

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ EDUKACE

# **KOMPARACE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LMP A S PAS NA 1. STUPNI ZŠ**

*Diplomová práce*

Autor: Adéla Janišová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Adéla Janišová

**Studium:** P16P0411

**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Název diplomové práce:** **KOMPARACE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LMP A S PAS NA 1. STUPNI ZŠ**

**Název diplomové práce AJ:** Comparison of education of pupils with mild intellectual disability and autism spectrum disorders at the first stage of primary school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je porovnat možnosti vzdělávání a výchovy žáků s LMP a PAS na 1. stupni v základních školách a v základních školách speciálních. Teoretická část bude obsahovat základní informace o MP, PAS a o vzdělávání těchto žáků. Praktická část je realizována formou kazuistických studií dvojice žáků s PAS a dvojice s LMP v ZŠ a v ZŠ speciální. Výstupem bude analýza a komparace vzdělávání těchto žáků v odlišných institucích.

HOWLIN, Patricia (2009). *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-499-1.

VERMEULEN, Peter (2006). *Autistické myšlení*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1600-3.

**Garantující pracoviště:** Ústav primární a preprimární edukace,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 31.5.2017

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a s použitím zdrojů, které jsem uvedla v seznamu literatury.

V Hradci Králové dne

Janišová Adéla

## **Poděkování**

Velmi si vážím odborného vedení a instruování při psaní mé diplomové práce od pana doc. PhDr. Pavla Zikla, Ph.D. Tato práce by také nevznikla bez ochotných učitelů, dětí a rodičů, kteří mi věnovali svůj čas.

## **Anotace**

JANIŠOVÁ, Adéla (2021). *Komparace žáků s LMP a s PAS na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je porovnat možnosti vzdělávání a výchovy žáků s LMP a PAS na 1. stupni v základních školách a v základních školách speciálních. Teoretická část bude obsahovat základní informace o MP, PAS a o vzdělávání těchto žáků. Praktická část je realizována formou kazuistických studií dvojice žáků s PAS a dvojice s LMP v ZŠ a v ZŠ speciální. Výstupem bude analýza možností vzdělávání těchto žáků v odlišných institucích.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, mentální postižení, vzdělávání žáků s PAS, vzdělávání žáků s MP

## **Annotation**

JANIŠOVÁ, Adéla (2021). *Comparison of pupils with mild intellectual disability and autism spectrum disorders at the first stage of primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové. Thesis.

The aim of the diploma thesis is to compare the possibilities of education and upbringing of pupils with LMP and PAS at the 1st stage of elementary school and special primary schools. The theoretical part will contain basic information about MP, PAS and about the education of these pupils. The practical part is realized in the form of case studies of a pair of pupils with ASD and a pair with LMP in primary and special primary schools. The output of the thesis will be an analysis of the possibilities of educating these pupils in different institutions.

Keywords: autism spectrum disorders, intellectual disability, education of pupils with PAS, education of pupils with MP

## Obsah

Úvod .....	9
1 Vzdělávání žáků se speciálními potřebami.....	10
1.1 Podpůrná opatření .....	11
1.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními potřebami .....	12
1.2.1 Vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.....	12
1.2.2 Vzdělávání podle § 16/9 .....	13
1.2.3 Vzdělávání v ZŠ speciální .....	14
1.2.4 Jiný způsob povinné školní docházky .....	15
2 Poruchy autistického spektra .....	16
2.1 Definice pojmu .....	16
2.2 Etiologie poruchy autistického spektra .....	17
2.3 Diagnostika .....	18
2.3.1 Přehled screeningových a diagnostických nástrojů.....	20
2.4 Klasifikace poruch autistického spektra .....	21
2.4.1 Dětský autismus .....	21
2.4.2 Atypický autismus.....	22
2.4.3 Rettův syndrom .....	22
2.4.4 Dezintegrační poruchy v dětství.....	22
2.4.5 Jiné pervazivní vývojové poruchy .....	23
2.4.6 Aspergerův syndrom .....	23
2.5 Výchova a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.....	26
3 Mentální postižení.....	34
3.1 Definice pojmu .....	34
3.2 Etiologie.....	35
3.3 Diagnostika .....	36
3.4 Klasifikace mentálního postižení .....	37
3.4.1 Lehká mentální retardace.....	37
3.4.2 Střední mentální retardace .....	38
3.4.3 Těžká mentální retardace.....	38
3.4.4 Hluboká retardace .....	39
3.5 Výchova a vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením .....	39
4 Metodologie .....	45
4.1 Případové studie.....	48
4.1.1 Tomáš .....	48
4.1.2 Martin.....	56

4.1.2.1 Porovnání dvojice žáků s Aspergerovým syndromem.....	65
4.1.3 Pavel .....	70
4.1.4 Ondra .....	79
4.2 Diskuse.....	94
Závěr .....	97
Seznam použité literatury .....	98
Online zdroje .....	101
Seznam grafů .....	I
Seznam příloh.....	II



## Úvod

Diplomová práce je zaměřená na žáky s poruchou autistického spektra, konkrétně na děti s Aspergerovým syndromem a na žáky s lehkým mentálním postižením na základní škole, na ZŠ speciální a ve škole zřízené dle § 16 odst. 9. Tyto vzdělávací systémy mají možnost vzdělávat žáky se specifickými potřebami rozdílným způsobem, ať už z hlediska vzdělávacích prostředků, pomůcek, prostoru či počtu dětí ve třídě.

V současné době inkluze navštěvuje základní školu spoustu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a je na rodičích, jakou školu pro své dítě zvolí<sup>1</sup>. Mají možnost se přijít do školy podívat a konzultovat volbu s učiteli, s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny a dalšími odborníky. Volba školy je pro dítě, jeho vývoj a vzdělávání velmi důležitá, v praxi se stává, že dítě během roku nebo po první třídě přejde z jedné školy na druhou a přestup pro něho přinese mnoho změn.

Teoretická část diplomové práce obsahuje základní vymezení pojmů, etiologie, diagnostiku a výčet jednotlivých poruch autistického spektra a mentálního postižení se zaměřením na Aspergerův syndrom a lehké mentální postižení. Důraz je kladen na možnosti výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol a na spolupráci mezi rodinou, školou a dalšími odborníky.

Praktická část popisuje formou případových studií dvě dvojice žáků, chlapců s Aspergerovým syndromem a chlapců s lehkým mentálním postižením. Vždy jeden z dvojice navštěvuje ZŠ, druhý žák s Aspergerovým syndromem chodí do ZŠ speciální a žák s LMP se vzdělává ve škole podle § 16/9. Cílem diplomové práce je přiblížit způsoby, jakými mohou být tito žáci vzděláváni, porovnat specifika a metody, podpůrná opatření, počet žáků ve třídě, podle čeho si rodiče vybrali školu a jak jsou v ní děti spokojené. Na této části probíhala spolupráce se čtyřmi žáky, jejich učiteli, asistenty a rodiči.

---

<sup>1</sup> V případě nástupu do školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona a ZŠ speciální je předpokladem ještě doporučení školského poradenského zařízení a v případě těchto škol zcela neplatí možnost volby rodičem.

## **Teoretická část**

### **1 Vzdělávání žáků se speciálními potřebami**

Vzdělávání žáků je řízeno školským zákonem č. 561/2004 Sb., zejména § 16 tohoto zákona, který byl upraven vyhláškou č. 27/2016 a obsahuje možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Novelizována byla i vyhláška 72/2005 Sb. (197/2016 Sb). o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kam můžeme zařadit pedagogicko-psychologickou poradnu, školské poradenské pracoviště a speciální pedagogické centrum. (školský zákon 561/2004 Sb., § 16)

*„Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“* (školský zákon 561/2004 Sb., § 16)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020) uvádí skupiny žáků, kteří potřebují podporu ve vzdělávání:

- z důvodu zdravotního stavu: žáci s tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, s lehkým mentálním postižením či kombinovaným postižením, děti se zdravotním oslabením, dlouhodobě nemocní a také žáci s lehkými zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení;
- děti s vadou řeči: potíže se zpracováním jazykové informace v příjmu i produkci, například dyslálie či mutismus;
- se specifickými poruchami učení, pozornosti či chování;
- z jiných kulturních podmínek;
- děti, jejichž mateřským jazykem není čeština;
- nadaní a mimořádně nadaní žáci s přidruženými speciálními vzdělávacími potřebami: typické jsou děti s dvojí výjimečností, mezi nejčastější kombinaci rozumového nadání a speciálních vzdělávacích potřeb patří: nadaní se specifickými vývojovými poruchami učení (například s dysgrafií), nadaní s poruchou pozornosti (ADHD) a nadaní s Aspergerovým syndromem.

## 1.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem a dělí se na:

- *Podpůrné opatření 1. stupně*, ve kterém jsou minimální úpravy metod, hodnocení a organizace. Toto podpůrné opatření je poskytnuto žákovi s potřebou úpravy ve vzdělávání nebo v zapojení se do kolektivu. Tento stupeň navrhuje a poskytuje škola, není třeba doporučení školského poradenského zařízení (dále ŠPZ) a nejsou na něj poskytovány finanční prostředky.
- *Podpůrná opatření 2. až 5. stupně* jsou poskytována po doporučení školského poradenského zařízení, přičemž musí souhlasit i zákonný zástupce žáka nebo zletilý žák. (školský zákon 561/2004 Sb., § 2)

Při mírnějších obtížích žáka škola volí 1. stupeň podpůrných opatření, kdy jsou upraveny pedagogické postupy a škola může vytvořit Plán pedagogické podpory. Plán stručně popisuje, kde má žák problémy a jak se změní postup práce. Pokud po třech měsících úpravy nepomohou, obtíže přetrvávají nebo se zhoršují, požádá škola zletilého žáka nebo zákonného zástupce, aby navštívili školské poradenské zařízení (dále ŠPZ). (MŠMT, 2020) Ředitel před přiznáním druhého až pátého stupně podpůrného opatření určí podle zákona pedagogického pracovníka, který je zodpovězen za spolupráci s ŠPZ, které posoudí potřeby žáka. Musí být zohledněn charakter obtíží dítěte, jeho zdravotní stav, údaje poskytnuty žákem (zákonným zástupcem), informace od školy a její podmínky a provedena diagnostika. (školský zákon 561/2004 Sb., § 16)

Zákon vymezuje tato podpůrná opatření:

- a) poradenské pomoci školy a ŠPZ;
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (včetně pedagogické a speciálně pedagogické intervence);
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek;
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP;
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- g) využití asistenta pedagoga;

- h) využití dalšího pedagogického pracovníka,
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (školský zákon 561/2004 Sb., § 16)

## **1.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními potřebami**

Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vymezeny zákonem:

- Inkluze
- školy zřízení podle § 16 odst. 9 (jsou zde i speciální třídy běžných škol, tj. skupinová integrace)
- Jiný způsob plnění povinné školní docházky:
  - § 41
  - § 42
- ZŠ speciální (§ 48)

### **1.2.1 Vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu**

*„Inkluzivní vzdělávání vychází z požadavku přizpůsobení edukačního prostředí žákům. V takovém prostředí lze pracovat s heterogenní skupinou žáků a akceptovat tak různorodost pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí, popř. věku; lze také pracovat s různou úrovní předpokladů včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či mimořádným nadáním. Inkluzivní vzdělávání dává možnost vytvoření „školy pro všechny“.“ (NUV, 2017)*

Výhodou integrace (začlenění člověka do společnosti) je možnost dítěte napodobovat chování ostatních dětí v obvyklém sociálním prostředí, které je zároveň více náročné a odpovídající běžným podmínkám. Za pomoci asistenta má dítě individuální přístup a rodiče mají dobrý pocit z toho, že se o integraci pokusili. Nevýhodou může být chybějící zkušenost učitele s žáky s různým typem postižení, s vyšší zátěží objevující se větší stres žáka i rodičů, nedostatečně uspokojené specifické potřeby žáka nebo riziko šikany. (Thorová, 2016)

Vosmik a Bělohlávková (2010) shrnují úspěšnou integraci v následujících bodech:

- „podrobné psychologické (neurologické aj.) vyšetření žáka;
- převaha pozitiv při zvažování individuální integrace (nutné počítat s negativy a připravit se na ně);
- ochotné a vstřícné vedení příslušné školy, atmosféra školy přívětivá k integraci;
- o vhodnosti integrace přesvědčený (vyškolený a spolupracující) učitelský sbor;
- ustanovený tým odborníků (výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog, terapeut problémového chování, lékař, fyzioterapeut aj.), jejich konzultace a supervize ve škole;
- kvalitní, týmově sestavený IVP, vycházející z vyšetření studenta a jeho reálných potřeb;
- připravený třídní kolektiv (včetně rodičů spolužáků);
- vhodný asistent pedagoga (popřípadě student VŠ pro volnočasové aktivity);
- frekventovaný kontakt a kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou založený na vzájemné důvěře.“ (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 103)

### 1.2.2 Vzdělávání podle § 16/9

„Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.“ (školský zákon 561/2004 Sb., § 19)

Třídy či studijní skupiny vznikají dle druhu znevýhodnění, které je uvedeno v § 16 odst. 9 zákona. Mohou se zde vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním uvedeným v § 16 odst. 9, ale jen v odůvodněných případech. (školský zákon 561/2004 Sb., § 19) „Ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro žáky s mentálním postižením se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení, tzn., že ve třídě pro žáky mentálním postižením nelze vzdělávat žáky bez mentálního postižení! Př. Pokud se jedná o žáka, u kterého je LMP jedním z řady postižení, pak výše uvedená věta neplatí.“ (MŠMT – 2020) Třidu mohou navštěvovat žáci dvou i více ročníků a popřípadě prvního a druhého stupně současně. (školský zákon 561/2004 Sb., 24 §)

Žák se zde může vzdělávat na základě písemné žádosti zákonného zástupce nebo zletilého žáka po doporučení ŠPZ. (školský zákon 561/2004 Sb., 20 §) Ve třídě nebo skupině může být 6 až 14 žáků. Přihlíží se zde ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka, proto se po doporučení ŠPZ můžou počty změnit na nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. (školský zákon 561/2004 Sb., 25 §)

### **1.2.2.1 RVP ZV – minimální výstupy**

Školní vzdělávací program (ŠVP) vytvářejí školy v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání (RVP ZV). ŠVP je povinný dokument stanovený školským zákonem, který formuluje představy o podobě vzdělávání v dané škole. Za realizaci a přípravu je zodpovědný ředitel školy. (NUV – 2005)

Žáci s LMP jsou vzděláváni také dle ŠVP dané školy, ale naplňují odlišné výstupy, které jsou stanoveny v RVP pro ZV. „*Minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření jsou upravené očekávané výstupy, které jsou obvykle na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru. Výstupy představují cílovou úroveň, kterou lze s využitím podpůrných opatření případně překročit.*“ (NÚV, 2016). RVP však již neobsahuje učivo a obsah vzdělávání by měl být stanoven v IVP žáka na základě doporučení ŠPZ.

### **1.2.3 Vzdělávání v ZŠ speciální**

„*Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem.*“ (školský zákon 561/2004 Sb., § 48)

Podle Bazalové (2017) nabízí speciální školství kvalitní způsob založený na dlouholetých zkušenostech, jak vzdělávat děti s postižením. Dle autorky inkluze není vždy výhra, obzvláště při rozporu mezi teorií a praxí ve školství. Je dobré, když jsou rodiče obeznámeni s oběma systémy.

Podle vyhlášky č. 27/2016 navštěvuje speciální třídu s přihlednutím speciálních vzdělávacích potřeb a věku 6–14 žáků. ŠVP může nařídít snížení počtu žáků, a to nejméně na 4 a nejvíce 6 žáků ve třídě. V ZŠ speciální jsou třídy rozdělené podle typu postižení. Často je součástí školy i speciálně pedagogické centrum a mateřská škola speciální. Pracují zde speciální pedagogové, asistenti pedagoga a vychovatelé, kteří dále spolupracují s dalšími odborníky. Školy jsou vybaveny speciálními hračkami a kompenzačními pomůckami, rehabilitační místností nebo relaxační místností Snoezelen. (Bazalová, 2017)

### **1.2.3.1 RVP ZŠS**

Tento dokument zahrnuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků, kteří mají různý stupeň mentálního postižení. RVP ZŠS je jediné odlišné RVP pro žáky plnící povinnou školní docházku a obsahuje dva díly:

- vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením;
- vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

(NÚV, 2008)

### **1.2.4 Jiný způsob povinné školní docházky**

Mezi jiný způsob povinné školy docházky patří individuální vzdělávání stanoveno zákonem č. 561/2004 Sb. Dítě nemusí docházet pravidelně do školy, ale organizace a obsah výuky jsou legislativně ošetřeny. Takto se vzdělávají hlavně žáci s hlubokým mentálním postižením. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Podrobnosti ke vzdělávání žáků s PAS a LMP jsou uvedeny v dalších kapitolách.

## 2 Poruchy autistického spektra

### 2.1 Definice pojmu

Podle Šporclové (2018) neexistuje jednoznačné pojmenování lidí s autismem. Někteří autoři používají termín autismus jako konkrétní diagnózu (dětský autismus, atypický autismus), jiní do tohoto termínu zařazují širší autistické spektrum, tedy poruchy autistického spektra, zkráceně PAS. Tento termín vychází z aktuální klasifikace Americké psychiatrické asociace – Autism Spectrum Disorder. (DSM – 5, 2013) Mezinárodní klasifikace nemocí, užívá pojem pervazivní vývojové poruchy. (MKN – 10, F84, 2018)

Thorová (2016) definuje slovo pervazivní jako všepromokávající, vývoj dítěte je tady narušen v mnoha směrech. Tuto poruchu zařazuje mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. *„V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak.“* (Thorová, 2016, s. 59)

Dle Bazalové (2011) jsou termíny porucha autistického spektra a pervazivní vývojová porucha používány jako synonyma. V 70. letech byl L. Wing poprvé použit termín triáda, který zahrnuje tři oblasti poškození. Patří sem komunikace, sociální interakce a imaginace.

*„Autismus je celoživotní vývojové postižení, které ovlivňuje to, jak lidé vnímají svět a jak komunikují s ostatními. Autističtí lidé vidí svět, slyší a cítí svět jinak než ostatní. Pokud jste autističtí, jste autističtí po celý život; autismus není nemoc a nelze jej „vyléčit“. Se správným druhem podpory lze všem pomoci žít více naplňující život podle vlastního výběru.“* (National Autistic Society, 2016) Čadilová a Žampachová (2012) doplňují, že touto poruchou trpí častěji chlapci, a to v poměru 4:1.



## 2.2 Etiologie poruchy autistického spektra

*„Porucha autistického spektra nemá žádnou známou příčinu. Vzhledem ke složitosti poruchy a skutečnosti, že se příznaky a závažnost liší, existuje pravděpodobně mnoho příčin. Role může hrát jak genetika, tak prostředí.“* (Mayo Clinic Staff, 2018)

Bazalová (2017) ve své knize dodává, že zjištění příčiny PAS bude trvat ještě několik let, pokud se vůbec zjistí. Ve své publikaci srovnává hypotézy dalších autorů (srov. Thorová, 2006, Hrdlička, Komárek (eds.), 2004, Shattock, Savery, 1997, Stattock, Whiteley, 2000), kteří zvažují genetické, enviromentální, metabolické a virové faktory. *„Setkání plodu s teratogenní látkou vede k poškození vyvíjejícího se mozku, byly definovány geny, které mají bližší vztah k PAS, genetickou příčinu také odhalily výzkumy dvojčat a existence PAS v rodině či jejich rysů u rodičů.“* (Bazalová, 2017, s. 12) Mezi další faktory autoři uvádějí i možný vliv ekotoxikologických látek, jako například rtuti, aspartamu a hliníku.

Již v 70. letech vznikla teorie, že genetické faktory mohou hrát ve vzniku PAS svoji roli. V posledních letech se prováděly výzkumy ohledně vlivu životního prostředí, názory odborníků jsou rozlišné. Někteří pokládají vliv prostředí a genetiky za zhruba stejný. *„Poslední rozsáhlá studie potvrdila původní stěžejní význam genetiky, které připsala 74-98% vlivu.“* (Colvert, 2015 in Thorová, 2016) Podle Mayo Clinic (2018) jsou některé genetické mutace zděděné a jiné se vyskytují spontánně.

V posledních letech se často hovoří o souvislostech mezi poruchou autistického spektra a očkováním. První symptomy této poruchy se objevují mezi prvním až třetím rokem, kdy zároveň probíhá očkování MMR vakcínou (očkování proti příušnicím, spalničkám a zarděnkám), což vede mnohé rodiče ke spojitosti. Na druhou stranu musíme vzít v potaz všechny známé biologické informace, tedy že porucha autistického spektra vzniká v prenatálním nebo perinatálním období. Dítě s poruchou mívá narušený imunitní systém, a tak může vakcína vyvolat nežádoucí účinky. Dle výzkumů porucha PAS po očkování nevzniká, mohou se však po zatížení organismu začít objevovat první autistické symptomy. (Šporclová, 2018) Stejný názor mají i zahraniční výzkumy: *„Epidemiologické studie neprokazují žádné důkazy o očkování, které by představovalo riziko autismu.“* (Bölte, Girdler, & Marschik, 2018)

## 2.3 Diagnostika

Thorová (2016) uvádí, že někteří rodiče si všimnou odlišností už před prvním rokem života. Děti si nehrají s hračkami, nevkládají předměty do úst, nevyhledávají mazlení a jsou pasivní. Každé dítě se však vyvíjí jinak, lepším ukazatelem bývá oční kontakt dítěte, zda dokáže sledovat směr pohledu dospělého a jestli se směje. Nejvýraznějším problémem bývá komunikace: „*1. dítě mluvilo první slova, potom vývoj ustal, následovala regrese a přestalo mluvit., 2. dítě mluvilo a mluví, ale pouze s malým progresem, 3. řeč se nikdy neobjevila, 4. řeč se objevila, ale přestala se vyvíjet a dítě ustrnulo na tomto stupni vývoje.*“ (Thorová, 2016, s. 238)

Lékař dítěte hledá při pravidelných kontrolách známky vývojového opoždění. Pokud shledá nějaké příznaky poruchy autistického spektra, jsou rodiče s dítětem posláni k odborníkům, jako jsou dětský psychiatr nebo psycholog a dětský neurolog. (Mayo Clinic Staff, 2018) Thorová (2016) ve své knize souhlasí a dále popisuje standardní postup v ČR. Po doporučení pediatra navštěvují rodiče s dítětem dětského psychologa, který provádí vývojovou diagnostiku, diagnostiku syndromu a jednotlivých symptomů. Zaměřují se například na posouzení kognitivních funkcí, hrubé a jemné motoriky, rozumových schopností a na koncentraci. Dětský psychiatr následně diagnostiku potvrzuje a případně určí farmakoterapeutickou léčbu. V péči neurologa probíhá diagnostika neurologických syndromů.

Pokud se podezření objeví v mateřské či základní škole, je možné kontaktovat také školská poradenská zařízení, konkrétně speciální pedagogické centrum (SPC) zaměřené na PAS. Pracují zde psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci, kteří posuzují vhodné zařazení dítěte do škol, stanovují podpůrné opatření při vzdělávání a poskytují poradenství školám i rodinám. Patří sem například spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a následné sledování jeho plnění, úprava pomůcek i prostředí, metodická podpora a návrh intervence. (Bazalová, 2017)

*„Diagnostika poruch autistického spektra je složitý proces, který vyžaduje komplexnost. Komplexnost diagnostického procesu spočívá v psychologickém, psychiatrickém, neurologickém, foniatrikém, genetickém a speciálně pedagogickém vyšetření včetně logopedického. Svou roli má i pediatr, sociální pracovník speciálně pedagogického centra, učitel a v neposlední řadě rodič.“ (Bazalová, 2011, s. 101)*

Orientační vyšetření probíhá ve specializovaném pracovišti a začíná úvodním pohovorem s rodiči bez dítěte. Po zdokumentování nastává druhá návštěva už s dítětem, kdy je již pozorováno. V ideálním případě by měly konzultace a vyšetření probíhat v řádu hodin a konečná diagnostika i několika měsíců. Součástí jsou i rozhovory s pedagogem a návštěva speciálního pedagoga ve školním prostředí, kdy by dítě nemělo o pozorování vědět, aby se zachovalo jeho přirozené chování. (Bazalová, 2017)

Podle Šporclové (2018) je ke stanovení diagnózy PAS klíčové sledovat tři hlavní činnosti. Pozorují se nápadnosti v sociálních vztazích a komunikaci, adaptační potíže a opakování stejných činností. Odborníci zohledňují vývojová období dítěte, prostředí i přidružené potíže, které by mohly ovlivnit diagnózu (např. těžká porucha řeči, mentální postižení). Chování dítěte bývá v domácím, školním a lékařském prostředí odlišné, záleží také na míře zátěže, kdy se mohou projevy PAS prohloubit. Proto je důležité získat informace z různých situací a v různém prostředí. Thorová (2016) souhlasí a jako nejvhodnější období pro vyšetření udává 4. - 5. rok, kdy jsou projevy nejvýraznější.

Jiné je to u dětí s Aspergerovým syndromem, kde si často rodiče všimnou prvních symptomů až při nástupu do školy. Dítě je více zatíženo sociálními a komunikačními kompetencemi a někdy je to až učitel, kdo si projevů všimne (více v kapitole 1.3.6). Obecně je ale školní věk považován za období zlepšení, některé děti mluví, navazují kontakt, proto je při diagnóze nutné respektovat ontogenezi poruch autistického spektra. (Thorová, 2016)

*„Je důležité, aby autismu porozuměli odborníci, na které se rodiče obracejí s žádostí o pomoc, a aby dětem s autismem rozuměli pedagogové, kteří se podílí na jejich vzdělávání. Neméně zásadní je, aby i rodiče lépe chápali podstatu autismu, protože jen tak mohou být svému dítěti oporou a tlumočnickem ve světě, ve kterém se špatně orientují.“ (Šporclová, 2018, s. 82)*

### 2.3.1 Přehled screeningových a diagnostických nástrojů

Pro odborníky existuje široká škála nástrojů, které přispívají ke správné diagnostice. K prvotnímu vyšetření jsou využívány screeningové metody, jejichž výhodou je časová nenáročnost, nevýhodou pak menší spolehlivost, hlavně u mírnější formy PAS. V České republice se nejvíce uplatňuje škála CARS, ADOS a screeningový dotazník DACH. (Thorová, 2016)

Škálu CARS (Childhood Autism Rating Scale) vynalezli odborníci ze Severní Karolíny a obsahuje patnáct oblastí, například: vztah k lidem, zraková reakce, strach a nervozita, adaptace na změny anebo imitace, kde se hodnotí schopnost napodobovat slova či zvuky. K posouzení se využívá škála od 1-4 a pokud bude součet do 30, nejedná se o autismus. (Hrdlička, Komárek, 2014)

Thorová (2016) popisuje vyšetření ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) pomocí kterého jsou v rámci vymezených aktivit hodnoceny oblasti komunikace a sociální interakce. ADOS by se dle autorky nemělo používat jako jediná metoda, ale slouží jako doplněk k diagnóze. *„V rámci vyšetření hodnotíme například komunikační dovednosti verbální i neverbální, schopnost požádat o pomoc, vést konverzaci, kvalitu reciprocity sociálně-komunikačního chování, dále schopnost napodoby, úroveň symbolické hry a schopnost popsat sociální situaci a emoční stavy.“* (Thorová, 2016, s. 271)

V neposlední řadě je často využívaná metoda DACH, kde rodiče odpovídají na 74 otázek týkající se například verbální a neverbální komunikace, motoriky, problémovým chováním a adaptace. Tento nástroj se doporučuje používat u dětí od 1,5 do 5 let. Rodiče si například u otázky: Málo reaguje na bolest – vybírají z odpovědí souhlasí/nesouhlasí/nemohu posoudit. Následně se vydělí odpovědi „souhlasí“ s počtem odpovědí, vynásobí se stem a porovnají se s průměrnými hodnotami diagnóz. (Thorová, 2016)

## 2.4 Klasifikace poruch autistického spektra

Mezinárodní klasifikace nemocí (2018) poruchu dělí na:

- dětský autismus;
- atypický autismus;
- Aspergerův syndrom;
- Rettův syndrom;
- jiná dětská dezintegrační porucha;
- hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby;
- jiná pervazivní vývojová porucha;
- pervazivní vývojová porucha nervové soustavy.

V praktické části zkoumám dvojici žáků s Aspergerovým syndromem, proto se dále zaměřím zejména na tuto poruchu.

### 2.4.1 Dětský autismus

*„Typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje manifestujícího se před věkem tří let, a charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování. K těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje běžně škála dalších nespecifických problémů jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese namířená proti sobě.“ (MKN – 10, F84.0, 2018)*

Hrdlička a Komárek (2014) souhlasí a doplňují, že vývoj dítěte může být abnormální už od prvních měsíců (neusmívá se, je neklidné, nenastupuje řeč apod.). *„V menším procentu případů nastává tzv. autistická regrese. Autistickou regresí lze definovat jako závažný vývojový obrat zpět, kdy se u dítěte částečně nebo úplně ztrácejí již získané vývojové dovednosti, především v oblasti řeči, ale i sociálního chování, nonverbální komunikace, hry, a někdy i kognitivních schopností.“ (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 36)*

## 2.4.2 Atypický autismus

*„Typ pervazivní vývojové poruchy, která se odlišuje od dětského autismu buď věkem nástupu, nebo tím, že nesplňuje všechny tři skupiny požadavků pro diagnostická kritéria.“ (MKN – 10, 2018)*

Hrdlička a Komárek (2014) doplňují informaci o stanovení diagnózy v případě, kdy se symptomy objeví až po třetím roce života. V obecném shrnutí od Thorové (2016) se u člověka s atypickým autismem nemusí objevovat stereotypní chování nebo jsou u něho lepší komunikační a sociální dovednosti, v porovnání s dětským autismem se však intervence a péče u této poruchy neliší.

## 2.4.3 Rettův syndrom

*„Stav až dosud zjištěný pouze u dívek s obvyklým nástupem 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.“ (MKN – 10, F84.1, 2018)*

Thorová (2016) dodává, že po nástupu syndromu dochází ke ztrátě již naučených pohybů rukou a sociálních dovedností. Dívky s Rettovým syndromem mají potíže s koordinací a celkově s chůzí. V roce 1999 byl objeven gen na raménku chromozomu X, který je zodpovědný za 80 % případů. (Huppke, 2000, Kerr, 2001 in Thorová, 2016)

## 2.4.4 Dezintegrační poruchy v dětství

*„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.“ (MKN – 10, F84.3, 2018)*

Charakteristickým rysem podle Thorové (2016) je normální vývoj dítěte minimálně do dvou let a následný regres již nabytých schopností. *„Vývoj je prokazatelně v normě ve všech oblastech, tzn. že dítě ve dvou letech mluví v kratších větách, sdílí pozornost, přijímá a iniciuje sociální kontakt, gestikuluje, je přítomna napodobivá a symbolická hra.“* (Thorová, 2016, s. 197) Porucha dříve známá jak Hellerův syndrom (podle Theodora Hellera) je dnes uvedena už jen pod tímto názvem dle Mezinárodní klasifikace nemocí a je zařazena do pervazivních vývojových porucha. Jelínková (2001) tuto poruchu označuje jako „pozdní začátek autismu“.

#### **2.4.5 Jiné pervazivní vývojové poruchy**

*„Jiná pervazivní vývojová porucha (F84.4) je kategorie, která se neužívá v Evropě příliš často. Diagnostická kritéria nejsou přesně definovaná. Jedná se o poněkud vágní a nikterak specifickou sběrnou kategorii.“* (Thorová, 2016, s. 207)

Thorová (2016) rozlišuje dva typy dětí s jinou pervazivní vývojovou poruchou:

- narušení komunikace, sociální interakce a hry není narušeno do takové míry, aby se diagnostikoval dětský či atypický autismus;
- do druhé kategorizace patří děti, které mají výrazně narušenou představivost.

#### **2.4.6 Aspergerův syndrom**

*„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.“* (MKN – 10, F84.5, 2018)

Na syndrom poprvé poukázal rakouský psychiatr Hans Asperger v roce 1944. *„Lidé s Aspergerovým syndromem mají průměrnou nebo nadprůměrnou inteligenci. Nemají poruchy učení, které má mnoho autistických lidí, ale mohou mít specifické potíže s učením. Mají méně problémů s řečí, ale stále mohou mít potíže s porozuměním a zpracováním jazyka.“* (National Autistic Society, 2016)

Na konci minulého století se mezi odborníky vedly diskuse o tom, kam Aspergerův syndrom (také AS) zařadit. Pokládaly se otázky, zda je tento syndrom normálním autismem, ale s vyšším IQ a nadáním pro verbální komunikaci nebo jestli se jedná o jinou vývojovou poruchu. Při důkladném prozkoumání se mezi Aspergerovým syndromem a klasickým autismem najde mnoho společných charakteristik. (Gillberg, Peeters, 1995)

Bazalová (2011) popisuje vývoj řeči, který může být mírně opožděný, ale v pěti letech již plynulý a s dobrou slovní zásobou. Ve slovníku dítěte se běžně vyskytují výrazy dospělých, které nejsou vždy použité ve správném kontextu. Shodné informace nalezneme v publikaci Gillberta a Peeterse (1995), kteří doplňují komunikační problémy o upřený pohled s častou absencí mimiky a zrychlené či zpomalené tempo řeči. Thorová (2016) přidává poznatky o potížích s pragmatickým používáním řeči, jedinci se často obtížně zapojují mezi své vrstevníky, což souvisí i s egocentrismem a omezenou schopností chápat druhé lidi.

Pro jedince s Aspergerovým syndromem je typický intenzivní zájem pěstovaný od útlého věku, který může být někdy neobvyklý. Zájem o hudbu, vlaky, počítače až přes zálibu ve sbírání odpadu. (National Autistic Society, 2016). Thorová (2016) doplňuje oblibu v kosmu, mapách, dopravních značkách či vlajkách a ve všem, v čem můžeme najít řád. Spousta dětí s Aspergerovým syndromem nachází zájem v číslech, kreslení nebo v memorování textu. Dalším znakem tohoto syndromu je zvýšená citlivost na zvuky, vůně světlo či doteky. Hlasité zvuky mohou v jedinci vyvolat úzkost nebo až fyzickou bolest. (National Autistic Society, 2016).

Výskyt chlapců s Aspergerovým syndromem představuje poměr k děvčatům 8:1. (Čadilová, 2012)

Thorová (2016) ve své knize zdůrazňuje možný výskyt jiných poruch, které se celkově u poruch autistického spektra mohou objevovat. Při poškození mozku se velmi často projeví porucha pozornosti, diagnostikovaná jako ADHD nebo ADD, která se vyskytuje samostatně nebo spolu se závažnější poruchou. Výskyt PAS spolu s ADHD se udávalo 35-85 %, v novějších studiích spíše ke 35 %. Přidružená porucha pozornosti má za následek závažnější obtíže v kontrole chování a s tím související záchvaty vzteku, pozornosti, ztížení adaptability a negativní vliv v rozvoji kognitivních schopností. (Lee, 2006, Rao, 2014, Berenguer-Forner, 2015 in Thorová, 2016)



#### **2.4.6.1 Diagnostika Aspergerova syndromu**

Pokud se u dítěte objeví těžší forma Aspergerova syndromu, s omezenou spolehlivostí lze diagnostikovat poruchu již ve třech letech. U lehčího průběhu probíhá diagnóza okolo pátého roku dítěte nebo až v mladším školním věku, kdy jsou deficity nápadnější. (Thorová, 2016) Autorka dále uvádí diagnostická kritéria pro Aspergerův syndrom podle Mezinárodní klasifikace nemocí:

- stejný typ kvalitativního narušení sociální interakce, jako má autismus;
- problémy v sociální oblasti, profesních a životních situacích;
- chování, aktivity a zájmy jsou stereotypní;
- vývoj řeči není opožděn, s tímto tvrzení nesouhlasí Bazalová (2011), řečový vývoj podle ní může být opožděný, ale v pěti letech už mluví dítě plynule;
- intelekt je v normě, adaptivní chování a sebeobslužné činnosti jsou přiměřené věku;
- nemotornost (není nutnou podmínkou diagnózy).

#### **2.4.6.2 Nízko funkční a vysoce funkční Aspergerův syndrom**

*„Stejně jako u dětí s autismem lze orientačně stanovit schopnost obstat v běžném životě i u dětí s Aspergerovým syndromem. Děti se stejnou diagnózou se v úrovni adaptability mohou diametrálně lišit.“* (Thorová, 2016, s. 193)

Thorová (2016) ve své publikaci popisuje úroveň adaptability nízko funkčního AS:

- výskyt problémového chování a s ním spojený negativismus, přísné dodržování rituálů a očekávání rituálů i od lidí kolem sebe, pohybové stereotypy, nízká tolerance;
- problémy v sociálním a komunikačním chování, jedinec chce navazovat kontakt, ale nebere ohled na druhé, výskyt agresivity, v chování se objevuje provokace, ignorace, emoční chladnost a odmítání;
- intelektové schopnosti jsou podprůměrné, výskyt poruch pozornost a hyperaktivity.

Dále definuje symptomy vysoce funkčního AS:

- jedinec je sociálně naivní, ale ne „slepý“, schopný spolupracovat, emoční reakce jsou přiměřené nebo mírně odlišné, absence výrazně problémového chování;
- intelekt je průměrný nebo nadprůměrný, je schopný ukončit zájmovou činnost a věnovat se jiné aktivitě.

V minulosti býval vysoce funkční autismus a Aspergerův syndrom považován mnohými autory za synonymum. Diagnostikovat poruchu autistického spektra je obtížné, proto dostalo spoustu dětí nejprve diagnózu vysoce funkční autismus, která se v dospělosti změnila na Aspergerův syndrom. Pro praxi je podle autorky důležitější přístup než pojmenování. (Bazalová, 2011)

## **2.5 Výchova a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra**

### **Výchova a edukace v rodině**

Rodina si vytváří k dítěti vztah ještě před jeho narozením, plánují jeho budoucnost a jakákoliv porucha rodiče vyvede z míry. Sdělit diagnózu je velmi emočně a profesionálně obtížné. Thorová (2016) popisuje první fázi po sdělení diagnózy, kdy jsou rodiče v šoku a k diagnostické konzultaci je proto třeba vyčlenit dostatek času. Odborníci by měli zachovat klid, nechat rodiče, aby situaci přijali, projevíli své emoce a poté jim poskytli dostatek informací a kontaktů pro další péči. Vosmik a Bělohlávková (2010) upozorňují na komplikace během výchovně vzdělávacího procesu, pokud probíhá diagnostika až ve škole. Rodiče si mohou projít fází popření, kdy odmítají nutná vyšetření a tím zlehčují situaci. V tomto případě je úkolem učitele být trpělivý a rodičům potřebu speciální péče a odborníků vysvětlovat. Bazalová (2017) souhlasí a dodává, že včasné stanovení diagnózy je pro vývoj dítěte zásadní. Po prvotním šoku se rodina začíná zajímat o možnosti, jak nejlépe rozvíjet dítě se specifickými potřebami.

Pro správný vývoj dítěte je důležité, aby se rodiče postupně vyrovnali se situací a přijímali dítě takové, jaké je. Adaptibilitu dítěte může ztížit nadměrná péče o dítě s poruchou autistického spektra, kdy se ostatní členové rodiny mohou cítit odstrčeně. Potíže nastávají i v opačném případě, kdy je dítě odmítáno jedním nebo více členy rodiny a v domácím prostředí je tíživá atmosféra. (Čadilová, Žampachová, 2012) Thorová (2016) tyto negativní postoje doplňuje zpochybňováním diagnózy, kdy rodiče odmítají pomoc s tím, že o žádnou poruchu nejde.

Bazalová (2017) na konci své knize shrnuje doporučení pro učitele i rodiče. Jedním z bodů je nečekat porozumění od všech lidí kolem sebe, kdo tuto poruchu důvěrně nezná, těžko pochopí. Každý jedinec s poruchou autistického spektra je jedinečný a neexistují dva podobní lidé. A v neposlední řadě je důležité zmínit, že tato porucha je sice trvalá, ale intenzivním působením, důsledností a pozitivním přístupem můžeme ovlivnit posun dopředu.

### **Výchova a vzdělávání dětí s PAS ve škole**

Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou podrobněji popsány v kapitole 1.

### **Vzdělání a příprava učitele na práci s dítětem s AS**

Podle Šporclové (2018) by měl děti s PAS vést učitel se zaměřením na speciální pedagogiku, který zná diagnostiku, terapii a teorii týkající se poruchy. Pro rodiče je důležitější osobnost učitele před vzděláním. „*Obor vzdělání pedagoga sice nemusí být stěžejním faktorem úspěšného inkluzivního vzdělávání, neboť důležitým faktorem je praxe pedagoga, jeho zkušenost s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a absolvované proškolení. Velkou roli sehrává učitelův entuziasmus.*“ (Bazalová, 2011) Podle Žampachové (2011) je nezbytné, aby byl celý pedagogický sbor, tzn. vedení školy, třídní učitel, učitelé a vychovatelé podílející se na práci s žákem s AS proškoleni o problematice PAS. Tato školení nabízí Univerzity, ŠPZ i neziskové organizace.

Podle Vosmika a Bělohlávkové (2010) je během učitelské praxe pravděpodobné, že se každý učitel setká s žákem s poruchou autistického spektra. Je velmi důležité, aby byl pedagog s touto poruchou dobře seznámen. Zvláštní pozornost by měl učitel zaměřit na tyto projevy:

- žák se o přestávkách i během hodiny straní spolužákům;
- obtížně se přizpůsobuje novým situacím;
- postrádá empatii a netají se tím;
- nerad se účastní kolektivních sportů;
- nechápe sarkasmus a metafory;
- absence očního kontaktu;
- neobvyklý tón hlasu, problémy s plynulostí řeči, žák chce mluvit pouze o tom, co ho zajímá;
- ulpívá na svých zájmech;
- pokud se mu něco nepovede nebo se vyskytne náhlá změna, je výrazně rozrušený.

Poruchy autistického spektra jsou velmi různorodé, proto podle autorky nelze jednoznačně určit jednu vhodnou školu. Z jejich zkušeností můžou děti s Aspergerovým syndromem s pomocí individuálního a empatického přístupu navštěvovat základní školu. V tomto širokém spektru mohou být děti s problémovým chováním, které se neobejdou bez asistenta už v předškolním vzdělávání, výrazné problémy přetrvávají za přítomnosti asistenta i ve škole a docházka do základní speciální školy pro ně může být přínosnější. Problémové chování je u lidí s tímto syndromem častým, ne však pravidelným rysem. (Thorová, 2016) Při procesu a učení a začlenění dítěte do kolektivu je nezbytná spolupráce vhodného asistenta. Vztah mezi žákem a asistentem je pro dlouhodobou spolupráci zásadní. Asistent pomáhá učiteli i při nadstandardní komunikaci s rodiči dítěte s AS. (Bittmannová a kol., 2019).

Na dítě s Aspergerovým syndromem působí celá řada stresujících podmětů. Může zažívat pocit neúspěchu, vnímá, že se chová jinak než jeho spolužáci, působí na něho výchovný tlak, což může vést až k depresi a úzkostem. Dobrý učitel a asistent žákovi umožní relaxaci, možnost být chvíli sám nebo dítě zaměří na jednoduchou aktivitu, například aby si uklidil lavici či došel pro pomůcku. Při neklidu je vhodné zaměstnat dítě systematickou činností, která má řád. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Šporclová (2018) popisuje situaci, kdy se učíte nový jazyk a zatím nerozumíte ani slovo. Zcela jistě by vám pomohlo, kdyby učitel respektoval vaši úroveň, mluvil na vás srozumitelně, pomalu a aby vám dopřál dostatek času k pochopení. Také byste uvítali klidné prostředí a zadání úkolu v takové úrovni, abyste porozuměli jeho obsahu. Pomoci by mohla vizuální podpora k pochopení významu slova, motivace a zažít pocit úspěchu. Pokud by se vám nedařilo, učitel by vám napověděl a dopomohl úkol zvládnout.

U dětí s poruchou autistického spektra je to stejné, proto je důležité, aby rodiče, učitelé i pracovníci poradenského zařízení spolupracovali a znali specifika této poruchy.

### **Atmosféra ve škole**

Thorová (2016) píše o nutné informovanosti učitele ještě před začátkem školní docházky. Je potřeba dobře znát specifika poruchy, spolupracovat s poradenskými odborníky a zamezit případné šikaně tím, že ostatním spolužákům podá vysvětlení problému a možnosti pomoci. Vosmik a Bělohávková (2010) uvádějí osvědčený postup, jak vysvětlit spolužákům tuto diagnózu: *„lidé mají pět smyslů, ale někteří je mají narušeny, pak jsou zrakově postiženi, sluchově postiženi atd. Pro takové lidi existuje pomoc v podobě speciální péče. Existuje však ještě tzv. šestý smysl – sociální cit, díky němuž dokážeme vnímat, jak se druhý člověk cítí. A právě tento smysl vašemu spolužákovi chybí.“* (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 97-98)

Na jedné straně je důležitá znalost symptomatologie AS a přístup k těmto žákům, na druhé straně je nezbytné uplatňování metodik, které usnadní dítěti s AS při učení a socializaci. (Horáková, Vítková, 2017)

### **Metodika práce s žáky s poruchou autistického spektra**

Na konci minulého století vzrostl zájem o poruchu autistického spektra, rodiče začali spolupracovat s odborníky a vznikaly různé strategie vzdělávání dětí s touto poruchou. (Čadilová, Žampachová, 2012) Podle Šporclové (2018) by měly všechny intervenční programy respektovat vědecky ověřené poznatky o poruše autistického spektra a neexistuje jeden univerzální pro všechny děti. Nejvíce osvědčená je dle Horákové a Vítkové (2017) strukturalizace, individualizace a vizualizace.

## **Strukturované učení TEACCH**

Tento program vznikl jak reakce rodičů a odborníků na tvrzení, že poruchu autistického spektra zavíná špatná výchova a že není možné tyto děti vzdělávat. (Thorová, 2016) Metoda je založena na strukturalizaci času a prostoru, vizualizaci, individuálním přístupem a zřízením pozice asistenta pedagoga. (Vítková, Bartoňová, 2016) Odborník ve spolupráci rodičů hledá odměnu, tedy motivační systém, který ovlivňuje chování dítěte. Odměnou nemusí být jen materiální věci, ale i pohlázení, zatleskání nebo zájmová činnost. (Šporclová, 2018) Za cíl se klade zmírnění stresových situací dítěte a s tím spojené možné problémové chování. V ideálním případě v důsledku působení jedince dosahuje čím dál větší samostatnosti i v dospělosti. (Urbanovská, 2011)

### **Principy strukturovaného učení**

- *Individualizace*: trpělivý a individuální přístup k dítěti s AS je klíčem k úspěchu. Důležité je dítě dobře poznat, zjistit si co nejvíce informací, co má dítě rádo a naopak, jak reaguje na podněty a změny nebo čeho se bojí.
- *Strukturalizace (času, prostoru a činnosti)*: má velký vliv na začlenění dítěte do běžné třídy. Pro děti s AS je vhodné rozdělení prostoru pro práci a pro relaxaci. Na prvním stupni jsou dobré zkušenosti s nalepením obrázků (co se bude dít a co následuje). U starších dětí je dobré informovat o průběhu hodiny a dopředu plánovat zkoušení a mimořádné akce.
- *Vizualizace*: Děti s autismem mají často lepší vizuální než sluchovou paměť. Lépe si uchovávají a vybaví to, co viděly. Výklad bez vizuální podpory je pro ně náročný, proto je vhodné používat vizualizaci co nejčastěji.
- *Motivace*: motivační systém pozitivně ovlivňuje chování dítěte s autismem. Odměna musí být pro dítě atraktivní a zároveň dosažitelná. Jedná se o odměny materiální (např. obrázky), činnostní (oblíbená činnost) nebo sociální (pochvala). Pro nejvyšší efektivnost je důležitá spolupráce s rodiči a provázanost mezi domácím prostředím a školou. Měli bychom se vyhýbat abstraktním požadavkům (budeš hodný). (Bittmannová a kol., 2019)

## **Aplikovaná behaviorální analýza**

Tuto analýzu popsal B.F. Skinner ve 30. letech minulého století a od 60. let byla tato metoda používána i u dětí s poruchou autistického spektra při výchově a vzdělávání. Za rozhodující považuje Čadilová a Žampachová (2012) individuální přístup. Za cíl si klade upravit chování jedince za pomoci pozitivních odměn. „*Efektivně je lze využívat ke zlepšování deficitů, ke zmírňování a redukci problémového chování, rozvoji dovedností, zlepšování řeči a celkové adaptability.*“ (Thorová, 2016, s. 407) Tato metoda, propagovaná O.I. Lovaasem, má následující znaky:

- je vedená vyškoleným odborníkem, který stanoví škálu hodnotící dosažené srozumitelné a všem známé cíle;
- cílem je pozitivně ovlivnit málo rozvinuté dovednosti, které se učí od nejjednodušších po složitější;
- posiluje dobré a odnaučuje špatné chování;
- probíhá blízká spolupráce s rodinnými příslušníky. (Čadilová, Žampachová, 2012)

## **Pomůcky**

Bazalová (2016) doporučuje internetový obchod Piktík, který vyrábí vizuální a strukturované pomůcky nejen pro děti s autismem. Přehledné jsou webové stránky na e-shopu Jiný svět od Moniky Rejskové nebo sady didaktických pomůcek pro děti s PAS od studentky designu Moniky Malátové. V roce 2010 odpověděla Veronika Pelánová na poptávku učitelů a navrhla grafomotorické listy (Počáteční psaní) a komunikační karty (Obrázkový slovníček), dále s manželem vyrábí dřevěné strukturované úkoly. Vznikl program Picto-Selector, který je zdarma ke stažení a obsahuje přes 2000 piktogramů pro děti.

## **Vizualizace**

Bittmannová (2019) ve svém dělení strukturovaného učení zdůrazňuje vizualizaci. Během výuky by učitel měl vizualizaci používat co nejvíce, a to všemi dostupnými prostředky.

Prostor relaxační zóny lze rozdělit pomocí barevných pásků, kobercem neb skříní. Barevně můžeme rozlišit i obaly na sešity a učebnice podle předmětů.

### **Strukturované učení**

Jedná se o metodiku vycházející z amerického TEACCH programu. Základem je individuální přístup, strukturalizace prostoru a času. Používají se piktogramy, fotografie nebo text na kartičkách. Postupuje se od konkrétního k abstraktnímu a vše s ohledem na vývojovou úroveň jedince. U dětí s AS se používá procesuální schéma, tedy vizualizace jednotlivých kroků činnosti, například čištění zubů. „*Úkoly pro děti jsou strukturovány ve specifických krabicích a vedle krabicových úloh je možné používat úlohy v deskách či šanonech, mohou být upravovány a strukturovány pracovní sešity, listy či učebnice.*“ (Bazalová, 2017, s. 69)

Strukturované učení navozuje podle autorčiných zkušeností u dětí klid a řád. Děti mají například na lavici obrázky předmětů, které je daný den čekají. Nechybí ani obrázek svačiny, oběda a rodičů na konci dne. (Bittmannová, 2019) Některé děti s PAS jsou klidné a mají mírnější symptomatiku, je vhodné u těchto dětí využít prvky strukturovaného učení a dodržovat principy práce dětí s autismem. Většina dětí se však neobejde bez asistenta. (Thorová, 2016)

### **Motivace**

Paní Bittmannová má zkušenosti s tzv. žetonovým systémem, který se dá obměnit obrázky, smajlíky, body nebo procenty. Hodnotit můžeme celou hodinu, den nebo i kratší úseky. Jako motivaci k žádoucímu chování se využívají vyškrtávací políčka, kdy asistent zaškrtně políčko vždy, když dojde k nežádoucímu chování). Dítě má nárok na odměnu, pokud zůstane alespoň jedno pole neproškrtnuté. Je třeba začít s vyšším počtem políček, vždy s ohledem na možnosti dítěte a důkladně mu vysvětlit, co považujeme za vhodné a nevhodné chování. Dobré zkušenosti má autorka i s motivačními smlouvami, které si žák s asistentem sám napíše. Thorová (2016) se zmiňuje o deníčku asistenta a žáka, co kterého zapisuje asistent každý den postřehy, poznámky a odměny. Deníček slouží jako zpětná vazba pro učitele, asistenta, žáka i pro rodiče.



## **Alternativní a augmentativní komunikace**

Jedná se o systém, která bývá používána spolu se strukturovaným učením. Najít způsob efektivní komunikace je zásadní. Patří sem například:

- VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém): Markéta Knapová školí tuto propracovanou metodiku, jejíž cílem je funkční komunikace. Dítě se učí, jak pochopit a porozumět okolí.
- PSC (Picture Communication Symbols): jsou barevné a černobílé piktogramy. Jsou dostupné v počítačovém programu Picto-Selector nebo Boardmaker.

Jako doplňkové aktivity se využívá terapie (arteterapie, zooterapie), snoezelen apod.

## 3 Mentální postižení

### 3.1 Definice pojmu

*„Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.“ (MKN – 10, F70 – F79)*

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, uvádí: *„Mentální postižení je charakterizováno významným snížením jak intelektových funkcí, tak adaptivního chování, které se projevuje v konceptuálních, sociálních a praktických adaptivních dovednostech. Toto postižení se objevuje před 18. rokem života.“ (AAIDD, 2013)*

Bendová a Zikl (2011) píšou o mentální retardaci jako o je vývojové poruše, která postihuje všechny složky osobnosti jedince, tedy tělesnou, duševní i sociální. Výchova a vzdělávání je výrazně ovlivněna stupněm postižení. Bartoňová a Vítková (2016) dodávají, že mentální retardace omezuje praktickou a sociální inteligenci, což vede k potížím v běžných denních činnostech, a hlavně v učení.

Vágnerová (2004) definuje hlavní znaky mentálního postižení:

- narušení kognitivních procesů;
- nevyzrálость osobnosti;
- menší přizpůsobivost ke školním a sociálním požadavkům;
- kolísavé výkony;
- potřeba jistoty a uspokojení;
- hyperaktivita nebo naopak zpomalené chování;
- potíže v komunikaci;
- závislost na druhých lidech;
- porucha vizuomotoriky a koordinace.

### 3.2 Etiologie

Většinou nejde jednoznačně určit příčinu mentálního postižení. Na vývoji lidského jedince se podílí exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní) faktory a většina chorob vzniká vzájemným působením dědičnosti a prostředí. U endogenní příčin se jedná o genové mutace a chromozomální aberace. Podle výzkumů se u mentálního postižení vyskytuje výrazný podíl dědičnosti. Mezi exogenní faktory řadíme vliv záření, léčiv, virů, bakterií, negativní vlivy způsobené soužitím plodu a matky nebo nežádoucí působení výchovy v rodině a ve škole. (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013)

*„Důležitou roli hraje i časový faktor, totiž kdy a v jakých souvislostech k mentálnímu postižení došlo.“ (Černá a kol., 2008, s. 84)*

Kozáková, Krejčířová a Müller (2013) dále popisují vnitřní a vnější faktory, které se dělí na prenatální (období od početí po narození), perinatální (působení těsně před porodem, během porodu a těsně po něm) a postnatální (působení po narození). Švarcová (2006) ve své knize popsala nejčastější příčiny mentálního postižení:

1. *Důsledek intoxikací a infekce v prenatálním období (zarděnková embryopatie), postnatálním období (zánět mozku), intoxikace (otrava matky) nebo kongenitální toxoplazmóza;*
2. *Působení fyzikálních jevů či následek úrazu, kdy dochází k narušení mozku při porodu (tj. novorozenecká hypoxie) nebo k postnatálnímu poranění mozku;*
3. *Poškození při výměně látek (fenyلكetonurie);*
4. *Makroskopické léze mozku, což může být způsobeno degenerací nebo postnatální sklerózou;*
5. *Onemocnění způsobené nespecifickými vlivy v prenatálním období (př. vrozený hydrocefalus)*
6. *Nepravidelnost chromozomů (př. Downův syndrom)*
7. *Nezralost;*
8. *Různé vážné duševní problémy;*
9. *Psychosociální deprivace, ke kterým dochází při působení nepříznivých sociokulturních jevů;*
10. *Nespecifická etiologie.*

### 3.3 Diagnostika

*„Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence. Může to být ovšem nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření škálami určují jen přibližně stupeň mentální retardace. Diagnóza bude též záviset na všeobecných intelektových funkcích, jak je určí školený diagnostik.“ (MKN – 10, F70-F79)*

Míra mentálního postižení se stanoví pomocí inteligenčního kvocientu (dále IQ). Jedná se o poměr mentálního věku a fyzického věku člověka. O mentálním postižení mluvíme u jedinců, jejichž IQ je nižší, než 70. (Kozáková a spol., 2013) Ke stanovení mentálního postižení nestačí pouze znalost intelektu, musí být prokázána snížená schopnost jedince adaptovat se na určité situace. Pro objektivní diagnostiku se zohledňují jazykové a kulturní odlišnosti i chování člověka. Ke zkvalitnění života osob s mentálním postižením je třeba stanovení správné diagnózy a postupů. (Bartoňová, Vítková et al., 2016)

Bendová a Zíkl (2011) zdůrazňují důležitost komplexního vyšetření, do které spadá diagnostika pedagogická, psychologická, lékařská, sociální a speciálně pedagogická. Na diagnostice se podílí řada odborníků, jako je psychiatr, neurolog, psycholog, speciální pedagog, učitel, popřípadě ergoterapeut či fyzioterapeut a v neposlední řadě i zákonný zástupce dítěte s MP. Diagnostiku a poradenství žákům s MP zajišťuje SPC pro MS, kde jsou pracovními v přímém kontaktu s žákem. Současně úzce spolupracují se školou, které poskytují didaktické vedení, zapůjčují pomůcky a pomáhají sestavovat IVP.

Z hlediska výchovy a vzdělávání dětí s MP je podle Vaška (2003) nejdůležitější oblastí diagnostiky úroveň:

- komunikačních schopností dítěte;
- rozumových schopností a vědomostí;
- grafomotoriky a motoriky;
- sebeobsluhy;
- zrakového a sluchového vnímání;
- kvality rodinného prostředí.

Podle MKN (2020) se mohou intelektové schopnosti a sociální přizpůsobivost časem zlepšit pomocí rehabilitace.

### 3.4 Klasifikace mentálního postižení

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (2020) se mentální postižení dělí dle stupně na:

- lehkou mentální retardaci, pásmo IQ 50–69, (F70);
- střední mentální retardaci, pásmo IQ 35–49, (F71);
- těžkou mentální retardaci, pásmo IQ 20–34, (F72);
- hlubokou mentální retardaci, pásmo IQ nejvýše 20, (F73);
- jinou mentální retardaci (F78);
- neurčenou mentální retardaci (F79).

V praktické části zkoumám dvojici žáků s lehkým mentálním postižením, proto se dále zaměřím zejména na tuto poruchu.

#### 3.4.1 Lehká mentální retardace

*„IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.“ (MKN – 10, F70)*

Podle Bendové a Zikla (2011) patří k základní charakteristice dětí s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP) schopnost konverzovat a zapojovat se do sociálních situací v každodenním životě bez větších obtíží, i když je u nich vývoj řeči mírně opožděn. Během sociálního kontaktu nemusí lehký stupeň mentálního postižení působit problémy.

Lidé s LMP se o sebe ve většině případů dokážou postarat a jsou soběstační v běžných denních činnostech, jako je osobní hygiena, oblékání nebo stravování. Obtíže se objevují někdy až při nástupu do školy, kdy jsou na dítě kladeny větší nároky, potíže nastávají u čtení i psaní, bývá také snížena schopnost logického myšlení a abstrakce. Diagnóza proto často probíhá až v předškolním nebo mladším školním věku. V dospělosti se lidé s LMP nejvíce uplatňují v zaměstnání s praktickými schopnostmi a v sociálně nenáročném prostředí se

pohybují bez problémů. (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013) Mezi další projevy LMP patří opožděný motorický vývoj a celkový nerovnoměrný vývoj jedince, impulzivnost nebo afektivní labilita. (Švarcová, 2006)

Mezi lidmi s mentálním postižením je přibližně 70 % osob s LMP. (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013)

Švarcová (2006) ve své knize píše o přidružených chorobných stavech, které se mohou individuálně projevovat u jedinců s LMP. Nejčastěji to bývá porucha autistického spektra a jiné vývojové poruchy, tělesné postižení, poruchy chování či epilepsie.

### **3.4.2 Střední mentální retardace**

*„IQ dosahuje hodnot 35 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let). Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti.“ (MKN -10, F71)*

Porozumění obsahu řeči je podle Bendové a Zikla (2011) výrazně opožděno, mezi dětmi se střední mentální retardací (dále jen SMR) jsou velké rozdíly, a to platí i v oblasti komunikace. Někteří jedinci jen stěží dokážou vyjádřit své potřeby, a naopak druzí jsou schopni komunikovat na jednoduché úrovni. Kozáková, Krejčířová a Müller (2013) dodávají, že řeč se u dětí se SMR rozvíjí v předškolním období a často přetrvává dyslálie nebo neobratná artikulace. První symptomy se objevují nejpozději v batolecím období. Lidé s tímto postižením vyžadují různou míru dopomoci po celý život.

### **3.4.3 Těžká mentální retardace**

*„IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.“ (MKN – 10, F72)*

U jedinců s těžkou mentální retardací (dále jen TMR) je velmi omezená řeč, která zůstává na stupni základních elementů projevové složky a lidé vyjadřují souhlas či nesouhlas

pudovými hlasovými projevy, anebo se řeč netvoří vůbec. Může se objevit echolálie, tedy napodobování zvuků a slov bez pochopení významu. (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013) I přes výrazné omezení se prokazuje důležitost včasné a dostatečné rehabilitace, výchovy a péče, která může přispět ke zlepšení kvality života jedince. (Švarcová, 2006)

#### **3.4.4 Hluboká retardace**

*„IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči.“ (MKN – 10, F73)*

Většina jedinců s hlubokou mentální retardací (dále jen HMR) není schopna samostatného pohybu, vyskytuje se u nich inkontinence a vyžadují neustálý dohled. K tomuto postižení se můžou přidat nejtěžší formy pervazivních vývojových poruch, epilepsie či poškození sluchového a zrakového vnímání. (Bendová, Zikl, 2011)

### **3.5 Výchova a vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením**

Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou podrobněji popsány v kapitole 1.

#### **Vzdělání a příprava učitele na práci s dítětem s LMP**

Podle Bartoňové a Vítkové (2016) by měl učitel znát vhodné metody či strategie a účelně je zařadit do procesu učení s žákem s LMP. Instrukce při zadávání musí být jasné a systematické, důraz je kladen na rozvíjení vědomostí, intelektových schopností, návyků a dovedností. Žáci s LMP potřebují dostat příležitosti, aby se projevili a učitel by se měl zaměřit na pravidelné ověřování efektivity vyučování. Nezbytnou schopností učitele je poznat silné i slabé stránky žáka, umět s nimi pracovat, vytvářet různé komunikační situace ze života a vést žáka k sebehodnocení. *„Časté opakování a procvičování učiva a používání názorných pomůcek, to jsou hlavní postupy, které využívají učitelé základních škol, když mají ve třídě žáky s lehkým mentálním postižením.“ (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 275)*

Lechta (2010) souhlasí a vyzdvihuje používání situačních rozhovorů, demonstrací, získávání vědomostí z knih, upevňování návyků a pracovních dovedností. Je nutné, aby učitel při své práci vycházel z konkrétní úrovně dosaženého psychického vývoje žáka.

Bartoňová a Vítková (2016) sepsaly speciální opatření učitele, která pomáhají eliminovat školní problémy:

- podporovat řečový vývoj dítěte;
- rozvíjet u dítěte schopnost řešit problémy;
- zprostředkovávat dítěti kognitivní a řečové předpoklady k učení čtení;
- podporovat rozvoj motoriky a vnímání dítěte;
- rozvíjet sebereflexi žáka;
- napomáhat odstraňovat frustraci a jiné negativní zážitky.

Učitel žáka s LMP by měl mít speciálně pedagogické kompetence, které může získat sebevzděláváním, návštěvou v jiné třídě či škole, kurzem nebo konzultacemi. (Bendová, Zikl, 2011)

Lechta (2010) popisuje vhodné postupy při edukaci žáka s LMP:

- respektování osobnosti žáka s mentálním postižením;
- respektování chování žáka, které vyplývá z jeho postižení a vytvářet vhodné podmínky k tomu, aby žáka přijímali ostatní spolužáci i jejich rodiče;
- vytváření podmínek pro získávání vědomostí, dovedností a návyků, kladení takových požadavků, které je dítě schopno při svém postižení splnit;
- používání pozitivního hodnocení a povzbuzování, vytvářet pro žáka a jeho spolužáky atmosféru vzájemného pochopení a pomoci;
- všichni učitelé podílející se na edukaci žáka s mentálním postižením zohledňují specifika jeho osobnosti a poznávacích procesů;
- spolupráce s odborníky, zajištění učebnice a dalších didaktické pomůcek, používání speciálních forem, metod a postupů;
- respektování individuálního tempa žáka s mentálním postižením;
- napomáhání k předprofesní přípravě a k sociálnímu začlenění;
- úzká spolupráce s rodiči, školou a odborníky.



Žáci s LMP mohou mít opožděný řečový vývoj, na učitele jsou proto kladeny vyšší nároky v oblasti komunikace. Nejvíce je ovlivněna prezentace nových informací a následné upevnění důležitých sdělení. Učitelé mohou využívat multisenzorický přístup, tedy zapojení sluchu, zraku a hmatu nebo hyperemocionality, tzn. že si dítě zapamatuje to, co skutečně prožilo a vložilo do toho své emoce. Prezentaci je nutné přizpůsobovat mentální kapacitě dítěte s postižením. (Bendová, Zíkl, 2011)

### **Atmosféra ve třídě**

Důležitým úkolem učitele je podporování vztahů ve skupině, vést žáky ke spolupráci, vzájemné pomoci a k respektování druhých. Učitel navazuje s žáky vztahy, hledá vhodnou motivaci a podněty, na které žáci reagují. Na příchod žáka s mentálním postižením do třídy je třeba se pečlivě připravit. Prostředí třídy by mělo být podnětně vybavené, plné nástěnek, úložného prostoru a pomůcek, které zmírní hluk a podporují spolupráci mezi žáky. Adaptace žáka na nové prostředí a spolužáky je klíčová. (Henley, Ramsey, Algozzine, 2002, Hartl, Hartlová, 2010 in Bartoňová, Vítková, 2016)

### **Metodika práce s žáky s LMP**

Žáci s LMP mají rozdílné výchozí podmínky pro učení, proto potřebují jiné druhy metod, jako je například individualizovaný a diferencovaný přístup. Učitel by měl pedagogické cíle, obsahy a metody zaměřit na individuální vzdělávací a učební potřeby každého žáka. Během výuky postupují všichni žáci tematicky souběžně, látka se však liší náročností, způsobem zadávání i vysvětlování. K efektivnímu zapojení dítěte s LMP využívá učitel různé formy výuky a v během vyučování se pedagog věnuje žákovi individuálně. Mezi důležité strategie patří:

- „*schopnost vést žáka k prohlubování si poznatků a dovedností v určitých oblastech (věcné kompetence)*);
  - *osvojit si strategie k učení a zvládnout formy organizace práce (metodické kompetence)*);
  - *využívání interaktivního a kooperativního učení, projektového učení či učení žáka žákem.*“
- (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 275)

Ve vzdělávání dětí s mentálním postižením se využívají i speciální výchovně-vzdělávací metody. Patří sem metoda vícenásobného opakování, zvýraznění informací, intenzivní zpětné vazby, pozitivního posílení nebo metoda individuálního přístupu. (Vašek, 1996 in Lechta, 2010) Další metodou je časté střídání aktivity a tvůrčí rozvržení celé hodiny. Je důležité respektovat individuální tempo žáka a využívat co nejvíce názorných pomůcek pro vizuální ukotvení. (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013)

Podle Bartoňové a Vítkové (2016) je ve vzdělávání zásadní schopností vědět, jak se učit a získávat důležité informace a žáci s LMP mají tuto schopnost sniženou. Často se stává, že učitelé neví, jak těmto schopnostem děti naučit. Učitelé se mohou zeptat žáka na jeho studijní návyky, např. zda má žák místo, kde se učí, pravidelně vyhrazenou dobu, kdy se učí, zda si dělá zápisy z každého předmětu nebo jestli si vyhledává slova, kterým nerozumí. Autorky popisují principy kladení otázek:

- učitel pokládá otázky tak, aby na ně nedostal odpověď ano nebo ne;
- žákům s LMP dopřát dostatek času pro odpověď;
- pokud žák neodpověděl správně, zopakovat otázku;
- přistupovat k otázkám profesionálně a bez ponižování;
- otázky směřujeme ke všem, nevyvoláváme jen ty žáky, kteří se opakovaně hlásí;
- otázky pokládáme logicky za sebou, aby na sebe navazovaly.

### **Hodnocení žáka s LMP**

*„Nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu jsou činnosti spojené s hodnocením žáků. Edukační proces žáků s lehkým mentálním postižením vyžaduje přímé a pravidelné ověřování efektivity vyučování, bezprostřední a systematickou zpětnou vazbu. Jednou ze strategií, kterou by si měl učitel uvědomit, je dát tomuto žákovi častější příležitost aktivně odpovídat během vyučování.“ (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 283)*

Žákům s LMP je důležité dopřát dostatek času ke zpracování odpovědi, což vede ke snížení napětí a vedení žáka k samostatné odpovědi. Učitel by měl volit takový způsob ověřování vědomostí, který je pro žáka s LMP jednoduchý a jasný. Součástí hodnocení učitele jsou domácí úkoly, a především snaha žáka. V praxi je nezbytná spolupráce a společná konzultace speciálních pedagogů a učitelů, kteří žáka učí. (Bartoňová, Vítková, 2016)

## **Pomůcky**

Při vzdělávání žáků s LMP je nezbytné využívat názorné pomůcky a časté opakování a procvičování. Dle zkušeností doporučují autorky manipulační kostky nebo počítadlo, u kterých se využívá a názornost a manipulace. K manipulaci se dají dobře použít i pastelky. (Bartoňová, Vítková, 2016) Pomůcky pro žáky s různým typem postižení doporučí nebo i zapůjčí škole SPC. (Bendová, Zikl, 2011)

## **Materiální vybavení třídy**

Didaktikové shodně podporují pomůcky, které jsou logicky a hierarchicky uspořádané, dají se přizpůsobit mnoha učebním stylům, podporují aktivitu žáka a umožňují mu pracovat podle jeho možností. Do vybavení školního prostředí patří neodmyslitelně vizuální a auditivní vybavení, dostatek knih a učebního materiálu. Zadávání pomocí obrázků se ukázalo jako vhodnější než zadat úkol pomocí textu. Osvědčila se také týmová a skupinová práce, kdy jeden žák přednesl instrukce a ostatní plní úkoly. (Bartoňová, Vítková, 2016)

## **Motivace**

Žáci s LMP mohou při neúspěchu zažívat zklamání a ztrácejí sebedůvěru. Motivovat děti je pro učitele každodenním úkolem. (Bartoňová, Vítková, 2016)

## **Prvky terapeuticko-formativních přístupů**

V běžné vyučovací hodině se využívají prvky herní terapie, pracovní terapie, arteterapie, biblioterapie, dramaterapie či muzikoterapie. Využití prvků terapie umožňuje nový způsob komunikace mezi intaktními žáky a žáky s LMP. Vzniká prostor k sebevyjádření, uvolňuje se psychické napětí a zlepšuje se atmosféra ve třídě. (Bendová, Zikl, 2011)

## **Terapie hrou**

Hra je využívána jako nástroj, který usnadňuje komunikaci dítěti s mentálním postižením s tzv. herním terapeutem. Je důležité zohledňovat mentální postižení dítěte, oblast

psychomotoriky a potřebu motivace. Herní specialista dítěti naslouchá, pomáhá porozumět jeho diagnostice a je prostředníkem mezi dítětem, rodiči a zdravotnickým personálem. (Valenta, 2001)

### **Činnostní terapie**

Tato terapie se uplatňuje za účelem změnit chování a emoce žáka s LMP. Učitel pozoruje žáka při běžných denních aktivitách, všímá si, jak dítě zvládá řešit nové situace, jak komunikuje, reaguje na úspěch nebo neúspěch a může mu pomoci hledat smysluplné řešení. Činnosti jsou zaměřeny na oblasti praktického života. (Bendová, Zikl, 2011)

### **Dramaterapie**

Cílem expresivní terapie, do které dramaterapie spadá, je změnit chování a prožívání dítěte prostřednictvím dramatického umění. Terapie pomáhá zmírnit psychické problémy dítěte, pomáhá mu poznávat sám sebe, rozvíjet empatii a kreativitu. Při výuce je možné využívat dramatické a divadelní postupy. Dramatika využívá speciální metody práce, například motivační metody, metody osobnostního a sociálního výcviku, metody budování příběhu, vytváření situací nebo metodu hraní rolí. Tuto metodu lze, zejména na 1. stupni, začlenit do výuky žáků s LMP a jejich spolužáků. (Bendová, Zikl, 2011)

### **Úkolové kartičky a pracovní listy**

Je vhodné zadávat úkoly prostřednictvím pracovních listů či úkolových karet jednotlivcům i skupině. Doporučuje se úkoly nahrát na diktafon, aby se žáci mohli ujistit, že zadání opravdu rozumí. Učitel dopředu promýšlí případné problémy, které by mohly nastat a také vhodnou motivaci. Pro žáky s LMP je lepší nastavit kratší čas z důvodu rychlejší unavitelnosti a ztrátě pozornosti. (srov. Gajdoš, Baxová, Zima, 2012, Bartoňová, 2013, Ainsow, Dyson, Booth, Farrell, 2006 in Bartoňová, Vítková, 2016)

## Praktická část

### 4 Metodologie

Pro zpracování empirické části práce byl využit kvalitativní výzkum (případové studie). Kvalitativně orientovaný výzkum je podle Emanovského (2013) založený především na dlouhodobém sbírání dat v menších skupinách, zkoumání však probíhá intenzivně a do hloubky. Cílem je získání komplexního a uceleného obrazu viděného z pohledu zkoumaných subjektů. Kvalitativní výzkum je podle Skutila (2011) časově náročnější než zkoumání kvantitativní. Vyžaduje dobrou orientaci v oblasti, kterou chceme zkoumat, předvídatost a přizpůsobivost. „*Kvalitativní výzkum se snaží porozumět a pochopit zkoumané osoby v jejich přirozeném prostředí a tím odhalit některé nové souvislosti.*“ (Emanovský, 2013, s. 16)

Doulík (2016) popisuje zásady kvalitativního výzkumu:

- *subjektivita* – podle autora je zde subjektivita výzkumníka přirozená, na rozdíl od kvantitativního výzkumu;
- *otevřenost* – výzkumník je v průběhu zkoumání otevřený novým podnětům a zdrojům;
- *reflektivita* – během zkoumání reagujeme na podněty, některé hypotézy se stanovují až během výzkumu;
- *procesuálnost* – pro výzkum je charakteristická dynamičnost;
- *kasuistika* – výzkumník se zaměřuje na specifické případy;
- *historicitu a kontextuálnost* – veškerá interpretace výsledků i samotné zkoumání probíhá pro lepší porozumění v sociálních i historických souvislostech;
- *iterativní heuristika* – informace získáváme opětovně z pedagogického terénu;
- *interaktivita a nedeterminovanost* – výzkumník se vyvíjí ve vzájemném působení se zkoumanou realitou.

Hendl (2005) ve své knize popisuje výhody kvalitativního výzkumu, který nám umožňuje studovat procesy a navrhovat teorie výzkumu. Dalším pozitivem je získávání podrobných informací o subjektu v jeho přirozeném prostředí. Naopak mezi nevýhody autor řadí obtížné testování teorií a hypotéz nebo časovou náročnost sběru dat.

Výzkum může být ovlivněný osobnostními preferencemi výzkumníka a získané informace nemusí být zobecnitelné v jiném prostředí.

V praktické části jsem použila metodu rozhovoru a přímého pozorování. Rozhovory probíhaly s třídní učitelkami dětí, popřípadě s asistenty pedagoga, ředitelem a s matkami dětí.

Pozorování je podle Doulíka (2016) hlavní metodou kvalitativního výzkumu, své uplatnění má však i v kvantitativním výzkumu. Svůj základ má v behaviorální psychologii, zkoumat můžeme pouze to, co se u jedince projevuje navenek, tedy jeho chování. Mezi nevýhody pozorování patří předsudky, haló efekt, aktuální psychická stav pozorovatele či jeho shovívavost. Ve svém výzkumu jsem použila přímé pozorování, při kterém dle Křováčkové (in Skutil, 2011) výzkumník pozoruje sledované jevy osobně. Při pozorování je důležité zaznamenávat si poznatky například do předem připraveného záznamového archu. Pozorování můžeme dle Hendla (2005) rozdělit na zúčastněné a nezúčastněné. Při zúčastněném pozorování lze popsat děj, kdo se děje účastní a na jakém místě se věci dějí. Tato metoda se používá při hloubkovém popisu a analýze jevů, kdy se pozorovatel přímo účastní dění v sociální situaci. Při nezúčastněném pozorování se minimalizuje přímý kontakt se subjektem a usiluje se o odstup. Během pozorování jsem využívala metodu zúčastněného i nezúčastněného pozorování.

Rozhovor jsem vedla pomocí strukturovaných otevřených otázek, které jsem následně doplnila neformálním rozhovorem. Strukturovaný rozhovor je dle Hendla (2005) rozhovor s předem připravenými a pečlivě zvolenými otázkami, na které respondent odpovídá. Informace se snadno analyzují a tento typ rozhovoru se používá, pokud chceme odpovědi srovnávat. Při neformálním rozhovoru jsou otázky vygenerovány přirozeně. Otázky jsou individualizovány a dosahuje se hlubší a otevřenější komunikace. Nevýhodou neformálního rozhovoru je časová náročnost. Při rozhovoru je podle Doulíka (2016) třeba navodit přátelskou s klidnou atmosféru, aby vznikla mezi výzkumníkem a respondentem důvěra. Častěji se využívají otevřené otázky před polouzavřenými nebo zavřenými. Důležitá je volba záznamu rozhovoru, aby nenarušoval samotný rozhovor. Mezi nejčastější způsoby záznamu patří zápis a audiozáznam, u kterého je nutný souhlas respondenta.

Konec kazuistiky je shrnut prostřednictvím SWOT analýzy. „*SWOT analýza je univerzální analytická technika používaná pro zhodnocení vnitřních a vnějších faktorů ovlivňujících úspěšnost organizace nebo nějakého konkrétního záměru (například nového produktu či služby). Nejčastěji je SWOT analýza používána jako situační analýza v rámci strategického řízení a marketingu.*“ (Management Mania, 2020) SWOT analýza je univerzální technikou, která se může využívat v různých odvětvích. Podstatou této analýzy je rozpoznat silné a slabé stránky při práci se zkoumaným jedincem a současně identifikování případných hrozeb a příležitostí.

Každou třídu jsem po písemném souhlasu rodičů navštívila 2x na celé vyučovací dopoledne, z důvodu COVID-19 mi nebylo umožněno realizovat výzkum ve větším rozsahu. Rozhovory s učiteli jsem vedla po výuce nebo v rámci jejich volného času v odpoledních hodinách. S rodiči jsem se sešla osobně nebo jsme vedli rozhovor telefonicky, dle jejich preference. Na jaře v roce 2019 jsem začala oslovovat ředitele škol ve dvou krajících, přes email jsem je žádala o možnou spolupráci, pokud mají ve škole žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkem jsem rozeslala email do 25 škol, odpověď jsem dostala od 8 škol a z toho 3 školy byly ochotné se mnou spolupracovat. Najít dvojice žáků se stejným postižením v různých typech škol, ochotné a spolupracující rodiče, žáky a vedení školy nebylo jednoduché a vyžadovalo to spoustu času a úsilí.

## **4.1 Případové studie**

### **4.1.1 Tomáš**

Uvedené informace jsem získala na základě rozhovoru s třídní učitelkou chlapce, jeho matkou a z pozorování.

#### **Rodinná anamnéza**

Dle sdělení paní učitelky vyrůstá Tomáš (11) v úplné rodině, je v úzkém kontaktu nejen s rodiči, ale i prarodiči. Žije v podnětném prostředí, kde rodina s Tomem intenzivně pracuje.

#### **Osobní anamnéza**

Podle informací od matky dítěte Tomáš nastoupil do mateřské školy ve 3 letech a hned se objevily první obtíže. Velký kolektiv mu neprospíval a první dva roky byly velké problémy s docházkou, chlapec brečel a nechtěl chodit do školky. Těžce nesl separaci od rodiny, hlavně odříznutí od matky. Nejtěžší byla rána a odloučení, když už byl Tom ve školce, bylo to lepší. Držel se stranou od kolektivu a hrál si převážně sám. Třetí rok ve školce už si chlapec zvykl na režim. Mezi 4 až 5 rokem učitelky z mateřské školy vznesly podezření možné poruchy, a tak společně s rodiči kontaktovali SPC. Aby bylo dítě v přirozeném prostředí, přišla do školky psychologka a pozorovala chlapce během dne. Následně rodičům doporučila návštěvu psychiatra, který stanovil diagnózu. Z dokumentace dítěte vyplývá, že byl Tomovi v 5 letech diagnostikován Aspergerův syndrom, hyperkinetický syndrom a úzkostná porucha.

#### **Léčebná rehabilitace**

Z rozhovoru s matkou Toma vím, že ve školce chlapec navštěvoval logopedii, neuměl R a Ř, Ř se naučil, ale R ne, nechtěl spolupracovat a rodiče cítili, že ani logopedka nechce spolupracovat, a tak odešli. Paní učitelka i rodiče jsou spokojení se spoluprací s psychologem, který dochází do hodiny, aby Toma viděl při práci a někdy si chlapec bere k sobě do herny. Nejintenzivnější spolupráce s psychologem probíhala po psychickém sesypání chlapce, což nastalo po dvou letech v základní škole.



Rodiče již od předškolního vzdělávání chlapce spolupracují s SPC, ze kterého pravidelně dochází psycholog k chlapci do třídy. Chlapec se neléčí s žádným jiným onemocněním a neužívá žádné medikace.

### **Pedagogická anamnéza**

Matka uvedla, že před nástupem do povinné školní docházky hledali malotřídní školu, kde by byl počet dětí nižší, Tomovi totiž velmi vadí hluk a křik. Rodiče se s diagnózou netajili a doufali, že najdou vhodnou školu pro svého syna. Tom začal chodit do menší školy, kde měl sice 16 spolužáků, ale byl ve škole nešťastný. Postupně se začaly prohlubovat i problémy s učiteli, po více jak dvou letech v základní škole se Tom psychicky sesypal a rodiče ve spolupráci s SPC kontaktovali ZŠ speciální. Ta nabídla Tomovi navštěvovat autistickou třídu a zároveň mu umožnila rozpůlit si třetí ročník. Základní školu speciální již rodiče znali, protože se v ní nachází SPC. Maminka chtěla, aby chlapec navštěvoval školu již od první třídy, v té době však ještě nebyly autistické třídy plně otevřeny a také bylo spousta dětí, které by to této třídy chtěly jít.

Dle slov současné paní učitelky byl chlapec při jejich počátečním seznámení zdeptaný, bál se a často se ujišťoval, zda je vše správně. Nechtěl pracovat a byl zvyklý z bývalé školy na ulehčené jednání, pokud chtěl, vstal a šel si lehnout. Nemusel pracovat a tento model si přenesl i do základní školy speciální. Paní učitelka Tomovi od začátku nastavila pravidla, kterých se dnes drží a která mu, dle mého pozorování, poskytují pocit bezpečí a jistoty. Po měsíci v nové škole si na nový model učení zvykl a celkově se zklidnil. Nyní žák navštěvuje základní školu speciální třetím rokem.

Z rozhovoru s paní učitelkou i z pozorování vím, že chlapce velmi baví matematika a předměty, kde se hodně povídá. Rád si přečte historickou knížku, je pečlivý a zvyklý mít každý den domácí úkol. Mezi další jeho zájmy patří manuální práce se svým dědečkem, který se o něho velmi zajímá a navštívil i jeho třídu. Rád s rodinou sleduje seriály z lékařského prostředí a jeho oblíbeným seriálem je Byl jednou jeden život. Tomáš je občas tvrdohlavý, má rád děti kolem sebe, ale je mu jedno, co ostatní povídají a vnucuje jim své názory a zájmy. Obtížně se přizpůsobuje ostatním, ale i přesto mají děti ve třídě hezké vztahy. Během hodiny občas vykřikuje a vyrušuje, musí říct svůj názor. Podle paní učitelky je to stejnou sociální nevyzrálostí celé třídy, která na základní škole stejná nebyla, proto děti Toma neuměly pochopit.

Žák má dle učitelky snížené sociální dovednosti, ale dokáže si dojít sám nakoupit. Chlapec tvrdí, že kamarády nemá, ale maminka říká, že vyjde se všemi. Po škole se se spolužáky ze třídy nenavštěvuje. Velmi mu vadí křik a hluk, ve třídě jeden chlapec občas křičí, a tak Tom odejde chodbu. K dětem se chová hezky a nemá problém s nimi vyjít. Baví se spíš s dospělými, anebo s malými dětmi.

### **Počet žáků ve třídě**

V autistické třídě je celkem 7 žáků s PAS bez postižení intelektu. Třída je různorodá a navštěvují ji děti napříč ročníky.

### **Pomůcky při výuce**

Paní učitelka má připraveno spoustu kartiček s úkoly, které má hned po ruce a po dokončení činnosti může dát žákovi další úkol. Žák má na lavici piktogramy s činnostmi celého dne, aby se mohl kdykoliv podívat, jaká činnost ho čeká. Pro lepší pochopení látky a pro atraktivitu využívá paní učitelka vizualizaci při téměř každé činnosti. K výuce má učitelka připravené grafomotorické listy a strukturované úkoly. Žák má barevně rozlišené sešity dle předmětu. Paní učitelka využívá při motivaci systém nálepek, které Tomáš získává v průběhu hodiny za různé úkoly a za snahu. Tomáš má různé učebnice pro 3. ročník ZŠ, nepracuje pouze z jedné, ale střídají je podle potřeby.

### **Podpůrná opatření žáka**

Tomáš nemá asistentku jen pro sebe, ve třídě je asistentka pro všechny děti, která je podle paní učitelky důrazná a děti mají hranice. Vede pro ně i sportovní kroužky, které si Tom oblíbil. Tomáš nemá minimální výstupy, učí se podle výstupů RVP pro základní vzdělávání a má vypracovaný IVP. Používá učebnice pro ZŠ, stejně jako pracovní sešity. Paní učitelka využívá speciální pomůcky, jako jsou piktogramy činností a strukturované úkoly. Žákovi je upraveno hodnocení, organizace výuky, dále jsou Tomovi upraveny výstupy. Paní učitelka je se spoluprací s SPC velmi spokojená, pracovníci SPC se chodí dívat do hodiny žáka vždy před vyšetřením, dále s pracovníky SPC může učitelka kdykoliv komunikovat. Za velkou výhodou považuje fakt, že je SPC součástí ZŠ speciální a vždy jsou ochotní učitelce pomoci.

## **Specifika a metody ve vzdělávání**

Paní učitelka mi v rozhovoru popsala, že se žákovi nastavila zcela jiná cesta, než na co byl zvyklý v základní škole. Paní učitelka žákovi nepromíjí vzdorovité chování, avšak často ho chválí, chce, aby žák spolupracoval a plnil zadané úkoly. Dříve se nechtěl učit a teď už neřekne, že něco nebude dělat, bylo třeba chlapce hezky namotivovat. Tomáš potřebuje dopomoc v každém předmětu, potřebuje například poradit s návodem. Nerad prohrává a jinak na tom nejsou ani ostatní děti, při hodině tělesné výchovy paní učitelka s dětmi nesoutěží, podle jejich zkušeností se při prohře žáci zaseknou. Prvky soutěžení však učitelka zařazuje, aby si děti vyzkoušely i činnosti běžného života. Soutěž vyučující zařadí jen tehdy, když vidí, že jsou děti vyrovnané. Základem je pro paní učitelku chválit a zažít úspěch. Dříve se u Toma vyskytoval negativismus a naštvání, dnes už jsou projevy se postupně mírnější. V základní škole speciální se nezvoní, mají zde bloky, které trvají hodinu a půl. Paní učitelka využívá strukturované učení, ve kterém klade důraz na individualizaci. Tomáš má rozdělený prostor pro práci a pro odpočinek v zadní části třídy. Na lavici má nalepené obrázky s činnostmi, která bude následovat. Ve výuce je velmi často uplatňovaná vizualizace pomocí různých pomůcek. Paní učitelka Tomáše efektivně motivuje, ví, že je chlapec rád pochválen před celou třídou.

V českém jazyce je hodnocen pouze slovně, diktáty jsou přizpůsobené a zaměřené vždy na jednu kategorii. V ostatních předmětech je známkován, ale důležitější je pro něho pochvala od rodičů nebo od paní učitelky před celou třídou.

Učitelka podporuje samostatnost, střídá individuální a skupinové práce. Často si žáci kontrolují úkoly navzájem pro lepší pochopení, a to Toma baví. Na začátku se používá hromadná metoda výuky, v průběhu bloků pracuje Tom převážně samostatně. Paní učitelka vede děti ke vzájemnému učení, Tomáš například pomáhá s vysvětlením ovládané látky ostatním spolužákům. Výuka probíhá ve třídě, v tělocvičně nebo v hudební učebně. Díky blokům a samostatné práci se neřeší prodloužený čas, Tom je zejména v matematice velmi rychlý a jsou pro něco připraveny obtížnější varianty. Ve škole je místnost Snoezelen, kterou paní učitelka s žáky pravidelně navštěvuje.

## **Vybavení třídy**

Třída je podnětně vybavená, každý žák má svojí lavici s pohyblivým košem na pomůcky. V zadní části třídy se nachází relaxační zóna se sedacím vakem oddělená paravánem.

Stěny třídy jsou ozdobené různými naučnými plakáty a každý žák si najde to, co ho baví. Paní učitelka využívá strukturované učení, spoustu kartiček a manipulativních pomůcek, které u žáků rozvíjí představivost a jemnou motoriku. Také využívá spoustu kartiček k procvičování, zejména v matematice, ve které chlapec vyniká.

### **Vybavení školy**

ZŠ speciální disponuje malou a velkou tělocvičnou, kde se po vyučování konají i sportovní kroužky pro děti. Ve škole jsou různé skluzavky, bosu a rehabilitační míče. Mimo klasickou posilovnu je k dispozici i posilovna s pásy, veslováním a rotopedy, nově jsou na chodbách zabudované rotopedy, které mohou děti využívat během přestávek. Děti si mohou půjčit pingpongové pálky a zahrát si na chodbě pingpong. Pro žáky je přístupná družina, kam mohou chodit před a po vyučování. Velmi podnětnou místností je Snoezelen, který slouží k relaxaci. Místností se rozléhá hudba a po celém prostoru jsou pohodlné polštáře a deky.

### **Spolupráce rodičů a školy**

Rodiče jsou se školou, s paní asistentkou i učitelkou velmi spokojeni. Učitelka je prý báječná a není jediný problém. Podle maminky pracují ve škole jen lidé, kteří jsou odborníci, vědí, co dělají a mají děti rádi. Rodiče velmi oceňují přístup paní učitelky, která se nejprve sešla s rodiči a domluvila se s nimi na vzájemných představách. Společně se domluvili, že chtějí, aby se chlapec vzdělával dle svých možností, ale také aby zažíval úspěch a škola ho bavila. Třídní učitelku a její názory rodiče respektují a vychází si vstříc. Dle slov paní učitelky jsou rodiče citliví, snaživí, rozumní a často předloží i své nápady.

### **Jaké je vzdělání třídního učitele žáka**

Paní učitelka vystudovala nejprve učitelství matematiky a biologie pro 2.stupeň základních škol a následně si doplnila vzdělání speciální pedagogiky. Ve školství pracuje pětadvacet let a má bohaté zkušenosti s žáky s PAS.

## **Jak se pracuje učiteli s žákem s PAS**

V rozhovoru mi paní učitelka řekla, že by nemohla pracovat v základní škole, kde může být i ke třiceti žákům a práci učitelů na těchto školách obdivuje. Paní učitelce vyhovuje práce s malým počtem žáků, individuální přístup, vizualizace, strukturalizace a spolupráce s asistentem. Z rozhovoru mám pocit, že práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je pro paní učitelku tou nejlepší volbou. Velmi se jí líbí, že si tito žáci dokážou vysvětlit látku navzájem často lépe, než do dokáže učitel. Paní učitelka oceňuje každý malý krok zlepšení.

## **Jak jsou žáci ve škole spokojeni**

Na otázku, zda Toma baví chodit do školy maminka odpověděla, že až jarní karanténou odbourali ranní nechut'. Tom do současné školy chodí rád, ale někdy se mu nechce. Dříve měl Tom závažné úzkostné poruchy, a to se odráží i na některá rána. Po karanténě se však začal hodně těšit. Když je Tom ve škole a pomine ráno a odloučení se o matky, je tu spokojený, chová se přirozeně, je velmi komunikativní a rád si povídá se svými spolužáky. Při mých návštěvách mi Tom řekl, že ho velmi baví matematika a práce s paní učitelkou a s paní asistentkou.

## **Pozorování při výuce**

Během návštěv, kdy jsem Tomovi pomáhala s matematikou a českým jazykem, chlapec spolupracoval velmi dobře. Vzhledem k situaci ve třídě nebylo možné realizovat plánované pozorování nezúčastněné. Paní asistentka buďto chyběla, anebo šla pomoci jinému dítěti. Paní učitelka se vždy nejprve s celou třídou přivítala, společně si popovídali o tom, co dělali včera a co je čeká dnes. Učitelka se snažila zapojit všechny děti. Tom je hodně upovídaný a chce reagovat na každou otázku, společně si proto opakují pravidla, že se nesmí skákat do řeči a že se může projevit každý. Po přivítání následovalo společné říkadlo nebo básnička, každý den takto opakují nebo se učí novou věc. Děti pracují v blocích bez rušivého zvonění a udělají si delší pauzu na svačinu po prvním bloku. Některé dny byl obsahem jednoho bloku jeden předmět, jiné i kombinace více předmětů. Tomáš je zvědavý a baví ho čísla, společně jsme počítaly příklady na destičku a po úvodním vysvětlení už vůbec nepotřeboval pomoc.

Jsou činnosti, hlavně v matematice, které ovládá sám, ale potřebuje mít vedle sebe asistentku, pro jeho jistotu. Chlapce baví různé přiřazování, v matematice bez problému přiřazoval obsahy a objemy k tvarům, v českém jazyce zase slovní druhy. Během hodin, kdy jsem byla ve třídě, nepotřeboval odejít na chodbu a byl v klidu, chlapec je hodně upovídaný, některé hodiny se neobešly bez vykřikování a vyrušení. Bylo však vidět, že se Tom v autistické třídě hodně zklidnil. Paní učitelka i asistentka hodně motivují a chválí, zároveň má Tom jasně nastavená pravidla a uznává autoritu. Pozorování ale bylo ovlivněno mou účastí na aktivitách se žákem a je možné, že by při samostatné práci byly projevy odlišné. Žáka jsem neviděla při práci s asistentkou, buď byla nemocná, nebo jsem byla asistentkou žáka dočasně já. Rozsáhlejší výzkum jsem z důvodu COVID-19 neprovedla.

## **Shrnutí**

Na základní škole byl chlapec nešťastný, děti se mu smály a Tom opakovaně zažíval neúspěch. Přístup učitelů se začal zhoršovat, nebrali v potaz specifika poruchy Aspergerova syndromu a chlapci nebylo poskytnuto podnětné prostředí. Navíc chlapci vadí hluk a o přestávkách trpěl. Tomáš měl dle matky na základní škole vážné úzkostné projevy a odmítal do školy chodit. Začal být negativistický a objevovaly se o u něho psychické problémy. Při nástupu do základní školy speciální si první týdny zvykal na nový režim, najednou bylo ve třídě pouze 7 dětí a nikdo se Tomovi nesmál. Díky paní učitelce dostal jasná pravidla, na která si za pár týdnů zvykl a začal pilně pracovat. Je vidět, že je žák ve třídě spokojený a podnětné prostředí doma i ve škole mu svědčí. Rodiče se dle slov paní učitelky velmi snaží a spolupracují, Tomáš má kolem sebe děti, které mu rozumí a jasně nastavená pravidla ho motivují. Žák má v rámci PO sdíleného asistenta, IVP, upravené hodnocení, organizaci, obsah výuky a výstupy, dále jsou využívány speciální pomůcky a strukturované úkoly. Žák nevyužívá učebnice pro ZŠ speciální. Tomáš je sociálně nevyzrálý a neví, jak se v určitých situacích chovat, učitelka v rámci výuky zahrnuje nácvik sociálního chování. V běžném životě si chlapec dojde sám nakoupit.

Přechod na základní školu speciální pomohl vyřešit obtíže a Tomáš se může dále vzdělávat podle svých možností a bez psychických obtíží. Otázkou zůstává, jaké budou sociální dovednosti žáka v budoucnu při přechodu na střední školu. Celý život bude žák mezi běžnou populací.

**Otázky a odpovědi (pomocí smajlíků, viz příloha č.3):**

**1. Jak tě to baví ve škole? Ukaž pomocí smajlíka.**

Tomáš: 4

maminka: 4

**2. Jakého smajlíka by sis vybral, abys ukázal, jak se cítíš mezi spolužáky ve škole?**

Tomáš: 4

maminka: 3

**3. Jakého smajlíka by sis vybral, abys ukázal, jak se cítíš ve škole o přestávkách?**

Tomáš: 2

maminka: 1

**4. Ukaž mi smajlíka, který ukazuje tvůj vztah s paní učitelkou.**

Tomáš: 1

maminka: 1 (paní učitelku a asistentku má Tomáš velice rád)

**5. Ukaž mi smajlíka, který ukazuje tvůj vztah s paní asistentkou.**

Tomáš: 1

maminka: 1

Tab. SWOT analýza – Tomáš

Silné stránky	Slabé stránky
spolupráce rodiny a učitelky; přístup učitelky a asistentky; základní škola speciální; strukturované učení	závislost na rodině
Příležitosti	Hrozby
kvalitní logopedická péče	další vzdělávání (SŠ); sociální začlenění v budoucnu

#### **4.1.2 Martin**

Poznatky jsem získala z rozhovoru s třídní učitelkou Martina, jeho maminkou, panem ředitelem a prostřednictvím pozorování.

##### **Rodinná anamnéza**

Martin (11) má o rok a půl mladší sestru, která je pro něho dle maminky slov dobrou školou života. Jako v klasickém sourozeneckém vztahu se zároveň milují a na druhou stranu se provokují. Na rozdíl od Marti je jeho sestra po sociální stránce velmi vyspělá. Sestra se okamžitě začlení mezi cizí děti, bratra zapojí a představí ho ostatním. Když Martin vidí, že sestra dělá kotrmelce, chce se také zapojit. Chlapec má díky sestře školu nápodobou a maminka mu k tomu vysvětlí „proč a jakto“. Vše praktické se Martin učí od sestry, která ho někdy nutí vystoupit z jeho světa. Když si ona hraje 5 minut s vlaky, musí si pak Martin hrát s ní a s panenkami. Od paní učitelky vím, že Martin má skvělé zázemí a podporu celé rodiny, rodiče chlapci vytváří zázemí pro vypouštění stresu a vzteku a chlapec se doma chová uvolněně.

##### **Osobní anamnéza**

Podle matky byl Martin od malička jiný. Uměl babysigns (znaková řeč pro batolata) a začal mluvit brzy, zajímaly ho jiné věci než jeho vrstevníky. Číst se Martin naučil v pěti letech. Objevovala se u něho neposednost, výbušnost a různé tiky. Martin nastoupil do mateřské školy v šesti a čtvrt letech. Z počátku byly velké potíže v adaptaci, na návrh ředitelky navštěvoval chlapec první měsíc školku pouze na hodinu a vždy v dopoledních hodinách. Další dva měsíce chodil do školky vždy na dopoledne a po čtvrt roce zůstal až do svačiny po spaní. Po postupné adaptaci si Martin zvyk a zůstal do konce docházky i na odpolední program po svačině. Diagnostika Martina proběhla ve 2. třídě, kdy si prošel psychologickým vyšetřením v SPC a na základě jejich doporučení i návštěvou u psychiatra, který stanovil diagnózu Aspergerův syndrom, ADHD a tikové poruchy. Od té doby rodina pravidelně spolupracuje s SPC. Martin má z prvního vyšetření v SPC napsané matematické a logické nadání, psychiatricka jej zmínila na základě tohoto vyšetření ve své zprávě. Podle maminky s ním Martin nechce pracovat, jakmile nevidí způsob řešení hned, odmítá se tím zabývat.



## **Léčebná rehabilitace**

Z rozhovoru s matkou vím, že v současné době rodiče spolupracují se SPC, kam dochází každý měsíc k paní psycholožce na nácvik sociálního chování a každý rok chodí na pravidelné kontroly na pedopsychiatrii do fakultní nemocnice. Od předškolního věku do druhé třídy chodil Martin na logopedii kvůli vadné výslovnosti hlásek R a Ř a dnes už nemá žádné logopedické potíže. Žák nemá jiné obtíže a neužívá medikace.

## **Pedagogická anamnéza**

Před nástupem do první třídy bydlela celá rodina v Praze. Maminka si chtěla zmapovat možnosti vzdělávání, společně s Martou byli na zápise do prestižní ZŠ PORG a v jazykové škole, kde žák uspěl. U dítěte proběhlo psychologické vyšetření, aby rodiče věděli, jaký způsob výuky bude pro Martina vhodný. Do hry vstoupila i možnost školy, která umí pracovat s nadanými žáky. Chvilí po přijímačkách dostal tatínek nabídku pracovat v jiném městě a celá rodina se přestěhovala. Na zvolenou základní školu dostali rodiče dobré reference z několika stran, škola zároveň pracuje s nadanými žáky a po návštěvě školy a po rozhovoru s ředitelem byli rodiče rozhodnutí. V létě se rodina přestěhovala a od září začal chlapec navštěvovat základní školu.

Adaptace byla náročná, ale maminka to prý čekala horší. První chlapcova paní učitelka se podle maminky uměla napojit na každé dítě, pracovat s ním individuálně a uměla děti okouzlit. Martin tou dobou již uměl číst a počítat, problémy nastaly se psaním. Potíže s grafomotorikou se za poslední tři roky zlepšily pomocí hry na klavír. Učitelka měla vždy připravené pracovními listy navíc nebo dala dítěti možnost něco stavět po splnění práci. Rodiče se s paní učitelkou občas sešly na konzultaci a ve druhé třídě se domluvili, že nechají Martina vyšetřit v pedagogicko-psychologické poradně. Veškerá diagnostika proběhla ve druhé třídě, ale o ADHD podle maminky nikdo nepochyboval. Na konci druhé třídy (v 8 letech) byla jasná diagnóza. Ve třetí třídě se Martinovi změnila paní učitelka a současně byla žákovi přidělena asistentka. Druhá paní učitelka je podle maminky osobnostně stejná.

Mezi Martinovy zájmy patří podle matky přesně v tomto pořadí dopravní prostředky (vlaky, autobusy a trolejbusy), historie a výpočetní technika. Rád jezdí s maminkou na výlety, zajímá se o dějiny a umí si spojit různá období, osobnosti a souvislosti.

Poslední dobou si oblíbil školní kroužek programování, bohužel ho karanténa předčasně ukončila. U dopravních prostředků zná přesné trasy i druhy lokomotiv, zajímá se o jasné a řádem dané údaje. Dle paní učitelky je chlapec je kontaktní, srdečný, družný, někdy vznětlivý („jájista“) a chce být vždy vyvolaný jako první. Má své světlejší i tmavší chvíle, vyskytují se u něho problémy v sociální sféře, kvůli kterým navštěvuje psychologa. Martin má rád klid a ticho, když je ve třídě hluk, jde sám na chodbu. Dá se snadno motivovat například financemi (v domácím prostředí).

Postupně Martinovi začíná puberta a projevuje se to i v komunikaci s rodiči. Ve třídě má kamaráda Huberta, který má také diagnostikovanou poruchu autistického spektra, konkrétně atypický autismus. Občas se navštěvují i mimo školu. Podle maminky se Mart'a chová k vrstevníkům hodně neohrabaně, chlapce vrstevníci nebaví, ale chce patřit do skupiny, proto napodobuje, co vidí. Lepší vztah má s dospělými, kteří tematicky sdílejí jeho zájmy. Má zabudovaný postoj, že učitel je autorita. Argumentačně však přemůže každého. Také vychází s malými dětmi, ti neodporují jeho návrhům her. S psycholožkou Martin pravidelně trénuje sociální chování, v běžném životě si dokáže sám nakoupit.

### **Počet žáků ve třídě**

Třídu 26 dětí navštěvují celkem tři žáci se specifickými potřebami. Kromě Marti ještě chlapec s atypickým autismem a poruchou pozornosti a dívka s řečovou dysfázií. Celkem jsou ve třídě 2 asistentky.

### **Pomůcky při výuce**

Chlapec nemá rád svůj neúspěch, pro uklidnění má ve třídě velkého plyšového medvěda a antistresový míček. Komunikace se školou probíhá také formou deníku, za každý den dostane Martin od asistentky hodnocení pomocí smajlíku. Bílý znamenal „ok hodina“, zelený „super hodina“ a červený znamenal „špatná hodina“, asistentka případně doplní komentář. Maminka do deníku píše také, buď poznámky typu: Nezapomeň donést domů sešit nebo i povzbuzující poznámky či omluvenky typu: ve středu pojedeme na osmou hodinu do SPC, aby o tom ve škole věděli a Martin nezapomněl. Paní učitelka má pro všechny děti, které jsou s úkolem brzy hotovy, připravené různé rébusy, spojovačky, knížky, osmisměrky, obtížnější úkoly a žáci je můžou plnit po vypracovaném úkolu. Nejsou to speciální úkoly jen pro Martina.

Celá třída se učí Hejného matematikou, na kterou má paní učitelka spoustu manipulativních pomůcek. Učebnice má žák stejné, jako spolužáci. Ve škole pracují s učebnicemi Taktik, Nová škola a s Hejného matematikou. Během hodiny paní učitelka často používá práci s destičkami a fixem, kde má okamžitou kontrolu a zapojí se všichni žáci.

### **Podpůrná opatření**

Martin se vzdělává podle RVP ZV, má od 3. třídy přidělenou asistentku a vypracovaný IVP. Hodnocení je u něho stejné, jako u ostatních dětí, je nadprůměrně inteligentní a má převážně jedničky. Z diktátu výjimečně horší známky. Z rozhovoru s paní učitelkou vím, že jednou Martin nechtěl psát diktát, učitelka mu vysvětlila, že je za to hodnocený, Martin stejně nepsal, tak dostal za 5. Paní učitelka vede chlapce k povinnostem a je velmi důsledná. Žák nemá žádná podpůrná opatření k nadání. Kromě IVP a asistentky má Martin v rámci PO upravené hodnocení, organizaci a výstupy, žák nemá speciální učebnice ani kompenzační pomůcky, s asistentkou využívají deník v rámci motivace a hodnocení dne. Učitelka je spokojená se spoluprací s SPC a může se na ně obrátit v případě potřeby.

### **Specifika a metody ve vzdělávání**

Když se Martinovi něco nepovede, je hodně rozrušený, nemá rád svůj neúspěch. Paní asistentka je empatická a po třech letech již ví, co na Martina platí. Martin s asistentkou často odcházejí na chodbu, kde je asistentka žákovi oporou. Na začátku 3. třídy dala paní učitelka Martovi dětskou knížku o PAS, kterou si žák přečetl a poté si ji přečetli všichni ve třídě společně. Kniha poutavým způsobem vysvětlovala dětem, jaké reakce se u dětí s PAS mohou objevit a o tom, že děti s PAS občas v rozrušení neslyší a nevidí. Na základě přečtení této knihy si celá třída povídala o tom, jak může Martin v afektu jednat a aby na to děti nereagovaly. Některé sociální situace řešila učitelka během výuky s celou třídou, když se ochody Martina opakovaly, přestali situace rozebírat se všemi hromadně a asistentka konkrétní situaci řešila vždy s Martinem na chodbě (po zklidnění). Během hodiny pracuje běžně s ostatními spolužáky, pokud má práci hotovou, pracuje dál na obtížnějších zadáních. Podle paní učitelky je někdy líný, pokud má hotovou práci, zadá mu asistentka náročnější úroveň látky a pokud to Martin hned nepochopí, vzdá to. Chlapec chce být stále vyvoláván, paní učitelka si tedy začala zapisovat, kdy ho vyvolala, aby mu to následně mohla ukázat a chlapec si to ověřil.

Během výuky učitelka střídá hromadnou, skupinovou i samostatnou práci. Často se zapojuje skupinová práce a společná kontrola, kdy jeden žák čte a druhý říká ano/ne. V průběhu výuky je běžně zapojeno i soutěžení, chlapec však nemá rád neúspěch a nerad prohrává. Martin píše pouze tiskacím písmem, má toleranci kvůli zhoršené úpravě. Diktáty píše pouze na chodbě, jakmile se mu něco nedaří, začne na sebe být našťvaný, párkrát to zkusili, ale nešlo to, žák rušil ostatní a nevyhovovalo to nikomu. Výuka probíhá se třídě, v tělocvičně i v hudební učebně. Žáci jsou na angličtinu rozděleni do dvou skupin podle úrovně anglického jazyka, Martin navštěvuje pokročilou skupinu a zůstává ve třídě. Paní učitelka mi v rozhovoru sdělila, že Martin umí velmi dobře argumentovat, proto učitelka použije při napomenutí: „Martine pracuj, prosím,“ místo: „ještě jednou a ...“. Martin by totiž něco odvětil a spustila by se vlna výměny názorů. Raději si to paní učitelka nechá až na konec dne. Pokud je Martin hlučnější odchází na chodbu. Paní učitelka nepoužívá specifické metody pro PAS, z důsledku problému chování jsou zavedena určitá opatření (odchod ze třídy). Takto zaběhnutý způsob výuky uplatňuje paní učitelka již od 3. třídy, kdy převzala třídu a Martinovi, paní učitelce i spolužákům to vyhovuje.

### **Vybavení třídy**

Ve třídě jsou lavice po dvou uspořádány do tří zástupů a Martin sedí s poslední lavicí s asistentkou. Vpředu je velká křídová tabule, která se dá vysunout až nahoru a pod ní je bílá tabule na fixu. Vyzdoba třídy je velmi pěkná, stěny jsou vyzdobené obrázky dětí a pomůckami. V zadní části třídy, hned za Martinovou lavicí, je velký koberec, polštáře a Martinův plyšový medvěd. Paní učitelka má u svého stolu i počítač, tiskárnu a rádio. Učitelka učí třetím rokem Hejného matematiku, na kterou má spoustu manipulativních pomůcek. Na jedné dlouhé magnetické tabuli jsou znaky z této učebnice a k ní zvířátka, na druhé magnetické tabuli visí aktuální látka (zlomky – koláče). Pro rychlé děti je připravena krabice pro těžší úkoly, dále papírová knihovna, kam každé dítě lepí barevný proužek s názvem knihy, kterou přečetl. Na nástěnce visí plakát s mapou Evropy a vlajkami, každý žák má své portfolio, kam si ukládá pracovní listy a své výtvary.

## **Vybavení školy**

Ve škole jsou dvě tělocvičny, malá a velká, před školou se nachází sportovní hřiště a atletická rovina. Ve škole se konají různé kroužky a součástí budovy je i školní družina. Škola je ekologicky zaměřená a během roku pořádá různé aktivity i pro rodiče s dětmi. Komplex zahrnuje dvě budovy, mladší žáci jsou společně na jedné budově starší děti se přesouvají na druhou, spojenou budovu. Od učitelky vím, že se děti ve třídě dělí na anglickou výchovu, kde jsou žáci rozděleni dle úrovně a Martin chodí do pokročilé skupiny. Na hodiny matematiky se nedělí, i když jsou ve škole hodiny matematiky pro nadané, protože má celý třída Hejného matematiku, která v sobě má prvky pro nadané děti.

## **Spolupráce rodičů a školy**

Podle maminky je paní učitelka velmi empatická, chápavá, kreativní a co se přístupu týče přísnější, než paní učitelka v 1. až 2. třídě. Martin u ní ví, že „ano“ je opravdu „ano“ a „ne“ je „ne“. Když má být v lavici pořádek, tak tam bude, Martin dobře ví, kdy má být potichu a nevykřikovat. Dále podle maminky pojí paní učitelka různorodou třídu do skvělého kolektivu. Rodina s vyučujícím komunikovala vždy oficiálně během třídní schůzky nebo v konzultacích, zároveň se někdy potkaly i ve třídě po vyučování nebo u speciální pedagožky po nějakém problému, aby se domluvili, jak reagovat. Rodina je se spoluprací se školou velmi spokojená. Probíhá vzájemná komunikace, rodina i škola si sjednotili působení na chlapce, maminka všechny paní učitelky ve škole obdivuje. S učiteli, které Martina učili, mají rodiče výborné zkušenosti. Paní učitelka si komunikaci s rodinou také pochvaluje, maminka prý velmi spolupracuje, je komunikativní a souhlasí s jednotným přístupem a pravidly pro Martina. Pokud se vyskytne nějaký problém, vše řeší společně. Chlapec má díky sjednocenému přístupu ze strany rodiny i školy řád a jasná pravidla.

## **Jaké je vzdělání třídního učitele žáka**

Paní učitelka vystudovala Učitelství pro 1. stupeň se zaměřením na anglický jazyk a ve školství pracuje přes čtrnáct let. Dle slov pana ředitele má paní učitelka dobré zkušenosti s žákem s PAS a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Paní učitelka mi řekla, že nikdy nebyla na kurzu o vzdělávání dětí s PAS.

## **Jak se pracuje učiteli s žákem s PAS**

Paní učitelka mi v rozhovoru sdělila, že při práci s žáky s PAS velmi záleží na chování dětí, na období, ve kterém se žák nachází a v jakém je psychickém stavu. Obecně je výuka náročnější, a to nejen časově. Paní učitelka učila před Martinem tři roky jednoho žáka s PAS, také se setkala s žáky se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie), ale dále už nepracovala s jinými žáky s postižením. Při práci s těmito dětmi jde dle učitelky především o sociální sféru, například o vykřikování během hodiny, žák se rozčílí, vybouchne.

## **Jak je žák ve škole spokojeni**

Podle maminky je Martin asi jediné dítě, které poslední den školy brečí, že neuvidí učitele a spolužáky dlouhé dva měsíce. Může to prý být i tím, že má ve škole jasně daný řád a o prázdninách se mu dovolenými a příměstskými tábory naruší režim. Paní učitelka dětem Martinovu situaci dobře vysvětlila a spolužáci jsou zvyklí, že si Martin při hluku nebo při rozčilení odejde. Během přestávek si Martin čte nebo si povídá se spolužáky, celá třída bere Martina jako součást třídy. Martin mi řekl, že ho škola baví, hlavně matematika a čísla, ale nerad píše diktáty.

## **Pozorování při výuce**

Pozorování v Martinově třídě probíhalo nezúčastněně a chlapec pracoval s asistentkou tak, jak je zvyklý. Na začátku dne si třída vždy shrnula, co je bude čekat. Během pozorování v době po jarní karanténě byl na školách jiný režim, v Martinově třídě si děti mohly každé ráno vybrat, jaké předměty chtějí mít a jakou hodinu. Paní učitelka je důsledná, děti mají řád a zároveň volnost. Učitelka si pamatuje zájmy a kroužky dětí, společně si povídají o tom, co dělaly včera. Při kontrole domácího úkolu z českého jazyka Martin pochyboval o odpovědi, paní učitelka mu proto dala Pravidla českého pravopisu, aby se žák sám přesvědčil. Martin se často hlásí, při práci je rychlý, v lavici má kromě rébusů i svoji knížku a křížovky. S asistentkou má hezký vztah a luští spolu i křížovky. Chlapec je také dobrý ve čtení. Během jedné hodiny mého pozorování si Martin všiml své chyby, bouchl do stolu, začal nadávat a odešel ze třídy. Po chvíli šla asistentka za ním. Byla to první hodina, pokud se Martin našel hned po ránu, je podle paní učitelky nespůj celý školní den.

Na chodbě před třídou je lavice, kde žák ležel celou přestávku a asistentka si s ním povídala. Bylo vidět, že spolu mají hezký a vřelý vztah a chlapec se postupně uklidňuje. Velmi těžce nese své chyby. Další hodinu zůstali ještě chvíli na chodbě, nikdo z dětí se na nic neptal, nikdo neměl špatné poznámky. Po deseti minutách se chlapec vrátil na místo a asistentka se vzdálila, aby mu dala prostor. Martin pracoval sám a po chvíli si zavolal paní asistentku k sobě. Šel si lehnout na medvídku a chvíli odpočíval a nepracoval. Poté se vrátil do lavice a paní učitelka mu vysvětlila, aby poslouchal slovní úlohu. Martin byl rozhozený a odpověděl, že nechce poslouchat. Chvillemi měl vzdorovité chování a přetahoval se s asistentkou o brčko. Byl vyvolán, ale nedával pozor a přečetl špatné zadání. Po napomenutí řekl, že je mu to jedno. Po pár průpovídkách začal sám pracovat a chtěl být zase vyvolán. O přestávce si pečlivě připraví pomůcky a povídá si se spolužákem, čte si nebo luští křížovky a paní asistentkou.

## **Shrnutí**

Martin chodí pět let na základní školu a je v ní spokojený. Je nadprůměrně inteligentní, úkoly má vypracované velmi rychle, problém nastane při chybování, které nese velmi těžce. Začne se na sebe zlobit, bouchat do stolu a nadávat. Při těchto situacích může odejít na chodbu, ostatní děti jsou na to zvyklé a nepřijde jim to zvláštní. Toto chlapcovo chování se řeší úlevami a nechá se odeznít. Žák chodí každý měsíc k psychologce na nácvik sociálního chování, ve škole vede paní učitelka všechny děti bez rozdílu ke správnému chování ve třídě. Potíže nastávají i při hluku, kdy chlapec odchází na chodbu. Paní učitelka je zkušená, i přes to, že nemá vystudované speciální vzdělání a vytváří Martinovi vhodné prostředí ke vzdělávání. Nejdůležitější je nastavení pravidel, chlapec nemá nic odpuštěno, ví, že diktát píšou všichni, takže i on. Paní učitelka ví, že Martin rád argumentuje a během hodiny s ním jedná tak, aby ke dlouhé výměně názorů nedocházelo. Ve třídě jsou všechny děti jako jeden kolektiv, nikdo není vyčleněný. Žák používá učebnice pro ZŠ a nevyužívá kompenzační pomůcky. Pro uklidnění má ve třídě svého medvěda a míček. Martin má asistentku, vypracovaný IVP a v rámci PO také upravené výstupy, hodnocení a organizaci. Spolupráce rodiny učitele a asistentky funguje výborně a v celé škole panuje jednotnost, učitelé si navzájem pomáhají a předávají si zkušenosti. Martin má ucelená pravidla jak doma, tak ve škole, kam chodí rád.

## Otázky a odpovědi (pomocí smajlíků, viz příloha č.3):

### 1. Jak tě to baví ve škole? Ukaž pomocí smajlíka.

Martin: 1, někdy 2

maminka: 1 (v době písemek spíš č.2 :-))

### 2. Jakého smajlíka by sis vybral, abys ukázal, jak se cítíš mezi spolužáky ve škole?

Martin: 2

maminka: Uf, někde mezi č. 2 a 3 (podle toho, co se ve škole zrovna mezi kluky vyvrbí).

### 3. Jakého smajlíka by sis vybral, abys ukázal, jak se cítíš ve škole o přestávkách?

Martin: 3 (všichni řvou, honí se, hází po sobě věcmi)

maminka: Stejně jako u předchozí otázky

### 4. Ukaž mi smajlíka, který ukazuje tvůj vztah s paní učitelkou.

Martin: 1

maminka: Rozhodně č.1 (paní učitelku doslova zbožňuje – je dostatečně přísná, to potřebuje, ale zároveň milá a chápavá)

### 5. Ukaž mi smajlíka, který ukazuje tvůj vztah s paní asistentkou.

Martin: 1

maminka: Rozhodně č.1 (ale občas jí dává zabrat :-)

Tab. SWOT analýza – Martin

Silné stránky	Slabé stránky
Spolupráce školy a rodiny; chápaví a citliví spolužáci; úroveň inteligence;	Vysoký počet žáků ve třídě; zátěž na učitele; narušení práce celé třídy
Příležitosti	Hrozby
Intenzivnější nácvik sociálního chování	Přestup na 2. stupeň, kde je více učení a hrozí častější neúspěch



#### 4.1.2.1 Porovnání dvojice žáků s Aspergerovým syndromem

Oba chlapci toho mají spoustu společného. Jsou nadprůměrně inteligentní, rádi mluví, a naopak je ruší hluk a křik. Nejradyji mají ve škole matematiku, zajímají se o historii, jsou často tvrdohlaví a musí říct za každou cenu svůj názor. Rodiče jim doma vytvářejí vhodné podmínky pro jejich vývoj a vzdělávání, poskytují jim lásku a pochopení a ochotně spolupracují se školou i s odborníky. V mateřské škole nastaly potíže u obou chlapců, změna prostředí a hluk jim nedělal dobře, ale postupně si začali zvykat. U Toma přetrvávaly potíže při ranním odloučení, které ho doprovází některé dny i ve škole. Na rozdíl od Martina byl Tomáš diagnostikován již v předškolním vzdělávání, Martinova maminka mu řekla, že měli vždy štěstí na pedagogy, kteří nepotřebovali diagnózy a papíry z institucí, aby si s Matěou poradili. Martin i Tomáš chodili na logopedii kvůli špatné výslovnosti hlásky R a Ř, tady se přístup k chlapcům začíná velmi lišit. U Martina se logopedické potíže zcela odstranily, zatím co Tom u logopeda nechtěl spolupracovat a rodiče cítili, že ani logoped nechce spolupracovat a přizpůsobovat se Tomovi. Chlapec odešel a dodnes nevysloví R. Rodiče obou žáků se před nástupem do povinné školní docházky rozhlíželi a snažili se najít školu, která by pro jejich dítě byla vhodná. U žáků s AS je první volbou ZŠ, Tomovi rodiče slyšeli, že se otevírají v ZŠ speciální v místě jejich bydliště autistické třídy, vše však bylo zatím na začátcích, rodiče se tedy začali dívat po malotřídních školách, kde by byl menší počet dětí a žákovi by mohl být věnován individuálnější přístup. Martinova rodina se nejprve dívala po školách pro nadané žáky, nová práce otce a s ním spojené stěhování vše přehodnotilo a rodiče začali hledat školu v místě nového bydliště. Jako ideální se jim jevila škola, která poskytuje individuálnější přístup nadaným žákům a rozhovor s ředitelem školy rozhodl. Cesty chlapců se zcela rozdělují, zatím co Martin dostává v základní škole empatickou učitelku, Tomáš začíná navštěvovat malotřídní školu, kde je 16 žáků a postupně čím dál více nespolupracující učitele. Přitom jediný Tomáš měl již diagnostikovaný AS, rodiče se ničím netajily, škola byla informována a měla možnost se připravit (na rozdíl od druhého žáka). Nepochopení a nespolupráce ze strany učitele vedla k tomu, že už nechtěl Tom do školy chodit a začaly se u něho projevovat úzkostné stavy. ZŠ speciální Tomovi umožnila rozpúlit si 3. ročník, aby vše dohnal, nyní navštěvuje autistickou třídu bez poruchy intelektu, kde má pouze 6 spolužáků, asistentku a velmi zkušenou a empatickou paní učitelku. U Martina proběhla diagnóza ve 2. třídě, pro nikoho však nebyla překvapující a přístup se prakticky nezměnil. Maminka je vděčná i za druhou Martinovu paní učitelku, která je v přístupu k chlapci stejná a vede ho již třetím rokem.

Martin je vždy s úkoly brzy hotový, má proto k dispozici knížku a různé úkoly navíc. Při rozrušení si může vzít svého plyšového medvěda nebo míček. Jiné speciální pomůcky ve třídě nemá. Paní učitelka u Martina využívá různé formy výuky, využívá skupinové práce, frontální výuku i samostatnou práci. Hodina má 45 minut a žák spolupracuje s asistentkou. U Toma je to výuka odlišná, žák má ve ZŠ speciální spoustu speciálních pomůcek, od piktogramů po speciálně upravené místo k relaxaci, žáci se zde učí v blocích, výuka probíhá individuálně. Oba žáci se učí podle RVP základního vzdělávání a používají učebnice pro základní školu. Učivo je u žáků obdobné, oběma žákům je poskytnut nácvik sociálního chování, u Tomáše díky paní učitelce v rámci výuky a v případě Martina návštěvou psychologa jednou za 14 dní. Oba žáci mají možnost při problémovém chování a při rozrušení odejít ze třídy na chodbu s asistentkou, Martin si s asistentkou na chodbě po zklidnění proberou sociální situaci, která nastala a vysvětlí si, jak by bylo správné reagovat příště.

Dnes jsou ve škole oba spokojení, když pomínu Tomovu občasnou nechuť spojenou s odchodem z domova, ale následně je už ve škole spokojenější. Jak již zmiňuji názory odborníků v teoretické části, vzdělání ještě nutně neznamená, že bude mít učitel pochopení. Měla jsem možnost hovořit se současnými učitelkami žáků, jak v základní, tak i v základní škole speciální a obě jsou velmi empatické, důsledné a znají problematiku autistického spektra. Paní učitelka ze ZŠ učila před Martinem 3 roky žáka s AS a díky této zkušenosti a pomoci z SPC získala cenné zkušenosti, jinak nemá absolvovaný žádný kurz, jak vzdělávat žáky s PAS. Dále má Martinova učitelka oporu ve vedení školy, spolupracuje se školním etopedem a speciálním pedagogem. Tomášova učitelka vystudovala speciální pedagogiku v rámci rozšiřujícího dvouletého vzdělávání, toto vzdělávání je však zaměřeno obecně. Učitelka v ZŠ speciální má metodickou pomoc ve škole a letité zkušenosti se vzděláváním žáků s PAS. Součástí školy je SPC, které se pravidelně zúčastní i pedagogické rady a poskytuje učitelům užitečné informace.

Odlišné vzdělání však nic nemění na perfektním přístupu obou učitelek, se kterými jsou rodiče i žáci spokojeni. Spolupráci mezi školou a rodinou probíhá dle rozhovorů výborně u obou chlapců, vše probíhá na základě společných domluv, motivace a jednotných pravidel. Dobré zázemí doma i ve škole, jednotný postup a řád oběma chlapcům vyhovuje. V tomto případě vidím největší úskalí v ochotě a spolupráci učitelů na jednotlivých typech škol.

## **Silné a slabé stránky ZŠ**

- + začlenění mezi intaktní vrstevníky
- + kvalifikovaní oboroví učitelé
- + konkrétně Martinova ZŠ je zaměřena na nadané děti a poskytuje žákovi v tomto směru optimální podmínky k rozvíjení svého nadání
- + dostupnost školy (i ve vesnici, v malém městě)
- často chybí speciální vzdělání učitelů (absence kurzů, návštěvy speciální školy atd.)
- vysoký počet dětí ve třídě
- bez doporučení absence speciálních pomůcek ve škole
- SPC není součástí školy

## **Silné a slabé stránky ZŠ speciální**

- + speciálně pedagogické vzdělání učitelů
- + velké množství speciálních pomůcek
- + SPC je součástí školy a pracovníci SPC bývají přítomni i na pedagogických radách
- + malý počet dětí ve třídě
- chybí oborovost učitelů (fyzika, chemie, matematika)
- chybí kontakt s intaktními vrstevníky
- nedostupnost ve vesnicích a malých městech

## **Shrnutí pozitiv a negativ obou škol**

Domnívám se, že v případě dětí s Aspergerovým syndromem je důležité posuzovat intelekt a individuální potřeby dítěte. Obě školy mohou poskytnout dětem s AS optimální vzdělání při aktivním zapojení učitelů i rodičů. Dítě v ZŠ má přímý kontakt s intaktními spolužáky, žák bez poruchy intelektu má potenciál studovat vysokou školu, kde se bude s těmito lidmi běžně setkávat a spolupracovat. Oproti tomu, pokud se dítě s AS ze ZŠ speciální vítá s dětmi na kroužcích nebo dětských akcích a je s nimi v kontaktu, má alespoň touto formou s intaktními dětmi kontakt. V obou školách jsou pozitiva i negativa, která může učitel do značné míry ovlivnit.

#### 4.1.2.2 Doporučení pro praxi

Vzdělávat žáky s PAS vyžaduje od učitelů znalost specifik a speciálních vzdělávacích potřeb těchto dětí, na učitele jsou tedy kladeny větší nároky a příprava na výuku bývá časově i organizačně náročná. Žáci s PAS v první řadě navštěvují běžnou základní školu, obzvláště žáci s AS bývají nadprůměrně inteligentní a u jednoho chlapce z kazuistiky se objevuje i nadání. V ZŠ speciální pracuje učitelka s žáky s PAS přes 30. let, dále se ve škole nachází SPC a spolupráce je tedy velmi úzká. Odborníci se shodují v tom, že učitelé žáků s PAS nemusejí mít vystudovanou speciální pedagogiku, ale je nutné, aby absolvovali školení o vzdělávání žáků s PAS a znali dobře specifika tohoto postižení. Současně se školením je důležitý entusiasmus a empatie učitele.

Každé dítě s PAS je jedinečné, proto je důležité přistupovat ke každému individuálně dle jeho aktuálních potřeb a zajistit mu vhodné podmínky pro vzdělávání. Je důležité zohledňovat potřeby dítěte v hodnocení, organizaci práce, ve výstupech, v časovém rozvržení i ve zvolených metodách. Z kazuistik vyplývá, že žákům s PAS vyhovuje časté střídání činností, výrazná motivace a ocenění, proložení výuky relaxací, velký důraz kladený na důslednost a pevný řád dítěte. Důslednost je důležitá i ze strany rodičů, při vzájemné spolupráci a utvoření jednotných pravidel se dítě s PAS cítí bezpečněji. Učitel ve spolupráci s rodiči a odborníky hledá vhodný motivační systém, který ovlivňuje chování dítěte, může se jednat o materiální věc, o pohlázení nebo uznání před celou třídou.

Žáci s PAS jsou náchylní ke stresovým situacím a nemají rádi svůj neúspěch, což jsem měla možnost poznat při pozorování, odborníci doporučují při rozrušení zaměstnat dítě systematickou činností, která má pevný řád a zaměstnat dítě jednoduchou aktivitou, například úklidem lavice. Při rozrušení mohou oba žáci s AS odejít na chodbu s asistentkou, je třeba dát pozor na to, aby se z toho nestal nevědomý mechanismus ve chvílích, kdy žák nechce pracovat. Žák v ZŠ dochází pravidelně k psychologce na nácvik sociálního chování, během těchto sezení nacvičují různé sociální situace, ty se však dají reálně zažít až ve škole, a proto je dobré, aby s žákem učitelka či instruovaná asistentka řešily aktuální sociální situace, které nastávají během výuky a aby se u žáka pravidelně a intenzivně rozvíjely tyto dovednosti. Oba chlapci jsou inteligentní a mají předpoklady k tomu, aby navštěvovali SŠ i VŠ, v budoucím vzdělávání není možné, aby žák chodil skoro každou hodinu na chodbu.

Během výuky je vhodné zajistit žákovi klidné prostředí, oba žáci z kazuistiky nemají rádi hluk a křik, což je typické pro PAS. Dále se doporučuje častá vizuální podpora a strukturalizace, mezi doporučující pomůcky jsou řazeny například piktogramy.

V ZŠ speciální může být jako negativum odborná neznalost učitelů týkající se předmětů ze 2. stupně, například chemie či fyziky. Není to však pravidlem, v ZŠ speciální mohou být učitelé s vystudovanou aprobačí např. fyziky a matematiky, kteří si doplnili speciální vzdělání.

Autoři se v teoretické části shodují v tom, že je důležité vysvětlit ostatním spolužákům symptomy a specifika dítěte s AS a vést děti k porozumění a spolupráci. V dobrém kolektivu se děti obohacují navzájem, empatictí spolužáci mohou žákovi s AS pomoci řešit běžné sociální situace.

Děti s PAS bývají v první řadě vzdělávány v ZŠ, dle mého pozorování, rozhovorů a studování názorů odborníků záleží při výběru školy na individuálním posouzení dítěte, například na jeho intelektu. Jako stěžejní doporučení vidím snížení počtu žáků ve třídě, což by mohlo vést k lepším podmínkám pro naplnění specifických vzdělávacích potřeb žáků. Mezi specifika patří větší zapojení speciálních pomůcek, strukturalizace učení a prostředí, rozvržení třídy či intenzivní spolupráce se speciálním pedagogem. Učitel by měl při menším počtu žáků více času na sebevzdělávání a práci s žákem s PAS. Důležitým aspektem při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem je nejen osvojení si základních dovedností, ale také rozvíjení jejich často rozsáhlých zájmů, učít je sociálním dovednostem, což přispívá k samostatnému fungování v běžném životě, k jejich nezávislosti a vedení plnohodnotného života.

### **4.1.3 Pavel**

Poznatky jsem získala z rozhovoru s třídní učitelkou Pavla, jeho maminkou a prostřednictvím pozorování.

#### **Rodinná anamnéza**

Dle sdělení matky vyrůstá Pavel (10) v úplné rodině ještě se starším bratrem. Do školy musí dojíždět, ale zájmy kluků jsou pro rodiče důležité.

#### **Osobní anamnéza**

Z rozhovoru od matky vím, že Pavel chodil do dvou mateřských škol. V první školce byl Pavel spokojený, docházel ke školkové logopedce kvůli špatné výslovnosti, kterou se dodnes nepodařilo zcela odstranit. Pavlův starší bratr nastoupil do ZŠ a z důvodu dvojího dojíždění Pavel po roce přestoupil do jiné mateřské školy, kde se Pavlovi nelíbilo a do školky se netěšil. Rodiče se snažili, aby si chlapec zvykl, ale postupem času začali být i rodiče nespokojení s přístupem mateřské školy. Pavel měl stále špatnou výslovnost a učitelky podle matčinych slov Pavla nepodporovaly. Maminka si myslí, že byly učitelky rády, když ze školky odešli. Pavel nastoupil do 1. ročníku ZŠ do logopedické třídy, kde bylo chlapci doporučeno navštívit SPC a byla mu provedena vyšetření psychologem a speciálním pedagogem, následně byla stanovena diagnóza LMR a středně těžká vada řeči. 1. ročník absolvoval žák neúspěšně a po doporučení začal navštěvovat školu zřízenou podle § 16/9, kde mu bylo umožněno navštěvovat 1. ročník ještě jednou. Po posledním vyšetření (podzim 2020) došlo ke změně, Pavel dostal novou diagnózu hraniční mezi LMR a SMR.

#### **Léčebná rehabilitace**

K Pavlovi docházela logopedka do jeho první mateřské školy jeden rok. Maminka byla s péčí spokojená, a i chlapce návštěvy bavily. Po přestupu do druhé mateřské školy byl Pavel bez logopedické péče, rodiče péči neřešili.

Ta se znovu obnovila při nástupu do povinné školní docházky a po doporučení od SPC.

Maminka mi v rozhovoru sdělila, že byla více spokojená s první logopedickou péčí, věděla, co se Pavel učí a co s ním může doma trénovat. Nyní prý nemá přehled o tom, co Pavel s logopedkou trénují. Rodina spolupracuje s SPC, které se nachází přímo ve škole.

### **Pedagogická anamnéza**

Nástup do základní školy proběhl dle matky v pořádku, Pavel má rád děti a do školy se těšil. V sociální sféře chlapec nemá problémy, ty nastaly v intelektové oblasti. Pavel nezažíval pocit úspěchu a viděl, že mu spolužáci utíkají. Po konzultaci s SPC byly Pavlovi a jeho rodině doporučeny dvě školy, do obou škol se byla rodina podívat. První zařízení bylo dle matčiných slov bohužel ve špatné dojezdové vzdálenosti a chyběla tam školní družina. Rodiče musí dovážet do školy i staršího syna, který navštěvuje ZŠ, i proto jim vyhovovala druhá škola nacházející se ve stejném městě. Nejprve se byla v ZŠ speciální podívat maminka a po dobrém pocitu ukázala školu i Pájovi.

Dnes je Pája v ZŠ speciální třetím rokem u jedné paní učitelky. Adaptace žáka na školu byla dle učitelky velmi dobrá a rychlá, Pavel se dostal do kolektivu dětí s obdobnými možnostmi a předpoklady, začal zažívat úspěch a byla mu věnována individuální péče, kterou na ZŠ podle matky nedostával.

V rozhovoru s třídní učitelkou jsem se dozvěděla, že je chlapec během hodiny nesamostatný a neorientovaný v učivu, často neví, na jaké stránce se pracuje. Pavel nemá rád neúspěch a začne být plačtivý. Během výuky potřebuje neustálou pomoc. Na otázku, jaké má chlapec sociální dovednosti mi paní učitelka odpověděla, že jsou odpovídající jeho postižení a jsou výrazně snižené.

Dále jsem v rozhovoru s učitelkou zjistila, že si Pavel nepamatuje písmenka a má krátkodobou paměť, přepis a diktáty žák nezvládá a nejsou mu do výuky zapojeny. Má pěkný opis, při kterém se může dívat na plakát písmen. V matematice nemá Pavel představu o čísle, chybí mu orientace v řadě do 10, počítá s přechodem desítky žák nezvládne. Paní učitelka se mu snaží vysvětlovat praktické slovní úlohy, ty však ve většině případů nechápe. V anglickém jazyce si žák pamatuje pár slov, neumí tvořit jednoduché věty.

V hudební výchově si žák nepamatuje rytmus ani slova. Pája velmi rád kreslí a baví ho hodiny výtvarné výchovy.

Maminka mi v rozhovoru sdělila, že mezi největší Pavlovi koníčky patří házená, na kterou pravidelně dochází. Rád si také staví různé stavby z lega. Pavel má velmi rád své vrstevníky, je otevřený a srdečný, s učiteli měl vždy dobré vztahy. Ve třídě se Pavel kamarádí se všemi bez rozdílu. Z rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že si chlapec velmi rád vybarvuje omalovánky, kreslí si, hraje si ve škole se stavebnicemi. Pavel vyhledává kolektiv, je veselý, snaživý a komunikativní. Mimo školu se však s nikým ze spolužáků nevidá.

### **Počet žáků ve třídě**

V logopedické třídě bylo celkem 15 žáků. V rozhovoru mi paní učitelka sdělila, že se počet dětí v ZŠ speciální, letos je celkem 9 žáků s LMP ve třídě.

### **Pomůcky při výuce**

Paní učitelka během výuky žáků s LMP využívá různé druhy učebnic, pracovních sešitů a různé encyklopedie. Čtení je u Pavla rozvíjeno pomocí analyticko-syntetické metody a formou obrázkové abecedy, jako doplněk se využívají i nástěnnými obrazy s podobami písmen. Paní učitelka zapojuje programy na interaktivní tabuli, kterou Pája i ostatní spolužáci rádi ovládají. Ve třídě je spousta didaktických pomůcek ze souboru DIDA, jsou to sady ilustrovaných karet zaměřené na různá témata. K matematice má Pavel k dispozici počítadlo, často také používá barevné magnetky pro vizuální podporu a manipulaci. Učitelka má připravené různé pracovní listy na rozvoj grafomotoriky.

### **Podpůrná opatření**

Paní asistentka je přidělena k Pájovi, ale po domluvě s učitelkou pomáhá i ostatním dětem. S Pájou se znají již třetím rokem. Paní asistentka je vystudovaná učitelka střední školy s aprobací na dějepis a německý jazyk, která po 17 letech odešla ze střední školy a v ZŠ speciální je spokojená. Žák má vypracovaný IVP na všechny předměty. Pavlovi jsou upravené očekávané výstupy, hodnocení i organizace, využívá kompenzační pomůcky a speciální učebnice. Z rozhovoru s paní učitelkou vím, že speciální pedagog z SPC chodí před vyšetřením na hospitaci do třídy, sleduje Pavlovo chování při výuce a také to, jaké jsou jeho vztahy v kolektivu. Vyšetření v SPC má platnost 2 roky.



Pokud je třeba, domluví si učitelka kdykoliv v průběhu roku konzultaci s SPC. V této škole je velkou výhodou, že mají SPC přímo v budově školy a vždy vyjdou učitelům vstříc, ať už se jedná o psychologa, speciálního pedagoga či sociální pracovnice. Učitelka je se spoluprací a podporou s SPC velmi spokojená, pracovníci SPC se účastní i pedagogických rad a předávají učitelům všeobecné informace.

Žák je vzděláván podle RVP ZV dle minimálních doporučených výstupů – tj. pořad dle LMP, které jsou zpracované v ŠVP ZŠ speciální (ŠVP č.j. 769/2013), ale výsledky jsou úplně jinde. Pavel nenaplnuje minimální výstupy, proto bude dle nových informací od učitelky (podzim 2020) po podzimní diagnostice od pololetí vyučován ve třídě pro děti s SMR.

### **Specifika a metody ve vzdělávání**

Z pozorování a rozhovoru s učitelkou vím, že během výuky se velmi často uplatňují motivační metody, paní učitelka žáky motivuje individuálně a už ví, co na koho platí. Pavla motivují dobré známky víc než pochvala. Ve velké míře se využívají manipulační činnosti a názorné pomůcky při výuce. Paní učitelka pracuje s názorem dětí a často se na něho ptá. Dává dětem dostatek času, aby si svoji odpověď rozmyslely. Cílem výuky je vždy propojit teorii s praxí, aby žáci věděli, proč se danou věc učí. Dále jsou využívány aktivizační postupy, časté opakování, relaxační chvílky a časté střídání činností. Ve velké míře učitelka využívá názorné pomůcky pro vizuální ukotvení. Při nácviu nové látky se postupuje po jednotlivých krocích od jednoduššího po složitější úkol.

Pavel je hodnocený převážně slovně, paní učitelka se snaží vést žáky k sebehodnocení. Podle paní učitelky má však známkování větší motivační hodnotu, a proto zařazuje i toto hodnocení. Pája je známkován s ohledem na IVP mírněji ve vztahu k ŠVP. Učitelka známkuje chlapci to, co se mu povedlo a při opakování hodnotí menší objem učiva.

V ZŠ speciální se pracuje v blocích, které trvají v kuse hodinu a půl a na konci se nezvoní. V bloku s názvem „čas“ se Pavel učí názvy dnů, měsíců a ročních období, vše je vizuálně demonstrováno. Dříve, když byla třída složená z jednoho ročníku, učitelka hodně využívala skupinovou práci. V posledních letech má třídu složenou z více ročníků, tudíž je práce složitější a skupiny tvoří jednotlivé ročníky. Přesto zadává úkoly dle možností jednotlivce. Pavel sedí v samostatné první lavici a má spoustu prostoru na pomůcky. Paní učitelka navštěvuje s dětmi místnost Snoezelen, která je určená pro relaxaci a odpočinek.

## **Vybavení třídy**

Ve třídě jsou lavice po jednom, žáci mají v lavici košík na učebnice. Ve výklenku třídy mají děti všechny své sešity, pod nimi je uzamčená knihovna, která je otevřena jednou v týdnu. Na stěně visí nástěnka plná výkresů dětí, plakát podzimu, celá abeceda, pohádka O Budulínkovi a plakátky s vysvětlením pojmů: půlnoc, ráno, poledne, večer, noc. Na nástěnce mají děti napsaná pravidla třídy (které napsala učitelka):

- Nezapomínej se usmívat
- Ráno zalij květiny
- Oblékej se čistě
- Dívkám dávej přednost
- Připravuj si pomůcky
- Pozdravuj všechny dospělé

Dále je ve třídě tabulka se jmény dětí, kam paní učitelka píše POCHVALY (hvězdičky)/NAPOMENUTÍ (černý puntík). Za lavicemi je malý prostor na krabice s legem, košík s výtvarnými pomůckami, složený koberec. Třída je menší, chybí zde relaxační místo na koberci/ pytlí. Žáci si hrají ve svých lavicích nebo na zemi. Ve třídě je rádio, tabule na křídly i na fix a spoustu podnětů ke hře a k výuce. Vedle katedry jsou šanony na každý předmět, kde může učitel čerpat náměty k výuce.

## **Vybavení školy**

V ZŠ speciální jsou k dispozici dvě tělocvičny, kde se po vyučování konají různé sportovní kroužky. Děti mohou využívat různé skluzavky, bosu, rehabilitační míče, v areálu školy je posilovna s pásy a rotopedy, které jsou nyní pro děti dostupné i o přestávce. Žáci mohou před i po vyučování navštěvovat školní družinu. Ve škole je místnost Snoezelen, která dětem poskytuje relaxaci a místo pro odpočinek.

## **Spolupráce rodičů a školy**

Podle maminka pracují v ZŠ speciální vzdělání a zkušené učitelé, kteří vědí, jak pracovat s žáky se speciálními potřebami a dají šanci každému. Komunikace s paní učitelkou prý probíhá velmi dobře.

Paní učitelka mi v rozhovoru sdělila, že komunikuje převážně s matkou dítěte, která se, v rámci svých možností, velmi snaží. Jeví o chlapce zájem, je vstřícná, vypracovávají všechny úkoly vzorně.

### **Jaké je vzdělání třídního učitele žáka**

Paní učitelka vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň a k tomu speciální pedagogiku. Čtyři roky učila na ZŠ a nyní působí 34. rokem v ZŠ speciální.

### **Jak se pracuje učiteli s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Tato práce je dle slov paní učitelky diametrálně odlišná od práce v ZŠ. Pedagog musí respektovat odlišnou mentální úroveň jednotlivců, reagovat na momentální možnosti a psychologické rozpoložení dětí, brát ohledy na rodinnou situaci, možnosti a motivaci. Je nutný individuální přístup a seznámení kolektivu se způsoby hodnocení, aby jednotlivci neměli pocit, že je někdo hodnocen přísněji, jiný tolerantněji. Důležitá je podle učitelky pozitivní atmosféra ve třídě a využití pochvaly za sebemenší úspěch. Naopak neúspěch vysvětlit a navodit pochopení, že i to k životu patří. Vytvořit pocit bezpečí a schopnosti požádat o pomoc.

Důležitý je kontakt s rodiči a informace o dítěti, navázat pozitivní vztah ke škole v rodinném prostředí a usilovat o společnou snahu o jednotné výchovné působení.

### **Jak je žák ve škole spokojen**

Dle slov maminky i podle mého pozorování je Pavel ve škole nadšený, má rád své spolužáky a těší se i na paní učitelku a asistentku.

### **Pozorování při výuce**

Na začátku prvního bloku jsem byla paní učitelkou představena a společně jsme si zazpívali písničku. Paní učitelka se vrátila po měsíci z lázní a přivezla dětem lázeňské oplatky. Pavlovi se velmi zalíbila krabička oplatek a žádal paní učitelku, zda si ji může nechat. Pavel dostal v pracovním listě za úkol opsat písmenka, zastavil se u malého písmene „m“, přemýšlel, kolik se tam píše obloučků.

Podíval se na paní asistentku, aby mu potvrdila jeho rozhodnutí. Pája píše trochu kostrbatě, písmo není plynulé, ale snaží se. Problém dělalo Pájovi napsat délku slova, napsal například slovo „jáhoda“. Pája si u čtení slabik „ma, me“ musel nejprve přečíst první písmenko a pak celou slabiku. Během hodiny žák nevykřikuje, často se rozhlíží po třídě, ale jinak je soustředěný, neklidnější v celé třídě. Během matematického bloku Pájovi s ukazováním prstů pomáhala paní asistentka, později už si Pája ukazoval prsty sám. Při práci se žák často kouká na paní učitelku, aby mu kývnutím hlavy dala najevo souhlas, často se ujišťuje, že pracuje správně. Během práce s geometrickými tvary pracoval Pavel pečlivě, skoro vůbec nepřetahoval a přemýšlel o barvách.

V hodině hudební výchovy žák dirigoval píseň Travička zelená, na konci se uklonil a zažíval viditelnou radost z úspěchu. Chlapec má řečové obtíže a při zpěvu jsou nápadnější, to nic nemění na jeho pocitu spokojenosti. Během svého pozorování a z rozhovoru s paní učitelkou jsme se shodly, že je Pavel jiný než ostatní chlapci ve třídě. Kvůli řečovým obtížím si z něho dělají kluci občas legraci, ale Pájovi to očividně nevadí. Minulý rok prý nosil růžovou aktovku s jednorožcem a rád si maluje nehty fixou. Je to velký lichotník, často chválí učitelkám oblečení, úsměv a to, jak vypadají. O přestávce mě Pája poprosil, abych mu přečetla, co píšou na krabičce od lázeňských oplatků. Sám s krabičkou strávil spokojeně celou přestávku. Sama jsem s žákem aktivně nespolupracovala a měla jsem možnost pozorovat spolupráci s asistentkou. Pavel neustále vyžaduje potvrzení, že dělá úkol správně, střídá se u něho asistentka a učitelka. Někdy to bylo náročné, věnovat se všem dětem s individuálním přístupem, ale paní učitelka s asistentkou jsou již sešrané a umí podávat jednoznačné instrukce při zadávání úkolu. Některé děti pracují ve skupinách a pomáhají si navzájem. Starší žák například pomáhá s opravováním mladšímu dítěti. Pavla jsem ve výuce navštívila na dva vyučovací dny, své pozorování jsem zkrátila z důvodu vládního opatření a omezení výskytu cizích osob ve škole.

## **Shrnutí**

Pavel vystřídal dvě mateřské školy a ve druhé školce byl podle matky z důvodu neporozumění učitelek nespokojený. Žák má výraznou řečovou vadu a vyžaduje individuální přístup. Pocit neúspěchu začal Pavel zažívat i v 1. ročníku ZŠ, kde se chlapci sice věnovali v logopedické oblasti, ale ve vědomostních činnostech chlapec nezažíval uznání a úspěch. Pavel potřebuje neustálý dohled a dopomoc a v ZŠ mu tato potřeba nebyla plně poskytnuta.

Přestup do ZŠ speciální a umožnění znovu navštěvovat 1. ročník mu pomohlo dohnat ztráty, chlapci se začala věnovat i asistentka a byl mu umožněn individuální přístup. Při selhání bývá Pája rozrušený a začne plakat, v ZŠ speciální se paní učitelka snaží Pavla motivovat a hledat jeho přednosti. Pavlovi velmi prospívá individuální přístup, stále se ptá očima, zda dělá vše správně, záleží mu na svém výkonu a chce zažít pocit uznání, minulý rok bylo dětí ještě méně než letos, paní učitelka a asistentka mají nyní na starost 9 dětí, ale obě zkušené pedagožky zvládají poskytnout žákům jejich individuální potřeby. Žák má v rámci PO asistentku (sdílenou), IVP, upravené výstupy, hodnocení i organizaci výuky, využívá hojně kompenzační pomůcky a speciální učebnice. Výukové bloky v ZŠ speciální jsou propojeny s relaxačními cviky a s praktickými znalostmi, které se Pavlovi budou do života hodit. Myslím si, že použití analyticko-syntetické metody není pro Pavla nejlepší metodou (více v doporučení pro praxi), žák si v 10 letech nepamatuje všechna písmenka. Pavel nesplňuje minimální výstupy, po nové diagnostice bude od pololetí zařazen do třídy pro žáky s SMR. Při pozorování jsem si všimla, že se chlapci občas spolužák posmíval kvůli výslovnosti, Pavel byl úplně klidný a spolužáka si nevšímal. I přes snahu učitelky o pochopení spolužáků se stane, že se děti navzájem posmívají, ale v Pavlově případě mu tato občasná situace nevadí. Je pro něho důležité, aby měl kolem sebe děti, se kterými si může povídat, aby měl stále někoho, kdo mu ukáže a navede ho ke správnému řešení a dostatečně ho namotivoval. Sociální dovednosti odpovídají Pavlově současné diagnóze (na podzim 2020 mu byla diagnóza změněna na hraniční s SMR), žák si nedojde sám nakoupit. Chlapec je rád mezi spolužáky a rád zažívá úspěch, což se mu v této škole a díky zkušené paní učitelce i asistentce daří.

**Otázky a odpovědi (pomocí smajlíků, viz příloha č.3):**

**1. Jak tě to baví ve škole? Ukaž pomocí smajlíka.**

Pavel: 1

maminka: 1

**2. Jakého smajlíka by sis vybral, abys ukázal, jak se cítíš mezi spolužáky ve škole?**

Pavel: 1

maminka: 1

**3. Jakého smajlíka by sis vybral, abys ukázal, jak se cítíš ve škole o přestávkách?**

Pavel: 2

maminka: 2

**4. Ukaž mi smajlíka, který ukazuje tvůj vztah s paní učitelkou.**

Pavel: 1

maminka: 1

**5. Ukaž mi smajlíka, který ukazuje tvůj vztah s paní asistentkou.**

Pavel: 1

Maminka: 1

Tab. SWOT analýza – Pavel

Silné stránky	Slabé stránky
Spolupráce školy a rodiny; individuální přístup; ZŠ speciální	Analytiko-syntetická metoda čtení
Příležitosti	Hrozby
Lepší komunikace mezi rodičem a logopedem; třída pro žáky s SMR	V budoucnu kontakt se skupinou intaktních dětí (není na to zvyklý)

#### **4.1.4 Ondra**

Poznatky jsem získala z rozhovoru s třídní učitelkou Ondry i s bývalou učitelkou žáka, s asistentkou, s jeho maminkou a prostřednictvím zprávy z SPC.

##### **Rodinná anamnéza**

Maminka mi v rozhovoru sdělila, že Ondru (9) a jeho dvanáctiletého bratra vychovává a živí sama. Ondrův sourozenec navštěvuje ZŠ speciální a má středně těžkou mentální retardaci.

##### **Osobní anamnéza**

V mateřské škole se podle maminky Ondrovi líbilo. Před nástupem do povinné školní docházky si chlapcovy učitelky v MŠ i maminka všimly problémů, Ondra byl v určitých oblastech pozadu. Po doporučení navštívila maminka s Ondrou před nástupem do povinné školní docházky SPC, kde Ondra absolvoval i logopedické vyšetření a začal navštěvovat logopeda. V SPC doporučili Ondrovi odklad školní docházky, žák diagnózu v předškolním věku nedostal. Chlapci bylo provedeno vyšetření speciálním pedagogem a psychologem a bylo mu diagnostikováno LMP v polovině 1. třídy.

##### **Léčebná rehabilitace**

Ondrovi v SPC doporučili odklad školní docházky i návštěvu logopeda, z rozhoru s matkou vím, že Ondra s logopedkou nespolečně pracoval, maminka je samoživitelkou dvou dětí a časem už ani nestíhala Ondru k logopedce vozit. Po domluvě a nespokojenosti Ondry se s logopedkou rozloučili, chlapec má dodnes problémy s hláskami R a Ř. SPC se pravidelně ozývá škole, domlouvá si konzultaci a jezdí se do školy za Ondrou i podívat.

##### **Pedagogická anamnéza**

Matka Ondry mi sdělila, že viděla rozdíly mezi bratry a chtěla, aby Ondra navštěvoval základní školu. Paní učitelka si odlišností chlapce všimla na začátku školní docházky, Ondra si nepamatoval písmena a byl pozadu za ostatními žáky.

Nesoustředil se, látku si nepamatoval. Paní učitelka navrhla mamince Ondry, zda by pro něho nebylo lepší navštěvovat ZŠ speciální, tuto možnost však maminka odmítla. Na začátku školní docházky byl chlapec na požádání třídní učitelky poslán do SPC a chlapci bylo po několika vyšetření psychiatrem diagnostikováno LMP, tento proces trval několik měsíců a k chlapci byla asistentka přidělena po půl roce.

Ondra měl tři roky jednu paní učitelku, spolupráce probíhala podle maminky výborně. Ondrovi byla přidělena paní asistentka, studentka pedagogického oboru, která si dodělávala vzdělání a od 4. třídy převzala Ondru jako nová třídní učitelka. S Ondrou si podle maminky výborně rozumí a je velkou výhodou, že spolu již pracovali dříve.

Mezi Ondrovi oblíbené předměty patří dle maminky matematika, problémy nastávají v angličtině a v gramatice českého jazyka. Paní učitelka doplňuje, že je žák v matematice samostatný při mechanických činnostech, horší jsou pro něho slovní úlohy, při kterých potřebuje vždy dopomoc asistentky při postupu a řešení. Největší problémy jsou v českém jazyce. Ze zprávy z SPC jsem se dočetla, že má Ondra snížené tempo čtení nejspíše na základě nesprávného osvojení metody čtení. Dále má výrazně oslabenou prostorovou orientaci, což negativně ovlivňuje výkon žáka ve škole. Potíže se objevují i v koncentraci pozornosti.

V první třídě se paní učitelka snažila Ondru naučit alespoň částečně velká tiskací písmena, ve druhé třídě navázali na malá tiskací písmena, Ondru jsem navštívila na začátku druhého pololetí 3. třídy, kdy byl dle slov bývalé paní učitelky v českém jazyce minimálně o půl roku, ne-li více pozadu za dětmi. Současná paní učitelka mi sdělila, že se Ondra oproti spolužákům opožděný, ale o kolik je závislé na tématu. Neumí vyslovit „R“ a „Ř“, proto mu dělají problémy slova s těmito hláskami i napsat – například místo slova „prosinec“ píše „plosinec“. Žák vůbec neřeší psaní i/y u tvrdých a měkkých souhlásek, vyjmenovaná slova mu dělají menší problém. Ondra čte kratší texty s porozuměním, učitelka se ho musí ptát více způsoby. Problém Ondrovi dělají také párové souhlásky. Dle učitelky se s žákem musí udělat vše ve škole, protože doma to žák neudělá. V běžném životě se o sebe Ondra umí dle učitelky postarat, je mu potřeba vše vysvětlit, ale jeho sociální dovednosti jsou poměrně dobré, dojde si nakoupit a na online hodině byl žák samostatný.

Ve třídě je ještě jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který má diagnostikované ADHD a je opožděný v učení. Žák přišel minutý rok z alternativní školy, která mu nevyhovovala.



Ondra má rád hlavně fotbal, který hraje podle paní učitelky hlavně proto, že ho hrají kluci ze třídy. Maminka prý Ondru nevedla k žádnému sportu, ale když začali chodit kluci, neměla s kroužkem žádný problém. Mezi jeho další zájmy patří jízda na kole, stavění lega a trávení volného času venku. Některé dny potřebuje být víc sám. Sociální dovednosti žáka jsou podle paní učitelky poměrně dobré, několikrát Ondru potkala v obchodě a žák byl samostatný. Ondra je veselý, kamarádský a neměl podle učitelky problém se začleněním. Ve třídě nemá jednoho nejlepšího kamaráda, ale střídá se to. Se spolužáky se vidí i mimo školu na fotbalových trénincích.

Vztah Ondry a jeho spolužáků je podle asistentky vřelý, Ondra je dobrosrdečný a děti ho mají rádi. Nesmějí se mu a jsou zvyklé, že neumí vyslovit některé souhlásky a že je někdy svůj. Paní učitelka již od první třídy vede děti k porozumění a také k tomu, že každý jsme jiní. Maminka mi v rozhovoru sdělila, že Ondra bývá hodně náladový, záleží na tom, jak se vyspí.

### **Počet žáků ve třídě**

Ve třídě je 19 dětí, občas přijedou 2 děti, které se převážně vzdělávají v Itálii, mluví dobře česky a do České republiky jezdí nepravidelně na 3 týdny.

### **Pomůcky při výuce**

Paní učitelka pro Ondru vytváří pracovní listy navíc, ve kterých si chlapec více upevňuje učivo. Dále mi učitelka sdělila, že po čase zjistila, co Ondrovi nejvíce pomáhá a začala zařazovat do výuky více vizuálních pomůcek. Ondra používá běžné pomůcky jako ostatní žáci, navíc jsou vizuální pomůcky na aktuální látku vyrobené asistentkou. Ke čtení je zvyklý využívat záložku, bez ní nemá přehled, který řádek čte. S asistentkou využíval Ondra na začátku 2. třídy i dyslektické okénko, které žákovi pomáhalo orientovat se v textu. Mám zprávu od paní učitelky, že na začátku 3. třídy přestal dyslektické okénko používat, je potřeba žáka kontrolovat, aby nepřeskočil řádek a aby četl slovo správně, čtení Ondry je pomalejší. V anglickém jazyce k upevnění slov vyrábí asistentka obrázkový slovníček. Ondru velmi baví práce s interaktivní tabulí. Učebnice používá Ondra stejně, jako ostatní žáci, paní učitelka nepracuje s učebnicí pro žáky s LMP. V případě, že tématu nerozumí nebo ho potřebuje více vysvětlit, pracuje žák s pomůckami či s pracovními listy. Pro procvičování má Ondra vytvořené speciální pomůcky, které používají i přímo ve vyučování.

Například trénují pravopis na kartičkách, společně s asistentkou říkají správnou odpověď, kterou odůvodňují místo přepisu slov do sešitu.

### **Podpůrná opatření**

Ondra má od poloviny 1. třídy asistentku, která s žákem upevňuje látku pomocí her a vizuální podpory. Od 3. třídy má již sdílenou asistentku, která má lavici v poslední řadě uprostřed, z jedné strany má lavici pro sebe Ondra a z druhé strany žák, který má diagnostikované ADHD. V případě potřeby odchází asistentka s chlapci na chodbu nebo do kabinetu a paní asistentka střídá práci mezi těmito chlapci. Žák se vzdělává podle RVP ZV, má vypracovaný IVP, ale plní výstupy ŠVP. Dalším PO je pro Ondru úprava organizace a hodnocení ve výuce a při obtížnějších tématech částečné využití kompenzačních pomůcek. Ondra má upravené očekávané výstupy, před i po vyučováním je mu poskytnuta pedagogická intervence (částečně v rámci doporučení SPC a částečně z dobré vůle školy). SPC paní učitelce pomáhá, jezdí do školy na konzultace a pracovníci SPC sledují dítě přímo ve výuce. Dále pomáhají s výběrem pomůcek, při vypracování IVP, poskytují konzultace matce. Vše záleží na domluvě, pracovníci SPC jezdí do školy vždy před diagnostikou (tj. po 2 letech). Učitelka je se spoluprací i s PO spokojená.

### **Specifika a metody ve vzdělávání**

Z rozhovoru s učitelkou jsem se dozvěděla, že učebnice má Ondra stejné, jako spolužáci, Ondra má úkoly často zjednodušené. Ondrovi se věnuje paní učitelka každý den před výukou, pokud přijde žák brzy, opakují většinou 20 minut každé ráno. Odpoledne Ondru doučuje jiná paní učitelka, se kterou probírají aktuální problematiku a látku, ve které si žák není jistý. Doučování začalo v rámci PO, postupně se začaly přidávat odpolední hodiny navíc po žádosti matky a svolení školy (bezplatně). V 1. třídě psal chlapec velkým tiskacím písmem, dnes píše žák stále převážně tiskacím písmem, psací podoby písmene nemá upevněné, ale paní učitelka vyžaduje, aby psací písmo trénoval i s oporou. Učitelka zohledňuje aktuální stav pozornosti žáka, Ondra je nejpozornější v ranních hodinách a po 15 minutách jeho pozornost v hodině výrazně klesá. Dále je respektováno individuální tempo žáka, Ondra dopisuje s dopomocí první cvičení a děti už končí druhý úkol.

Je tedy nutné zajištění dostatečného časového prostoru k osvojení a pochopení, instrukce jsou žákovi podávány zjednodušeně a s opakovaným vysvětlením i od asistentky a doučující učitelky. Při výkladu nové látky učitelka zvýrazňuje pro Ondru to nejdůležitější a využívá názorná schémata. Při práci s textem asistentka zvýrazňuje to podstatné a využívá vizuální podporu. V českém jazyce dává paní učitelka důraz na slovní zásobu, správnou výslovnost a na správnou techniku analyticko-syntetického čtení s porozuměním.

V hodnocení má žák úlevy, v TV, VV a HV je známkován klasicky v kombinaci s alternativními způsoby (slovní hodnocení, bodování, grafické či procentuální hodnocení) k matematice paní učitelka přihlíží z části. Žák má matematiku rád a u mechanických úkolů počítá dobře. V českém jazyce je známkován pouze z písemného projevu a v diktátě píše chlapec pouze některá slova. V anglickém jazyce je Ondra hodnocen individuálně. Učitelka ocení snahu, samostatnost a zájem, snaží se posilovat Ondrovi sebedůvěru, používá časté slovní pochvaly a umožňuje žákovi opravu písemné práce.

### **Vybavení třídy**

Třída je prostorná, žák má lavici sám pro sebe, v lavici a po straně lavice má žák košík s vizuálními pomůckami a kartičkami. Za poslední řadou lavic je prostor pro koberec a relaxační zónu, ve skříni je spousta deskových her a knížek. Na nástěnkách visí aktuální tematika a vizuální pomůcky pro všechny děti.

### **Vybavení školy**

Škola disponuje velkou tělocvičnou, hudební třídou, školní družinou a vlastní jídelnou, do které chodí i žáci z blízkého gymnázia. Chodby školy jsou výtvarně vyzdobené a celkově působí škola malebně.

### **Spolupráce rodičů a školy**

Maminka je se školou spokojená, obě paní učitelky Ondrovi vždy poradí, vše vysvětlí, maminka paní učitelce zavolala ve dne i v noci a učitelka jí se vším vždy pomohla. Maminka mi přiznala, že občas zapomene na SPC a škola jí pomáhá s pravidelnými konzultacemi a s hlídáním termínů.

V rozhovoru mi paní učitelka sdělila, že je maminka moc hodná, nabídne se a při různých událostech napeče. Sama vyšla speciální školu, spolupráce funguje, ale učitelka nemůže chtít, aby doma dělali něco navíc, chybí zodpovědnost a důslednost. Některé látky matka nechápe a nemůže Ondrovi pomoci s vysvětlením.

### **Jaké je vzdělání třídního učitele žáka**

První paní učitelka Ondry vystudovala Učitelství pro 1. stupeň a je v praxi patnáct let, druhá paní učitelka učí prvním rokem a předešlé roky byla Ondrovou asistentkou. Vystudovala bakaláře se zaměřením technických věd a informačních technologií pro vzdělávání spolu s geografii pro vzdělávání a nyní pokračuje na učitelství informatiky pro 2. stupeň ZŠ a geografie pro střední školy.

### **Jak se pracuje učiteli s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami**

Se žáky se paní učitelka snaží pracovat více individuálně, což podle učitelky zajišťuje ve velké míře paní asistentka. V případě některých úkolů má dítě jiné zadání, např.: diktát je kratší, slovní úlohy jsou jednodušejší napsané, některé úkoly plní žák mimo třídu s paní asistentkou. Paní učitelka učí prvním rokem a postupně získává zkušenosti i s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **Jak je žák ve škole spokojený**

Podle maminky se dříve Ondra do školy těšil, poslední rok se z něho ale stal lajdák a nebaví ho se učit. Není to prý způsobeno jiným přístupem učitelky, ale žakovým momentálním rozpoložením. Raději by si chlapec hrál venku a chodil na fotbal.

### **Pozorování při výuce**

Při návštěvě ve třídě jsem seděla za Ondrou a jeho asistentkou a pozorně jsem si všímala žakova chování během výuky i o přestávce. Prvních deset minut bylo v pořádku, Ondra dával pozor, hlásil se, ale postupně se začal rozhlížet po třídě, hledal něco na zemi, v lavici a potřeboval změnit činnost.

Při práci se často dívá na asistentku a vyžaduje pomoc, v matematice Ondra potřebuje dovysvětlit slovní úlohu, zadání si pomocí čtecí záložky pomalu přečte, ale není si jistý postupem. Ondra si pracuje s asistentkou individuálním tempem, žáci postupují na další cvičení a Ondra si dodělává první úkol. Během společné aktivity, kdy se žáci zvednou, pracuje Ondra zase rád, při posouvání na interaktivní tabuli by chtěl být vepředu pořád. O přestávce si hrál Ondra buďto sám nebo s kamarády, žák není vyčleněný z kolektivu, a i když potřeboval být v lavici sám, spolužáci to respektovali. Jiné přestávky byl Ondra hodně hlučný a strhával k sobě i ostatní děti.

## **Shrnutí**

Prvních příznaků opoždění si všimly učitelé v MŠ a maminka před nástupem do 1. třídy, kdy byl chlapci doporučen odklad. Prodloužený rok ve školce Ondrovi pomohl, byl hravý, ale při nástupu do ZŠ a při změně denní náplně se u Ondry začaly projevovat problémy v oblasti zapamatování a pochopení, maminka odmítla doporučení o změně typu školy a učitelka začala s žákem po přidělení asistentky pracovat jiným způsobem. Ondra je vzděláván podle RVP ZV, v jeho PO je zahrnut asistenta, IVP, žák má upravené očekávané výstupy, úpravu hodnocení a obsahu, pedagogickou intervenci a částečné využití speciálních pomůcek. Učitelka nevyužívá speciální učebnice, žákovi jsou poskytnuty především vizuální pomůcky, upravené pracovní listy a dříve i dyslektické okénko.

Bývalá paní učitelka nemá vystudovanou speciální pedagogiku, ale po 15 letech ji už rukou prošlo více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (pozorování jsem prováděla ještě u bývalé paní učitelky). Současná paní učitelka učí prvním rokem, s Ondrou pracovala dva roky jako asistentka, dříve s žákem s LMP nepracovala a nemá žádné speciální vzdělání, současně s prací si dodělává magisterský titul. Žákovi chybí logopedická péče a přetrvávající problémy s vyslovením hlásky „R“ a „Ř“ ovlivňují i jeho psaní. Žák má potíže v českém jazyce, píše převážně tiskacích písem a nepamatuje si některá pravidla gramatiky. Potíže mu nedělají mechanické úkoly v matematice. Chlapci je věnován individuální přístup především díky asistentce a doučování, je mu umožněno opustit třídu a pracovat svým tempem. Učitelky s žákem pracují intenzivně ve škole, protože vědí, že i přes snahu matky není v jejich možnostech žáka doučit jeho mezery. Spolužáci se Ondrovi neposmívají, od učitelky jsou důsledně vedeni k tomu, že každý občas potřebuje být sám, někdo neumí vyslovit některou hlásku a každý jsme úplně jiní. Ondra si dovede poradit v základních sociálních dovednostech, dojde si sám nakoupit, po vysvětlení se připojil na online hodinu.

Spolupráce rodiny a školy probíhá dobře, škola nabízí žákovi bezplatné doučování a projevují nadstandartní snahu o jeho začlenění. Ondra chodí do školy obvykle rád, poslední dobou ho nebaví učení a odchody do školy jsou kvůli tomu těžší.

**Otázky a odpovědi (pomocí smajlíků, viz příloha č.3):**

**1. Jak tě to baví ve škole? Ukaž pomocí smajlíka.**

Ondra: 3

maminka: 3 (dříve se Ondra do školy těšil více, stává se z něho lajdák)

**2. Jakého smajlíka by sis vybral, abys ukázal, jak se cítíš mezi spolužáky ve škole?**

Ondra: 3

maminka: 3

**3. Jakého smajlíka by sis vybral, abys ukázal, jak se cítíš ve škole o přestávkách?**

Ondra: 2

maminka: 1

**4. Ukaž mi smajlíka, který ukazuje tvůj vztah s paní učitelkou.**

Ondra: 1

maminka: 1

**5. Ukaž mi smajlíka, který ukazuje tvůj vztah s paní asistentkou.**

Ondra: 1

maminka: 1

Tab. SWOT analýza – Ondra

Silné stránky	Slabé stránky
Intenzivní práce učitelů a školy; společný koníček se spolužáky	Nezájem chlapce o učení; žák se učí pouze ve škole
Příležitosti	Hrozby
Kvalitní logopedická péče	Narůstající množství a obtížnost učení na 2. stupni ZŠ; přeučení a znechucení školy

#### 4.1.4.1 Porovnání dvojice žáků s LMR

Oba chlapci vyrůstají v rodině, kde se snaží podle svých možností zajistit blaho svých synů. Pavel žije v úplně rodině spolu se starším bratrem, Ondru a jeho o 3 roky staršího bratra vychovává maminka sama. Chlapce spojuje záliba ve stavení lega a sport, Ondra hraje pravidelně fotbal a Pavel dává přednost házené. Oba mají rádi společnost, jsou vřelí a kamarádští. U Ondry má maminka sama speciální školu a je tedy pravděpodobné, že je výrazně méně disponovaná pomáhat tu a stimulovat ho.

S povinnou školní docházkou to mají děti v rodině přesně obráceně, Pavel navštěvuje ZŠ speciální a jeho bratr ZŠ, naopak ve druhé rodině navštěvuje ZŠ speciální starší bratr a Ondra dochází do ZŠ.

Ondra se vzdělává podle RVP ZV a má vypracovaný IVP. Pavel se vzdělává dle RVP ZV s minimálními výstupy, které jsou zpracované v ŠVP ZŠ speciální. Pavel v současné době nenaplnuje minimální doporučené výstupy a po nové diagnostice bude od pololetí navštěvovat třídu pro žáky s SMR. Ondra upravené výstupy díky ranní i odpolední pedagogické intervenci splňuje. Doma už se chlapec neučí.

V mateřské škole měli chlapci rozdílný přístup, Pája byl ve své 1. MŠ spokojený a bavila ho i logopedická péče, kterou navštěvoval v rámci školky, po změně MŠ byl chlapec nespokojený a s jeho výslovností se přestalo pracovat.

Od 1. třídy se Pavlovi pravidelně věnuje logoped, se kterým si chlapec rozumí. Ondra navštěvoval celé předškolní období jednu MŠ, do které chodil rád i po odkladu školní docházky. Oba žáci mají problém s řečí, Pavel má diagnostikovanou středně těžkou vadu řeči, Ondra má příznaky mnohem mírnější, oba se dodnes nenaucili hlásky „R“ a „Ř“, problém s řečí oba chlapce limituje i ve vzdělávání, kdy zaměňují hlásky a písmena. Zatím co je Pavel v soustavné logopedické péči, Ondra navštěvoval logopedku pouze v předškolním vzdělávání, byl u ní nespokojený, maminka samoživitelka Ondru nestíhala k logopedce vozit až s péčí úplně přestali. ZŠ neposkytuje logopedickou péči, ZŠ speciální ano.

Rodiče obou chlapců chtěli, aby jejich syn navštěvoval ZŠ. Pavlovi kvůli jeho řečovým vadám našli ZŠ s logopedickou třídou, Ondra začal navštěvovat běžnou ZŠ. Chlapci měli již na začátku školní docházky mezery, nezvládali učivo, nepamatovali si písmena a zároveň oba potřebovali zažít pocit úspěchu a individuální péči. Ondrovi i Pavlovi třídní učitelky doporučili návštěvu SPC a zároveň přechod do ZŠ speciální. Pavlovi bylo po neúspěšném 1. ročníku ZŠ diagnostikováno LMR a středně těžká vada řeči. Rodiče si zvolili pro syna ZŠ speciální, ze které měla maminka i Pavel po návštěvě dobrý pocit, bylo mu umožněno opakovat 1. ročník, matka mohla dovážet syny do stejného města a také velmi ocenila to, že se u školy nachází SPC. Naopak Ondrova maminka odmítla změnu školy. Zatím co dostal Pavel diagnózu až ke konci první třídy, Ondra byl již v polovině 1. třídy diagnostikován LMR a byla mu přidělena asistentka.

Pavel, který potřebuje neustálý dohled a pomoc, se dostal do kolektivu dětí s obdobnými možnostmi, je mu poskytnuta individuální péče a zkušená paní učitelka ho dokáže namotivovat.

Pro Ondru byla klíčová asistentka, která mu byla přidělena po půl roce a začala s Ondrou pracovat individuálně, Ondrovi se navýšil čas při řešení úkolů, může si s asistentkou odejít na chodbu. Na rozdíl od Pavla Ondra zvládá mechanické matematické postupy, má představu o čísle, oběma chlapcům dělá problém především český jazyk a čtení. Žáci si nepamatují některá pravidla gramatiky, Ondrovi dělá potíže psaní i/y po tvrdé a měkké souhlásce, vyjmenovaná slova zvládá lépe. Pavel nerozlišuje psaní y/i vůbec. Ve třídě obou chlapců je rozdílný počet žáků, s Ondrou navštěvuje třídu 18 dětí, do třídy ZŠ speciální dochází spolu s Pájou 9 žáků. V porovnání to však razantní rozdíl není, v ZŠ zajišťuje výuku pro 17 intaktních žáků a pro 2 žáky se speciálními vzdělávacími potřebami učitelka a asistentka, v ZŠ speciální vzdělává učitelka a asistentka 9 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.



Ondrovi poskytuje v rámci PO obvykle 20 minut před vyučováním individuální péči třídní učitelka, z dobré vůle školy je chlapec bezplatně doučován po vyučování jinou paní učitelkou a společně si opakují aktuální problematiku. V průběhu výuky se chlapci vzhledem k počtu dětí věnuje individuálně asistentka. V ZŠ speciální je méně žáků, učitelka zadává úkoly dle úrovně dětí a poskytuje Pavlovi větší pozornost, než je možné v ZŠ. Oba žáci mají vypracovaný IVP, upravené hodnocení, organizaci a výstupy ve vzdělávání, Pavel má navíc upravený obsah výuky a využívá hojně kompenzační pomůcky. Ondrovi je navíc poskytnuta intenzivní pedagogická intervence. Učitelkám jde především o to chlapce namotivovat a podpořit je. Podávají informace chlapcům zjednodušeně a opakovaně a s oběma chlapci se díky asistentkám pracuje individuálně.

Pro oba žáky zajišťují učitelky a asistentky vizuální pomůcky, kartičky na danou problematiku a pracovní listy. Pavel používá navíc různé řady a typy učebnice, Ondra se učí pouze podle učebnice pro 3. třídu ZŠ. Pavel má navíc grafomotorické listy, počítadlo v matematice a didaktické pomůcky DIDA. Oba žáci mají lavici pro sebe a prostor pro pomůcky.

Ondra měl dle mého názoru velké štěstí na školu, maminka chodila do speciální školy a některé úkoly neumí Ondrovi vysvětlit, navíc jako samoživitelka nemá dostatek času se Ondrovi věnovat. Třídní učitelka doučuje Ondru každé ráno a jiná paní učitelka Ondru doučuje odpoledne, vždy probírají aktuální problematiku. Zároveň škola matce hlídá konzultace u SPC, maminka je se spoluprací velmi spokojená. Škola se snaží Ondrovi poskytnout maximální možnou péči. Rozdílné je časové rozvržení, v ZŠ se pracuje po 45 minutách, zatím co v ZŠ speciální po blocích. V obou typech škol chlapcům vychází vstříc a pokud učitelky vidí, že žáci potřebují odpočinek a jejich pozornost výrazně klesla, pomůžou jim asistentky. V ZŠ speciální se snaží dle mého názoru zavádět do výuky více praktických činností a aktivit, které se dětem budou hodit v běžném životě.

Třídy chlapců jsou podnětně vybaveny a disponují řadou názorně-demonstračních pomůcek. Ve školách jsou třídy pro hudební výchovu, tělocvičny, v ZŠ speciální je navíc Snoezelen a posilovna s balančními pomůckami.

První ani současná Ondrova učitelka nemají speciální vzdělání, ale inspirují se od ostatních učitelů a velmi využívají pomoc SPC. Ondrova paní učitelka učí prvním rokem, ale dříve byla Ondrovou asistentkou a dodělává si vzdělání. Pavel je v dobrých rukou zkušených speciálních pedagogů, navíc má Pájova učitelka již čtyřiatřicetiletou zkušenost v ZŠ speciální a předtím pracovala 4 roky v ZŠ.

Vzdělání učitelek hraje v tomto případě roli v tom, že Ondrova nová paní učitelka si stále zjišťuje nové informace o možnostech vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, výhodou pro ni je fakt, že dříve působila jako Ondrova asistentka a nějaké zkušenosti již má. Výhodou Pájovi učitelky je letitá zkušenost, speciální vzdělání, zásoba pomůcek, inspirace a informací. Sociální dovednosti žáků jsou odlišní, což souvisí i s rozdílným intelektem žáků. Ondra je více samostatný, sám si nakoupí v obchodě, umí se o sebe postarat. Pavlovi sociální dovednosti odpovídají jeho postižení a jsou výrazně sníženy. Pavlova učitelka rozvíjí sociální schopnosti žáků během výuky, zařazuje různé praktické situace. Ondra není speciálně sociálně rozvíjený, pouze v rámci běžných situací při výuce. Pavel chodí do školy rád, má velmi rád kolektiv a komunikaci s vrstevníky, u Ondry je to poslední dobou horší kvůli učení, které ho tolik nebaví. Chlapci mi na otázku „jak tě to baví ve škole“ a „jak se cítíš mezi spolužáky ve škole“ odpověděli dle škály smajlíků odlišně, Pavel má své spolužáky rád, vyhledává společnost a do školy se těší. Kvůli řečové vadě si z Pavla dělají spolužáci občas legraci, ale Pavel to nevnímá negativně, na spolužáky se nezlobí a vyhledává jejich společnost. Ve třídě se společně se spolužáky občas baví, po škole se s nikým z nich nevidá. Ondru poslední dobou škola nebaví, se spolužáky se sice baví, ale dle odpovědí soudím, že se mezi nimi necítí nejlépe. Aby byl více v kontaktu se spolužáky a začlenil se, začal Ondra chodit z vlastní vůle s kluky ze třídy na fotbalový kroužek. Ondra se ve třídě baví se všemi, a i díky společnému zájmu si s kluky ze třídy má co říct. Někdy nemá na spolužáky náladu a tráví přestávky sám. Chlapce jsem navštívila na jaře 2020, stále jsem v kontaktu s učiteli a rodiči žáků a podle mých nových informací (podzim 2020) došlo u Pavla ke změně diagnózy, chlapec je hraniční mezi LMR a SMR. Při mém pozorování jsem si u žáků všimla rozdílu v intelektu, Ondra zvládá více úkolů než Pavel, například v matematice nemá Pavel pojem o čísle, zatím co Ondra zvládá jednoduché mechanické operace a s dopomocí i těžší příklady. Oba chlapci měli na jaře 2020 diagnostikovanou LMR, míra jejich intelektu se však liší. Pozitivem ZŠ je ochotné a snaživé vedení školy, které Ondrovi poskytuje bezplatné doučování látky, kterou se žák nestihne naučit během výuky. Ondrova maminka to jako samoživitelka dvou synů nemá jednoduché a za pomoc od školy je vděčná. Žák je mezi intaktními žáky, učí se od nich sociálním dovednostem a díky zapojení do fotbalu tráví se spolužáky více času. I přes to, že nemají Ondrovi učitelky žádné speciální vzdělání, jsou empatické, mají podporu vedení a pravidelně spolupracují s SPC. Ondra má v současné době nechuť ke škole, což může být způsobeno každodenním doučováním, chlapec chce trávit čas venku a učení ho tolik nebaví.

Pavel je v ZŠ speciální velmi spokojený, má vlídnou paní učitelku, která má bohaté zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pavel zažívá díky učitelce uznání, i když se u něho poslední měsíce jeho postižení prohloubilo a žák bude muset navštěvovat třídu pro žáky s SMR. Pavel vyjde s každým, myslím si, že nebude problém začlenění do nové třídy.

### **Silné a slabé stránky ZŠ**

- + chlapec je v kontaktu s intaktními žáky
- + škola je ochotná chlapce bezplatně doučovat
- ve škole není přítomen logoped
- nepochopení některých projevů žáka od intaktních vrstevníků
- velký počet žáků ve třídě
- bez doporučení absence speciálních pomůcek
- často chybí speciální vzdělání učitelů (speciální škola, kurzy, návštěva speciální škola atd.)
- přetěžování žáka z důvodu chybějících informací o MP

### **Silné a slabé stránky ZŠ speciální**

- + speciální vzdělání učitelů
- + SPC je součástí školy a pravidelně se účastní pedagogických rad
- + součástí školy je logoped
- + ve třídě jsou žáci s obdobnými možnostmi (pochopení)
- + velké množství speciálních pomůcek
- + nižší počet žáků ve třídě
- chybí kontakt s intaktními žáky

### **Shrnutí pozitiv a negativ obou škol**

Při posouzení vhodné školy záleží v první řadě na intelektu žáků, škála postižení se může u dvou žáků s LMP velmi lišit. V porovnání obou škol se domnívám, že ZŠ speciální umožňuje žákům s LMP kvalitnější způsob vzdělávání, odbornou spoluprací odborníků působících ve škole i zkušenosti a vzdělání učitelů.

Výhodou ZŠ je kontakt dítěte s intaktními žáky, tento nedostatek v ZŠ speciální mohou zajistit rodiče například na zájmovém kroužku.

#### 4.1.4.2 Doporučení pro praxi

Během psaní diplomové práce jsem si uvědomila, jaké rozsáhlé znalosti by měl mít erudovaný a kvalitní učitel. Učitelé v ZŠ speciální i v ZŠ by měli být připraveni na to, že mohou vzdělávat žáka s MP. Znalosti speciálních potřeb dětí s MP a specifika tohoto postižení jsou nezbytným předpokladem pro vzdělávání těchto žáků. Učitelka v ZŠ učí prvním rokem, zároveň studuje učitelství pro střední školy, se speciálním ani základním vzděláváním se tedy při svém sebevzdělávání nesetká. Výhodou pro ni je dvouletá zkušenost jako žákova asistentka, kdy spolupracovala se zkušenými učiteli a s SPC. Srovnání dvojic žáků ukazuje, jak je významné vzdělání učitelky, které ve speciálních školách učitelky obvykle mají (je to povinnost ze zákona), zatímco u učitelek běžných škol nikoli. Učitelky běžných škol si rozšiřovaly kompetence osobní zkušeností, konzultacemi s SPC a s kolegy ve škole, ale chybělo další sebevzdělávání a doplňování si informací. Pro hlubší pochopení problematiky vzdělávání žáka s LMP/AS by bylo vhodné absolvování kurzů, návštěva speciální školy, studium speciální pedagogiky nebo konzultace se speciálními pedagogy.

Žák ze ZŠ se vzdělává dle RVP ZV a s dopomocí asistentky a velmi častého doučování se mu daří plnit většina výstupů. Potíže nastávají v českém jazyce, kde nejsou některé výstupy ukotveny (problém v psaní i/y po tvrdých a měkkých souhláskách). Žák v ZŠ speciální je vzděláván podle RVP ZV s minimálními výstupy, které aktuálně nenaplnuje a dle podzimního vyšetření bude žák v lednu 2021 přesunut do třídy pro žáky se SMR.

V ZŠ se snaží nedostatky žáka s LMP kompenzovat častým doučováním, běžně i 2x denně, což vede k nechuti, přemotivování a přeučení žáka. Otázkou zůstává, zda škola nechce po Ondrovi více, než je v jeho individuálních možnostech, některá látka je pro Ondru těžká a učitelé se to snaží dohnat doučováním. Každý žák je jiný a je důležité pracovat s jeho aktuální úrovní dosaženého psychického vývoje.

Na druhé straně je fakt, že se s Ondrou maminka doma učit nestihá a některé látce sama neporozumí, škola se tedy snaží dohnat absenci domácího procvičování.

Jako doporučení je třeba si uvědomit možnost dědičného výskytu MP a tím pádem velmi komplikovanou spolupráci s rodinou, absenci domácí přípravy, nízkou socio-ekonomickou situaci rodiny apod. S tím se speciální školy setkávají, ale u běžných škol tato zkušenost chybí a vzhledem k absenci vzdělání si toto nemusí uvědomovat a nepřizpůsobí komunikaci a spolupráci s rodinou.

Při práci s dětmi s LMP je vhodné časté opakování, procvičování, používání co nejvíce názorných pomůcek, demonstrování, a to vše propojit s praktickým životem. Pro lepší zapamatování je vhodné používat zvýrazňování informací či intenzivní zpětnou vazbu. U žáků s LMP je třeba respektovat individuální tempo, které zajistí dobře instruovaný asistent. Tito žáci často nevědí, jak se učit, učitel si s žáky může vybudovat návyky učení. Úkolem učitele je také poznat silné a slabé stránky dítěte s LMP a umět je systematicky rozvíjet. Oba žáci s LMP mají řečové potíže a na učitele jsou tedy v oblasti komunikace kladeny vyšší nároky, například v prezentaci a v upevnění důležitých sdělení, kdy mohou učitelé využívat multisenzorický přístup. Dostatek času umožní žákovi rozmyslet si a samostatně odpovědět, učitel by měl volit jasný a jednoduchý způsob ověřování vědomostí. V ZŠ speciální je logopedická péče součástí školy, logoped tedy může s učitelkou konzultovat Pavlovi aktuální kroky. V ZŠ tato přímá spolupráce chybí.

Speciální pomůcky jsou při vzdělávání dětí s LMP velmi důležité, názornost a demonstrace pomáhají dítěti pochopit a upevnit látku. Oběma chlapcům pomáhá či dříve pomáhalo počítadlo v matematice a pro Ondru vytváří učitelka v ZŠ speciální pracovní listy do všech předmětů. Pavel v ZŠ speciální se učí číst analyticko-syntetickou metodou (rozložení slova na hlásky a slabiky = analýza a následné složení = syntéza, děti se učí všechny podoby písmen najednou), dodnes nemá osvojená písmenka a má potíže se čtením. Učitelka může využít jinou čtecí metodu, jako například Genetickou metodu (děti z písmen skládají slova a následně slovo rozkládají na písmena, nejprve se učí pouze velké a malé podoby tiskacích písmen), dále použití myšlenkových map nebo pětílístku pro rozvoj abstraktního myšlení. Pro hlubší pochopení látky, odborné zpracování i pro urychlení času při přípravě by mohla paní učitelka využívat i speciální učebnice a pracovní listy pro žáky s LMP.

Jako kladné hodnotím snížení počtu dětí ve třídě v ZŠ, paní učitelka má k dispozici asistentku a společně vzdělávají 17 intaktních dětí a 2 žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V ZŠ je tady více prostoru pro individuální práci s dětmi a naplnění speciálních vzdělávacích potřeb.

Práce učitele nespočívá pouze v předávání informací, jeho snahou o naplnění výchovných a vzdělávacích potřeb žáků a respektování individuálních zvláštností dětí může přispět k samostatnosti a ke spokojenému životu dítěte i v dospělosti.

## 4.2 Diskuse

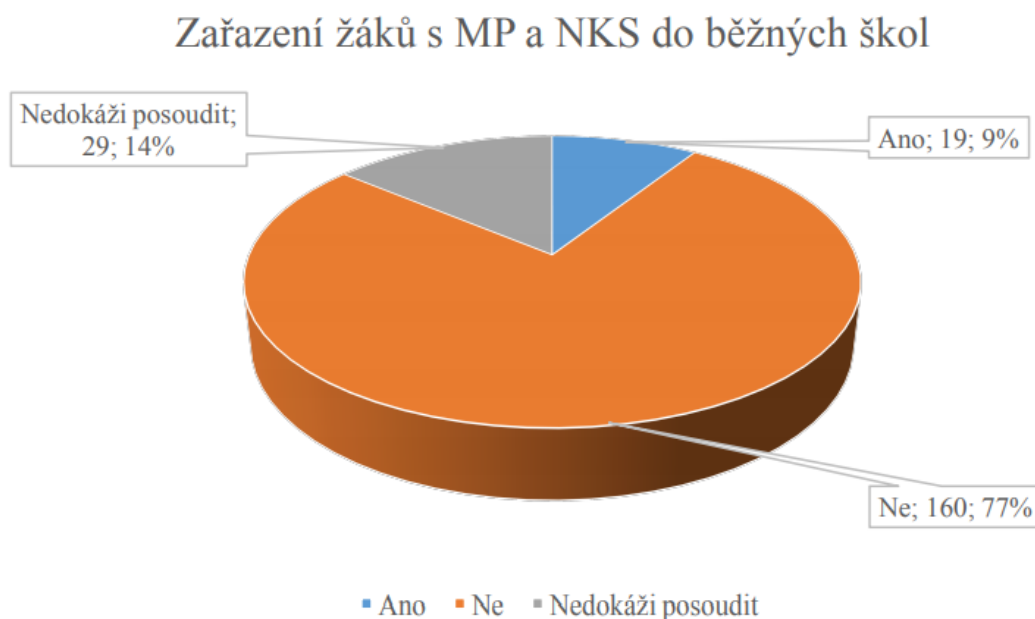
V praktické části diplomové práce jsem porovnávala pouze dvě dvojice žáků, jednu dvojici s LMP a druhou s AS, informace se proto nedají zobecňovat, ale vypovídají o zmíněných žácích. Navíc je neobvyklé vzdělávat žáka s Aspergerovým syndromem bez mentálního postižení v ZŠ speciální, je to z toho důvodu, že ve sledovaném regionu nejsou zřízené školy podle § 16 odst. 9 jen pro autismus, v jiných regionech ano.

S nárůstem inkluze vzrostl v základních školách počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto trendem jsou na učitele kladeny vyšší nároky, potřeba se sebevzdělávat a spolupracovat s odborníky. Vzniklo negativum z oboustranné neoborovosti, v ZŠ speciální učí speciální pedagogové, ale často zde chybí oborové učitelé (fyziky, zeměpisu, chemie), což například pro žáka s Aspergerovým syndromem s běžným intelektem není ideální a naopak, speciální vzdělání v ZŠ oborové učitelé spíše nemají.

S postupně sílící inkluzí vzniká tlak na učitele, někteří pedagogové jsou pro a jiní proti inkluzi. V roce 2010 vznikla Asociace speciálních pedagogů jako reakce na připravovanou inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami žáků do běžných škol. (ASP ČR, 2011) Rizikem vzdělávání těchto žáků v ZŠ může být působení učitele, který se nevzdělává, nezúčastnil se žádného kurzu a chybí mu empatie. Společným problémem zůstává fakt, že není stanoven přesný obsah vzdělávání, učitelé si předávají zkušenosti, ale nemusí znát všechna specifika postižení.

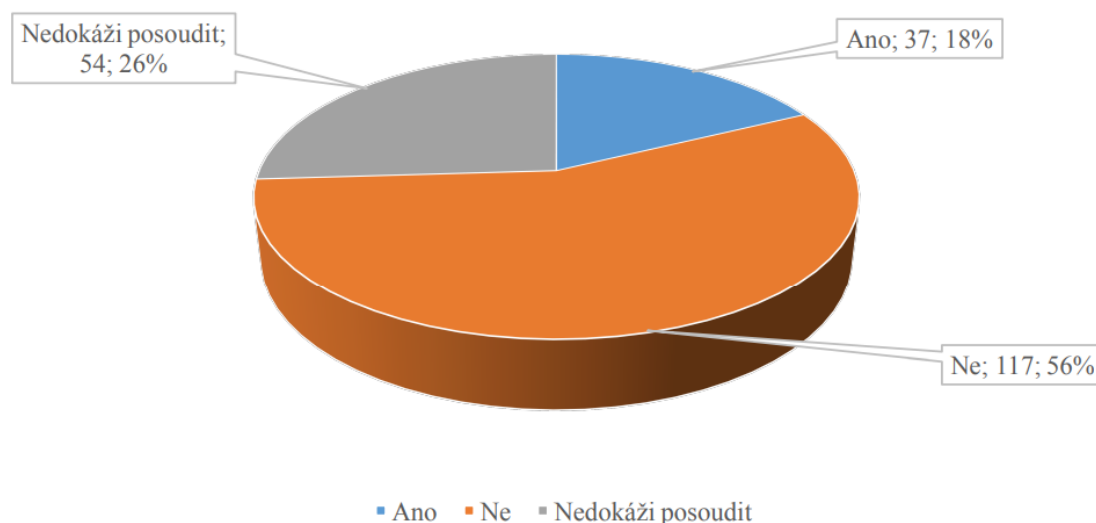
## Žáci s LMP

Stále častěji se stává, že žák s LMP navštěvuje běžnou základní školu, znát specifika tohoto postižení je klíčové. Je třeba nalézt metody a způsoby, jak s tímto žákem individuálně pracovat a začlenit ho do kolektivu. V porovnání s diplomovou prací Jelínkové (2019) souhlasím s důležitostí ve vzdělávání žáků s LMP s jednotným pedagogickým působením, s důsledností, v nastavení kladných vztahů chování mezi žáky ve třídě, na kterém mají učitelé výrazný podíl a se znalostí specifík postižení. Pro srovnání uvádí ve své diplomové práci Kolaříková (2020) graf, ve kterém promítá názor učitelů z 1. i ze 2. stupně týkající se zařazení žáků s LMP do ZŠ. 160 respondentů s inkluzí nesouhlasí a pouze 48 učitelů odpovědělo, že otázku nedokážou posoudit nebo že souhlasí. Na otázku, zda mají znalosti v oblasti vzdělávání dětí s MP odpovědělo 37 učitelů „ano“, 54 tazanců to nedokážou posoudit, 117 pedagogů tyto znalosti nemá a z tohoto vzorku 84 respondentů nemá zájem si znalosti rozšířit. Z výzkumu diplomové práce studentky vyplývá, že si jsou někteří učitelé vědomi nedostatků při vzdělávání žáků s LMP, ale ne všichni jsou nakloněni k sebevzdělávání.



Graf 1 (Kolaříková, 2020)

## Znalost v oblasti vzdělávání žáků s MP a NKS



Graf 2 (Kolaříková, 2020)

### Žáci s AS

V rámci rozporu inkluze mezi učiteli se setkal žák s AS v ZŠ s učitelem, který neměl speciální vzdělání a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole odsuzoval. Negativní postoj a nepochopení již v začátcích školní docházky vedly k nespokojenosti na všech stranách a žák byl nucen po psychických obtížích školu změnit. Z bakalářské práce Křížové (2019) jsem se dozvěděla o způsobech přípravy učitelů při vzdělávání žáků s AS. Celkem 25 učitelů připravuje na hodinu těmto žákům základní osnovu, která slouží k doplnění informací. 10 pedagogů poskytne žákovi s AS informace již nakopírované a 19 dotazovaných využívají jednotnou přípravu a žákovi se nepřizpůsobují.

Největší úskalí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami shledávám v neochotě se sebevzdělávat a doplňovat si informace o specifikách daného postižení. Každé dítě je úplně jiné, má své potřeby a při odborném a zároveň empatickém přístupu může vzdělávání fungovat.



## Závěr

S žáky s Aspergerovým syndromem či lehkým mentálním postižením se během své praxe může v dnešní době setkat každý učitel. Na téma inkluze existují rozporuplné názory a jako budoucí učitelku mě zajímaly osobní zkušenosti. Z rozhovorů s rodiči vím, že i rodiče dětí s AS nebo s LMP zajímá, jaké může být vzdělávání na jiném typu školy, vždy však záleží na konkrétním učiteli i dítěti. Zároveň jsem chtěla mít přehled o možnostech vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což pokládám na 1. stupni za nezbytnost.

Nejprve jsem v teoretické části uvedla názory a znalosti odborníků, které se týkají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrných opatření a možnostech vzdělávání žáků s AS a s LMP. V další kapitole jsem pomocí odborné literatury popsala základní informace o PAS, kde jsem se zaměřila na Aspergerův syndrom a o mentálním postižení, zde jsem více popsala LMP.

V praktické části jsem se prostřednictvím čtyř případových studií zabývala vzděláváním dětí s AS a s LMP na 1. stupni ZŠ. Srovnávala jsem pomůcky, počet dětí ve třídě, vzdělání třídního učitele, podpůrná opatření dětí, specifické metody ve vzdělávání nebo také spokojenost dětí a rodičů s přístupem ve škole. Bylo zajímavé sledovat práci učitelů na obou typech škol a mnoho aktivit pro mě bylo inspirací.

Teorie s praxí jsou navzájem propojeny a jeden bez druhého nemůžou fungovat. To platí i při sebevzdělávání učitelů a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Energie, kterou učitel vzkládá do práce s dětmi se mu dříve či později vrátí.

## Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava & VÍTKOVÁ, Marie et al. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

BAZALOVÁ, Barbora (2011). *Poruchy autistického spektra – Teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5781-4.

BAZALOVÁ, Barbora (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.

BENDO VÁ, Petra & ZIKL, Pavel (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3854-3.

BITTMANOVÁ, Lenka a kol. (2019). *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele*. Praha: PÁSPARTA Publishing, s.r.o. ISBN 978-80-88290-14-8.

ČADILOVÁ, Věra & ŽAMPACHOVÁ, Zuzana (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČERNÁ, Marie a kol. (2008). *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

DOULÍK, Pavel (2016). *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-989-4.

EMANOVSKÝ, Petr (2013). *Úvod to metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3664-7.

GAVORA, Peter (2020). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLBERG, Christopher & PEETERS, Theo (1995). *Autismus – zdraotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-498-4.

HENDL, Jan (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HRDLIČKA, Michal & KOMÁREK, Vladimír (2014). *Dětský autismus – přehled současných poznatků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.

JELÍNKOVÁ, Miroslava (2001). *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-042-0.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, KREJČÍŘOVÁ, Olga & MÜLLER, Oldřich (2013). *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3716-3.

LECHTA, Viktor ed. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

SKUTIL, Martin a kol. (2011). *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha. Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠPORCLOVÁ, Veronika (2018). *Autismus od A do Z*. Praha: PASPARTA Publishing, s.r.o. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVARCOVÁ, Iva (2006). *Mentální retardace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.

THOROVÁ, Kateřina (2016). *Poruchy autistického spektra (rozšířené a přepracované vydání)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

URBANOVSKÁ, Eva (2011). *Jak pracovat s žákem s poruchou autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2678-5.

VALENTA, Milan (2001). *Herní specialista*. Olomouc: VUP, 1. vydání. ISBN: 80-244-0345-5.

VÁGNEROVÁ, Marie (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VALENTA, Milan & kol. (2015). *Katalog porpůrných opatření: pro žáky s podporou vzdělávání z důvodů mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4614-1.

VAŠEK, Štěfan (2003). *Základy speciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-968797-0-7.

VOSMIK, Miroslav & BELOHLÁVKOVÁ, Lucie (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

## Online zdroje

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. (2013). *Definition of Intellectual Disability*. [online] [cit. 2020-10-22].

Dostupný z: [http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VaTJN\\_mKTW4](http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VaTJN_mKTW4)

ASP ČR (2010). *Asociace speciálních pedagogů ČR*. [online] [cit. 2021-01-03]. Dostupné

z: <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-ceske-republiky/odborna-konference-inkluze-2020-v-letosnim-roce-neprobehne.html>

BÖLTE, Sven, GIRDLER, Sonya & MARSCHIK, Peter. B (2018). *The contribution of environmental exposure to the etiology of autism spectrum disorder*. [online] [cit. 2020-07-

05]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00018-018-2988-4>.

Česko. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. 27/2016 Sb. ve znění 248/2019 Sb.

Česko. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. 72/2005 Sb. ve znění 607/2020 Sb.

Česko. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. 561/2004 Sb. ve znění 403/2020 Sb.

JELÍNKOVÁ, Věra. *Faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením na základní škole*. [online]. Brno, 2019 [cit. 2021-01-05]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. PhDr. Mgr. Ilona Fialová, Ph.D. Dostupné z: [Diplomova\\_prace.docx.pdf](#)

KOLAŘÍKOVÁ, Michaela. *Přípravenost pedagogů na společné vzdělávání žáků s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností na základních školách v České republice*. [online]. Brno, 2020 [cit. 2021-01-05]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. PhDr. Mgr. Ilona Fialová, Ph.D. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/r9hio/Diplomova-prace\\_Michaela-Kolarikova-447489.pdf](https://is.muni.cz/th/r9hio/Diplomova-prace_Michaela-Kolarikova-447489.pdf)

Management Mania (2020). *SWOT analýza*. [online] [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/swot-analyza>

Mayo Clinic Staff (2018). *Autism cpectrum disorders*. [online] [cit. 2020-08-13]. Dostupné z: <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder/symptoms-causes/syc-20352928>.

MKN – 10 (2020). *Mezinárodní klasifikace nemocí, desátá revize: aktualizovaná verze k 10.3. 2020*. [online] [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>.

MKN – 10 (2020). *Mentální retardace*. [online] [cit. 2020-10-12]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>.

MŠMT (2020). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online] [cit. 2020-08-14]. Dostupné z: [file:///C:/Users/adela/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Á½Ã;ci%20se%20SVP%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/adela/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Á½Ã;ci%20se%20SVP%20(3).pdf).

National Autistic Society (2016). *What is autism?* [online] [cit. 2020-07-08]. Dostupné z: <https://www.autism.org.uk/about/what-is/asd.aspx>.

Národní ústav pro vzdělávání (2017). *Podpora inkluze*. [online] [cit. 2020-09-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluze>.

NÚV (2008). *RVP ZŠS*. [online] [cit. 2020-09-28]. Dostupné z: [file:///C:/Users/adela/Downloads/RVP-ZSS\\_kor-final%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/adela/Downloads/RVP-ZSS_kor-final%20(2).pdf).

NÚV (2005). *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. [online] [cit. 2020-09-28]. Dostupné z: [file:///C:/Users/adela/Downloads/Manual\\_SVP-ZV.pdf](file:///C:/Users/adela/Downloads/Manual_SVP-ZV.pdf).

## **Seznam grafů**

Graf 1: Zařazení žáků s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností do běžných škol

Graf 2: Znalost v oblasti vzdělávání žáků s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru

Příloha č. 2: Pozorovací arch

Příloha č.3: Smajlíková škála



## **Příloha č. 1**

### **Struktura rozhovoru**

#### **Otázky na učitele**

##### **Praxe učitele:**

##### **Vzdělání učitele:**

#### **1. okruh – základní informace**

Jak dlouho jste třídní učitelkou žáka? Jak dlouho navštěvuje žák tuto třídu?

Kolik je ve třídě celkem žáků?

Navštěvuje třídu ještě další integrovaný žák?

Má žák asistenta (od které třídy)?

Jak se pracuje učiteli s žáky s PAS/LMP? Jaké jsou jejich zkušenosti s těmito žáky?

Jaká je spolupráce s SPC a jak často jste s nimi v kontaktu?

#### **2. okruh – osobní informace**

Má žák vypracovaný IVP?

Jaké má žák PO?

Jak byste charakterizovala chlapce

- v učení:

- jaké má zájmy:

Jaký má žák vztah k ostatním dětem ve třídě?

Jaké bylo pro žáka začlenění do společnosti třídy?

Má ve třídě dobrého kamaráda?

Jaká je spolupráce s rodiči?

Jaké jsou sociální dovednosti žáka (při nakupování, v běžném životě)?

#### **3. okruh – škola**

Jaká byla adaptace žáka na povinnou školní docházku?

Byl žák při nástupu do školy již diagnostikován? Kdy proběhla diagnostika? Měnila se nějak?

Jaké používáte metody při výuce žáka?

Používáte nějaké speciální pomůcky při výuce žáka?

Jak se chlapci daří v čj/m/hv/ostatních předmětech?

**Otázky pro rodiče:**

Jaké má chlapec koníčky, zájmy?

Má žák nějaké sourozence?

Jak probíhalo předškolní vzdělávání?

Kdy a za jakých podmínek proběhla diagnostika?

Navštěvujete psychologa/psychiatra/lékaře/logopeda/jiného odborníka?

Jaký byl přestup z mateřské školy do základní školy?

Jak žák komunikuje s ostatními (s rodiči, vrstevníky, s učitelem)?

Proč jste si vybrali tuto školu (byli jste se na škole podívat)?

Jaké máte zkušenosti se školou, kterou vaše dítě navštěvuje?

Jaké máte zkušenosti s učitelem?

Baví žáka chodit do školy?

## **Příloha č.2**

### **Pozorovací arch**

Vybavenost třídy

- uspořádání lavic:

- relaxační zóna:

vybavenost školy (tělocvična, třídy pro nadané žáky, hudební učebna):

pomůcky dětí:

speciální pomůcky pro chlapce:

Počet pedagogů ve třídě:

Organizace výuky (ve třídě/mimo třídu, speciální místo ve třídě, uspořádání hodiny):

Metody při výuce (možnosti zpracování úkolů):

Obsah výuky:

Hodnocení žáka (klasifikace):

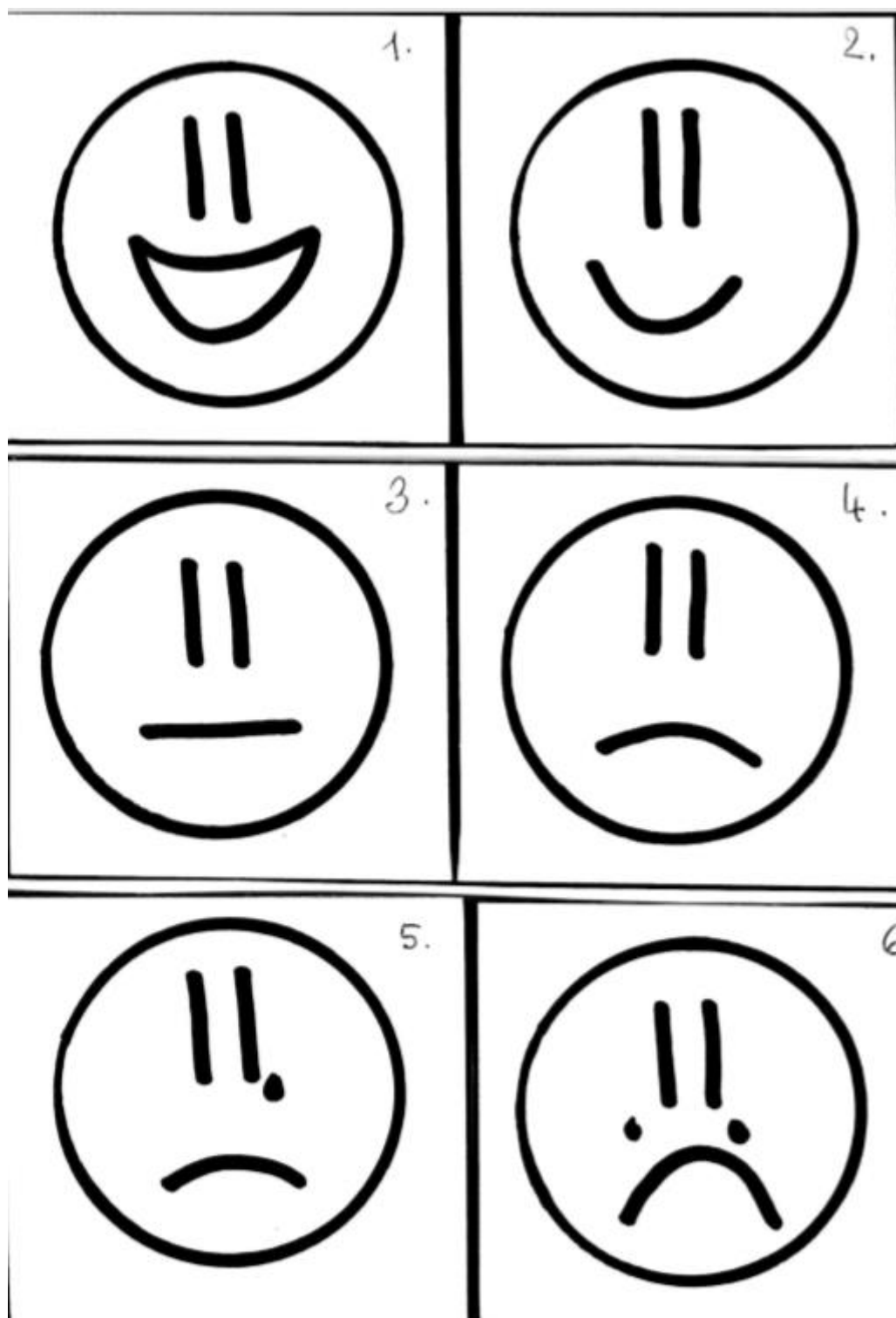
Učebnice, pracovní sešity:

Chování žáka během výuky:

Chování žáka o přestávce:

Vztah žáka k vrstevníkům a obráceně:

Příloha č.3



Zdroj: vlastní zpracování