



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na 2. stupni základní školy

Vypracovala: Bc. Malířská Eva
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na 2. stupni základní školy jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 26. 4. 2018

.....

Malířská Eva

Poděkování:

Chtěla bych tímto poděkovat Mgr. Marii Najmonové, která byla po celou dobu vedoucí mé diplomové práce. Tímto jí děkuji za spolupráci, cenné rady, ochotu a vstřícnost při konzultacích a při psaní mé diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na 2. stupni základní školy. Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První částí je teoretická část, ve které je na základě odborné literatury zpracována problematika poruch autistického spektra, jejich historie, dělení a diagnostika. Dále je zde charakterizováno inkluzivní vzdělávání žáka. V praktické části je provedeno výzkumné šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak jsou vzděláváni žáci s poruchami autistického spektra na 2. stupni základní školy. Výzkumné šetření a jeho cíl byl sledován za pomoci metod pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentu. Pomocí těchto metod byl zjištěn aktuální stav vzdělávání těchto žáků na 2. stupni základní školy.

Klíčová slova:

porucha autistického spektra, spektrum autistických poruch, integrace, inkluze, podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán.

Annotation

This diploma thesis deals with the issue of education of pupils with autism disorders at selected elementary school. The diploma thesis is divided into two parts. The first part is the theoretical part in which you can find the problems of autistic spectrum disorders, their history, division and diagnostics are processed on the basis of professional literature. There is also an inclusive education of the pupil. In the practical part was also the research study was carried to find out how pupils with autistic spectrum disorders at the primary school level are educated. The research survey and its objective were monitored using observation, interview and document analysis methods. Using these methods, the current state of education of these pupils at the second level of elementary schools was determined.

Key Words:

autistic spectrum disorders, autism spectrum disorders, integration, inclusion, supportive measures, individual educational plan.

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Poruchy autistického spektra	9
2.1	Co to je autismus?	9
2.2	Historie a vývoj autismu v Evropě.....	10
2.3	Historie a vývoj autismu v České republice	14
2.4	Etiologie autismu.....	16
2.5	Dělení poruch autistického spektra	17
2.6	Spektrum autistických poruch	18
2.6.1	Dětský autismus	18
2.6.2	Atypický autismus.....	20
2.6.3	Rettův syndrom	21
2.6.4	Aspergerův syndrom	22
2.6.5	Dezintegrační porucha	23
2.6.6	Jiné pervazivní vývojové poruchy	23
2.7	Diagnostika autismu	24
2.7.1	Pomocné screeningové dotazníky při diagnostice	25
2.7.2	Fáze diagnostického modelu	26
2.7.3	Průběh diagnostického vyšetření	27
3	Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra	28
3.1	Integrace a inkluze.....	28
3.2	Faktory ovlivňující úspěšnost integrace/inkluze	30
3.3	Podmínky inkluzivního vzdělávání	32
3.4	Výukové strategie a metody	34
3.5	Narušené sociální chování.....	36
3.5.1	Jak zlepšovat sociální chování v rámci školy	37

3.6	Podpůrná opatření.....	39
3.6.1	Stupně podpůrných patření	40
3.6.2	Individuální vzdělávací plán	46
3.6.3	Asistent pedagoga	50
4	Vzdělávání žáků na 2. stupni – praktická část	52
4.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	52
4.2	Metodika výzkumu	52
4.3	Místo výzkumného šetření	54
4.4	Popis výběru zkoumaného vzorku	55
4.5	Popis zkoumaného vzorku.....	57
4.6	Výzkumné šetření.....	58
4.6.1	Případová studie subjektu č. 1 – dívka č. 1	58
4.6.2	Případová studie subjektu č. 2 - chlapec	65
4.6.3	Případová studie subjektu č. 3 - dívka č. 2.....	71
4.7	Závěr výzkumného šetření	75
4.7.1	Výzkumná otázka č. 1	75
4.7.2	Výzkumná otázka č. 2	77
4.7.3	Výzkumná otázka č. 3	78
4.7.4	Výzkumná otázka č. 4.....	79
4.8	Diskuze	81
5	Závěr	85
	Seznam zdrojů.....	86
	Seznam použitých zkratk.....	89
	Seznam tabulek	89
	Přílohy	90

1 Úvod

Poprvé jsem se setkala s člověkem s poruchou autistického spektra pouze přes televizní obrazovku, když jsem zhlédla film Rain Man. Film mě v té době velmi zaujal, přemýšlela jsem o tom, co se v těchto lidech děje, jak je možné, že velmi těžce nebo vůbec nemohou komunikovat s okolím. Jejich začlenění do společnosti je vždy velmi komplikované a v jejich životě jsou mnohá úskalí. Z tohoto důvodu jsem se začala o tyto lidi s poruchou autistického spektra zajímat.

Ve své diplomové práci se zaměřím na vzdělávání inkludovaných žáků s poruchou autistického spektra na 2. stupni základní školy. Pokud se zamyslíme, tak téma inkluze je v dnešní době velice aktuální a dotýká se každého učitele na jakékoli základní škole. Inkludovaných žáků je velké množství se širokou škálou diagnóz. Je důležité se o tyto žáky zajímat, abychom věděli, jak k nim přistupovat a jak jim ulehčit základní vzdělávání. Porucha autistického spektra je specifická a ke všem žákům nelze přistupovat stejně, protože každý žák s poruchou autistického spektra je jiná osobnost a každý se chová odlišným způsobem. Neexistují dva stejní žáci s poruchou autistického spektra a jednotný návod na to, jak k takovému žákovi přistupovat.

Diplomová práce obsahuje podrobné seznámení s tím, co to porucha autistického spektra neboli autismus vůbec je, kdy se termín autismus začal používat, jak se vyvíjelo jeho pojetí a co je považováno za jeho příčinu. Zjistíme, že není pouze jeden typ autismu, ale více druhů a každý typ autismu se projevuje jinými specifickými znaky, kdo a kdy může autismus diagnostikovat a na základě čeho. Objasníme si, co musí tito žáci podstoupit, aby se stali žákem či žákyní v inkludované třídě a jakým způsobem pak studují. Jaké mají podmínky vzdělávání, specifické vzdělávací potřeby, jaká jsou jejich podpůrná opatření a kdo je vytváří.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První část se zabývá teoretickými poznatky. V druhé části je proveden výzkum a zapsány výsledky kvalitativního výzkumného šetření na téma vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na základní škole. Pro výzkum byli vybráni tři žáci neboli tři výzkumné subjekty ze základní školy ve Středočeském kraji. S těmito žáky jsem byla v blízkém kontaktu při provádění výzkumného šetření.

2 Poruchy autistického spektra

2.1 Co to je autismus?

Pojem autismus pochází z řeckého slova -autos, v překladu znamená sám a ze slova -ismus, v překladu znamená orientace nebo stav. Autismus je pervazivní vývojová porucha. Lechta (2016) vystihuje termín pervazivní jako všepromikající a jedná se o nadřazený termín pro širokou škálu poruch, které se svými specifiky liší a vymezuje od jiných kategorií. Do tohoto označení pervazivní se začleňuje trvalost projevů, postižení více psychických funkcí, než u specifických vývojových poruch a výskyt symptomů, které jsou kvalitativně odlišné od normálního vývoje, oproti mentální retardaci. Z behaviorálního hlediska podle Schoplera a Mesibova (1997) se na autismus pohlíží jako na syndrom, který je projevem excesů a deficitů v chování. „Do kategorie behaviorálních excesů patří u autismu sebestimulace, sebezraňování a nutkavé chování. Behaviorálními deficity nazýváme takové projevy, které se nevyskytují v patřičné síle anebo takové, které se nevyskytují vůbec a jejichž absence je nežádoucí. Mezi behaviorální deficity patří u autismu řeč, chování a problémy s pozorností, soustředěním“ (Schopler, Mesibov, 1997, s. 25).

Z výše uvedeného je zřejmé, že autismus devastuje každou oblast života postiženého. Patricia Howlin (2005) říká, že jednou z postižených oblastí je komunikace, která způsobuje to, že postižený má omezenou schopnost pochopit, co se děje a z jakého důvodu. Pro postiženého je také nemožné účinně ovlivňovat lidi, události a prostředí. Další postižení je v sociální oblasti, kde i ty nejjednodušší sociální interakce jsou spojené s problémy a nepříjemnými situacemi. Pro jedince postiženého autismem je jeho život znepokojující, neuspořádaný a nepohodlný, protože není schopen se vyrovnávat se změnami a jeho primární potřebou je vytvořit si pevné stereotypy, které musí dodržovat.

Známý citát Jima Sinclaira říká „autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepromikající. Prostupuje každou zkušeností, celým

vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“ (Thorová, 2006, s. 33)

Podle Čermáka (2003, s. 75) je autismus definován jako „úplné stažení do vlastního vnitřního světa představ a myšlení při současné izolaci se od vnějšího světa, doprovázeného naprostou nepřístupností, vylučující možnosti komunikace. Stav charakterizující některé druhy schizofrenie, ale vystupující i jako porucha psychického vývoje dítěte charakterizovaná ztrátou vztahu, ustrašenosti a poruchami řeči“.

2.2 Historie a vývoj autismu v Evropě

Dávno předtím, než byl pojem autismus oficiálně zaveden a než byly shledány první pokusy o jeho charakteristiku, žili na tomto světě lidé, kteří by byli, podle dnešní diagnostiky, jistě považováni za autisty. V dávných dobách se tito lidé nenazývali autisté, ale jejich označení záviselo na době, ve které žili a takovýmto chováním se vyznačovali. Podle Adamuse (2014) se děti s poruchou autistického spektra v době, kdy žil Hippokrates, což bylo přibližně 400 let před naším letopočtem, nazývaly svaté děti. Ve středověku označení těchto dětí bylo méně lichotivé, protože se o nich říkalo, že jsou posedlé d'áblem. Existenci takovýchto lidí, respektive dětí, máme doloženou v literatuře. V literatuře jsou uvedeny příběhy různých chlapců a děvčat, jejichž diagnóza odpovídá autismu. Jeden z těchto příběhů je o Viktorovi, přezdívaném divoký chlapec z Aveyronu. Příběh Viktora na začátku 19. století sepsal lékař J. M. G. Itard. Tento lékař se aktivně podílel na jeho výuce. Dále jsou pak známé příběhy o dívkách Amale a Kamale.

Dle Thorové (2006, s. 35) roku 1908 Theodor Heller určil u dětí zvláštní stav, „který nazval dementia infantilis, kdy i po několikaletém období normálního vývoje následuje prudká deteriorace v oblasti intelektu, řeči a chování. Porucha byla později nazývána Hellerovým syndromem. V průběhu dalších let byla považována za formu dětské psychózy. V současnosti se řadí do kategorie pervazivních vývojových poruch a nazývá se dezintegrační poruchou.“

Úplně prvním, kdo termín autismus použil, byl švýcarský psychiatr E. Bleuler v roce 1911. Tímto termínem pojmenoval jeden ze symptomů u pacientů trpících schizofrenií, které pozoroval. U těchto pacientů Bleuler popisuje „odtažení od reálného

života a pohroužení se do vnitřního světa fantazie právě výrazem autismus“ (Adamus, 2014, s. 8). Jednalo se spíše o popis druhu snění než o diagnostiku autismu.

Další odborník, který se zasloužil o popsání autismu roku 1943, byl Leo Kanner, americký psychiatr. Tento psychiatr si při pozorování jedenácti dětí všiml, že se chovají podobným nepřiměřeným chováním a vyznačují se specifickou komunikací. K tomuto výsledku pozorování nešla přiřadit žádná dosud známá diagnóza. Kanner tedy podle Thorové (2006, s. 34) „zvláštní projevy považoval za symptomy specifické samostatné poruchy, kterou nazval časný dětský autismus. Názvem se Kanner snažil vyjádřit svoji domněnku, že děti trpící autismem jsou osamělé, pohroužené do vlastního vnitřního světa, nezajímající se o svět kolem sebe, neschopné lásky a přátelství.“

Kanner tyto projevy charakterizuje (Schopler, 1997):

- Narušení komunikace, která se odlišuje od komunikace normálních dětí, kde dochází ke špatnému rozvinutí řeči nebo se řeč u nich vůbec nerozvine. Jedná se například o totální mutismus, kdy je narušena komunikační schopnost a dojde ke ztrátě artikulované řeči, jedná se o mlčení po skončení řečového vývoje při existenci schopnosti mluvení a řeči. Dále sem patří špatné používání zájmen a neustále a trvalé opakování naučených frází, označováno pojmem echolálie.
- Je narušeno chování, které se projevuje stereotypně. Tento projev může být patrný například na opakovaných pohybech těla nebo to může dojít až do takové míry, kdy mají své rituály. Tyto rituály se projevují opakováním naučeného chování, které má jasně daný průběh a pořadí jednotlivých postupů.
- Špatně zpracovávají smyslové informace a nechápou souvislosti mezi věcmi.
- Děti s poruchou autistického spektra nemohou navazovat již od útlého dětství vztahy s jejich rodiči a reagují na ně nečinně.

Čadilová a Žampachová (2008) uvádějí dalšího autora, který se nezávisle v průběhu druhé světové války také zajímal o autismus. Jedná se o vídeňského pediatra Hanse Aspergera, který roku 1944 popsal podobné symptomy jako Kanner u skupiny svých pacientů. Tyto symptomy shrnul do názvu autistická psychopatie, který později nahradil termín Aspergerův syndrom. Tento termín byl podle Thorové (2006) použit poprvé britskou lékařkou Lornou Wingovou v roce 1981. Wingová se zasloužila o rozšíření povědomí o poruchách autistického spektra, kdy sepisovala spoustu příruček a publikací, kde byly uvedeny mimo jiné i rady pro rodiče. Wingová se o autismus začala zajímat, protože

se jí narodila dcera s poruchou autistického spektra. Ona popisuje u pacientů s Aspergerovým syndromem klinické symptomy jako například „nedostatek empatie; naivní nepřiměřenou jednostrannou interakci; malou nebo žádnou schopnost dosáhnout přátelství; pedantickou opakující se řeč; chudou neverbální komunikaci; ulpívavý zájem o určité předměty; neobratné pohyby; problematickou motorickou koordinaci a zvláštní držení těla“ (Thorová, 2006, s. 37).

Jelikož porucha autistického spektra byla velice diskutovaná, prošla si rozsáhlým vývojem a autoři teorií se jí snažili vysvětlit různými způsoby. Jedním z mylných pokusů vysvětlení a diagnostiky poruch autistického spektra přišla psychoanalýza v padesátých a šedesátých letech 20. století. Mýlila se jak v příčinách autismu, tak i ve způsobu léčení tohoto onemocnění. Za příčiny poruch autistického spektra byly považovány emocionální příčiny. Toto pojetí autismu se stalo osudné při léčbě a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Děti byly považovány „za nevzdělavatelné, neschopné navázat kontakt s okolím a smysluplně s ním komunikovat“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 15). Autismus nebyl považován jako vrozená porucha, která je způsobena geneticky, ale za jeho příčinu byli považováni rodiče. „Rodiče autistických dětí byli tvrdí, úspěšní, chladní, sobečtí zajímající se pouze o vlastní problémy, odmítající pomoci svému dítěti“ (Thorová, 2006, s. 38). Z tohoto důvodu při léčbě autismu byly děti posílány pryč od rodičů do ústavní péče, aby nebyly doma v nevhodném prostředí. Mezitím probíhala terapie s rodiči. Terapie probíhala hlavně s matkami autistů. Tato teorie měla velké následky pro rodiny, a hlavně matky autistů, která u nich vyvolala pocit viny a nejistoty. Probíhající drahé terapie s rodiči děti neléčily a stále byly autistické. Stoupeneci této teorie jsou Margaret Mahlerová, Bruno Bettelheim a Frances Tustinová. (Thorová, 2006)

V padesátých letech 20. století došlo k rozvoji experimentální psychologie, která podle Čadilové a Žampachové (2008, s. 16) „klade důraz na systematické, opakované a objektivní posuzování účinnosti zvoleného postupu“. V tomto období díky experimentální psychologii docházelo ke zvýšení zájmu o výzkum a diagnostiku autismu. Jednalo se o změny postojů a názorů na výchovu dětí s poruchou autistického spektra a na vzdělávání těchto dětí. Za vznik autismu nebyli považováni již rodiče a emocionální příčiny. Díky experimentální psychologii byly dobře zpracovány základní charakteristické rysy učení a díky tomu bylo na autismus pohlíženo z hlediska kognitivního a řečového deficitu. To znamená, že za příčiny autismu byly považovány důsledky kognitivních a řečových deficitů. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 20. století se o autismus začíná zajímat čím dál více odborníků, je předmětem mnohých diskuzí a debat. Na základě tohoto zájmu vzniká také velká spousta studií. V tomto období se také objevují první intervenční techniky pro poruchu autistického spektra. Pohled na autismus byl tedy z oblasti medicíny a psychologie přesunut do oblasti pedagogické intervence. Důsledkem tohoto pohledu byl vznik vzdělávacích institucí pro děti s poruchou autistického spektra a programu na vzdělávání. Do diskuzí se velmi aktivně zapojovali i rodiče dětí a začaly vznikat národní organizace. První organizací, která se podílela na odborných diskuzích, byla rodičovská organizace v Anglii, která byla založena roku 1962 a jmenovala se The National Society for Autistic Children. O problematice autismu vycházely také mnohé časopisy a publikace. V této době také proběhla ve Spojených státech amerických řada výzkumných studií, kde se prokázalo, že předchozí emocionální pojetí autismu je chybné a že příčinou poruch autistického spektra opravdu není ovlivnění emocí a vztahů v raném období dítěte rodiči. Autismus začal být považován za vrozenou vývojovou poruchu, která negativně postihuje oblasti, kterými je sociální chování, porozumění a komunikace. (Adamus, 2014)

Na konci sedmdesátých let je pro většinu odborníků jasná příčina autismu a za tu je považováno organické poškození mozku. „V roce 1968 je autismus v Diagnostickém a statistickém manuálu (dále DSM) zařazen mezi dětské psychózy a stejně tak v Mezinárodní klasifikaci nemocí (dále MKN) z roku 1977 pod pojmem infantilní autismus. Roku 1977 vytvořila Americká autistická společnost první definici do DSM-III pod zastřešujícím, dodnes používaným, pojmem pervazivní vývojová porucha“ (Adamus, 2014, s. 10). Díky této definici došlo k rozlišení psychotických poruch od pervazivních.

Během osmdesátých let se pořádaly mezinárodní kongresy zaměřené na problematiku autismu. První takovýto kongres se uskutečnil poprvé v roce 1980. Důsledkem tohoto kongresu byl vznik společnosti Autisme Europe. Tato společnost byla spojením řady nadnárodních společností, které se snažily podporovat lidi s poruchou autistického spektra. Od tohoto kongresu se pořádaly další kongresy v Paříži, Hamburku, Haagu a Oslu. „V roce 2002 proběhl ustavující kongres World Autism Organisation neboli světové autistické organizace, která sdružuje národní organizace celého světa a snaží se o šíření informací týkajících se problematiky autismu, o vzájemnou komunikaci mezi

odborníky a pořádá různé mezinárodní kongresy, na kterých je prezentován aktuální stav z pohledu odborné i laické veřejnosti“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 19).

Na konci devadesátých let přišel gastroenterolog Wakefield, který se zabýval diagnostikou a léčbou nemocí zažívacího traktu, s novou teorií založenou na svém výzkumu z roku 1998, kterou byla dle Thorové (2006, s. 48) „takzvaná střevní teorie“. Tato teorie v podstatě říkala, že příčinou autismu je očkování. Bylo to založeno na tvrzení, že pokud dítě je naočkováno trojkombinací na zarděnky, spalničky a příušnice může dojít k zánětu tenkého a tlustého střeva. Důsledkem tohoto zánětu vznikají toxiny, které se dostávají do krve a poškozují mozek. Tímto poškozením mozku vzniká autismus. Tato teorie rozbouřila mnohé odborníky a vedla k provedení mnoha výzkumů na vyvrácení této teorie. Tato teorie se nikdy nepotvrdila a neexistuje souvislost mezi poruchou autistického spektra a očkováním. Toto východisko bylo podepřeno řadou výzkumů. Jedním z výzkumů, který toto tvrzení vyvracel, byl výzkum, kdy byla skupina dětí rozdělena na dvě poloviny. V první polovině byly děti očkované trimetosalem a v druhé polovině děti, které očkované nebyly. Zkoumal se rozdíl v četnosti výskytu autismu, ale tento rozdíl nebyl prokázán. (Thorová, 2006)

Čadilová a Žampachová (2008) ve své knize uvádějí 2. duben jako Světový den autismu od roku 2008. Tento den byl určen usnesením, přijatým Valnou hromadou Organizace spojených národů. Adamus (2014) uvádí, že se nyní ve Spojených státech amerických využívá diagnostických kritérií vydávaných Americkou psychiatrickou asociací DSM-IV a v Evropě se využívají diagnostická kritéria vydána Světovou zdravotnickou organizací MKN-10.

2.3 Historie a vývoj autismu v České republice

V Československu do roku 1989 se studiem autismu nikdo zvláště nezajímal a úroveň zkoumání této problematiky byla na nízké úrovni. Po roce 1989 prvním, kdo se o problematiku autismu začal zajímat, byla česká psychiatrička Růžena Nesnídalová. Ta roku 1973 vydala knihu *Extrémní osamělost*, která obsahovala popisy zajímavých případů, se kterými se v průběhu své profesní praxe setkala. Díky této knize se rozšířila informovanost o poruše autistického spektra nejen mezi odborníky, ale i mezi rodiče dětí s autismem a mezi laickou veřejnost. Přestože vzrostlo povědomí o poruchách

autistického spektra, nikdo další se této problematice hlouběji nevěnoval. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Roku 1990, kdy se situace povědomí o autismu měnila, vzniklo Sdružení na pomoc mentálně postiženým Autistik. Hlavní představitelkou tohoto Sdružení Autistik byla Ing. Miroslava Jelínková, CSc. Sdružovalo podle Čadilové a Žampachové (2008, s. 20) „především rodiče lidí s autismem a odborníky různého zaměření, kteří se začali o tuto problematiku zajímat“. Díky tomuto sdružení se podařilo navázat kontakty s uznávanými světovými odborníky, organizovalo přednášky a výcviky týkající se praxe pro rodiče a odborníky. Toto sdružení také vydávalo tištěné informace o autismu, dění různých konferencí a informace o dění v České republice. Zahraniční články překládala Věra Novotná a odbornou zahraniční literaturu překládala Miroslava Jelínková. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Čadilová a Žampachová (2008) uvádí, že přednášky Erika Schoplera a Margaret Lansingové ze skupiny TEACCH v Americe měly velký vliv na vývoj pojetí autismu u nás. TEACCH byl vytvořen ve státě Severní Karolina. Byl vytvořen rodiči lidí s autismem a za pomoci Úřadu pro vzdělávání a Národního ústavu duševního zdraví. Jedná se o „celostátní program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace (TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children). Byl vytvořen domácí program, který uskutečňovali rodiče v domácím prostředí pod vedením odborníků. Základem tohoto programu byla metodika strukturovaného učení.“ (Žampachová, Čadilová, 2008, s. 18) Metodika strukturovaného učení se stala hlavním přístupem k osobám s poruchou autistického spektra v České republice.

Roku 1993 proběhl výzkumný projekt z iniciativy MŠMT a sdružení Autistik. Realizátorem tohoto výzkumu byl Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Projekt měl zmapovat aktuální stav z hlediska výchovy a vzdělávání dětí s autismem. Tímto zmapováním byl pověřen Miroslav Vocílka. (Adamus, 2014)

Rodiče vyžadovali založení speciálních tříd pro děti s autismem. Ve školním roce 1992/1993 byla vytvořena třída v Pomocné škole, v Rooseveltově ulici v Praze, kam docházely děti s diagnózou autismus. Ovšem první oficiální třída pro žáky s autismem byla založena v Pomocné škole, v Chotouňské ulici v Praze. Zřízena byla ve školním roce 1993/1994. Tříd vznikalo velké množství a vybavení bylo financováno Nadací Dětský

mozek. V průběhu let probíhalo hodně výcviků pro větší odbornost speciálních pedagogů a diagnostiků. (Adamus, 2014)

Na konci druhé poloviny devadesátých let byla potřeba organizace, která by sdružovala rodiče dětí s autismem, experty aktivní ve vzdělávání rodičů dětí s autismem a hájila jejich zájmy. Roku 2000 byla založena Asociace pomáhající lidem s autismem APLA. Založena byla psycholožkou Kateřinou Thorovou, Zuzanou Žampachovou a Martinem Polenským. Podle Žampachové a Čadilové (2008, s. 24) je „posláním této organizace poskytovat lidem s autismem takovou podporu, aby mohli žít, pracovat a vzdělávat se v běžném prostředí“.

2.4 Etiologie autismu

S vývojem příčin autismu jsme se seznámili v předchozí podkapitole Historie a vývoj autismu v Evropě a Historie a vývoj autismu v České republice. Zde se zaměříme na aktuální příčiny poruch autistického spektra.

Nyní je na autismus pohlíženo jako na důsledek „geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji“ (Adamus, 2014, s. 23). Odborníci se již oprostili od tvrzení, že za poruchy autistického spektra můžou rodiče, kteří neměli čas na své děti a odmítali jim pomoci. Autismus nyní řadíme mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě. Dysfunkce, které se nejvíce zvažují, jsou v oblasti mozečku, kůry mozkové, limbického systému a hypokampu. Mluvíme tedy o vrozených poruchách. Za poruchy autistického spektra nezodpovídá jedno konkrétní místo v mozku, ale jde o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku. Za poruchami autistického spektra stojí genetické faktory z 90 % a zbylých 10 % tvoří vliv prostředí. Samozřejmě i nebezpečné faktory v těhotenství, prenatální i perinatální komplikace mohou být jednou z příčin poruch autistického spektra. Jak již bylo zmíněno, dědičnost hraje důležitou roli u výskytu poruch autistického spektra. Pokud rodiče mají dítě s poruchou autistického spektra a rozhodnou se pořídit si druhé dítě, mají dvou až pěti procentní pravděpodobnost, že i jejich druhé dítě bude mít poruchu autistického spektra. (Adamus, 2014)

2.5 Dělení poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra se dělí podle míry funkčnosti. Podle Adamuse (2014, s. 37) se funkčnost projevuje „ve schopnosti přizpůsobit se situacím, přijímat informace a prožívat každodenní životní situace, schopnost navazovat vztahy a fungovat v sociálním prostředí, s úrovní vyjadřování a porozumění, s mírou problémového chování, schopností funkčně trávit volný čas a s celou úrovní intelektu. Obecně platí, že čím nižší funkčnost, tím vyšší nároky na péči a podporu pro osoby s poruchou autistického spektra.“

Rozdělení poruch autistického spektra podle Hrdličky a Komárka (2004) je následující:

1) Vysoce funkční autismus

Většinou není patrná mentální retardace, člověk má hranici IQ minimálně 70 %. Komunikativní dovednosti jsou zachovány. Sociální funkce nejsou výrazně poškozeny, i když se jedinec může zdát v kontaktu s ostatními jako nezdvořilý. Jedná se tedy o nejlehčí formu postižení.

2) Středně funkční autismus

Lidé se středně funkčním autismem mají většinou lehkou nebo středně těžkou mentální retardaci. Komunikativní řeč je zde již výrazně narušena. Také se vyskytuje velké množství automatizovaných pohybů.

3) Nízko funkční autismus

Jedná se o děti s těžkou až hlubokou mentální retardací. Jejich komunikativní řeč je velice špatně rozvinutá nebo spíše vůbec a odmítají navázání jakéhokoliv kontaktu. Opakují se naučené vzorce chování a jednání. U těchto lidí se může vyskytovat i agrese a sebepoškozování.

2.6 Spektrum autistických poruch

Autismus se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy. Podle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (dále MKN-10) jsou do kategorie pervazivních vývojových poruch zařazeny poruchy:

- dětský autismus
- atypický autismus
- Rettův syndrom
- Aspergerův syndrom
- dezintegrační porucha
- jiné pervazivní vývojové poruchy

2.6.1 Dětský autismus

Dětský autismus porušuje psychický vývoj jedince již od raného dětství. Do třech let většinou bývají odhaleny problémy a je diagnostikovaný tento typ poruchy autistického spektra. Podle Valenty (2014) je charakteristický narušením takzvané triády znaků, kde se jedná o trojici problémových oblastí, které jsou porušeny. Těmito třemi problémovými oblastmi jsou sociální interakce a sociální chování, dále verbální i neverbální komunikace a poslední je představitost.

Odchytky v sociální interakci, které můžeme pozorovat již u kojenců, jsou, že dítě nenavazuje oční kontakt, nereaguje a nejeví zájem o tváře a hlasy. Působí to dojmem, že je dítě hluché, ale tak to není. Nemají výrazný vztah k matce a nemají problém s odloučením od ní. Tyto děti později neumí a většinou ani nechtějí navazovat kontakty a vztahy s cizími lidmi a jsou imunní vůči okolním emocím. Špatně používají signály a špatně chápou sociální kontexty. V odlišnostech v chování „dominuje obsedantní lpění na neměnnosti života a prostředí pacienta, projevující se dodržováním nefunkčních rituálů a odporem i k sebemenším změnám osobního prostředí“ (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 37). Pokud nějaký z rituálů je narušen nebo dojde k náhlé změně denního režimu, dochází k znervóznění a agresi autisty. Pokud je člověk s dětským autismem vystaven nervozitě, stresu či nějaké nepohodě, nastávají u něj výrazné motorické projevy. Opakující se pohyby těla, rukou, nohou, hlavy jim v této situaci pomohou se uklidnit.

Při této diagnostice může také dojít k sebepoškozování, protože je snižená citlivost na bolest. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Problémem v oblasti komunikace je opoždění rozvoje řeči a u více než poloviny se nikdy nerozvine dostatečně komunikativní řeč. Specifikem pro autistickou komunikaci jsou echolálie, kdy dítě opakuje to, co slyšelo. Dále sem patří špatné používání zájmen, kdy místo já používá například ty, špatný slovosled ve větě, špatné používání hlasitosti řeči. Řeč je pomalá a jednotvárná. V neverbální komunikaci jsou také jisté nedostatky, kdy dítě svým výrazem adekvátně nereaguje na stávající situaci. Jeho mimika je značně omezená. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Jelikož je narušena i oblast představivosti, výsledkem je, že se dítě uchyluje k činnostem a aktivitám odpovídajícím nižšímu věku a tyto činnosti pak vytváří neustále a stává se z nich stereotyp. S představivostí je narušena i hra, která se odlišuje od ostatních stejně starých dětí. Děti s diagnostikovaným dětským autismem zvláštním způsobem používají hračky, kdy se většinou zaměřují jen na jednu jejich část, která je zrovna zaujme. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Podle Thorové (2006, s. 177) se „problémy musí objevit v každé části diagnostické triády“.

Podle MKN-10 je Dětský autismus „typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let. 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 a agrese namířená proti sobě“. V MKN-10 má tento syndrom označení F84.0.

2.6.2 Atypický autismus

Atypický autismus patří také do poruch autistického spektra. Odlišuje se tím, že bývá diagnostikován až po třetím roce života nebo není nějak výrazně narušena jedna ze tří oblastí diagnostické triády znaků. Respektive jsou narušeny všechny tři oblasti, ale jedna oblast není naplněna do takové míry, aby splňovala diagnostická kritéria. Podle Adamuse (2014, s. 30) „klasifikační systém DSM-IV termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nezná, užívá termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná“.

Co se týká sociálních dovedností, bývají méně narušeny než u dětského autismu. Problémy navazování kontaktů s vrstevníky je také narušeno a lidé s touto poruchou jsou velice přecitlivělí na specifické vnější podněty. S touto poruchou autistického spektra úzce souvisí těžká a hluboká mentální retardace. Podle Thorové (2006, s. 184) „celkově lze říci, že pouze část dětí s atypickým autismem má některé oblasti vývoje narušeny méně než děti s klasickým autismem. Může se jednat o lepší sociální či komunikační dovednosti nebo chybí stereotypní zájmy. Vývoj dílčích dovedností je u těchto dětí značně nerovnoměrný. Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus neliší od dětského autismu.“

Podle MKN-10 je 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“. V MKN-10 má tento syndrom označení F84.1.

2.6.3 Rettův syndrom

Výrazným odlišením od ostatních poruch autistického spektra je, že u Rettova syndromu jsou postižena pouze děvčata. Pro představu například dětský autismus postihuje čtyřikrát více chlapců než děvčat. U dívek po krátkém normálním vývoji dochází ke ztrátě komunikačních i pohybových schopností. Tyto problémy se projevují ztrátou funkčních pohybů rukou, které se projevují mechanickými a automatizovanými krouživými pohyby prstů. Dále je v souvislosti s touto poruchou postižena jejich inteligence a spolupráce vědomého ovládání pohybového ústrojí, tedy psychomotorika. (Valenta, 2014)

Při této poruše není narušen prenatální ani perinatální vývoj. Dítě se vyvíjí zcela normálně přibližně do 6. měsíce, kdy můžeme objevit první symptomy. Například zpomalení růstu hlavičky, snížené napětí svalů, děti jsou neobvykle klidné. U dítěte se také snižuje míra očního kontaktu, dochází k absenci chůze a sezení. Mezi 6. a 18. měsícem se také prvně objeví typické stereotypní pohyby rukou a třes. V dalším vývoji dítěte dojde ke zhoršení komunikace a ztrátě dovedností, které již byly získané. Kolem 3. až 4. roku života dívek dojde ke stabilizaci symptomů. Mohou se objevit úchopové schopnosti, zlepšuje se soustředění, zájem o okolí a sociální vztahy. V tomto období se také mohou objevit obtíže se skoliózou nebo epileptické záchvaty. Epilepsií trpí přibližně 80 % dívek s poruchou Rettova syndromu. Mezi 5. až 25. rokem, po období stabilizace, dochází ke zhoršení ve svalové oblasti, kde dochází k ochabnutí a jejich chůze se zhoršuje. Dívky potřebují více opory než předtím. Průměrně se dívky s diagnostikovaným Rettovým syndromem dožívají 40 až 50 let. V průběhu dochází k psychickému rozvoji a ke zlepšení sociálního porozumění. (Thorová, 2006)

Podle MKN-10 je Rettův syndrom charakterizovaný jako „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 a spontánní hyperventilace jsou charakteristické. Je zastaven vývoj hraní a vývoj sociální, ale sociální zájmy mají tendenci se udržovat. Téměř vždy je výsledkem těžká mentální retardace.“ V MKN-10 má tento syndrom označení F84.2.

2.6.4 Aspergerův syndrom

U Aspergerova syndromu je zajímavé, že má stejné příznaky jako autismus, ale liší se tím, že tento člověk má běžnou inteligenci. Intelektově jsou také dobře vybaveni, někdy i nadprůměrně. Pokud mají oni sami zájem, mohou se naučit číst, citovat z encyklopedií nebo umí recitovat různé básně, naučí se pracovat s počítačem, protože v tom tyto lidé vidí řád a formu opakování. Řád a opakování činností je, u lidí s tímto syndromem, jednou z nejdůležitějších věcí v jejich životě. Mají navykklé zájmy a záliby. Jejich činnosti se stále opakují, nechtějí vyzkoušet nic nového a o jiné aktivity nemají zájem. Dalším specifikem pro tento syndrom je typická neobratnost, kdy například je téměř nemožné tyto osoby s touto poruchou naučit jezdit na kole nebo lyžovat. Při této poruše může být, ale i nemusí, porušen vývoj řeči. Zde nastává spíše problém, že tyto lidé neumí zacházet s řečí jako takovou a ani s projevy neverbální komunikace. Výsledkem toho je, že reakce neodpovídá sociálnímu kontaktu. Je běžné, že lidé s tímto syndromem mluví o svém tématu, i když nikoho nezajímá, nechápu ironii a reagují na ní doslovně. Nechápu ani humor či metaforu. Potrpí si na přesné vyjadřování a rituály pro řeč typické, například pozdrav nebo poděkování. Při komunikaci mají ulpívající pohled. Dále nejsou porušeny kognitivní schopnosti. Velice špatně navazují sociální interakci. Nemají většinou ani potřebu kontaktu a vztahu s jinou osobou. Dávají přednost svým stereotypním zájmům. Tito lidé se také neumí vcítit do druhých a důsledkem toho působí egocentricky. Pro tento syndrom je také typická nedůvěra sama v sebe, podhodnocování, které vede k úzkostem a depresím. Tito lidé jsou náladoví a může se objevit i agresivní či destruktivní chování. Tento syndrom nám prostupuje celým životem až do dospělosti, kdy zvláštnosti nemizí. (Adamus, 2014)

Podle MKN-10 je Aspergerův syndrom „charakterizovaný tímž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, která 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“. V MKN-10 má tento syndrom označení F84.5.

2.6.5 Dezintegrační porucha

Při této poruše je vývoj dítěte normální nejméně do 2 let. Dítě do 2. roku svého života funguje naprosto normálně, bez jakýchkoliv odchylek. Naučí se vše, co dítě má v tomto věku zvládat. V období mezi 2. až 10. rokem života dítěte nastává ztráta doposud získaných schopností. Fáze regrese může být okamžitá nebo může trvat několik měsíců. Dítě se zhoršuje v nám známých třech oblastech pro diagnostiku dětského autismu. Tedy sociální interakce a sociální chování, komunikace a představitost. „K pozorovaným projevům se přidává i nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů a neobratná zvláštní chůze, abnormní reakce na sluchové podněty. Porucha má dopad na kognitivní oblast.“ (Thorová, 2006, s. 194)

Podle Adamuse (2004) po období stagnace může u některých dětí dojít k opětovnému nabytí ztracených schopností, ale také nemusí. Ovšem počátečního stavu nebude nikdy znovu dosaženo.

Podle MKN-10 dětská dezintegrační porucha je „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.“ V MKN-10 má tento syndrom označení F84.3.

2.6.6 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Zde nejsou podle Thorové (2006) diagnostická kritéria přesně definována a v Evropě se tato kategorie příliš nevyužívá. Děti s těmito poruchami se vyznačují autistickými rysy jako děti s ostatními poruchami autistického spektra, ale ne do takové míry, aby mohla být přiřazena konkrétnější varianta.

Do jiných pervazivních vývojových poruch patří podle Adamuse (2014) děti s příznaky:

1) první skupina

- s narušenou komunikací, sociální interakcí a hrou, ovšem ne do takové závažnosti, aby byla stanovena diagnóza dětský autismus, atypický autismus a ostatní poruchy autistického spektra
- mají menší množství symptomů v jednotlivých diagnostických oblastech
- častěji se projevuje u dětí s těžší poruchou aktivity a pozornosti, s mentální retardací, se špatně rozvinutými kognitivními schopnostmi
- oblast představivosti je také narušena

2) druhá skupina

- zde je narušena oblast představivosti
- v souvislosti s narušením představivosti mají problémy s rozeznáváním reality a fantazie
- mají vymezené zájmy a intenzivně se zajímají jen o určitá témata
- v oblasti sociální komunikace a v sociálním chování se nachází jen malé množství znaků typických pro autismus
- „do této skupiny dětí patří děti se schizotypními a schizoidními rysy“ (Adamus, 2014, s. 37)

V MKN-10 má tento syndrom označení F84.8.

2.7 Diagnostika autismu

V knize od Thorové (2006) je uvedeno, že autismus se nediodnostikuje pomocí biologického testu, ale vyšetření je zaměřeno na objektivní pozorování, sledování chování a klasické standardizované systematické vyšetření. Jelikož se vyšetření uskutečňuje v omezeném časovém úseku, nemůžeme zjistit veškeré informace o diagnostikovaném dítěti. Proto jsou pro diagnostiku nesmírně důležité nasbírané informace a zkušenosti o vývoji dítěte a jeho chování v různých prostředích, jako například doma nebo ve škole.

2.7.1 Pomocné screeningové dotazníky při diagnostice

Při podezření na poruchy autistického spektra existují screeningové dotazníky, díky kterým můžeme odhalit poruchy autistického spektra. Ovšem tyto dotazníky nejsou stoprocentní a nejsou stoprocentně spolehlivé. Menší spolehlivost se projevuje například u mírnějších forem autistického spektra. Tyto screeningové dotazníky jsou určeny především pro profese, jako jsou například: „pediatři, psychiatři, psychologové, učitelé, neurologové, logopedi, pracovníci pedagogicko-psychologických center“ (Thorová, 2006, s. 264). Díky těmto dotazníkům můžeme získat také nesmírně přínosné informace o vývoji dítěte a jeho odchylkách.

Thorová (2006) ve své knize uvádí, že v zahraničí je velké množství těchto screeningových dotazníků, ale v České republice se nyní používá hlavně semistrukturovaná škála CARS. Zkratka znamená v angličtině Childhood Autism Rating Scale. V překladu jde o Škálu dětského autistického chování. Tato posuzovací stupnice byla sestavena odborníky ze státního programu TEACCH. Podle Thorové (2006, s. 270) má tato posuzovací stupnice „celkem 15 položek, každá položka se hodnotí na stupnici od 1 do 4 podle frekvence a intenzity abnormních projevů v dané oblasti“. Na této škále poměrně rychle a jednoduše zjistíme, zda se jedná o poruchu autistického spektra nebo nikoliv.

Adamus (2014, s. 40) uvádí 15 hodnotících oblastí: „1. Vztah k lidem; 2. Imitace; 3. Emocionální reakce; 4. Motorika; 5. Užívání předmětů a hra; 6. Adaptace na změny; 7. Zraková reakce; 8. Sluchová reakce; 9. Čichová, chuťová, hmatová reakce; 10. Strach a nervozita; 11. Verbální komunikace; 12. Neverbální komunikace; 13. Úroveň aktivity; 14. Úroveň intelektových funkcí; 15. Celkový dojem.“

Pokud v této posuzovací stupnici získáme do 30 bodů, tak se nejedná o poruchu autistického spektra. Pokud získáme 30 až 36 bodů, odpovídá to lehkým až středně těžkým symptomům. Pokud máme více než 36 bodů, jedná se o těžké symptomy poruch autistického spektra. Ovšem ani tato škála není bezchybná a nedoporučuje se pro diagnostiku, ale pouze pro screening. I když je použití této posuzovací stupnice celkem snadné, bez předchozí klinické a diagnostické zkušenosti s dětmi s poruchou autistického spektra není přesná. Doporučuje se před provedením CARS školení. (Thorová, 2006)

V knize Thorové (2006) se uvádí, že další screeningovou metodou, která se u nás používá je CHAT. Zkratka znamená Checklist for Autism in Toddlers, v překladu Autistické chování u batolat. V této metodě jsou dva oddíly. V prvním oddíle A jsou otázky, na které odpovídají rodiče. Druhý oddíl B je určený pro odborníky, především pro pediatra při preventivní prohlídce, která probíhá v 18. měsíci vývoje dítěte. Sleduje se především, jak se dítě zajímá o pohledy ostatních, do jaké míry je u hry rozvinuta nápodoba a pokud má zájem o jakoukoliv věc, jestli na ni dokáže upozornit pomocí ukazování. Ovšem ani tato metoda není bezchybná a nedokáže odhalit mírnější formy poruch autistického spektra.

Poslední screeningovou metodou, která se využívá v České republice a kterou zde uvedu, je metoda DACH. Zkratka znamená Dětské autistické chování. Jedná se o jednoduchý dotazník, který vyplňují rodiče v rozmezí mezi 18. měsícem až 5 lety, kdy je tento dotazník nejúčinnější. Tímto dotazníkem nedokážeme diagnostikovat dítě, je pro nás pouze orientační. V dotazníku je 74 tvrzení, která jsou zaměřená na diagnostickou triádu, navíc ještě na vnímání, motoriku, emoce, nakládání s volným časem a tak dále. U těchto tvrzení rodič vyplňuje, zda s nimi souhlasí či nikoliv. (Thorová, 2006)

2.7.2 Fáze diagnostického modelu

Průběh diagnostiky probíhá podle ideálního diagnostického modelu. Ideální diagnostický model je rozdělen do tří fází. První fází je fáze podezření, kdy rodiče zaznamenávají odchylky od normálního vývoje a hledají pomoc u pediatra. Pediatr pomocí distribuovaného letáku APLA, kde jsou jednoduše popsány symptomy nebo za pomoci dotazníku CHAT zjistí, že má dítě pravděpodobně poruchu autistického spektra. Po zmapování situace, pokud má pediatr podezření nebo pochybnosti, odešle dítě k odborníkovi na specializované pracoviště. Zde přecházíme do druhé fáze, která se nazývá fáze diagnostická. Děti s podezřením na poruchu autistického spektra podstupují vyšetření. Většinou jsou v rukách dětského psychologa nebo psychiatra. Pokud je do spolupráce zahrnut i speciální psycholog, jedná se o nejideálnější situaci. Přesně zjistit, o jakou konkrétní poruchu ze spektra autistických poruch se jedná, je velice náročné a klade nároky na znalost vývojové psychologie, psychopatologie a klinickou zkušenost. Po této fázi následuje fáze postdiagnostická. Zde si jsou již rodiče vědomi, že mají dítě s poruchou autistického spektra a začínají se orientovat v této problematice.

Vzdělávají se v této oblasti pomocí odborné literatury, spojují se s ostatními rodiči, které mají děti s poruchou autistického spektra přes vzniklé skupiny a internet. Zajímají se o následnou péči, která je vyžadována. (Thorová, 2006)

2.7.3 Průběh diagnostického vyšetření

V knize od Thorové (2006) je uveden průběh diagnostického vyšetření, které začíná rozhovorem s rodiči. U tohoto rozhovoru dítě s podezřením na poruchu autistického spektra není přítomno. Jedná se o úvodní rozhovor, kdy rodič předává informace z předchozích vyšetření, ze školy, školky, obrázky a různé práce, které ve škole vytvořilo. Součástí této schůzky je sestavení anamnézy. Tento rozhovor většinou trvá okolo dvou hodin. Po této návštěvě následuje další rozhovor, kde je již přítomno s rodičem i dítě s podezřením na poruchu autistického spektra. Nejprve probíhá diskuze s rodičem a dítě si necháme hrát přibližně půl hodiny a sledujeme ho při této hře. Sledujeme, jak se projevuje, zda navazuje kontakty s rodičem, zda se snaží navázat kontakt i s člověkem, který ho vyšetřuje, jak reaguje na nově vzniklou situaci a jaké si vybírá hračky na hraní. Po uskutečnění rozhovoru s rodičem a sledování dítěte nastává práce s dítětem, která je řízená v průběhu jedné hodiny. Zaměřujeme se na míru spolupráce, zda jsou děti aktivní a jak je jejich práce odvedena kvalitně. Některé děti v klidu spolupracují. Může se ovšem stát, že se dítě chová neobvyklým způsobem a může být agresivní, neaktivní a podobně. Pak je test nemožné provést a musí se opakovat jindy. Takovéto situaci můžeme předcházet, pokud vyšetření proběhne ve známém prostředí, například doma. Po tomto vyšetření následuje hodinový rozhovor s rodiči o chování a dovednostech dítěte. V závěru tohoto rozhovoru jsou rodiče obeznámeni s diagnostikou a je jim doporučena následná péče a opatření.

Při vyšetření se podle Thorové (2006) zaměřujeme hlavně na zmapování chování, schopností a projevů v oblastech:

- sociální chování – vztahy s rodiči, lidmi blízkými a cizími, vrstevníky, spolužáky;
- spolupráce – přiměřenost aktivity, pracovní chování;
- nápodoba – řeč, pohyb, různé činnosti;
- verbální komunikace – kvalita komunikace, slovní zásoba, porozumění řeči;
- neverbální komunikace – četnost neverbální komunikace, sledujeme mimiku, gesta, postavení těla, navázání očního kontaktu;

- motorika – hrubá, jemná motorika, úroveň koordinace, grafomotorika;
- emoce – zacházení s nimi;
- sebeobslužné dovednosti;
- zrakové a sluchové vnímání.

3 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

3.1 Integrace a inkluze

Tento pojem je v České republice znám od 90. let 20. století. Dne 1. ledna 2005 vzešel v účinnost nový Školský zákon, Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zde je v § 36 v prvním odstavci Školského zákona uvedeno, že „školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku“. Této povinné školní docházky se mohou zúčastnit i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmito žáky se podle Školského zákona v § 16 „rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ Inkluze je tedy myšlenkou vytvoření vzdělávacího prostředí, kde se dá pracovat s heterogenními skupinami žáků. Jedná se tedy o vytvoření školy „pro všechny“.

Hájková a Strnadová (2010, s. 11) uvádí pojmy integrace a inkluze. „Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristika takové kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.“ Toto slovo vychází z anglického slova inclusion, což v širším překladu znamená příslušnost k celku. „Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení“

(Hájková, Strnadová, 2010, s. 12). Také uvádějí, že inkluzivní vzdělávání je vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci.

Rozdíly mezi inkluzí a integrací Lechta (2016) popisuje následovně. Jedním z rozdílů je, že do inkluzivního vzdělávání je zařazena širší populace, nejen žáci s postižením a narušením, „na které cílí koncept integrace“ (Lechta, 2016, s. 37). Školy v konceptu inkluze by měly přijímat všechny děti, neměly by brát ohled na fyzické, rozumové, sociální, emocionální či jazykové a jiné odlišnosti. Nejedná se tedy o děti s postižením a narušením, ale také o nadané děti, děti žijící na ulici, děti ze vzdálených oblastí, děti z jazykových etnických a kulturních menšin. Jedná se také o děti ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných rodin. Také by měly být začleněny i děti se zjevným nebo skrytým ohrožením, například se jedná o chronické onemocnění. Inkluze tedy na rozdíl od integrace zahrnuje širší populaci. V konceptu inkluze je přijímána také rozmanitost v rámci pohlaví, národnosti, rasy, jazyku, kultury, úrovní výkonu či postižení. V integraci se jedná pouze o děti s postižením a narušením. (Lechta, 2016)

Další rozdíl, který Lechta (2016) uvádí, je takový, že při konceptu integrace je přijatelný dvojitý systém vzdělávání žáků s postižením. To znamená, že se jedná o speciální i běžné školy. V konceptu inkluze by každá škola měla přijmout všechny děti, tedy by měla být „školou pro všechny“. Inkluze pokládá rozdílnost a odlišnost za normální podmínku vzdělávání, do konce i za její velký klad.

Integrace a inkluze mají také rozdílné cíle. V integraci se jedná o školu pro postižené či s narušením. Zde se děti dělí na dvě skupiny. Jedna skupina je se speciálními vzdělávacími potřebami a druhá skupina je bez speciálních potřeb, V inkluzi se děti nedělí na dvě skupiny, ale jedná se o heterogenní skupinu žáků s různými individuálními potřebami. Integraci lze tedy označit jakousi cestou, jejímž cílem je inkluze. (Lechta, 2016)

Inkluzivní pedagogika zahrnuje učební procesy, které jsou otevřené, individualizované a zaměřené na individuální potřeby jedince. Je umožněno zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních skupinách žáků. Tento koncept je založen na vnitřní diferenciaci, individuálním vyučování a otevřenosti. Toto probíhá ve školách, které jsou zapojeny do inkluzivního vzdělávání, tedy inkluzivní školy, kdy se jedná o vzdělávací instituci. Uskutečňuje se zde výuka v již zmiňovaných heterogenních skupinách, tedy třídách. (Hájková, Strnadová, 2010)

3.2 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace/inkluze

Faktory, které ovlivňují úspěšnost integrace/inkluze jsou zákonní zástupci, škola, pedagogičtí pracovníci, speciálně vzdělávací centra, prostředky podpory, tedy podpůrná opatření a další. Zákonné zástupce a rodinu při integraci/inkluzi svého dítěte ovlivňují obavy o jeho bezpečnost, jaké budou názory ostatních žáků k jejich dítěti, zda pedagogičtí pracovníci a kvalita vzdělávání bude vhodná, obávají se neúspěchu inkluzivního vzdělávání, zapříčiněného šikanou, izolací od spolužáků a absencí služeb. Zákonní zástupci, pokud zvolí začlenění dítěte do běžné základní školy, musí být připraveni na spolupráci, podporu dítěte a zabezpečení dalších úkonů, které po nich budou vyžadovány. (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017)

Dalším faktorem, který ovlivňuje integraci/inkluzi je škola. Ta by měla splňovat určité požadavky. Těmito požadavky jsou sociokulturní zázemí žáků, vysoká úroveň pedagogického sboru, dobré vedení školy, dobrý stupeň motivace žáků, dobrý vztah ke vzdělávání a studiu, odstranění architektonických bariér a také by škola měla být schopna zapůjčit speciální vzdělávací pomůcky. (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017)

Učitel hraje jednu z nejdůležitějších rolí při integraci/inkluzi. Musí být profesionálně připraven, mít kladný postoj k integraci, odpovídající znalosti a dovednosti. Důležitá je u něj také ochota žákovi pomoci. Tento učitel by měl být ochoten podstoupit další vzdělávání, a především by měl mít základy speciální pedagogiky, aby byl vůbec schopen pomoci integrovanému žákovi. Učitel není sám, který ovlivňuje vhodné začlenění, ale jedná se o veškeré pedagogické pracovníky, kteří mezi sebou musí vzájemně komunikovat a spolupracovat. (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017)

Pipeková (2006) ve své knize uvádí, základní kompetence učitele, které by měly napomoci k úspěšné integraci/inkluzi:

- vhodné zvolení reedukačních metod a postupů,
- vhodné používání kompenzačních pomůcek,
- starat se o příjemné klima třídy,
- znalost speciálně pedagogické diagnostiky, s tím související odhalení skutečných vědomostí, dovedností a znalostí integrovaného žáka,
- motivovat žáka k činnosti,

- pokud je potřeba ohleduplně žákovi vysvětlit jeho potíže,
- citlivě se chovat k žákovi,
- eliminovat stresující prostředí,
- znát platnou legislativu a řídit se jí,
- vytvořit tvůrčí spolupráci s rodinnou, výchovnými poradci a poradenským pracovištěm,
- zajistit individuální přístup k žákovi vzhledem k jeho potřebám.

Dalším faktorem, který výrazně ovlivňuje integraci/inkluzi, jsou poradenská zařízení, například pedagogicko-psychologická poradna. Ta na základě vyšetření doporučí žáka k integraci/inkluzi, doporučí mu podklady pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a navrhne potřebná podpůrná opatření, která budou při jeho vzdělávání potřebná. Zároveň pracovníci těchto zařízení spolupracují se zákonnými zástupci, ředitelem školy a ostatními pedagogickými pracovníky.

Integrace/inkluze vyžaduje tedy zavedení určitých podmínek, které Pipeková (2006) charakterizuje následovně:

- jedná se především o přípravu a organizaci školy a třídy,
- odborná kvalifikace pedagogů,
- příprava kolektivu na nového spolužáka,
- přijetí kolektivem ve třídě,
- konstruktivní spolupráce se zákonnými zástupci,
- potřebné materiální vybavení,
- snížení počtu žáků ve třídě,
- souhlas zákonných zástupců, ředitele dané školy a doporučení poradenského pracoviště.

3.3 Podmínky inkluzivního vzdělávání

V Zákoně č. 561/2004 Sb. v hlavě třetí, § 44 je ustanoven cíl základního vzdělávání. „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a o svém profesním uplatnění.“

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, podle Školského zákona, § 16, „je osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“.

Mezi tyto žáky se dříve řadili podle Hájkové a Strnadové (2010) žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Do zdravotního postižení se řadilo postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, autismus, vývojové poruchy chování a učení. Zdravotním znevýhodněním byla považována dlouhotrvající nemoc, lehké zdravotní poruchy, které mohou vést k poruchám učení a chování. Sociálním znevýhodněním bylo například myšleno rodinné prostředí, které má nízkou socio-kulturní úroveň nebo nařízení ústavní péče. Dnes již toto rozdělení v zákoně uvedené není a nepoužívá se.

Pozitiva začlenění žáka se speciálně vzdělávacími potřebami do běžné základní školy podle Thorové (2006):

- obtížnější prostředí se více shoduje s běžnými podmínkami,
- možnost nacvičení chování v běžném sociálním prostředí,
- žák není izolován od zdravých vrstevníků,
- kontakt se zdravými vrstevníky,
- individuální přístup díky asistentovi,
- absence pocitu vyčleněnosti,
- je součástí běžné školy,

- pocit zadostiučinění rodičů, že se o začlenění pokusili,
- lepší dostupnost běžné základní školy, než speciální,
- nácvik života v běžném prostředí.

Negativa začlenění žáka se speciálně vzdělávacími potřebami do běžné základní školy podle Thorové (2006):

- absence ochranného prostředí,
- menší uspokojení specifických potřeb dítěte,
- vyšší zátěž, ze které vychází vyšší stres a úzkost,
- chybějící zkušenost a informovanost učitele s problematikou začleněného žáka (chybějící vzdělání ve speciální pedagogice),
- vyšší emoční zátěž pro rodiče,
- nebezpečí posmívání a šikanování,
- podceňování se na základě srovnávání se spolužáky a nedostatek úspěchu.

Někdy je volba integrace do běžné školy jasná, někdy si nejsme jisti a jindy je jasné, že prostředí běžné školy není pro žáka absolutně vhodné. Toto rozhodnutí záleží na poradenském pracovníkovi, kvalitě školského zařízení, osobnosti a informovanosti pedagoga a dostupnosti zařízení. Také jsou známy faktory, které podporují doporučení k úspěšné integraci. Prvním faktorem je navázání osobního kontaktu žáka. Zda je schopen spolupráce a má naučené základní pravidla pracovního chování. Žák musí být přiměřeně adaptabilní a nesmí chybět určitá míra tolerance. Musí být schopen funkčně komunikovat, být schopen nápodoby a problémové chování musí být pouze v menší míře. S chováním také souvisí to, že netrpí těžkou hyperaktivitou. Rodiče musí být schopni spolupracovat a musí být motivováni k nasazení, které je nutno vyvinout při integraci svého dítěte. Intelpekt by měl být roven nebo vyšší než 80. (Thorová,2006)

3.4 Výukové strategie a metody

Výukové strategie Schopler, Reichler a Lansingová popisují, jako „podmínky časového a prostorového uspořádání, jakož i nebytné pomůcky, které pro dítě připravíme ještě před začátkem výuky. Metody zahrnují také přístupy rodičů nebo učitelů, které mají posílit schopnost dítěte k učení“ (1998, s. 151).

Je důležité, aby pro žáky s poruchou autistického spektra bylo zajištěno alespoň trochu strukturované prostředí, protože pokud jim je poskytnuta svoboda, cítí se dezorientovaně. Na základě toho by učitel měl pečlivě plánovat kde, kdy, jak a co bude zrovna vyučovat. Rodiče by měli také plánovat situace velice pečlivě a neměli by takovému dítěti dopřávat úplnou svobodu, protože si s ní nedokáže poradit. Prostor, kde výuka probíhá, by měl být pohodlný, neměl by tam být přílišný hluk a pohyb. Tento prostor je třeba využívat pravidelně, protože žák si poté tento prostor spojí s chováním, které se od něj očekává při výuce a při vypracovávání úkolů. Další, co by mělo být respektováno je čas, kdy je výuka nejvhodnější. Tato výuka je složkou denního rozvrhu. Takto postižení žáci si na ustálený čas výuky v průběhu zvyknou a budou tuto výuku očekávat v tento čas. Třetí věcí je délka výuky a plánování aktivit. Délka určitých činností a aktivit by neměla být příliš dlouhá, protože žáci s poruchou autistického spektra mají schopnost soustředění velice nestálou. V rámci výuky a vyučovací hodiny by mělo být od jednoho úkolu k druhému přistupováno přiměřeným tempem. Přiměřené tempo pomohou zvolit signály, které žák vysílá, jako například nečinnost, sebestimulace a zvýšená dráždivost. (Schopler, Reichler, Lansingová 1998)

V knize Lechty (2016) jsou uvedeny příklady didaktických, terapeutických metod a strategií. Jedná se o „osvojování si pojmů a rozšiřování slovní zásoby v kontextu vyučování specifických předmětů, posílení technik čtení, vyučování strategií čtení, vyučování strategií psané komunikace, vyučování matematických strategií (například využívání grafických organizérů a vizuálních pomůcek), vyučování a správu chování ve třídě“ (Lechta, 2016, s. 150).

Lechta (2016) ve své knize uvádí tři konkrétní výukové strategie k učení z praxe. Zde bude uvedena jedna z nich, kterou je výuková strategie značkování INSERT. Celý název strategie v překladu znamená Interaktivní záznamový systém pro efektivní čtení a myšlení. Jedná se o strategii učení, ve které ve vzdělávacím textu se označují informace

na základě toho, zda jsou známé nebo ne. Žáci si tímto uvědomí, zda jde o novou informaci přínosnou pro ně nebo zda jde o informaci, kterou již znali. Strategie spočívá v tom, že žáci mají před sebou nějaký naučný text a zaznamenávají značky do tohoto textu. Značky zaznamenané v textu si poté roztrídí do tabulky. Každá značka v tabulce má své místo. V textu žáci neoznačují pouze nové informace, známé informace, ale také informace, které žák již znal, ale znal je jinak. Dále v textu mohou být vyznačené informace, které jsou pro žáka problémové, nerozumí jim. Jedná se například o náročné pasáže v textu.

Jednotlivé kroky, které Lechta (2016) k této učební strategii uvádí, jsou následující:

- představení učebního tématu žáků,
- seznámení žáka se značkami,
 - nové informace, značka +
 - známé informace, značka √
 - informace, které žák znal jinak, značka –
 - informace, kterým žák nerozumí nebo o kterých chce vědět víc, značka ?
- naučit žáky rozlišovat z textu informace a používat značky,
- označení textu značkami,
- zpracování údajů do přehledné tabulky.

Tabulka 1: Grafický organizér výukové strategie INSERT

√	+	-	?
To jsem už věděl	To je pro mne nové	Tady něco neseď	Nerozumím

Zdroj: vlastní, dle Lechta (2016, s. 152)

Aby bylo možné dosáhnout cíle výuky, je velice důležitá motivace žáka. Schopler, Reichler, Lansingová (1998) uvádí inspirativní metody výuky, které mohou pomoci žákovi získat dovednosti, které sám využije. Tyto metody jsou podle nich například:

- manipulace – jedná se o fyzickou pomoc, kdy žákovi asistujeme a provádíme s ním veškeré pohyby nutné pro úspěšné splnění úkolu, tato pomoc nemusí být nutná po celý průběh úkolu, ale například pouze na začátku a někdy je tato metoda užitečná pro obnovení pozornosti dítěte k úkolu;
- přímá asistence – jedná se například o podávání potřebných pomůcek do rukou žáka nebo o přitažení židle se žákem blíže k lavici;
- demonstrace – spočívá v tom, že učitel sám nejprve předvede, co po žákovi chce, poté teprve žák úkol sám provede, pokud je úkol obtížnější, demonstrace může být několikrát zopakována;
- pravidelně se opakující postup – jedná se o pravidelné úkony a činnosti, které jsou pro žáka běžné, poté do zavedeného postupu je možné zavést novou dovednost, aktivitu či pojem a žák tento nový prvek lépe přijme;
- pantomima – je předveden určitý pohyb, který je potřebný ke splnění úkolu (bez použití pomůcky), například se jedná o válení modelíny bez jejího použití.

3.5 Narušené sociální chování

Žáci s poruchou autistického spektra mají problémy s navazováním vztahů téměř vždy. Sociální interakce bývá na různé úrovni od pozitivní přes lhostejnost a neznalost až k odmítání kontaktu. Thorová (2006) rozlišuje čtyři typy žáků na základě sociální interakce.

Prvním typem, který je uveden, je typ osamělý. Zde žák má minimální nebo vůbec žádnou snahu o navázání jakéhokoliv kontaktu. Je pro něj typický nezájem o sociální kontakt, jakoukoli komunikaci a spolužáky či vrstevníky. „Vyhýbá se očnímu kontaktu, často má snížený práh bolesti. Žák může být velmi aktivní, ale postrádá schopnost empatie, nevnímá reakce vrstevníků, reakce dospělých nemá na jeho chování vliv“ (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 18).

Druhým typem je pasivní typ. Tento typ se kontaktu nijak zvlášť nevyhýbá, ale ani ho nevyhledává. Má omezenou schopnost vcítění se do druhých lidí a sociálního instinktu. Her se účastní pasivně, ovšem chce si hrát, ale neví, jak oslovit spolužáky či vrstevníky a do hry se zapojit aktivně. U tohoto typu se objevuje pomalost, nezáměr o pohyb a je redukována aktivita a spontaneita v chování. (Thorová, 2006)

Třetí je typ aktivní, zvláštní. Tento typ zájem o sociální interakci projevuje. Způsob kontaktu však není přiměřený, neví, jak kontakt navázat. Většinou se jedná o fyzický kontakt, například plácnutím, strčením, sebráním hračky, hlazením a líbáním cizích lidí. Tento typ „s ostatními dětmi sdílí dětské zájmy pouze krátkodobě, vykládá jim o tématech, která ho zajímají, bez ohledu na jejich přání“ (Thorová, 2006, s. 95). Pro tento typ je charakteristické, že tedy nechápe společenská pravidla a kontext sociální komunikace. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Čtvrtým typem je smíšený, zvláštní. Zde je různorodé sociální chování. Toto chování se odvíjí na základě prostředí, konkrétní situace a konkrétního vztahu s osobou. Jsou u něj pozorovatelné všechny předchozí typy. Kontakt se spolužáky či vrstevníky bývá různě kvalitní, proto tento typ nese takovýto název. (Thorová, 2006)

3.5.1 Jak zlepšovat sociální chování v rámci školy

Vosmik a Bělohlávková (2010) uvádějí zásady ke zlepšení sociálního chování. Těmito zásadami jsou například:

- modelování chování podle spolužáků – žákovi je nutné ukázat, aby si všiml toho, jak se chovají ostatní, orientoval se v tomto chování a vhodné chování napodoboval;
- individuální pomoc – pokud je přítomen asistent pedagoga, mírní nevhodné sociální chování žáka a učí ho vhodnému sociálnímu chování;
- modelování vztahů s druhými – zde je potřeba sblížovat žáky s poruchou autistického spektra s ostatními spolužáky, pozitivně hodnotit toto sblížení, vzájemnou pomoc a tím posilovat vztahy mezi nimi;

- alternativy pomoci a podpory – žákovi je důležité říci, že pomoc může hledat nejen u učitele či asistenta pedagoga, ale také u svých spolužáků, pokud si žák sám o pomoc spolužákovi neřekne, učitel požádá nějakého zdatného žáka sám, aby pomohl tomuto žákovi s konkrétním problémem;
- podpora „kamarádských“ vztahů – učitel by měl nejprve u žáků, od kterých lze očekávat vstřícnost vůči žákovi s poruchou autistického spektra, podporovat kvalitní vztahy, aby se tito žáci postarali o žáka s touto poruchou v případě problémů;
- možnost odreagování – pokud žák s poruchou autistického spektra je zrovna při výuce rozladěn, má to za následek negativní projev sociálního chování, asistent pedagoga by ho měl vzít mimo třídu, aby se uklidnil, projít se s ním nebo provést takovou činnost o které ví, že žáka vždy uklidní.

Straussová a Knotková (2011) uvádějí, že žákovi je možno pojmenovat své emoce v určitých situacích. Řekne se mu, já jsem naštvaný, jsem šťastný, cítím smutek. Tímto žák přesně ví, jak se ostatní cítí. Dítěti také můžeme přesně definovat, co dělat má a co dělat nemá. Pokud dítě při uskutečnění kontaktu danou osobu uhodí, místo toho, aby jí oslovil, zřejmě neví, jak tento kontakt započít a úkolem učitele nebo asistenta pedagoga či zákonného zástupce je tedy naučit tohoto žáka odpovídající žádosti o započítí kontaktu, které je okolím vyžadováno. Žák s poruchou autistického spektra neví, že pokud někoho uhodí, tak ho to bolí a on by to neměl dělat. V této knize také navrhuje správný způsob chování v určité situaci rozkreslit do obrázků. Na tomto obrázku tuto situaci vysvětlit a rozebrat, jak se kdo v ní cítí. Emoce vysvětlujeme pouze dvojí. Jedná se o emoce kladné a záporné. Tímto mu pomůžeme v porozumění situace a role, kterou v ní sehrálo. Tato vizualizace pomůže dítěti k řešení podobných situací v budoucnu.

3.6 Podpůrná opatření

Integrovaní žáci do běžných škol se vzdělávají pomocí poskytnutí podpůrných opatření. Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 1, odst. 1 uvádí, že „tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných“. Vzdělávání těchto dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím podpůrných opatření. Školský zákon č. 561/2004, § 16, odst. 1 definuje podpůrná opatření jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Podpůrných opatření je několik. Jedná se o umožnění poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, dále to je úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem, metod vzdělávání a školských služeb. Dále jsou také upraveny podmínky přijímání ke studiu a ukončování studia. V podpůrných opatřeních je také zahrnuto používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, které jsou pro žáka vhodné. V rámci podpůrných opatření jsou upraveny očekávané výstupy vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy. Významným podpůrným opatřením je také individuální vzdělávací plán, přiřazení asistenta pedagoga nebo případné využívání dalšího pedagogického pracovníka, jako například tlumočnicka českého znakového jazyka či zapisovatele pro sluchově postižené. (Školský zákon č. 561/2004 Sb.)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. v třetí hlavě, § 16, odst. 3 uvádí „není-li možné ze závažných důvodů zabezpečit bezodkladné poskytování doporučeného podpůrného opatření, poskytuje škola po projednání se školským poradenským zařízením a na základě informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka po dobu nezbytně nutnou jiné obdobné podpůrné opatření stejného stupně“.

3.6.1 Stupně podpůrných opatření

Podpůrná opatření jsou rozdělena do jednotlivých stupňů, kde jsou různá podpůrná opatření a jejich financování. Stupňů je celkem pět v závislosti na rozsahu postižení.

První stupeň podpůrných opatření

V Katalogu podpůrných opatření je první stupeň charakterizován následovně. Cílem podpůrných opatření je vhodně aplikovat metody a formy práce, které by mohly mít pozitivní vliv na školní úspěšnost žáka a jako prevence zhoršování ve vzdělávání. Pokud vhodně a včas použijeme tato podpůrná opatření, pomohou žákovi se stabilizovat ve výuce a ve svém výkonu a nezažívá školní neúspěch, který se může neustále prohlubovat. Bez včasné intervence podpůrných opatření na tomto stupni, by mohlo dojít i k propadu do vyšších stupňů podpory. Na základě pozorování, rozborů žakovských prací, dlouhodobým hodnocením, znalostí jeho rodinného a sociálního zázemí a znalostí zdravotního stavu žáka podpůrná opatření v tomto prvním stupni musí zjistit pedagog školy. Podpora by se měla týkat individuální práce se žákem, zaměřovat by se měla na motivaci, úpravu zasedacího pořádku, délky vyučovací hodiny a také ve stanovení rozdílných časových úseků pro práci žáka. Použití podpůrných opatření by mělo podporovat školní úspěšnost na běžné základní škole v běžné výuce. Pomůcky, typické pro tento stupeň, jsou specifické, ale běžně dostupné učebnice, doplněné o kapitoly na procvičování učiva a lepší přehled učiva. Také jsou to běžné materiály, které nám lépe vizualizují učivo. Při tomto stupni se nevyužívá individuální vzdělávací plán, ale je sestavován plán pedagogické podpory. Tato podpůrná opatření a pomůcky jsou v tomto stupni hrazeny pouze školským zařízením. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. hlava 1, § 2, odst. 1 říká, že „podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost“.

Podpůrná opatření prvního stupně jsou poskytována samotnou školou. Mají podobu individualizace přístupu k žákovi a plánu pedagogické podpory. Pokud tento plán po třech měsících nevede ke kladné změně vzdělávání žáka, měla by být požadována na žákovi nebo zákonném zástupci návštěva školského poradenského zařízení. Podpora prvního stupně je stanovována tak, aby bylo možné v průběhu analyzovat účinnost zvolené úpravy v práci se žákem. (Zapletalová, Mrázková, 2014/2016)

V příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. kapitole 3, části A, jsou uvedeny podmínky k zajištění podpůrných opatření prvního stupně:

- zpracování plánu pedagogické podpory,
- pravidelné konzultace pedagogických pracovníků a vyhodnocování zvolených postupů,
- materiální podpora se poskytuje podle podmínek školy,
- prostředky pedagogické podpory žáka, zejména didaktické úpravy průběhu vyučování a práce s učivem.

Dále v této příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou uvedeny příklady těchto podpůrných opatření. Například aktivizace a motivace žáka, přiměřenost vyučování, nastavení průběhu a struktury vyučovací hodiny, rozvoj zájmu žáka, různé formy hodnocení a další. V tomto stupni se výstupy vzdělávání neupravují.

Druhý stupeň podpůrných opatření

V druhém stupni je podle Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015, s. 41) v kapitole 3 cílem podpůrných opatření „zařazení speciálně pedagogických metod a forem práce, které je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Optimální je plné zapojení žáka do společné výuky s důrazem na individuální přístup k žákovi“. Zde již musí předcházet pro sestavování podpůrných opatření doporučení. Tato opatření se realizují na základě doporučení školských poradenských zařízení, kde výsledkem vyšetření je doporučení potřebných podpůrných opatření v druhém stupni. Dochází k speciální organizaci vzdělávání a například je upraven zasedací pořádek, doba určená k tichému nebo naopak k hlasitému čtení, naplánování a uspořádání času stráveného ve škole mimo vyučování a jiné. Výuka žáka s doporučenými podpůrnými opatřeními druhého stupně je prováděna po většinu času

společně se třídou. V tomto stupni se doporučuje pro pedagoga kooperativní učení. Pomůcky jsou charakteru didaktického a nejsou nijak zvlášť finančně náročné. Například zvětšené výukové materiály, specificky upravené rýsovací potřeby, nástavce na psací potřeby, kalkulačka, počítač nebo tabulka s přehledem denních aktivit. Obsah učiva většinou odpovídá rámcovému vzdělávacímu programu, ovšem někdy určité výstupy jsou redukovány v závislosti na možnostech žáka. Pokud je tomu tak, musí dojít ke zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Na tomto stupni může být přiřazen další pedagogický pracovník. Bohužel jeho působení je limitované jednou hodinou týdně nebo více hodinami, ale to se již musí jednat o skupinu žáků s podobným vzdělávacím problémem. Podpůrná opatření musí být vždy doporučena školským poradenským centrem a musí v nich být zahrnuta také podpůrná opatření z prvního stupně. Zde jsou podpůrná opatření financována ze státního rozpočtu. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. hlava 1, § 2, odst. 3 říká, že „podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka“.

V příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. kapitole 3, části A, jsou uvedeny podmínky k zajištění podpůrných opatření druhého stupně:

- doporučení školského poradenského zařízení,
- pracovník výše uvedeného zařízení odpovědný za komunikaci se školou,
- pokud je potřeba osoba, která škole poskytuje konzultace na základě své odbornosti pro účely vzdělávání nadaných žáků,
- spolupráce s rodinou či dalšími subjekty účastnících se na vzdělávání žáka,
- zařazení žáka do speciálně pedagogické péče podle obtíží a možností školy.

Dále v této příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou uvedeny příklady těchto podpůrných opatření. Je jimi například využívání řešení typových úloh, řešení problémů vedoucích k osvojení vědomostí, dovedností a postojů, organizace výuky, individuální vzdělávací plán, speciální učebnice a další. Redukce výstupů vzdělávání není ve druhém stupni předpokládána, ale ani vyloučena.

Třetí stupeň podpůrných opatření

Ve třetím stupni je již potřeba dílčích úprav v organizaci a průběhu vzdělávání. Tyto úpravy organizace ovlivňují práci se třídou vzdělávaného žáka s podpůrnými opatřeními třetího stupně. Jsou upraveny například vzdělávací podmínky, režim školní práce a domácí přípravy. Opět pro uskutečnění podpůrných opatření v tomto stupni je potřebné doporučení školského poradenského centra. V tomto stupni je již pravidlem, že probíhá vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Obsah učiva je mnohdy redukován, ale toto omezení musí být odůvodněno. Kromě podpůrných opatření z předchozích stupňů, jako například speciální učebnice, jsou dále využívány kompenzační a rehabilitační pomůcky. Zde je také možné využití asistenta pedagoga, kde je již navýšena jeho participace na 5 až 8 hodin týdně. Opět podpůrná opatření třetího stupně jsou financována ze státního rozpočtu. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

V příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. kapitole 3, části A, jsou uvedeny podmínky k zajištění podpůrných opatření třetího stupně:

- doporučení školského poradenského zařízení,
- zařazení žáka do speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervenční péče,
- podpoření pedagogického pracovníka asistentem pedagoga,
- oznámení ukončení podpůrného opatření školským zařízením zákonnému zástupci žáka nebo samotnému žákovi.

Dále v této příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou uvedeny příklady těchto podpůrných opatření. Využívá se například didaktických her, tvořivého psaní, úpravy pracovního prostředí, dodržování hygieny vzdělávacího procesu, asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán, pokud je potřeba prodloužení základního, středního nebo vyššího odborného vzdělávání o jeden rok a jiné.

Čtvrtý stupeň podpůrného opatření

Podle Michalíka, Baslerové a Felcmanové, (2015, s. 43) v kapitole 3, „charakter potíží žáka ve vzdělávání vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, ve stanovení postupu při jejich nápravě i forem nápravy. Tato opatření se realizují na základě doporučení školského poradenského centra, jehož pracovník v závěru zprávy z vyšetření identifikuje potřebu podpůrných opatření ve stupni 4“. Zde je žák v běžné škole vždy vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Dále je možná skupinová integrace nebo vzdělávání ve škole speciální. Zde se využívají podpůrná opatření z předchozích stupňů. Navíc jsou zde již finančně náročnější kompenzační, rehabilitační pomůcky a úprava pracovního prostředí. Zde je běžné využívání asistenta pedagoga s odbornou kvalifikací odpovídající náplni jeho práce. Je zde také možné využívat jiný způsob komunikace, například u neslyšících či nevidomých žáků. Zde jsou zase podpůrná opatření hrazena ze státního rozpočtu. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

V příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. kapitole 3, části A, jsou uvedeny podmínky k zajištění podpůrných opatření čtvrtého stupně:

- doporučení školského poradenského zařízení,
- konzultant na straně školy nebo školského zařízení,
- spolupráce s rodinou či dalšími subjekty účastnících se na vzdělávání žáka,
- podpora poradenským pracovníkem školy – například asistent pedagoga,
- poskytování vzdělávání ve stavebně a technicky upravených prostorách,
- zajištění služeb speciálně pedagogického centra v prostorové orientaci žáků, užívání alternativních druhů komunikace, metodická podpora pracovníků účastnících se na vzdělávacím procesu,
- při stanovování podpůrných opatření se hledí na věková specifika žáků.

Dále v této příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou uvedeny příklady těchto podpůrných opatření. Jako například alternativní komunikace, individuální vzdělávací plán, personální podpora, asistent pedagoga, prodloužení v případě potřeby vzdělávání o dva roky a další.

Pátý stupeň podpůrných opatření

Pátý stupeň je nejvyšší stupeň podpůrných opatření. Tedy je zde potřeba nejvyšší úroveň přizpůsobení organizace, forem a metod vzdělávání žákovi podle jeho potřeb. Je zde důležité respektovat omezení a možnosti žáka. Obsah učiva je vždy omezen. Zde se také uplatňuje individuální vzdělávací plán. Někteří žáci se neobejdou bez úpravy komunikace, jako například alternativní a augmentativní komunikace. Je za potřebí také komunikátorů, počítačů a speciálního vybavení k nim. Zde je potřeba začlenění dalšího pedagogického pracovníka i nad rámec výuky, na další školní aktivity. Pokud je doporučeno od lékaře, může dojít k individuální výchově v domácím prostředí s pedagogickým pracovníkem nebo pracovníkem speciálně pedagogického centra. Zde jsou zahrnuty i podpůrná opatření z předchozích stupňů a vycházejí z doporučení speciálních pedagogických zařízení. Zde jsou podpůrná opatření také financována ze státního rozpočtu. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

V příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. kapitole 3, části A, jsou uvedeny podmínky k zajištění podpůrných opatření pátého stupně:

- doporučení školského poradenského zařízení,
- konzultant na straně vzdělavatele,
- spolupráce s rodinou či dalšími subjekty účastnících se na vzdělávání žáka,
- poskytování vzdělávání ve stavebně a technicky upravených prostorách,
- zajištění služeb speciálně pedagogického centra v prostorové orientaci žáků, užívání alternativních druhů komunikace, metodická podpora pracovníků účastnících se na vzdělávacím procesu.

Dále v této příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou uvedeny příklady těchto podpůrných opatření. Je jimi například podpora dalšího pedagogického pracovníka, kromě asistenta pedagoga, využití komunikátorů, speciální klávesnice, zkracování vyučovací jednotky, individuální výuka v domácím prostředí zajištěná pracovníkem školy, individuální vzdělávací plán a další.

3.6.2 Individuální vzdělávací plán

Dle Zelinkové (2011, s. 172) je „individuální vzdělávací plán závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka“. Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu spolupracuje více lidí. Jedná se o třídního učitele, učitele ostatních předmětů, speciálního pedagoga, vedení školy, samotného žáka, pro kterého je plán tvořen, zákonné zástupce tohoto žáka a pracovníka speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Individuální vzdělávací plán je jedno z podpůrných opatření. Není tvořen každému, komu je přiznáno podpůrné opatření, ale pouze žákům, kterým jsou přiznána podpůrná opatření druhého stupně. Případně jim je přiznáno využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Pro třetí, čtvrtý i pátý stupeň je využíván individuální vzdělávací plán. Pro první stupeň podpůrných opatření bývá tvořen plán pedagogické podpory. Plán pedagogické podpory je plně v kompetenci školy a vytváří ho sám učitel na základě svého pozorování ve spolupráci s výchovným poradcem a s vedením školy. Plán pedagogické podpory je tvořen na období tří měsíců a pak dochází k jeho vyhodnocení.

Individuální vzdělávací plán je tvořen na návrh školského poradenského zařízení a na žádost zákonných zástupců dítěte. Oba dva subjekty jsou stěžejní pro vytvoření plánu. Ředitel školy nesmí odmítnout a škola musí individuální vzdělávací plán vypracovat. Zároveň každý individuální plán musí obsahovat písemný informovaný souhlas zákonného zástupce. Podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., § 3, odst. 1 a 2 „individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice“.

„Individuální vzdělávací plán je zpracováván bez zbytečného odkladu, nejpozději však do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., hlava 2., § 3, odst. 5)

Významů individuálního vzdělávacího plánu je mnoho podle Zelinkové (2011):

a) Z pohledu žáka

- bere ohled na individuální tempo žáka a jeho schopnosti
- žák není stresován učebními osnovami
- není na něj vyvíjen tlak při srovnávání se spolužáky
- individuální vzdělávací plán je prostředkem k dosažení všeobecného základního vzdělání a není překážkou pro další vzdělávání
- má motivační funkci, kdy dítě je zařazeno do vzdělávacího procesu dle svého individuálního tempa a není stresováno výše uvedenými faktory
- nesnaží se hledat úlevy, ale individuální vzdělávací plán se snaží najít ideální úroveň pro práci integrovaného žáka
- žák není pasivní, ale aktivně se podílí na svém vzdělávacím procesu a je společně s učitelem a zákonným zástupcem zodpovědný za své výsledky reedukace

b) Z pohledu učitele

- práce s dítětem dle jeho individuálního tempa, schopností a úrovně, bez obavy neúspěchu při plnění požadavků učebních osnov
- má pro žáka vhodný návod pro jeho individuální vyučování
- za zpětnou vazbu považujeme údaje o žákovi, které získáváme v průběhu vyučování
- plán není neměnný, může dojít k úpravě plánu, dle potřeb žáka a informací, které od žáka získáme v průběhu vyučování

c) Z pohledu rodičů

- spolupodílejí se na vzdělávání svého dítěte
- mají také částečnou zodpovědnost za výsledky práce svého dítěte
- znají nynější situaci dítěte
- jsou seznámeni s perspektivou jejich dítěte

Při tvorbě neexistuje jeden univerzální vzdělávací plán pro všechny a jeho ideální podoba. Vždy záleží nejen na individualitě žáka. Jednotlivé individuální vzdělávací plány jsou obsahově velice odlišné. Je ovšem také velice důležitá individualita dané školy a jejího pedagogického sboru. Podstatnou složkou při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu je také škola a její spolupráce s odborníky, kterými jsou například psychologové, lékaři a speciální pedagogové. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., § 3, odst. 3 a 4 individuální vzdělávací plán by měl obsahovat:

- údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření, které doplňují navíc ještě individuální vzdělávací plán;
- osobní údaje žáka, popřípadě i závěr speciálně pedagogických či psychologických vyšetření;
- informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, zahrnutý by měly být také úpravy metod a forem vzdělávání žáka;
- uvedeny by měly být i cíle vzdělávání žáka, rozvržení učiva z hlediska času a obsahu, měly by být uvedeny volby pedagogických postupů, jakým způsobem se budou zadávat a plnit úkoly a jakým způsobem se budou hodnotit;
- údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka;
- případné informace o úpravě výstupu ze vzdělávání žáka.

Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu bychom měli nejprve napsat obecné údaje o žákovi a informace podstatné pro proces pedagogické terapie. To znamená uvést jméno a příjmení, adresu, datum narození, rok a ročník školní docházky, jaký má žák druh a stupeň zdravotního postižení. Také by zde měly být uvedeny údaje, které ztěžují reedukaci, jako například zdravotní stav, výskyt poruch učení a rozdílná řeč. (Zelinková, 2011)

Dalším bodem, který následuje v individuálním vzdělávacím plánu je pedagogická diagnostika, která slouží jako přehled toho, co zvládá a na jaké je úrovni. Zaměřujeme se na oblast psychických funkcí, které jsou důležité pro nácvik čtení, psaní a počítání a uvedeme také jejich úroveň. Dále na zrakovou a sluchovou percepci, prostorové vnímání a na vnímání rytmu a jeho reprodukci. Dalším hlediskem je řeč, kde také určíme, jak ji zvládá a na jaké ji má úrovni. Může se do této oblasti zahrnout také sociální interakce s žáky a učiteli, oblíbené zájmy a pracovní charakteristiky. (Zelinková, 2011)

Nyní následuje stanovení konkrétních úkolů v oblastech sebeobsluhy, hrubé a jemné motoriky, v grafomotorice, smyslovém vnímání, řeči a komunikaci, čtení, gramatice, a v naukových předmětech. V sebeobsluze bude uvedeno, co a kdy má žák jíst, co smí jíst a co ne, bude ustavena jeho osobní hygiena, oblékání, příprava jeho pomůcek a relaxace. Jelikož nemůžeme předpokládat, že takovýto žák je samostatný, s tímto bodem mu pomáhá asistent pedagoga, který mu zajišťuje dohled, poskytuje pokyny a podporuje ho v dodržování stanovených pravidel. Oblast hrubé motoriky je důležitá především pro tělesnou výchovu. Pokud má žák tuto motoriku výrazně narušenou, že ohrožuje jeho bezpečí, může být uvolněn z tělesné výchovy. Pokud hrubá motorika není tolik narušena, je uvedeno, jak pracovat s překonáváním překážek, obratností a orientací v prostoru. Musí být také zajištěn zvýšený dohled ze strany asistenta pedagoga nebo pedagoga. Ideální je, pokud tato opatření vycházejí z konzultace s fyzioterapeutem. S jemnou motorikou souvisí příprava pomůcek a následná manipulace s nimi. Opět je zde důležitá verbální podpora a kontrola asistenta a udávání vždy přesných instrukcí. V grafomotorice se zaměříme na písmo, zápisky a využívání počítače. Uvedeme míru tolerance čitelnosti písma, grafické úpravy a více prostoru na odpověď, jak časovou, tak i prostorovou, jako například více papírů. Stanoví se také způsob, kterým se tyto nedostatky dají napravit, jako například provádění uvolňovacích cviků nebo používání sešitů s většími linkami. Zde je také možné, při větších komplikacích, uvolnit žáka z výtvarné výchovy nebo alespoň ho osvobodit od hodnocení jeho výtvarných prací. Je důležité také stanovit formu zápisků, které mohou být výrazným problémem. Do smyslového vnímání patří sluch a zrak, který má za úkol také podporovat asistent pedagoga. Jedná se například o vizuální úpravu testů a zápisků. Je nutné brát zřetel na potíže se sdělováním poznatků a řešením je doporučení písemného přezkoušení. Je možné, že bude nutné i dodatečné vysvětlení nebo podání písemných instrukcí od asistenta pedagoga, protože je narušen tok řeči. Může být narušena i receptivní složka řeči. S řečí souvisí komunikace, kde je důležité stanovení adekvátní komunikace. Při čtení se většinou doporučuje zautomatizovat čtení a znalost písmen, nacvičovat porozumění textu a následnou interpretaci. Gramatikou sledujeme zautomatizování vyjmenovaných slov, naučení základních pravidel pravopisu a s okrajovým učivem se žák může seznámit jen orientačně. V naukových předmětech a předmětech cizích jazyků se stanoví zápis poznámek, způsob ověřování znalostí, hodnocení, potřebný čas po práci atd. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Zelinková (2001) udává další bod individuálního vzdělávacího plánu stanovení dohody o spolupráci se zákonnými zástupci žáka. Je zde uvedeno, jakou formou tato spolupráce bude probíhat, jak se budou zákonní zástupci žáka podílet na přípravě do školy, jsou uvedeny mimoškolní aktivity a požadavky na lékařská vyšetření a na aktivity ve volném čase. Tento bod je důležitý, protože při nedodržování těchto stanovených povinností nebudou opatření účinná.

V individuálním vzdělávacím plánu je také stanoven podíl žáka na svém vzdělávání. Žáci by měli být zodpovědní také za své výsledky. Žák má stanoven, jakým způsobem se bude aktivně podílet na své reedukaci. Tyto podmínky nevyplývají z nařízení, ale ze vzájemného rozhovoru a na základě dohody. (Zelinková, 2011)

Dále je uveden způsob ověřování vědomostí, hodnocení a klasifikace. Je uvedeno, zda zkoušení probíhá ústně nebo písemně. Pokud žák nezvládá vystupovat před celou třídou, nebudeme ho zkoušet ústně, ale zvolíme písemné zkoušení. Uvedeme, zda žák bude klasifikován slovně nebo pomocí klasifikační stupnice. Hodnocení musí mít jednotný charakter, nelze chvíli hodnotit jedním způsobem a poté zase druhým. (Zelinková, 2011)

Posledními body individuálního vzdělávacího plánu je účast dalšího pedagogického pracovníka, dále nezbytné kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky. Poté jsou určeni pracovníci poradenských zařízení, které spolupracují se školou. V poslední řadě je uveden podpis ředitele školy, třídního učitele, podpis pracovníka poradenského zařízení, zákonných zástupců a žáka. Také se uvádí na konec dokumentu místo a datum zpracování.

3.6.3 Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, 2016). Asistent pedagoga „vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Zákon č. 563/2004 Sb., hlava 2., § 20, odst. 1).

Od asistenta pedagoga jsou očekávány následující činnosti uvedené ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., hlava 2., § 5, odst. 3, 4:

- přímá pedagogická činnost na podporu jiného pedagogického pracovníka při vzdělávání,
- podpora žáka k dosahování vzdělávacích cílů, přípravě na výuku, kdy je samozřejmě nutné vést žáka k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- uskutečňování výchovy zaměřené na vytváření základních hygienických, pracovních a dalších činností spojených s nácviky sociálních kompetencí,
- uskutečňování výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zejména při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomocné organizační činnosti, pomoc při adaptaci žáků na běžné školní prostředí,
- pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci,
- pomáhá žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování.

Šmelová, Suralová, Petrová (2017) uvádí, že smyslem práce asistenta pedagoga je pomáhat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, překonávat eventuální překážky mezi žáky a školou, napomáhat těm, kteří potřebují specifickou úpravu výuky, ale také vést spolupráci s učiteli při výuce a v komunikaci se zákonnými zástupci žáků.

Pokud je na základě stupně podpůrného opatření asistent pedagoga přiznán žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami příloha Vyhlášky č. 27/2016 Sb. stanovuje finanční prostředky udělené škole na něj. Výše finančních prostředků je stanovena centrálně pro všechny stejně. V Metodickém doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga (2016) je uveden rozsah jeho úvazku od třetího stupně podpůrných opatření od 0,25 do 0,75, dále je uveden rozsah úvazku ve čtvrtém a pátém stupni až 1.0.

4 Vzdělávání žáků na 2. stupni – praktická část

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak jsou vzdělávání žáci s poruchou autistického spektra na 2. stupni běžné základní školy.

Výzkumné otázky:

1. Jak se přistupuje ke vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na běžné základní škole?
2. Jak žákům s poruchou autistického spektra při vzdělávání na běžné základní škole pomáhá individuální vzdělávací plán?
3. Jaká další podpůrná opatření, kromě individuálního vzdělávacího plánu, žáci s poruchou autistického spektra využívají při integraci na běžné základní škole?
4. Jak je vnímáno začlenění žáků s poruchou autistického spektra do běžné základní školy pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci?

4.2 Metodika výzkumu

Toto výzkumné šetření bude provedeno na základě kvalitativního výzkumu. Strauss a Corbinová (1999, s. 10) ho charakterizují jako „jakýkoliv výzkum, jehož výsledku se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhu, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů“. V tomto výzkumu tedy nebude použito žádných grafů, tabulek či statistických metod.

Metody, získávání kvalitativních dat, budou pozorování, rozhovory a analýza dostupných dokumentů. Pozorování bude podle Miovského (2006) extrospektivní, kdy budou pozorovány vnější procesy a jevy. Bude se jednat o zúčastněné pozorování, kdy se autor této diplomové práce bude přímo pohybovat v prostoru, kde se vyskytují zkoumané subjekty. Pozorování bude otevřené, zúčastněné, které Miovský (2006, s. 154) charakterizuje tím, že „jsme přímými účastníky situací a jevů, které pozorujeme,

a současně účastníci výzkumu vědí o tom, že provádíme výzkum a že za tímto účelem provádíme svá pozorování, záznamy a že se získanými daty bude dále nakládáno v souladu s cíli a plánem studia“. Pozorování proběhne na třech výzkumných subjektech za účelem základní charakteristiky, anamnézy a specifického chování subjektu.

Rozhovor bude proveden se zákonnými zástupci tří subjektů. Rozhovor poslouží k poznávání a jako nástrojem pro získávání informací o těchto třech subjektech. Rozhovor bude strukturovaný, kdy budou předem dané otázky i jejich pořadí. Typy otázek budou otevřené a respondent bude na ně moci odpovědět podle jeho uvážení. (Ferjenčík, 2000). Tyto rozhovory stejného složení se uskuteční také s třídními učiteli subjektů. Pokud u subjektů jsou přítomni asistenti pedagoga, rozhovory se uskuteční také s nimi. Všechny tyto rozhovory budou provedeny za účelem zjištění potřebných informací o zkoumaných třech subjektech, které jsou důležité pro toto výzkumné šetření. Všechny tyto provedené rozhovory budou přiloženy v přílohách této diplomové práce.

Poslední metodou, která bude v tomto výzkumném šetření použita, je analýza dostupných dokumentů. Zde proběhne analýza individuálního vzdělávacího plánu zkoumaných tří subjektů. Touto analýzou bude zjišťováno, jaké jsou nároky na vzdělávání tří subjektů na druhém stupni běžné základní školy. Tyto individuální vzdělávací plány budou přiloženy v přílohách této diplomové práce.

Výzkumné šetření proběhne od 2. pololetí školního roku 2016-2017 do 1. pololetí 2017-2018. V tomto období bude prováděno pozorování a uskutečňovány rozhovory se zákonnými zástupci, třídními učiteli a asistenty pedagoga. Individuální plány, které budou v tomto výzkumném šetření uvedeny a analyzovány budou ze školního roku 2016-2017. Na základě toho, že veškerá vyšetření pedagogicko-psychologické poradny proběhla před 1. zářím 2016, kdy subjekty nemají stanovené stupně podpůrných opatření, bude ve výzkumném šetření používán termín integrace a integrování žáci na místo inkluze a inkludování žáci. Dalším důvodem pro volbu termínů integrace a integrování je ten, že v praxi jsou pedagogickými pracovníky více používány.

4.3 Místo výzkumného šetření

Pro toto výzkumné šetření byla zvolena Základní škola Jiráskovy sady v Příbrami. Následující popis výzkumného místa bude vycházet ze Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání této školy – Moje škola (2017). Tato škola má kapacitu pro 580 žáků a ve školní družině je 220 žáků. Průměrný počet žáků v jedné třídě na této škole se pohybuje okolo 26 žáků. Jedná se o městskou školu dostupnou i žákům z okolí, protože v blízkosti je autobusové stanoviště. Škola je velmi dobře vybavena informačními technologiemi, dále je vybavena například multifunkčním hřištěm, tělocvičnou, aulou pro realizaci kulturních programů, keramickou dílnou, výtvarným ateliérem, školním dvorem a dalším. Počet pedagogů na škole je přibližně 55 členů. Z toho je přibližně 5 asistentek pedagoga.

Škola vzdělává své žáky podle školního vzdělávacího plánu s názvem Moje škola. Vzdělávacími prioritami této školy je poskytnout žákům kvalitní vzdělání. Cílem je opatřit žáky dovednostmi v rámci schopností, možností a individuálních potřeb každého jedince bez rozdílu původu a rasy. Jedná se tedy o inkluzivní školu.

Diplomová práce by mohla být obohacena o rozšíření výzkumného místa. Z toho důvodu, že toto výzkumné šetření proběhlo pouze na jedné základní škole, tudíž se nedá zobecnit. Ovšem vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na všech základních školách probíhá obdobně. Zároveň se na málokteré základní škole vyskytuje více žáků s poruchami autistického spektra, kteří mají diagnostikována různá spektra autistických poruch.

4.4 Popis výběru zkoumaného vzorku

Jedním z nejdůležitějších kroků výzkumného šetření je stanovit si zkoumaný vzorek. Podle Strausse a Corbinové (1999) jsou v kvalitativním výzkumu dvě metody výběru výzkumného vzorku. Jedná se o pravděpodobnostní metody výběru a nepravděpodobnostní metody výběru. Principem pravděpodobnostních metod výběru je znáhodnění. Ten ve výzkumech zajišťuje reprezentativnost výzkumného souboru. Reprezentativnost nám umožní dosažené výsledky zobecnit na základní soubor. Jelikož u kvalitativního výzkumu reprezentativnost znamená spíše „analyzovat situaci, vyhnout se zkreslení a získat platné a spolehlivé údaje“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11), než znáhodnění, se pravděpodobnostní metody výběru příliš neuplatňují. Praktičtější je volba nepravděpodobnostních metod výběru nebo kombinace obou. U kvalitativního výzkumu se preferuje a doporučuje kombinace výběru z nepravděpodobnostních metod výběru výzkumného vzorku. (Miovský, 2006)

Miovský (2006, s. 130) ve své knize rozděluje nepravděpodobnostní metody výběru výzkumného vzorku následovně:

- totální výběr,
- výběr metodou sněhové koule,
- samovýběr,
- příležitostný výběr,
- záměrný (účelový) výběr,
 - prostý záměrný výběr,
 - stratifikovaný záměrný výběr,
 - kvóťový záměrný výběr.

V tomto výzkumném šetření je zvolena nepravděpodobnostní metoda výběru výzkumného vzorku. Konkrétněji je kombinována metoda příležitostného výběru a záměrného prostého výběru. Příležitostný výběr je charakteristický podle Miovského (2006) využíváním příležitostí, které se nám v průběhu realizace výzkumného šetření nabízejí pro získání účastníků výzkumu. Také zde hrají důležitou roli sociální dovednosti výzkumníka, které souvisejí se schopností improvizovat a využívat nečekaných situací ke kontaktování osob do výzkumného vzorku.

V tomto výzkumném šetření bylo využito příležitosti, která byla poskytnuta během asistentké praxe na Základní škole Jiráskovy sady v Příbrami, kde byla možnost přítomnosti na vyučovacích hodinách integrovaných žáků s poruchou autistického spektra. V budoucnu bylo kontaktováno vedení školy s prosbou o uskutečnění výzkumného šetření na této škole s žáky s poruchou autistického spektra, které bylo povoleno.

Další metodou, která byla s předcházející metodou příležitostného výběru nakombinována, je metoda záměrného neboli účelového výběru. Miovský (2006) uvádí pro tuto metodu charakteristické, že vyhledáváme účastníky podle konkrétních vlastností nebo příslušností k určité zkoumané sociální či jiné skupině. Jedná se tedy o cílené vyhledávání jedinců do výzkumného šetření podle předem stanovených kritérií. V tomto výzkumu se konkrétně jednalo o prostý záměrný výběr, který je nejjednodušší metodou záměrného výběru. Jedná se o vybrání vhodných potencionálních účastníků výzkumu, kteří souhlasí s účastí ve výzkumu. Jedná se o časově a ekonomicky nejefektivnější výběr zkoumaného vzorku.

Při tomto výzkumném šetření bylo tedy stanoveno kritérium pro hledání účastníků výzkumu žáci s poruchou autistického spektra na druhém stupni běžné základní školy. Z předchozí metody výběru byla možnost provést výzkum na Základní škole Jiráskovy sady v Příbrami, kde stačilo pouze oslovit zákonné zástupce žáků s poruchou autistického spektra o účast na tomto výzkumném šetření. Předem stanovené kritérium bylo splněno ve chvíli, kdy byly získány souhlasy od zákonných zástupců žáků k realizaci výzkumného šetření.

Při výběru účastníků výzkumného šetření je také důležité vyhnout se chudému výběrovému vzorku, naopak je důležité dosáhnout saturace. Miovský (2006) udává, že chudý výběrový vzorek se projevuje nedostatečným počtem účastníků výzkumného šetření, kteří jsou si podobní a ničím se neodlišují. Nejedná se o bohatá data, která jsou potřebná pro každé výzkumné šetření. Při chudém výběrovém vzorku nemůže dojít k saturaci. Saturaci Miovský (2006) popisuje situaci, kdy jsme si jistí, že došlo ke sběru potřebných dat a další sbírání již není nutné, protože by nepřinášelo žádné nové podstatné výsledky a přínosy pro výzkumné šetření. Jednoduše řečeno by se opakovaly již zjištěné informace.

Pro výzkum byli vybráni tři účastníci podílející se na výzkumném šetření. Chudý výběrový vzorek nepředstavují, protože se jedná o tři žáky, kteří mají různé formy poruch autistického spektra. Zároveň navštěvují rozdílné třídy na druhém stupni. Každý účastník má specificky vytvořený individuální vzdělávací plán, podle kterého se na základní škole vzdělává. Dá se říci, že každý žák s poruchou autistického spektra je jedinečný a něčím originální. V žádném případě si účastníci nejsou podobní, kromě toho, že mají stejný druh poruchy. Odlišují se v mnoha oblastech. V tomto případě tedy došlo k saturaci, kdy byl naplněn cíl výzkumného šetření a sbírání dalších informací by bylo jistě možné, ale pro toto výzkumné šetření zbytečné.

4.5 Popis zkoumaného vzorku

Do tohoto výzkumu byli vybráni tři žáci s rozdílnými poruchami autistického spektra na Základní škole Jiráskovy sady v Příbrami. Tito vybraní tři žáci navštěvují druhý stupeň této školy. Jejich vzdělávání probíhá na základě individuálního vzdělávacího plánu, který mají všichni sestavený. Na základě doporučení z vyšetření pedagogicko-psychologické poradny mají dva subjekty jako jedno z podpůrných opatření přiřazeného asistenta pedagoga. Třetí subjekt toto podpůrné opatření přiřazené nemá a funguje bez asistenta pedagoga. Na základě těchto doporučení z vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, mají uvedena další podpůrná opatření pro jejich vzdělávání na běžné základní škole. Tato podpůrná opatření se u každého žáka liší a každý využívá jiná. Všechny tři subjekty jsou ve škole integrovány již od první třídy. Dva subjekty jsou dívky a jeden je chlapec. V tomto výzkumném šetření se bude o subjektech psát také jako o dívce, chlapci, žákovi, žákyni či žácích.

4.6 Výzkumné šetření

Subjekt č. 1 bude pro potřeby tohoto výzkumu charakterizován jako dívka č. 1 a v textu takto popisován. Subjekt č. 2 bude v tomto výzkumném šetření představovat chlapce. Subjekt č. 3 bude nazýván jako dívka č. 2.

4.6.1 Případová studie subjektu č. 1 – dívka č. 1

Charakteristika dívky č. 1

Dívka se narodila 3. února 2002. Tento rok je žákyní deváté třídy. Tato dívka má diagnostikovaný Dětský autismus, podle adaptability se jedná o středně a až vysoce funkční autismus.

Závěrem vyšetření pedagogicko-psychologické poradny dívka má nižší kognitivní předpoklady, lehkou mentální retardaci, je u ní přítomný oslabený vývoj řeči, obtíže s koordinací hrubé i jemné motoriky a koordinací pohybu. U dívky je sociálně nežádoucí chování, úzkostná míra a nízká úroveň připravenosti reagovat. Tato úzkostná reaktivita je zaznamenávána v reakci na psychické přepětí a sociální neporozumění.

U této dívky se jedná o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami. Problémy, které má a ovlivňují školní výkonnost jsou, kromě problému v sociálním kontaktu, také sémanticko-pragmatický deficit v řeči, omezená funkčnost komunikace, snížená schopnost přizpůsobení se, porucha aktivity a pozornosti, také je zde zřejmá vývojová porucha motorických funkcí a objevují se problémy koordinace hrubé a jemné motoriky.

Po jednoletém odkladu školní docházky je tato dívka integrována do běžné Základní školy Jiráskovy sady v Příbrami od 1. třídy. Je vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu a je jí přiznán asistent pedagoga na většinu její výuky. Asistent pedagoga je přidělen a dívka s ním funguje od první třídy po celé její vzdělávání. V osmé třídě ve školním roce 2016–2017 byl asistent přidělen po celou dobu výuky v rozsahu 27 hodin za měsíc. Ve školním roce 2017–2018, který probíhá nyní, je dívka, jak již bylo zmíněno, v devátém ročníku a je jí přidělen asistent pedagoga v rozsahu 28 hodin za měsíc.

Poslední vyšetření pedagogicko-psychologické poradny proběhlo 10. 3. 2016 a je platné do 31. 8. 2018. Z důvodu, že vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně proběhlo před 1. zářím 2016, dívka nemá stanovený stupeň podpůrných opatření.

Na základě pozorování je dívka aktivní při výuce, zapojuje se do ní a spolupracuje s učiteli ve třídě. Tato dívka také nemá žádné problémy s kázní, spolužáky je přijímána a má s nimi, vzhledem k její poruše a potížím, dobré vztahy. Vzhledem k diagnostice dětského autismu pro tuto dívku by nemělo být typické, ale je, že s novými lidmi navazuje sociální kontakt prostřednictvím dotyku, čichem a očním kontaktem.

Anamnéza dívky č. 1

Dívka se narodila 3. 2. 2002 v Hořovicích. Porod byl spontánní, proběhl bez komplikací. První čtyři měsíce byla kojena. Do roku a půl byla krmena umělou stravou (Nutrilonem). V sedmi měsících začala sedět. V patnácti měsících začala chodit. Do června 2003 její psychický i fyzický vývoj probíhal bez známek abnormalit. Reagovala na své jméno, plnila jednoduché pokyny, dokázala udržet oční kontakt a byla jako každé normální, zdravé dítě. V červenci roku 2003 byla dívce podána vakcína TRIVIVAC proti příušnicím, spalničkám a zarděnkám. Po její aplikaci (asi po měsíci) rodiče začali pozorovat změnu v chování. Přestala reagovat na své jméno, neudržela sebemenší oční kontakt a neustále ulpívala na opakování jednoduchých slov. Rodiče do třech let nepřikládali tomuto chování velkou důležitost. Ve dvou letech tato dívka prodělala oční operaci, kdy jí byl operován ochrnutý okoohybný sval. Ve třech letech byli rodiče nuceni navštívit Dr. Fabíkovou. Od paní doktorky však žádná diagnóza nezazněla. Proto v červnu roku 2005 navštívili zařízení APLA v Praze. Vyšetření trvalo pět hodin a teprve v září roku 2005 zazněla z úst Dr. Thórové pro rodiče diagnóza Dětského autismu. Následovaly v Praze každých čtrnáct dní předškolní nácviky na základě strukturovaného učení. V únoru roku 2005 dívka nastoupila do Mateřské školky v Hořovicích a od září, po zjištěné diagnóze, začala navštěvovat speciální třídu.

Mezi druhým a čtvrtým rokem se objevovaly afektivní křeče. Jejich největší intenzita byla mezi druhým a třetím rokem. Do pěti let měla velký problém s trávením volného času, neuměla si sama hrát a nedokázala u dané činnosti vydržet. Dokázala se dlouhé minuty točit dokolečka na místě, nikdy se jí nezatočila hlava a neupadla. Ve školce měla k dispozici asistenta pedagoga, který stále pracoval na struktuře prostoru, času, což bylo velmi přínosné. Dívka měla ve školce nástěnný denní režim, který jí určoval jasné pořadí

činností. Díky tomuto režimu získávala v orientaci v čase a prostoru stále větší jistotu a přehled.

V lednu roku 2009 absolvovala zápis do Základní školy v Příbrami. Zápis úspěšně absolvovala i přes malé problémy v grafomotorice (nebyla schopna nakreslit postavu, její úchop tužky byl špatný, křečovitý a její kresba u zápisu se skládala z nakresleného sluníčka).

Rodiče se s vedením školy dohodli, že zkusí dívku integrovat do „normální“ třídy. Třídní učitelka, která měla dívku do první třídy dostat, prošla školením v zařízení APLA v Praze, kde jí byly podány podrobné informace. Dr. Čadilová s paní učitelkou podrobně probrala, co může ve výchovně vzdělávacím procesu od dívky očekávat. Jedna z důležitých informací byla, že paní učitelka nemá předpokládat, že se naučí psát. Snaha měla vycházet z uvolňovacích cviků a následně učit dívku psát na klávesnici.

V září roku 2009 dívka nastoupila do první třídy Základní školy v Jiráskových sadech v Příbrami. Byla jí přidělena asistentka pedagoga, která měla pomoci zvládat každodenní problémy a úskalí spojené se školou. Od první chvíle neměla se začleněním do kolektivu a s chodem třídy žádný problém. Úkoly plnila bez problémů, a dokonce se začalo dařit i v oblasti grafomotoriky. Byla mezi prvními, kteří začali psát perem. Její písmo bylo velice úhledné. Samozřejmě byla vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu, který ovšem neomezoval kvantitu učiva. Pomáhal především v předmětech, jako je například tělesná výchova, člověk a svět práce a výtvarná výchova.

První třídu ukončila s vysvědčením, na kterém byly samé jedničky. I učivo druhé třídy se podařilo zvládnout na samé jedničky. Se stejným prospěchem, tedy se samými jedničkami, prošla celým prvním stupněm základní školy. V současné době dívka navštěvuje již devátou třídu. Ani dnes nemá v žádném předmětu větší problém a své spolužáky svými znalostmi lehce „strčí do kapsy“. Hůře snáší, pokud se v jeden den píše více testů, má obavu, že v něčem selže. Občas má problém v matematice, hlavně u slovních úloh a v geometrii. V letošním a předchozím roce byla uvolněna z předmětů Výchova k občanství a ke zdraví a Výtvarná výchova (na základě vyšetření v PPP), na zbytek výuky má k dispozici asistenta pedagoga.

Rozhovor se zákonným zástupcem dívky č. 1

V rozhovoru bylo zjištěno, že dívka je vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu a rodič je s tímto plánem rámcově spokojen. Rodič je toho názoru, že tento plán pomáhá ve zvládnutí povinné školní docházky a jeho absence by vedla k problémům zvládnutí povinné školní docházky. Pro rodiče je také přínosem tohoto plánu, že dívka je také zodpovědná za plnění, zná ho a podílí se na jeho realizaci. Z rozhovoru vyplývá, že individuální vzdělávací plán rozhodně příliš neusnadňuje dívce studium.

Dále bylo uvedeno, že dívka má přiděleného asistenta pedagoga, kterého ke svému vzdělávání potřebuje. Asistent pedagoga je přidělen na hodiny matematiky, českého jazyka, dějepisu, zeměpisu, chemie, fyziky, pracovních činností, německého jazyka a informatiky. Rodič v rozhovoru uvedl, že pokud není přítomen asistent pedagoga, tak dívka nepracuje výhradně samostatně, ale s dopomocí spolužačky, která s ní sedí v lavici. Názorem rodiče je, že dívka by bez asistenta pedagoga zvládala povinnou školní docházku velice těžko či by ji nezvládla vůbec.

V rozhovoru bylo uvedeno, že další podpůrné opatření, které dívce nejvíce pomáhá při studiu, je individuální přístup pedagogů, ale i spolužáků. Milé a přátelské chování je podle rodiče to nejlepší podpůrné opatření, které se dívce při vzdělávání na této škole dostává. Na otázku, zda si rodič myslí, jestli je dívka vyčleňována nebo přijímána kolektivem, uvedl odpověď, že ve třídě ji mají spolužáci rádi. Rodič v rozhovoru uvedl, že dívka do školy chodí ráda, dokonce se tam těší a odpor ke škole nemá.

V rozhovoru je uvedeno, že rodič shledává vhodným zařadit dívku do běžné základní školy a nepochybuje o správnosti tohoto rozhodnutí. Toto začlenění, podle rodiče, kladně podpořilo vývoj dívky.

Rozhovor s třídním učitelem dívky č. 1

V rozhovoru bylo uvedeno, že dívka je milá, vstřícná, pracovitá a snaživá. Třídní učitel této dívky ve třídě vyučuje anglický jazyk, přírodopis a zeměpis. Z rozhovoru je zjištěno, že dívka se do kolektivu zařadila, ale někteří žáci neakceptují to, že je jí ulevováno na základě individuálního vzdělávacího plánu a jsou na ni kladeny jiné nároky než na všechny ostatní.

Dívku výuka baví, ale nesmí být unavená nebo rozladěná z předchozí hodiny či nějaké události. Ve výuce je aktivní a hlásí se. Na předměty se ovšem samostatně nepřipravuje, je zde nutná pomoc rodičů téměř ve všech předmětech. Pouze pokud je předmět oblíbený, přípravu na něj zvládne sama. Ovšem na základě pomoci rodičů je dívka vždy perfektně a vzorně připravena na vyučování.

Z rozhovoru bylo zjištěno, že dívka sedí ve druhé lavici u dveří se spolužačkou od šesté třídy. Pokud je přítomný asistent pedagoga, zasedací pořádek je v lavici stejný, akorát asistent sedí navíc v lavici vedle dívky. Při práci ve skupině dívka dostane přesnou roli, spolupracuje a ve skupině tedy pracovat dokáže. Píše testy s pomocí asistenta pedagoga, který dovysvětluje zadání. Na vypracování testů nepotřebuje delší čas a třídní učitel udává, že například v anglickém jazyce odevzdává jako první.

V rozhovoru je uvedeno, že dívka komunikuje s učitelem otevřeně, řekne si sama o pomoc, často i dotykem. Při komunikaci se snaží vykat a držet oční kontakt. Akcí školy se účastní. V rozhovoru bylo zjištěno, že dívka funguje o přestávkách samostatně, většinou sedí v lavici a čte si to, co má v dané období oblíbené. O poledních přestávkách chodí s družinou na obědy, tedy je pod dohledem dospělé osoby. Do družiny chodí nejen na obědy, ale po výuce do ní dochází, dokud si ji nevyzvedne zákonný zástupce.

V rozhovoru bylo řečeno třídním učitelem, že bylo vhodné dívku integrovat do běžné základní školy a pomohlo to jejímu vývoji. Také je uvedeno, že to pomohlo i učitelům v jeho učitelské praxi a zkušenosti s touto dívkou ho významně obohatily. Dívce začlenění pomohlo v lepším kontaktu s vrstevníky a zařazení do běžného školního prostředí jí dalo lepší předpoklad začlenění se do běžného života. V rozhovoru bylo také uvedeno, že velkou zásluhu na zařazení do běžné školy má třídní učitel prvního stupně, asistent pedagoga, vychovatelky a rodina, bez jejichž spolupráce by bylo zařazení dívky obtížnější.

Rozhovor s asistentem pedagoga dívky č. 1

V tomto rozhovoru bylo uvedeno, že dívka je důvěřivá, zodpovědná, chytrá a většinou pozitivně naladěná. Má zvýšenou potřebu slovního i fyzického kontaktu, špatně snáší neúspěch, kdy poté pláče, či se vzteká. Pokud někdo nedodržuje pravidla, zlobí se. Asistent pedagoga uvedl, že dívce asistuje v předmětech matematika, německý jazyk,

fyzika, chemie, dějepis, zeměpis a pracovní činnosti. Dívka má podle asistenta pedagoga s většinou spolužáků hezký vztah a ti ji, pokud potřebuje, vždy pomohou.

Výuka ji baví, hlásí se, zajímá se o spoustu věcí a nejraději má vyučovací hodiny, které jsou názorné a jsou v nich používány různé videoukázky, obrázky a pokusy. Do výuky se zapojuje aktivně, občas vykřikuje a někdy pokud nedostane prostor k vyjádření, je zklamaná. Z rozhovoru vyplývá, že dívka se na přestávkách připravuje samostatně a udržuje si pořádek na lavici. Pokud něco zapomene v batohu nebo doma, omlouvá se. Na hodiny je z domova precizně připravena, záleží jí na známkách. Pokud jí s přípravou někdo pomáhal, vždy o tom informuje asistenta pedagoga.

Při práci ve skupině, jak je v rozhovoru uvedeno, je vždy plná nápadů a užitečná pro skupinu. Při psaní testů někdy potřebuje vysvětlit zadání či se ujistit, zda postupuje správně. V tomto rozhovoru bylo uvedeno, že testy většinou dokončuje mezi prvními a delší časovou dobu využívá minimálně.

Dívka je komunikativní, rozhovory s ní jsou klidné, pokud něco nechápe a něčemu nerozumí, požaduje vysvětlení. Ráda vypráví o sobě, své rodině, a dokonce se zajímá i o druhé. V rozhovoru je také uvedeno, že se zúčastňuje akcí školy aktivně, kde zpívá ve školním sboru i jako sólistka. Dokonce se také zúčastňuje dramatické výchovy, školních výletů, exkurzí, které doplňuje dalšími zajímavostmi. V tomto rozhovoru je uvedeno, že dívka tráví přestávky prohlížením učebnic, čtením různých vyvěšených informací či přípravou na další vyučovací hodinu. Do družiny chodí a o poledních pauzách je pod dohledem dospělé osoby.

Asistent pedagoga v rozhovoru uvedl, že dívku bylo vhodné integrovat do běžné základní školy a pomohlo to jejímu vývoji. Je také řečeno, že dívka je důkazem toho, že integrace za spolupráce školy a rodiny funguje a má smysl.

Individuální vzdělávací plán dívky č. 1

V úvodu individuálního vzdělávacího plánu jsou uvedeny základní údaje o dívce a závěr jejího vyšetření.

V individuálním plánu dívky jsou zaznamenány údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů v jednotlivých předmětech. Tyto údaje jsou vždy popsány konkrétním vyučujícím a za popisem následuje i jeho podpis.

V českém jazyce a literatuře je stanoveno důsledné plánování průběhu hodiny a jednotlivých činností. Dívce se v průběhu hodiny musí poskytovat zpětná vazba o jejích výkonech. Musí se k ní přistupovat s klidem a musí mít dostatek času na vypracování úkolů. Při výkladu se musí dbát na barevné rozlišování. Při výuce slohu či grafických rozborech souvětí by se dívka měla zaměřit na jednodušší úkoly.

V anglickém jazyce není potřeba redukce učiva, pouze zkrácení úkolů v případě únavy. Zde je také důležité plánovat činnosti a průběh hodiny, barevně rozlišovat ve výkladu a klidný individuální přístup k dívce. To samé je uvedeno i v německém jazyce.

V matematice je vyžadována přítomnost asistenta pedagoga v hodinách. Dívce se učivo musí formulovat stručně, jasně, za využití schémat a barevného zvýraznění. Úkoly by měly být krátké a mělo by na ně být poskytnuto dostatek času. Pokud je unavená, je vhodné jí poskytnout krátký odpočinek v hodině. Samozřejmostí je dále klidný a citlivý přístup a čas na vyrovnání se s neočekávanými situacemi.

V individuálním vzdělávacím plánu jsou charakterizovány další předměty. V přírodopisu je požadován názorný výklad, tištění schémat obrázků a testy s volbou správné odpovědi. V zeměpisu a dějepisu je požadována přítomnost asistenta pedagoga, klidný přístup, preference testů s volbou správné odpovědi a dostatek času na jejich vypracování. V chemii je důležitá pozitivní motivace, nejsou požadovány vypracované zápisy laboratorních prací. Klidný přístup a testy s výběrem správných odpovědí jsou zde také požadovány.

Spolupráce se zákonnými zástupci probíhá především pomocí s přípravou do školy a kontroly školních pomůcek. Zákonní zástupci jsou také povinni spolupracovat s asistenty pedagoga a pedagogy samotnými.

Dívka se na řešení problémů podílí aktivním a vstřícným přístupem při řešení problémových situací. Hodnocení je stejné jako u ostatních studentů. Není zde uveden další pedagogický pracovník, kromě asistenta pedagoga a ani nezbytné kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky. Tento individuální plán na konci obsahuje podpis ředitele školy, podpis třídního učitele, pracovníka pedagogicko-psychologické poradny Příbram, podpis dívky a zákonného zástupce. Byl sestaven v Příbrami 11. 10. 2016, na školní rok 2016-2017.

4.6.2 Případová studie subjektu č. 2 - chlapec

Charakteristika chlapce

Chlapec se narodil 29. listopadu 2003. Tento rok je žákem sedmé třídy. Má diagnostikovaný Aspergerův syndrom.

V závěru vyšetření pedagogicko-psychologické poradny je u chlapce uveden strabismus, objevuje se deficit jemné motoriky, grafomotoriky a strach nutící opakovat rituály stále dokola v rámci autistické poruchy. V oblasti rozumových schopností je v pásmu širšího průměru, kdy má lepší výkon v oblasti verbální než v oblasti názorové.

Jedná se o chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami. Problémy, které má a ovlivňují školní výkonnost, jsou problémy s koncentrací pozornosti, velice výrazným psychomotorickým neklidem a nízkým slovním porozuměním. Výkonnost také negativně ovlivňují specifika autistického myšlení, kdy chlapec nemá představivost, má nepružné a neohebné myšlení.

Po jednoletém odkladu školní docházky je tento chlapec integrován do běžné Základní školy Jiráskovy sady v Příbrami od 1. třídy. Je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu a je mu přiznán asistent pedagoga na celé jeho vzdělávání. V šesté třídě ve školním roce 2016–2017 byl asistent přidělen po celou dobu výuky v rozsahu 28 hodin za měsíc. Ve školním roce 2017–2018, který probíhá nyní, je chlapec, jak již bylo zmíněno, v sedmém ročníku a je mu přidělen asistent pedagoga v rozsahu 29 hodin za měsíc.

Poslední vyšetření pedagogicko-psychologické poradny proběhlo 29. 2. 2016 a je platné do 31. 8. 2018. Z důvodu toho, že vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně proběhlo před 1. zářím 2016, chlapec nemá stanovený stupeň podpůrných opatření.

Na základě pozorování je spíše pasivní při výuce, nezapojuje se do ní a s učiteli spolupracuje, jen když musí. Nemá žádné problémy s kázní. Spolužáky není přijímán, z toho důvodu, že jejich přijetí nevyžaduje a žádné kontakty s nimi nenavazuje. Vzhledem k diagnostice Aspergerova syndromu je pro něj typické, že s novými lidmi nenavazuje žádný sociální kontakt, pokud nemusí. Do hodin výuky se zapojuje pouze tehdy, když ho nějaká aktivita nadchne.

Anamnéza chlapce

Chlapec se narodil 29. 11. 2003 v Příbrami. Porod byl spontánní, proběhl bez komplikací. Osm měsíců byl kojen. Vývoj probíhal standardně, v šesti měsících začal sedět, ve třinácti měsících začal chodit. Reagoval na své jméno, plnil jednoduché pokyny. Ve třech letech začal navštěvovat mateřskou školku. V kolektivu začaly drobné problémy. Vrstevníky nevyhledával, hrál si většinou osamoceně. Občas měl výbuchy vzteku. Rodiče tomuto chování nepřikládali žádnou vážnost. V lednu roku 2010 přišel s rodiči k zápisu do 1. třídy. Pedagogy byl doporučen odklad školní docházky a následně logopedická péče a kurz rozvoje grafomotoriky. Logopedka i arteterapeutka vyslovily na základě chlapcových projevů podezření na poruchu autistického spektra, pravděpodobně Aspergerův syndrom. Poté zákonní zástupci s chlapcem podstoupili psychiatrické vyšetření v Centru osobního rozvoje v Praze. Zde mu byla diagnostikována porucha autistického spektra Aspergerův syndrom, strabismus, deficit jemné motoriky, porucha a OCD rituály v rámci autistické poruchy. Bylo doporučeno vypracování individuálního vzdělávacího plánu, pokračování v psychiatrické péči, docházka do školy za podpory asistenta pedagoga. Chlapec byl dále v péči speciálního pedagoga.

V září 2011 nastoupil chlapec do 1. třídy základní školy. K dispozici měl asistenta pedagoga, který mu velmi pomáhal. Chlapec měl výborný prospěch. Těchto školních výsledků dosahoval zejména díky vzorné péči rodiny, díky velice dobré spolupráci mezi rodinou, školou a v neposlední řadě díky péči asistentky pedagoga, která byla pro chlapce psychickou oporou a pomáhala mu zvládat školní požadavky (usměrňování pozornosti, porozumění instrukcím a zadání, zprostředkování učiva a pomoc s pochopením, zapojení do společných aktivit se spolužáky).

Velmi dobrých výsledků dosahoval v předmětu Člověk a jeho svět, nyní v dějepise a zeměpise. Problémy má v matematice, vážne logické uvažování, nezvládá více početních operací, musí je mít rozfázované. Vyjadřuje se s určitými obtížemi, rychle a překotně nebo naopak velmi pomalu. Používá různou hlasitost tónu, používá odborné „dospělácké výrazy“. V motorice často přehání svoje pohyby, napodobuje pohyby zvířat. O přestávkách je chlapec většinou sám, chodí po třídě, mluví sám pro sebe, vydává různé zvuky. Pokud má s některým spolužákem stejný zájem (např. dinosaury), čile spolu roklují. Cíleně spolužáky nevyhledává, vystačí si sám. Dokáže udržet konverzaci, ale ulpívá si na svých tématech. Co se týká adaptability, změny pro něj znamenají stres. Potřebuje být na změnu předem připravený. Má svoje rituály (např. uspořádání věcí v penálu, pořadí barev u pastelek, ladění a kombinace barev). Afektivní stavy u něho nastávají v situacích, kdy nevyhraje nějakou soutěž, při častých změnách pedagogů, na které není zvyklý, pokud s něčím nesouhlasí nebo ho něco nebaví. Afektem reaguje také tehdy, když spolužáci nepochopí jeho sdělení nebo když se jen pousmějí (je vztahovačný a hned si myslí, že se smějí jemu). V těchto případech pomáhá klidné prohovoření nastalé situace a logické vysvětlení. Baví ho kreslené komiksové seriály, o kterých rád vypráví. Co se týká neobvyklých projevů, stále něco olizuje a ochutnává, vše, co je nové, dává do pusy (pracovní pomůcky, někdy i oblečení). Chlapec je velmi citlivý na hluk a křik. Má některé stereotypní pohyby, kopání do stolu, dupání, ťukání tužkou. Stále předvádí pohyby zvířat, při cestě k tabuli skáče jako žába, nazpátek našlapuje jako gepard. Své pracovní pomůcky má neustále rozmontované nebo je ničí. Kolem sebe má nepořádek, který si ani po vyzvání nedokáže uklidit. Zatím je jeho prospěch velmi dobrý, prospívá s vyznamenáním.

Rozhovor se zákonným zástupcem chlapce

V rozhovoru bylo zjištěno, že chlapec je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu a rodič je s tímto plánem rozhodně spokojen, protože vystihuje veškeré potřeby chlapce. Individuální vzdělávací plán pomáhá chlapci zvládat povinnou školní docházku. Zákonný zástupce v rozhovoru uvedl, že chlapec je se svým individuálním vzdělávacím plánem seznámen a nese také odpovědnost za povinnosti v něm stanovené. Tuto povinnou školní docházku by bez tohoto individuálního vzdělávacího plánu rozhodně nezvládl. Tento plán studium chlapci příliš neusnadňuje.

V rozhovoru je uvedeno, že má přiděleného asistenta pedagoga, ale pouze na část hodin. Jistě by podle rodiče prospělo, aby byl asistent pedagoga přítomen úplně na všechny hodiny. Chlapec asistenta pedagoga určitě potřebuje a má ho přiřazeného na hodiny matematiky, českého jazyka, němčiny, výchovy k občanství a ke zdraví a fyziky. V hodinách, kdy je bez asistenta pedagoga, funguje samostatně podle nálady a situace. V rozhovoru s rodičem je uvedeno, že by chlapec asi povinnou školní docházku zvládl i bez něj, ale pro pedagogy by to bylo velice komplikované a obtížné.

Dalšími podpůrnými opatřeními, která chlapci nejvíce, podle rodiče, pomáhají, jsou od pedagogů poskytované okopírované pracovní listy, časté změny aktivit, častější kontrola porozumění zadaných úkolů, delší časová dotace, která je někdy potřeba a někdy není. Z rozhovoru vyplývá, že spolužáci chlapce nijak nevyčleňují ani nepřijímají, protože on je nevyhledává a žádné kontakty s nimi nenavazuje. Do školy se netěší, chodí tam, protože musí a je to jeho povinnost.

Rodičem je v rozhovoru uvedeno, že si myslí, že zařazení chlapce do běžné základní školy bylo správné. Nedokáže si představit, že by chlapec navštěvoval speciální školu. Toto zařazení podpořilo kladně chlapcův vývoj, především v tom, že vědomostmi se vyrovná spolužákům. Kladně to také ovlivnilo jeho sociální vývoj, zlepšilo sociální vztahy v komunikaci a jeho sebevědomí.

Rozhovor s třídním učitelem chlapce

V rozhovoru bylo uvedeno, že je uzavřený a chytrý. Také je agresivní, když mu někdo ublíží. Třídní učitel tohoto chlapce ve třídě vyučuje tělesnou výchovu, výchovu k občanství a ke zdraví. Z rozhovoru je zjištěno, že se do kolektivu nezařadil a je spíše izolován od ostatních spolužáků. Komunikuje pouze s několika spolužáky a přes snahu třídní učitelky na prvním stupni, nedošlo k úplnému pochopení a spolupráci všech spolužáků a ani jejich rodin.

Chlapci výuka jde a baví ho především předměty přírodopis, zeměpis a dějepis. Ve výuce je aktivní a hlásí se. Na předměty se ovšem připravuje především s dopomocí rodičů či asistenta pedagoga. Na vyučování chodí připraven a veškeré věci má v pořádku.

Chlapec sedí v poslední lavici se spolužákem, pokud je přítomný asistent pedagoga, zasedací pořádek se nemění a on sedí navíc v lavici vedle chlapce. Při práci ve skupině je schopný spolupracovat se svými kamarády, ale s děvčaty moc ne. V rozhovoru

je uvedeno, že je poskytnuta delší doba na vypracování testů, ale chlapec ji vždy nevyužije a například v zeměpisu bývá hotový dříve.

Komunikaci nevyhledává, není schopen udržet oční kontakt a kouká se jinam. Akce pořádané školou navštěvuje vždy a nevyhýbá se jim. O přestávkách funguje samostatně a o poledních přestávkách je pod dohledem svých kamarádů. Chlapec družinu nenavštěvuje a po škole vodí svého mladšího sourozence domů.

Chlapce bylo, podle třídního učitele, jistě vhodné integrovat do běžné základní školy. Vývoj to kladně ovlivnilo především v sociálním chování, kdy má lepší kontakt s vrstevníky. Prostředí běžné školy vede k lepšímu začlenění do běžného života.

Rozhovor s asistentem pedagoga chlapce

V rozhovoru je uvedeno, že je chytrý, uzavřený, protože si uvědomuje svou odlišnost. Pokud ho něco vyvede z míry nebo se mu ublíží, jeho reakcí je pláč nebo agrese. Asistentem pedagoga bylo uvedeno, že chlapci asistuje na předměty matematika, český jazyk, německý jazyk, fyzika a výchova k občanství a ke zdraví. Asistentem pedagoga bylo uvedeno, že přibližně třetina spolužáků stále nechápe vzdělávání podle jiných pravidel, než mají oni. Zbylí spolužáci ho berou takového, jaký je. On z celé třídy akceptuje pouze dva spolužáky, ostatní jsou pro něj hloupí a nevychovaní.

Chlapec školu nemá rád. Pokud ho zaujme vyučující vzhledem či tématem, které probírá, rád se k tomu vyjádří, ovšem ne veřejně. Své úvahy sdělí spolužákovi v lavici, asistentovi pedagoga nebo rodičům. V rozhovoru je uvedeno, že je při výuce pasivní, nepozorný, hraje si s předměty okolo něj, vymýšlí různé slogany jako například „Bohnice do toho“ nebo komentuje metody používané při výuce na českých školách. Na předměty se připravuje samostatně, ale nekvalitně. Na lavici jsou připravené předměty rozházené a vždy něco chybí. Z domova je připravován na vyučování, ale jelikož jeho postoj k učení je negativní a školu nemá rád, domácí příprava tomu odpovídá.

Chlapec sedí v zadní lavici, někdy se spolužákem či asistentem pedagoga. Jsou i případy, kdy sedí sám, protože k sobě nikoho nepustí. Ve skupině chlapec pracovat moc neumí a sveze se s prací ostatních. Na testy má delší časovou dotaci a většinou ji využije. Někdy se stává, že test odevzdá jako první, ovšem bez ohledu na kvalitu, protože známky pro něj nic neznamenají. Vždy na začátku testu je pobízen, aby test vůbec vyplnil.

V rozhovoru je uvedeno, že komunikace s chlapcem zpočátku vážla. Je nedůvěřivý a má pocit, že mu lidé nerozumí. Asistentem pedagoga bylo také uvedeno, že pokud se mu něco nelíbí, nebo ho někdo naštvě, vydává zvuky (vrčí) nebo pomyslně střílí na člověka. V hodině jsou stanoveny 3 až 4 minuty, kdy se může vypovídat a poté je již komunikace normální. Chlapec se rád zasměje a sám se snaží být vtipný. Akcí školy se zúčastňuje, ovšem ne nijak aktivně a nezviditelňuje se. Asistent pedagoga uvedl, že chlapec přestávky tráví sám chozením po chodbě. Při polední přestávce je bez dohledu dospělé osoby sám, popřípadě s kamarády chodí na oběd a volno poté tráví procházením se před školou. Do družiny nechodí.

Podle asistenta pedagoga bylo rozhodně vhodné chlapce integrovat do běžné základní školy. V jeho vývoji mu to pomohlo především v tom, že v oblastech, které ho zajímají, předčí znalostmi své vrstevníky. O těchto oblastech má přehled, rád se o nich baví a zde mu záleží na názorech druhých.

Individuální vzdělávací plán chlapce

V úvodu individuálního vzdělávacího plánu jsou uvedeny základní údaje o chlapci a závěr jeho vyšetření.

V individuálním plánu chlapce jsou zaznamenány údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů v jednotlivých předmětech. Tyto údaje jsou vždy popsány konkrétním vyučujícím a za popisem následuje i jeho podpis.

V českém jazyce a literatuře je stanoveno pro lepší udržení pozornosti zkrácení úkolů k textu, více času na kontrolu práce, kdy chlapec volí pomalejší tempo. Při zadávání kratších textů je důležité kontrolovat porozumění zadání a průběžně kontrolovat průběh práce. Důležitá je vhodná motivace a aktivizace v průběhu hodiny.

V anglickém jazyce je stanoveno respektování individuálního tempa a brzké ztráty pozornosti. Je potřeba delší časové doby k psaným úkolům a jejich vypracování, měla by být dostupná pomoc při orientaci v textu.

V matematice je žádoucí respektovat individuální tempo, delší čas na vypracování úkolu a průběžná kontrola, jak zadání, tak i průběhu práce. Důležitá je zde vizualizace příkladů, slovních úloh a při rýsování poskytnutí pomoci s úchopem kružítka, či dvou pravítek při sestrojování rovnoběžek.

V individuálním vzdělávacím plánu jsou charakterizovány další předměty. V tělesné výchově je důležité chlapce zapojit do hry a ujistit se, zda zná její pravidla. Je zde také důležitá pomoc při akrobacii. V zeměpisu, přírodopisu, dějepisu a fyzice je stanoveno, že pedagog se musí ujistit, zda chlapec učivu porozuměl, či při zadání aktivity pochopil zadání. Je důležité udržet jeho pozornost, využívat pracovní listy a pedagog je povinen zkontrolovat, že má zapsané v sešitě alespoň téma probírané látky.

Spolupráce se zákonnými zástupci je na dobré úrovni. Pokud je potřeba schůzka, zákonní zástupci jsou vždy ochotni se sejít.

Chlapec se podílí na řešení problémů spoluprací, jeho problémy se řeší ihned. Pokud tedy nastane nějaký problém, chlapec ho jde vyřešit za třídním učitelem nebo asistentem pedagoga. Hodnocení je stejné jako u ostatních studentů. Není zde uveden další pedagogický pracovník, kromě asistenta pedagoga. Nezbytné kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky uvedené v individuálním vzdělávacím plánu jsou pracovní listy, zvýrazňovací fixy a obrazový materiál. Tento individuální plán na konci obsahuje podpis ředitele školy, podpis třídního učitele, pracovníka pedagogicko-psychologické poradny Příbram, podpis chlapce a zákonného zástupce. Byl sestaven v Příbrami 30. 9. 2016, na školní rok 2016-2017.

4.6.3 Případová studie subjektu č. 3 - dívka č. 2

Charakteristika dívky č. 2

Dívka se narodila 9. září 2001. Tento rok již není žákyní Základní školy Jiráskovy sady v Příbrami, z důvodu dokončení povinné školní docházky na této škole. Nyní je vzdělávána na Gymnáziu pod Svatou Horou v Příbrami, kde výuku a sociální integraci zvládá bez větších problémů. Školní rok 2016-2017 dívka chodila do deváté třídy. Je jí diagnostikována jiná pervazivní porucha, která spadá do oblasti poruch autistického spektra.

Závěrem vyšetření pedagogicko-psychologické poradny má dívka zvýšenou úzkostnost. Kognitivní schopnosti jsou ve středním pásmu populačního průměru, jak ve složce verbální, tak i názorové. Ve verbální oblasti je ve srovnání s vrstevnickou skupinou na velmi dobré úrovni slovního analogického uvažování, chápání vztahů a souvislostí. Na průměrné úrovni je také v naučených znalostech, provádění základních početních

operací, slovní zásoby a orientace v běžných životních situacích. Ve slabším průměru je pouze krátkodobá sluchová paměť. V názorové oblasti je na mírně nadprůměrné úrovni v práci s obrazovým materiálem vyžadující logickou úvahu. V dobrém průměru je také abstraktně logické neverbální myšlení, prostorová představivost. V hlubokém podprůměru jsou analyticko-syntetické neverbální procesy, kdy je snížena schopnost složit celek z jednotlivých částí.

Jedná se o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami. Problémy, které má a ovlivňují školní výkonnost, jsou především v oblasti sociálních vztahů. Sociální vztahy jsou jednou z oblastí triády pro diagnostiku poruch autistického spektra, která je zde výrazně postižena. Poruchy v motorice a grafomotorice žádné nejsou.

Tato dívka navštěvovala běžnou Základní školu Jiráskovy sady v Příbrami od první třídy. První vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně proběhlo až v lednu 2013 na žádost školy a zákonných zástupců. Po tomto vyšetření byla diagnostikována jiná pervazivní porucha a dívka byla od šesté třídy vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu na této základní škole. Dívce nebyl přiznán žádný asistent pedagoga.

Poslední vyšetření pedagogicko-psychologické poradny proběhlo 19. 5. 2016 a bylo platné do 30. 6. 2017. Z důvodu, že vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně proběhlo před 1. zářím 2016, dívka nemá stanovený stupeň podpůrných opatření. Nyní již stupeň podpůrného opatření stanovený na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny být může, ale toto vyšetření nebylo poskytnuto pro toto výzkumné šetření.

Na základě pozorování je dívka aktivní při výuce, zapojuje se do ní a spolupracuje s učiteli ve třídě jako každý normální žák. Nemá žádné problémy s kázní, spolužáky je přijímána, přestože si myslí, že přijímána není a veškeré problémy a názory spolužáků či spolužaček, které se jí netýkají, si bere osobně. Vzhledem k diagnostice jiná pervazivní porucha pro tuto dívku je typické, že veškeré chování ostatních si příliš vztahuje na svou osobnost a nepřiměřeně reaguje a vše velice prožívá.

Anamnéza dívky č. 2

Zákonní zástupci nesouhlasili s uvedením anamnézy dívky do tohoto výzkumného šetření.

Rozhovor se zákonným zástupcem dívky č. 2

V rozhovoru bylo zjištěno, že je vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu a rodič je s tímto plánem spokojen a na doporučení školy a pedagogicko-psychologické poradny přistoupil na vzdělávání podle tohoto plánu. Tento plán příliš nepomáhá ve zvládnutí povinné školní docházky, protože to nemá vliv na vzdělávání, ale spíše dívce pomáhá v sociálním začlenění. Zákonný zástupce v rozhovoru uvedl, že dívka své náležitosti individuálního vzdělávacího plánu podrobně zná, souhlasí s nimi a je také odpovědná za jeho uskutečňování. Dívka by povinnou školní docházku zvládla bez individuálního plánu, podle rodiče, protože na prvním stupni byla bez individuálního vzdělávacího plánu vzdělávána. Studium jistě tento plán příliš neusnadňuje a učivo není redukováno.

Dále bylo uvedeno, že dívka asistenta pedagoga nemá přiděleného. Na nějaké hodiny by byl možná vhodný, ale přiřazený není. Bez asistenta funguje samostatně, protože nic jiného jí nezbyvá. Povinnou školní docházku zvládá bez asistenta pedagoga za výrazné pomoci pedagogů.

V rozhovoru bylo uvedeno, že další podpůrné opatření, které pomáhá dívce, je především častější řešení drobných problémů za pomoci třídní učitelky. Rodičem je uvedeno, že dívka žádnou „extra“ kamarádku neměla, ale vyčleňována nebyla. Pouze si některé problémy v kolektivu zbytečně vztahuje pouze ke své osobě. Do školy chodí ráda.

Vývoj dívky jistě podpořilo vzdělávání na běžné základní škole. Především v tom, že problémy, které v kolektivu měla, se postupně začaly odstraňovat a dívka získala více sebevědomí v kolektivu. Některé problémy dokáže upozadit a tolik je neřešit.

Rozhovor s třídním učitelem dívky č. 2

V rozhovoru nebylo uvedeno, jaká dívka je. Třídní učitel této dívky ve třídě vyučuje přírodopis, chemii a výchovu k občanství a ke zdraví. Do třídy se zařadila, ale podle nálady se do dění třídy zapojuje a jindy se spíše straní.

Výuka dívku příliš nebaví, má to stejně jako ostatní spolužáci. Výuka probíhá u dívky bez problému. Do výuky se zapojuje v závislosti na tématu, pokud ví, ráda se hlásí a odpovídá. Na předměty se připravuje samostatně a veškeré práce také samostatně vykonává. Příprava dívky na vyučování je pravidelná a vždy je připravena.

V rozhovoru bylo zjištěno, že dívka sedí uprostřed, někdy sama, jindy se spolužačkou. Ve skupině pracuje, ale prosazuje si vlastní názory. Na vypracování testu dívce postačuje většinou klasická časová dotace, jako mají ostatní spolužáci, dokonce někdy bývá hotova i dříve.

Třídní učitel v rozhovoru uvedl, že komunikace s dívkou je normální, bez zvláštních specifíků. Akcí školy se účastní a nevyhýbá se jim. Do družiny nechodí, o přestávkách funguje samostatně a o poledních přestávkách taktéž.

V rozhovoru bylo řečeno třídním učitelem, že bylo vhodné dívku integrovat do běžné základní školy a pomohlo to jejímu vývoji. U této dívky nebyl ani důvod jí neintegrovat. Dívce zařazení pomohlo hlavně k odstranění bloku vystupovat samostatně. Mělo to dokonce pozitivní vliv v tom, že navštěvovala i dramatickou výchovu. Dále jí to pomohlo v tom, že pozvolna přestala veškeré „hašteření“ spolužaček vztahovat na sebe a již to tolik neřeší.

Rozhovor s asistentem pedagoga dívky č. 2

Rozhovor s asistentem pedagoga nebyl proveden z důvodu, že dívka nikdy žádného neměla.

Individuální vzdělávací plán dívky č. 2

V úvodu individuálního vzdělávacího plánu jsou uvedeny základní údaje o dívce a závěr jejího vyšetření.

V individuálním plánu dívky jsou zaznamenány údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů v jednotlivých předmětech. Tyto údaje jsou vždy popsány konkrétním vyučujícím a za popisem následuje i jeho podpis.

V českém jazyce a literatuře je zajištěn blízký kontakt s vyučujícím a jeho dopomoc při výuce. Stanoven je také individuální přístup k potřebám dívky, pozitivní motivace a dostatečný čas na přípravu či vypracování úkolu.

V anglickém jazyce je uveden individuální přístup, pozitivní motivace, dopomoc vyučujícího, barevné rozlišení nové látky a stejně jako v českém jazyce dostatek času na vypracování úkolu či na jeho kontrolu. V ruském jazyce je potřeba pomalejšího tempa,

povzbuzení při vyučování a respektování individuality. V individuálním plánu jsou uvedeny nižší nároky na psaný text a větší důraz na ústní projev.

V matematice je důležitá vhodná motivace, individuální klidný přístup a dostatek času na vypracování úkolů. Pokud dívka potřebuje vysvětlení navíc, mělo by jí být poskytnuto. Pedagog by se měl ve výuce přesvědčovat, zda dívka učivu rozumí a předcházet nervozitě či strachu z neúspěchu.

V individuálním vzdělávacím plánu jsou charakterizovány další předměty. Ve fyzice by se měly zohledňovat potřeby dívky a další požadavky uvedené v předmětu matematika. V zeměpisu, přírodopisu a chemii je důležité udržovat oční kontakt, chválit při zvládnutí zadaného úkolu, dát prostor dívce pro práci a reagovat na její potřeby.

Spolupráce se zákonnými zástupci je založena na informování se na dívku na třídních schůzkách, spolupráce s třídním učitelem a včasná komunikace se školou při řešení problémů.

Dívka se na řešení problémů podílí tím, že se nebojí poprosit o pomoc třídního učitele a ostatní vyučující. Hodnocení je stejné jako u ostatních studentů. Není zde uveden žádný další pedagogický pracovník a ani asistent pedagoga. Nezbytné kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky zde také nejsou zaznamenány. Tento individuální plán na konci obsahuje podpis ředitele školy, podpis třídního učitele, pracovníka pedagogicko-psychologické poradny Příbram, podpis dívky a zákonného zástupce. Byl sestaven v Příbrami 10. 10. 2016, na školní rok 2016-2017.

4.7 Závěr výzkumného šetření

4.7.1 Výzkumná otázka č. 1

První výzkumná otázka zní, **jak se přistupuje ke vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na běžné základní škole?** Na základě nasbíraných dat bylo zjištěno, že se k subjektům s poruchou autistického spektra přistupuje individuálně. Individuální přístup vyplývá z vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, doporučení k zařazení subjektů s poruchou autistického spektra do režimu běžného vzdělávání formou individuální integrace. Pro žáky od druhého stupně podpůrných

opatření je doporučen individuální vzdělávací plán, kde pedagogicko-psychologická poradna udá podklady pro vytvoření tohoto plánu. Dále jsou uvedena jiná doporučená opatření, může se jednat například o speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání. Dále také o kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, či například zajištění asistenta pedagoga v určitém rozsahu.

Subjekty jsou tedy vzdělávání v běžné třídě za pomoci individuálního vzdělávacího plánu a dalších podpůrných opatření. Z nasbíraných dat vyplývá, že všechny tři subjekty jsou vzdělávány podle tohoto individuálního vzdělávacího plánu. Dalším podpůrným opatřením, které tyto subjekty mají, je asistent pedagoga, který je přítomný u dívky č. 1 a chlapce. Ostatní podpůrná opatření, která se vyskytují u dívky č. 1, jsou speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, speciální učebnice a didaktické materiály, poskytování pedagogicko-psychologických služeb a zajištění služeb pedagoga po většinu doby výuky. U chlapce chybí podpůrná opatření speciálních učebnic a didaktických materiálů, a navíc jsou zařazeny kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky. Dívka č. 2 má doporučená podpůrná opatření speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky a poskytování pedagogicko-psychologických služeb. U dívky č. 2 je absence asistenta pedagoga.

V individuálním vzdělávacím plánu je uvedeno, jak mají jednotliví vyučující v jednotlivých předmětech postupovat u jednotlivých subjektů. Požadavky na vyučující, stanovené v individuálním vzdělávacím plánu, jsou u těchto tří subjektů následující. Jedná se hlavně o vhodnou motivaci, delší dobu na vypracování úkolů, průběžnou kontrolu pochopení zadání učiva či aktivit a zadávání kratších úkolů pro udržení lepší pozornosti. V plánech je také požadován od vyučujících klidný individuální přístup a jejich dopomoc. U těchto subjektů není stanovená redukce učiva, pouze to, že má být předáváno stručně, jasně, za využití schémat a barevného zvýrazňování.

Na základě individuálního vzdělávacího plánu a doporučených podpůrných opatření je k těmto subjektům přistupováno jako k ostatním žákům. Nejsou nijak odlišováni od ostatních žáků a vzdělávají se jako oni.

4.7.2 Výzkumná otázka č. 2

Druhá výzkumná otázka zní, **jak žákům s poruchou autistického spektra při vzdělávání na běžné základní škole pomáhá individuální vzdělávací plán?** Z rozhovorů s rodiči bylo zjištěno, že individuální vzdělávací plán pomáhá subjektům ve vzdělávání, protože vystihuje veškeré jejich potřeby. Rodič uvedl v rozhovoru, že dívka č. 1 by povinnou školní docházku bez tohoto plánu asi zvládla, ale s velkými problémy a nutnou dopomocí pedagogů. Rodič chlapce uvedl, že by bez tohoto plánu povinnou školní docházku rozhodně nezvládl a tento plán je stěžejní pro jeho vzdělávání. U dívky č. 2 z rozhovoru s rodičem vyplývá, že by vzdělávání bez individuálního plánu zřejmě zvládla, protože zde není uvedena žádná redukce učiva, ale je dobré, že tento plán má sestavený, protože jí pomáhá v sociální interakci, sociálním zařazení a také v osobní rovině.

Individuální vzdělávací plán také subjektům pomáhá v tom, že mají na každý předmět stanovené určité takzvané „úlevy“, které mohou požadovat. Zde je to například u dívky č. 1 v matematice poskytnutí dostatku času na zpracování úkolu či možnost krátkého odpočinku v případě únavy v průběhu hodiny. U chlapce v předmětu anglický jazyk se jedná o pomoc při orientaci v textu a měl by zde být také poskytnut delší časový úsek k vypracování a odevzdání psaných úkolů. Dívka č. 2 může například požadovat v matematice vysvětlení probíraného učiva navíc, individuální klidný přístup a dostatek času na vypracování úkolu.

V individuálním vzdělávacím plánu je také stanovena spolupráce se zákonnými zástupci a podíl subjektů na řešení problému. Spolupráce se zákonnými zástupci je především v komunikaci s třídním učitelem či asistentem pedagoga a ochotou spolupracovat. To vše pomáhá subjektům v jejich vzdělávání, protože veškeré jejich problémy jsou řešené ihned ve spolupráci s jejich rodiči. To, co subjektům také pomáhá v individuálním plánu, je, že se také podílí na svém vzdělávání a nesou za něj odpovědnost. To znamená, že individuální vzdělávací plán je pro ně závazný, jsou s ním seznámeni a chtějí být podle něj vzdělávání. Na řešení veškerých svých problémů, které nastanou, se podílí například včasným sdělením problému kompetentní osobě.

4.7.3 Výzkumná otázka č. 3

Ve třetí výzkumné otázce se ptáme na to, **jaká další podpůrná opatření, kromě individuálního vzdělávacího plánu, žáci s poruchou autistického spektra využívají při integraci na běžné základní škole?** Z nasbíraných dat bylo zjištěno, že dívka č. 1 a chlapec mají přiřazeného asistenta pedagoga pro svou výuku. Dívce č. 2 asistent pedagoga přiřazen nebyl a funguje bez něj. V rozhovoru s rodičem o dívce č. 1 bylo zjištěno, že je nutná potřeba asistenta pedagoga. U dívky č. 1 je asistent přiřazen na hodiny matematiky, českého jazyka, dějepisu, zeměpisu, chemie, fyziky, pracovních činností, německého jazyka a informatiky. Při absenci asistenta pedagoga dívka č. 1 samostatně nefunguje a je zapotřebí dopomoc spolužačky v lavici. Rodičem bylo v rozhovoru uvedeno, že by povinnou školní docházku bez asistenta pedagoga v žádném případě nezvládla.

U chlapce bylo v rozhovoru zjištěno, že zde je také přiřazen asistent pedagoga, ale ne na všechny hodiny. Podle rodiče v tomto rozhovoru vyplývá, že by byla potřeba asistenta pedagoga na všechny hodiny výuky. Chlapec asistenta potřebuje a má ho přiřazeného na hodiny matematiky, českého jazyka, německého jazyka, výchovy občanství a ke zdraví a fyziky. V hodinách, kde asistent pedagoga není přítomen, funguje samostatně pouze při dobré náladě, jinak je nutná dopomoc spolužáka v lavici. Chlapec by povinnou školní docházku podle rodiče v rozhovoru asi zvládl, ale pro pedagogy by to bylo velice náročné a komplikované.

V rozhovoru s rodičem je uvedeno, že další podpůrná opatření, která dívce č.1 pomáhají je přátelský a milý přístup od pedagogů a spolužáků. U chlapce je tímto podpůrným opatřením poskytnutí okopírovaných pracovních listů, častější změny aktivit, dotazy na porozumění úkolu a poskytnutí větší časové dotace. U dívky č. 2 bylo rodičem v rozhovoru uvedeno, že dalším podpůrným opatřením, které nejvíce pomáhá ve studiu, je časté řešení drobných problémů za pomoci třídní učitelky.

V tomto výzkumném šetření byl proveden rozhovor s asistentem pedagoga dívky č. 1 a chlapce. Asistent pedagoga v rozhovoru uvedl, že dívka č. 1 je milá, chytrá a hodná. Podle něj se do kolektivu zařadila bez problému. S jeho dopomocí dívku č. 1 výuka baví, při výuce se hlásí a s rodiči se na předměty ráda připravuje. S asistentem pedagoga sedí

dívka č. 1 v druhé lavici společně s další spolužačkou. Asistent pedagoga u dívky č. 1 považuje za vhodné rozhodnutí integrovat jí do běžné základní školy.

V rozhovoru s asistentem pedagoga chlapce bylo zjištěno, že je uzavřený, chytrý, ale pokud se mu ublíží, může reagovat agresivně. Do kolektivu není příliš zařazen, protože o něj nestojí a kontakty se spolužáky nevyhledává. Podle asistenta pedagoga škola chlapce nebaví, nemá jí rád a chodí do ní pouze proto, že musí. Do výuky se příliš nezapojuje, je pasivní, nepozorný a dělá spousty věcí, které mu odvádí pozornost. Na předměty se připravuje, ale ne vždy kvalitně. Na známkách mu nezáleží. Je nepořádný a domácí přípravu ovlivňuje negativní postoj k učení a ke škole. S asistentem pedagoga sedí chlapec v zadní lavici společně se spolužákem. Asistent pedagoga v rozhovoru uvedl, že bylo rozhodně vhodné chlapce integrovat do běžné základní školy.

Další podpůrná opatření, která tyto subjekty využívají, jsou speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, speciální učebnice a didaktické materiály, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky.

4.7.4 Výzkumná otázka č. 4

Čtvrtou a poslední otázkou bylo zjišťováno, **jak je vnímáno začlenění žáků s poruchou autistického spektra do běžné základní školy pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci?** Z rozhovorů bylo zjištěno, že zákonní zástupci i pedagogičtí pracovníci vnímají začlenění subjektů s poruchou autistického spektra kladně a jsou toho názoru, že to také kladně ovlivňuje jejich vývoj.

U dívky č. 1 bylo v rozhovoru se zákonným zástupcem uvedeno, že je rozhodně vhodné vzdělávání této dívky na běžné základní škole a její vývoj to ovlivnilo velice kladně. Třídním učitelem bylo uvedeno taktéž, že bylo vhodné dívku č. 1 integrovat do běžné základní školy. Jelikož funguje spolupráce mezi rodiči, učiteli, asistentem pedagoga a vychovateli je integrace velice prospěšná pro dívku. V tomto případě vše funguje, tedy integrace probíhá v pořádku. Dívku č. 1 podle třídního učitele kladně ovlivnila integrace do běžné základní školy v jejím vývoji. Jedná se především o lepší kontakt s vrstevníky a to, že školní prostředí, které je běžné, ji připravuje lépe pro začlenění do běžného života. Asistent pedagoga v rozhovoru uvedl, že bylo vhodné dívku č. 1 integrovat do běžné

základní školy a také jí to pomohlo v jejím vývoji. Tato integrace je bezproblémová, protože zde je výborná spolupráce školy a rodiny.

Zákonný zástupce v rozhovoru o chlapci uvedl, že vzdělávání na běžné základní škole podpořilo jeho vývoj. Především se chlapec svými vědomostmi vyrovná ostatním spolužákům. Kladně to také ovlivnilo jeho sociální vývoj, kdy došlo ke zlepšení sociálních vztahů, komunikace a vlastního sebevědomí. Třídním učitelem bylo v rozhovoru uvedeno, že bylo vhodné integrovat chlapce do běžné základní školy a pomohlo mu to v jeho vývoji. Především bylo uvedeno, že má lepší kontakt s vrstevníky, což mu pomůže lépe se začlenit do běžného života. Zde také tato integrace proběhla bez problému na základě spolupráce s rodiči a všemi zúčastněnými. Asistent pedagoga v rozhovoru uvedl, že chlapce bylo rozhodně vhodné integrovat do běžné základní školy a pomohlo mu to v jeho vývoji. Bylo zde uvedeno, že pokud má o učivo zájem, předčí své vrstevníky. V jeho vývoji došlo ke zlepšení v oblasti zájmu o druhé, kdy chlapci záleží na názoru druhých.

V rozhovoru s rodičem bylo uvedeno, že vzdělávání na běžné základní škole podpořilo vývoj dívky č. 2. Především v tom, že problémy, které v kolektivu byly zaznamenány, se postupně začaly odstraňovat a dívka č. 2 získala větší sebevědomí ve svém kolektivu. Velikým úspěchem je také to, že dokáže některé problémy upozadit a tolik je neřešit. Třídní učitel v rozhovoru uvedl, že bylo vhodné integrovat dívku č. 2 do běžné základní školy a pomohlo jí to v jejím vývoji. Zde uvedl zlepšení v odstranění bloku vystupovat samostatně, kdy dívka č. 2 dokonce navštěvovala dramatickou výchovu. Také si veškeré názory spolužaček přestala vztahovat ke své osobě a tolik je neřeší.

Z všeho výše uvedeného vyplývá, že integrace žáků s poruchou autistického spektra do běžné základní školy je přínosná pro tyto žáky a kladně ovlivňuje i jejich vývoj. Především je to z důvodu, že je k nim přistupováno jako ke všem ostatním a není poukazováno na jejich odlišnosti, které by jim mohly srážet sebevědomí. Pokud je tedy spolupráce všech zúčastněných na integraci žáka na vysoké úrovni, tato integrace bude pro žáka velice úspěšná a bude mít smysl.

4.8 Diskuze

Ve výzkumném šetření byl uskutečněn sběr dat pomocí metod pozorování, rozhovorů a analýzy individuálního vzdělávacího plánu. Díky těmto metodám bylo dosaženo nezbytných a hodnotných informací, díky nimž bylo odpovězeno na výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumného šetření.

První výzkumnou otázkou „Jak se přistupuje ke vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na běžné základní škole?“ bylo s nasbíraných informací zjištěno, že k žákům s poruchou autistického spektra je volen individuální přístup. Na tento přístup poukazuje v teoretické části Hájková a Strnadová (2010). K individuálnímu přístupu udává, že by měl být zaměřen na individuální potřeby jedince a mluví ještě o otevřenosti. Z výzkumného šetření u tří zkoumaných subjektů, bylo zjištěno, že jsou vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu. Pedagogicko-psychologická poradna poskytne na základě vyšetření doporučení k sestavení tohoto individuálního vzdělávacího plánu.

Doporučení tohoto vyšetření se také vztahuje na přiřazení asistenta pedagoga. Asistent pedagoga ve výzkumném šetření byl přiřazen dvěma ze tří subjektů. Z výzkumu bylo také zjištěno, že o individuální přístup se zaslouhují podpůrná opatření, která jsou žákům poskytována. Z analýzy individuálního vzdělávacího plánu bylo zjištěno, jak jsou jednotliví žáci vzděláváni v jednotlivých předmětech a jaké jsou konkrétní jejich „úlevy“. Tyto náležitosti také popisuje v teoretické části při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu autorka Zelinková (2001). Ovšem na základě rozhovorů s třídními učiteli, že delší časová doba, která je na vypracování úkolů, testů a činností stanovená, nebývá vždy potřebná. V teoretické části Pipeková (2006) také udává základní kompetence učitele, kde je také uvedeno zajištění individuálního přístupu k žákovi vzhledem k jeho potřebám. Na základě anamnézy, u dívky č. 1 bylo zjištěno, že u dívky nebylo předpokládáno, že se naučí psát. Po nástupu na první stupeň ovšem psaní zvládla a dokonce byla mezi prvními, kteří začali psát perem. Myslím si, že dívka č. 1 se naučila psát na základě individuálního přístupu, který byl poskytnut, protože paní učitelka měla kladný vztah k této integrované dívce a byla proškolená v této problematice.

Druhou výzkumnou otázkou, která byla v této diplomové práci stanovena je „Jak žákům s poruchou autistického spektra při vzdělávání na běžné základní škole pomáhá individuální vzdělávací plán?“. Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že žákům individuální vzdělávací plán, pomáhá z toho důvodu, že zohledňuje veškeré jejich osobní potřeby. Rodiče v rozhovorech také zmínili, že žáci znají jeho náležitosti a jsou za jeho naplňování také zodpovědní. Toto v teoretické části uvádí Zelinková (2011) jako jeden z významů individuálního vzdělávacího plánu z pohledu žáka. Z rozhovorů a analýzy tohoto plánu bylo zjištěno, že těmto žákům pomáhá především v sociálním začlenění a poskytnutím „úlev“ v rámci výuky. Nepomáhá jim v rámci redukce učiva, pouze je v těchto plánech uvedeno, že nové učivo a veškerý vzdělávací obsah by měl být předáván stručně, jasně a srozumitelně. Jedná se tedy o speciální vzdělávací potřeby žáka a závazně ovlivňuje průběh vzdělávání na běžné základní škole, jak je uvedeno ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. Zákonní zástupci dívky č. 1 a 2 uvedli, že by dívky zvládly vzdělávání bez tohoto plánu, ovšem bylo by to velice náročné pro pedagogické pracovníky a žákyně samotné. Zákonný zástupce chlapce uvedl, že individuální vzdělávací plán je natolik stěžejní pro chlapcovo vzdělávání a v žádném případě by povinnou školní docházku bez něj nezvládl.

Myslím si, že individuální vzdělávací plán, napomáhá žákům, protože je sestaven na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny vzhledem k potřebám žáka a také k jeho konkrétní diagnóze. To, že individuální vzdělávací plán je tvořen na základě poradenského zařízení, je uvedeno ve Zákoně č. 561/2004 Sb.

Ve třetí výzkumné otázce „Jaká další podpůrná opatření, kromě individuálního vzdělávacího plánu, žáci s poruchou autistického spektra využívají při integraci na běžné základní škole?“ bylo zjištěno jaká další podpůrná opatření byla u zkoumaných žáků. Dívka č. 1 a chlapec fungují za pomoci asistenta pedagoga, kterého mají přiřazeného. Bez tohoto asistenta žáci schopni samostatně pracovat v hodině nejsou. Rodiči bylo uvedeno, že potřebují dopomoc spolužáka v lavici. Je to z toho důvodu, že má spoustu činností uvedených ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. V teoretické části také Šmelová, Suralová, Petrová (2000) uvádí, že smyslem práce asistenta pedagoga je pomáhat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a překonávat překážky mezi těmito žáky a školou. Rodičem bylo uvedeno, že asistent pedagoga by byl dívce užitečný, ale dívce č. 2 asistent pedagoga přiřazen nebyl a v hodinách funguje bez něj. V rozhovorech s asistenty pedagoga byl zjištěn kladný postoj k integraci těchto žáků

do běžné základní školy. Dalšími podpůrnými opatřeními, které vyplývají z individuálního vzdělávacího plánu jsou speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, speciální učebnice a didaktické materiály, poskytování pedagogicko-psychologických služeb a kompenzační rehabilitační pomůcky. Nezbytnými kompenzačními, rehabilitačními a učebními pomůckami jsou například pracovní listy, zvýrazňovací fixy či obrazový materiál. Tyto podpůrná opatření jsou rozebírána v teoretické části na základě Vyhlášky č. 27/2016 Sb. její přílohy a Katalogu podpůrných opatření. Zákonnými zástupci těchto žáků bylo v rozhovoru uvedeno, že podpůrná opatření, která nejvíce těmto žákům pomáhají, byl milý přístup pedagogů a přátelský přístup spolužáků, dále především u chlapce okopírované pracovní listy, častější změny aktivit, větší časová dotace a zájem o porozumění daného úkolu. Dalším podpůrným opatřením je řešení drobných problémů za pomoci třídní učitelky.

Na základě mého pozorování si myslím, že na aktivitu žáka v hodině, má také vliv zasedací pořádek ve třídě. Dívky z výzkumného šetření sedí blíže ke katedře a zapojují se více, což bylo uvedeno i třídními učiteli v rozhovorech. Zatímco chlapec sedí v poslední lavici a v při výuce je pasivnější než dívky, ztrácí pozornost. Vyšetření pedagogicko-psychologické poradny proběhly u těchto žáků před 1. zářím 2016 a nejsou zařazeni do stupňů podpůrných opatření, které jsou uvedeny ve Vyhlášce č. 27/ 2016 Sb.

Čtvrtou výzkumnou otázkou bylo zodpovězeno „Jak je vnímáno začlenění žáků s poruchou autistického spektra do běžné základní školy pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci?“. Na základě veškerých rozhovorů bylo zjištěno, že u všech dotazovaných je kladně vnímáno začlenění těchto žáků s poruchou autistického spektra do běžné základní školy. Zákonní zástupci i pedagogičtí pracovníci integraci považují za výhodu. Výhody začlenění žáka se speciálně vzdělávacími potřebami popisuje v teoretické části Thorová (2006). Výhody, které zákonní zástupci v rozhovorech uváděli byly, že se postupně začaly odstraňovat bloky v sociální interakci a zlepšení problémů plynoucích z diagnóz poruchy autistického spektra. Další důvod, který byl uváděn třídními učiteli bylo začlenění těchto žáků do běžného prostředí, které představuje běžný život, oni na něj budou připravení a budou schopni se v něm pohybovat. Thorová (2006) také toto uvádí za jednu z výhod začlenění žáka. Toto je také cílem základního vzdělávání stanoveného v Zákoně č. 561/2004 Sb., který je popsán v teoretické části. Myslím si, že integrace těchto žáků byla velikou výhodou pro tyto žáky. Integrace proběhla bez problémů na základě dokonalé spolupráce zákonných zástupců, pedagogických

pracovníků, žáků a pracovníku poradenských zařízení. V teoretické části je uvedeno, že tyto faktory ovlivňují úspěšnou integraci do běžné základní školy. V knize to uvádí Šmelová, Suralová, Petrová (2017). Pipeková (2006) také uvádí podmínky pro úspěšnou integraci, jako například odbornou kvalifikaci pedagogů, přípravu kolektivu na nového žáka, konstruktivní spolupráci se zákonnými zástupci a jiné, které touto školou byly každopádně vytvořeny. Z rozhovorů i z vlastního pozorování, jsem zjistila, že žáci jsou spokojeni s tím, že se s nimi jedná, jako s „ostatními“, zvyšuje to jejich sebevědomí a chuť ke vzdělávání.

5 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak jsou vzdělávání žáci s poruchou autistického spektra na 2. stupni základní školy.

V teoretické části byla vysvětlena problematika poruch autistického spektra a základní informace, které se týkají vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Problematika autistického spektra se zabývá především vymezením pojmů, historií, dělením a diagnostikou poruch autistického spektra. V druhé části byla věnována pozornost především legislativnímu rámci, podmínkám úspěšné inkluze a výukovým strategiím. Důležitou problematikou zde byla také podpůrná opatření, která byla rozdělena do stupňů.

Druhá část obsahovala výzkumné šetření, kterým byl sledován cíl výzkumné práce. Toto výzkumné šetření poskytlo aktuální obraz vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na 2. stupni základní školy. Výzkumné šetření bylo uskutečněno pomocí kvalitativního přístupu a byly využity metody pozorování, rozhovoru a analýzy dostupných dokumentů. Výzkumný vzorek tvořili tři žáci z 2. stupně Základní školy Jiráskovy sady v Příbrami. Na základě výzkumného šetření byly nasbírány informace, díky kterým bylo zjištěno, jak se přistupuje k žákům na 2. stupni základní školy.

V této diplomové práci bylo zjištěno, že žáci jsou vzdělávání na základě individuálního přístupu. Individuální přístup je především v nastavení individuálního vzdělávacího plánu, přiřazení asistenta pedagoga či poskytnutí dalších podpůrných opatření na doporučení poradenského zařízení.

Seznam zdrojů

Seznam použité literatury

ADAMUS, P., 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Universitas Ostraviensis. ISBN 978-80-7464-661-4.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČERMÁK, J., 2003. *Nové universum A-Z: všeobecná encyklopedie*. Praha: Knižní klub. ISBN 80-242-1069-X.

FERJENČÍK, J., 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.

HOWLIN, P., 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-041-0.

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

LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.

PIPEKOVÁ, J., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B., 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-133-9.

SCHOPLER, E., REICHLER, R.J., LANSINGOVÁ, M., 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-199-1.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-X.

STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M., 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0002-4.

ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E., PETROVÁ, A. a kol., 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4911-1.

THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra: Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, Dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.

VALENTA, M. a kol., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, I., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

ZELINKOVÁ, O., 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

Seznam internetových zdrojů

Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga. [online] 2016. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. [online] 2018. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění – obecná část. Olomouc: UPOL, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2 (el. verze). [online] 2015. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Moje škola. [online] 2017. Dostupné z: http://www.zsjs.cz/skola/svp_www/index.htm

VYHLÁŠKA č. 27/2016 Sb. vyhláška o zdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků na daných. [online] 2016. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ZÁKON č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] 2004. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZÁKON č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online] 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ZAPLETALOVÁ, J., MRÁZKOVÁ, J., Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-085-5 (el. verze). [online] 2014/2016.

Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf

Seznam použitých zkratk

APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem

CARS – Childhood Autism Rating Scale

č. – číslo

DACH – Dětské autistické chování

DSM – Diagnostický a statistický manuál

CHAT – Checklist for Autism in Toddlers

INSERT – Interaktivní záznamový systém pro efektivní čtení a myšlení

IQ – inteligenční kvocient

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

odst. – odstavec

s. – strana

Sb. – sbírka zákonů

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children

Seznam tabulek

Tabulka 1: Grafický organizér výukové strategie INSERT 35

Přílohy

Rozhovor se zákonným zástupcem dívky č. 1

1) Je dívka č. 1 vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu?

Ano.

2) Jste s tímto plánem spokojen/a?

Rámcově ano.

3) Myslíte si, že dívce č. 1 pomáhá ve zvládnutí povinné školní docházky?

Ano. Shledávám také přínos tohoto plánu, že je za něj také zodpovědná a účastní se na jeho naplňování.

4) Neusnadňuje dívce č. 1 studium příliš?

Rozhodně ne.

5) Myslíte, že by dívka č. 1 zvládla povinnou školní docházku bez toho plánu?

Asi zvládla, ale velice obtížně.

6) Má dívka č. 1 asistenta pedagoga?

Ano, má ho přiděleného.

7) Myslíte si, že potřebuje asistenta pedagoga?

Ano.

8) Dívka č. 1 nemá jistě přiřazeného asistenta na všechny hodiny, na jaké hodiny je přidělený?

M, ČJ(L), D, Z, CH, FY, PČ, NJ, I.

9) Funguje v hodinách dívka č. 1 bez asistenta pedagoga samostatně?

Podle mých informací s pomocí spolužačky v lavici.

10) Zvládla by povinnou školní docházku i bez něj?

Těžko, nezvládla.

11) Jaká další podpůrná opatření si myslíte, že nejvíce pomáhají při studiu?

Myslím, že většina dětí a pedagogů se kterými přijde do styku se k ní chová mile a přátelsky, to je to nejlepší podpůrné opatření, jaké se jí dostává.

12) Myslíte si, že jí ostatní spolužáci mají rádi nebo je vyčleňována z kolektivu?

Myslím, že většina jí má ráda.

13) Chodí do školy ráda nebo doma posloucháte, že se jí tam nechce?

Chodí do školy ráda, odpor k ní nemá a těší se tam.

14) Myslíte si, že bylo vhodné jí zařadit do běžné základní školy?

O tom nepochybuji, ano.

15) Podpořilo vzdělávání na základní škole vývoj dívky č. 1?

Samozřejmě, podpořilo.

Rozhovor se zákonným zástupcem chlapce

1) Je chlapec vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu?

Ano, je.

2) Jste s tímto plánem spokojen/a?

Rozhodně ano, vystihuje veškeré potřeby.

3) Myslíte si, že chlapci pomáhá ve zvládnutí povinné školní docházky?

Ano, určitě pomáhá. Také za jeho realizaci nese odpovědnost.

4) Neusnadňuje mu studium příliš?

To si nemyslím.

5) Myslíte, že by zvládl povinnou školní docházku bez tohoto plánu?

Rozhodně ne.

6) Má chlapec asistenta pedagoga?

Ano, ale pouze na část hodin. Určitě by mu prospělo, kdyby byl přítomen na všechny hodiny.

7) Myslíte si, že potřebuje asistenta pedagoga?

Ano potřebuje.

8) Chlapec nemá jistě přiřazeného asistenta na všechny hodiny, na jaké hodiny je přidělený?

M, ČJ, N, VOZ, FY.

9) Funguje v hodinách bez asistenta pedagoga samostatně?

Podle mých informací, jak kdy, podle nálady a situace. Někdy dopomáhá spolužák.

10) Zvládl by povinnou školní docházku i bez něj?

Asi ano, ale bylo by to pro učitele velice komplikované a náročné.

11) Jaká další podpůrná opatření si myslíte, že nejvíce pomáhají chlapci při studiu?

Učitelé mu poskytují okopírované pracovní listy, častější změny aktivit, častější zjišťování, zda danému úkolu porozuměl, delší časovou dobu, kterou někdy nepotřebuje.

12) Myslíte si, že chlapce ostatní spolužáci mají rádi nebo je vyčleňován z kolektivu?

Spolužáci ho nijak nehodnotí, protože on je nevyhledává a nenavazuje s nimi kontakty.

13) Chodí do školy rád nebo doma posloucháte, že se mu tam nechce?

Chodí do školy, protože musí a je to jeho povinnost. Nemám pocit, že by tam chodil rád a těšil se.

14) Myslíte si, že bylo vhodné zařadit chlapce do běžné základní školy?

Ano myslím, že to bylo správné. Nedokážu si představit, že by navštěvoval speciální školu.

15) Podpořilo vzdělávání na základní škole vývoj chlapce?

Ano, vědomostmi se vyrovná spolužákům. Kladně to ovlivnilo jeho sociální vývoj, zlepšení sociálních vztahů, komunikaci a sebevědomí.

Rozhovor se zákonným zástupcem dívky č. 2

1) Je dívka č. 2 vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu?

Ano.

2) Jste s tímto plánem spokojen/a?

Ano, na doporučení školy a pedagogicko-psychologické poradny jsme přistoupili na vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

3) Myslíte si, že dívka č. 2 pomáhá ve zvládnutí povinné školní docházky?

Myslím si, že to nemá vliv na vzdělávání, ale spíše jí pomáhá v sociálním začlenění. Dívka se také podílí na individuálním vzdělávacím plánu, zná své povinnosti, což je velice dobře.

4) Neusnadňuje dívce č. 2 studium příliš?

Ne, učivo není redukováno.

5) Myslíte, že by dívka č. 2 zvládla povinnou školní docházku bez tohoto plánu?

Ano, na prvním stupni byla bez tohoto plánu a vzdělávání zvládala.

6) Má dívka č. 2 asistenta pedagoga?

Ne.

7) Myslíte si, že potřebuje asistenta pedagoga?

Možná na nějaké hodiny by byl vhodný, ale nebyl nám přiřazen.

8) Dívka č. 2 nemá jistě přiřazeného asistenta na všechny hodiny, na jaké hodiny je přidělený? -

9) Funguje v hodinách dívka č. 2 bez asistenta pedagoga samostatně?

Ano, nic jiného jí nezbyvá.

10) Zvládla by povinnou školní docházku i bez něj?

Zvládá to bez něj, za výrazné pomoci učitelů.

11) Jaká další podpůrná opatření si myslíte, že nejvíce pomáhají při studiu?

Častější řešení drobných problémů za pomoci třídní učitelky.

12) Myslíte si, že jí ostatní spolužáci mají rádi nebo je vyčleňována z kolektivu?

Žádnou extra kamarádku neměla. Vyčleňována není, ale zbytečně si veškeré problémy v kolektivu vztahuje ke své osobě,

13) Chodí do školy ráda nebo doma posloucháte, že se jí tam nechce?

Asi ano, chodí do školy ráda.

14) Myslíte si, že bylo vhodné jí zařadit do běžné základní školy?

Určitě ano.

15) Podpořilo vzdělávání na základní škole vývoj dívky č. 2?

Ano problémy, které měla se postupně začínají odstraňovat, získává více sebevědomí v kolektivu – některé problémy dokáže upozadit a tolik je neřeší.

Rozhovor s třídním učitelem dívky č. 1

1) Jaká je dívka č. 1 žákyně?

Milá, vstřícná, pracovitá, snaživá.

2) Na jaké předměty ji vyučujete?

AJ, PŘ, Z.

3) Myslíte si, že se do kolektivu zařadila bez problémů nebo je spíše od ostatních izolována?

Zařadila se, ale někteří žáci stále neakceptují, že je třeba ji ulevovat a že jsou na ni jiné nároky.

4) Jde dívce č. 1 výuka a baví ji?

Když není unavená nebo rozladěná z předchozí hodiny, události, tak ji výuka baví.

5) Zapojuje se do výuky nebo je spíše pasivní?

Je aktivní, hlásí se.

6) Přípravuje se na předměty samostatně?

Ne, nutná dopomoc rodičů ve většině předmětů. Oblíbené zvládá sama.

7) Jak chodí dívka č. 1 připravena na vyučování?

Vždy a vzorně. (práce z rodiny)

8) V jaké sedí lavici? (v zadní nebo spíše přední, sama nebo s někým)

Druhá lavice u dveří se spolužačkou od šesté třídy, plus asistence, jako třetí v lavici.

9) Dokáže pracovat ve skupině?

Ano, dostane přesnou roli a spolupracuje.

10) Jak píše testy, má delší dobu na jejich vypracování a využívá ji nebo je vždy hotová jako ostatní?

S asistencí, dovysvětlení zadání, často odevzdává jako první (AJ), nepotřebuje delší čas.

11) Jak s Vámi komunikuje?

Otevřeně, řekne si sama o pomoc, často i dotykem. Snaží se vykat a držet oční kontakt.

12) Chodí na akce školy nebo se těmto aktivitám vyhýbá?

Ano chodí.

13) Funguje o přestávkách a poledních přestávkách samostatně nebo je pod dohledem dospělé osoby?

O přestávkách funguje samostatně, většinou sedí v lavici a čte si něco oblíbeného.

O polední přestávce chodí s družinou na obědy.

14) Chodí do družiny?

Ano.

15) Myslíte si, že bylo vhodné dívku č. 1 integrovat do běžné základní školy a pomohlo jí to v jejím vývoji?

Rozhodně ano, pomohlo to i mě – čtyři roky s ní v mé učitelské praxi mě významně obohatily. Její začlenění pomohlo v lepším kontaktu s vrstevníky, školní prostředí odpovídá běžnému prostředí a dává jí lepší předpoklad ke začlenění do běžného života. Velkou zásluhu na jejím zařazení má třídní učitel prvního stupně, asistent pedagoga, vychovatelky a rodina. Jejich spolupráce je skvělá a bez jejich úsilí by bylo její zapojení obtížnější.

Rozhovor s třídním učitelem chlapce

1) Jaký je žák?

Uzavřený, agresivní, když mu někdo ublíží. Chytrý.

2) Na jaké předměty ho vyučujete?

TV, VOZ.

3) Myslíte si, že se do kolektivu zařadil bez problémů nebo je spíše od ostatních izolován?

Určitě je spíše izolovaný. Komunikuje pouze s několika spolužáky. Přes snahu učitelky na prvním stupni nedošlo k pochopení všech spolužáků a ani jejich rodin.

4) Jde chlapci výuka a baví ho?

Výuka mu jde. Baví ho PŘ, Z a D.

5) Zapojuje se do výuky nebo je spíše pasivní?

Hlásí se, někdy je aktivní.

6) Přípravuje se na předměty samostatně?

Většinou s dopomocí (rodiče, asistenta pedagoga).

7) Jak chodí chlapec připraven na vyučování?

Věci má v pořádku.

8) V jaké sedí lavici? (v zadní nebo spíše přední, sám nebo s někým)

V poslední lavici se spolužákem.

9) Dokáže pracovat ve skupině?

Se svými kamarády ano, s děvčaty moc ne.

10) Jak píše testy, má delší dobu na jejich vypracování a využívá ji nebo je vždy hotový jako ostatní?

V Z bývá hotový dříve. Má delší dobu, kterou někdy nevyužije.

11) Jak s Vámi komunikuje?

Komunikaci nevyhledává, neudrží oční kontakt, kouká se jinam.

12) Chodí na akce školy nebo se těmto aktivitám vyhýbá?

Chodí vždy.

13) Funguje o přestávkách a poledních přestávkách samostatně nebo je pod dohledem dospělé osoby?

O přestávkách funguje samostatně, o poledních přestávkách se svými kamarády.

14) Chodí do družiny?

Ne, po výuce vodí bratra domu.

15) Myslíte si, že bylo vhodné chlapce integrovat do běžné základní školy a pomohlo mu to v jeho vývoji?

Ano bylo. Má lepší kontakt s vrstevníky a zvykl si na běžné prostředí, které se podobá normálnímu životu.

Rozhovor s třídním učitelem dívky č. 2

1) Jaká je dívka č. 2 žákyně? -

2) Na jaké předměty ji vyučujete?

PŘ, CH, VOZ.

3) Myslíte si, že se do kolektivu zařadila bez problémů nebo je spíše od ostatních izolována?

Ano, zařadila se. Záleží na náladě, většinou je sama, občas se zapojuje, jindy se straní.

4) Jde dívce č. 2 výuka a baví ji?

Výuka je bez problémů. Nedá se říci, že jí baví, je jako ostatní spolužáci.

5) Zapojuje se do výuky nebo je spíše pasivní?

Zapojuje se v závislosti na tématu, pokud ví, ráda se hlásí a odpovídá.

6) Přípravuje se na předměty samostatně?

Samostatná příprava i práce.

7) Jak chodí dívka č. 2 připravena na vyučování?

Vždy pravidelně připravena.

8) V jaké sedí lavici? (v zadní nebo spíše přední, sama nebo s někým)

Uprostřed, někdy sama, jindy se spolužačkou.

9) Dokáže pracovat ve skupině?

Ano, ale prosazuje si vlastní názory.

10) Jak píše testy, má delší dobu na jejich vypracování a využívá ji nebo je vždy hotová jako ostatní?

Většinou postačuje časová dotace, jako pro ostatní, někdy bývá hotová i dříve.

11) Jak s Vámi komunikuje?

Komunikace je normální.

12) Chodí na akce školy nebo se těmto aktivitám vyhýbá?

Ano, účastní se akcí.

13) Funguje o přestávkách a poledních přestávkách samostatně nebo je pod dohledem dospělé osoby?

Funguje samostatně o přestávkách i o poledních pauzách.

14) Chodí do družiny?

Ne.

15) Myslíte si, že bylo vhodné dívku č. 2 integrovat do běžné základní školy a pomohlo jí to v jejím vývoji?

Rozhodně ano, ani nebyl důvod, proč jí neintegrovat do běžné základní školy. Rozhodně ji to pomohlo ve vývoji. Postupně se odstraňují bloky vystupovat samostatně – dokonce navštěvuje i dramatickou výchovu. Pozvolna přestává veškeré „hašteření“ spolužáček vztahovat na sebe a již to neřeší.

Individuální vzdělávací plán - dívka č. 1

Individuální vzdělávací plán zpracovaný na základě novely vyhlášky č.73/2005 Sb. z 1.9.2011 ve znění vyhlášky č. 147/2011Sb.

Škola: Základní škola, Příbram II, Jiráskovy sady 273

Forma speciálního vzdělávání: dle § 3 odst. 1a) výše uvedené vyhlášky – individuální integrace

Jméno a příjmení žáka: [redacted]

Narozen: 3.2.2002

Bydliště: [redacted]

Třída: VIII.C

Vyšetření v PPP ze dne: 10.3.2016

Platnost posudku do: 31.8.2018

Závěr vyšetření: (§6 vyhl.73/2005Sb, odst.g)

dětský autismus

Učební dokumenty: ŠVP „Moje škola“, verze 10., č.j.:148/2016 sp_sk 1.2.2./A30

- a) speciálně pedagogická a psychologická péče, zdůvodnění:
- vyrovnávací opatření - viz závěry vyšetření č.j. 148/2016 - Pp 25, 25b
- podpůrná opatření - viz závěry vyšetření č.j. ze dne:

b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů:
Vyučovací předměty:

1. Český jazyk a literatura: - úsilí v plánovaném průběhu hodiny a jednodušší
činnosti

- pečlivá práce v ústní výpravě (borovčanská, kedulecká...)
- kvalitní přístup, dostatek času na vypracování úkolů, práce se společně
- barvení rozlišování při vykládce
- při výuce složením pracovní na jednodušší úkol, rovněž tak při grafické rozkladu světa

Podpis vyučujícího: [redacted]

2. Anglický jazyk:

- v PA není nutná redukce učiva, pouze případně zkrácení úkolů pokud bude úroveň níže
- důsledné plánování činnosti a průběhu hodiny (výuky)
- barevné rozlišení ve vykládce (zdůraznění nové látky)
- klidný, individuální přístup a pomoc vyučující

Německý jazyk

- klidný přístup dostatek času na vypracování úkolů písemně
- z toho není nutná redukce učiva,

Podpis vyučujícího: [redacted]

3. Matematika:

- přítomnost AP a hodiny
- návrh formulovat stručně, jasně, vyjasnit schémata, barvou, rozbarvením
- poskytnout dostatek času na vypracování úkolů, příp. kladit úkoly
- v případě obtíží hrabě odpočívání
- klidný a uctivý přístup, vyjasnit k nerozlučným situacím

Podpis vyučujícího: [redacted]

4. Další předměty:

7P - rozborový výklad; dítěti učinit a obrázky, testy s volbou správné odpovědi

D, Z - přítomnost AP (1 hodina Z bez AP), preferovat testy s volbou správné odpovědi; dostatek času na vypracování úkolů, klidný přístup

Ch - pozitivní motivace, klidný přístup, tedy s výběrem správné odpovědi. Podpisy vyučujících:

Spolupráce se zákonnými zástupci:

Pomoc s přípravou do školy (domácí úkoly, opakování učiva, příprava na zkušební referáty, prezentace), kontrola školních pomůcek. Komunikace a spolupráce s asistenty pedagoga a pedagogy samostatně.

Podíl žáka na řešení problému:

V rámci možností a schopností limitovaných pervasivní úvoje pomocí poradenství a vstřícný přístup při řešení případných problémových situací.

Způsob hodnocení a klasifikace:

Hodnocení výsledků školní práce bude prováděno slovně podle ŠVP „Moje škola“ a Školního řádu, který je přílohou k ŠVP, v těchto předmětech:

V ostatních předmětech bude naše dítě klasifikováno běžným způsobem.


c) účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakové řeči, apod.:


d) nezbytné kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky:

e) určení pracovníků poradenského zařízení spolupracujícího se školou:

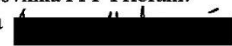
PPP Příbram – Mgr. E. Haidingerová – speciální pedagog

Mgr. R. Příbylová – psycholog


Podpis ředitele školy. 

Podpis třídního učitele: 

Podpis pracovníka PPP Příbram:

Podpis žáka 

Byl/a jsem seznámen s doporučením obsahujícím návrhy úprav ve vzdělávání mého syna/dcery, tyto byly se mnou projednány a porozuměl jsem jim. Byl/a jsem upozorněn/a na možnost uplatnění mých výhrad k výše uvedenému doporučení.

Podpis zákonného zástupce: 

V Příbrami dne: 11. 10. 2016

Individuální vzdělávací plán – chlapec

Individuální vzdělávací plán zpracovaný na základě novely vyhlášky č.73/2005 Sb. z 1.9.2011 ve znění vyhlášky č. 147/2011Sb.

Škola: Základní škola, Příbram II, Jiráskovy sady 273

Forma speciálního vzdělávání: dle § 3 odst. 1a) výše uvedené vyhlášky – individuální integrace

Jméno a příjmení žáka: [redacted]

Narozen: 29.11.2003

Bydliště: [redacted]

Třída: VI. A

Vyšetření v PPP ze dne: 29.2.2016

Platnost posudku do: 31.8.2018

Závěr vyšetření: (§6 vyhl.73/2005Sb, odst.g)

Učební dokumenty: ŠVP „Moje škola“, verze 10., č.j.:148/2016 sp_sk 1.2.2./A30

a) speciálně pedagogická a psychologická péče, zdůvodnění:

- vyrovnávací opatření - viz závěry vyšetření č.j.....ze dne:

- podpůrná opatření - viz závěry vyšetření č.j.....ze dne: 29.2.2016

241-1-74/2016-P6-22.015

b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů:

Vyučovací předměty:

1. Český jazyk a literatura: Pro mentálně pozornosti - kratší úkoly s kloboučnou čarou na kontrolu práce - učivo zvolit pomalým tempem. Zastavovat kratší kloboučnou a kontrolovat, zda pozornost zastaví, přibírat kontrolovat práci. Převést na motivovat a aktivovat kloboučnou práci.

Podpis vyučujícího: [redacted]

2. Anglický jazyk:

Respektovat individuální tempo a brát úvahou pozornosti.
Delší časové úseky s pomalým tempem a jejich vypracování.
Pomoc při orientaci v textu.

Podpis vyučujícího: [redacted]

3. Matematika:

Respektovat ind. tempo, prodloužení času na řešení úkolů; kontrola pochopení každého.
Virtualizace příkladů, slavní úkoly, při vyřešení pomoci s úkolem (kružky, 2 postávky)

Podpis vyučujícího: [redacted]

-2-

4. **Další předměty:** TV - zapojit do hry, upřesnit se ke ma pravidla, dopomoč při adaptaci
Z, P, D, F - upřesnit se ke ma pravidla, porozuměl, že chápe nadání
- udržet jeho pozornost
- využívat pracovní listy
- probírat, že má v sešitě popisované alespoň
kma probírané věci

Podpisy vyučujících: [redacted]

Spolupráce se zákonnými zástupci:

je na dobré úrovni. Udržet dle potřeby.

Podíl žáka na řešení problému:

Žák se podílí na řešení problému v spolupráci. Problém se řeší ihned. Pokud
máme problém, je řešit na úrovni učitele nebo asistentů.

Způsob hodnocení a klasifikace:

Hodnocení výsledků školní práce bude prováděno slovně podle ŠVP „Moje škola“ a Školního řádu, který
je přílohou k ŠVP, v těchto předmětech:

V ostatních předmětech bude naše dítě klasifikováno běžným způsobem.

c) účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakové řeči, apod.:

asistent pedagoga

d) nezbytné kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky:

pracovní listy, nýzrovanařiny, obradný materiál

e) určení pracovníci poradenského zařízení spolupracujícího se školou:

PPP Příbram – Mgr. E. Haidingerová – speciální pedagog
Mgr. R. Přibyllová – psycholog

Podpis ředitele školy: [redacted]

Podpis třídního učitele: [redacted]

Podpis pracovníka PPP Příbram: [redacted]

Podpis žáka [redacted]

:

Byl/a jsem seznámen s doporučením obsahujícím návrhy úprav ve vzdělávání mého syna/dcery, tyto byly
se mnou projednány a porozuměl jsem jim. Byl/a jsem upozorněn/a na možnost uplatnění mých výhrad
k výše uvedenému doporučení.

Podpis zákonného zástupce: [redacted]

V Příbrami dne: 30.9.2016

Individuální vzdělávací plán – dívka č. 2

Individuální vzdělávací plán zpracovaný na základě novely vyhlášky č.73/2005 Sb. z 1.9.2011 ve znění vyhlášky č. 147/2011Sb.

Škola: Základní škola, Příbram II, Jiráskovy sady 273

Forma speciálního vzdělávání: dle § 3 odst. 1a) výše uvedené vyhlášky – individuální integrace

Jméno a příjmení žáka: [redacted]

Narozen: 9. 9. 2001

Bydliště: [redacted]

Třída: IX.A

Vyšetření v PPP ze dne: 19. 5. 2016

Platnost posudku do: 30. 6. 2018

Závěr vyšetření: (§6 vyhl.73/2005Sb, odst.g)

jiná porukivna porucha - poruchy autistického spektra

Učební dokumenty: ŠVP „Moje škola“, verze 10., č.j.:148/2016 sp_sk 1.2.2./A30

a) speciálně pedagogická a psychologická péče, zdůvodnění:

- vyrovnávací opatření - viz závěry vyšetření č.j. ze dne:

- podpurná opatření - viz závěry vyšetření č.j. ze dne: 19. 5. 2016
LM-1-44/2016-Pb-21512

b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů:

Vyučovací předměty:

1. Český jazyk a literatura:

Při výuce [redacted] bude kajištěn blížky kontakty vyučující a její dopomoc. Individuální přístup k potřebám žákyne. Pozitivní motivace. Dostatečný čas na přípravu a vypracování úkolů.

Podpis vyučujícího: [redacted]

2. Anglický jazyk:

*- individuální přístup
- dostatek času na vypracování úkolů a jeho kontrolu
- barevnou rozličnou tvorbu
- pozitivní motivace a dopomoc vyučující*

Ruský jazyk - třetí jazyk, pomalejší tempo a pozornost při vyučování, respektování individuálních potřeb žákyne, vztahová práce na učební proces.

Podpis vyučujícího: [redacted]

3. Matematika:

*- individuální motivace, individuální blížky přístup
- dostatek času na vypracování úkolů
- a případně potřeby poskytnutí vysvětlění učiv
- příměrově a, zda rozumí učivu
- předkládat alternativy, řešení a nápady*

Podpis vyučujícího: [redacted]

4. Další předměty:

Z, P, Ch - podle možnosti ranní kontakt, chvilka pro vzhlednutí zadaného úkolu, reakce na pokuty žáky, prostor pro jeva
F - upřesnění školní přílohy rážky (viz. MATEMATIKA) ✓

Podpisy vyučujících: [redacted]

Spolupráce se zákonnými zástupci: INTERMOVAT SE NA DEBERU NA TŘÍDNÍCH SCHŮZKÁCH, SPOLUPRÁCE S TŘÍDNÍ UČITELKOU, VČASNÁ KOMUNIKACE VE VŠECH PŘÍ ŽIVĚNÍ PROBLÉMU.

Podíl žáka na řešení problému:

Při problému je nechat poprosit o pomoc třídní učitelku nebo ostatní vyučující

Způsob hodnocení a klasifikace:

Hodnocení výsledků školní práce bude prováděno slovně podle ŠVP „Moje škola“ a Školního řádu, který je přílohou k ŠVP, v těchto předmětech:

V ostatních předmětech bude naše dítě klasifikováno běžným způsobem.

c) účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka znakové řeči, apod.:

d) nezbytné kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky:

e) určení pracovníci poradenského zařízení spolupracujícího se školou:

PPP Příbram – Mgr. E. Haidingerová – speciální pedagog
Mgr. R. Příbylová – psycholog

Podpis ředitele školy: [redacted]

Podpis třídního učitele: [redacted]

Podpis pracovníka PPP Příbram:

Podpis žáka [redacted]

:

Byl/a jsem seznámen s doporučením obsahujícím návrhy úprav ve vzdělávání mého syna/dcery, tyto byly se mnou projednány a porozuměl jsem jim. Byl/a jsem upozorněn/a na možnost uplatnění mých výhrad k výše uvedenému doporučení.

Podpis zákonného zástupce: [redacted]

V Příbrami dne: 10.10.2016