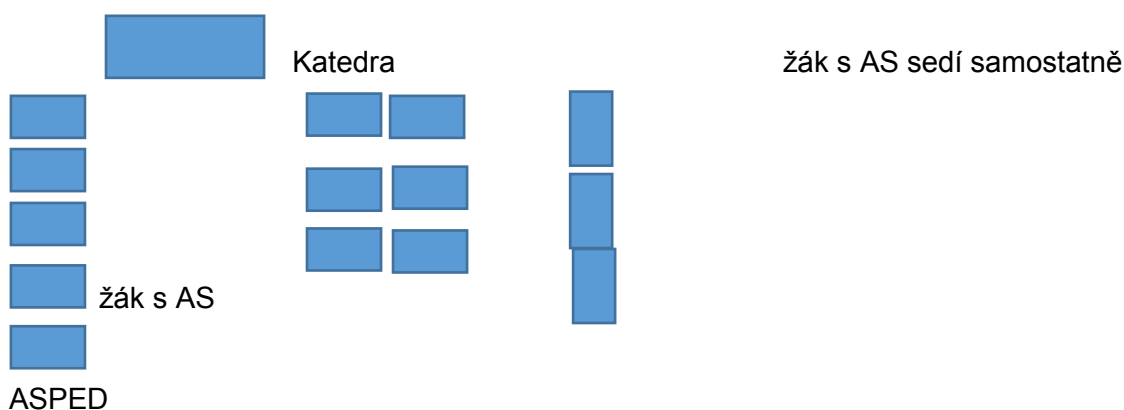
počet žáků s SVP: 2 (cizinci)

ASPED: ano

Vybavení třídy: Interaktivní tabule, bez vizuálních pomůcek pro žáka s AS, standardně vybavená třída

Téma hodiny: řadové číslovky

Popis třídy:



<p>Průběh hodiny, reakce žáka s AS, reakce učitelky:</p> <ul style="list-style-type: none">- Učitelka přišla se zvoněním, zápis do třídní knihy, žáci na její příchod nereagovali, musela je upozornit (2x), že je již zde a hodina začala – zvýšeným hlasem- Pohyb po třídě, žáci si mezi sebou povídali – nahlas, pokřiky ne na žáka s AS- Úvod hodiny: říkanka – žák s AS se neúčastní, na dotaz, zda se naučil text, místo odpovědi jen pokýval hlavou, učitelka si neověřila, zda ji pochopil a zda text umí- Práce s učebnicí – učitelka se ptala žáka na stránku, kde pracujeme – odpověděl, že ví, odpověď neověřena- Kontrola D.Ú. – učitelka nekontroluje u žáka s AS, učitelce stačí jen odpověď, že ho má (kontrolu provedla ASPED)- Spolužák na žáka s AS pokřikuje z druhé strany třídy- Při hlasitých projevech mu ASPED dává na lavici cedulku ŠEPTAT- Při opakování látky – učitelka položila žákovi s AS otázku, nečekala	<p>Poznámky:</p> <p>Má nějaké speciální pomůcky – vizualizace?</p> <p>Organizace hodiny chaotická</p> <p>Střídání aktivit ano</p> <p>Kontrola D.Ú. – uprostřed hodiny</p> <p>Respekt k uč.</p> <p>Téměř žádný</p> <p>Do aktivit se zapojilo velmi málo žáků (střídali se jedni a ti samí)</p> <p>Žáci si povídali mezi sebou během celé hodiny</p> <p>Zadávání úkolu –</p>	<p>Projevy AS:</p> <p>Neklid po celou hodinu</p> <p>Pohyby rukou: /////</p> <p>Údery do lavice ///</p> <p>Kývání tělem a hlavou: /////</p> <p>Vstávání: ///</p> <p>Hlasité projevy</p> <p>Po celou hodinu</p>
--	--	---

<p>však na odpověď, odpověděl jiný žák, nebyl vyvolán</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na jeho hlasité projevy spolužáci reagují posměchem a připomínkami, žák s AS na ně buď reaguje dalšími hlasitými projevy – snaha o upoutání pozornosti, nebo na ně nereaguje - Zápis do sešitu pod dohledem ASPED, při zápisu si hlasitě zpívá – není napomenut, dána cedulka „PSÁT“ - Práce u tabule – píše učitelka, žáci si zapisují do sešitu, žák dostává cedulku „PSÁT“ - Bez vyzvání opakuje doslovně po učitelce, ta ho upozorní, že provede zápis do ŽK (opakován trvá přibližně 5 minut) - Žák nemusel dokončit zadané úkoly (dokončení doma jako D.Ú.), má se věnovat další práci – úkol chtěl dokončit celý a dokončil, plnění úkolů se zpožděním – nestíhá, ostatní úkoly dokončuje s pomocí ASPED a až během poslechu CD - Poslech CD – žák s AS – hlasité projevy – opět chce upoutat pozornost - Samostatná práce – s dopomocí ASPED – cedulka ČÍST, ASPED upozorňuje, že potichu - Žádná práce nebyla hodnocena, během hodiny nedostal známku ani jediný žák - Konec hodiny – bez pozdravu, se zvoněním žáci ukončili i nedokončenou práci, následovala volná zábava - Cedulky dávala ASPED 	<p>nejasné, uč. musela opakovaně vysvětlovat</p> <p>Individuální přístup zajišťovala ASPED</p> <p>Tempo práce bylo zajištěno, nemusel vypracovat úkoly celé</p> <p>Obsah byl stejný jako u ostatních</p> <p>Organizační změny – během této hodiny žádné</p> <p>Rozdílly v hodnocení – během této hodiny neproběhlo žádné</p> <p>-</p>	
---	---	--

Příloha č. 10

Rozhovor

Přepis rozhovoru autorky DP s asistentkou pedagoga v 5. ročníku (z důvodu ochrany osobních dat autorka neuvádí její jméno ani jméno učitelky). Rozhovor byl připravený jako polostrukturovaný. Autorka připravené otázky doplňovala dle pozorování přímo ve třídě a dle odpovědí respondentky.

Autorka: Dobrý den, jmenuji se Eva Matoušková. Tento rozhovor je součástí mé diplomové práce. Její tématem je žák s Aspergerovým syndromem. Děkuji, že souhlasíte s účastí a se zpracováním získaných informací v rámci této práce. Děkuji za váš čas, který mi věnujete, a pomoc při vypracování diplomové práce.

Autorka: Jak dlouho pracujete jako asistentka pedagoga (ASPED)?

Asistentka: Osm let.

Autorka: Jaké je vaše nejvyšší vzdělání?

Asistentka: Střední pedagogická škola, takže maturita.

Autorka: Vždy jste měla na starosti žáka s autismem?

Asistentka: Jo, jo. Jako asistentka jsem nastoupila sem a tady, jak víte, se specializujeme na autismus.

Autorka: Ano, vím. Než jste sem nastoupila, měla jste zkušenosti s prací se žáky s postižením?

Asistentka: Ne. První zkušenosti jsem získávala až tady.

Autorka: Jakým způsobem jste si doplnila znalosti o poruchách autistického spektra?

Asistentka: Ano. Škola pořádá školení pro nás i pro učitele.

Autorka: Je to dostačující?

Asistentka: Myslím, že ano. Školení jsou pravidelná. Můžeme jít i na školení organizovaný někým jiným.

Autorka: Na koho se obracíte, když potřebujete poradit?

Asistentka: Většinou zajdu za psycholožkou nebo na speciální pedagožkou. Jsou obě velmi dobré a ochotné. Moc dobře se mi s nimi spolupracuje. Hodně nás podporují.

Autorka: Práce s žákem s postižením je náročná. Jak vám pomáhá škola načerpat nové síly?

Asistentka: Máme pravidelná sezení, kde se můžeme vypovídat a probrat své žáky mezi s sebou.

Autorka: Myslíte tím, že škola pořádá supervize?

Asistentka: Ano.

Autorka: S kolika učiteli jste za tuto dobu spolupracovala?

Asistentka: Na to vám neodpovím přesně. Jenom zde v páté třídě spolupracuji se všemi učiteli, kteří zde vyučují.

Autorka: Byla jsem ve třídě na třech vyučovacích hodinách a každá byla jiná. Je velký rozdíl mezi jednotlivými učiteli?

Asistentka: Je a někdy dost veliký, i když bych to asi neměla říkat.

Autorka: Myslíte si, že jsou učitelé během studia dostatečně teoreticky připraveni na výuku žáka s autismem?

Asistentka: Asi nejsem ta, která by to měla hodnotit. Je to různé. Jsou učitelé, kteří si to nastudují, než jdou do třídy, jiní si to troufnou bez přípravy, někteří to mají dané, jiní mohou mít nastudováno, ale nefunguje to.

Autorka: V tom máte pravdu.

Autorka: Jaká byla vaše první zkušenost s žákem s AS, kterého jste se ve své praxi setkala?

Asistentka: Toho žáka si velmi dobře pamatuji, přišel do 6. třídy se samýma jedničkama. Čekali jsme génia. Bohužel to, co nás čekalo, bylo velké překvapení. Chvilku trvalo, než jsme se začali orientovat v jeho problémech. Chlapec se začal projevovat, hned od příchodu. Jak svým projevem, tak chováním. Byl zmatený ze stěhování ze třídy do třídy, tedy jiná organizace výuky než byl zvyklý. Slovní projevy byly bezohledné, velmi často dokázal urazit. Jeho chování jsme považovali za urážlivé, velmi drzé a bylo vidět, že si to ani neuvědomuje. Je zajímavý, jak ho přijali spolužáci. Ujali se ho, pomáhali se mu adaptovat, ale jen do té doby, než je začal obtěžovat svými výklady, neuměním komunikovat, svým způsobem mluvy a nakonec i agresivitou, která se projevovala vždy, když nebylo po jeho. Nakonec si našel jen jediného kamaráda. Zkrátka si zbyli. Horší bylo, že tatínek, kterému byl syn po rozvodu svěřen do péče, nám nedal vědět, že chlapec má tento syndrom diagnostikován. Museli jsme na to přijít sami.

Autorka: Jak to myslíte „museli přijít sami“?

Asistentka: Matka diagnózu přijala, otec však ne. Diagnózu nám opravdu neoznámil. Takže jsme opravdu museli pátrat všichni, psychologka, poradkyně, speciální pedagožka. Nakonec otec diagnózu řekl a my jsme začali se žákem pracovat.

Autorka: Všimla jsem si, že během hodiny děláte poznámky do sešitu. Týkaly se žáka s AS?

Asistentka: Ano. Má jeden s rozvrhem, kde vlastně hodnotím jeho práci. Je tam uvedený rozvrh, úkol a jeho hodnocení smajlíkem. Používáme ho i jako sdělení o vyučování rodičům. V druhém jsou uvedeny všechny projevy, které souvisí se syndromem – kývání, bouchání předměty o lavice, hlasité projevy a další. Žák to ví, že dělám čárky, ví, které projevy sleduji, a ví, že každý záznam znamená, že se nebude poslouchat jeho oblíbené CD.

Autorka: Můžete být konkrétnější? Zajímá mě sešit, kde zaznamenáváte projevy syndromu. Jak to funguje?

Asistentka: Když je potřeba žáka uklidnit, nebo si potřebuje odpočinout, tak s ním odcházím do třídy, kde jsme sami a můžeme buď pracovat, nebo odpočívat. Během odpočinku mu můžu pustit pět minut z jeho oblíbeného CD. Teď je to Hurvínek. Když ale udělám během dne pět čárek do sešitu s projevy, odečítám mu jednu minutu. Je to pro něj motivace.

Autorka: Funguje to?

Asistentka: Ano. Docela dobře.

Autorka: Během přestávky jste odešla ze třídy a žák tam zůstal sám bez dozoru. Je to běžné? Nehrozí zde riziko vzniku stresové situace, konfliktu?

Asistentka: Asi ano, ale i já potřebuji odejít do sborovny nebo na záchod.

Autorka: Určitě, jen mě to trochu překvapilo. Tato třída není zrovna klidná a přijde mi, že může velmi snadno vzniknout stresová situace. Během přestávky jsem viděla, že se o něho zajímal spolužák, snažil se ho uklidnit. Je tento spolužák jeho kamarád?

Asistentka: Projevuje se tak, ale těžko říct, zda se tak chová, protože se s ním chce kamarádit, nebo aby udělal dojem na spolužačky. Je to však jediný spolužák, který o něho projevuje zájem, tak to podporujeme v rámci rozvoje sociálních dovedností.

Autorka: Děkuji vám. Moc jste mi pomohla.

Asistentka: Není zač. Ať vám vše dobře dopadne.