

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Libuše Kabylová

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Klima školní třídy se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami  
Climate of the classroom with pupil with the special educational needs

Libuše Kabylová

Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika – Výchova ke zdraví

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Klima školní třídy se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami vypracoval/a pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 4. 2017

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala Základní škole Kamýk nad Vltavou za poskytnutí materiálu k vypracování praktické části této bakalářské práce.

Také bych ráda poděkovala paní doktorce Marii Linkové, která byla mou konzultantkou, za její ochotu a pomoc při zpracovávání této práce.

**ANOTACE:**

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je založena na studiu, analýze a komparaci odborné literatury a má dvě kapitoly. První kapitola se zabývá klimatem ve školních třídách. Druhá z kapitol vymezuje pojmy žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kombinovaná postižení a autismus.

Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření v reálném školním prostředí, včetně interpretace a vyhodnocení získaných dat. Snahou je získat odpovědi na otázky, týkající se toho, jak třída vnímá přítomnost svého integrovaného spolužáka s autismem.

Metodologicky je práce řešena metodou analyticko-syntetickou, analýzou odborné literatury, sociometrickým dotazníkem, studiem interních materiálů školy a pozorováním.

V příloze se nachází formulář sociometrického dotazníku pro jednotlivé třídy.

Práce končí závěrečným shrnutím.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

školní třída, klima třídy, integrace, kombinovaná postižení, autismus

**ANNOTATION:**

This thesis is divided into theoretical and practical part.

The theoretical part is based on the study, analysis and comparison of scientific literature and has two chapters. The first chapter deals with the climate in the classroom. The second then defines the concepts of pupils with special educational needs, combined disability and autism.

The practical part focuses on research in a real school environment, including interpretation and evaluation of the data obtained. The aim is to get answers to questions regarding how class perceives the presence of its integrated classmate with autism.

Methodological work is solved by analytic-synthetic method, analysis of scientific literature, sociometric questionnaire, study of internal school materials and observation.

The sociometric questionnaires from each class obtained during the study are in the attachment.

This thesis concludes with a final summary.

**KEYWORDS:**

classroom, class climate, integration, combined handicap, autism

## Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. Školní třída a její klima .....	9
1.1 Definice pojmů.....	9
1.2 Tvůrci třídního klimatu .....	12
1.2.1 Žák.....	12
1.2.2 Učitel .....	13
1.2.3 Rodič .....	14
1.2.4 Početnost tříd.....	14
1.2.5 Koedukovanost tříd .....	15
1.2.6 Diferenciace žáků.....	15
1.2.7 Rodinné prostředí žáků.....	16
1.3 Přístupy ke zkoumání klimatu.....	16
1.4 Diagnostika sociálního klimatu školní třídy.....	18
1.5 Hrabalův sociometricko-ratingový dotazník .....	19
2. Kombinovaná postižení.....	19
2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	20
2.2 Autismus .....	20
2.2.1 Oblasti postižení - triáda .....	22
2.2.2 Příčiny autismu.....	23
2.2.3 Úrovně funkčnosti autismu a druhy PAS .....	24
2.2.4 Žák s PAS ve školním prostředí .....	26
2.2.5 Problémové oblasti žáka s PAS.....	28
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
3. Charakteristiky vybraných žáků.....	31
3.1 Anamnéza žáka F. ....	31
3.1.1 Charakteristika školní docházky žáka F. ....	32
3.1.2 Vlastní pozorování žáka F. během vyučovacích hodin.....	34
3.2 Anamnéza žáka V.....	35
3.2.1 Charakteristika školní docházky žáka V. ....	36
3.2.2 Vlastní pozorování žáka V. během vyučovacích hodin .....	37
3.3 Sociometricko-ratingový dotazník .....	38
3.3.1 Rozbor a vyhodnocení sociometricko-ratingového dotazníku .....	38

Závěr .....	49
Seznam použitých informačních zdrojů.....	51
Seznam příloh.....	53
Příloha č. 1 .....	54
Příloha č. 2 .....	55

## Úvod

*„ Chovejme se ke svým přátelům tak,  
jak si přejeme, aby se oni chovali k nám. “  
(Aristoteles)*

Při výběru mé práce mě velice ovlivnilo to, že pracuji jako učitelka na základní škole, kde jsou na II. stupni integrováni dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky s poruchou autistického spektra. Vzhledem k individualitě každého chlapce a rovněž rozmanitosti jejich spolužáků bych se chtěla s těmito charakterizujícími faktory blíže seznámit, zabývat se jejich vlivem na školní třídu jako skupinu a zaměřit se na sociální klima v těchto dvou třídách.

Autismus je velmi závažná porucha, která jedince poznamenává a omezuje v mnoha funkčních oblastech. Nelze však jednoznačně určit, jak bude žák s autismem vycházet se svými spolužáky, kde můžeme jako pedagogové čekat problémy a jak se postavit k jejich řešení.

Cílem mé bakalářské práce je tedy především vymezit pojmy žák se speciálními vzdělávacími potřebami, autismus a kombinovaná postižení, dále pojmy klima školní třídy, integrace a v neposlední řadě přiblížit fungování vybraných školních tříd v průběhu celé školní docházky.

Formou sociometrického dotazníku SORAD chci zjistit, jaké sociální vztahy se vyskytují v kolektivu žáků, kde je vzděláván i žák s poruchou autistického spektra. Rovněž mě zajímá, zda je třídní klima integrací chlapce s autismem ovlivněno.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Školní třída a její klima

### 1.1 Definice pojmů

Vstupem do školy se stává z dítěte žák, získává tak na dlouhou dobu novou roli a do jeho světa přichází i nová autorita – učitel. Dítě začne pravidelně navštěvovat školu a svoji třídu, čímž se mu nabízí možnost vzdělávat se a navazovat nové sociální vztahy, žáka obohacuje, formuje a zároveň na něj klade nároky v podobě dodržování norem určitých způsobů chování, které roli žáka přísluší.

Lašek (2007, s. 8) vysvětluje, jaký vztah si dítě buduje během pravidelné školní docházky: „Zpočátku se jedná o formální vztah: na základě zákona o povinné školní docházce je zařazeno jak z hlediska dosažené připravenosti pro školu, tak i z hlediska prostorového do třídy. Vzhledem k tomu, že rodina se v našich podmínkách minimálně stěhuje, navštěvuje dítě školu i svou třídu po řadu let, přichází do školy, kterou často absolvovali jeho rodiče či starší sourozenci.“

Školní třída je považována za sociální skupinu. Jak uvádí Hrabal (2003, s. 8), skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje ke společným cílům.

Dítě si během života a pobytu ve skupině, kterou tedy školní třída bezesporu je, uspokojuje řadu sociálních potřeb. Během celého školního roku probíhá ve třídě řada sociálních dějů, které z některých dětí vytvářejí „hvězdy třídy“, z jiných odmítané či opomenuté. Tato skutečnost má pak jistě vliv na jedince samotné, na jejich sebepojetí, sebedůvěru, hodnotu a sociální pozici, ale také působí i na další žáky a jejich vývoj. (Lašek, 2007, s. 8-11)

Zdeněk Helus (2007) vyčleňuje jednotlivé skladebné komponenty sociálních skupin:

#### a/ členové skupiny

Každý z členů dříve či později začne ve skupině zaujímat určité místo, určitou pozici, realizují určité sociální role. Tyto sociální pozice vlastně vyjadřují určité postavení členů skupiny (nadřazenost, podřazenost či souřadnost) a toto postavení je dáno vlastnostmi a schopnostmi každého jedince v této skupině. Skupina se rozděluje podle různých kritérií, nejčastěji podle popularity, kterou jedinec ve skupině získal. Pozice členů skupiny mohou být různé – agresor, třídní hvězda, dobrý kamarád, přijímaný nebo odmítaný člen, negativně hodnocený jedinec apod. Při vytváření pozic a rolí jednotlivých žáků je důležité jistě i vedení

třídního učitele, jeho zkušenosti a profesionalita, protože třídní učitel výrazně ovlivňuje sociální vývoj dané třídy a může usměrňovat vytváření žádoucích pozic nebo naopak.

#### b/ podskupiny členů

Je normální, že ve skupině s více členy postupně začnou mít někteří k sobě blíže než k ostatním. Tyto vztahy vznikají na základě sympatie, obdivu, stejného smýšlení, sdílení blízkého bydliště apod. Nesmíme opomenout také pohlaví žáků, chlapecké skupiny mívají často konkurenční či nepřátelské vztahy. Dalšími činiteli, které mohou vztahy ve skupině ovlivnit, se mi jeví i prostředí, ze kterého dítě přichází.

#### c/ cíle

Jedná se o hodnoty, ke kterým skupina směřuje. Důležité je zmínit, že při plnění těchto cílů se členové skupiny řídí pravidly a normami, které daná skupina přijala za vlastní a měla by se jimi řídit. V případě školní skupiny je společným cílem dosažení určitého stupně vzdělání.

#### d/ typizace žáků

Každý žák je jiný, jinak vypadá, jinak se chová, jinak se učí, jinak pracuje.... Každý žák má proto ve třídě svoji pozici. A ta je, jak jsem se již zmínila, dána nejen vzhledem žáka nebo prostředím, ze kterého přišel, ale jistě i projevy, které vysílá nejen směrem ke svým spolužákům, ale i učitelům. Takovými projevy jsou například sebevědomí dítěte, aktivita, kterou ve třídě projevuje, studijní úspěšnost, komunikativnost, schopnost navazovat kontakty a tak dále.

Ve třídách se proto sejdou žáci výborní, spolupracující s učitelem, kteří bývají chloubou a oporou učitele. Spoléhá na ně a důvěřuje jim, vidí v nich výsledek svých pedagogických schopností. Dále jsou zde žáci schopní, třeba i nadaní, ale v určitém směru i problémoví - méně spolehliví, neukáznění, často se ocitající v konfliktech. Další skupinou, kterou Zdeněk Helus typizuje, jsou žáci hodní, vděční učitelům za projevy sympatie a pomoci, ale takoví, kteří bývají považováni za méně schopné či špatně prospívající. Učitelovi je jasné, že od nich může očekávat spíše slabší výkony, ale přesto jsou oblasti, ve kterých mohou tzv. překvapit. Na opačné straně než žáci výborní, se ocitají žáci vysloveně problémoví. S nimi bývají potíže nejen v oblasti vzdělávání, ale i projevech chování, často se s nimi učitel potýká, jsou konfliktní. Nakonec autor zmiňuje skupinku žáků, které lze označit za neurčitý, málo diferencovaný soubor, patří sem žáci, kteří se nijak nevyčleňují, ničím nevyznačují, nejsou ani dobří ani špatní, nehlásí se sice, ale ani nevyrušují.

Důležité však je zaujmout k různým typům žáků správný postoj, ač je to velice obtížné, svědčí to o osobnosti učitele a jeho pedagogických schopnostech.

Školní třída, tedy sociální skupina se postupem času vyvíjí. Určitě i proto, že odcházejí někteří žáci a jiní naopak přicházejí. Někdy nově přichozí zaujmají místo žáků opustivších skupinu, vše je velice individuální.

J.Průcha, E.Walterová a J.Mareš v Pedagogickém slovníku (2003, s. 253) uvádějí, že školní třída je:

- skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole
- základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání
- prostorová jednotka, v níž probíhá výuka

Lašek (2007, s. 9) cituje Hrabala, který školní třídu chápe jako:

- „soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky
- sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů.“

Lašek (2007, s. 13) také dále uvádí, že: „Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět. Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního „neviditelného“ života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné.“

Závěrem Lašek dodává, že školní třída je složitý sociální svět, na kterém se společně podílejí jak žáci, tak i učitelé.

Pojem klima třídy je v Pedagogickém slovníku (str. 100) vysvětlen takto: „Sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišujeme klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod.“ Jedná se o interakci učitel – žák.

„Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek, 2007, s. 40)

Čapek (2010, s. 14) cituje Gavoru: „*Klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený.*“ Je skupinovým a sociálním jevem, který je vázán na své tvůrce, tento jev je jimi vytvářen a zároveň na ně působí.

Zdeněk Helus (2007) uvádí, že školní klima je výsledkem vzájemného působení žáků a učitelů. To vykresluje vztahy ve třídách a postavení jednotlivých členů skupiny. Vypovídá o charakteristice třídy. Můžeme si všimnout, jak spolu jednotliví žáci vycházejí, jak je třída jako skupina soudržná, jaká zde panuje atmosféra, kde je míra tolerance, jaká je školní úspěšnost. Tato vzájemná míra interakcí je nutná v rámci sociometrie nejen pozorovat, ale i prošetřovat. Pomoc zkušeného pedagoga pro správně fungující sociální skupinu, jakou třída bezesporu je, je zcela zásadní.

Na tvorbu a ovlivňování klimatu třídy mají, jak již bylo v práci zmíněno, vliv různí činitelé a tvůrci.

## **1.2 Tvůrci třídního klimatu**

Mareš (2007, s. 565) uvádí, že klima vytvářejí jednak žáci, kteří danou třídu navštěvují, dále skupiny žáků, na které se třída člení, učitelé a také jednotlivci, kteří se do tvořených podskupin ve třídě nezapojují.

Dále se na utváření klimatu podílí vyučující, který ve třídě vyučuje konkrétní vyučovací předmět a především třídní učitel dané třídy. Záleží i na pohlaví pedagoga, tedy učitele – muže a učitelky-ženy. Protože každá třída má své zvláštnosti, nikdy není klima během vyučování u konkrétního pedagoga a vyučovacího předmětu stejné. Zároveň platí, že každá třída se v různých situacích chová jinak. Každá třída si tak vytváří rozdílné klima pro spolupráci s konkrétním učitelem.

### **1.2.1 Žák**

Již bylo v této bakalářské práci řečeno, že dítě se vstupem do školy začíná žít další životní roli, roli žáka. Ve vzdělávacím procesu získává nové poznatky, dovednosti a schopnosti, poznává nové osoby a přicházejí nové sociální vazby. Není to lehká životní role, dítě se musí přizpůsobit požadavkům, které na něj nová pozice klade. V rámci mezilidských vztahů se objevují určitá postavení, ať jsou to již postavení nadřazená nebo podřazená. Vztahy ke svému okolí si jedinec totiž vytváří podle toho, jaké postavení ve třídě zaujímá.

Žákův vliv na utváření klimatu třídy velice záleží také na povaze každého žáka. Vnitřně vyrovnaný žák vytváří kolem sebe správnou atmosféru a ta následně vytváří pozitivní třídní klima. Žák nevyrovnaný bývá naladěn negativně a to opět na klima třídy působí.

Čapek (2010, s. 20) doplňuje, že žák jako spolutvůrce třídního klimatu se na něm podílí odlišně vzhledem ke svému věku.

V mladším školním věku dítě ještě spontánně přijímá autoritu dospělého a solidarita a vztahy mezi spolužáky takovou váhu nemají.

Jiná situace ale nastává v období středního školního věku a puberty. Sílí totiž potřeba partnerství mezi vrstevníky, zvyšuje se citlivost žáků na vzájemná srovnání, žák je již schopen hájit svůj názor i proti mínění pedagoga, jehož názor dříve akceptoval. Často se ve třídě vytváří dvojice, skupinky, party či dočasná seskupení, která nebývají celoživotní, ale představují důležitou epizodu v životě každého jedince.

Konečně v období staršího školního věku vrcholí vývoj třídy jako skupiny, odlišnosti mezi třídami se silně prohlubují. Roste potřeba autonomie, nezávislosti a sebeprosazení. Solidarita se třídou je hlubší, vztahy pevnější a často se žáci dokáží semknout i proti učitelí.

Výše uvedené tedy dokazuje, že žák se v průběhu docházky na základní školu mění, stejně jako se mění jeho vnímání důležitosti jednotlivých složek klimatu.

## 1.2.2 Učitel

Učitel se stává, především na počátku školní docházky dítěte, vedle rodiče, pro dítě zásadní autoritou. Přináší do třídy určitý řád, své dovednosti, schopnosti, svůj pohled na roli žáka, svůj styl výuky. Na třídní klima má proto učitel velký vliv. Měl by si také především uvědomit, že i na něm záleží, jak se bude třída vyvíjet z hlediska vztahů a proto by měl svou třídu maximálně znát a trávit s ní dostatek času. Učitel by měl zachovávat ve třídě podmínky pro rozvoj žákovy osobnosti, pro jeho schopnosti kooperovat, potencovat zájem a zaujetí dětí pro vzdělání. (Lašek, 2007, s. 26)

*„Rozhodujícím faktorem pro chování jednotlivých skupin ve školním prostředí je styl řízení, uplatňovaný učitelem.“* (Lašek, 2007, s. 3)

S typologií učitelů a jejich rozdělením do určitých skupin nepochybně souvisí také styly výchovného působení na žáky.

J. Čáp (2001, s. 325) vymezuje základní styly učitelova výchovného působení:

- a) autokratický styl je o zákazech a příkazech vycházejících od učitele, učitel nerespektuje přání a potřeby žáků, často trestá a vyvolává strach a napětí
- b) liberální styl se vyznačuje slabým a nejasným vedením, učitelovo chování k žákům je lhostejné, chybí kontrola
- c) rozporný autokraticko-liberální styl je směsí, popřípadě střídáním předchozích dvou stylů.
- d) laskavý liberální styl se projevuje sympatiemi k žákům a porozuměním pro jejich potřeby, podmínky a problémy Na druhé straně je ale omluvou pro nedostatky žáků, klade nízké požadavky.
- e) integrační styl je styl, kdy má učitel jasno o pedagogickém přístupu, snaží se žákům porozumět a pomoci, dává jim prostor pro samostatnost a tvořivost, působí spíše příkladem než tresty a zákazy, tomuto stylu také říkáme demokratický.

### 1.2.3 Rodič

Mnoho autorů udává, že rodič není přímým tvůrcem klimatu ve třídě, R. Čapek (2010, s. 24) však rodiče jako tvůrce třídního klimatu ve své publikaci uvádí. Podle něj může rodič ovlivňovat klima ve třídě svého dítěte pozitivně i negativně. Ve druhém případě především tehdy, když o učiteli nehezky mluví, přenáší na své dítě strach ze školy, z neúspěchu, srovnává své dítě s ostatními nebo má na dítě nepřiměřené nároky. Přáním každého pedagoga je zcela jistě rodič, který respektuje školu i odbornost učitelů a snaží se být pro pedagogy partnerem.

Při zkoumání odlišnosti jednotlivých tříd a jejich klimatu se bere zřetel i na další podmínky a údaje.

### 1.2.4 Početnost tříd

Počet žáků ve třídě zcela jistě ovlivňuje klima třídy. Pozitivní vliv má jistě menší počet žáků ve třídě a to především díky možnosti individuálního kontaktu. Je-li totiž žáků ve třídě mnoho, nemůže učitel během hodiny komunikovat stejně často se všemi žáky. Při menším počtu žáků má tak každý žák možnost vícekrát se v hodině projevit. Při menším počtu dětí ve třídě učitelé mohou snadněji a častěji uplatnit individuální přístup k žákům,

reagovat na jejich aktuální potřeby, lépe je poznat. Menší počet žáků představuje pro dítě bezpečnější prostředí z hlediska šikany a dalších rizikových jevů.

Jednota názorů však na vliv početnosti žáků ve třídě a pozitivní formování sociálních vztahů mezi žáky neexistuje.

### **1.2.5 Koedukovanost tříd**

Oproti středním školám, na základních školách bývá poměr pohlaví většinou vyrovnaný. Jisté je, že již při vstupu do školy existují mezi oběma pohlavími rozdíly, které ovlivňují vzájemné vztahy ve skupině i charakter skupiny. Tyto rozdíly se ještě více prohlubují v pubertálním věku žáků.

Pokud jde přímo o vztahy ve skupině, skupiny se prosazují spíše u chlapců, dívky si většinou tvoří dvojice či trojice kamarádek. Vztahy chlapců bývají ale pevnější a stabilnější, než u dívek. Síly si chlapci „měří“ spíše fyzicky, dívky zase psychicky. Dívčí agresivita je totiž hlavně verbální, ať již přímá nebo ve formě pomluv, tedy nepřímá.

Zdravé vztahy k učiteli a dodržování školních norem jde většinou lépe dívkám, jsou vyspělejší, pracovně ukázněnější, pořádnější, méně často se u dívek projevují poruchy chování.

Všechny zmiňované rozdíly se mezi chlapci a děvčaty projevují v jednotlivých třídách zcela v závislosti na přítomnosti konkrétních žáků, jejich individualitě, osobnosti a záleží vždy i na vedení ze strany učitele.

### **1.2.6 Diferenciace žáků**

Podmínky pro zdravý vývoj vztahů ve třídě jsou tím problematičtější, čím větší jsou rozdíly ve skladbě žáků. Máme na mysli především spojení několika ročníků či rozdílné rozumové a morální schopnosti žáků v jedné třídě. I v tomto případě však záleží i na individualitě každého žáka a na práci učitele s daným kolektivem. Je nutno podotknout, že organizační forma výuky je v těchto případech velice náročná na přípravu učitele. Snahou všech by mělo být zvolení vhodné cesty ku pomoci a prospěchu všem žákům.

### 1.2.7 Rodinné prostředí žáků

Rodina, která od narození ovlivňuje vývoj a život dítěte, se promítá i do postavení žáka ve třídní skupině. Sociální, psychologické i finanční možnosti a odlišnosti rodin se odrážejí ve vývoji atmosféry a struktury třídy. Rozdíly jsou dány tzv. sociologickými charakteristikami rodin, z nichž jednotliví žáci přicházejí, především vzděláním a zaměstnáním rodičů a se společenskou vrstvou, k níž rodiny patří.

Vliv má také výchovný styl rodičů na každé konkrétní dítě. Prokazatelný je také vliv na počet sourozenců v rodině či pozice dítěte v rodině. V současné době přibývá dětí z neúplných rodin, i to se na klimatu třídy odráží. (Hrabal, 2003, s. 33- 43)

Jak uvádí Lašek (2007, s. 44), vliv na klima třídy nemají jen jeho tvůrci a hlavní aktéři, ale i další determinanty. Jsou jimi:

- zvláštnosti školy a jejich prostředí, například typ školy a její zaměření
- zvláštnosti vyučovacích a pedagogických situací, metod, stylů
- zvláštnosti žáků – problémoví žáci, žáci s postižením...
- zvláštnosti učitelů, jejich styl výuky

### 1.3 Přístupy ke zkoumání klimatu

J. Mareš a J. Čáp (2007, s. 571-574) uvádějí několik přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy:

a) sociometrický přístup

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina. K výzkumu se používá například sociometrický dotazník. Výzkumník zjišťuje, jak je třída strukturována, jestli se její struktura mění, jak se vyvíjejí sociální vztahy mezi žáky, jak třída působí navenek, jaká je zde atmosféra. Řekne nám, kteří žáci jsou si navzájem sympatičtí, kdo má vedoucí roli a kdo se naopak podřizuje, kdo je třídou odmítaný apod.

Zakladatelem sociometrie je americký psychiatr, působící jako psychoterapeut ve Vídni Jakob Levi Moreno (1892-1974).

b) organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je jednak celá třída jako skupina a jako organizační jednotka, ale také učitel jako řídicí pracovník. Badatel se zajímá především o to, jak vypadá práce žáků

v týmu, jak probíhá komunikace, zda jsou žáci klidní nebo naopak nejistí. Výzkumnou metodou je standardizované pozorování.

c) interakční přístup

Hlavní důraz je kladen na interakci mezi učitelem a žáky v průběhu hodiny. Badatel sleduje, jak přímé a nepřímé působení učitele ovlivňuje efektivitu jeho práce, postoje žáků a jejich výkonnost a výkonnost celé třídy. Diagnostickou metodou je opět standardizované pozorování, dále počítačové metody, audiovizuální nahrávky interakcí ve třídě a jejich popis a rozbor.

d) pedagogicko-psychologický přístup

Zkoumá se především spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách, vzájemná sociální závislost žáků, spolupráce, jejich sebepojetí. Hledají se příčiny úspěchu a neúspěchu. Metodou pro výzkum je například posuzovací škála.

e) přístup školně- etnografický

Objektem studia je zde nejen školní třída, ale i učitelé a vlastně celý běh školy. Zjišťuje se, jak klima funguje, jak jej vnímají a svými slovy popisují jeho aktéři, tedy žáci a učitelé. Nepostupuje se zde pouze metodou objektivního, nezúčastněného pozorování, ale badatel se stává členem prostředí. Využívají se přitom i další metody, např. etnografický rozhovor se žáky a učiteli, který bývá nestrukturovaný. Další etnografickou metodou je také studium dokumentů, které učitelé a žáci vytvoří např. slohové práce, deník z vyučování, přípravy pedagogů a jiné.

f) vývojově-psychologický přístup

V tomto přístupu se zkoumá především žák jako osobnost a školní třída jako sociální skupina, ve které se má žákova osobnost vyvíjet. Důležité je sledovat, jak učitel řídí hodiny, jak žáky ukázní, zda užívá individuálního přístupu k žákům, jaké jsou vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky, zda má žák prostor pro autoregulaci. Na tom závisí zájem žáků o školu, jejich motivace pro učení, jejich sebepojetí, školní úspěšnost.

g) sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Autoři uvádí, že tento přístup je v současné době nejrozšířenější. Objektem studia je školní třída jako prostředí pro učení, žáci konkrétní třídy a učitelé, kteří v této třídě působí. Badatelé sledují kvalitu klimatu, jeho strukturu, aktuální podobu i to, jaké klima by si jeho aktéři raději přáli. Pro tento výzkum se užívají posuzovací škály, které uvádějí sami aktéři,

sdělují v nich své osobní vidění klimatu, své postoje a subjektivně zabarvené názory a očekávání.

#### **1.4 Diagnostika sociálního klimatu školní třídy**

Diagnostikou třídy rozumíme poznávání života ve třídě, poznávání zvláštností dané třídy, jejího stavu a vývoje, ale také poznávání žáků jako členů třídy a učitele jako formálního vedoucího třídy.

Pro zkoumání klimatu školy či školní třídy existují různé metody:

##### a) pozorování

Metoda se soustřeďuje na vzájemnou interakci žáků a také na interakci žáci – učitel. Bývá nejpoužívanější metodou. Je prováděna například pracovníkem poradny, který se postupně seznamuje s životem školy a osobami, které se v ní nacházejí (žáci, učitelé a další zaměstnanci) a potom na základě svých postřehů vyhotoví rozbor klimatu pozorované třídy.

Na základě jedné návštěvy však nelze vyvodit platné závěry, proto by pozorování nemělo být jedinou metodou pro posouzení atmosféry ve třídě. (Hrabal, 2003, s. 26)

Čáp a Mareš (2007, s. 592) metodu pozorování dělí na pozorování nestandardizované, standardizované. Rozdílnost je v tom, že v případě nestandardizovaného pozorování návštěvník školy pozoruje ve třídě cokoli, ve druhém případě je již předem seznámen se situací ve třídě a přichází s cílem pozorovat předem definované projevy a chování žáků ve třídě.

##### b) rozhovor

Je další často používanou metodou pro získávání platných informací o stavu ve třídě, je však nutné mít určité zkušenosti a dovednosti při jeho vedení. Rozhovor může probíhat s učitelem, žákem, případně i více žáky najednou a přináší informace nejen o jednotlivci, ale i větší skupince žáků, celé třídě a případně i učiteli. Cenné bývají také informace od ostatních vyučujících či rodičů. Obvykle bývá rozhovor předpřipraven, tedy část otázek je předem stanovena a další část otázek se vytvoří podle průběhu rozhovoru.

##### c) dotazníky

K propracovaným variantám dotazníku patří dotazníky sociometrické, kdy na otázky odpovídá celá skupina, tedy žáci, učitelé, někdy též i rodiče žáků. Výhodou je, že díky této

metodě získáme informace od velkého počtu žáků najednou a není náročné na čas a úsilí žáků. Nevýhodou zde může být náročnost přípravy kvalitního a validního dotazníku a také nemožnost dozvědět se více při strohé odpovědi. Co se týká vyhodnocení dotazníků, provádí se matematické i grafické znázornění výsledků, dle libosti tazatele. (Hrabal, 2003, s. 29-30; Čáp, Mareš, 2007, s. 592-593)

### **1.5 Hrabalův sociometricko-ratingový dotazník**

Nejnámějším standardizovaným sociometrickým dotazníkem je SO-RA-D, což je sociometricko - ratingový dotazník (Hrabal, 2012), pomocí něhož se získávají vzájemné údaje o vzájemných vztazích mezi žáky ve třídě. Autorem této diagnostické metody je bývalý pražský poradenský psycholog (zakladatel a ředitel pražské pedagogicko-psychologické poradny) a učitel Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze docent Vladimír Hrabal.

V SO-RA-D dotazníku se všichni žáci třídy navzájem hodnotí z hlediska sympatičnosti na pětistupňové škále (1 je nejvíce, 5 je nejméně) a dále také z hlediska vlivu. Vliv se hodnotí rovněž na pětistupňové škále (1 je nevlivnější, 5 je téměř bez vlivu). Z jednotlivých údajů lze vypočítat průměrné hodnocení vzájemných sympatií ve třídě. Dále lze pozice jednotlivých žáků ve třídě hodnotit podle oblíbenosti.

Číselné hodnocení sympatičnosti jednotlivých spolužáků žák vysvětluje odpovědí na otázku „Proč mi je spolužák sympatický nebo nesympatický“.

## **2. Kombinovaná postižení**

Počet osob s kombinovaným postižením představuje nezanedbatelnou část populace. Ve Věstníku MŠMT ČR (č. 8/1997) je definováno vícenásobné postižení takto: *„Za postižené více vadami se považuje dítě, respektive žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu. Za provedení speciálně pedagogické diagnostiky odpovídá speciální pedagogické centrum, případně pedagogicko-*

*psychologická poradna, zařazené do sítě škol, předškolních a školských zařízení MŠMT ČR“*  
( Pipeková,1998, s. 335)

Pro potřebu resortu školství se žáci s více vadami člení do tří skupin:

1. Skupina, v níž je společným znakem mentální retardace. Ta je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň a pro dosažitelnou míru výchovy. Proto je při rozhodování o způsobu vzdělávání pokládána za vadu dominantní.
2. Druhou skupinu tvoří kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči. Specifickou skupinu tvoří děti hluchoslepé.
3. Samostatnou skupinu tvoří děti autistické a s autistickými rysy. ( Pipeková, 1998)

## **2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

V upraveném Rámcově vzdělávacím programu pro základní školy, který vešel v platnost v září 2016, je žák se speciálními vzdělávacími potřebami definován takto:

*„Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje škola a školské zařízení.“*

*„Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení.“ (Rámcový vzdělávací program, Praha 2016)*

## **2.2 Autismus**

Poprvé slovo autismus použil Leo Kanner v roce 1943, slovo je odvozeno od řeckého „autos“ a znamená to být sám. Leo Kanner byl rakousko-americký dětský lékař psychiatr, který jako první popsal mezi svými pacienty i několik jedinců s poruchou, kterou nazval autismus.

Autorka Barbora Bazalová (2011, s. 23) dodává, že ještě několik let předtím s tímto termínem pracoval švýcarský psychiatr Eugen Bleurel, prvenství však již zůstalo zmiňovanému Kannerovi.

Jisté je, že koncem 40 - tých let byl dětský autismus zařazen do Mezinárodní klasifikace nemocí.

Vycházíme-li z lékařské definice autismu, pak je autismus zařazen mezi pervazivní vývojové poruchy. Znamená to, že jde o postižení, kdy vývoj jedince probíhá odlišným způsobem od jedince zdravého a kdy se postižení projeví ve všech oblastech života. Thorová (2006, s. 58) uvádí „*slovo pervazivní znamená vše pronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech*“.

Thorová dále (2006) uvádí, že autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem toho je, že dítě dobře nerozumí a nechápe to, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je tedy narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Autismus doprovází specifické vzorce chování.

Musíme však konstatovat, že přesná etiologie autismu je stále nejasná a je stále středem výzkumů a diskuzí mnoha odborníků.

Thorová (2006, s. 33) cituje Jima Sinclaira: „*Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uzavřena. Ve skořápce není chované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je vše pronikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emoci. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.*“

Pervazivní vývojové poruchy se projeví již v prvních letech života. Ke stanovení diagnózy je zapotřebí několik symptomů v jednotlivých oblastech triády. Diagnostika je však velice obtížná. Jednak má autismus rozsáhlé symptomy, které se liší v četnosti a síle projevu, některé se dokonce nemusí vůbec projevit. Projevy dítěte se velice mění s věkem, objeví se, zmizí, vyvíjejí se. V některém věkovém období se nám zdá autistické chování zřetelnější, v některém věkovém rozmezí autistické projevy stagnují či ustupují. Chování je také ovlivněno prostředím a povahovými vlastnostmi jedince, případně i přidružením dalších poruch. (Thorová, 2006)

Mühlpachr in Vítková (2004, s. 343) prezentuje autismus v několika různých podobách definic. U všech lze najít společné znaky a projevy.

Autismus je komplikovaná vada, která naruší vývoj komunikace a dítě má problém vytvářet normální mezilidské vztahy...

Autismus je celoživotní postižení, které se objevuje nejpozději do tří let věku...

Autismus brání postiženým adaptovat se na prostředí, ve kterém žijí...

Autismus je charakterizován stereotypními způsoby chování, omezenými zájmy a aktivitami. Dítě nesnáší změny, kvalita života je značně narušena...

Autismus je provázen problémy chování...

Všechny existující definice autismu shodně označují postižení oblasti sociálních vztahů, komunikace a chování. Autismus je charakterizován tzv. triádou příznaků.

### 2.2.1 Oblasti postižení - triáda

V sedmdesátých letech vymezila britská psychiatřka Lorna Wingová tyto styčné problémové oblasti, které jsou klíčové pro diagnózu a nazvala je triádou poškození (Thorová, 2006).

Do triády postižených oblastí řadíme:

- a) sociální interakci (sociální vztahy s rodiči, blízkými osobami, ostatními lidmi a vrstevníky)

Problémy v sociálních vztazích se mohou projevit různým způsobem. Dítě je uzavřené, samotářské, nenavazuje kontakt s vrstevníky ani s dospělými, vyhýbá se očnímu i tělesnému kontaktu, nemazlí se. Chová se netečně k projevům jiných, často reaguje velmi nepřiměřeně. Neuvědomuje si reálné nebezpečí, často se vyskytuje motorický neklid.

K lidem se chovají jako k předmětům. Ruku jiné osoby používají jako nástroj k dosažení předmětu, který chtějí. Dítě s touto poruchou si není vědomo citů jiných lidí, nebere je na vědomí.

Mají problém s nápodobou. Neumí spontánně napodobovat nebo napodobují doslova bez ohledu na okolnosti. Nedodržují společenské normy a pravidla a ani nechápou jejich obsah. (Jelínková, 2001; Thorová, 2006)

- b) komunikaci (řeč, gesta, mimika)

I v této oblasti se vyskytují různorodé problémy – od totálního mutismu, kdy se řeč vůbec nevyvinula nebo vymizela, až po stav, kdy dítě mluví téměř bez přerušování, má bohatou

slovní zásobu, ale řeč nedává smysl. Tyto děti jsou fascinovány přemírou slov, ale řeč nepoužívají jako prostředek sociální interakce.

Téměř vždy se u autistických dětí vyskytuje echolálie (opakování slov, vět, frází), dále neologismy (slova, které si dítě samo vytvoří a používá je k označení předmětů, dějů, situací) a typické je nesprávné používání zájmen (většinou tyto děti nepoužívají osobní zájmeno já, ale mluví o sobě ve druhé nebo třetí osobě).

Odchytky se vyskytují i v intonaci, rytmu, hlasové modulaci. Většinou chybí i schopnost porozumět gestům, mimice, hlasové intonaci, postojům těla.

Děti s poruchou autistického spektra mají většinou dobrou krátkodobou paměť. Jsou schopny zopakovat věty, pasáže rozhovorů, aniž by jim porozuměly. Po delším čase však mohou mít problém s vybavováním vět či pokynů. (Jelínková, 2001; Thorová, 2006)

### c) představivost (hra, volný čas a používání předmětů)

Postižení v oblasti představivosti se projevuje opakujícím se chováním, rituály a jednotvárným spektrem zájmů. Hra autistického dítěte se nerozvíjí. S vrstevníky si nehraje a tím je velkým problémem dítě ve volném čase zabavit. Při hře schází fantazie, spontaneita a tvořivost. Typické je ulpívání na činnostech, které jsou jednoduché a stereotypní. Zacházení s předměty je také nestandardní a nefunkční. Nejeví zájem o nové hračky nebo činnosti, je silně fixován na určité hračky, které s sebou stále nosí, zabývá se stále dokola určitými činnostmi. (Jelínková, 2001; Thorová, 2006)

Existuje ještě celá řada symptomů, které se u autismu vyskytují, ale pro stanovení diagnózy se nepovažují za podstatné. Jedná se například o chůzi po špičkách, nepřiměřené reakce na hluk, chlad a další smyslové vjemy. Autismus doprovází také často hyperaktivita, sebepoškozování, agresivita, náladovost, snížení prahu bolesti, nepřiměřené emoční reakce, jako jsou smích, pláč, úzkost, problémy se spánkem, jídlom a jiné. (Thorová, 2006; Jelínková, 2001)

## 2.2.2 Příčiny autismu

Opatřilová (2006) uvádí studii, která říká, že mezi 10 000 dětmi se narodí asi 4 děti s autistickým chováním, 3-4 krát se jedná o chlapce. Dá se říct, že i nám se nyní zdá výskyt autismu v populaci vzrůstajícím. Není však zcela jasné, zda je to pouze důsledek změny diagnostických kritérií nebo vliv většího povědomí společnosti.

Teorii o příčině poruch autistického spektra (dále jen PAS) je nespočet. Za hlavní příčinu jsou považovány vrozené abnormality mozku. Dále důsledek dětských nemocí v raném věku, genetické faktory, metabolické poruchy organismu jedince nebo některá onemocnění v těhotenství matky.

### 2.2.3 Úrovně funkčnosti autismu a druhy PAS

Autismus rozdělujeme do tří kategorií podle úrovně adaptability, tzv. funkčnosti. Funkčnost souvisí se schopnostmi v sociální oblasti, s úrovní vyjadřování a porozumění, s mírou problémového chování, se schopností funkčně trávit volný čas a s celkovou úrovní intelektu. (Thorová, 2006)

Thorová (2006, s. 9) k tomuto členění dodává:“ *Prakticky platí, že čím nižší funkčnost, tím vyšší nároky klade dítě na péči okolí.* “

#### a) autismus nízkofunkční

Lidé s touto úrovní adaptability bývají velmi uzavření a mají malou schopnost navazovat sociální vztahy. Pokud se řeč vytvoří, objevuje se v podobě echolálie, většinou však řeč neexistuje, dominují zvuky nebo jen slova. Věnují se jednoduchým stereotypním činnostem, časté je sebepoškozování a agrese. U většiny lidí s nízkofunkčním autismem spadají celkové schopnosti do pásma těžké mentální retardace. Je zde patrný negativismus, pasivita a ignorace.

#### b) autismus středně funkční

Lidé s touto úrovní adaptability mají sníženou schopnost navazovat sociální kontakt, v komunikaci jsou pasivní. Rozumí pokynům, v řeči se objevují typické zvláštnosti, jako je záměna zájmen, echolálie, ulpívání. V chování se vyskytují pohybové stereotypie. Rozumové schopnosti leží v pásmu lehké až středně těžké mentální retardace, typický je nerovnoměrný vývojový profil. Problémové chování těchto lidí je zvladatelné.

#### c) autismus vysoce funkční

U této úrovně adaptability jsou zachovány základní sociální a komunikační funkce. Je pravdou, že obtížně chápou sociální normu a také nedokážou uplatnit sociální takt, čímž se někdy mohou jevit jako výstřední a neslušní. Řeč bývá dobře vyvinuta, ale komunikují bez ohledu na komunikačního partnera. Obvyklé je ulpívání na oblíbených tématech, které se odvíjí od jejich encyklopedických zájmů. Týmové spolupráce nejsou schopni. Rozumové

schopnosti se pohybují v hraničním pásmu či v pásmu normy, mohou dosahovat až nadprůměru. (Thorová, 2006)

Druhů autismu máme několik, každá forma je něčím jiná a výjimečná.

a) dětský autismus

Tvoří jádro PAS, problémy se vyskytují v každé části diagnostické triády. Jedná se vlastně o klasickou variantu autistického onemocnění. Původně se mu říkalo Kannerův syndrom, podle zakladatele pojmu autismus. Přidružena bývá mentální retardace.

b) atypický autismus

U této formy nebývají zcela naplněna kritéria závazná pro dětský autismus. Dítě totiž splňuje jen částečně diagnostická kritéria pro PAS, nevyskytují se všechny tři oblasti triády.

c) Aspergerův syndrom

Jedná se o velmi různorodý syndrom, poprvé byl popsán už v roce 1944 Hansem Aspergerem, syndrom tedy nese jeho jméno. Inteligence je normální až nadprůměrná, jsou však narušeny některé funkce v oblasti sociálních vztahů, které jsou typické pro autismus. Obtíže se mohou projevit v motorice, grafomotorice, orientaci, v sebeobslužných dovednostech. Typické jsou zvláštní zájmy, kterým se jedinec až do vyčerpání věnuje (počítače, mapy, vlajky, značky...) Lidé s tímto syndromem trpí často depresí, úzkostmi, sebedoceňováním, vyskytnout se může i agresivita, náladovost, rituální chování.

d) dětská dezintegrační porucha

Tato porucha bývá někdy označována jako pozdní začátek autismu, neboť se objevuje ve dvou až čtyřech letech věku dítěte. Poté následuje regrese v oblastech triády a nastupuje chování typické pro autismus.

e) jiné pervazivní vývojové poruchy

Rettův syndrom, který je popisovaný zejména u dívek. Typický je téměř normální časný vývoj, ale obvykle mezi sedmým a dvacátým čtvrtým měsícem věku dojde k částečné nebo úplné ztrátě získaných dovedností, syndrom doprovází pásmo středně těžké, těžké a hluboké mentální retardace.

Landau-Kleffnerův syndrom, kde dojde k postupné nebo náhlé ztrátě schopnosti rozumět a používat mluvený jazyk. Tato ztráta nejčastěji vzniká na základě mnohočetných epileptických záchvatů.

Syndrom fragilního X se vyskytuje u mužů. Je zde nápadné zvláštní chování, vyhýbavý pohled, odvracení se při pozdravu, plácání rukama, tření rukou, nervozita apod., syndrom doprovází mentální retardace.

f) autistické rysy

Hovoříme o nich tehdy, když se projeví určité symptomy autismu, ale přitom kritéria pro potvrzení, že se jedná o PAS, není zcela naplněno. Typicky se autistické rysy vyskytují u lidí s mentálním postižením. (Jelínková, 2001; Thorová, 2006)

## 2.2.4 Žák s PAS ve školním prostředí

Děti s PAS mají samozřejmě právo vzdělávat se v plném rozsahu, tedy od předškolního až po vysokoškolské vzdělání s ohledem na jejich schopnosti a možnosti. Nelze však jednoznačně říci, která forma vzdělávání bude pro dítě s PAS nejlepší. Rozhodnutí by mělo vycházet z doporučení školského poradenského zařízení a pak dále i rozhodnutí rodičů a možnosti, týkající se dostupnosti školy, např. určené pro děti s PAS.

Možnosti vzdělávání:

- vzdělávání v rámci integrace v běžné škole
- vzdělávání ve speciální třídě pro děti s PAS při běžné ZŠ
- autistické třídy při školách a zařízeních pro děti s postižením
- vzdělávání ve škole zřízené pro děti s postižením – praktické, speciální školy

Dalšími možnostmi při vzdělávání žáků s PAS jsou pomoc asistenta pedagoga či vzdělávání podle IVP (individuální vzdělávací program). Bez pomoci asistenta pedagoga se totiž většina žáků s PAS v běžné škole neobejde.

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož pracovní povinnosti vycházejí zejména ze školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících.

Vyhláška č.27/2016 Sb. v § 5 uvádí základní činnosti asistenta pedagoga:

*Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:*

- a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,*
- b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,*

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,

e) další činnosti uvedené v jiném právním předpise

([http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf))

Ze závěrů vyšetření ve školském poradenském zařízení je vytvořen individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), bez kterého se také většina integrovaných žáků neobejde. Formu a obsah IVP stanovuje opět vyhláška č. 27/2016 Sb. Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka, na základě doporučení. IVP je závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Dále jsou zde uvedeny informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání či úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka. IVP může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka.

Na tvorbě IVP se podílí konkrétní pedagogové, školské poradenské zařízení, zákonný zástupce dítěte (či zletilý žák) a zodpovídá za něj ředitel příslušné školy, ve které je dítě s PAS vzděláváno.

*„Integrace do běžné třídy nebo programu se nehodí pro všechny děti, existují děti, u kterých je volba integračního přístupu jednoznačná, a děti, u nichž můžeme s vysokou mírou pravděpodobnosti říci, že prostředí běžné třídy pro ně není variantou“.* (Thorová, 2006, s. 366)

Před vstupem do školy by mělo dítě s autismem absolvovat speciálně pedagogické vyšetření. Doporučen bývá odklad školní docházky, u dětí s normálním až nadprůměrným intelektem je možnost začít vzdělávání i bez odkladu školní docházky.

Školský zákon č. 561/2004Sb., paragraf 36, odstavec 5 říká: „*žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo svého trvalého pobytu (dále jen „spádová“ škola), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.*“ (<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>)

Z toho vyplývá, že spádová základní škola je povinna jedince s poruchou PAS přijmout ať chce nebo nechce. Přináší to s sebou výhody i nevýhody.

Thorová (2006) vidí výhody v tom, že náročnější prostředí více odpovídá tomu, co jedinec zažije v běžném životě, kontakt s vrstevníky, na které bylo dítě zvyklé například již z předškolního zařízení. Dále je zde lepší dostupnost školy, žák například nemusí dojíždět do jiného města, pohybuje se v prostředí, které zná z procházek či jiného využívání volného času v místě bydliště. Nezanedbatelná je jistě i skutečnost, že zdravým jedincům je mnohdy také prospěšné, že se setkají s vrstevníkem, který má handicap, učí je to setkávat se s určitou odlišností a tím pádem větší toleranci k postiženým a následné pomoci jim.

Jako nevýhody lze zmínit nepřipravenost pedagogů, okolí, speciálních pomůcek a celkového prostředí školy. Škola musí zvážit, zda zvládne a chce integrovat jedince s PAS nebo jiným postižením. Samozřejmě je možné využití podpory speciálně pedagogických center, poraden či organizací, kteří se na problematiku autismu specializují.

## **2.2.5 Problémové oblasti žáka s PAS**

### **a) sociální interakce**

Z hlediska soužití žáka s autismem se svými spolužáky během školní docházky se jeví jako nejdůležitější schopnost sociální interakce, tedy sociálního chování a formování sociálních vztahů. Tato schopnost není u dětí s PAS vrozená a můžeme říci, že v sociální oblasti je dítě s autismem limitované.

Bazalová (2011, s. 46) tuto sociální oblast dítěte s PAS popisuje: „*Dítě je schopno dát malý smysl tomu, co vnímá a pozoruje. Neumí číst z očí, gest, postojů či výrazů obličeje, není schopno porozumět tomu, co cítíme, co si myslíme, jaké máme úmysly či přání. Tyto nedostatky v sociální oblasti značně ovlivňují rozvoj jedince, jeho učení i chování.*“

Postižení této oblasti považuje mnoho odborníků za nejzávažnější, práce se však zmiňuje i o dalších oblastech, které mohou být pro žáka s PAS deficitem.

b) emocionalita

Některé děti jsou ve svých projevech silně labilní a potýkají se s různými projevy afektu, jako je pláč, vztek, křik, sebepoškozování apod., jiní jsou emočně stabilnější.

c) motorika

Vývoj motoriky může být opožděný a naopak může dítě s PAS vykazovat velkou obratnost. Projevovat se zde může stereotypní chování a vzorce, bizarní pohyby rukou či nohou. Zhoršené motorické schopnosti se mohou promítat i do schopností grafomotorických.

d) kognitivní schopnosti

Omezena může být pozornost a paměť a dále úroveň intelektu. Bohužel je však stále široká část veřejnosti přesvědčena, že autismus patří mezi mentální postižení. Například u Aspergerova syndromu a vysoce funkčního autismu se ale snížení intelektu nevyskytuje.

e) poruchy chování

Většinou souvisí s tím, že dítě nerozumí světu okolo něj, má jiný způsob vnímání, má problém s komunikací atd. a tyto deficity jej stresují.

f) adaptabilita

Schopnost adaptace je nezbytná ke zvládnutí každodenního života. Děti s autismem se adaptují těžko a prožívají při změnách úzkost, napětí, nejistotu, stres, který je poté spouštěčem již zmiňovaných afektů a projevů problémového chování. Problém může způsobit i cestování a běžná cesta do školy.

g) percepce

Může být narušeno vnímání různých pocitů, jako je hlad, žízeň, bolest, horko, chlad. Rušivým bývá pro dítě s PAS velký hluk a křik, který může opět vyprovokovat nepředvídatelná chování. (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 84-88)

## PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část této práce se zabývala vymezením základních pojmů z oblasti klimatu ve školních třídách, autismu a kombinovaných postižení.

Cílem praktické části je šetření v reálném školním prostředí a zjištění, jaké sociální vztahy se vyskytují v kolektivu žáků, ve kterém je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavní metodou, použitou v této práci, je sociometrický dotazník SO-RA-D, který se týká diagnostiky sociálních vztahů a klimatu v konkrétních třídách.

Městečko Kamýk nad Vltavou se nachází ve Středočeském kraji, žije v něm zhruba 900 obyvatel. Znamé je především díky vodní nádrži Kamýk, která je součástí vltavské kaskády a zříceninou hradu Vrškamýk, jehož výstavba se datuje do první poloviny 13. století.

Místní základní školu v současné době zhruba navštěvuje 95 žáků z Kamýku nad Vltavou a okolních obcí, děti jsou rozděleny do 9 ročníků. Škola má I. stupeň, II. stupeň, školní družinu, školní klub. Pracuje v ní mnoho zájmových kroužků.

Součástí základní školy jsou 3 speciální třídy, ve kterých probíhá výuka mentálně postižených žáků a žáků s více vadami a autismem. Někteří tito žáci přijíždějí do školy přímo z rodin, další jsou ubytováni v kamýckém týdenním stacionáři Krok.

V loňském i letošním školním roce je ve škole otevřena také přípravná třída pro žáky s odkladem školní docházky.

Pod základní školu spadá i škola mateřská, která je v současné době zcela naplněna. Tím se do budoucna zdá, že se základní škola dočká větší naplněnosti žáků. Bohužel ne vždy tomu takto je. I přes veškerou snahu zřizovatele, pedagogů i dalších pracovníků školy se totiž počet žáků na základní škole každým rokem snižuje. Hlavním důvodem této situace je fakt, že v blízkém okolí školy se nachází (cca 6 km) další dvě vesnické školy a ve vzdálenosti 25 km leží město Příbram, kam často kamýčtí rodiče své děti dovážejí, protože do Příbrami sami jezdí za prací.

Budova školy byla postavena v šedesátých letech. Skládá se z komplexu několika budov navzájem spolu propojených. Škola má vlastní tělocvičnu, školní kuchyňku, školní knihovnu, počítačovou pracovnu, pracovnu na biologii a chemii, fyziku, dvě pracovní dílny, letní terasu spolu s učebnou na výsluní. Budova je bezbariérová – šikmá plošina k tělocvičně a vertikální výtahová plošina z přízemí do prvního patra. V roce 2006 byla dokončena

komplexní rekonstrukce sociálních zařízení. Nedávno byla dokončena výměna oken, okenních parapetů a prosklených stěn spolu s novou „duhovou“ fasádou. Dále byla zrekonstruována kotelna. Ve školní budově se nachází rovněž kuchyně s jídelnou, která slouží i veřejným strážníkům.

Na tělesnou výchovu či pohybové aktivity atd. je možné navštěvovat Duhové hřiště (hřiště s umělým povrchem), postavené na zdejším obecním hřišti, případně zahradu školy, kde se nachází malý školní pozemek, letní učebna, terasa, pískoviště, trampolína, basketbalový koš a několik houpaček a prolézaček.

### **3. Charakteristiky vybraných žáků**

Pro oba žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je kamýcká základní škola školou kmenovou.

Kvůli zachování anonymity byla jména některých žáků změněna.

#### **3.1 Anamnéza žáka F.**

##### Osobní anamnéza:

Chlapec se narodil se z třetí gravidity matky, těhotenství bylo bezproblémové, porod proběhl v termínu, ale vyskytl se při něm předčasný odtok plodové vody, matka poté zbytečně odkládala odjezd do porodnice. Těhotenství bylo plánované, otec si po dvou dcerách velice přál syna.

Již od dvou let chlapce matka cítila, že není něco v pořádku. Chlapec nereagoval na své jméno, byl velmi afektivní, nemluvil, řeč se nevyvíjela, stále křičel. Byl velmi samotářský, nechtěl se chovat v náručí, odmítal oční kontakt. V oblíbě měl malá autička, která si stále dokola stavěl do řady vedle sebe.

Diagnózu Atypický autismus získal chlapec v necelých 5 letech věku. Dle adaptability se jedná o autismus středně funkční, dle sociálního chování typ pasivní, intelektové schopnosti jsou na rozhraní lehkého a středního defektu. Vývojový profil je u chlapce

nerovnoměrný, spolu s opožděným vývojem motoriky a grafomotoriky. Rozumové schopnosti chlapce jsou rozloženy při dolní hranici širší normy. Na dobré úrovni je matematické myšlení a všeobecný rozhled, který je založený na naučených znalostech nebo jeho zájmu, rovněž má velmi dobrou mechanickou paměť. Naopak na výrazně nízké úrovni je slovní zásoba, slovní vyjadřování a sociální porozumění. Řečový projev je provázen neklidem, uhýbá pohledem nebo se točí bokem. Do kolektivu vrstevníků se příliš nezapojuje, nevyhledává žádnou komunikaci, z tohoto důvodu se i nerad zapojuje do skupinových prací. Dále se u chlapce vyskytují výkyvy v pozornosti a psychomotorický neklid jako reakce na zátěž. Rovněž mu velice vadí doteky a hlučné prostředí, především když je unavený nebo naštvaný.

### Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, matka pracuje jako sociální pracovníce u seniorů, otec je zaměstnán jako elektrikář. U obou rodičů se jedná o první manželství. V rodině vyrůstají ještě 2 starší sestry, obě studují pedagogickou školu.

Vztahy v rodině jsou dobré, na výchově se podílejí aktivně oba rodiče stejnou měrou, dominantnější postavení má otec, chlapec z něj má větší respekt, matce někdy odmlouvá, napomíná ji a kritizuje.

Celá rodina bydlí v obecním bytě, dcery přes týden pobývají na internátě. V dětském pokoji přes týden bydlí chlapec sám, o víkendech ho obývá spolu se sestrami. K těm se chová zvláště, oslovuje je celým jménem, nemluví o nich jako o sestrách.

V rodině se u nikoho porucha autistického spektra nevyskytla.

### **3.1.1 Charakteristika školní docházky žáka F.**

Od 4 let věku byl chlapec integrován do běžné mateřské školy, kde byl vzděláván za přítomnosti asistenta pedagoga. Byl v péči zařízení APLA Praha a SPC Vertikála. V září 2009 žák nastoupil do 1. třídy, po realizovaném ročním odkladu školní docházky, v současné době již navštěvuje 9. třídu. Jednalo se o třídu s velkou převahou chlapců, vedle dvou dívek zde bylo deset chlapců. Již z předškolního zařízení byl kolektiv dětí hodnocen jako problémový. Chlapci byli živí a temperamentní. Ve třídě byl dále integrován žák s lehkou mentální retardací, který se velice dobře adaptoval na nové prostředí. Žák s autismem pracoval za pomoci asistentky pedagoga. Potřeboval jen mírnou dopomoc, vizualizaci předmětů a činností, špatně snášel neúspěchy a prohry, chtěl být všude první. Při neúspěchu

plakal, vztekal se, odmítl cokoli dělat. V denním programu potřeboval strukturu, k práci musel být často vhodně motivován a chválen. Asistentka pedagoga žákovi pomáhala především v pracovní a výtvarné výchově, ve které si chlapec díky oslabené grafomotorice a jemné motorice vůbec nevěřil. Dále na něj asistentka dohlížela o přestávkách, neboť se od počátku školní docházky vyskytovaly ve třídě problémy v sociálních vztazích a komunikaci mezi žákem s autismem a ostatními žáky.

Na další velký problém, na který třídní učitelka již v první třídě narazila, bylo nepochopení ze strany rodičů ostatních žáků, především rodičů chlapců. Na třídních schůzkách se neustále jednalo o tom, proč má mít autistický chlapec nějaké úlevy, proč mu pomáhá asistent, proč často chodí první apod. Na námitky, že se nejedná o upřednostňování ze strany paní učitelky, rodiče nechtěli slyšet. Tyto problémy se bohužel táhly celou školní docházkou. Postupně však docházelo k úbytku chlapců ve třídě, především díky častým konfliktům a nesrovnalostem, které byli pedagogové nuceni řešit. Při nástupu do současné 9. třídy zbyli v tehdejší kolektivu 3 chlapci a 2 dívky, v 8. a 9. třídě přibyly další 2 žákyně, tedy počet žáků ohledně pohlaví je nyní 3 chlapci a 4 dívky. I nadále ve třídě pracuje asistent pedagoga. Vzhledem k nedostatečnému úvazku asistenta, který byl pro žáka s autismem podpořen z příslušného kraje a kterého chlapec vzhledem ke svému handicapu opravdu potřebuje, doplňuje péči o chlapce ještě další osoba, kterou poskytl zřizovatel obce z veřejně prospěšných prací.

V současné době chlapec stále potřebuje mírnou dopomoc, dohled je nutný hlavně o přestávkách a volném čase – oběd, čekání na odpolední vyučování. Do školy i ze školy chlapce doprovází rodinní příslušníci. Chlapec je spolehlivý, ctižádostivý, učivo zvládá. Je sice spíše samotářský, ale přátelský, komunikativní, ve škole zcela bezproblémový. Má své oblíbené činnosti, zájmy a vyučovací předměty. S pedagogy vychází dobře, normálně přijímá střídání učitelů na jednotlivé předměty. Během školního roku měl již několikrát rokem na starosti třídní knihu, o kterou se vzorně stará. Za tuto činnost byl chlapec v loňském školním roce odměněn třídní učitelkou, z čehož měl upřímnou radost.

Jak již bylo v práci zmíněno, problémy ve vztazích ve třídě se vyskytly na počátku školní docházky, postupně se ale během školní docházky ostatní žáci naučili se svým spolužákem vycházet, vědí, jak se k němu chovat, kde se může vyskytnout problém a jak ho řešit. Snaží se, aby mu nikdo z nich nevstupoval do jeho osobního prostoru, neboť při nečekaném porušení jeho osobní zóny může chlapec reagovat impulzivně a neadekvátně věku a situaci a může tak někomu nechtěně ublížit. Přátelství vyhledává především u svých

spolužáček. Náznaky šikany či další nežádoucí projevy se ve třídě během školní docházky nevyskytly.

### **3.1.2 Vlastní pozorování žáka F. během vyučovacích hodin**

Chlapce učím na anglický jazyk. Ve třídě sedí v 1. lavici, vedle sedí asistentka pedagoga. Ta mu pomáhá při organizaci výuky, podporuje jeho koncentraci a minimalizuje výkyvy v pozornosti, kontroluje, zda pochopil zadání, zda pracuje a práci odevzdal, pracuje s ním podle potřeby individuálně.

Při hodinách žák často vykřikuje, napomíná mě, že jsem například ještě nezkontrolovala domácí úkol, chce vědět, co má špatně v sešitě apod. Činnosti hlasitě komentuje, vykřikuje, nahlas radí svým spolužákům. Tím se na sebe snaží strhávat pozornost a ruší klidný a plynulý průběh vyučovacích hodin. Jeho zapisování slovíček nebo textu do sešitu bývá chaotické, často škrtá a přepisuje. Pokud udělá chybu, nechce si ji přiznat, není ochoten připustit možnost vlastního omylu, rovněž nesnáší i chyby ostatních, reaguje na ně výkřiky, pohyby rukou, své emoce dává viditelně najevo. Chybám druhých žáků se nahlas posmívá, bere je jako možnost upozornit na svou neomylnost. V případě opakovaného neúspěchu přestává pracovat, odhodí pracovní pomůcky a je obtížné ho znovu přimět k činnosti. Domácí úkoly mu zapisuje do sešitku asistentka pedagoga, neboť úkoly nemá rád a odmítání doprovází hlasitě.

Se spolužáky vychází různě, většinou záleží na situaci, někdy je vše bez problémů, pokud však je žák v afektu nebo rozladěný, pokřikuje na své kamarády a provokuje je. Toto pak bývá často zdrojem konfliktů. Pokud je chlapec unavený, ztrácí pozornost, kouká z okna a na oslovení či vyvolání nereaguje. Nerad pracuje ve skupinách, protože nechce opustit své místo v lavici. Rovněž se při skupinové činnosti nechce dělit o své znalosti, je velmi egoistický. Většinou jen pozoruje dění ve skupině a mlčí. Spíše než s chlapci vychází se svými spolužačkami. Potřebuje pochválit nebo mu svěřit nějakou důležitou činnost, aby cítil, že je potřebný, má totiž nízkou sebedůvěru. Je velmi vztahovačný, což je také často příčinou jeho afektů.

Jeho oblíbenou aktivitou v hodině jsou soutěže, o které si stále dokola říká a dožaduje se jich. Soutěže prožívá velice emočně, radostně hýká, hlasitě se směje, jásá. Pokud však něco neví nebo prohrává, nese to těžce a opakuje si v lavici důvody, proč tomu tak bylo.

Svoje pomůcky mívá v pořádku, rovněž o pracovní plochu se stará, dopomáhá mu však asistentka pedagoga. Její pomoc neodmítá.

### **3.2 Anamnéza žáka V.**

#### Osobní anamnéza

Chlapec se narodil z druhého těhotenství matky, má o 3 roky starší sestru, která je zdravá. Porod proběhl císařským řezem vzhledem k velikosti dítěte (4400g). Vývoj poté probíhal motoricky normálně, problémy se vyskytly v řeči, objevila se slova, ale věty dlouho netvořil. Dle sdělení matky chlapec neudržoval oční kontakt, nereagoval na výzvy nebo je ignoroval. Působil dojmem, že žije ve vnitřním světě.

V 1. třídě byl chlapci diagnostikován Atypický autismus, dle adaptability se jedná o autismus středně funkční, dle sociálního chování typ smíšený, rozumové schopnosti jsou ve středním pásmu populačního průměru. Kognitivní profil je u chlapce nerovnoměrný, dále má žák smíšenou poruchu řeči a zvýšenou úzkostnost a tenzi při zátěži.

Chlapec má široké spektrum zájmů. Baví ho matematika a logika, má rád sporty, hraje florbal, fotbal, tenis, v oblíbenosti má vodu a pobyt v ní, také plavání. Nejlíbá sladká jídla a zeleninu.

#### Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, matka i otec jsou oba zaměstnání v dřevozpracujícím podniku. U obou rodičů se jedná o první manželství. V rodině vyrůstá ještě starší sestra, která studuje obor aranžérka. Dříve rodina bydlela ještě s prarodiči, ti již nežijí.

Vztahy v rodině jsou dobré, na výchově se podílejí aktivně oba rodiče, vzhledem k tomu, že z místa bydliště žáka nejezdí autobusový spoj, dováží chlapce do školy střídavě rodiče, zřejmě podle služeb v zaměstnání. Rovněž vztah chlapce se starší sestrou je bezproblémový, mají se velice rádi, pomáhají si, jsou na sebe hodně citově vázáni. Starší sestra je bratrovi oporou, starala se o něj i v době docházky do školy, školu opustila v loňském roce.

Celá rodina bydlí v malé vesnici v rodinném domě nedaleko od obce, kam chlapec dochází do základní školy. Zde není příliš možnost najít si kamarády, proto jsou sourozenci nejvíce spolu a vyhovuje jim to.

### 3.2.1 Charakteristika školní docházky žáka V.

Před nástupem do základní školy byl chlapec vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, toto vyšetření bylo zaměřeno na posouzení školní zralosti a úrovně předškolních dovedností. Byl mu doporučen a rovněž i realizován odklad školní docházky. V dalším roce žák nastoupil do 1. třídy základní školy jako individuálně integrovaný žák se speciálně vzdělávacími potřebami, pracoval dle individuálního vzdělávacího plánu a měl k dispozici asistenta pedagoga na 10 hodin týdně.

Žák byl v péči APLA Praha a SPC Vertikála. Zde byl chlapci diagnostikován zmiňovaný Atypický autismus.

Ve škole se chlapec velice dobře adaptoval. Přítomnost vyžadoval hlavně pro zvládnutí organizace výuky, objasňování verbálních pokynů a informací, v případě nepředvídatelných změn a také ke zvládnutí úspěšného uplatňování jazyka a jazykové komunikace. Rovněž potřeboval pomoc při přípravě materiálů, jako jsou denní režim, procesuální schémata, případně dalších pomůcek.

Dále bylo vhodné pomoci žákovi v oblasti sociální a v kontaktu s vrstevníky. V pracovní, výtvarné a tělesné výchově se projevovaly mírné obtíže s motorikou a tyto neúspěchy zvyšovaly afekty, neklid či plačtivost. Afekt vyvolávaly také prohry, neúspěchy a pocity křivdy. Jeho projevy emocí byly velmi výrazné a to jak projevy vzdoru, tak projevy radosti.

K úspěšnému školnímu vzdělávání, začlenění do kolektivu a adaptaci na nové prostředí, zvládnutí organizační stránky vyučování a kladených požadavků bylo třeba také uplatňovat prvky strukturovaného učení (prostorová a časová předvídatelnost, vizualizace a motivace).

Třídní kolektiv přijal chlapce absolutně bez problémů, chlapec do něj zcela zapadl. Spolužáci byli od počátku vstřícní, přátelští, rovněž tak i rodiče těchto dětí. Proto se v průběhu docházky nevyskytl žádný problém s tím, že je ve třídě vyučován žák s autismem, který potřebuje jiný režim, přístup či pomoc. Chlapec se brzy stal velkým oblíbencem třídního kolektivu, byl například volen do žákovského parlamentu za celou třídu, to hlavně proto, že na něj bylo spolehnutí, byl velice snaživý a spolužáci ho respektovali.

V současné době mu dělá problémy český jazyk, (to ostatně po celou dobu školní docházky) neboť má v důsledku smíšené poruchy řeči deficit ve verbálním vyjadřování i v rozumění řeči a dále pracovní výchova díky menší obratnosti v jemné motorice. Výborně

jde naopak chlapci matematika, matka udává, že si doma často sedne a počítá si příklady, aniž by musel.

Pomoc potřebuje s pochopením učiva, s porozuměním textu, mluvené řeči i s vyjadřováním svých názorů a myšlenek.

Přecitlivělost se u chlapce projevuje při zvýšení hlasu, neklidu v jeho okolí, při neúspěchu, špatně reaguje na silné zvuky. Jinak autistické projevy a rituální chování spíše ustupuje do pozadí. Přetrvává introvertní chování, kdy žák čeká, až bude ke komunikaci vyzván. K řešené věci se ale dokáže vyjádřit a zaujmout určitý postoj. Kontakt se spolužáky se snaží udržovat konverzací, ale většinou se přitom vyhýbá očnímu kontaktu.

Změny v pedagogickém procesu zvládá žák bez problémů, rovněž vztahy s vrstevníky a spolužáky navazuje bez obtíží. Vyhovuje mu školní řád, ráno má potřebu se ubezpečovat, zda není změna ve vyučovacích předmětech. Pokud dojde v průběhu vyučovací hodiny k nějaké změně, ptá se proč. Potřebuje být o všem dopředu informován.

Nemá rád konflikty mezi spolužáky, rozrušují ho, nerozumí vtipným poznámkám či narážkám. Vzhledem ke klidnému a přátelskému kolektivu a to například i tehdy, když jim chlapec ze srandy schová penál, jsou žákovy projevy bezproblémové a není nutné ve třídě nijak zvlášť zasahovat.

### **3.2.2 Vlastní pozorování žáka V. během vyučovacích hodin**

Chlapce učím na anglický jazyk. Ve třídě sedí v 1. lavici u dveří, vedle něj sedí asistentka pedagoga, v letošním školním roce však minimálně. Ta mu pomáhá především s pochopením zadání, zklidňuje žákovy případné výkyvy v chování (neklid, napětí). Při vyučování bývá žák klidný, soustředěný, pracuje samostatně, nevyrušuje, autistické projevy se navenek nijak neprojevují. Když ví odpověď, sám se hlásí o slovo, pokud něco neví, požádá mě o pomoc. Informace (například, že tatínkovi dnes nejelo auto) má snahu mi sdělovat i o přestávkách. Oční kontakt je však pouze letmý, klopí oči. Má velice milé a slušné vystupování.

Má rád pořádek, vše musí být na lavici na svém místě, nabádá k tomu i ostatní žáky. Na začátku vyučovací hodiny potřebuje znát její obsah, dále vyžaduje, aby měl vymezená pravidla, byl včas upozorněn na změny a logické vysvětlení, proč musí danou činnost provádět a co se od něj očekává. Také potřebuje častější zpětnou vazbu a pochvalu nebo ujištění, že pracuje správně.

Při skupinové práci čeká, až bude někým osloven a poté se přidává do skupiny (nebo dvojice), sám aktivitu nevyvíjí. Poté ale pracuje svědomitě, k věci a systematicky, je ochoten a schopen spolupracovat i respektovat rozhodnutí ostatních členů třídy nebo skupiny. Pokud je chlapec unavený, vyžaduje klid, občas může být negativistický a pokud dochází k projevům neklidu a napětí, snaží se je sám zvládnout.

Když pracuje sám a bez pomoci asistentky, většinou pomoc příliš nepotřebuje, pracovní tempo je u něj přiměřené ostatním žákům třídy. Z hlediska vědomostí a schopností patří žák k žákům schopnějším, přesto jsou zde patrné výkyvy, které eliminují. Například při problémech v písemném projevu upřednostňují projev verbální a dále zohledňují menší slovní zásobu žáka či problémy s vyjadřováním a omezenému porozumění významů slov.

### **3.3 Sociometricko-ratingový dotazník**

V rámci dotazníku byla šetřena diagnostika sociálních vztahů a sociálního klimatu tříd, kde je vzděláván žák s poruchou autistického spektra.

Před vyplňováním vlastního dotazníku byli žáci seznámeni s účely šetření a s jednotlivými pokyny pro jeho vyplňování. Dotazník žáci vyplňovali samostatně. Jejich úkolem bylo ke každému jménu spolužáka v seznamu zadaného záznamového listu dopsat jednu z číslic 1 až 5 (1 je nejvíce, 5 je nejméně) podle dvou různých kritérií. Do prvního sloupce hodnotili své spolužáky podle vlivu, do druhého sloupce podle sympatií.

V obou sledovaných třídách dotazník zadávala sama autorka této práce, testování proběhlo během třídnické hodiny a účastnili se ho všichni žáci. Třídní učitelka nebyla přítomna.

#### **3.3.1 Rozbor a vyhodnocení sociometricko-ratingového dotazníku**

##### **Charakteristika 7. třídy**

Počet žáků: 10

Počet chlapců: 5

Počet dívek: 5

Počet žáků s vyznamenáním: 4

Počet žáků se slabým prospěchem: 3

### Počet žáků se sníženým stupněm z chování: 1

Třída je spolu již od počátku školní docházky, do 1. třídy nastupovalo celkem 12 žáků. Během školní docházky postupně docházelo k úbytku žáků, na druhém stupni přibyl jeden žák a v letošním školním roce žákyně, která opakuje nynější sedmý ročník. Tato žákyně je celkem problémová, neboť jí byla v loňském školním roce snížena známka z chování kvůli záškoláctví. Rovněž vloni pobývala nějakou dobu v dětském domově se školou, žije sama s matkou, která jí těžko zvládá. Na 1. stupni měla třída celkem 3 třídní učitele, na 2. stupni má třída stále stejnou třídní učitelku, která je čerstvou absolventkou pedagogické fakulty, děti jí mají rády a rozumí si s ní. Na jednotlivé vyučovací předměty se učitelé střídají již od 1. třídy, vzhledem k velikosti školy to ani jinak není možné, na některé vyučovací předměty jsou třídy spojovány s jinými ročníky. Jedná se hlavně o předměty výchovné – tělesná výchova, pracovní výchova, hudební výchova apod. Vzhledem ke klidnosti třídy není v se spojovanými vyučovacími hodinami žádný problém.

### Postřehy z vyplňování dotazníku

Třídu učím anglický jazyk prvním rokem, tedy ji příliš dobře neznám. Nyní ji však hodnotím jako třídu pohodovou, klidnou, přátelskou, nekonfliktní.

Zadaného úkolu, vyplnit dotazník, se zhostili zodpovědně všichni žáci, přemýšleli o zdůvodnění svých sympatií ke konkrétnímu spolužákovi a snažili se svou sympatii popsat přesně. Moji pomoc žáci příliš nepotřebovali, prvotní vysvětlení jim stačilo.

### Hodnocení dívek

Chlapci i dívky považují za nejvlivnější a zároveň nejsympatičtější Moniku. Tato žákyně je opravdu přátelská, vstřícná, ochotná a sebevědomá dívka, která má svůj názor a dokáže si ho prosadit. Mimo to je to žákyně s výborným prospěchem. Její dvě velké kamarádky jsou Veronika a Libuše, které se umístily, co se týče sympatií a vlivu na třídu, na druhém a třetím místě mezi dívkami. Veronika je upovídaná, přátelská a šikovná žákyně, Libuše je tichá, chytrá, přátelská a nekonfliktní.

S velkým propadem se umístily Šárka a Martina. Nejhůře se umístila Martina, která je ale přitom v tomto třídním kolektivu již od 1. třídy. Trochu mě to zarazilo, i když jsem si vědoma toho, že tato žákyně je dívka se zvláštními, na svůj věk příliš vyspělými názory a u svých spolužáků není ve velké oblibě. Ostatně to dokazují i fráze, které žáci doplňovali do dotazníku jako zdůvodnění sympatií. Martina má většinu záporných reakcí. Myslím si ale, že nikomu neublíží, snaží se o komunikaci, o kontakt, který jí ale její spolužáci nedopřejí. To

ji vyčlenilo tak, že našla přítelkyni v žákyni, která přišla do třídy v letošním září a do kolektivu nezapadla. Nová žákyně sedmou třídu opakuje a do školy spíše nechodí, než chodí. Přesto ji její noví spolužáci zcela nevyčlenili a umístila se tak na předposlední příčce mezi dívkami.

Dále je vhodné upozornit na fakt, že obě zkoumané oblasti jsou, co se týče konkrétních jmen, zcela totožné od 1. do 5. místa. Nejvlivnější dívka je tedy zároveň i nejsympatičtější a naopak.

<b>Vliv</b>	<b>Sympatie</b>
1. Monika	1. Monika
2. Veronika	2. Veronika
3. Libuše	3. Libuše
4. Šárka	4. Šárka
5. Martina	5. Martina

#### Hodnocení chlapců

Co se týče hodnocení chlapců, dochází ve zkoumaných oblastech k velkým rozdílům. Zatímco dívky byly hodnoceny zcela totožně, u chlapců jsou patrné výkyvy. Přední místa zaujímá pouze Václav, ostatní chlapci již jsou umístěni v obou sloupcích různě.

Dle mého uvážení je na místě hodnocení poslední příčky sympatie žáka Matěje, takové hodnocení jsem čekala. Matěj je hodný, přátelský chlapec, bohužel svými studijními výkony za ostatními spolužáky spíše zaostává a tudíž ho nemají příliš v oblibě. Na vlivu na třídu mu to však neubralo body. Zarazilo mě trochu předposlední místo „nejvlivnějšího“ žáka Mirka ve sloupci sympatičnosti, domnívala jsem se, že chlapec je ve třídě oblíbený především u dívek, neboť je to takový třídní „playboy, je zábavný, vtipný, sportovně založený a pohledný. Naopak mě nepřekvapilo poslední místo ve sloupci vlivu u Marka. Je to velice tichý, často duchem nepřítomný žák, který by sice dokázal mít svůj názor, ale zdá se mi, že se nechce nechat nikým a ničím obtěžovat.

<b>Vliv</b>	<b>Sympatie</b>
1. Mírek	1. Václav
2. Václav	2. Kryštof
3. Matěj	Marek

4. Kryštof

3. Mírek

5. Marek

4. Matěj

**Slovní hodnocení sympatií – výpis z formulářů/ autentické výpovědi/**

<u>Vysvětlení sympatií</u>	<u>kladné reakce</u>	<u>záporné reakce</u>
Monika	je dobrá kamarádka má skvělé názory nic proti ní nemám rozumím si s ní (2x) vždy se s ní dohodnu je milá a hodná (2x) většinou máme stejné názory	moc s ní nemluví nebavím se s ní
Mírek	dobry kamarád (2x) trochu se s ním bavím nic proti němu nemám celkem si rozumíme (2x) vždy se s ním dohodnu dobře se s ním povídá	moc se spolu nebavíme
Libuše	nejlepší kamarádka rozumíme si na 100 % vždy se s ní dohodnu máme hodně společného někdy má dobrý názory dobrá kamarádka	štve mě je spíše tichá nebavím se s ní vůbec s ní nemluví
Veronika	mám ji rád někdy má dobrý názory bavím se s ní málo	moc s ní nemluví (2x) štve mě nebavím se s ní

rozumíme si  
je milá a dokáže pomoci  
je přátelská  
nej kamarádka, je vtipná

---

Kryštof

dohodnu se vždy                      moc se s ním nedá bavit (2x)  
baví se spíš s Markem  
moc ho neznám, ale přijde mi v pohodě  
baví se s ním celkem často  
dobrý kamarád (3x)

---

Šárka

bavím se s ní často                      nevycházím s ní  
je kámoška                                  rozčiluje mě  
vždy se dohodnu                          štve mě  
je vtipná, někdy se shodneme  
dobrá kamarádka, vtipná

---

Martina

občas si povídáme                      nesouhlasím s ní  
rozumím si s ní                              dělá ze sebe něco, co není  
celkem dobrá kamarádka                  občas mě štve  
dohodnu se s ní                              štve mě  
moc se s ní nebavím  
nesouhlasím s jejími názory  
nevycházím s ní

---

Václav

dobrý kamarád                              občas otravný  
nejlepší kamarád                              spolužáky si kupuje  
je chytrý                                      moc se nebavíme  
přijme názory druhých  
dohodnu se s ním

dá se s ním povídat o škole

---

Matěj	je vtipný umí se omluvit dohodnu se s ním vždy trochu si s ním rozumím (2x) nevadí mi dobrý kamarád druhý nejlepší kámoš	moc se spolu nebavíme hraje si na něco, co není (2x)
Marek	dobrý kamarád (3x) moc ho neznám, přijde mi v pohodě dohodnu se vždy jak kdy, si s ním povídám když chci, tak to jde	občas otravný je tichý nebavíme se

---

### Závěr a celkové vyhodnocení

V celkovém hodnocení vidíme, že sloupeček hodnocení vlivu i sloupeček týkající se hodnocení sympatií je střídavě promíchán jmény dívek i chlapců. Také nelze říci, že by některý z žáků hodnotil své spolužáky pouze pozitivně, tedy známkou 1 a 2 nebo naopak pouze negativně, tedy známkami 4 a 5. Znamky obou zkoumaných oblastí se střídají a domnívám se, že i vhodně vystihují celkové hodnocení třídy, tak, jak ji vnímám já i většina dalších pedagogů, mých kolegů.

Z analýzy dat vyplývá, že třídní kolektiv drží pohromadě. Třídní role jsou rovnoměrně rozděleny a tato hierarchie je všeobecně třídou uznávána. Podstatné a pozitivní je, že největší vliv a oblibu mají žáci s výbornými studijními výsledky. (Monika a Václav). Dále mohu konstatovat, že tím, že žáci v této třídě vyhodnotili svého spolužáka s PAS jako nejsympatičtějšího, ukazuje se, že často záleží spíše na složení kolektivu třídy než na tom, zda je ve třídě vyučován žák s nějakým handicapem.

<b>Vliv</b>	<b>Sympatie</b>
1. Monika	1. Václav
2. Veronika	2. Monika
3. Mirek	3. Kryštof
4. Libuše	Marek
Václav	5. Mirek
5. Matěj	Veronika
6. Kryštof	6. Libuše
Šárka	7. Matěj
7. Marek	8. Šárka
8. Martina	9. Martina

### **Charakteristika 9. třídy**

Počet žáků: 7

Počet chlapců: 3

Počet dívek: 4

Počet žáků s vyznamenáním: 1

Počet žáků se slabým prospěchem: 2

Počet žáků se sníženým stupněm z chování: 0

Většina žáků třídy je spolu již od počátku školní docházky, do 1. třídy nastupovalo celkem 12 žáků. Během školní docházky postupně docházelo k úbytku žáků, na druhém stupni přibyla jedna žákyně a v letošním školním roce také jedna žákyně. Na 1. stupni měla třída celkem 3 třídní učitele, na 2. stupni má třída stále stejnou třídní učitelku, která je v současné době rovněž zástupkyní školy. Vzhledem ke svým dlouholetým zkušenostem má na práci se třídou správný vliv. Na jednotlivé vyučovací předměty se učitelé střídají již od 1. třídy, vzhledem k velikosti školy to ani jinak není možné, na některé vyučovací předměty jsou třídy spojovány s jinými ročníky. Jedná se hlavně o předměty výchovné – tělesná výchova, pracovní výchova, hudební výchova apod. I v tak je ale počet žáků ve spojených

ročnících pod limitem městských škol, což hodnotí škola jako pozitivum a větší možnosti individuálního přístupu k žákům, kteří individuální pomoc a podporu potřebují.

#### Postřehy z vyplňování dotazníku

Se třídou mám bohaté zkušenosti. Ještě před mým odchodem na mateřskou dovolenou v roce 2009 jsem žáky učila na tělesnou výchovu. Pamatuji si, že třída byla „plná“ chlapců, kteří byli neposední, neposlušní a problémoví. Nyní v této třídě vyučuji anglický jazyk.

Zadaného úkolu, vyplnit dotazník, se zhostili zodpovědně především dívky, chlapci si chtěli vymýšlet a snažili se vyplnění dotazníku zlehčovat. Postupně však i chlapci nabrali na vážnosti a věřím, že dotazník vyplnili podle svých pocitů a přesvědčení. Vzhledem k nízkému počtu žáků jsem kdykoli mohla poradit někomu, kdo si s něčím nevěděl rady, moji pomoc však žáci spíše nepotřebovali.

Z dotazníku lze zjistit sympatie a vliv jednotlivých žáků.

#### Hodnocení dívek

Co se týče hodnocení dívek, jsou ve zkoumaných oblastech patrné rozdíly. V obou případech se na poslední příčce umístila Veronika, což se jeví jako logické. Žákyně přišla do tohoto kolektivu před čtyřmi měsíci a do kolektivu se stále nezačlenila. Je spíše samotářská, nijak se neprojevuje a svým spolužákům se spíše vyhýbá.

Anna a Petra jsou kamarádky, které spolu prošly celým 1. stupněm. Ostatní spolužáci byli pouze chlapci. Přesto se domnívám, že kamarádství na život a na smrt se u dívek nevytvořilo. Anna je oproti Petře vždy o krok napřed, ať již v tomto dotazníku, tak i v učebních výsledcích či dalších projevech a někdy jí to dává najevo, což Petra špatně nese a vypadá, že ji to i trápí.

Nikola přišla do třídy na 2. stupni a do kolektivu se zapojila s vervou a kuráží. Třídou byla vyhodnocena jako nejvlivnější, což je pravdou. Nikola je temperamentní, komunikativní dívka s vlastními názory, za které tvrdě bojuje a dokáže strhnout především chlapce na svoji stranu. Není to na škodu, vedoucí osobnost tato třída potřebovala.

<b>Vliv</b>	<b>Sympatie</b>
1. Nikola	1. Anna
2. Anna	2. Petra
3. Petra	3. Nikola

Hodnocení chlapců

Co se týče hodnocení chlapců, je z výsledků jasně patrné, že jsou oba sloupce zcela totožné. Chlapci i dívky považují za nejvlivnějšího a zároveň nejsympatičtějšího Petra. Petr je pro ně kamarádem s výkyvy v chování, které jsou dle sdělení jejich spolužáků způsobeny právě spolužákem Kubou, který Petra strhává na svoji stranu. Petr je žák s poruchou chování, která mu byla diagnostikována již na 1. stupni. Má problémy s udržením pozornosti, s autoritami a jejich respektováním, ale při správném vedení s ním lze vyjít bez problémů. Potřebuje zkrátka individuálnější přístup, což by vzhledem k počtu žáků ve třídě neměl být žádný problém.

Jakub se umístil uprostřed, Filip, tedy žák se speciálními vzdělávacími potřebami na posledních příčkách v obou sloupcích. Jak jsem již zmiňovala v předchozích částech této práce, Filip má velký problém v sociální oblasti, tedy v komunikaci a navázání vztahů se svými spolužáky. To se zřejmě odrazilo i v hodnocení, kdy Filip zaostává s výrazným propadem, co se týče bodů.

Vliv	Sympatie
1. Petr	1. Petr
2. Jakub	2. Jakub
3. Filip	3. Filip

**Slovní hodnocení sympatií – výpis z formulářů/ autentické výpovědi/**

<u>Vysvětlení sympatií</u>	<u>kladné reakce</u>	<u>záporné reakce</u>
Jakub	často se směje je šikovný venku je s ním lepší řeč než ve škole	je ukřičený "trapák" nebavím se s ním nevyhledávám ho dělá si z nás srandu nechá se ovlivnit Petrem
Petr	pořád se směje	někdy je otravný

je zábavný a pozitivní  
bavíme se spolu  
v soukromí se chová jinak

je nesoustředěný  
když je s Kubou, je divný  
chová se hrozně k učitelům  
má blbé narážky  
je to frajer

---

Filip

nebavím se s ním  
s ostatními se nebaví  
divně se vyjadřuje  
moc se s ním neznám

---

Veronika

někdy se směje

tichá, nebaví se s námi  
nijak se neprojevuje  
nezapojuje se, nebaví se  
je nová, nekomunikuje

---

Anna

je v pohodě, nic proti sobě nemáme  
baví se s každým ze třídy  
dá se s ní dobře povídat  
je milá, vždy poradí a pomůže  
tváří se vesele

---

Petra

tváří se vesele  
je milá, vždy poradí  
rozumná  
je mi nejvíc sympatická

frajerka  
občas s ní nesouhlasím

---

Nikola

baví se s každým

frajerka

snaží se zapojovat

hádá se s Kubou a Petrem

rozumná

milá a pozitivní

### Závěr a celkové vyhodnocení

V celkovém hodnocení vidíme, že sloupeček hodnocení vlivu i sloupeček týkající se hodnocení sympatií je stejně jako u 7. ročníku střídavě promíchán jmény dívek i chlapců.

Z analýzy dat ale vyplývá, že třídní kolektiv je spíše nesourodý, poznamenaný velkými výkyvy v počtu žáků během školní docházky. Chlapce s PAS v této třídě žáci neuznávají jako sobě rovného, což ale není zcela chybou třídy, svůj podíl na postavení žáka má i jeho typ postižení či způsob komunikace a chování. Přesto se žáci snaží s Filipem vycházet a akceptují jeho projevy.

O poslední místa se Filip dělí s Veronikou, což jsem již komentovala, věřím, že kdyby dívka v kolektivu pobývala delší dobu, umístila by se ve sloupečku výše. Také se domnívám, že by celkově kolektivu třídy prospěl větší počet žáků, než je současný a to především v chlapeckém zastoupení. Při vyčlenění žáka s PAS může hrát roli i lichý počet chlapců ve třídě, tudíž se Filip snaží najít si přátele mezi spolužačkami. Bohužel ani to většinou není akceptováno.

<b>Vliv</b>	<b>Sympatie</b>
1. Nikola	1. Anna
Petr	2. Petra
2. Anna	Petr
Jakub	3. Nikola
3. Petra	4. Jakub
4. Filip	5. Veronika
5. Veronika	6. Filip

## Závěr

Cílem této práce bylo vymezení vybraných pojmů a přiblížení fungování tříd základních škol, ve kterých je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, v tomto případě konkrétně žák s autistickou poruchou.

Dále bylo cílem této práce nahlédnutí do vybraných tříd a na základě vlastního pozorování a dotazníkového šetření zhodnocení třídního klimatu v těchto třídách. Závěrečné hodnocení se rovněž zaměřilo na to, zda je třídní klima ovlivněno skutečností, že je ve třídě vzděláván žák s poruchou autistického spektra.

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vstupuje do školního prostředí, na rozdíl od svých spolužáků, s výrazným deficitem. V případě žáka s autistickou poruchou je tento deficit patrný především v oblasti sociálního chování. V rámci vývojového profilu je oblast sociálního chování pod úrovní mentální věku žáka.

Dítě s poruchou autistického spektra také nepřichází většinou do školy tak dobře komunikačně vybaveno jako jeho vrstevníci. Komunikace se ale přitom stává výrazným faktorem socializačního procesu a předurčuje budoucí postavení dítěte v kolektivu třídy.

U řady žáků s autismem se projevuje nízká frustrační tolerance, mohou velmi bouřlivě a nepřiměřeně reagovat na kladené požadavky v rámci školní práce, vzhledem k deficitu v oblasti sociálního chování, komunikace a představitivosti je narušená také schopnost adaptace. Všechny tyto skutečnosti mají zásadní vliv na funkční schopnosti žáků s autismem a jsou základní překážkou v jejich samostatném fungování. Navíc se ukazuje, že integrovaný žák navazuje podstatně méně sociálních vztahů oproti ostatním spolužákům bez handicapu.

Na základě zhodnocení projevů chování, myšlení a navazování vztahů žáka s autismem a běžného kolektivu mohou říci, že třídní klima je přítomností tohoto žáka opravdu ovlivněno. Nelze však jednoznačně prohlásit, zda k lepšímu nebo k horšímu. Šetření v obou třídách mě totiž přesvědčilo, že vůbec nezáleží na tom, zda je ve třídě vyučován žák se speciálními vzdělávacími potřebami, ale na tom, kdo se v kolektivu vyskytuje. Každá z mnou zkoumaných tříd je úplně jiná a proto také každá třída zaujala odlišný postoj ke svému spolužákovi.

A ono je to logické, vždyť v jednotlivých třídách se sejdou různí žáci různých rodičů, učí je různí pedagogové a to vše má velký vliv na fungování třídy a její třídní klima. A právě přítomnost žáka s handicapem může ukázat, jací jedinci se ve školním kolektivu sešli, jak moc jsou empatictí, přátelští, obětaví a chápající.

Závěrem si troufnu říci, že záleží na každém z nás, jakou tvář chce druhým ukázat, jakým směrem se rozhodne jít a komu přitom podá pomocnou ruku nebo naopak podrazí nohy.

*„Můžeš-li pomoci, pak pomoz. Pokud ne, alespoň neškod.“ (Dalajláma)*

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-737.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-706-6553-X.
- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK (eds.). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.
- NESNÍDALOVÁ, Růžena. *Extrémní osamělost*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80 – 7178-024-3
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6

Rámcový vzdělávací program, Praha 2016

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

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

<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

[http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

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

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Záznamový list SO-RA-D, VII. třída

Příloha č. 2: Záznamový list SO-RA-D, IX. třída

## Příloha č. 1

VII. třída

č.	JMÉNO	VLIV	SYMPATIE	ZDŮVODNĚNÍ SYMPATIÍ
1.	Monika			
2.	Mirek			
3.	Libuše			
4.	Veronika			
5.	Kryštof			
6.	Šárka			
7.	Martina			
8.	Václav			
9.	Matěj			
10.	Marek			

VLIV

SYMPATIE

Stupnice:

- 1- nevlivnější žák třídy
- 2- patří mezi několik nevlivnějších
- 3- má průměrný vliv jako většina žáků
- 4- má slabý vliv
- 5- nemá žádný nebo téměř žádný vliv

- 1- velmi sympatický
- 2- sympatický
- 3- ani sympatický, ani nesympatický
- 4- spíše sympatický
- 5- nesympatický

č.	JMÉNO	VLIV	SYMPATIE	ZDŮVODNĚNÍ SYMPATIÍ
1.	Jakub			
2.	Petr			
3.	Filip			
4.	Veronika			
5.	Anna			
6.	Petra			
7.	Nikola			

VLIV

SYMPATIE

Stupnice:

- 1- nevlivnější žák třídy
- 2- patří mezi několik nevlivnějších
- 3- má průměrný vliv jako většina žáků
- 4- má slabý vliv
- 5- nemá žádný nebo téměř žádný vliv

- 1- velmi sympatický
- 2- sympatický
- 3- ani sympatický, ani nesympatický
- 4- spíše sympatický
- 5- nesympatický