

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

BC. SOŇA LEKEŠOVÁ

II. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika – dramaterapie

**EDUKAČNÍ PROCES U ŽÁKŮ S AUTISMEM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH
PRAKTICKÝCH A SPECIÁLNÍCH**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Růžičková Ph.D.

OLOMOUC 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Edukační proces u žáků s autismem na Základní škole praktické a speciální“ vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů literatury.

V Olomouci dne 1. června 2012

.....

podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Růžičkové Ph.D., za odborné vedení a poskytnuté rady a připomínky při zpracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří spolupracovali a poskytovali informace pro zpracování mé diplomové práce.

OBSAH

Úvod	6
<u>I Teoretická část</u>	8
1 Osoba s autismem - základní charakteristika	8
1.1 Terminologie, etiologie a vymezení autismu	9
1.2 Členění autismu	10
1.3 Zvláštnosti a projevy chování u jedinců s autismem	16
2 Edukační proces u žáků s autismem v průběhu vzdělávání	21
2.1 Systém edukace u jedinců s autismem z pohledu legislativy	22
2.2 Edukační proces u jedinců s autismem v systému školství	25
2.2.1 Předškolní vzdělávání	27
2.2.2 Základní školní vzdělávání	30
2.2.3 Střední vzdělávání	32
2.3 Možnosti a metodiky edukačního procesu u jedinců s autismem	32
3 Edukace akademických dovedností u pohledu vzdělávacích programů	38
3.1 Edukace českého jazyka	38
3.1.1 Edukace čtenářských dovedností	39
3.1.2 Edukace grafických dovedností a psaní	42
3.1.3 Edukace literární výchovy	45
3.2 Edukace matematických dovedností	45
3.2.1 Edukace psaní čísel	46
3.2.2 Edukace počtů	47
3.3 Edukace v předmětu prvouky	50
3.4 Edukace umění, kultury a sportu	51
3.4.1 Edukace hudební výchovy	52
3.4.2 Edukace výtvarné výchovy	52
3.4.3 Edukace tělesné výchovy	53
3.4.4 Edukace pracovní výchovy	54

<u>II Praktická část</u>	56
4 Uvedení do problematiky	56
5 Stanovení hypotézy a cíle práce	57
6 Základní škola praktická a Základní škola speciální Uherský Brod	58
6.1 Popis zařízení – Základní škola praktická Uherský Brod	59
6.1.1 Sběr dat	60
6.1.2 Charakteristika výzkumného vzorku	61
6.2 Popis zařízení - Základní škola speciální Uherský Brod	72
6.2.1 Sběr dat	73
6.2.2 Charakteristika výzkumný vzorku	74
7 Zhodnocení šetření a závěry výsledků šetření	86
8 Možnosti využití výsledů a závěrů výzkumu	92
9 Doporučení pro pedagogickou praxi	93
Závěr	95
Seznam použité literatury	96
Anotace	

ÚVOD

Téma mé diplomové práce, Edukační proces u žáků s autismem jsem si vybrala z profesních důvodů. Již druhým rokem pracuji na Základní škole praktické a Základní škole speciální, kde jsem v minulém roce pracovala na pozici asistentka pedagoga u žáka s poruchou autistického spektra. Běh výuky jsem ve velké míře realizovala individuální péčí pod dohledem hlavního vyučujícího já. Z tohoto pohledu nás tato problematika velmi zaujala a během výchovně vzdělávacího procesu jsem se snažila této oblasti co nejvíce porozumět a přiblížit. Pro co nejkvalitnější výkon mé práce bylo zapotřebí, abych této problematice porozuměla co nejefektivněji, aby dokázala volit co nejvhodnější a nepřiměřenější výchovné vzdělávací prostředky, kterými bych umožnila žákovi se v co největší možné míře naučit všemu novému. Při pozorování a spolupráci s ostatními žáky s poruchou autistického spektra na naší škole jsem si uvědomila, že je nutné ve velké hloubce k těmto jedincům přihlížet jako k individualitě, jelikož jsou zde viditelné odlišné potřeby a projevy, a proto je zapotřebí s každým jedincem pracovat individuálně a volit specifické prostředky práce. Tomuto nasvědčuje i to, že během své praxe jsem se nesetkala se dvěma stejnými dětmi, vždy se jednalo o odlišnou osobnost se specifickými projevy jak už ve smyslu pozitivním, nebo negativním. Tento jev se projevuje u všech lidských bytostí a u jedinců s postižením tomu není v žádném případě jinak.

Svou diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části, teoretickou a výzkumnou. Tyto části se dělí na jednotlivé kapitoly, které se zabývají specifickými oblastmi problematiky výchovně vzdělávacího procesu u žáků s autismem. V první části mé diplomové práce jsem se v první kapitole zaměřila na základní charakteristiku jedinců s autismem, jeho terminologii, etiologii, členění a základními východisky projevů chování u těchto jedinců. Druhá kapitola je zaměřena na edukační proces z širšího pohledu legislativy a školství, které jim poskytuje v co nejvyšší možné míře co nejkvalitnější vzdělání dle schopností a možností jednotlivých jedinců. Třetí kapitola se zabývá akademickými dovednostmi z pohledů vzdělávacích programů jednotlivých předmětů, které jsou vyučovány u žáků s poruchou autistického spektra. Druhá část mé diplomové práce se zabývá výzkumnou prací, kde ve čtvrté kapitole uvádím čtenáře do problematiky šetření této práce. Na toto navazuje část pátá, která popisuje stanovené hypotézy šetření mé diplomové práce. V následující kapitole popisují samotný průběh šetření a způsobu získávání informací a poznatků. V kapitole sedm se zaměřuji na

zhodnocení výsledků šetření. V kapitole osm a devět uvádím samotné využití a doporučení pro praxi.

Autismus je velmi závažné celoživotní postižení, které je svými projevy a samotným prožíváním velmi specifické, a právě proto je potřeba využívat odlišných a specifických metod a přístupů ve výchově a vzdělávání. Přístup k jedincům s autismem se hodně liší od všech jiných přístupů jakéhokoliv jiného postižení. Hlavním cílem mé diplomové práce je přiblížit vliv a působení přístupů při výchově a vzdělávání jedinců s poruchami autistického spektra a zejména jejich možné dopady. Během své praxe s žáky s autismem jsem měla možnost pozorovat různé způsoby přístupů a s tím také i různé výsledky práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBA S AUTISMEM – ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA

Být autista ještě neznamená pozbýt duši a lidskost. Ale znamená to být zvláštní a jedinečný. Znamená to, že co je norma a normální pro ostatní, není normální pro mě. Všechno je naruby, co je normální pro mě, není normální pro ostatní. Z určitého pohledu jsem špatně a nedostatečně vybaven pro přežití na tomto světě, jsem jako z jiné planety a přistál jsem na Vaší Zemi a nedostal jsem příručku a slovník. Moje osobnost je nedotčena a stále stejná. Moje já je nedotčené a stále stejné. Našel jsem ve svém životě Vás, mám jiné hodnoty a smysl života a nechci z nich být vyléčen. (Sinclair 1992, in De Clerg, 2007).

Samotný pojem autismus řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy. Termín, který v nynější době začíná zastupovat toto označení je porucha autistického spektra. Hlavní charakteristikou tohoto postižení spočívá v odlišném vývoji jedince od zdravého, tato porucha postihuje celistvou osobnosti jedince.

Autismus je charakterizován snížením vzájemného společenského kontaktu, poruchami v chování, omezenou komunikací s lidmi ve svém okolí, stereotypním a opakujícím se repertoárem zájmů, zálib a aktivit. Jedinci s autismem jsou jedineční svým způsobem poznání situací, ve kterých se ocitají. Toto odlišné poznávání světa vede k obtížím ve vnímání, pozornosti, paměti a myšlení. Autismus lze hodnotit jako vysoce závažné vývojové postižení, kdy jedinec není schopen pochopit smysl našeho společenského a komunikačního smyslu života. Autismus je celoživotní nezvratné postižení, které se projeví nejčastěji v prvních třech letech života. U některých jedinců jsou rozpoznatelné projevy chování ihned po narození, jen nemusí být rodiči v plné míře rozpoznány. Psychický vývoj jedinců s autismem je vysoce nestejněměrný a kolísavý, největší obtíže nastávají v oblasti komunikace a společenské interakce, což nemusí být bezpodmínečně spojeno s nižší mentální úrovní, avšak více než 80% dětí s autismem má mentální retardaci v různém stupni. Někteří odborníci zastávají názory, že inteligence jedinců autistů je mnohem vyšší, jen že naše globální testy k jejímu zachycení nejsou uzpůsobeny specifickému uvažování autistů a nejsme schopni toto odhalit a rozkódovat. (Vocilka, 1994)

1.1 Terminologie, etiologie a vymezení autismu

Sinclair (1993, in Thorová, 2006, s. 33) charakterizuje autismus jako: „Způsob bytí, nelze ho charakterizovat jako něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Autismus je vše pronikající vše prostupující. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence, nelze jej oddělit od osobnosti.“

Pohled na termín autismus se stejně jako u jiných termínů postupem času vyvíjel. Společně s novými informacemi a skutečnostmi z vědeckých výzkumů vznikala další řada obsáhlých odborných teorií a názorů. Bohužel i toto si vybralo svou daň. Zpočátku se odborníci domnívali, že autismus je vrozená porucha genetického původu, ale pod tlakem psychoanalýzy se později odborníci zaměřili na zkoumání rodičovských charakteristik osobnosti. Rodiče těchto dětí byli označeni za tvrdé, chladnokrevné, sobecké, zajímaví se pouze o své vlastní potřeby, kdy odmítají dávat podporu a pomoc svým dětem. Původní teorie etiologie nesprávně určila příčiny autismu jako výsledek dlouhodobé emociální deprivace dítěte sobeckými rodiči. Podobných omylů v průběhu hledání etiologických příčin bylo rozpracováno mnoho. V mnoha dalších teoriích byl zastáván názor, že tito jedinci by měli být vychováni v izolovaných terapeutických zařízeních, zaměřených na tuto problematiku. V průběhu času většina odborníků přijala názor většiny a začali akceptovat jako příčinu organickém poškození mozku. (Thorová, 2006)

Etiologie autismu není však ani v současné době zcela vyjasněna. V průběhu studií neurochemických procesů byla prokázána jako příčina biologická základna tohoto postižení. Za primární příčinu vzniku autismu jsou považovány vrozené abnormality mozku. V současné době byly lokalizovány určité oblasti mozku, u kterých se objevili určité biologické anomálie. Mluvíme tedy o neurologické poruše, která se projevuje specificky v kognitivním vnímání a v jeho důsledku dochází k poruše chování v určité části osobnosti postiženého jedince. (Bartoňová, a kol., 2007)

V současnosti se odborné názory shodují na názoru, že hlavní příčinou vzniku autismu je podíl mezi genetickou dispozicí jedince s autismem a dalšími přidruženými faktory, které jsou zapříčiněny prostředím a mohou ovlivnit sociální chování a vývoj mozku.

Autismus bývá označován jako postižení nadměrného realismu, sociální slepota, nebo také extrémní uzavřenost.

Dítě trpí závažnými obtížemi, což je nazýváno triádou příznaků v oblastech:

- sociální interakce a komunikace
- představivosti a imaginace, zájmů a hry
- sociální chování

U jedinců s autismem dochází k trvalému poškození emocionálních vztahů k lidem v okolí, kdy není schopen uvědomit si osobní identitu v takové míře, která je nepřiměřená věku dítěte. Jedinec se patologicky soustřeďuje na zvláštní předměty. Chování jedince ulpívá ke snaze o co nejmenší změny ve svém okolí, při sebemenší změně v naučených rituálech dochází k odporu, který se u jednotlivých jedinců projevuje specificky. Řeč u jedinců s autismem odpovídá většinou mnohem mladšímu věku, kdy je dále deformována či částečně, plně omezena. U těchto jedinců dochází k neschopnosti využívat slovní zásobu klasickým způsobem, což je zapříčiněno neschopností chápat některé slovní pojmy a spojení.

1.2 Členění autismu

Autismus je pojem, který zastřešuje širokou skupinu pervazivních vývojových poruch. Dle Mezinárodní klasifikace nemocí je skupina pervazivních vývojových poruch charakterizována: „Kvalitativním zhoršením vzájemných společenských interakcí a způsobů komunikace a omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit.“ Pervazivní vývojové poruchy jsou proto určovány na základě chování jedince, které je odlišné vzhledem k jeho věku.

Členění autismu lze pojmut podle současného klasifikačního systému 10. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí vydaná Světovou zdravotnickou organizací, se spektrum poruch rozděluje:

PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY (84)

- Dětský autismus (F84.O)
- Atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)

- Jiná desintegrační porucha v dětství (F84.3)
- Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)
- Aspergerův syndrom (F84.5)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9).

Dětský autismus

Dětský autismus, totožně jako ostatní poruchy autistického spektra, má širokou variabilitu a proměnlivost symptomů. Téměř vždy je sledován výskyt příznaků ve všech částech triády. Tato porucha je charakteristická výskytem projevů před třetím rokem věku dítěte. Krom specifických projevů se vyskytuje také řada odlišných, nespecifických příznaků. Mezi nejčastější nespecifické příznaky patří: fobie, poruchy spánku a příjmu jídla, záchvaty vzteku, agrese a sebe zraňování. (MKN-10, 2006)

Kvalitativní narušení vzájemné sociální interakce se podle projevuje především nepřiměřeným hodnocením společenských emočních situací. Kvalitativní narušení komunikace se projevuje také ve fantazijní a sociálně napodobivé hře, v nedostatku tvořivosti a představivosti v myšlení.

Omezené, stereotypní způsoby chování se projevují tendencí k rutinnímu chování v široké škále aspektů každodenního života. Tato nepřizpůsobivost v myšlení může vést u člověka s autismem k nechuti k novým situacím. Příčinou je neschopnost využít získaných poznatků na nové neznámé situaci. Projevuje se navenek rituály v chování a jednání. Velmi podobný význam mají i pohybové stereotypie. Specifické projevy dané poruchy se mění v průběhu věku. (Thorová, 2006)

Charakteristika osobnosti:

- kvalitativní postižení vzájemné sociální interakce
- narušení v kvalitě komunikace
- nedostatek fantazie a tvořivosti v myšlení, nejsou přítomny emoční reakce na přátelské přiblížení druhých
- neustálé opakování se a stereotypního chování

- potřeba a závislost na rutinách a rituálech
- strach a fobie na různorodé podměty
- poruchy spánku a příjmu potravy
- časté záchvaty vzteku a agrese
- sebepoškozování
- chybí spontánnost, vlastní aktivita
- nevyhledává oční kontakt
- abnormální pohyby
- zájem v neobvyklých předmětech
- používá a práce s rukama druhého člověka
- ulpívání v konverzaci na jednu věc
- změněný práh bolesti, nižší reakce na bolest (Vágnerová, 2001)

Komunikace

- Jedinci s autismem mají zřetelné obtíže v chápání emocí, nejsou schopni porozumět výrazům obličeje, gestům či zabarvení hlasu.
- Problémy s chápáním souvislostí- nejsou schopni sestavovat věci do širších souvislostí.
- Obtíže ve spojení pojmu a předmětu, vybavování si konkrétních předmětů.
- Spojování vět se situací, problémy se zájmeny-
- Po delším čase obtíže ve vybavování slov a vět z dlouhodobé paměti, ale dobrá krátkodobá paměť.
- Nejsou plně vyvinuty schopnosti navazovat kontakty s lidmi v okolí a tím i komunikovat.
- Neschopnost při komunikaci věnovat plně pozornost. (Jelínková, 1999)

Sociální interakce a chování

- U tohoto postižení jsou charakteristické dva extrémy v sociálním chování:
 - osamělý jedinec, který se při snaze o sociální kontakt odvrátí či protestuje
 - extrémní jedinec, nepřiměřené sociální aktivity, snaží se navázat kontaktu všude a s každým.
- Obtíže s kontakty s vrstevníky, vyhledávání společnosti mladších dětí.
- Není schopen do hloubky pochopit pojem přátelství a nepřátelství.

- Neschopnost adekvátně reagovat na city a emoce jiných.
- Neschopnost sdílet zážitky a zkušenosti s druhými.
- Během času jsou schopni naučit se sociálnímu chování, ale ne různým typům a mnohdy nedokážou správně reagovat. (Jelínková, 2000)

Představivost

- Narušená schopnost symbolického myšlení způsobuje to, že se u dítěte plně nerozvíjí hra.
- Nedostatečná představivost zapříčiňuje, že dítě dává přednost aktivitám, které preferují podstatně mladší děti.
- Myšlenkové ulpívání pro určité téma či činnost.
- Nižší zájem o hračky.
- Omezený okruh zájmů. (Jelínková, 2000)

Atypický autismus

Od dětského autismu je odlišný dobou vzniku či absencí jedné či dvou oblastí triády postižení, i když jsou zjevné charakteristické znaky v ostatních oblastech. Bývá často obvyklé souběžnost těžké či hluboké mentální retardace nebo vývojové poruchy řeči. Atypický autismus je charakteristický v obtížích navazovat vztahy s vrstevníky a nepřiměřená přecitlivělost na okolní podněty Sociální složka osobnosti není postižena v tak široké míře, jako u jedinců s dětským autismem. Vývoj probíhá u těchto jedinců nerovnoměrně. U tohoto typu autismu lze říct, že, termín atypický autismus zahrnuje osoby, které projevují diagnostické autistické rysy či sklony. (Thorová, 2006)

Atypický autismus se projevuje:

- 1) První příznaky jsou pozorovány po 3. roce života.
- 2) Abnormní vývoj se projeví ve všech třech oblastech diagnostické triády, ale hloubka či závažnost není rozvinuta v plné míře.
- 3) Není naplněna diagnostická triáda.

Rettův syndrom

Pro tuto poruchu je zejména typický klasický či téměř klasický časný vývoj do 6. až 12. měsíce. Teprve poté dochází k částečné či úplné ztrátě nabytých manuálních a verbálních schopností. Je zřejmé zpomalení růstu hlavy. Tato porucha, která je velmi vzácná postihuje výhradně pouze dívky, u chlapců je neslučitelná s životem, jelikož se váže na ženský chromozom X. Během času dochází ke zhoršování stavu, které odpovídá úrovni těžké mentální retardace. Většina jedinců trpí přidruženou epilepsií a stav se v průběhu předškolního věku stabilizuje. (Vágnerová, 2008)

Jiná dezintegrační porucha v dětství

Jedná se o typ pervazivní vývojové poruchy, které předchází období normálního vývoje minimálně do dvou let. Nástup poruchy se nejčastěji projevuje mezi třetím až čtvrtým rokem. Dle MKN-10 dochází obvykle k regresu až ztrátě řeči, viditelné snížení úrovně hry, sociálních dovedností a adaptačního chování. Dítě se projevuje vzpurně, podrážděně až úzkostně. Někdy dochází k dlouhodobému zhoršování, ale v klasickém průběhu se přestane po pár měsících zhoršovat. Prognóza ve většině případů není příznivá, většina jedinců zůstává těžce mentálně postižená.

Jedinec se projevuje apaticky, dochází ke ztrátě zájmu o okolí. Projevují se klasické autistické stereotypní projevy. V některých ohledech se tato porucha projevuje jako demence v dospělosti. U této poruchy se objevuje enkopréza a enuréza, popřípadě zhoršená koordinace a motorické dovednosti. (MKN-10, 2006)

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Dle MKN-10 se jedná o špatně definovanou poruchu neurčité nozologické validity. U tohoto postižení je obvyklé, že je spojen s různými opožděními ve vývoji. Jedná se o poruchu, která seskupuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci a stereotypní pohyby či sebepoškozování. V adolescentním období je hyperaktivita většinou nahrazena hypoaktivitou. Sociální deficity se u této poruchy většinou nevyskytují.

Aspergerův syndrom

U tohoto syndromu je hlavní vývojová porucha sociálního porozumění, emočního prožívání a komunikace. Není však postižen intelekt a řečové a dorozumívací schopnosti. Jedince však není schopen rozumět komunikaci a pravidlům chování ve společnosti. Jedinci s Aspergerovým syndromem mají velké obtíže s navazováním sociálních kontaktů, velmi problematicky chápou neverbální komunikaci, mimiku a gestikulaci, jsou výrazně omezeni. Stále je zde dominantní rys autismu, kdy mohou negativně reagovat na změny. Nedostatek intuitivnosti, neschopnost porozumět vlastnímu prožívání a emocím druhých lidí v sociálním kontextu je hlavním problémem v sociálním chování a prožívání lidí těchto jedinců. Samotné prožívání, myšlení a vnímání světa bývá velmi odlišné a bizarní, proto jsou tyto jedinci považováni za podivíny. U jedinců s tímto syndromem jsou často obvyklé různorodé zájmy, kterými jsou téměř posedlí. U některých jedinců tendence shromažďovat různé předměty se zachová většinou až do dospělého věku. Občasné prožitky afektivity, agrese či v opositu pasivity mohou vycházet z neutuchající nejistoty, kterou způsobuje nepochopení a neschopnost se orientovat v každodenních a všedních situacích. (Thorová, 2007)

Dle MKN-10 je obvykle přítomna i značná fyzická nemotornost. Což se projevuje v motorice, při sebeobsluze nebo v grafickém projevu.

Jiné pervazivní vývojové poruchy

Tato kategorie není příliš obvyklá, přesná diagnostická kritéria nejsou totiž specifikována. Jsou zde řazeni jedinci, kteří mají obtíže v komunikaci, sociálním chování, představivosti, avšak nejsou de natolik viditelné obtíže, aby byl diagnostikován autismus, nebo atypický autismus. (Thorová, 2006)

Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Dle MKN-10 (2006) je tato diagnóza kategorií, která by se měla být užita, pokud je jedinec postihnut příznaky, které se hodí všeobecný popis pervazivních vývojové poruchy, u kterých je ale nedostatek informací nebo také protichůdné nálezy a kritéria nevyhovují žádné z ostatních kategorií.

1.3 Zvláštnosti a projevy chování u jedinců s autismem

Obtíže většiny jedinců s autismem se projevují zejména v oblastech sociální interakce a sociálního chování, v komunikaci, dále v také představitosti, vlastních zájmech a hře. Pro pervazivní vývojové poruchy je charakteristické postižení ve třech hlavních okruzích: (Lechta, 2010)

- 1) Kvalitativní narušení sociální interakce
- 2) Kvalitativní narušení komunikační schopnosti
- 3) Omezené, stereotypní vzorce chování

1) Kvalitativní narušení sociální interakce

Narušení sociální interakce se zejména projevuje nezájmem či neschopností navázat kontakt s okolními osobami. Tyto jedinci sami od sebe nenavazují oční kontakt, nereagují očekávaně na přítomnost jiných lidí. Charakteristickým znakem autistů je používání těla jiné osoby, jako by to byl nástroj.

„Emoční reakce neodpovídají sociálnímu kontextu a někdy jsou paradoxní. Chybí schopnost zapojit se do skupinových her, pochopit pravidla hry, střídání rolí. Děti s autismem neupozorňují okolí na věci, které je zajímají, nesnaží se zainteresovat do jiné činnosti, zřídka ukazují věci.“ (Lechta, 2010)

Kvalitativní narušení sociální interakce, které se projevuje alespoň ve dvou z následujících charakteristik chování:

1. Neschopnost jedince adekvátně užívat kontakt očí, výraz obličeje, tělesné postoje, gesta či další doplňkové posunky k regulování sociálních interakcí.
2. Ve velmi málo situacích vyhledává druhé jedince k uklidnění při obtížích, stresu nebo zármutku a taktéž poskytuje velmi málo útěchy a lásky, když jsou smutní.
3. Nedostatek spontánnosti, radosti a prožívání úspěchů či zájmů s jinými lidmi.
4. Nízké rozvíjení vztahů s okolím a vrstevníky, které obsahuje vzájemné sdílení.
5. Nedostatek sociálního pochopení pro druhé jedince, slabá integrace sociálního, emocionálního a komunikačního chování. (Lechta, 2010)

2) Kvalitativní narušení komunikační schopnosti

Narušená komunikační schopnost se projevuje u jedinců s pervazivními vývojovými poruchami ve verbální i neverbální složce komunikace. Vývoj řeči u těchto jedinců je zpravidla opožděn či narušen, u některých jedinců není řeč vyvinuta vůbec, navíc je absence nahrazování mluvené řeči mimikou či gestikulací. V případě nevyvinutí řeči, bývá provázána problémy v navazování a rozhovoru, objevují se také specifické řečové projevy. Při komunikaci dětí s pervazivní vývojovou poruchou je specifické narušení sociálních aspektů komunikace. Základním znakem je charakteristická neschopnost vyčíst významy výrazů ve tváři a v gestech druhých. Lidé s pervazivní vývojovou poruchou ulpívají na jednom tématu a často nechtějí opustit danou myšlenku.

Kvalitativní narušení komunikační schopnosti, které se projevuje alespoň jedním z následujících charakteristik chování:

1. Ztráta nebo zpomalení vývoje verbální komunikace, kdy není potřeba doplnit tuto absenci neverbálními znaky.
2. Nedostatek spontánnosti, zájmu o hru.
3. Obtíže začít či pokračovat iniciovat v konverzaci.
4. Stereotypní užití jazyka, slov i vět. (Lechta, 2010)

3) Omezené, stereotypní vzorce chování

Samotný vývoj představivosti je neoddělitelně propojen s rozvojem nápodoby a vlastního chování. „Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celkového vývoje.“ (Thorová, 2006)

Motorické stereotypy jsou opakované pohyby těla, jsou viditelné již před prvním rokem života. Velmi obvyklé je zaujetí různými bizarními, velmi často mají otáčivý pohyb. Jsou zřejmé také stereotypní pohyby, jako je otáčení na místě, kývání hlavou, kolébání tělem, či pohybování prstů před očima. Při snaze vyrušit či odvést pozornost jinam jedinec často reaguje záporně a odmítavě. Jsou často viditelné nutkavé potřeby rituálního chování, které napomáhá do života těchto jedinců vnést řád a pravidla.

U velkého procenta jedinců postižených pervazivní vývojovou poruchou je možné sledovat omezený okruh zájmů a chování. Tyto jedinci se často zaměřují pouze na stejnou činnost a je otázka, zdali bychom měli do tohoto zasahovat. (Lechta, 2010)

Omezené, stereotypní vzorce chování, které se projevuje alespoň jedním ze čtyř následujících kritérií:

1. Silné uchvácení pro stereotypní a omezené zájmy.
2. Viditelná nutková potřeba setrvat ve specifických způsobech chování nebo rituálech.
3. Stereotypní motorické návyky.
4. Zaujetí detaily či nevýznamnými částmi předmětů při hře. (Lechta, 2010)

Lékařská disciplína v nynější době charakterizuje základní projevy, které jsou specifické pro autismus: (Vermeulen, 2006)

- Viditelné neuvědomění si osobní identity v takovém rozsahu, který je nepřiměřený věku,
- Hluboké a nevratné poškození emocionálních vztahů osobnosti k ostatním lidem,
- Nezvyklé zkoumání zvláštních předmětů,
- Odpor ke změně a tendence zachovat stejnost a rutinu,
- Abnormální zážitky bez rozpoznatelné organické abnormality,
- akutní nelogická hluboká úzkostlivost,
- řeč je nerozvinuta ztracena, nebo nikdy nepřesáhne stupeň vývoje odpovídající mnohem nižšího věku,
- narušena hrubá motorika a pohyblivost.

Specifika v přístupu

- Neužívat přespříliš dlouhé věty a přemíru složitých slov.

Toto může působit na jedince s pervazivní vývojovou poruchou jako matoucí a bezvýznamné, dlouhé sdělení informací není schopen analyzovat a pochopit. Zpracování sluchových podnětů s absencí zrakové podpory a vjemu je oslabeno.

- Možnost výběru pro tyto jedince představuje problém.

Otázka „chceš chleba nebo rohlík“ může být přespříliš dlouhá a dochází k echolálii konce věty, i když by jedinec chtěl raději rohlík.

- Užití vizuálních pomůcek k podpoře komunikace.

K tomuto můžou posloužit kartičky, komunikační knížky, komunikační deníky, plánovací tabulky. Tímto můžeme docílit pozitivní změny v chování jedince a tomto může mít pozitivní vliv i na posílení.

- Ponechávat naučený způsob posloupnosti v životě jedince.

Pokud je nutné nebo potřebné učinit nějakou změnu v životě postiženého, měli bychom používat metodu postupné změny.

- Vždy být v pozoru.

Jakákoli neočekávaná situace či lidé mohou vyvolat nepřiměřenou reakci v chování jedince a dojít k přecitlivělosti, úzkosti či dokonce agresi.

- Nácvik pravidel chování.

Učení vzorce sociálního chování v přirozeném chráněném prostředí je důležité pravidelně opakovat a vštěpovat v různých situacích.

- Učení pojmenovat své emoce a prožívání.

Při obtížích v nepochopení emocí je podstatné učit se tuto emoci či prožívání pojmenovat v aktuální situaci, kdy je prožívána.

Pervazivní vývojová porucha je širokospektré postižení, které se člení na samostatné druhy a podskupiny. Každý tento druh má své specifické projevy a charakter, jakými se projevuje. Toto postižení ovlivňuje jedince v jeho celistvosti, jelikož postihuje důležité oblasti, které formují celou osobnost. Je nutno ke každému jedinci přistupovat individuálně a hledat různé způsoby řešení, které usnadní osobě s autismem a jeho rodině život. Téměř vždy je tato cesta velmi složitá a je zapotřebí pomoci celé řady osob. Nejenom samotný rodič a rodinné prostředí působí na jedince s postižením, ale je velmi důležitý samotný proces vzdělávání, který formuje a naplňuje žáka. Získávání vědomostí je nezbytná součást života každého člověka, která nás provází po celý život. U jedinců s autismem tomu není jinak.

Tato kapitola se zaměřuje zejména na terminologii, etiologii, zvláštnosti projevů chování u jedinců s autismem, protože je velmi důležité orientovat se v teorii samotného postižení, aby bylo možno dále rozvíjet schopnosti a dovednosti tohoto jedince v průběhu života. Na toto navazuje samotné vzdělávání žáků, které má pevné zákonné normy, podle

kterých se jedinci s postižením vzdělávají. Žák s autismem má samozřejmě více možností zařazení do druhu škol, jelikož se vždy hledá nejvhodnější řešení podle individuálních potřeb dítěte, které mu bude co nejlépe ku prospěchu. V nadcházející kapitole bych tuto problematiku chtěla objasnit, aby bylo zřejmé, že vždy máme na výběr.

2 EDUKAČNÍ PROCES U ŽÁKŮ S AUTISMEM V PRŮBĚHU VZDĚLÁVÁNÍ

Již od počátku našeho života je výchova a vzdělávání všudypřítomné a provází nás po celý život. Již od narození se učíme prostřednictvím našeho okolí neustále rozvíjet naše schopnosti a dovednosti. Naše lidstvo se snaží posouvat hranice lidských možností stále kupředu v nových poznatcích a vědomostech. Od každého z nás se očekává, že budeme od raného dětství po celý život rozvíjet svůj intelekt. Člověk přichází na svět, aby přispěl rukou k dílu a zapojil se do společenství ať už ve sféře manuální, intelektuální, vědecké či umělecké a tomuto všemu předchází vzdělání.

Jak je v legislativě České republiky zakotveno, každý má právo na vzdělání a tudíž i osoby s pervazivní vývojovou poruchou. Každý z těchto jedinců má právo, aby byly respektovány jejich specifické vzdělávací potřeby. Míra rozsahu podpory je stanovena školskými poradenskými zařízeními

Jedinec s pervazivní vývojovou poruchou má specifické potřeby ve vzdělání a je nutno přizpůsobit učební plán, prostředí a samozřejmě tým odborníků, který provází žáky ve vzdělávání. Autistický žák má předurčeny nedostatky v určitých oblastech, které vycházejí z jeho postižení. Při práci s těmito jedinci klademe důraz na specifické oblasti, ve kterých musíme postupovat odlišně než u žáků s jiným druhem postižení. V průběhu vzdělávání je nutno plynule navazovat na rodinnou výchovu, či předškolní vzdělávání, abychom využili již naučených prvků v edukačním procesu. Aby bylo vzdělávání účelné, je důležitá co nejvyšší podpora rodiny. Obzvláště v případech, kdy je dítě dáno například do ústavní péče. Při správném výchovně vzdělávacím procesu dochází k úpravě autistických projevů a zvyšuje se míra kvality života a soběstačnosti. Pokud je proces ochuzen či přerušen, může dojít ke ztrátě již nabytých dovedností, k agresivitě a sebepoškozování.

Dle Gillberga, Peeterse (1998) by měl mít jedinec s autismem tyto možnosti:

- Měl by mít v životě určitý řád a stanovené pravidla, aby jeho život byl systematický.
- Měl by mít možnost vyjadřovat své názory a potřeby, čili by měl být vytvořen určitý způsob komunikace.
- Měl by mít možnost a být schopen se o sebe v co možná nevyšší míře se o sebe postarat.

- Měl by být schopen trávit svůj den plnohodnotně a užitečně.
- Měl by být schopen zabavit se ve svém volném čase, jelikož vše se nedá naplánovat.
- Naučit se dokázat žít v kolektivu s druhými lidmi ze společnosti, což rozvíjí jeho sociální dovednosti.

Vše a mnohem více co je výše popsáno, by měl mít možnost jedinec s poruchou autistického spektra se naučit. Na tomto se podílí nejenom rodina, ale i edukační proces, který se snaží, aby tito jedinci bylo v co možná nejvyšší možné míře samostatní ve všech oblastech.

2.1 Systém edukace u jedinců s autismem z pohledu legislativy

Dle legislativy České Republiky se uskutečňuje vzdělávání jedinců s pervazivní vývojovou poruchou dle zákona 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Legislativa stanovuje výchovně vzdělávací podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což znamená i pro žáky s pervazivní vývojovou poruchou. Žáci s pervazivní vývojovou poruchou jsou dle zákona zařazováni do skupiny osob se zdravotním postižením. (Školský zákon)

Na vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se soustřeďuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zásady a cíle speciálního vzdělávání

Speciální vzdělávání je určeno těm žákům, u kterých bylo prostřednictvím speciálně pedagogické diagnostiky zjištěny potřeby, které jsou v určitém rozsahu a závažnosti důvodem pro zařazení do speciálního vzdělávání. Termín speciální je zde užit z důvodu specifických přístupů ve vzdělávání těchto jedinců.

Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením

Jedinec s autismem může být zařazen do běžného typu školského zařízení. Pokud není v zájmu žáka toto realizovat, dle školského zákona může být vzdělání realizováno takto:

- Individuální integrace – v běžné škole, či ve speciální škole určené pro jiný druh zdravotního postižení.
- Skupinová integrace – vzdělávání žáka ve třídě, škole určené pro vzdělávání žáka se zdravotním postižením v běžné škole, nebo ve speciální škole určené pro jiný druh zdravotního postižení.
- Ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.
- Pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra bývá v ojedinělých případech využívána i forma individuálního vzdělávání. Jedná se o skutečnost, kdy je vzdělávání realizováno zpravidla některým z rodičů v domácím prostředí.

Podle potřeb a zvláštností dítěte může být dítě zařazeno do různých typů tříd:

- Běžná třída v běžné základní škole
(U žáků s co nejmenší mírou poškození, zpravidla se jedná Aspergerův syndrom či atypický autismus.)
- Speciální třída v běžné základní škole
- Autistická třída při škole a zařízení pro žáky s postižením
- Běžná třída ve speciální škole pro děti s autismem

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je stanoven dle potřeby žáka zejména pro jedince s individuální integrací, skupinovou integrací, pro žáky ve speciální škole a pro žáky s hlubokou mentální retardací.

Individuální vzdělávací plán čerpá a vychází zejména ze školního vzdělávacího programu dané školy, z vyjádření příslušného speciálně pedagogického vy, psychologického, lékařského vyšetření.

Individuální vzdělávací plán je vypracováván zpravidla před nástupem žáka do školského pracoviště. Může být doplňován a upravován po celou dobu průběhu studia podle potřeb.

Asistent pedagoga

U jedinců s poruchou autistického spektra bývá ve většině případů zřízena tato funkce. Asistent pedagoga pomáhá žákovi přizpůsobit se školnímu prostředí, zprostředkovává kontakt s pedagogickými pracovníky, s kolektivem a vrstevníky ve skupině, spolupráce se zákonnými zástupci či komunitou, ze které jedinec pochází.

Organizace speciálního vzdělávání

Způsob speciálního vzdělávání a stanovení podpůrných řešení se určuje dle rozsahu potřeb dítěte. Tyto podpůrná opatření zajišťuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením. U žáků v mateřských školách samostatně zřízených pro děti se zdravotním postižením nesmí přesahovat speciálně pedagogická péče více jak tři hodiny denně. Na základní škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nesmí přesáhnout na prvním stupni vyučovací hodiny 5. hodin a na druhém stupni 6. hodin. Ve třídách zřízených pro žáky se zdravotním postižením mohou být zde zařazeni žáci 2. a více ročníků. Ve třídách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce působit osobní asistent, který není zaměstnancem daného zařízení. Děti, žáci a studenti s autismem mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační pomůcky poskytované školou.

Zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání

Žák se zdravotním postižením je zařazován do formy speciálního vzdělávání na základě doporučení poradenského zařízení pod dohledem ředitele školy se souhlasem zákonného zástupce. Před stálým zařazením může být žák se zdravotním postižením umístěn do diagnostického pobytu do tohoto specifického místa na zkušební dobu 2. – 6. měsíců. Dojde-li k viditelné změně speciálních potřeb žáka se zdravotním postižením, školské poradenské zařízení může navrhnout úpravu tohoto režimu. V případě přearování do jiného vzdělávacího programu, zařadí ředitel školy žáka do odpovídajícího ročníku, který koreluje s jeho znalostmi a dovednostmi.

Cíle výchovně vzdělávacího procesu

- Dlouhodobé cíle

Do skupiny dlouhodobých cílů řadíme zejména šťastný a plnohodnotně prožitý život jedinců s autismem. Jsou zde promítnuty naděje a očekávání rodičů, dále také prognózy a diagnózy odborníků. Při stanovení a formulaci osobních cílů musíme být velmi opatrní. Příliš vysoké očekávání vede ke zklamání všech zainteresovaných osob, což může být dítěte, rodičů i učitelů.

- Krátkodobé cíle a bezprostřední učební úlohy

V současné době se využívá schopností a dovedností dítěte na určení a stanovení krátkodobých cílů, které by dítě mělo být schopno dosáhnout. (Jelínková, 2001)

2.2 Edukační proces u jedinců s autismem v systému školství

V nynější době je velmi aktuálně probíráno téma vzdělávání jedinců s postižením. Vzniká tímto spoustu rozporuplných myšlenek a názorů o tom, zdali je pro jedince s postižením přínosnější vzdělání v běžném školském zařízení formou integrace, či bude vhodnější dítě vložit do rukou odborníků na speciálních či praktických školách. I když obě opoziční strany, které prosazují buď pro, nebo proti plné inkluzi v otázce vzdělávání jedinců s postižením na běžných školách, ani jedna strana nepředkládá jednoznačné podpůrné argumenty. Záleží na každém jedinci a na jeho individuálních potřebách, schopnostech a hloubce jeho postižení. Klíčovou a důležitou otázkou zde ale není, zdali je lepší jedna či druhá varianta, ale spíše co vše a jakým způsobem je potřeba v systému vzdělávání zajistit, aby byl jedinec plně rozvíjen v sociálních, emocionálních a vzdělávacích potřebách.

U dětí s poruchou autistického spektra je velmi důležité dodržovat zásady strukturované učení, které je zaměřeno na zlepšení studijních a sociálních dovedností žáka. Jako osvědčený způsob práce se prokázal například velmi strukturovaný TEACCH program, který funguje na principu direktivní behaviorální terapie, která zamezuje projevům negativního chování. Během práce se učitel zaměřuje na nácvik sociálních dovedností a funkční komunikace a pokroky mohou být mnohem viditelnější, pokud program zahrnuje i zdravé vrstevníky. (Howlin, 2005)

Vzdělávání na specializované škole pro děti s autismem

V některých zemích je tento pojem naprosto známý a obvyklý. V Anglii je v rámci Národní autistické organizace a organizace pro občany s autismem zřízen systém škol specializovaných na tyto žáky. V této zemi jsou jedinci s autismem jen ve velmi malém procentu integrováni do běžných škol. Velká výhoda těchto škol spočívá v naprosté specializaci odborníků pracujících v tomto zařízení a mnoho programů pro tyto jedince jsou uzpůsobeny na míru. Zkušenosti odborníků s každodenní prací s těmito jedinci přináší schopnost správně a adekvátně reagovat na vzniklé situace a problémy v chování. Jednotlivé třídy mají snížený počet a pedagog má mnohem větší možnosti individuálního přístupu s jednotlivými žáky. V těchto zařízeních spolupracuje celá řada odborníků, kteří zabezpečují potřebnou pomoc žákům a taktéž jejich rodičům.

V jiných zemích, kde je jen málo státních vzdělávacích zařízení, nebo dokonce nejsou žádná, je školní vzdělávání zabezpečováno v malých třídách charitativními nebo rodičovskými organizacemi. (Howlin, 2005)

Vzdělávání na škole pro žáky s mentální retardací

Většina žáků s autismem není schopna dosáhnout vysoké úrovně vědomostí, a proto jsou často zařazováni do škol, které jsou určeny pro děti, žáky s mentální retardací. Z praktického hlediska k zařazení žáka do tohoto zařízení přispívá také skutečnost, že tato varianta je dostupnější a v blízkosti bydliště. Toto také zvyšuje šanci větší propojenosti práce školy a rodiny.

Postižení, je v dnešní společnosti již současným jevem, se kterým se musí vyrovnat nejenom rodina, ale i instituce, které napomáhají ve vzdělávání těchto jedinců. Vzdělání u žáků s autismem vždy vyžaduje individuální přístup, který se snaží co nejvíce napomoci úspěšnému vzdělání. (Novotná, Kremlíčková, 1997)

Vstup žáka s autismem ale vnáší také do třídy speciální problémy díky atypickým projevům chování těchto jedinců. Žáci s mentální retardací mívají obvykle vyrovnaný vývoj. I když jsou často vývojově opožděni, většinou jejich komunikační, sociální a emocionální vývoj odpovídá úrovni v dalších oblastech, což u dětí s autismem neplatí, jelikož jejich vývoj probíhá nerovnoměrně a v některých složkách osobnosti, jako jsou vztahy a emoční prožívání, výrazně omezeni. Tato skutečnost výrazně znesnadňuje úlohu pedagogům v takto kombinovaných třídách. (Howlin, 2005)

Speciální autistické třídy na základních školách

Tyto třídy vznikají buď v běžných základních školách, ale mnohem častěji při speciálních školách. Výhodou takových tříd je specializovaný tým pedagogů, který strukturovaně vytváří průběh vyučovacího procesu a velmi individuálně přistupuje k těmto žákům. Tato varianta má samozřejmě své klady i zápory, které často zapříčiňují to, že tito žáci jsou izolováni od ostatních žáků školy a často jsou i odmítáni. Termín speciální autistické třídy je zde užit z důvodu specifických přístupů ve výchovně vzdělávacím procesu u žáků s autismem.

Děti s autismem v běžných školách

Pro velkou část jedinců s vysoce funkčním autismem je důležité pro život, jakou formu vzdělání v životě dosáhnou. Vzdělání je pro každého stěžejním bodem k získání

kvalitního zaměstnání v budoucnosti. V dnešní společnosti se prosazují tendence o vzdělávání žáků s lehkým postižením v běžných základních školách, a proto jsou zde přijímáni žáci s různými druhy postižení. Existují názory, že žáci s autismem jsou kladně ovlivňováni zdravými vrstevníky v jejich sociálním a emočním vývoji. Takové vztahy ale musí být pečlivě strukturovány a podněcovány ze strany pedagogů. Je zde ale možnost vysokého rizika odmítnutí ze strany vrstevníků a toto riziko vzrůstá s věkem.

Soužití s vrstevníky ve skupině, která je odlišná integrovanému jedinci závisí z části na zasvěcení do problému dané spolužáky, na pedagogickém vedení, které může pozitivně usnadnit prožívání této situace. Na toto má také velký vliv prostředí, které jedince s postižením a jeho rodinu obklopuje, což bývá velmi blízké i tomu školnímu. Reakce okolí bývají různorodé, ale je důležité, aby se jedinec s postižením mohl v přirozeném prostředí pohybovat bez větších tenzí a obtíží. (Novotná, Kremlíčková, 1997)

Jedinci s autismem mají odlišný způsob myšlení a uvažování, což může zapříčinit mnoho konfliktů, což zvyšuje riziko nepřijetí žáka do kolektivu. Většina rodičů stojí před dilematem, zdali mají dát přednost méně rizikovému průběhu vzdělání ve specializovaných pracovištích, nebo dítě vystavit nebezpečí při průběhu vzdělávání. Otázkou je, jestliže dítě není schopno plnit nároky běžné školy, jakou šanci bude mít uplatnit se v reálném životě. (Howlin, 2005)

2.2.1 Předškolní vzdělávání

Jedním z nejzákladnějších prostředí pro formování osobnosti jedince je rodina, která zabezpečuje pocit jistoty a bezpečí. Jedním z prvotního prožívání rodiče dítěte s postižením je šok. Místo pocitů radosti, nadšení a štěstí prožívají rodiče pocity beznaděje a zmaru. Tyto pocity a postoje se mohou projevit jak v jednání s dítětem, ve výchově, tak ve vztahu k němu samotnému. Tyto postoje mohou mít své specifické směry a můžeme je členit dle Švarcové (2003):

- Odmítání

Jestliže se rodiče nejsou schopni vyrovnat se situací, že jejich dítě je postižené, vzniká prvotně tendence umístit dítě do kojeneckého ústavu a následně do domova pro osoby s postižením. Tato varianta lze pochopit z lidského hlediska, ale z pohledu dítěte jej nelze považovat za přínosné. Dítě je v počátečních etapách svého vývoje a života, je

potřeba u něj naplnit mateřskou lásku a péči. Citové zázemí a stabilita rodiny, trpělivé a pevné výchovné vedení se poté pozitivně odrazí v kvalitě jeho pozdějšího života.

- Ochranitelský přístup

Tento extrémní postoj, přístup je zaměřen na ochraňování jedince s postižením před jakoukoli nástrahou okolního světa, což může zapříčinit izolaci od sociálního a společenského prostředí. Velmi často dochází ke snižování nároků ze strany rodičů k dítěti a tímto je dítě negativně poznamenáno.

- Rezignace

Jeden z dalších přístupů, který není optimální, je rezignace na danou situaci. Rodiče adekvátně nepřístupují k výchově a rozvíjení dítěte a zaměřují se pouze na co nejdokonalejší uspokojování základních biologických potřeb.

- Přijmutí reality

Jeden z neoptimálnějších přístupů je sžití se ze situací, taková jaká je. V umění brát dítě a milovat jej takové, jaké je. Toto vše napomáhá k optimálnímu vztahu mezi dítětem a rodičem.

Speciální pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum zabezpečuje péči dětem, rodičům a dalším blízkým jedince s postižením, což zahrnuje i jedince s poruchou autistického spektra. Ve speciálním pedagogickém centru pracuje psycholog, speciální pedagogové a sociální pracovník, kteří zabezpečují diagnostickou činnost formou vyhledávání a komplexní diagnostikou žáků a autismem. Tyto odborníci napomáhají s inkluzí žáků s autismem do mateřských škol, základních a středních škol. Rozpracovávají předběžné návrhy individuálních vzdělávacích plánů pro tyto jedince. Navrhují speciální pomůcky dle individuálních potřeb žáků s autismem. Poskytují strategické a systematické vedení pedagogických i nepedagogických pracovníků v sekci školství. Spolupracují jak s rodinou, tak i s jinými účastníky péče. Snaží se rodině napomáhat jak na půdě pracoviště, tak v přirozeném domácím prostředí jedince. (<http://www.autismus.cz>).

Speciální pedagogické centrum je tudíž zařízení, na které se mohou obrátit jak rodiče s dětmi, tak všichni ostatní, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu těchto dětí

Mateřská škola

Mateřská škola ve své podstatě plní několik funkcí, které zabezpečují žákovi co nejkvalitnější vzdělání. Plní funkci výchovnou, diagnostickou, reedukační, rehabilitační či léčebnou. Toto vzdělávání napomáhá rozvoji osobnosti dítěte, podílí se na rozvíjení citové, rozumové, tělesné složce chování. Žák si osvojuje základní vzorce chování a utváří si hodnotový systém mezi lidmi a ve společnosti. Předškolní vzdělávání napomáhá ve vytváření základních vědomostí, které jsou potřebné pro základní vzdělávání a vstup do povinné školní docházky. (Opatřilová, 2006)

Na umístění dětí do školského zařízení se podílí ve velké míře stupeň postižení a speciální zvláštnosti a projevy v chování a prožívání jedince.

Žáci s autismem se mohou vzdělávat v:

- běžné mateřské škole formou integrace. Tento proces většinou probíhá za přítomnosti asistenta pedagoga, který odborně napomáhá při práci s dítětem.
- mateřské škole speciální. V tomto zařízení je specializovaný tým pedagogů, kteří mají odpovídající vzdělání k vykonávání této práce.
- speciální třídě při běžné mateřské škole.

Vzdělávání dětí, žáků předškolního věku se řídí rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program vychází ve své podstatě v respektování individuálních potřeb a možností dítěte.

RVP pro předškolní vzdělávání se realizuje v základních pěti oblastech, což jsou:

- biologická,
- psychologická,
- interpersonální,
- sociálně-kulturní,
- environmentální, což zahrnuje tyto sféry:
 - dítě a jeho tělo (pohyb, zdraví, bezpečí)
 - dítě a jeho psychika (jazyk a řeč, poznávací schopnosti, myšlení, učení, představivost, fantazie, sebepojetí, city a vůle)
 - dítě a ten druhý (vztahy a komunikace)
 - dítě a společnost (lidská společnost, kultura a umění)
 - dítě a svět (přírodní, kulturní, technické životní prostředí, pohyb, změna, vývoj)

(www: <http://www.rvp.cz>).

2.2.2 Základní vzdělávání

Povinná školní docházka je realizovaná systémem základního vzdělávání dle školského zákona. Žáci s autismem mají spektrum možností vzdělávání, což zahrnuje základní školu, základní školu praktickou a základní školu speciální.

Rodičům se v této době nabízí otázka, zda bude integrace do běžné základní školy to pravé pro jejich dítě, nebo zda využití možnosti praktické či speciální školy pokryje jeho speciální potřeby a bude pro něj přínosnější. U jedinců s autismem není nikdy jednoznačně možné stanovit, která varianta je nejlepší, jelikož toto postižení má variabilní průběh během vývoje dítěte. Hlavní zásada ve vzdělávání by měla být u jakékoli formy základní školy v zachování pravidel při práci s dětmi s autismem.

Základní škola

Pro většinu žáků s autismem není vhodná integrace v základní škole, ale je specifická skupina autistů s vysoce funkčním autismem jako je Aspergerův syndrom, kde není ve většině případů přidruženo poškození intelektu a je možno dosáhnout úspěšného průběhu vzdělávání. Aby integrace byla funkční a úspěšná, je zapotřebí, aby jedinec s autismem byl schopen:

- navazovat osobní kontakt s vrstevníky a okolím,
- částečně spolupracovat s okolím
- schopnost napodobovat a adaptovat se,

Předpokladem úspěšné integrace je také málo problémové chování žáka s autismem, schopnost funkčně komunikovat a aktivní spolupráce s rodinou. Integrace do běžné základní školy vyžaduje přítomnost osobního asistenta, který má za úkol podpořit komunikační a sociální dovednosti. Doporučuje se nižší počet žáků ve třídě. Žáci se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. (Pipeková,2006)

Základní škola praktická

Vzdělávají se zde žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají z lehké mentální retardace. Cílem vzdělávání, jak uvádí Švarcová (2000, s. 60) je dosažení co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit, přitom jsou respektovány individuální zvláštnosti a možnosti a konečně i zapojení, případně úplnou integraci do běžného občanského života.

Žáci se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upraveného pro žáky s lehkou mentální retardací, který je samostatnou přílohou Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Podporuje přípravu na společenské a profesní uplatnění žáka a s ohledem na tuto skutečnost stanovuje cíle vzdělávání žáků s mentální retardací. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli tito žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Jako součást základního vzdělávání zařazuje průřezová témata a vymezuje vzdělávací obsah a podmínky pro speciální vzdělávání žáků s mentální retardací. Zároveň umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, s jejichž pomocí mohou žáci dosáhnout výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem (Pipeková 2006).

Základní škola speciální

V základní škole speciální jsou vzděláváni žáci s autismem, kteří mají snížený intelekt. Na základní škole speciální bývají vzděláváni žáci se středně těžkým, těžkým a kombinovaným postižením. Veškerá výchovně vzdělávací činnost je orientována na vědomosti a dovednosti, které žáci budou moci uplatnit v praktickém životě a napomůžou jim v životě. Učební plán je zaměřen na výuku základního. Ve třídě se pracuje ve sníženém počtu žáků, jelikož je zapotřebí věnovat žákům vyšší pozornost a individuální přístup. Docházka je desetiletá členěna na specifické stupně, nižší, střední, vyšší stupeň a pracovní stupeň. Důležitou a neopomenutelnou součástí základní školy speciální je přípravný stupeň. Je určen pro žáky, kteří prozatím nejsou schopni se zařadit do prvního ročníku. Žáci s těžkým mentálním postižením či kombinovaným postižením se vzdělávají podle rehabilitačního programu, který svou náplní nezahrnuje v plné míře osvojování trivie, ale rozvíjí u těchto jedinců komunikační dovednosti, hybnost a motoriku, učí se základy sebeobsluhy a důležitým úkolem je kultivace osobnosti. Dále rozvíjí estetické cítění a vyhledávat jejich zájmy zejména v hudebnosti, výtvarných schopnostech a jednoduchých pracovních dovednostech a schopnostech. Hodnocení výsledků vzdělávání se klasifikuje slovně. (Školský zákon č. 561/2004)

2.2.3 Střední vzdělávání

Tak jako u předcházejícího vzdělávání, má jedinec s autismem legislativně zajištěny stejné možnosti jako při základním vzdělávání. Žáci s autismem jsou většinou individuálně integrováni nebo zařazeni do školy zřízené pro žáky s jiným postižením formou integrace. Díky propojenosti a efektivitě základního vzdělávání žáků se v nynější době stále více žáků s autismem uplatňuje na středních školách či odborných učilištích. Tato skutečnost je velmi důležitá při začleňování a uplatnění na trhu práce, a zároveň nabízí další otázky týkající se kariérního poradenství a podpory při hledání vhodného zaměstnání. Myslím si, že do budoucna se také pravděpodobně zvýší tlak na vytváření podporovaného zaměstnání, což může být pro osoby s autismem přínos.

2.3 Možnosti a principy výuky edukačního procesu u jedinců s autismem

Období, kdy je dítěti, žákovi diagnostikován autismus je velmi hraniční, ale je nutno uvědomit si, že pouhé zjištění situace neřeší. Ve většině případů je nutno přistoupit k mnohým změnám, které razantně ovlivní jak domácí prostředí celé rodiny, tak prostředí vzdělávání. Prostředí kolem jedince s autismem je nutno přizpůsobit ve všech směrech, což může být velmi zatěžující pro celé okolí.

Strukturované učení

Člověk jako bytost má ve své přirozenosti a podstatě potřebu uspořádání a strukturovanosti. U jedinců s autismem je tato potřeba nutností v abnormální míře. Již TEACCH program zdůrazňuje, jak je velmi důležitá strukturovanost ve výukových programech. Samotný systém, včetně uspořádání prostoru napomáhá žákovi s autismem pochopit a lépe se přizpůsobit situaci, ve které se jedinec právě nachází.

Jednotlivé činnosti, které žák vykonává je potřeba prostorově oddělit. Místo kde jedinec pracuje, by mělo být odděleno od prostoru, kde si žák hraje či odpočívá. Prostor pro individuální práci, by mělo být odděleno od místa, kde žáci pracují kolektivně ve skupině. Toto vše napomáhá orientovat se žákovi v činnostech, které vykonává. Toto vše můžeme zabezpečit pomocí nábytku, nebo barevných lepících pásek, které umístíme na podlaze. Dále žákovi usnadní práci barevné kontejnery, které mají svou specifickou funkci, nebo také pojízdné košíky, který je využit pro frekventované potřeby v rámci hodiny. (Howlin, 2005)

I když v běžných speciálních třídách není snadno proveditelné toto uspořádání, je možno toto přizpůsobit prostředí a podmínkám., které jsou důležité při vyučovacím procesu pro žáky s autismem.

Organizace času

Někteří odborníci se domnívají, že nutkavé chování, rituály a problémové chování u žáků s autismem se objevují v období, kdy se jedinec nudí a nemá pevně v rozvrhu času stanovenou, co by měl vykonávat. Mnohdy dochází k nevhodnému sestavení aktivit, které nevyhovují potřebám žáka.

Mnohým obtížím předejdeme, pokud pevně sestavíme denní program tak, aby vyhovoval potřebám autistického žáka a byl důsledně dodržován, což jasně určuje žákovi, co v který čas vykonává za aktivitu a dokáže se orientovat v situacích a dále následujících. Je velmi žádoucí, pokud každá aktivita má svůj vizuální klíč, se kterým žák může manipulovat, což například dobře zabezpečí kartičky s aktivitami. (Howlin, 2005)

Žákům mnohdy dělá obtíže doba volného času, jako je přestávka, kdy nemají pevně stanovenou aktivitu. Jiní žáci v průběhu této doby relaxují, jsou v kontaktu s ostatními spolužáky, ale u žáků s autismem dochází k nutkavému chování či stereotypům, které je v této době výrazněji viditelné pro kolektiv a je nutné správným přístupem pedagoga předejít riziku posměchu či odmítání žáka ostatními.

Výukový materiál

Pracoviště, do kterého je zařazen žák s autismem, musí být připraveno na to, že průběh vzdělávacího procesu by měl být ze strany vedení více monitorováno pro co nejvyšší kvalitu vyučování a hledání co nejoptimálnějších přístupů při práci s jedinci s autismem. Mnoho jedinců s postižením není schopno samostatně soustavně pracovat bez neustálého povzbuzování, nebo vedení, u žáků s autismem tomu není jinak. Při jednodušších úkolech je vhodné pro snadnější orientaci žáka umístit předměty či pomůcky do krabiček, aby nemuselo vybírat z většího množství věcí, které by mohli rozptylovat. Je vhodné, aby byl určený neměnný prostor pro dokončenou práci, která je vložena do krabičky, tímto může žák pokračovat v dalších úkolech, aniž by byl nutný neustálý dohled pedagoga. Toto strukturování a členění větších celků do menších napomáhá v organizaci práce samotného žáka.

Přijímání pravidel

Většina jedinců školního věku je vybavena tzv. šestým smyslem na to, co je a není správné ve společnosti a různorodých prostředích. Je pro ně snadné orientovat se v tom co je v chování populární a co ne. Jedincům s autismem toto naprosto chybí. Nejsou schopni se orientovat v chování druhých lidí a mnohdy se projevují na tento popud velmi atypicky či bizarně. Žáci s autismem mohou být v kolektivu vrstevníků často manipulováni, aniž by si uvědomili, že se toto děje. Vrstevníci velmi rychle vycítí odlišnost ve svém spolužákovi a dokážou pro pobavení či z jiných pohnutek dostat jedince s autismem do situací, které jsou pro něj problémové. Jelikož chování ve společnosti je velmi složitá síť pravidel a norem, které mají spousty proměnných, není mnohdy snadné dítěti s autismem jasně vysvětlit, jak se ve společnosti chovat za určitých situací či podmínek.

U žáků s autismem je rozumné stanovit dítěti s autismem základní neměnná pravidla, která musí vždy pevně dodržovat a toto mu usnadní alespoň z části vstup mezi vrstevníky. Mezi tyto pravidla můžeme zahrnout například nesvlékat se na veřejnosti, nedělat zakázané věci, i když si to přejí ostatní, nekomentovat fyzický vzhled ostatních a další. Pokud se objeví nové nepřijatelné chování, je rozumné nevysvětlovat proč a důvody, je vhodné razantně zamezit tomuto a vyžadovat dodržování, jelikož by mohlo dojít k efektu nekonečného argumentování. Vysvětlovat a objasňovat můžeme až v čase, kdy dítě tyto pravidla dodržuje. Největší obtíže působí fakt, že téměř žádná společenská pravidla chování nejsou neměnná a vždy závisí na mnoha okolnostech. I když jedinci s autismem nerozumí a často nedodržují pravidla, je důležité je stále mít, protože nedodržovat je, je lepší než žádné nemít. (Howlin,2005)

Zvládání změn

I když je známo, že jedinci s autismem lpí na dodržování stereotypů a pravidel, je důležité se připravovat na změny a trénovat tyto situace, jelikož během školní docházky se tomuto nelze vyhnout. Mnohdy jedinec nepovažuje změnu za samotné ohrožení, ale spíše nepředvídatelnost změny. Pro tyto jedince je velká nápomoc rozvrhy, tabule a denní rozpisy s vizuálními instrukcemi, které systematicky úkol po úkolu zdolávají.

Vizuální nápomoc

Při výuce žáků s autismem je velmi důležité obsáhnout do výukového programu i vizuální nápomoc. Jedinci s autismem postižením mají obtíže orientovat se v abstraktních

pojmech či složitějších informacích, proto využíváme vizuálních klíčů, které volíme podle hloubky postižení.

U jedinců s hlubokým postižením volíme raději fotografie a reálné obrázky situací, osob či předmětů. U jedinců s lehčím postižením můžeme zvolit obrázky, piktogramy, symboly nebo jiné písemné instrukce. Velmi snadné vizuální klíče mohou usnadnit jedinci s postižením běžné každodenní činnosti, jako je oblékání, ukládání věcí apod. Jestliže jsou správně a funkčně využity vizuální klíče, je mnohem méně potřeba dopomoc dospělého. Je stále nutné dbát na bezpečnost dítěte, a proto bychom měli co nejvíce přizpůsobit prostředí a pomůcky práci. Místo konvice používání termosku s víčkem, jídlo ohříváme v mikrovlnce místo na vařiči, tkaničky vyměníme za boty se suchým zipsem. (Howlin, 2005)

Dále klademe ve výuce velký vliv na prostředí, ve kterém je žák vyučován. Pokud je ve třídě vyšší počet žáků, čímž se zvyšuje rušnost, jedinec s autismem se hůře soustředí, i když by měl být schopen filtrovat určitou podněty s okolí. Můžeme tomuto všemu předejít přesunutím lavice žáka do zadní části, umístit ji do rohu, aby byl znesnadněn pohyb a žák neměl tendenci vstávat a pobíhat po třídě. Dalším pomocníkem mohou být pohyblivé zástěny, které zabezpečují jak soukromí, tak mohou sloužit jako vizuální klíč pro určení doby výuky.

Využití alternativních zdrojů informací

Při práci s jedinci s autismem je důležité, aby se pedagog neustále dovzdělával a snažil se maximálně využít všech dostupných konzultací s odborníky. Je žádoucí, pokud má pedagog možnost, aby sdílel své prožitky s pracovníkem, který má již reálnou zkušenost s prací s těmito jedinci a mohou napomáhat při hledání nejlepšího řešení způsobu práce. Je vhodné, aby děti z kolektivu byly zařazeny přirozeně do péče o jedince s autismem. Tímto se navazují vztahy v kolektivu a žáci mají pocit potřebnosti a propojenosti v celistvosti třídy. Je však nutno k tomuto přistupovat s obezřetností, aby docházelo k pozitivní interakci mezi spolužáky. Je velmi přínosné, pokud pedagog vnímá a přijímá informace od rodičů, jelikož kdo zná lépe dítě než rodič?

Flexibilní přístup k vyučování

U jedinců s autismem existuje spousta návrhů, strategií a způsobů jak pracovat co nejefektivněji s těmito jedinci, ale je zapotřebí ochota všech zúčastněných se tomuto přizpůsobit a dodržovat to. Vždy velmi individuálně závisí na jedinci a jeho potřebách, proto je nutné ze strany pedagogů stále sledovat chování žáka, jestli nedochází k některým změnám, které nejsou kýženy. Učitel by si měl být neustále vědom, že pokud žák má obtíže v některém

předmětu, obzvláště v hlavním předmětu, měl by výuku a své požadavky určitým způsobem upravit a přizpůsobit potřebám. Flexibilita je velmi důležitá při rozvoji vědomostí a dovedností žáka s autismem. Vždy platí, že se snažíme zdůraznit pozitivní a přínosné vlastnosti žáka, než nedostatky a zápory.

Jako odborníci, si musíme být vědomi, že jedinec s autismem má velké výkyvy ve výkonnosti určitých oblastí. Pokud je to potřeba, měli bychom využít takzvaných spících vloh, které nejsou tyto jedinci využít v praxi. Někteří jedinci mají atypické ulpívání na určitých činnostech. Pokud se například žák abnormálně zajímá o letadla, jestliže to zlepší funkčnost a motivaci v hodinách, můžeme pár minut na konci hodiny za odměnu a správně provedené úkoly během vyučovací hodiny věnovat tomuto zájmu. Vždy ale záleží na toleranci a přístupu učitele, který dokáže vnímat žáka a jeho potřeby. (Howlin, 2005)

Flexibilní přístup zařízení

Každé školské zařízení by mělo poskytovat určitou úroveň vzdělávání žáků jak s, tak bez postižení. Vše ale podléhá žákům, pro které je určeno. Je nutno, aby zařízení pro žáky s autismem bylo připraveno přizpůsobit se žákovi, rodičům a také ostatním zařízením, se kterými spolupracuje. Každý jedinec s postižením má své individuální potřeby a je samozřejmostí, přihlížet k těmto okolnostem.

Žáci s autismem během stupňů vzdělávání jsou občas okolnostmi nuceni přestupovat v rámci školských zařízení, proto by tyto instituce měli být přístupné a hledat alternativy ve vzdělávání, pokud je to zapotřebí. Mnohdy se stává, že žák s autismem zvládá podmínky vzdělávání na běžné základní škole prvního stupně, ale není nadále v jeho možnostech navštěvovat tuto školu na druhém stupni. Proto by následovná škola, která zabezpečuje tomuto žákovi další vzdělávání, měla spolupracovat s původní školou a pedagogy, aby byli schopni návaznosti ve vzdělávání. Je nutno si uvědomit, že jedinci s autismem se v průběhu vývoje mění jeho potřeby a schopnosti. Zařízení musí být připraveno na neustálé přehodnocování vhodnosti programu a zařízení pro daného žáka. (Howlin, 2005)

Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je neustále se měnící proces, který je ve své podstatě velmi složitý. Musí se přihlížet k mnoha faktorům, které jsou proměnné a je na profesionalitě učitelů, pedagogů, odborníků, aby co nejlépe odhadli, co by mohlo pomoci tomuto žákovi, pokud je zapotřebí nějaké změny. (Peeters, 1998).

Samotný průběh vzdělávání žáků s autismem je velmi složitý, protože musí docházet k propojenosti všech zapojených. Jedinec s postižením je vyučován v širokých oblastech

předmětů, kdy se pedagog mnoha způsoby snaží co nejlépe přiblížit učivo v daných oblastech. Proto bych se v následující kapitole chtěla zaměřit na specifické oblasti akademických dovedností, které se dotýkají ve velké míře žáka s autismem.

3 EDUKACE AKADEMICKÝCH DOVEDNOSTÍ Z POHLEDU VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

Tato kapitola je zaměřena na realizaci a práci v samotných předmětech, se kterými se žáci v průběhu vzdělávání setkávají. Pátrání po literatuře bylo velké zklamání, a proto v této práci bylo využito vlastních znalostí z praxe a znalostí mých kolegů na pracovišti, aby zde mohly být popsány tyto jednotlivé vzdělávací kategorie. Vycházíme také zejména ze vzdělávacích plánů, které jsou určeny pro vzdělávání žáků na základních školách speciálních a základních školách praktických. Hlavním cílem této kapitoly je přiblížení širšího pohledu na vlastní edukaci jednotlivých akademických dovedností. Jde o popis obsahu učiva, kterými je edukace směřována, využití metodiky strukturovaného učení a pojmenování problémů, které jsou s edukací žáků s autismem spojené. Úkolem pedagoga je zajistit, aby každý žák dosáhl co nejhlubších vědomostí, jaké je schopen načerpat, ale toto nevyklučuje, aby jej zprostředkoval žákům stejným totožným způsobem. Každý z nás je originální individualita, která má rozdílné potřeby a zájmy. Pedagog, který vyučuje žáka s autismem, by toto měl mít na paměti obzvláště. Tato kapitola je směřována na obsah učiva na základních školách praktických a na žáky s autismem.

3.1 Edukace českého jazyka

Vyučování českého jazyka je základní stavební jednotkou ve vzdělání každého člověka. Samotný jazyk je podstatou dorozumívání se s druhými lidmi. Tím, že komunikujeme s okolím a osobami v něm, dochází k interakcím a rozvoji osobnosti v myšlení a komunikaci. Jedním ze stěžejních úkolů základní škol je osvojit si dovednosti komunikace, naučit se číst a psát. Žák by měl v průběhu vzdělávání směřovat k tomu, aby se z něj stal dobrý čtenář, ale také posluchač. Toto vše musí odpovídat schopnostem a možnostem dítěte.

Vyučování českého jazyka zahrnuje ve své podstatě složky, které jsou důležité pro samotný rozvoj osobnosti dítěte. Toto působí na emocionální a smyslovou a rozumovou stránku osobnosti, podílí se na vytváření charakteru osobnosti a ovlivňuje utváření názorů dítěte. (Valenta, Krejčířová, 1997)

Jedinec s autismem je vzděláván v samostatných celcích, které se navzájem prolínají a dávají dohromady strukturu českého jazyka. Žák je vzděláván v oblasti literární výchovy, což zahrnuje čtení, dále psaní, jazyková výchova a komunikační a slohová výchova. Tyto

oblasti tvoří základ prvních třech let, během kterých je důležité osvojit si čtení, psaní, rozvíjet a stimulovat všechny smysly, naučit se mluvit spisovným jazykem, rozvíjet jednotlivé dovednosti ve vyjadřovacích oblastech v mluveném projevu. Tyto oblasti jsou důležité u každého žáka, není radno je podceňovat. O jejich délce a průběhu rozhoduje samotný pedagog, který tyto výchovy kombinuje v průběhu vzdělávání a dodává českému jazyku komplexnosti. Učební plán je určen pro žáky 1. – 3. ročníku což zaručuje plynulou návaznost učiva během těchto let.

3.1.1 Edukace čtenářských dovedností

Vzdělávání na základních školách praktických a základních školách speciálních je vyučováno podle vzdělávacích programů určené pro jednotlivé typy škol. Samotné vzdělávání je realizováno podle rámcového vzdělávacího programu, který zabezpečuje mantinely pro učivo, co by jedinec měl v průběhu vzdělávání zvládnout. Školské zařízení si vypracovává vlastní školní vzdělávací programy, které jsou vytvářeny na podkladě již zmíněného rámcového vzdělávacího programu. Tyto školské vzdělávací programy jsou členěny na samostatné předměty, které se zabývají specifickými oblastmi. Vyučování čtení na základní škole praktické je rozloženo do prvních třech let, během kterých se žák učí jednotlivým úsekům, které za toto období plní celek a zabezpečuje plynulost a úplnost učiva.

1. ročník

U jedinců s postižením se v počáteční fázi čtení směřuje spíše k motivaci k samotné práci s knihou a zájmu o čtení. V přípravné etapě čtení klademe důraz na pozvolný postup a správné návyky při osvojování čtenářských návyků a dovedností. Systematické postup při učení těchto dovedností směřuje krok po kroku k navazování na předcházející téma a postupné zvyšování nároků a úkolů, které jsou kladeny na jedince. Stupňování a nabalování učiva podporuje správnou schopnost využití dřívějších dovedností. Význačnou roli v tomto období odborníci kladou na motivaci a vzbuzení zájmu ke čtení. V počátku žák manipuluje s reálnými předměty či obrázky, které napomáhají také v rozvoji jemné motoriky. Žáci postupně přecházejí k systematické práci s předměty, které napomáhají s přechodem od praktických činností k myšlenkovým operacím. Dochází ke koordinaci psychických funkcí, které respektují mentální úroveň žáka. V tomto období se často objevují agramatismy, nesprávná výslovnost a užití vlastních slov, čemuž může napomocť logopedická péče.

Logopedická péče je velmi těsně spojena s výukou čtení a vyvozování jednotlivých hlásek. Neopomenutelnou částí tohoto období je poslech, učení říkadel, pohádek a příběhů. Žák se učí soustředit a koncentrovat na práci, je zde místo na vlastní projev, reprodukci a dramatizaci příběhu. Pedagog by měl v tomto období neustále sledovat práci žáka, což může sloužit k diagnostice a vyhodnocování plnění jednotlivých úkolů. Přesný časový úsek přípravy ke čtení nelze přesně časově vyvodit, je vždy závislé na schopnostech a vývoji dítěte. V další části žák již začíná pracovat s knihou a tabulkami. Učí se orientovat na stránce. Utváří si pomocí úkolu povědomí a fixování rozpoznávání malý/velký, ale stále je zde zapotřebí nabývat zkušeností za pomoci reálných předmětů. Dále se pokračuje fixováním prostorové, časové a směrové orientace, které cvičíme za pomoci jemné a hrubé motoriky, zraku, sluchu. Dále se pokračuje vnímáním a poznáváním tvarů. Žák se učí rozpoznávat základní tvary, aby mohl následně rozlišovat jednotlivé tvary písmen. Na toto navazuje sluchová diferenciací, kdy se dítě učí napodobovat jednotlivé hlásky a třídí si tímto sluch, aby byl schopen později rozpoznat jednotlivé hlásky. Další nedílnou součástí, která je důležitá pro rozvoj analiticko-syntetické činnosti. Jedná se o samotný vztah mezi celkem a částí. Žák se učí sestavovat z jednotlivostí celek v různých předmětech. Orientace ve větách se procvičuje pomocí znázorňování jednotlivých slov jednoduchými obrázky. Dále se jedinci učí pomocí obrázků znázorňovat první hlásků předmětu. Zde začíná navazovat vlastní vyvozování hlásek za pomoci čtenářských cvičení. Žáci by si měli během prvního ročníku osvojit samohlásky a, e, i, y, o, u a souhlásky m, l, v, t, s, j ve spojení slabik a dvouslabičných slov. (Valenta, Krejčířová, 1997)

2. ročník

Během prvního ročníků se žáci ve výuce soustředí na přizpůsobení se návyku soustavné práce ve vyučovacích hodinách, zatímco ve druhém ročníku směřuje výuka k samostatné práci a soustředěnosti. Jestliže jsou správně nesazeny návyky z předchozího ročníku, je zdařilejší postup v tomto nadcházejícím. Postup musí být ale stále přirozený a postupný a pedagog musí neustále dbát na zvláštnosti ve vývoji každého jedince. (Valenta, Krejčířová, 1997)

Hlavní náplní čtení ve druhém ročníku je zvládnutí zbylých písmen abecedy, vylepšení čtení slabik, slov a vět, vytvoření návyku čtení dvouslabičných a víceslabičných slov, čtení slov s uzavřenými slabikami na konci slov. Při čtení musí pedagog sledovat nejen techniku čtení, výslovnost, ale také porozumění obsahu čteného textu.

3. ročník

Čtení ve třetím ročníku navazuje plynule na učivo předcházejícího ročníku. Je nutné na začátku upevnit již získané dovednosti ve čtení a teprve poté se může nabalovat další úroveň čtení. Toto vše je nutno diagnosticky sledovat pedagogem, který pozoruje, zdali žák čte bez obtíží probrané malé i velké písmena abecedy, dále úroveň automatizace ve čtení slabik a slov, správný způsob vyvozování a čtení jednotlivých hlásek, porozumění textu a také samotná a rychlost čtení a mezi přestávky.

Během tohoto roku mají dále žáci ve vyučování čtení za úkol zvládnout navazovat plynule od čtení slov k větám, dále čtení obtížnějších slov, čtení textu se správnou intonací a přízvukem, čtení s porozuměním textu, nacvičování hlasitosti ve čtení a samotná přesnost.

Specifika čtení u žáků s autismem

U žáků s autismem je velmi časté přidružení mentálního postižení v různých hloubkách, proto vzdělávací proces u jedinců s autismem je velmi složitý proces. Jelikož žáci s autismem mívají obvykle obtíže se čtením a jejich tempo učení jednotlivých písmen a slabik je výrazněji pomalejší, může se předpokládat, že tímto se i snižuje samotná motivace k práci a dalším učení. Pro tyto případy se může přestoupit k metodě globálního čtení, což je alternativní způsob plnění čtení. Samotné vyučování čtení je rozčleněno do tří samostatných celků, kdy v počátku je užita přípravná etapa, poté etapa vlastního čtení a na závěr čtení a procvičování.

V první fázi se jedná o diferenciační cvičení, kdy žák s autismem přiřazuje stejné předměty, poté se přestupuje k přiřazování reálných předmětů k obrázkům a na konec shodné obrazce. Na toto navazuje slovní určování pojmů, kdy za pomoci instrukcí pedagoga žák pojmenovává obrázky. Další etapa plynule nastupuje v tom období, kdy tištěná slova oddělujeme od obrázků. Pedagog postupně čte žákovi text s přidělením k obrázku, poté by měl žák slovo přečíst společně s učitelem, pokud je tato část zvládnuta, slovo by měl číst žák sám. Na závěr slovo čte a taktéž i přiřazuje. Žák poté pracuje se slovy a obrázky za pomoci různých cvičení. Další část pracuje se situačními demonstračními obrázky. Učitel zadává jednotlivosti a žák by je měl určovat a ukazovat, poté učitel připojí slova a tyto žák čte. Po tomto se učí žák číst obrázky sám. Jako následující se pokračuje přiřazením spojek souhlásek a, i k obrázkům. Po zvládnutí se přistupuje k odebrání obrázků a nahrazením jich reálnými slovy. V kroku dalším se opakuje přiřazování obrázků a slov do dvojic. Z možného rozptylování a ztráty pozornosti a koncentrace se z počátku dává rozmezí 3-4 variant. Poté se může pokračovat zvyšováním většího množství možností. Dále se utvářejí základní věty holé,

kteří můžeme vyjádřit nějaký děj nebo činnost. Pokud se žák s autismem dostane přes tuto obtížnost, můžeme přistoupit k spojování slov vyjadřovacím slovem a poté tuto větu závěrečně přečte. Do těchto vět se poté přidávají krátká slova, jako mohou být má, jsou, to a podobně, ze kterých se vytvářejí krátké věty. Tímto již žák může číst a přecházet k rozboru textu na slova a slabiky standartního učení čtení. (Thorová, 2006).

3.1.2 Edukace grafických dovedností a psaní

Podobně jako ve vyučování čtení, je vyučování psaní rozděleno zejména do prvních třech let. Hlavním cílem ve vyučování psaní je výsledná schopnost samotného psaní. Je důležité, aby žáci po ukončení základní školní docházky byli schopni prakticky využívat psaní a dokázali bez problémů nejenom samotný opis, ale také převedení mluveného a slyšeného slova do písma. Nedílnou součástí získání správného návyku psaní je i také sezení. Pokud se u žáka na počátku vytvoří nesprávný návyk sezení, později se poté velmi obtížně napravuje. Žák se také musí v počáteční fázi naučit správnému držení psacích potřeb, jelikož i toto může znesnadňovat správné zafixování psacích návyků.

Při výuce psaní se využívá metoda, kdy žák objíždí požadovaný tvar za pomoci pedagoga psací pomůckou. Tímto se fixuje tvarová stopa v paměti, což usnadňuje toto reprodukovat. Dále se užívá metoda, kdy tvar písmena je rozložen na jednotlivé tvary, obrazce a poté se v závěru spojují dohromady. V další metodě se dbá na správné držení pomůcky i těla, jelikož mnohdy žák v běžných činnostech neaktivizuje ty svaly v těle, které jsou užívány při psaní. Tímto se musí rozvíjet a aktivizovat části těla, což napomáhá při zapamatování tvaru písmen a samotného psacího pohybu, který žák provádí. (Valenta, Krejčířová, 1997)

1. ročník

Žáci si během prvního ročníku osvojují základní návyky psaní pomocí jednoduchých motivačních grafomotorických prvků. Během této doby se učí psaní jednoduché písmena malé abecedy. Psaní písmen často není v souladu se čtením ve slabikáři a odpovídá také schopnostem a dovednostem daného žáka. V počátcích psaní jsou žáci směřováni k cílevědomému sledování a napodobování pohybu čímž zlepšují svou orientaci v prostoru a představivost. Dále by se za pomoci obtahování žáci měli naučit napodobit určitý pohyb, kdy se neustále přesněji piluje pohyb, směr a neustálým zvyšováním nároků se dosahuje

požadovaného tvaru písmen. V dalších fázích se přechází od velkých formátů, kdy se zapojuje pohyb přes celou paži k menším. Žák se učí zapojovat menší pohyby rukou až k zápěstí a zápěstí. Dále se zařazuje cvičení na menších formátech, kdy se zvyšuje náročnost na přesnost.

V této fázi se již zdokonalují grafické prvky daných písmen, k tomu slouží pracovní listy, které motivují žáka k činnosti. Je žádoucí, pokud doba cvičení psaní trvá nejdéle zpočátku 5-10 minut, postupně toto můžeme zvyšovat. Před každým takovým cvičením je doporučeno zařadit uvolňovací cviky, které také žáky motivuje k práci. Při psaní jednotlivých písmen je žádoucí doplňovat nácvik krátkými říkadly nebo písni.

2. ročník

V průběhu druhého ročníku se žáci učí a procvičují v souladu se čtením psaní písmena malé abecedy, dále se k tomuto přidávají také některá vybraná písmena velké abecedy, psaní slabik a slov. Ve velké míře se dbá na opisování psacího písma a také přepisy tiskacího ve slabikách či slovech. Již se také přidružuje psaní slabik a slov podle slovního diktátu. Žáci již začínají psát do sešitu s řádky normálních velikostí, kde ještě přetrvává pomocná linka. Toto je způsobeno schopnostem a dovednostem žáka. Pozornost při psaní musí být zaměřena na spojování slabik s obtížnějším navazováním a méně obvyklými navazovacími tahy. Žáci v průběhu využívají podpůrných pomůcek, které napomáhají správnému zařizování stávajících i nových tvarů písmen. Je možno využít psací destičky, průhledných psacích fólií a podobně.

3. ročník

Tak jako v předcházejícím ročníku, nové učivo plynule navazuje na to nadcházející. Základní náplní, kterou by měli žáci třetího ročníku zvládnout je docvičení zbývajících písmen velké abecedy a také zdokonalování rukopisu žáka. S tímto souběžně si žáci neustále pilují písmena malé abecedy různými způsoby práce, což upevňuje grafomotorické schopnosti, což napomáhá rozvoji kvality písma. V této fázi se příkládá velký důraz na zpřesňování již probraných písmen a jejich návazné spojování i s těžším navazováním ve slabikách a slovech. Navazuje se na osvojování psaní správného tvaru velkých písmen psací abecedy a také souvislost s těchto písmen s vlastními jmény a začátky vět. Žáci opisují a přepisují jednoduché texty, které jsou schopni podle svých možností a dovedností zvládnout. Neustále se sleduje správné psaní háčeků, čárek, teček a podobně. Přepis z tiskacího písma do psacího by se již měl automatizovat a rozsah se zaměřuje na věty a větné celky. Nemělo by se

stát, že dochází k mechanickému přepisování textu, což je bezúčelné. Žák by měl být schopen věnovat pozornost také obsahu, kterému se věnuje. V tomto ročníku se při diktování mluveného slova do psacího přechází do spojení slov a vět. (Valenta, Krejčířová, 1997)

Specifika výuky psaní u žáků s autismem

U velmi mnoha žáků s autismem je časté, že nemají zájem o psací potřeby ani samotné psaní. Často nedokážou koncentrovat svou pozornost dostatečně dlouho a poté ze psaní vznikají čmáranice nebo grafické kresby. Jako ve všech oblastech vývoje jedince s autismem dochází k nerovnoměrnému vývoji, tak i u grafomotoriky je tomu podobně. Tyto žáci nemají často vztah a potřebu kreslit, zaměřují se jen na některé druhy a předměty, které často ztvárnějí. Často se u těchto jedinců objevují náměty tiskacích písmen či čísel. (Thorová, 2006)

U většinou těchto žáků se projevují obtíže s rukopisem a úpravností písma, které se mohou během let a vývoje stupňovat. Nebývá zde ani výjimkou diagnostikování dysgrafie. Jsou zde ale případy, kdy žák puntičkářsky dodržují svůj rukopis a systematickosti psaní. Toto vše ovlivňuje zejména rychlost a tempo, které se tímto výrazně zpomaluje. Tímto často psaní ztrácí svou hlavní funkci, a to je užitečnost a praktičnost v běžném životě. Toto vše také ovlivňuje důležitou část předmětu psaní, což je vnímání psaného textu a obsahu. (Thorová, 2006).

U žáků s autismem se často v prvotní fázi psaní užívá práce s modelínou, kdy jedinec modeluje požadovaný tvar písmena a přikládá si svou práci na předlohu. Dále je také vhodný předpis písma ve větším formátu, kdy žák obtahuje linii a postupně se zmenšuje až do reálné psané velikosti. Je možné také psaní do tabulek s vyřezanou linií písmena v tmavší variantě, což napomáhá zvýraznění podloženého bílého papíru. V průpravě psaní se také užívá lineárních teček písmena, které žák obtahuje a spojuje. Obtíže mohou nastat při kreslení obrázků na dané téma. Jedinec s autismem nedokáže koncentrovat pozornost a stává se, že výtvar plně odchází svým ztvárněním od zadaného tématu.

V počátečních fázích je důležité vizuálně podpořit nácvik psaní, kdy je zřetelné téma práce, jako je například započnutí tahu a dráhy písmena. Postupem času můžeme podle schopností žáka zvyšovat obtížnost a množství práce.

3.1.3 Edukace literární výchovy

Hlavním cílem tohoto předmětu je zejména výchova posluchače, který věnuje svou pozornost čtenému textu, také nedílná motivace žáka a vzbuzení zájmu o daný příběh či knihu. Žáci by se měli během studia naučit nejen číst, ale také poslouchat, dokázat převyprávět jednoduchý příběh, zdramatizovat ho či ilustrovat. V literární výchově se žáci učí vyprávět básničky, říkanky, rytmizační cvičení a podobně. Každá jednotlivá technika má své cíle a smysl. V průběhu let se pracuje s reprodukcí vlastního textu, jako jsou například básně. Žáci se učí přednášet krátké básně či prózy, tímto zdokonalují své reprodukční schopnosti a dovednosti. Dále během vkládání prvků dramatizace se spojuje především schopnost žáka se vyjadřovat se, dramatizovat – hrát určitou roli a dalších dovednostních prvků žáka. (Valenta, Krejčířová, 1997)

Ve vyjadřování se využívá zpočátku zejména převyprávění přečteného textu. S tímto se také spojuje popisování obrázků, které rozvíjejí pozorovací oblasti a schopnost se vyjadřovat. Pedagog směřuje také tvořivou práci k fantazii, kdy žáci dotvářejí alternativní konce příběhu a různé linky zakončení. Toto vše probíhá ruku v ruce s individuálním vývojem každého jednotlivce. Žáci se učí uplatňovat své recitační, reprodukční a dramatizační schopnosti což mnohostranně rozvíjí jeho osobnost. V literární výchově se rozšiřují estetické schopnosti za pomoci slova, proto je velmi důležité, jaké díla vybírá pedagog, jelikož příběh dokáže vyvolat velmi hluboké city a prožitky.

3.2 Edukace matematických dovedností

Matematikou se lidé zabývají již odedávna a i pro jedince s postižením je tato oblast velmi důležitá. Většinou tyto žáci nedosáhnou úrovně obtížných matematických operací, proto vzdělávání žáků s autismem je zaměřeno spíše na využitelnost a praktičnost těchto dovedností. Jedinci s autismem mají velké obtíže s vnímáním a spojením abstraktních pojmů. Spojit v praxi přechod od reálných předmětů, k jejich počítání a poté zapsání do čísla, je mnohdy pro jedince s autismem velmi obtížné. Je důležité nepodcenit přípravnou část matematiky, kdy žák nejprve pracuje s reálnými hmatatelnými obrazci. Matematika pro tyto žáky by měla být hlavně praktická, aby byli schopni ji využít v běžném životě. Rozvíjí také jejich schopnost logicky uvažovat a dotvářet si vlastním přemýšlením nové informace. Během výuky matematiky si žák osvojuje matematickou gramotnost, kdy by měl pedagog dávat

prostor pro osvojení si matematických dovedností podle svých možností. Je velmi důležité, aby žák rozuměl požadavkům učitele a tím byl schopen také samostatně pracovat v krátkých úkolech. Tyto získané dovednosti je důležité neustále opakovat, aby došlo k automatizaci učiva.

3.2.1 Edukace psaní číslic

Nácvik psaní číslic je jednou z nedílných součástí předmětu matematiky. I když není vyučován v rámci českého jazyka psaní, je stejně důležité postupovat metodicky, jelikož i psaní číslic má své zákonitosti jako u psaní písmen, a je nutné dodržovat úhlednost, čistotu psaní a správnost napsaných čísel. Nácvik psaní číslic probíhá ve shodě s probíraným učivem matematických počtů. Když dochází k vyvozování daného čísla a numerickým operacím, zařazuje se do nácviku i psaní totožné číslice.

Během prvního ročníku se žáci učí nácviku číslic od jedné do pěti, kdy je velmi důležité neustále procvičovat tyto grafické znaky neustále, dokud nedojde k zautomatizování daného psacího pohybu. Toto je pro mnohé žáky velmi často obtížné, jelikož u některých jedinců koordinační pohyby ruky nejsou dostatečně rozvinuty. Některé číslice jsou na psaní svým tvarem pro žáky jednodušší než ostatní, ale úroveň obtížnosti by měli během roku zvládnout. V počátku se nejprve seznamují se daným tvarem ve spojení s počtem. Úkolem pedagoga je napomoci tabule a vzorů naučit žáky psací směr a grafickou podobu jednotlivých číslic. Dále se zaměřuje výuka na průpravná cvičení pro psaní daných číslic. Žáci si poté osvojují psaní číslic na tabuli podle vzoru, který poté srovnávají se svým výsledkem. Na toto navazuje cvičení, které se provádí za pomoci vzoru a průhledné fólie, kdy žák obtahuje předtisk pod důsledným dohledem pedagoga. Po tomto průpravném psaní začínají žáci samostatně pracovat na psaní písmen ve větším formátu, který odpovídá úrovni vývoje jemné motoriky a grafomotoriky. Pokud je tato část úspěšně zvládnuta, může se plynule přejít k psaní číslic v obvyklém formátu sešitů. Je důležité, aby psaní číslic byla věnována pouze část vyučovací hodiny matematiky, jelikož by mohlo dojít ke globální únavě a možno i nechuti k této činnosti.

3.2.2 Edukace počtů

Žáci by se v tomto předmětu měli během prvních třech let naučit matematickým operacím odpovídajícím jejich stupni vývoje a postižení. Základem tohoto je osvojit si během prvního roku číst, psát, zvládat orientaci v prostoru a užívání určovacích výrazů, znát matematické pojmy a umět je zapsat, řešit jednoduché slovní úlohy a užívat číslice v oboru do 20. Dále také manipulovat s drobnými mincemi a rozpoznávat základní geometrické tvary.

1. ročník

Žáci se z počátku učí soustředit svou pozornost na dané témata vyobrazené v učebnici počtů. Jedná se o diferenciaci v obrázcích a zafixování prostředí jako je například doma, ve škole. Zde mohou určovat jaký je rozdíl mezi těmito prostředími a vytyčovat rozdílnost činností a náplně práce. Žák si utváří povědomí o tom, jaké má povinnosti vzhledem k předmětu, který právě probíhá. Dále se postupuje k poznávání základních barev za pomoci typických obrázků, které se fixují za pomoci reálných předmětů. S tímto jde i ruku v ruce základní průprava úchopu tužky, kdy se využívá kreslení a vybarvování s barevnými předlohami základních barev. Na toto plynule navazuje rozlišování velikostí, kdy se stupňuje obtížnost úkolů a tím i kumulace požadavků jako je barva a velikost. Žák užívá pojmosloví malý/velký kdy je postupuje od velmi viditelných rozdílností až podrobnější rozpoznávání. Tato průprava napomáhá rozvoji představivosti a prostorové orientaci. Dále se vyučuje diferenciaci krátký/dlouhý, vysoký/nízký, k tomuto napomáhá užívání hmatatelných pomůcek, na kterých pracuje samotný žák. Toto rozvíjí na další stupeň jeho jemnou motoriku, kdy pracuje s modelačními technikami, tříděním a řazením.

Geometrické tvary jsou nedílnou součástí výuky matematiky, v tomto období se užívá prozatím základních čtyř geometrických tvarů, čtverec, kruh, trojúhelník a obdélník. Pracuje se s pomocí demonstračních obrazců, kdy má žák možnost si hmatem uložit do své paměti tvary obrazců a opakováním toto procvičovat a fixovat. Doplňuje se zde i vícečetné zadání, kdy jedinec strukturovaně podle zadání na jednom předmětu určuje tvar, barvu a velikost. Toto napomáhá k uvědomění toho, že jeden předmět má více vlastností a není charakterizován pouze jednou. Pokud jsou předchozí učiva již jistě zafixována, přechází se k určování pojmů více/méně. K tomuto napomáhá průprava a cvičení v učebnicích a cvičebnicích matematiky, ale je stále nutno předkládat reálné hmatatelné předměty, se kterými může žák manipulovat a vtiskovat si je do vizuální paměti za pomoci jemné motoriky.

Po tomto období se postupuje psaní číslice 1 a 2. V tomto se opakují témata, která jsou strukturovaně seřazena od vyvozování a počítání, psaní, rozklad a porovnávání čísel, až po sčítání a odčítání v oboru. V průběhu tohoto je nutné tyto oblasti neustále opakovat s již probranými číslicemi, aby nedošlo k tomu, že se přesune pozornost k další číslici a předchozí budou opomenuty. V průběhu prvního roku se již zmíněné číselné operace probírají v oboru od 1 – 5. U konce učiva jsou již řazeny i jednoduché slovní úlohy a jednoduché úkony nakupování. Je nutno stále dbát ze strany pedagoga na správnou techniku psaní a matematických operací a přihlížet k možnostem a stupni vývoje jedince, aby nedošlo k nepřiměřenému tlaku na dítě, které není schopno zvládnout.

2. ročník

Struktura druhého ročníku je téměř totožná jako předcházející. V tomto období se rozšiřují matematické operace do 10. U jedinců dochází k rozvoji. V počáteční části prvního ročníku je velmi důležité opakování učiva z předchozího roku, tj. matematické operace do pěti. Na toto navazuje vyvozování čísla 6 s počátečním psaním číslice. Dále se pokračuje procvičováním číselné řady a řadových číslic. Můžeme si napomáhat pomocí různých her, kterými si žáci fixují toto učivo. Pokud je průběh úspěšný, žáci na toto nabalují porovnávání čísel a také rozklady. Sčítání a odčítání je nedílnou součástí matematických operací, které jsou po tomto vždy zařazeny jako završení dané číslice. Je nutné neustále sledovat zvládnutí učiva žáků a snažit se různými pracovními listy a postupy napomáhat pochopení daného tématu, ale je také nutno dodržovat rozvržení plánů, aby daný okruh témat byl bezproblémově rozprostřen do daného ročníku. Každý měsíc se průběžně zvyšují nároky na vědomosti žáka, aby byl schopen využívat vědomosti z předchozího tématu či učiva. Tímto postupem by se v průběhu roku měli dostat žáci až do úrovně matematických operací do deseti.

V průběhu učiva by měl být věnován také čas opakování geometrických tvarů. Žáci by měli být schopni pojmenovat základní geometrické tvary z učiva prvního ročníku. Pojmosloví před/za se procvičuje a uplatňuje pomocí obrázků, žáci pomocí instrukcí učitele skládají jednotlivé předměty či tvary, kde uplatňují taktéž prostorovou orientaci. Z geometrie by žáci měli rozpoznat křivé a přímé čáry, kdy se dále učí používat a manipulovat s pravítkem.

Ve vyučovacím procesu by se mělo neustále pracovat s motivací a tak je tomu i předmětu matematiky. Vědomosti, které žáci nabydou, by měli být uplatnitelné zejména v životě.

3. ročník

V průběhu třetího ročníku žáci opakují předcházející učivo minulého roku. Procvičují již nabyté vědomosti, jako jsou řadová čísla, rozklady, porovnávání a matematické operace do desítky. Na toto učivo navazují matematické operace do 20 z počátku bez přechodu. Žáci cvičí počet početní numerace s posloupností do dvaceti. Pedagog se snaží učivo matematiky dětem přiblížit tak aby pro ně nebylo pouze abstraktním modelem, ale umožnilo jim přímou praktickou aplikaci v reálném životě. Toto učí žáky pochopit základní matematické vztahy ve světě kolem nás a rozvíjet své schopnosti smysluplně a účelně v běžném životě. Žáci v průběhu 3. ročníku prochází stejnou chronologií jako v předcházejících ročnících. Na toto navazuje téma v početních operacích s přechodem do dvaceti. Tímto rozšiřují své početní dovednosti s přihlédnutím na své schopnosti a stupni rozvoje. Během roku jsou vkládány jednoduché matematické slovní úlohy, které spojují logické myšlení s reálnými početními úkoly. Žáci započínají otvírat kapitolu násobení a dělení dvěma, na což navážou v dalším ročníku rozšířením těchto dovedností. Schopnosti žáků by měli být již na tokové úrovni, aby byli schopni na závěr tohoto ročníku vyvozovat přirozená čísla do 100.

Specifika výuky počtů u žáků s autismem

Žáci s autismem ve většině případů nejsou schopni naučit se matematickým operacím bez názoru a praktického použití předmětů. Jejich schopnosti užívat nabyté dovednosti a vědomosti jsou bez názoru je neúčelné a dlouhodobě neudržitelné. V oblasti komunikace bývá většinou tyto žáci výrazně omezení, z čehož vyplývá, že může dojít k nepochopení zadání úkolů. Slovní zadání by měli být strukturovaná, aby nedošlo k nepozornosti a ztrátě koncentrace ze strany žáka. V literatuře jsem se nedopátrala k určitým specifikům ve vyučování předmětu matematiky, až na využívání strukturovaného učení výuky počtů. V tomto je velmi důležitá neustálá motivace žáka k práci a plnění samotným úkolům.

3.3 Edukace praktických vědomostí v předmětu prvouky

Předmět prvouka má základní funkci přiblížit žákům svět kolem nich a důvod, podle jakých zákonitostí se také řídíme. Mnoho vědomostí, které člověk vstřebává v průběhu dětství, jedincům s postižením chybí z důvodů nízké koncentrace na dění kolem něj. Děti často napodobují chování svých rodičů a lidí, kteří se pohybují kolem nich, ale jedinci s autismem

toto v mnoha případech nevnímají. Je velmi důležité, aby žáci s autismem tyto vědomosti a zkušenosti získali během studia.

V počáteční fázi se žáci seznamují pomocí obrázků, se kterými pracují se školním prostředím. Žáci by se měli v této části naučit základním vzorcům chování ve škole a ke svým spolužákům. Jedinci s autismem mají často obtíže v navazování vztahů s vrstevníky, okolím, proto by se pedagog měl zaměřit na tuto kapitolu velmi pečlivě. Žáci se učí poznávat školní pomůcky, zkouší, jak se s nimi zachází a jaký mají účel. V tomto období je velmi důležité s praktickými ukázkami, které napomůžou ve fixaci učiva. V průběhu školy se setkáváme s mnohými úrazy, proto nejde opomenout bezpečnost chování žáků jak doma, tak venku. Velký důraz se přikládá na vyučování čtvero ročních období. Na toto se prvouka zaměřuje z mnoha různých pohledů. Žáci si za pomoci demonstračních obrázků nebo samotné procházky ven v průběhu roku pojmenovávají základní znaky daného ročního období z hlediska počasí, přírody, činností a podobně. Během roku žáci popisují, jaké sporty můžeme dělat v určitém období, jakou práci vykonáváme na zahrádce či na poli a jaké plodiny sklízíme. Velkou důležitost přikládáme tématu ovoce, zelenina. Žáci by se měli naučit během roku poznávat základní druhy, na pomoc k utužení těchto informací je možno zařadit malou ochutnávku. Dále je důležité, aby věděli, v jakém ročním období tyto druhy sklízíme. Mnoho rodin v dnešní společnosti žije ve městech, kde nemají možnost pěstovat vlastní plodiny na zahrádce či poli. Mnoho dětí má pocit, že ovoce a zelenina se sklízí ve velkých supermarketech, kde jsou neustále k dispozici jakékoli druhy. V učivu prvouky není opomenuta ani rodina a soužití. Žáci si uvědomují rodinné vazby mezi členy navzájem, také jaké funkce zastávají. Jedinec s postižením by měl být schopen i navzdory svému postižení přizpůsobit se tomu, že pomoc při různých pracích a činnostech dle možností je v jeho silách a možnostech. Základ předmětu prvouky je směřován také k činnostem, povoláním, které lidé vykonávají. Jsou zde zahrnuty pouze základní, které jednoduše vyvodí za pomoci demonstračních obrázků a názorů. Jedinec by měl také být schopen vyvodit a zvládat úkony základní hygieny běžných dní. Součástí světa, který nás obklopuje je příroda a živočichové, ve kterých se utužuje a cvičí základní orientace. Jedinci s postižením mají obtíže v orientaci času a režimu, proto by se mělo neustále prolínat téma období, zvyků a svátků, režimu dne a naše příprava na běžné činnosti, které provádíme. Tyto všechny vědomosti jsou během prvních tří let nestále opakována s postupným zvyšováním nároků a informací. Během vývoje žáka dochází k logickému spojování informací, které vychází z běžného života. Jedinec by měl být schopen tyto vědomosti rozšiřovat a vyvozovat další informace za pomoci pedagoga v neustále širším okruhu. V dnešní době se děti, tak i děti s postižením čím dál méně setkávají

S některými činnostmi a zvyky, proto by měli mít možnost v rámci vyučovacího procesu toto vše získat a zejména uplatnit v reálném životě. (MŠMT ŠVP č.j. ZŠP 48/2010)

Specifika výuky předmětu prvouky

Předmět prvouka je ve své podstatě zaměřen na poznávání světa kolem nás a chování ve společnosti. Jedinec s autismem je v této oblasti výrazně narušen. Jeho sociální izolace od okolí bývá často velmi zřejmá a není schopen pochopit určité zákonitosti chování lidí. V předmětu prvouky je stěžejní zaměřit se na spoustu názorných ukázek a příkladů, kdy se jedinec s autismem učí vzorce chování v jednotlivých situacích. Toto je však velmi obtížná práce, jelikož žádná chvíle ze života člověka není stejná a jasně daná. Působí vždy mnoho faktorů proměnných, které maličkostmi mění úhel pohledu na situaci, což nejsou schopni jedinci s autismem vnímat.

Již malé dítě má vyvinut určitý smysl, který mu říká, co je a není ve společnosti tolerovatelné a toto jedincům s autismem chybí. Velmi obtížně se orientují ve společnosti a mnohdy nedávají člověka na první místo, proto věnují více pozornosti například předmětům kolem sebe. V předmětu prvouky by se žáci měli naučit koncentrovat a učit se daným tématům pomocí různých her a cvičení, jelikož poslech učiva není pro ně vhodnou variantou vzdělávání. Po pár chvílích mluvení ztrácíte naprosto jejich pozornost, je nutno si uvědomit, že mluvení není úlohou pedagoga, ale naučit co nejvíce je to možné.

3.4 Edukace oblasti umění, kultury a sportu

Vzdělávání v oblasti umění, kultury a sportu je nedílnou součástí celé povinné školní docházky žáka. Samotné oblasti napomáhají v rozvoji osobnosti jedinců a dávají možnost rozvinout schopnosti, které nám zprostředkovávají umělecký zážitek prostřednictvím tvorby. Toto vše naplňuje přirozenou potřebu projevit své schopnosti a dovednosti. Nabyté dovednosti žáci mohou uplatnit prostřednictvím zájmových činností. Samotné oblasti mají také důležitou funkci, jako je relaxace. Může napomoci v odbourání napětí, stresu, psychické nerovnováhy či a agresivitu. Žáci jsou v těchto oblastech schopni dosáhnout výborných výsledků, což může napomoci při získání sebedůvěry. Vzdělávání se realizuje v předmětech hudební výchovy, výtvarné výchovy, pracovní výchovy a tělesné výchovy. Obsah předmětů je utvořen tak, aby rozvíjel tvořivost, vnímání k okolí a sobě samému. Je zde rozvíjeno prostředí pro spolupráci, toleranci, utváření postojů a hodnot všech jedinců.

3.4.1 Edukace předmětu hudební výchovy

Hlavní náplní předmětu hudební výchovy jsou zpěv, poslech a hudba. Ale nejen toto, je hlavní náplní. U žáků se současně rozvíjí také hudební sluch a samotný cit pro intonaci, rytmus a tóny. Za pomoci jednoduchých hudebních nástrojů se žáci učí naslouchat rytmu a také je vyvozovat. Samotné vnímání hudby se rozvíjí poslechem různé výrazné hudby. Tímto se také jedinci s postižením učí koncentraci, soustředění a citovému prožívání hudby. Vyučování předmětu hudební výchovy žáky provází po celou dobu studia.

Během výuky předmětu hudební výchovy se utvářejí obecní cíle, což zahrnuje zpěv, hra na jednoduchý hudební nástroj, poslech jednoduché hudby a doprovodným pohybovým projevem na hudbu. Žáci se učí dodržovat rytmus, tempo, dynamiku, zdokonalují svůj hudební projev, který každý rok rozšiřují o další repertoár nových písní. Speciálním cílem hudební výuky je zaměření na jemnou a hrubou motoriku, sluchové vnímání a diferenciaci sluchu. (Valenta, Krejčeříková, 1997)

Hudební výchova podporuje rozvíjení individuálních hudebních schopností žáků. Snaží se, aby každý žák byl schopen prožít dobrý pocit z hudby a zpěvu. Žáci se v průběhu hudební výchovy učí chování na různých kulturních akcích a setkání, aby dokázali také akceptovat druhé a naslouchat jim. V tomto předmětu je důležité budovat důvěru ve vlastním hudebním projevu, tak v projevu druhých. Pedagog by se také měl snažit řadit do tohoto předmětu národní písně, aby se utvářelo vlastní kulturní cítění a chránění vlastního kulturního dědictví.

3.4.2 Edukace předmětu výtvarné výchovy

Základním cíle předmětu výtvarné výchovy je utváření vztahu k umělecké kráse. Ve vyučovacím předmětu výtvarné výchovy se žáci učí pracovat se základními styly výtvarných technik, což doplňuje pedagog strukturovanými úkoly se samotnými materiály. Za pomoci výtvarných technik se žáci rozvíjí po stránce tvůrčí, zaměřené na smyslové vnímání a samotný vlastní projev práce. Pedagog má možnost neustále pozorovat způsoby a projevy práce u jednotlivých žáků, což může napomoci při diagnostické funkci. Žáci si v průběhu tohoto předmětu rozvíjí fantazii, představivost, prezentují své vnímání a emoce k okolí a prostředí, které jej obklopuje. Nedílnou součástí tohoto je rozvíjení jemné motoriky, což napomáhá také zlepšení úrovně psaní. Součástí tohoto je rozvíjení výtvarného citu a samotné

prezentace, při které získávají žáci potřebnou sebedůvěru. Toto vše obohacuje jejich život po stránce společenské i kulturní. Žáci získávají během let vzdělání zpětnou vazbu ve své práci a výtvarném projevu. Toto napomáhá ke zlepšování a utváření úzkého vztahu k umění.

Tak jako je v průběhu výchovy a vzdělávání důležitá hra, plní i svou potřebu ve výtvarné výchově. Děti si prostřednictvím tohoto předmětu osvojují volný výtvarný projev, který napomáhá radosti z pohybu a vytváření. Do tohoto je vhodné řadit také hudbu, která podněcuje emoční prožívání jedinců s postižením a skýtá potřebnou hloubku pro práci.

Ve výtvarné výchově je vždy prvořadý a neměnný úkol pedagoga v procesu učení, a to je navození takové činnosti, u níž bude samotný žák s postižením úspěšný. Je nutné přihlížet k individuálním schopnostem žáka, aby nenabyl pocit, že neumí malovat, což by mohlo zapříčinit odpor k výtvarnému projevu a samotné práci. Je důležité využít maximálně schopností žáků, aby byli neustále aktivní a motivováni k individuální či skupinové práci v kolektivu.

3.4.3 Edukace předmětu tělesné výchovy

Předmět tělesná výchova umožňuje žákům aktivně využívat a působit na vlastní pohyb a pohybové možnosti. Pohyb by měl být řízeně spontánní, kdy vede k pohybové seberealizaci. Je velmi důležité rozvíjet nejen pohybové nadání, ale dbát na úpravu zdravotních oslabení. Hlavním cílem předmětu tělesné výchovy je vytvořit kladný vztah ke sportu. Uvědomění si, že sport přináší nové sociální kontakty ve společnosti je pro jedince s postižením velmi důležité a přínosné. Žáci se v počátcích školní docházky učí základní bezpečnosti a hygieně v hodinách tělesné výchovy. Pohyb a sport v předmětu tělesné výchovy postupuje v souladu s věkem a pohybovými možnostmi jednotlivých žáků od spontánní pohybové činnosti řízeným a výběrovým. V tomto předmětu je důležité rozvíjet fyzické, psychické, pohybové, a sociální schopnosti a dovednosti. Pedagog učí žáky s postižením aktivně využívat vlastního pohybu a jeho realizaci ve vyučování, tak ve volném čase. Velmi důležitá je diferenciací činností a hodnocení výkonů s ohledem na pohybové nadání jednotlivých žáků, aby všem přinášela jak fyzické, tak psychické uspokojení a naplnění.

3.4.4 Edukace předmětu pracovní výchovy

Pracovní výchova je pojata jako předmět, který rozvíjí systematicky jemnou motoriku a vytváří pracovní dovednosti a návyky, které přispívají v životě ke správné volbě povolání a uplatnění ve společenském životě. Žáci nabývají vědomostí o materiálech, nástrojích a pracovním náčiní a postupech. V průběhu vzdělávání se učí pracovat systematicky, udržovat pořádek na svém pracovním stole a okolí, dále hygienu práce a užívání samotného náčiní a náradí při práci výrobků. V průběhu vyučování se pedagog snaží rozvíjet intelektové dovednosti, které jsou nutným předpokladem pro práci s různými materiály. Je nutné u žáků vytvořit stereotypy s těmito materiály, aby zvládli samostatně pracovat i bez pomoci učitele. Ve vyučovacím procesu je nutné dítě neustále motivovat k práci a činnosti, jelikož dochází velmi často v rychlém časovém sledu ke ztrátě zájmu o činnost a chybí motivace k dlouhodobější činnosti a cílům. Žáci vytváří různé výrobky pomocí různých technik a materiálů, pomocí kterých se žáci učí pracovat, ale pedagog vybírá takové techniky, aby žáci měli radost z průběhu práce a výrobek se jim samotným líbil. Žáci si utváří pozitivní přístup k práci a vytvářejí záliby k využití volného času. Jedinci s postižením by si měli uvědomovat odpovědnost za kvalitu své práce a snažit se toto co nejvíce vylepšovat.

Tato kapitola byla zaměřena zejména na samotné vzdělávání žáků na základních školách praktických. Mohla by být jistě rozšířena o množství informací z pohledu základních škol speciálních, či běžných základních škol ve smyslu vzdělávání žáků s autismem. Myslím, že každé téma má spoustu různých úhlů pohledů, což pro mě může být úvahou, zda v budoucnosti toto rozšířím. Téma autismus je v dnešní době velmi často aktuální, proto samotná diplomová práce by mohla být pojata z mnoha různých směrů. U žáků s autismem je velmi důležité hledat co nejvhodnější způsob vzdělávání a samotných přístup k těmto žákům. Každý jedinec je samotnou individualitou a je důležité najít cestu, abychom mohli těmto jedincům v průběhu vzdělávání co nejlépe pomoci.

Postižení jako samotný pojem je velmi hluboké téma, které obsahuje velké množství skutečností, které se člení do různých kategorií. Taktéž je tomu i s pojmem autismus. Je možné na něj pohlížet z pohledu odborné terminologie, etiologie a samotných příčin vzniku tohoto postižení. Toto vše je schůdek pro další práci s těmito jedinci, jelikož pokud nemáme povědomí o projevech samotného postižení, nemůžeme ani odborně napomáhat při rozvoji a vývoji jedince. Výchova a vzdělávání nás provází již od počátku našeho života, proto je důležité mít jasnou linku možností, jakým způsobem se můžeme směřovat. Učíme se po celý

život a je důležité kdo a jak nás tímto životem provází. Na toto bychom nikdy neměli zapomenout.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Hlavním východiskem naší práce je určení úrovně výchovně vzdělávacího procesu u žáků s autismem na Základní škole praktické. Zde jsem se zaměřila na dva žáky, kteří jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího plánu pro osoby s lehkým mentálním postižením. Žáci s pervazivní vývojovou poruchou mají postiženy různorodé oblasti vývoje a každý jedinec je individualita, která má své odlišnosti a specifika, proto pedagog musí mít toto neustále na mysli. U většiny těchto jedinců se přistupuje k vytvoření IVP, které respektují jeho oblasti vývoje a snaží se žáka rozvíjet v co největších možné míře. Hlavním cílem práce bylo zmapovat dle dokumentace postup změn projevující se na osobnosti jedince s postižením během jeho vývoje. Velký vliv přikládáme školní péči, kde dochází k edukaci jak školních dovedností, tak samotnému rozvoji osobnosti žáka. Je velmi důležité, zdali pedagog dokáže co nejlépe dle možností spolupracovat s žákem, aby byly voleny vhodné techniky a přístupy práce. Ve své diplomové práci se snažíme hledat východiska, které by mohli napomoci v tomto procesu, nejenom pro účel mé diplomové práce, ale aby vhodně navržené strategie byli ku prospěchu žáka a celému souvisejícímu edukačnímu procesu.

Samotný výzkum jsem realizovala pomocí kvantitativní metody. Výzkum jsem realizovala během let 2010/2012 v Základní škole praktické. Uplatňovala jsem zde metodu přímého pozorování vyučovacího procesu a sama jsem se na něm z části podílela jako asistent pedagoga zaměstnaný v tomto zařízení. Dále jsem měla možnost pracovat se zprávami z psychologického vyšetření těchto žáků. Během této doby jsem vedla rozhovory s učiteli, kteří mají již desítky let praxi s žáky s postižením a během posledních deseti let pracovali a vyučovali žáky s autismem. Zde jsem se zaměřovala na edukaci a průběh výchovně vzdělávacího procesu, jakým způsobem pracovali s těmito žáky.

5 STANOVENÍ HYPOTÉZY A CÍLE PRÁCE

Hlavním východiskem mé práce je určení úrovně výchovně vzdělávacího procesu u žáků s autismem na Základní škole speciální. Zde jsem se zaměřila na dva žáky, kteří jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího plánu pro osoby středně těžkým a těžkým postižením. Žáci s pervazivní vývojovou poruchou mají postiženy různorodé oblasti vývoje a každý jedinec je individualita, která má své odlišnosti a specifika, proto pedagog musí mít toto neustále na mysli. U většiny těchto jedinců se přistupuje k vytvoření IVP, které respektují jeho oblasti vývoje a snaží se žáka rozvíjet v co největší možné míře. Mým hlavním cílem bylo zmapovat dle dokumentace postup změn projevující se na osobnosti jedince s postižením během jeho vývoje. Velký vliv přikládám školní péči, kde dochází k edukaci jak školních dovedností, tak samotnému rozvoji osobnosti žáka. Je velmi důležité, zdali pedagog dokáže co nejlépe dle možností spolupracovat s žákem, aby byly voleny vhodné techniky a přístupy práce. Ve své diplomové práci se snažím hledat východiska, které by mohli napomoci v tomto procesu, nejenom pro účel mé diplomové práce, ale aby vhodně navržené strategie byly ku prospěchu žáka a celému souvisejícímu edukačnímu procesu.

Samotný výzkum jsem realizovala pomocí kvantitativní metody. Výzkum jsem realizovala během let 2010/2012 v Základní škole speciální. Uplatňovala jsem zde metodu přímého pozorování vyučovacího procesu a sama jsem se na něm z části podílela jako asistent pedagoga zaměstnaný v tomto zařízení. Dále jsem měla možnost pracovat se zprávami z psychologického vyšetření těchto žáků. Během této doby jsem vedla rozhovory s učiteli, kteří mají již desítky let praxi s žáky s postižením a během posledních deseti let pracovali a vyučovali žáky s autismem. Zde jsem se zaměřovala na edukaci a průběh výchovně vzdělávacího procesu, jakým způsobem pracovali s těmito žáky.

6 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ A ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ UHERSKÝ BROD

Základní škola praktická a Základní škola speciální Uherský Brod je příspěvkovou organizací zřizovanou Zlínským krajem. Hlavní činností a náplní tohoto zařízení je poskytovat vzdělání a výchovu. Nominální kapacita této školy činí v hromadném počtu 108 žáků. Škola je umístěna v budově Základní školy Na Výsluní, kde sdílí společné prostory v sektorově odděleném budovami. Žáci jsou vzděláváni podle různých typů výukových vzdělávacích programů.

Toto je jejich výčet:

Zvláštní škola č. j. MŠMT 22980/97-22

Jsem, jaký jsem č. j. MŠMT ZŠP 29/2007

Pomocná škola č. j. MŠMT 24035/97-22

Pomocná škola rehabilit. st. č. j. MŠMT 15988/2003-24

Škola pro radost č. j. MŠMT ZŠP 47/2010 díl I.

Škola pro radost č. j. MŠMT ZŠP/2010 díl II.

V tomto zařízení se o výuku vzdělávacího procesu stará 20 pedagogických pracovníků, kteří jsou složení z učitelů a asistentů pedagogů. Všichni učitelé mají dosaženou úroveň vysokoškolského vzdělání, což zabezpečuje úroveň poskytovaných služeb v rámci výchovy a vzdělávání žákům a rodičům.

Základní škola praktická a Základní škola speciální je situována na okraji města, toto poskytuje potřebný klid pro kvalitní výuku žáků. Před budovou školy je rozlehlé parkoviště pro rodiče, kteří vozí své děti do školy autem. Je to výhoda, zejména pro rodiče žáků s tělesným postižením. Umístění školy tvoří ucelený areál, kde nechybí možnost rychlého přesunu ze školy za sportem nebo do okolní přírody a lesa. Pro vzdělávání se pedagogický tým snaží vytvořit optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru a podnětné pracovní prostředí, aby žáci školu rádi navštěvovali, nebáli se případného neúspěchu a v rámci svých možností dosáhli základního vzdělání.

V tomto zařízení pracuji již dva roky a snažím se přispívat ve výchově a vzdělávání jedinců s postižením co nejlépe to jde a tak je tomu u všech pracovníků. Při pohledu na žáky tohoto zařízení je zřejmé, že jsou zde spokojeni a mají možnost rozvíjet se podle možností a schopností, jak nejlépe to jde.

6.1 Popis zařízení – Základní škola praktická Uherský Brod

Základní škola praktická má svou historii v Uherském Brodě až do roku 1961, kdy byla zřízena v dřívějších dobách jako zvláštní škola. V nynější době je toto zařízení příspěvkovou organizací zřizovanou Zlínským krajem. Hlavní náplní zařízení a pedagogů je poskytovat výchovu a vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením. Tato škola poskytuje žákům vzdělání v devíti ročnících. Žáci jsou většinou rozprostřeni po jedné třídě od jednotlivého ročníku, ale v případě nízkého počtu žáků se ročníky z organizačních důvodů sdružují. Vzhledem k rozdílnostem v psychickém a rozumovém vývoji je k žákům přistupováno individuálně, kdy se pedagog snaží uzpůsobit pracovní tempo schopnostem a vývoji žáků. Hlavním předpokladem pro úspěšnou spolupráci s rodiči a žáky je navození přátelského vztahu s podporou ze strany pedagogů. Je důležité, aby rodiče a žáci školu navštěvovali rádi a nebáli se kdykoli svěřit se svými problémy. Škola a její pracovníci se snaží pochopit co nejvíce rodinné zázemí a své žáky, aby vždy našli společné řešení různorodých situací, které nastanou.

Ve výchovně vzdělávacím procesu toto zařízení čerpá z mnohaletých zkušeností pracoviště i samotných pracovníků. Je zde přikládána velká důležitost na individuální přístup a vstřícnosti k žákům a rodičům. Již samotné narození jedince s postižením je velkou zátěží a změnou pro rodinu, a proto se toto zařízení snaží tuto skutečnost co nejvíce usnadnit, či najít cestu k co nejlepšímu řešení nastalé situace. Je důležité, aby byl jedinec s postižením co nejvíce zapojen do společnosti, aby nedošlo k sociální izolaci. Je samozřejmostí, že čím je závažnější postižení, tím je tento úkol znesnadněn. Hlavním předpokladem pro zdárné navázání vztahu mezi žákem a učitelem je, že pedagog věnuje maximální odbornou péči jak žákům, tak rodičům. Všechny výchovně vzdělávací cíle jsou přizpůsobovány individuálním schopnostem a možnostem žáka. V největším měřítku je práce s těmito žáky zaměřena na praktické dovednosti a činnosti, které jsou využitelné a upotřebitelné v běžném životě a připravuje žáky na vstup do odborných učilišť. Hlavním cílem výchovně vzdělávacího procesu je usnadnit co nejplynulejší a nejsnadnější přechod na odbornou přípravu k výkonu budoucího povolání. Žáci zde získávají během let kvalifikovanou vzdělávací péči, kdy nabývají pocitu zdravé sebedůvěry a vlastní schopnosti sebehodnocení.

Na prvním stupni se vzdělání zaměřuje na splynutí žáka s prostředím a jeho postupnou adaptaci. Utváří si základní hygienické návyky a sociální chování v kolektivu a společnosti. Dále se učí základním vědomostem a dovednostem odpovídajícím jeho úrovni vývoje, kdy na

toto plynule navazuje učivo druhého stupně, které jej rozšiřuje. Na druhém stupni je vzdělání zaměřeno na nabývání takových vědomostí a dovedností, které jsou pro tyto žáky uplatnitelné při zvyšování profesní kvalifikace a uplatnění. Je velmi důležité, aby byli tito žáci schopni komunikovat s okolím a i přes lehké mentální postižení za podpory odborné péče a metod docházelo k rozvoji kognitivních, sociálních a emocionálních schopností na nevyšší možné míře.

6.1.1 Sběr dat

Shromažďování podkladů k vypracování praktické části diplomové práce jsem čerpala z dokumentace žáků Základní školy praktické. Dále jsem během školního roku 2010/2011 a 2011/2012 konzultovala průběh školní docházky těchto žáků. Vycházela jsem zejména ze zpracování osobních zpráv těchto jedinců. Na tyto informace jsem navázala soustavným pozorováním v průběhu vyučovacího procesu těchto žáků. Jelikož jsem v tomto zařízení již druhým rokem zaměstnána, mám výjimečnou příležitost pozorovat a účastnit se na edukačním procesu a rozvoji osobnosti těchto žáků. Díky velmi kladnému vztahu pracoviště s rodiči žáků jsem využila také možnosti uskutečnit rozhovor s rodiči dětí, kteří formou rozhovoru doplnili informace, které jsem nebyla schopna rozpoznat z dokumentace či pozorování vyučovacího procesu.

1. Pozorování

Tato metoda se užívá zjištění komplexnějších informací o klientovi, než jsou například testové metody. Může velmi mnoho napovědět o vyšetřované osobě. Na pozorování by měla být osoba vždy připravena, jelikož si musíme dopředu stanovit plán, podle jakého se chceme během pozorování ubírat a co budeme během pozorování sledovat. Jedná se o jednu z nejpřirozenějších a nenásilných metod, které diagnostikují daného jedince. Samotným pozorováním zachytíme zejména vnější vzhled, chování, jednání, komunikaci, motorické schopnosti a dovednosti. Zde ale není možno jasně zachytit vnitřní prožívání jedince, jeho citovou stránku prožitku. Tato metoda se hojně užívá v krátkodobých intervalech s opakovanou častostí, čímž může splnit svůj efekt. (Svoboda, 2010)

2. Rozhovor

Tato metoda patří k jedněm z neobtížnějších, kdy dochází ke sdělování obsahu z očí do očí. Rozhovorem jsme schopni získat informace z různých oblastí a dokážeme tímto zjistit vnitřní rozpoložení dotazovaného, jeho názory, myšlenky, pocity a prožívání. Je dále jedinečná, že

pokud potřebuje, můžeme spoustu informací osvětlit a přiblížit podle potřeb. Při rozhovoru můžeme užít druhy postupů, kdy rozhovor může být řízený, nebo naopak neřízený. Fakta si můžeme poznamenávat v průběhu rozhovoru tak, aby nedocházelo k rozptylování respondenta, nebo zaznamenáváme informace až po ukončení. (Svoboda, 2010)

3. Kazuistika

Tato metoda zkoumá jednotlivé případy za pomoci detailně popsanych informací, které jsou rozvedeny do určitých oblastí. Jedná se o hromadný soubor informací, které nejsou v takové koncentraci možné dosáhnout za pomoci určitého jednotlivého období. Za pomoci této metody lze dosáhnout hlubšího poznání vlastní linie případu. (Svoboda, 2010)

6.1.2 Charakteristika výzkumného vzorku

KAZUISTIKA ČÍSLO 1 - ŽÁK S PERVAZIVNÍ VÝVOJOVOU PORUCHOU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ

Osobní anamnéza: Adam narozen roku 1998 s diagnózou dětský autismus s projevy atypického autismu. Chlapec narozen z prvního těhotenství matky s předčasným porodem v 7 měsíci těhotenství. Dítě kojeno po 2 měsíce. Psychomotorický vývoj opožděn. Chůze započala v 18 měsíci života. Výrazné opoždění vývoje v oblasti sociálního chování, emotivity a komunikace. Není schopen navazovat vztahy mimo rodinné prostředí. V komunikaci zřejmé výrazné omezení, užívá jednoslovné výrazy bez zřejmého porozumění. Obtíže v zařazení do MŠ speciální. Nutno zařadit do menšího kolektivu dětí s výraznější pozorností. Chlapec dochází za pomoci asistence matky, která napomáhá úspěšnějšímu průběhu navazování vztahů. Nutno neustálé motivace na úrovni sociálních odměn.

Rodinná anamnéza: Matka Romana 30 let, VŠ, žena v domácnosti.
Otec Pavel 31 let, VŠ, podnikatel.
Bez sourozenců.

Harmonická rodina bez známek obtíží. Silná fixace chlapce na matku. Matka se plně věnuje výchově a péči o syna.

Psychologické vyšetření 2005 v 7 letech: Chlapec projevuje obtíže zadaptovat se na nové prostředí. Kontakt je schopen navázat pouze krátkodobě. Bez podpory matky není schopen

přijmout zadání úkolů, s dopomocí pouze některé. Dochází k opakovanému úniku k volné exploraci k okolí. Úkolové zadání je nutno přizpůsobit aktuálnímu ladění a možnostem chlapce, vzhledem k deficitům v oblasti pochopení a porozumění zadání. Předností dítěte je většinou dobré pozitivní naladění. Schopnost imitace a při porozumění zadání dlouhá vytrvalost při práci. Aktivní řeč převážně jednoslovná, vážne komunikační charakter řeči. Nevnímá obsah sdělování. Reakce na sluchové podněty nepřiměřená, rozumí jen naučeným, často se opakujícím pojmům. Jemná motorika při spontánní činnosti bez nápadností. Grafické projevy s náznakem lehké vizuomotorické dyskoordinace. Dobrá schopnost nápodoby předvedeného, včetně doplňování chybějících prvků. Správný úchop tužky, s tenkou linií. Skládá puzzle, třídí dle barev, přiřazuje dle tvarů se smyslem pro detaily, najde ukrytý předmět, je schopen srovnat obrázky dle podobnosti a rozdílů. Rozumové předpoklady lze velmi obtížně zkoumat. S podporou matky se prezentuje na úrovni 4 roku vývoje dítěte. Intelektová kapacita kolísá na rozhraní pásma lehké a střední mentální retardace. Vývoj pozvolna pokračuje, zlepšení zejména v oblasti adaptace s přítomností matky. Přetrvává výrazné opoždění v oblasti vývoje řeči. Psychomotorický vývoj blokován pervazivní vývojovou poruchou.

5. ročník – školní rok 2010 – 2011: Adam pracuje podle programu ZŠ praktické s pomocí IVP. Na kolektiv je již zvyklý, navázání kontaktu nedochází z jeho iniciativy, ale ze strany dospělých či kolektivu. Chlapec pracuje ve speciálním prostoru, kde má vytvořeno své místo dle strukturovaného učení za pomoci asistenta pedagoga, který napomáhá při chystání pomůcek a hlubší komunikaci při přiblížení složitějších pojmů v učivu. Samotný kontakt od spolužáků neodmítá, ale sám se o něj nepřičiňuje. Oční kontakt nenavazuje téměř vůbec, a pokud ano, neudrží jej. Tělesný kontakt akceptuje, sám jej iniciuje k navázání komunikace k asistentce. Při práci je zjevná výdrž, pokud dostatečně pochopí učivo, je schopen precizně splňovat úkoly, mnohdy ale není zjevné, zda vysvětlení zadání je pro něj pochopitelné, proto je nutno různými způsoby vysvětlovat daný úkol, či názorně ukázat. Je schopen pracovat dlouhodobě, ale nutno poté zařadit odpočinek či relaxaci. V rámci vyučování je velmi málo frekventované afektivní chování. V komunikaci užívá slovní stereotypy, které mají často skrytý význam s potřebou.

Sociální vývoj a hra – kontakt s vrstevníky a pedagogy navazuje, pokud potřebuje s něčím pomoci. Upřednostňuje hru o samotě, ale kolektiv jej často z vlastní iniciativy zapojuje, pokud o toto nemá zájem, nezapojí se, pouze sleduje. Ve třídě má své oblíbené spolužáky,

kteře často během vyučování pozoruje. Při příchodu do třídy se přivítá naučným způsobem jak s vyučujícím, tak s kolektivem. Velmi rád ve volném čase staví puzzle, dokáže manipulovat s předměty a hledá jejich funkčnost. Dokáže hrát hry přiměřené jeho schopnostem a dovednostem. Je schopen dodržovat společenské pravidla a rozumí tomu, co můžeme a naopak. Na oslovení reaguje, v prvopočátku naváže oční kontakt, který ale není schopen udržet. Nelibost je zjevná ve výrazu tváře, pokud mu něco nevyhovuje, nespolupracuje.

Komunikace a řeč

- Receptivní řeč: je schopen komunikovat za pomoci jednoznačných opakujících se výrazů, je schopen porozumět i složitějším, ale je zapotřebí užít gestikulace nebo názoru. Dokáže na vyzvání pojmenovat i složitější předměty, ukáže na ně. Nutno motivovat k práci, neustále užívat názoru, aby správně pochopil klíčové pojmy. Je schopen výběru, nejčastěji odpovídá jednoslovným výrazem. Barvy rozpozná i v odstínech. Orientuje se v geometrických tvarech, pozná a pojmenuje věci kolem sebe. Slova spojuje do významových kategorií. Jeho pasivní slovní zásoba je velmi široká, na rozdíl od užívané aktivní slovní zásoby.
- Expresivní řeč, verbální vyjadřování: mluví ve slovech či jednoduchých větách, je schopen užívat i složitějších pojmů. V řeči je zřejmá dyslalie, agramatismus, verbální stereotypie za použití vysokého intonačního způsobu mluvení.
- Expresivní řeč, neverbální vyjadřování: oční kontakt navazuje pouze v určitých případech, jedná li se o blízký okruh jedinců, ale je krátkodobý. Přirozená gesta k doprovodu slov užívá velmi málo.
- Imitace motorická: Je schopen napodobit jednoduché pohyby, je zřejmá motorická neobratnost a těžkopádnost. Jednoduché pohyby napodobuje s nepřesnostmi a není schopen pokračovat v celých vzorcích.
- Imitace verbální: Je schopen opakovat slova, dokáže v některých případech sledovat i význam.
- Imitace sociální: Dokáže napodobit sociální chování a jeho užití pouze v určitých situacích.

Motorika

- Hrubá motorika: Zjevná fyzická neobratnost. Nekoordinovanost pohybů, při chůzi kráčí s lehkostí, ale viditelnou nevyvážeností. Často chůze realizována za pomoci druhé osoby, vzhledem k tendenci rychlého pohybování.
- Jemná motorika: Dokáže koordinovat ruku s jemnými nepřesnostmi.

Lateralita: vyhraněna, oko zafixováno, viditelná souhra.

Grafomotorika: úchop pera pravou rukou, držení správné s občasnou křečovitostí, jinak bez zjevných obtíží.

Sebeobsluha: Dokáže zvládat naučené činnosti, nutno neustálý dohled a podávání instrukcí a posloupností, vlastní činnost vykonána bez pomoci.

- Stravování: je schopen zvládnout stolovat přijatelným způsobem. Sám se obslouží, vše si nachystá i sklídí. V průběhu jídla se chová přijatelně bez žádných známek obtíží. Oblékání: Je schopen se sám obléknout i vysvléct. Při náročnějších úkolech, jako je zapnutí malých knoflíčků, je nutná dopomoc. Své věci si uloží sám s pomocí navigování dospělého.
- Hygiena: je schopen obstarat sám, potřebu na toaletu signalizuje verbálně, vyžaduje si doprovod, učí se sám.

Senzitivita: Vadí mu hlučné věci a hlasité zvuky, reaguje na ně podrážděně, nebo si zakrývá uši.

Schopnost učení, školní dovednosti

- Psaní: je schopen samostatného psaní, při psaní delšího textu je potřeba relaxace. Je schopen poradit si s celou abecedou.
- Čtení: čte plynule s velmi slabým zvukem hlasu. Je schopen orientovat se v textu. Čte částečně s porozuměním, mnohdy nechápe význam některých slov, poté není schopen navázat. Na otázky s jednoduchým významem slov dokáže odpovědět krátkými větami.

Matematika: rozumí pojmu číslo a je schopen matematických operací. Plní plány ročníku ale nutno ponechávat delší čas a užívání názorů a pomůcek při práci.

- Abstraktně vizuální myšlení, učení: je schopen třídění i na složitější úrovni podle kritérií. Skládá složitější obrazce a dává do spojitosti celky. Jemné obtíže v koordinaci ruky a oka. Orientuje se v prostoru a na ploše za malé pomoci. Diferencuje různé pojmy instrukcí v prostoru. Dokáže pracovat podle předlohy, či podle slovního jasného vedení. V oblasti krátkodobé paměti je schopen opakovat více pojmů i po časové odezvě. V dlouhodobé paměti je schopen zapamatovat si několik pojmů či slovních spojení.
- Zvláštnosti: Velká obliba v kreslení technických věcí, jako jsou výtahy a auta s geometrickými tvary. Nemá rád hlučné věci, hlasitou hudbu, reaguje na ni negativně s odporem, občasné afektivní chování.

Zhodnocení a doporučení

Chlapec pracuje za pomoci asistenta pedagoga ve snížené relaci vyučovacích hodin. Plní plány dle IVP, což má velmi kladný vliv na jeho rozvoj a samotný školní postup, než zařazení do lehčího typu školního vzdělávacího programu. Hlavním cílem vzdělání tohoto s ohledem na učivo daného ročníku je dopomoc v oblasti vzdělávání, výchově a inkluzi. U žáka je nutné zohledňovat individuální přístup k tomuto jedinci. Je nutno neustále přizpůsobovat učební pomůcky a pracovní listy, aby odpovídali jeho schopnostem a zvláštnostem. Velmi pozitivní se zde jeví aplikace strukturovaného učení, rozdělení úkolů na menší části s okamžitým využitím pozitivní motivace. Nedílnou součástí vzdělávání tohoto žáka je důslednost ve smyslu dotažení práce do konce. Asistent pedagoga má zde také funkci v napomáhání organizace času, kdy využívá strukturovaného času. Je zde neustále nutno dbát na rozvíjení komunikace, na čemž by bylo možno pracovat ve větší míře. Během vzdělávacího procesu se u tohoto žáka dbá na začleňování do kolektivu, který čítá osm dětí. Dbá se zejména na navázání osobního přátelského kontaktu a vztahu, což se zde podle možností daří ve velké míře, obzvláště dle mého názoru vzhledem ke zdravému kolektivu a pozitivnímu odbornému vedení pracovníků. Během let se zde pracuje na zvládnutí změn, včetně eliminace neočekávaných situací, vytváření zásoby náhradních aktivit vhodných pro zvládnutí náročných situací. Bylo by zde vhodné, aby činnost odborníků směřovala také k postupným změnám ve vyšší míře ve smyslu regulace chování směřující k redukci nežádoucích projevů chování. U tohoto žáka je nutno neustále dbát na odpočinek a relaxaci jak ve vyučovací hodině, tak o přestávce. Žák se také učí různými způsoby nácviků žádoucího sociálního chování, včetně názorného předvedení správného chování. S dětmi je vhodné neustále upevňovat a prohlubovat vztah s tímto žákem, aby zde docházelo k vytváření

inkluzivních vztahů. U většiny činností se dbá, aby samotný kolektiv napomáhal tomuto žákovi u různorodých činností.

Matematika, český jazyk, řečová výchova

- Asistent pedagoga se snaží přetlumočit obvyklé instrukce do srozumitelnějších formulací pro žáka.
- Nutno nestálého individuálního přístupu k zadávání a řešení úkolů.
- Je zde vhodné, aby žák měl možnost dle svých potřeb měnit polohu těla, pro rychlou fyzickou unavitelnost.
- Mělo by se dbát na individuální pracovní tempo, s ohledem na zpomalené reakční časy.
- Je nutno veškeré úkoly zadávat ve slovním verbálním pokynu, není schopen spojit čtené a poté to zpracovat.
- Pracovat variabilně v oblasti kompenzace a reedukace, hledání nového způsobu přiblížení a splnění úkolů či činností.
- Nestálá stimulace a rozvoj vizuální motoriky, grafomotoriky a podobně.

Pracovní, tělesná, výtvarná a hudební výchova

- Důležitost se příkládá k práci asistenta pedagoga, který napomáhá při lokomočních činnostech v těchto předmětech.
- Velmi pozitivní vliv má nápomoc animace požadovaných činností a jejich procvičení.
- Je neustále nutno dbát na bezpečnost práce u žáků a u jedince s autismem obzvláště, jelikož může docházet k abnormální manipulaci s předměty.
- Ve všech předmětech se dbá na zlepšení adaptability a socializace žáka.
- U žáka je nutno rozvíjet pracovní návyky a postupy při různorodých činnostech a manipulaci s materiály.
- Nutno dle potřeby zvýrazňovat linie, zvětšovat texty při práci, příprava obrázků s výraznými konturami.

Všechny činnosti, u kterých je to zapotřebí, jsou u žáka s autismem přizpůsobeny míře postižení žáka s respektováním rychlé unavitelnosti a potřebě relaxace.

KAZUISTIKA 2 - ŽÁK S PERVAZIVNÍ VÝVOJOVOU PORUCHOU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ

Osobní anamnéza: Dominik narozen roku 1995 s diagnózou kombinované postižení, zahrnující DMO, epilepsie s přidruženými rysy autismu. Chlapec narozen z prvního těhotenství matky, porod císařským řezem. Dítě kojeno 5 měsíců. Ranný psychomotorický vývoj zjevně opožděn. Chůze nastává až kolem 20. měsíce. Větná stavba a užívání počátečních slov započalo kole třetího roku s doprovodem dyslálie. Do dvou let dítěte častá hospitalizace pro zápal plic, středoušní záněty, operace močových cest, neustále v neurologické péči. Ve čtyřech letech začal navštěvovat mateřskou školu speciální, časté absence pro nemoc. Po čase dochází k pozvolné adaptaci na prostředí a kolektiv. Projevuje se velmi živě, neklidně s viditelnými výkyvy nálad. Hravý, ale zjevné obtíže v navazování vztahů s vrstevníky, v kolektivu nestabilní. V oblasti sebeobsluhy relativně samostatný, méně obratný, nahodilá enuréza, při spánku velmi neklidný. Při hře preferuje námětové činnosti, krátce se dokáže soustředit na vyprávění dle obrázků.

Rodinná anamnéza: Matka Petra 46 let, SŠ, obchodnice.

Otec Dominik 50 let, SŠ, živnostník.

Bratr Petr 1999, navštěvuje ZŠ.

Rodina zjevně fungující bez známek zátěže. Péči o rodinu zabezpečují všichni členové. Mladší bratr velmi ochotně napomáhá. Tato rodina se dokázala velmi dobře postavit situaci narození dítěte s postižením a poskytují potřebnou péči a podporu synovi.

Z dokumentace:

Psychologické vyšetření 2003 v 8 letech: V sociálním kontaktu úzce laděný, zjevná citová i sociální nezralost, řeč obsahově chudá s projevy artikulační neobratnosti, dyslálie. Obtížná spolupráce pro nestabilitu a hypoprosexii, vyžadující podrobnou instruktáž. Nutno neustále motivovat a přímo vést chlapce v práci při úkolové činnosti. Vážne porozumění, v práci vykazuje nízké schopnosti a nestabilní chování. Snadno unavitelná, neschopnost udržet krátkodobě pozornost, těkavost. V chování nezralý, infantilní, s nízkou frustrační tolerancí a s pohotovostí k afektivní iritabilitě vlivem zátěže. Pokus o kresbu postavy, volně čará po papíře, náznak kruhových tvarů, opožděn vývoj grafomotoriky a vizuální motoriky na bázi organického postižení centrální nervové soustavy. Nedostatky v percepční složce, myšlení na konkrétní úrovni, perseverace, vážne úsudek dle analogie a početní představivost, číselná řada

do 10, oslaben výkon bezprostřední mechanické paměti, dekoncentrace pozornosti. Stagnace v oblasti rozumových schopností, aktuálně stav hodnocen jako hraniční pásmo lehké a střední mentální retardace.

7. ročník – školní rok 2010 - 2011

Dominik pracuje podle programu ZŠ praktické za pomoci IVP. S kolektivem je již během let sešraný, dokáže bez obtíží navazovat kontakty jak s vrstevníky, tak s dospělými. Dominik pracuje ve škole dle strukturovaného učení, čemuž napomáhá přítomnost asistenta pedagoga, který má na starosti napomáhat dvěma žákům při zvládnutí plnění učení plánů během vyučování. Chlapec je schopen navazovat oční kontakt, ale není stabilní a v časovém hledisku krátký. Asistent pedagoga tomuto žáku napomáhá v koordinaci času, chystání pomůcek, dopomoci při vysvětlování učiva při nepochopení. Se spolužáky má přátelský vztah, často mu i oni sami napomáhají při výuce, ale jedná se jen o vybraný okruh bližších spolužáků. Tělesný kontakt akceptuje, ale je zjevné, že jej nevyhledává. Při práci se projevuje nízká koncentrace, je nutno volit častý odpočinek, či kratší zadání úkolu v porovnání se spolužáky. U zvládnutí učiva je nutno jasnějšího vysvětlení či názoru. Své úkoly plní s občasnými chybami, na které má vliv nízká koncentrace a unavitelnost. Jeho pozornost je krátkodobá, nutno často opakovat zadání či specifikovat práci. V projevech chování je zjevná častá apatie a únik mimo realitu, občasně projevy afektivního chování vyúsťující slovními stereotypy. V komunikaci je zřejmá nižší aktivní slovní zásoba, která výrazně nepřevyšuje pasivní.

Sociální vývoj a hra – je schopen bez obtíží v běžném kolektivu navazovat kontakty, sám je ale nevyhledává. Nejčastěji dochází k aktivnímu kontaktu ze strany dospělého, nebo vybraných spolužáků. V kolektivních činnostech se výrazně nezapojuje, spíše se jedná o pozici pozorovatele. Upřednostňuje činnosti o samotě, či za pomoci asistenta. Při příchodu navazuje kontakt obvyklým naučeným způsobem jak s dospělými, tak s vrstevníky. Je schopen třídit, sestavovat podle kritérií, manipulovat s předměty podle funkce. Dokáže hrát společenské hry s vrstevníky, při pochopení zadání. Společenská pravidla toleruje a dodržuje je. Chápe sociální chování ve společnosti v určitých situacích. Na oslovení reaguje s pozitivním zájmem s navázáním očního kontaktu, který ale není schopen dlouhodobě udržet. Dochází ke ztrátě motivace. Nelibost vyjadřuje slovními komentáři, které občasně přesahují významem normy. Nedokáže adekvátně variovat výraz tváře, občasně dochází k opozitnímu vyjadřování slovního významu a mimiky.

Komunikace a řeč

- Receptivní řeč: Dominik je schopen komunikovat s menšími obtížemi. Dokáže porozumět jednoznačným výrazům a slovům. Viditelné obtíže v artikulaci, nízká slovní zásoba. Je schopen pojmenovávat různorodé předměty či činnosti. Při práci nutno neustále doplňovat postup práce a využívat názoru. Dokáže dle instrukcí výběru, zvládá najít ve větách klíčové pojmy s důležitostí. Je schopen popisovat prostředí, věci, osoby kolem sebe. Slova dokáže řadit dle významových kategorií.
- Expresivní řeč, verbální vyjadřování: mluví v jednoduchých větách, je schopen užívat i složitějších pojmů. V řeči je zřejmá dyslalie, agramatismy, v komunikaci zřejmá nízká slovní zásoba.
- Expresivní řeč, neverbální vyjadřování: oční kontakt naváže, obtíže jej dlouhodobě udržet. Přirozená gesta k doplnění verbální vyjadřování jsou omezena na minimum.
- Imitace motorická: Dokáže napodobovat jednoduché cviky s mírnými nepřesnostmi, obtíže v udržení rovnováhy a stability těla. Zřejmá nápaditost postavení páteře. Pohyby jsou často nekoordinované s prvky disharmonie těla. Složitější cviky nutno více zafixovat.
- Imitace verbální: Dokáže zopakovat slova, slovní spojení i věty, je schopen sledovat obsah verbálního projevu a poté prezentovat.
- Imitace sociální: Zvládá sociální chování s menšími obtížemi, napodobí sociální vzorce ve společnosti.

Motorika

- Hrubá motorika: Zjevná fyzická nekoordinovanost. Viditelné obtíže v rovnováze. Atypické postoj těla, při chůzi kráčí s disharmonickými doprovodnými pohyby těla. Je samostatný, dokáže bez pomoci kráčet do schodů i lehký běh. Nezájem o pohyb.
- Jemná motorika: Je schopen koordinovat ruku, jemné obtíže v drobných pohybech článků prstů.

Lateralita: vyhraněna, oko zafixováno, viditelná souhra.

Grafomotorika: úchop pera pravou rukou, držení pera s překrytím palce, mírně křečovitý úchop.

Sebeobsluha: je schopen zvládat opakující se činnosti, naučené v průběhu života. Nutný občasný dohled, částečně samostatný.

- Stravování: zvládá pravidla stolování. Jí lžící, schopen obsloužit se, nachystat a sklidit si své věci. V průběhu stolování se chová přijatelným způsobem, bez žádných známek obtíží.
- Oblékání: Obléká a svléká se sám. V náročnějších úkolech vyžadující práci jemné motoriky potřeba občasné dopomoci. Dokáže si své oblečení sklidit sám s dopomocí určení místa.
- Hygiena: sám zvládá úkony sebeobsluhy bez pomoci, jakoukoli potřebu signalizuje verbálně a není nutná pomoc.

Senzitivita: Obtíže s větším počtem osob, pocit úzkosti a afektivní chování.

Schopnost učení, školní dovednosti

- Psaní: dokáže samostatně psát celou abecedy i se složitějším pravopisem dle učebních osnov. Dokáže si poradit i s obsahem psaného slova, vnímá linii děje.
- Čtení: čte s obtížemi, časté zaměňování písmen. Logopedické obtíže s některými hláskami. Čte s porozuměním textu, orientace na stránce. Čte částečně s porozuměním, nemá rozšířenou slovní zásobu, proto absence významu některých pojmů. Na jednoduché otázky odpovídá krátkými větami.
- Matematika: rozumí číselným pojmům, dokáže kalkulovat s matematickými operacemi. U složitějších příkladů nutno užívat názorných pomůcek.
- Abstraktně vizuální myšlení, učení: dokáže třídit na složitější úrovni dle kritérií. Umí skládat obrazce a spojovat části do celků. Občasné obtíže s jemnou motorikou. Orientuje se v prostoru, čase a na ploše. Je schopen rozpoznávat různé pojmy a určovat je. Umí skládat dle předlohy. Je schopen vybavit si z krátkodobé paměti pojmy a obrazce.
- Zvláštnosti: Vysoká fixace na třídní učitelku. Zájem o techniku a čtení technické literatury. Nemá rád velké množství lidí, projevuje se úzkostně a afektivně.

Zhodnocení a doporučení

Žák s kombinovaným postižením pracuje za pomoci IVP a asistenta pedagoga, který se podílí na realizaci výchovně vzdělávacího procesu u dvou žáků. Zařazení do kolektivu s plněním IVP má velký vliv na žákův postup a nedochází v takové míře ve stagnaci nabývání

učiva. U žáka je hlavním cílem vzdělání a výchovy inkluze do vrstevnické skupiny a doplnění požadovaných vědomostí dle jeho individuálních možností. U žáka je nutno nestále přihlížet k aktuálnímu stavu, aby bylo možno pracovat s co nejvyšším možným efektem. U tohoto žáka není vytvořen speciální učební prostor pro výuku, jelikož během předcházejících let nebyli viditelné pozitivní výsledky s tímto přístupem. Je rozpracován přístup časové strukturalizace úkolů, aby byl schopen pracovat samostatně, bez neustálého dohledu asistenta pedagoga. Nedílnou součástí průběhu vyučovacího procesu je nestálá motivace a volení relaxačních chvil během výuky. Klade se velký důraz na podílení se kolektivu na spolupráci s žákem s autismem. Žáci jsou vedeni k navazování pozitivnímu vztahu a pomoci při vytváření a prohlubování přátelství mezi vrstevníky. Během výuky se pracuje na vytváření pozitivních návyků a zvládnání neočekávaných změn a situací. Žák se učí během vyučovacího procesu postupným změnám se zvyšováním nároků na chování žáka. Ve vyučovacím procesu je nutno zahrnovat relaxaci a odpočinek, jelikož dochází k rychlé unavitelnosti při práci. Žák se učí nácvikem žádoucí sociální chování ve společnosti, s názorným předvedením situace a kýženého chování.

Český jazyk a řečová výchova

- Individuální přístup podpořen jasným zadáním úkolů s vizuální podporou.
- Akceptování velikosti a úhlednosti písma, odpovídající schopnostem a možnostem žáka.
- Nutná akceptace pomalejšího tempa při práci. Pedagog zadává menší množství úkolů a kratší cvičení.
- Žák dostává vytvořené pracovní listy a cvičení, které jsou jasně strukturované a členěné.
- Využívání názorných pomůcek při práci a plnění úkolů.

Matematika

- Při práci žák užívá názorných pomůcek a pomocných tabulek, se sníženým množstvím příkladů a cvičení.
- U některého učiva je nutno snížit nároky na splnění požadavků, dle aktuálních schopností žáka.
- Zadávání úkolů je nutno jasně a vizuálně rozlišovat s nutným vytvářením individuálních listů.

Pracovní, tělesná, výtvarná a hudební výchova

- Žák pracuje za pomoci asistenta pedagoga, který strukturuje práci s různými materiály.
- Jedinec s autismem je nutno neustále sledovat a zajišťovat bezpečí při práci.
- Dbá se na zlepšení pracovních postupů s použitím různorodých materiálů a pomůcek při práci.
- Je důležité rozvíjet sociální schopnosti žáka a jejich pozitivní vztah k činnostem.
- Nutno dle potřeby zvýrazňovat linie, zvětšovat texty při práci, příprava obrázků s výraznými konturami.

Hlavním cílem vyučovacího procesu je samostatnost žáka, za minimální pomoci druhé osoby s použitím názorných pomůcek, se kterými bude sám žák bez pomoci schopen manipulovat.

6.2 Popis zařízení - Základní škola speciální Uherský Brod

Toto zařízení je určeno pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Tato škola vznikla roku 2000, na základě potřeby tohoto zařízení v této oblasti. Hlavní náplní školy je poskytování výchovy a vzdělání žákům se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Žáci nemají třídy rozděleny podle věku, ale sestavují se podle specifických potřeb žáků, aby vznikl funkční kolektiv, který pracuje naplno podle svých schopností a možností. Vzdělávací proces se uzpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků. S ohledem na rozdílnost a odlišnost rozumových schopností žáků, schopnosti učení a pracovních výsledků, je třeba postupovat k jednotlivým žákům zcela individuálně. Vzdělávání je přizpůsobeno žákům, u kterých se projevují psychické a rozumové zvláštnosti, které ztěžují nabývání vědomostí standartním způsobem. Je vždy kladen velký důraz na individualitu jedince, kdy se pedagogové snaží hledat cestu, proto začlenění jedince do společnosti. Čím je postižení hlubší, tím nesnadnější je tento úkol. V tomto zařízení je kladen důraz na vytvoření vztahů mezi učitelem, žáky a rodiči, aby nedošlo k přehlížení nebo vylučování z kolektivu. Toto zařízení umožňuje prakticky všem žákům nabýt takové vědomosti, které odpovídají jeho schopnostem a možnostem. Výchovně vzdělávací proces je zaměřen zejména na získávání

dovedností takových, aby byly využity k sebeobsluze, praktické činnosti a rozvoji sociálních a komunikačních schopností. U žáků s více vadami či u žáků s autismem je k dispozici asistent pedagoga, který napomáhá snadnějšímu procesu výuky, aby došlo k co nejvyššímu rozvoji žákových schopností. Žáci jsou vedeni k týmové práci, aby byli schopni navazovat přátelské vtahy a spolupráci mezi sebou, k soudržnosti a respektování názorů druhých. Pro vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením je vytvořeno prostředí, ve kterém nevznikají stresující situace pro žáka, čemuž napomáhá přátelská atmosféra, pocit jistoty a bezpečí, které umožňuje žákům se plně koncentrovat na svou práci. Uspokojováním základních, psychických a sociálních potřeb napomáhá pozitivnímu vývoji, aby mohli žáci dosáhnout cílů základního vzdělání.

Výchova a vzdělávání jedinců s postižením je velmi náročná práce jak z časového, psychického i fyzického hlediska pro pedagoga i pro rodiče. Není pravidlem, že přináší očekávané výsledky a úspěchy, které by mohli být uspokojující k motivaci k další činnosti. Skutečnost, že každý z žáků má právo na vzdělání, je významnou hodnotou jak pro žáky, tak pro jejich rodiny, okolí i celou společnost.

6.2.1 Sběr dat

Shromáždování podkladů k vypracování praktické části diplomové práce jsem čerpala z dokumentace žáků Základní školy speciální. Dále jsem během školního roku 2010/2011 a 2011/2012 konzultovala průběh školní docházky těchto žáků. Vycházela jsem zejména ze zpracování osobních zpráv těchto jedinců. Na tyto informace jsem navázala soustavným pozorováním v průběhu vyučovacího procesu těchto žáků. Jelikož jsem v tomto zařízení již druhým rokem zaměstnána, mám výjimečnou příležitost pozorovat a účastnit se na edukačním procesu a rozvoji osobnosti těchto žáků. Díky velmi kladnému vztahu pracoviště s rodiči žáků jsem využila také možnosti uskutečnit rozhovor s rodiči dětí, kteří formou rozhovoru doplnili informace, které jsem nebyla schopna rozpoznat z dokumentace či pozorování vyučovacího procesu.

1. Pozorování

Tato metoda se užívá zjištění komplexnějších informací o klientovi, než jsou například testové metody. Může velmi mnoho napovědět o vyšetřované osobě. Na pozorování by měla být osoba vždy připravena, jelikož si musíme dopředu stanovit plán, podle jakého se chceme během pozorování ubírat a co budeme během pozorování sledovat. Jedná se o jednu

z nejpřirozenějších a nenásilných metod, které diagnostikují daného jedince. Samotným pozorováním zachytíme zejména vnější vzhled, chování, jednání, komunikaci, motorické schopnosti a dovednosti. Zde ale není možno jasně zachytit vnitřní prožívání jedince, jeho citovou stránku prožitku. Tato metoda se hojně užívá v krátkodobých intervalech s opakovanou častostí, čímž může splnit svůj efekt. (Svoboda, 2010)

2. Rozhovor

Tato metoda patří k jedněm z neobtížnějších, kdy dochází ke sdělování obsahu z očí do očí. Rozhovorem jsme schopni získat informace z různých oblastí a dokážeme tímto zjistit vnitřní rozpoložení dotazovaného, jeho názory, myšlenky, pocity a prožívání. Je dále jedinečná, že pokud potřebuje, můžeme spoustu informací osvětlit a přiblížit podle potřeb. Při rozhovoru můžeme užít druhy postupů, kdy rozhovor může být řízený, nebo naopak neřízený. Fakta si můžeme poznamenávat v průběhu rozhovoru tak, aby nedocházelo k rozptylování respondenta, nebo zaznamenáváme informace až po ukončení. (Svoboda, 2010)

3. Kazuistika

Tato metoda zkoumá jednotlivé případy za pomoci detailně popsaných informací, které jsou rozvedeny do určitých oblastí. Jedná se o hromadný soubor informací, které nejsou v takové koncentraci možné dosáhnout za pomoci určitého jednotlivého období. Za pomoci této metody lze dosáhnout hlubšího poznání vlastní linie případu. (Svoboda, 2010)

6.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

KAZUISTIKA 1 - ŽÁK S PERVAZIVNÍ VÝVOJOVOU PORUCHOU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

Osobní anamnéza: Martin narozen roku 2004 s diagnózou dětský autismus, středně těžká symptomatika, druhé těhotenství matky, porod spontánní v osmém měsíci těhotenství bez komplikací. Dítě kojeno 10 měsíců. Do 1 roku se vývoj dítěte jevil v normě, chůze započala ve 14 měsících, pohybové schopnosti viditelně opožděny. V počátku 9 měsíce broukání, kolem 11 měsíce projevy žvatlání. Další mluvené projevy až ve druhém roku života. Opakované slovní mechanismy bez odpovídajících podnětů. Ve čtvrtém roce spontánní pojmenování jednoduchých předmětů a blízkých v rodině. Viditelný projev pomalejšího vývoje, obtíže v porozumění, poruchy v chování, emotivně nestabilní, návaly zlosti

a agresivity, fixace na matku, nepřiměřený strach z neznáma projevující se vzdorem a křikem. Nestálá tékavost a neschopnost udržet pozornost. Výkyvy v náladách a nestabilita chování.

Rodinná anamnéza: Matka Marie 35 let, SŠ, samoživitelka v domácnosti.

Otec Martin 40 let, SŠ, nežije s rodinou.

Sestra Tamara 2001, navštěvuje ZŠ.

Rodina funguje i bez přítomnosti otce, je zjevná velká zátěž na matku, která se stará o celý chod domácnosti. Sestra s přihlédnutím na nízký věk velmi dobře napomáhá matce s péčí o postiženého bratra. Je zde fungující vztah s prarodiči z jedné strany.

Z dokumentace:

Psychologické vyšetření 2010 v 6 letech: V chování je zřejmá labilita a afektivnost, neschopnost porozumění významu některých slov, tvrdohlavost, výkyvy nálad, maladaptivní chování. Zájem o vrstevníky je závislý na momentálním naladění a činnosti, upřednostňuje dívky, zřejmé stereotypní vzorce v chování a komunikaci. Využívání slovních obrátů ke sdělení informace s odlišným obsahem. Upřednostňování hře o samotě, neschopnost soustředit se na hru, preferování stereotypní činnosti. Komunikace výrazně omezena v obsahu i formě. Vývoj kresby postavy neobsahuje základní prvky a grafomotorika je výrazně opožděna. Abstraktní myšlení výrazně narušeno. Sebeobsluha je částečně samostatná s potřebou navigace činnosti, nutný neustálý dohled při jakékoli činnosti, z důvodu ohrožení jej samotného i okolí. Fixace na zvláštní činnosti a předměty. Které mohou být ohrožující.

Psychologické vyšetření 2011 v 7 letech: Přetrvávající labilita a výkyvy nálad, započetí užívání vulgarismů a nežádoucích projevů chování jako je plivání. Neudržení moči s projevy schválnosti a cílenosti tohoto chování. Při nelibosti činnosti snaha ubližovat sobě nebo osobám v okolí. Při vyšetření částečně spolupracuje, nedokáže udržet pozornost déle jak pár sekund. Neustálý zájem o vše v jeho blízkém okolí, tékavost, na otázky druhu ano, ne nedokáže odpovědět. Neustále neporozumění významu některých slov. Reaguje na podměty z okolí a na slovní instrukce. Vyjadřuje se ve slovních spojeních v komunikačních stereotypech. Dokáže opakovat básničky a říkadla, ale bez viditelného porozumění. V oblasti grafomotoriky velmi malý zjevný pokrok. Není schopen využívat plně svou inteligenční kapacitu.

Psychologické vyšetření 2012 v 8 letech: V sociálním chování přetrvávají viditelné poruchy chování překračující normu. Velká emoční labilita a nestabilita v chování, viditelný negativismus k činnostem. Oční kontakt není téměř navázán, není schopen udržet pozornost, neustálá těkavost. Reaguje na jednoduché instrukce. Přetrvávají vulgarismy a nežádoucí chování, které cíleně směřuje k autoritě. Snaha o získání věcí v okolí i přes zákazy. Viditelný vnitřní neklid. Neustálé slovní stereotypy a stereotypní vzorce chování. Nutno neustálý dohled, vzhledem k nebezpečí jeho samotného. Doporučeno strukturované učení. Motivační systém odměn a pochval.

Průběh školní docházky: MŠ speciální, ZŠ speciální

MŠ speciální 2009 - 2010

Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření: Chlapec se osobnímu kontaktu nebrání, avšak chybí emoční angažovanost. Vytvořeny základní pracovní návyky, částečně plní zadané úkoly, chybí koncentrace. Seběmenší podnět jej vyruší. Při mechanické činnosti se objevuje perseverace. V řeči echolalický, řeč není funkčně využita k dorozumívání. Neustále používány stereotypní slovní spojení.

Dokáže určit jednotlivé části těla s pomocí, pojmenovává fixované známé obrázky zvířat a předmětů. Dokáže sestavovat z kostek, rozlišovat několik základních barev, tvary nerozliší. Rozumové schopnosti rozvíjeny v nerovnoměrném vývoji. Jednotlivé oblasti myšlení významně odlišné. Chlapec na úrovni lehké a střední mentální retardace.

1. ročník – školní rok 2010 – 2011: Martin pracuje podle programu ZŠ speciální, sociální chování je z velké části nevyzrálé, velmi těžko se přizpůsobuje do již zaběhlého kolektivu. Chlapec pracuje ve speciálně vytvořeném prostoru dle strukturovaného učení za pomoci podpory asistenta. Navázání kontaktu celkem bez obtíží. Oční kontakt sám nenavazuje, udrží jej velmi krátce. Tělesný kontakt přijímá, pokud o něj nestojí, dá to najevo, sám jej neinicuje. O nabízené pracovní pomůcky jeví zájem, ale výběrově. Činnost, kterou zná a má o ni zájem, vykonává většinou bez obtíží. Lépe pracuje, pokud jsou-li zadání a úkoly ve struktuře. Podle charakteru činnosti jsou poskytovány různé doprovodné dopomoci. Pozornost je krátkodobá, seběmenší rušivý podnět odvádí pozornost a ztrácí koncentraci. Pracovní výdrž omezena a krátkodobá. Rychle unavitelný. Nutno volit relaxační chvíle. Po odpočinku je schopen dále pracovat, nutno však motivovat a odměňovat. Afektivním a nespolečenským chováním si vynucuje pozornost pedagogů a kolektivu spolužáků. Užívá neustálé slovní stereotypy

a vulgarismy, má problém s dodržením režimu hodiny, nedokáže přijmout svůj prostor pro práci a snaží se uniknout do hracího prostoru.

Sociální vývoj a hra – kontakt navazuje, jestliže potřebuje uspokojit nějakou potřebu. Raději si ale věci bere sám. Upřednostňuje dospělé před kolektivem, děti mu nevadí, sleduje je, ale nedokáže si s nimi hrát. Při příchodu do třídy se kontaktuje s dospělými naučeným způsobem. Pokud kontakt s dětmi navazuje, jedná neadekvátním způsobem. Ve volných chvílích si hraje rád se stavebnicí, hra je ale neúčelná. Pod dohledem a dopomocí dospělého je schopen krátkou chvíli kooperovat s jinými dětmi. Upřednostňuje dívky. Zvládá jednoduché známé hry za pomoci imitace. Pravidlům evidentně nerozumí, často odbíhá. Na oslovení reaguje nepravidelně, na výzvu reaguje sporadicky. Pokud má nějaké vědomosti, neumí téměř naznačit, že se něco děje a on potřebuje pomoc. Nelibost vyjadřuje křikem a vulgarismy.

Komunikace a řeč

- Receptivní řeč: reaguje na jednoznačně pravidelně se opakující jednostupňový verbální pokyn, nemusí být doprovázen gestem. Na výzvu, jemu známé věci a obrázky pojmenuje nebo ukáže, ovšem ne zpravidla. Neustále nutná motivace. Rozumí větám s klíčovým pojem, který je často používán. Rozumí jednoduchému výběr. Rozlišuje základní barvy. Poznává z obrázků domácí zvířata, napodobí jejich zvuky. Nedokáže spojit slova do významových kategorií, je potřeba vedení či pomoci. Pasivní slovním je mnohem vyšší než aktivní, zejména je-li používán názor.
- Expresivní řeč, verbální vyjadřování: mluví v jednoduchých větách se zvláštní intonací. Řeč málo srozumitelná, dyslalie, echolalie, agramatismus, verbální stereotypie, frázování. Využívá infinitivů v jednoslovných větách, zejména u vlastních potřeb. Mluví o sobě ve druhé osobě.
- Expresivní řeč, neverbální vyjadřování: oční kontakt sám nenaváže, udrží jej krátce. Přirozená gesta k verbálnímu sdělení neuvádá téměř vůbec.
- Imitace motorická: Napodobí jednoduché jednoznačné pohyby s částečnou nepřesností. Pohybové vzorce nenapodobí, pouze po sekvencích.
- Imitace verbální: Na vyzvání neopakuje. Spíše náhodně. Je však schopen s odstupem opakovat slyšené, ovšem bez kontextu.
- Imitace sociální: Napodobí jednoduché sociální hříčky.

Motorika

- Hrubá motorika: Málo koordinované pohyby, neobratnost. Při chůzi je většinou potřeba podpory dospělého pomocí držení ruky.
- Jemná motorika: Dokáže koordinovat ruky, ale s nepřesností.

Lateralita: nevyhraněná, ruce střídá, oko nezajištěno.

Grafomotorika: úchop tužkou levou rukou, neadaptivní držení spíše nižší s přesahem palce. Zápěstí není uvolněno, pohyb vychází z lokte. Čára po papíře, stopu nesleduje.

Sebeobsluha: Dokáže naučené činnosti zvládat většinou bez obtíží.

- Stravování: napije se z láhve s násoskou, jí lžící a učí se používat vidličku. Jí přijatelným způsobem. Svačinu si nachystá i sklídí. Po dobu jídla je schopen sedět v lavici, bz tendencí odbíhání.
- Oblékání: aktuálně je poskytována dopomoc při oblékání, vysvléct se umí sám. Oblečení uložit bez pomoci nedokáže.
- Hygiena: celkem samostatná, potřebu na toaletu signalizuje verbálně.

Senzitivita: Vadí mu silné zvuky, křik, hluk, silné ostré světlo a horké počasí.

Schopnost učení, školní dovednosti

- Psaní: sám si s psaním neporadí, nenapodobí přesně ani podle vzoru. Je schopen obtáhnout kýžený tvar. S dopomocí je schopen psát základní písmena jednoduchého tvaru. Nutno rozfázovat.
- Čtení: pozná jednotlivá písmena, přiřadí je, vyhledá, přečte spíše náhodně. Slabiky není schopen spojit, opakuje pouze slyšené. Učí se ukazovat na řádek. Krátce sleduje a s dopomocí posouvá prst po řádku. Pojmenuje co je na obrázku a jednoslovně odpoví.
- Matematika: pozná čísla 1, 2, 3, 4, 5. Představa o počtu vytvořena částečně.
- Abstraktně vizuální myšlení, učení: je schopen roztřídit základní barvy a některé vedlejší, geometrické tvary roztřídí dle jednoho kritéria, složí jednoduché půlky obrázků, tvary ne. Silně vázne koordinace oko – ruka. Obtíže s pravolevou orientací, orientací na ploše a v prostoru. Nediferencuje slova stejný/jiný, nejistě se orientuje v kategoriích za/před, na/pod, nahoře/dole. Dle předlohy stavět neumí. V oblasti krátkodobé sluchové paměti je schopen zopakovat 4 pojmy, více ne.

- Zvláštnosti: Má velkou oblibu k vodě a ke hře ve vodě. Čímž je nutno neustále sledovat chlapce, aby nedošlo k problémům.

Zhodnocení a doporučení

Chlapec pracuje za pomoci asistenta pedagoga podle školní vzdělávacího plánu pro Základní školu speciální. Ve třídě má zařízeno speciální místo pro výuku podle strukturovaného učení. V průběhu vyučovacího procesu v prvním ročníku byl chlapec přeřazen ze školního vzdělávacího plánu Základní školy praktické, do Základní školy speciální, pro neschopnost plnění učebního plánu. Hlavním cílem vzdělávání u tohoto jedince je v prvopočátku získání předpokladů pro plnění školní docházky. Je důležité, aby získal základní návyky školního procesu, jelikož v této oblasti jsou viditelné obtíže. Nedokáže tolerovat rozpracování času dle výuky a odpočinku. Nejsou zde vytvořeny pracovní návyky a v této oblasti je úkolem asistenta pedagoga strukturovat čas vyučovacího procesu, aby práce byla dle potřeb žáka vhodně střádána s chvílemi odpočinku. U chlapce je nutno neustále přihlížet k aktuálnímu stavu a rozpoložením, pro vhodnou efektivní a účelnou práci. Velmi často dochází k afektivnímu chování, proto je nutno důsledně a postupně měnit vzorce chování, aby došlo k pozitivní regulaci nepřijatelného chování. Nedílnou součástí průběhu vyučovacího procesu je neustálá motivace. Ve třídě je velký počet žáků, což znesnadňuje navázání přátelských vztahů, jelikož pro chlapce by bylo vhodnější zařazení do menšího počtu žáků. Pokud dochází k navázání kontaktu s vrstevníky, není schopen udržet oční kontakt a dochází ke strhávání pozornosti abnormálním chováním. Během výuky se pracovníci snaží vytvořit pozitivní návyky a zvládnání neočekávaných změn či situací, které jsou neustálou součástí života u jedinců s autismem. Do vyučovacího procesu jsou zařazeny prvky odměn slovních, či materiálních, což krátkodobě motivuje chlapce k práci. Je důležité, aby byla vždy dodržena důslednost, jelikož často ze strany dochází k úniku od práce, či nedokončení úkolů.

Český jazyk, řečová výchova, matematika

- Individuální přístup k žákovi s jasným zadáním úkolů, podpořeno vizuální podporou a ukázkou.
- Časté zařazení relaxace a odpočinku do výuky, i během přestávk.
- Důležité je metodické vedení se strukturalizací času a činnosti s dopomocí pomůcek a názoru.
- Podle strukturovaného učení vhodné vizuální znázornění počtu úkolů a cvičení s vizualizací jednotlivých zadání úkolů.

- Činnost nutno rozfázovat do jednotlivostí na základě žákova pochopení s vizuálním označením začátku a konce.
- V rámci vyučovacího procesu, je nutno volit cvičení pro rozvoj komunikačních a sociálních dovedností.

Pracovní, tělesná, výtvarná a hudební výchova

- Žák pracuje za neustálé podpory asistenta pedagoga, který napomáhá při strukturalizaci práce s různými materiály a technikami.
- Dbá se na správný postup při práci a činnosti, aby docházelo zafixování pozitivních návyků a správných postupů při činnosti.
- Nedílnou součástí vyučovacího procesu je postupné a přiměřené zapojování do menšího kolektivu žáků při společné práci a činnosti.
- Při práci nutno zvýrazňovat pracovní postupy a linie, kladení vhodných způsobů práce a postupných činností, navazující na sebe.

Hlavní náplní u vzdělávání tohoto žáka je zafixování přiměřeného způsobu chování a pozitivní přístup ke školní činnosti a vyučování. Je důležité neustálé postupné zvyšování nároků na tohoto žáka dle jeho schopností a možností, aby docházelo k rozvoji osobnosti a samotnému vývoji.

KAZUISTIKA 2 - ŽÁK S PERVAZIVNÍ VÝVOJOVOU PORUCHOU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

Osobní anamnéza: David narozen roku 1998 s diagnózou kombinované postižení zahrnující středně těžkou mentální retardaci s přítomností autistických rysů. Chlapec narozen z prvního těhotenství matky, s udržovaným průběhem, po dobu jednoho měsíce hospitalizovaná. Porod v termínu se známkami intrakraniálního krvácení, umístěn na oddělení JIP. Domů propuštěn v 8 týdnu. Rehabilitován Vojtovou metodou. Chůze započala v jednom roce. V téže době první slova. Velmi mazlivý, s fixací na matku. Po narození sestry v roce 2001 pozastaven vývoj řeči, přestože údajně v předchozím období již používal slova.

Rodinná anamnéza: Matka Romana 36 let, OU, švadlena.

Otec 57 let, ZŠ, dělník, nežije ve společné domácnosti.

Sestra Kristýna 2001, ZŠ praktická.

V rodině je viditelná mimořádná péče o děti i přes nízkou socioekonomickou stránku rodiny. Matka žije ve společné domácnosti s partnerem, který je otcem chlapcovy sestry.

Z dokumentace:

Psychologické vyšetření 2004 v 6 letech: Chlapec sociálně adaptabilní, ochotně spolupracuje, usmívá se, pozitivně naladěný. Neprojevuje žádné známky strachu z neznámé osoby ani prostředí. Oční kontakt navazuje, ale není schopen udržet. V chůzi jistý, stabilní střídání nohou i po schodech. Není schopen plně zvládat sebeobsahu bez pomoci. Je schopen vykonávat úkony, ale nedokáže si uhlídat frekvenci a je potřeba dohled. Enkopréza součástí diagnózy, užití pln již pouze na spaní. Je schopen jíst sám lžící, pije bez pomoci. Jemná motorika velmi neobratná, tužkou čmárá, neodlišuje čáru od čmárání. Nenapodobuje svíslou ani vodorovnou čáru, tužku nedrží adaptabilním způsobem, ruce střídá, lateralita doposud nevyhraněna. Neprojevuje žádné verbální projevy, občasné neartikulované zvuky. Porozumění řeči je dobré, reaguje na pokyny. O práci projevuje pouze malý zájem, snaží se věci užívat spíše vlastním způsobem. Rozlišuje geometrické tvary, je schopen třídít. Ukazuje části těla na předloze, na svém vlastním není schopen. Z více testovacích příkladů plní pouze jeden, kdy je nutno neustále motivovat a povzbuzovat k práci. Je schopen rozeznat základní barvy, schovaný předmět nehledá, nemá zájem o činnost. Reaguje na vlastní obraz v zrcadle, velmi hravý a živý. Výrazně pozitivně reaguje na tělesný dotek, mazlivý, při kontaktu dává najevo spokojenost. Mimiku neužívá, spíše napodobuje. V chování nápadná nedostatečná schopnost koncentrace pozornosti, impulzivita, rychlá unavitelnost, demotivace k práci. Rozumová úroveň v pásmu střední mentální retardace. Nejsou známy projevy pláče a slz. Rád si hraje s vodou a kohoutky. Je schopen skládat puzzle, u této činnosti vydrží velmi dlouho. Když dochází k napětí či stresu, kouše si nehty bez známek bolesti, či afektivní vztek na zemi. Nedovede projevit radost, pouze neustálý výraz úsměvu.

5. ročník – školní rok 2010 – 2011: David pracuje podle programu ZŠ speciální s pomocí IVP. Chlapec výrazně opožděn v komunikaci a intelektuální stránce osobnosti. Pracuje za pomoci strukturovaného učení ve speciálně vytvořeném pracovním prostoru za pomoci asistenta pedagoga. Navazuje kontakt bez známek obtíží. Vytvoří oční kontakt, ale není schopen udržet. Tělesný kontakt přijímá velmi pozitivně, rád se tulí a nechá pohladit po tváři jako pochvala za úspěšně vykonanou činnost. O práci jeví krátkodobý zájem, nutná neustálá motivace. Je schopen vykonávat naučenou činnost samostatně, s přivoláním dospělého pro zkontrolování. Pracuje podle strukturovaných úkolů s nutnou názornou ukázkou pro

pochopení činnosti. U některých činností nutná pomoc při struktuře práce a posloupnosti úkolů. Pracovní výdrž je pouze krátkodobá, u jedné činnosti nevydrží dlouho, nutno neustále motivovat a pobízet k činnosti. Velmi rychle ztrácí zájem o činnost a brzká unavitelnost. Nutno volit krátkodobé přestávky pro relaxaci. Po odpočinku možnost další činnosti. Velmi vhodné chválit a odměňovat, účinné pohlazení či objetí. Není schopen verbálně komunikovat, neustálé stereotypní chování, pohyby.

Sociální vývoj a hra – kontakt je schopen navázat naučeným způsobem, pokud se jedná o vlastní potřebu, stereotypními zvuky signalizuje. Oční kontakt je schopen navázat, pokud je aktuální některá potřeba. Je schopen si hrát s dětmi, ale upřednostňuje hru o samotě. Dokáže tolerovat normy při hraní, ale mnohdy neužívá hračky dle jejich funkce. Děti ze známého kolektivu mu nevadí, navazuje s nimi kontakt. Při příchodu do třídy se naučeným způsobem kontaktuje pouze s dospělými. Při hrách občasně dochází k efektivním výpadům. Ve volném čase si rád hraje s kostkami. S dopomocí dospělého dokáže kooperovat při hře i s ostatními dětmi ve třídě. Stanovené pravidla toleruje, ale občas dochází k překračování norem. Na oslovení reaguje, nedokáže ale udržet oční kontakt. Jeho vědomosti jsou na velmi nízké úrovni, některých činností nelze určit, zda nerozumí zadání, nebo není schopen je splnit.

Komunikace a řeč

- Receptivní řeč: reaguje na jednoznačné striktní verbální pokyny, doprovázeny gesty. Na oslovení reaguje nepravidelně, s navázáním krátkodobého očního kontaktu. Na vyzvání ukazuje na předměty, občasně si neví rady s úkolem. Nutno neustále motivovat. Při komunikaci volit klíčová slova, která jsou často užívána. Nedokáže spojit slova do slovních kategorií s významem. Pasivní slovní zásoba nízká, aktivní omezena na artikulační zvuk
- Expresivní řeč, verbální vyjadřování: není vyvinuta schopnost verbální komunikace, je omezena na vyluzování zvuků a stereotypních melodií.
- Expresivní řeč, neverbální vyjadřování: oční kontakt dokáže navázat sám, není schopen jej ale udržet. Neužívá verbální komunikaci, což zapříčiňuje absenci doplnění gest k dorozumívání.
- Imitace motorická: Je schopen napodobit jednoduché pohyby, ale s nepřesnostmi. Celkové pohybové sekvence nenapodobí.
- Imitace verbální: Není schopen verbální komunikace, čili není schopen napodobit slova ani slovní spojení.

- Imitace sociální: Nevědomé sociální učení v rámci rodinného prostředí.

Motorika

- Hrubá motorika: Koordinovaný, je schopen chůze bez pomoci, zjevné pohybové stereotypy. Viditelný neklid, při stožení neustálá tendence se pohybovat.
- Jemná motorika: Dokáže držet tužku s křečovitým úchopem, není schopen cíleného přesného psaní.

Lateralita: vyhraněna, úchop pravou rukou.

Grafomotorika: úchop pravou rukou, zjevný křečovitý úchop psací potřeby. Při psaní není schopen s přesností obtahovat tvary, sám není schopen psát, nutná dopomoc dospělého. Rychlá unavitelnost a ztráta motivace ve psaní. Dokáže čmárat po papíře bez kresby.

Sebeobsluha: Je schopen zvládat naučené činnosti s dopomocí dospělého, který strukturuje posloupnost činností.

- Stravování: je schopen se napít ze sklenice, jí lžící, příbor nepoužívá. Jí přijatelným způsobem stolování. Sám si nachystá a sklídí svačinu. Je schopen po dobu vyhrazenou pro svačinu setrvat na místě. Viditelná chuť k jídlu, mnohdy až nepřirozená.
- Oblékání: je schopen se obléknout a vysvléct sám, při úkonech vyžadující jemnou motoriku, jako je zips, malé knoflíky je potřeba dopomoci. Oblečení je schopen ložit si sám. Dle naučených stereotypů je schopen si je poskládat.
- Hygiena: dokáže se obsloužit sám, je nutná dopomoc v ohledu navigace činnosti.

Senzitivita: vadí mu tma a střádání světla a tmy.

Schopnost učení, školní dovednosti

- Psaní: není schopen samostatného psaní, je nutná dopomoc. Není schopen napodobit ani dle vzoru. Obtahuje s nepřesnostmi. Samotné písmeno nutno jako příprava nejprve rozfázovat a poté spojovat do písmena. Píše písmena a, e, i, o, u, a písmena osahující jeho jméno – David.
- Čtení: není schopen čtení, při opakování verbálně komolí hlásky. Čtení je spíše přesunuto na poznávání stejných písmen a spojování je. Pokud je mu čten text, poslouchá, ale není zřejmé, zda chápe veškerý obsah. Při ukazování předmětů na obrázku se sporadicky orientuje.

- Matematika: pozná čísla 1, 2, 3, 4, 5 – ukáže stejný počet na prstech, či sestaví stejný počet předmětů. Představa o počtu vytvořena pouze částečně. Matematických operací není schopen s pochopením.
- Abstraktně vizuální myšlení, učení: je schopen třídění dle různých kritérií, rozpozná základní barvy i některé doplňkové. Dokáže rozpoznávat základní geometrické tvary. Skládá z částí celek. Orientuje se v prostoru i čase, na ploše je schopen rozpoznávat pojmy na/pod, za/před. Dokáže stavět a vytvářet dle předlohy, umí si poradit i se složitějšími předměty.
- Zvláštnosti: Velká obliba v jídle. Neustálá potřeba jídla.

Zhodnocení a doporučení

Tento žák pracuje podle školního vzdělávacího plánu Základní školy speciální za pomoci IVP s podporou asistenta pedagoga. Ve třídě má své místo vytvořeno podle strukturovaného učení. Hlavním cílem ve vzdělávání tohoto jedince je vytvoření pozitivního přístupu k činnosti a samostatnost při práci. U chlapce je nutno práci volit do jednotlivostí a činnost rozdělit do samostatných částí. Je důležité dbát na individuální schopnosti žáka a momentální rozpoložení a aktuální stav, u kterého dochází k častým změnám. Pro žáka jsou vytvářeny speciální pracovní listy a pracovní činnosti, které byly vytvářeny pouze pro potřebu s přihlédnutím ke zvláštnostem tohoto jedince. Pedagog se snaží vést chlapce k samostatné činnosti, dokončení úkolů a vlastní signalizaci ukončené práce. Asistent pedagoga volí vhodné pracovní postupy a rozdělení úkolů na menší části. U tohoto jedince by se měli zařazovat chvíle odpočinku, relaxace a práce. Chlapec není schopen verbální komunikace, ale je zapotřebí rozvíjet slovní zásobu, s užitím opakovaných strukturovaných pojmů. Během vzdělávacího procesu se pracuje na schopnosti zvládnání změn a neočekávaných situací, které se během života dějí. Je důležité, aby se neustále s tímto pracovalo a pomocí postupných změn se zvyšováním požadavků docházelo k pozitivní změně. Nedílnou součástí hodin je vytváření a prohlubování vztahu s dospělými i kolektivem. Velkým deficitem v rozvoji osobnosti je vnímání vlastní osoby, kde není utvořena představa o sobě samotném, nebo není vhodně prezentována a není možno určit do jaké hloubky je tato oblast postižena.

Matematika, český jazyk, řečová výchova

- Asistent pedagoga za pomoci názoru a demonstrace činnosti ukazuje, jakým způsobem by se měla vykonávat a řešit daná činnost.
- U tohoto jedince je nutno neustále opakovat instrukce a motivovat k činnosti.

- Budují se návyky pro samostatnou práci bez přítomnosti pedagoga.
- Při slovním vedení nutno stručnost a jednoznačné pokyny nezahlcující vedlejšími verbálními pokyny.
- Během práce není tolerovaný únik, vyžadování splnění zadaných úkolů.
- Je nutno často střídat činnosti a formy práce, pracovní náplň rozložena do kratších časových bloků.

Pracovní, tělesná, výtvarná a hudební výchova

- Je důležité, aby se jedinec s autismem zapojoval do veškeré činnosti kolektivu, učení sociálních her s danými pravidly.
- Asistent pedagoga napomáhá při činnosti zahrnující lokomoci a pohybových činnostech.
- V těchto předmětech je nutno neustále cvičit socializaci a adaptabilitu žáka.
- Návčik komunikace s upevňováním stávajících pokynů s postupným přidáváním nových slovních pokynů.
- Bylo by vhodné, aby byly ve větší míře užívány komunikační tabulky s přidáváním nových pojmů.
- Jako přínos bych zde viděla zavedení komunikačního deníku, se kterým by se intenzivně pracovalo.
- U žáka je nutno rozvíjet pracovní návyky a postupy při různorodých činnostech a manipulaci s materiály.
- Bylo by dále vhodné zapojit do výuky návčik čekání, aby jedinec byl schopen po skončení úkolu za pomoci dohodnutého symbolu či signálu setrvat.

Cílem práce a výchovně vzdělávacího procesu u tohoto žáka je rozšířit již získané dovednosti a trénovat nové situace, které by napomohli ve větší samostatnosti žáka s autismem.

7 ZHODNOCENÍ ŠETŘENÍ A ZÁVĚRY VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Každý člověk je individualita a na světě nenajdete dvě osoby stejné. Tak je tomu také u jedinců s autismem, ačkoliv bych si troufla říct, že se jedná o specifickou skupinu s podobnými rysy chování, ale při bližším určení je naprosto každý odlišný a jedná se o osobnost s různorodými rysy chování a prožívání. Během svého šetření jsem přicházela v častých intervalech do styku s jedinci s autismem a každý bez výjimky potřeboval ke svému plnohodnotnému fungování individuální přístup a odlišný způsob práce. Toto je stěžejní linie práce s těmito jedinci, což jsem si potvrdila během svého pozorování.

Výuka těchto žáků z velké části závisí na schopnostech a dovednostech pedagogů, kteří tyto jedince učí samotnému učivu, ale také pracují na začlenění jedince do společnosti. Ve sledovaném zařízení mají všichni pedagogičtí pracovníci vysokoškolské vzdělání s výjimkou některých asistentů pedagogů, což zabezpečuje standardní úroveň vyučujících. Každý pedagog, který se podílí na edukačním procesu u žáků s autismem má možnost v rámci doplnění vzdělání absolvovat akreditované školení na danou problematiku, což napomáhá v pochopení přístupu k těmto jedincům.

Mnohdy ve velké míře znesnadňuje komunikaci mezi žákem a dospělým samotný verbální projev a pochopení obsahu sdělovaných informací. Proto zde uvádím graf číslo 3, 4 pro vytvoření představy jednotlivých oblastí verbální komunikace a její realizace. Jedinci s autismem v tomto zařízení pracují ve většině případů za pomoci IVP, což napomáhá v realizaci edukačního procesu, pro zaměření se na potřebné oblasti učení. Dále zde uvádím graf číslo 1 a 2, kde je vyobrazena míra dodržení plánu získaných vědomostí a dovedností v průběhu školního roku 2010 – 2011.

Obecné závěry z výsledku šetření:

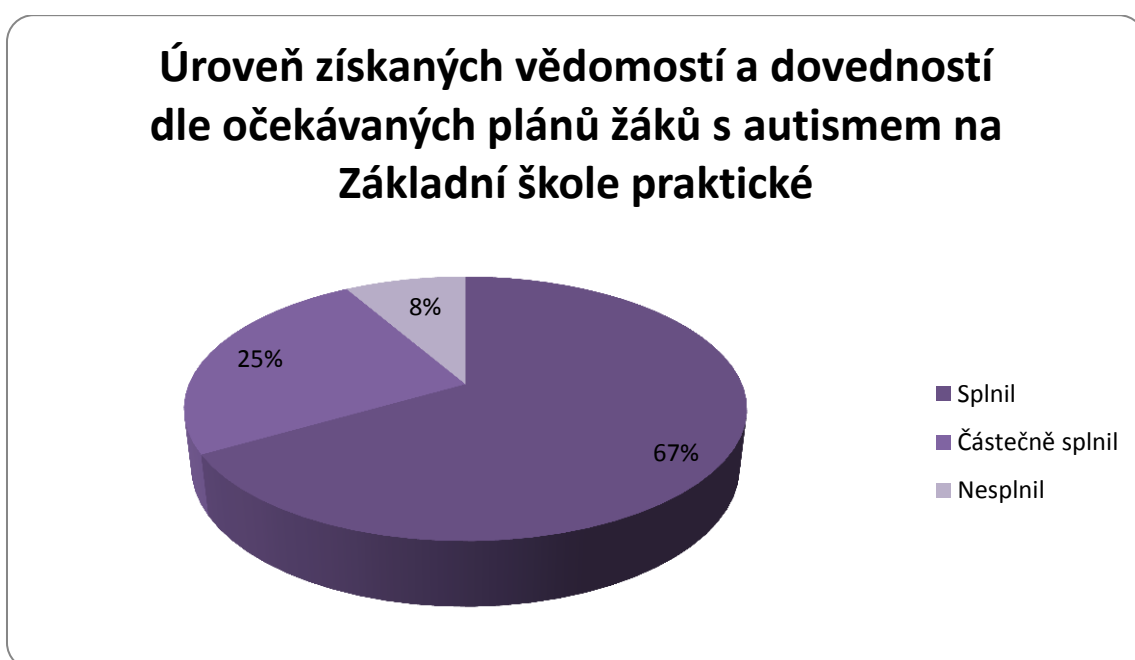
1. Individuální přístup ke každému jedinci se specifickým přístupem v edukačním procesu.
2. Výchovně vzdělávací proces probíhá ve strukturovaných celcích za podpory strukturovaného učení.
3. Přítomnost asistenta pedagoga, který napomáhá ve výchovně vzdělávacím procesu.
4. Neustálé a opakované učení socializace a inkluze do kolektivu a společnosti.
5. Nepřetržitá a neustálá motivace k učivu a vyučovacím činnostem.
6. Prověřování pochopení učiva a přiblížení tématu a cíle práce pomocí klíčových slovních spojení.

7. Užívání vizuálních pomůcek a napomáhání v pochopení učiva pomocí demonstrace činnosti.
8. Každá činnost individuálně přizpůsobována podle schopností a možností žáka.
9. Užití hravého a tvořivé přístupu k práci, které motivují žáka k činnosti za pomoci odměňování za vykonávání práce.
10. Důležité neustále sledovat pochopení zadané práce, bez porozumění je činnost bezúčelná.
11. Praktičnost nabytých vědomostí a dovedností, které žáci během života upotřebí, s přihlédnutím na hloubku a míru postižení.

Nedílnou součástí vyučování jedinců s autismem by měla být znalost lékařské diagnózy a speciálně pedagogické diagnózy pro úplnou orientaci v problematice. Naučit žáky s autismem základní dovednosti a znalosti vyžaduje spoustu trpělivosti, vytrvalosti. Toto vše to velmi časově zdlouhavé a obtížné. Výchovně vzdělávací proces je u jedinců s autismem komplikovaný, jelikož velmi nesnadně přijímají změny a musí dojít ke správnému zvolení odpovídajících strategií práce, aby docházelo k postupnému rozvoji. Velmi často dochází ke zlepšení pouze v malých krůčcích či téměř minimálnímu pokroku, proto je nutné obrnit se trpělivostí a jistě se po čase projeví pozitivní změna.

Graf číslo 1 - Úroveň získaných vědomostí a dovedností dle očekávaných plánů žáků s autismem na Základní škole praktické

Tento graf je zaměřen na žáky Základní školy praktické dle sledovaných vzorků popsaných v kazuistikách. V průběhu roku jsem sledovala plnění jak samotného učiva dle vzdělávacích plánů, tak naplnění IVP. Tuto oblast jsem poté ohodnotila body dle jednotlivých měsíců, které poté v celkovém měřítku byli zařazeni dle termínů splnil, částečně splnil, nesplnit.



Graf číslo 2 - Úroveň získaných vědomostí a dovedností dle očekávaných plánů žáků s autismem na Základní škole speciální

Tento graf je zaměřen na žáky Základní školy speciální dle sledovaných vzorků popsaných v kazuistikách. V průběhu roku jsem sledovala plnění jak samotného učiva dle vzdělávacích plánů, tak naplnění IVP. Tuto oblast jsem poté ohodnotila body dle jednotlivých měsíců, které poté v celkovém měřítku byli zařazeni dle termínů splnil, částečně splnil, nesplnil.



Graf číslo 3 – Verbální komunikace u žáků s autismem na Základní škole praktické dle vzorku sledovaných žáků

Tento graf určuje úroveň komunikace, která je užívána žáky s autismem na Základní škole praktické dle sledovaného vzorku popsaného v kazuistikách. U žáků s pervazivní vývojovou poruchou je velmi specificky narušena tato složka a je nutno si uvědomit, že každý jedinec potřebuje stimulaci za pomoci komunikace. Za pomoci dlouhodobého pozorování jsem určovala u žáků procentuální část úrovně verbální komunikace.



Graf číslo 4 – Verbální komunikace u žáků s autismem na Základní škole speciální dle vzorku sledovaných žáků

Tento graf určuje úroveň verbální komunikace, která je užívána žáky s autismem na Základní škole speciální dle sledovaného vzorku popsaného v kazuistikách. U žáků s pervazivní vývojovou poruchou je velmi specificky narušena tato složka a je nutno si uvědomit, že každý jedinec potřebuje stimulaci za pomoci komunikace. Prostřednictvím dlouhodobého pozorování jsem určovala u žáků procentuální část úrovně verbální komunikace a její užití.



8 MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ A ZÁVĚRŮ VÝZKUMU

Informace, které jsou vedeny v této diplomové práci, jsem získávala pomocí různorodých dokumentací, rozhovorů a hlavně v rámci pozorování výchovně vzdělávacího procesu během výuky. Troufám si říci, že málokterý zaměstnavatel má ve svých možnostech při zařazení nového pracovníka k jedinci s autismem nabídnout takové spektrum získání údajů v jednom celku, pro co nejsnadnější splynutí pedagoga s žáky. Tato diplomová práce může sloužit nejen jako součást studijních povinností ale také opora při získávání skutečností o daných jedincích s autismem ve specifickém zařízení. Zde může být viditelný postup a průběh, jakým se ubírá daný jedinec v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Odborná literatura v této práci je zde zaměřena na vzdělávání jedinců s autismem, což může podpořit informace získané během praxe. Při čtení této práci se čtenář může udělat představu o jednotlivých žácích a dokreslit si diagnózu autismu reálnými přístupy, užívající se v praxi. Tato práce může být dále odrazový můstek pro rozšíření informací pro podrobnější rozpracování jednotlivých kazuistik o další školní roky se sledováním postupu získávání dovedností a schopností jednotlivých jedinců. Během práce s těmito žáky jsem si udělala představu průběhu vzdělávání těchto dětí, ale je reálná možnost, že v dalším školním roce může dojít k razantním změnám v obou směrech pohybu. Tato práce může být také užitečnou pro začínající pedagogy, kteří se mohou prostřednictvím této práce dočíst reálné diagnózy se způsobem vzdělávání či jednotlivými specifiky osobnosti jedinců s autismem.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Edukační proces u žáků s autismem na Základních školách praktických a speciálních je velmi propracovaný a složitý systém v samotné propojenosti organizací navzájem spolupracujících. Žákům se v průběhu školní docházky vychází maximálně vstříc a všichni odborníci poskytují co nejlepší individuální péči. Bylo velmi zajímavé podílet se na výchovně vzdělávacím procesu u žáků s autismem, jelikož se jedná o velice specifickou skupinu jedinců. Dle publikací je možno sledovat odborné přístupy a názory k jedincům s tímto postižením v průběhu vzdělávání, na což je také orientována většina publikací, čili na období dětského věku či rané dospělosti. V budoucnu by bylo také dobré zaměřit se na toto období života jedinců s autismem, jelikož zde již není věnována taková pozornost rozvíjení osobnosti a samotnému procesu rozvoje. Je důležité, aby se tomuto věnovala jak literatura, ale také rozpracovaný systém služeb, který poskytuje jedincům s autismem zlepšení úrovně kvality života. Osoby s autismem jsou po celý život v neustálém procesu učení nových situací a skutečností, které se mění neustále, proto je nutné stimulovat a napomáhat jak jedinci s postižením, tak celé jeho rodině v této složité situaci. Na tomto všem je nutno se podílet propojeností zařízení, které budou napomáhat v optimální péči o tyto osoby. Vzhledem ke specifčnosti osobnosti jedinců s autismem je důležité, aby tyto zařízení plně odpovídalo potřebám jedinců s pervazivní vývojovou poruchou. Aby bylo možno co nejlépe spolupracovat s těmito žáky, měly bychom dodržovat tyto pravidla:

- Přesnost a jasnost

Veškerý kontakt s jedinci s autismem bychom měli podřídit jasnému jednání, což může napomoc v navázání vztahu, ale i omezit výskyt problémové chování.

- Konkrétní motivace

Motivace je důležitý pracovní pohon pro práci jedinců s autismem. Je velice přínosné, pokud jedinec s autismem přesně se strukturou ví, co má dělat, jak to má dělat a proč. Autismus zapříčiňuje snížení motivace k různorodým činnostem a v této chvíli nastupuje odborník, aby napomohl.

- Tolerance a pochopení

U jedinců s autismem je důležité se obrnit trpělivostí a pochopením, protože ne vždy se nám podaří dosáhnout svých cílů podle očekávání.

- Důslednost a vytrvalost

Žáci s autismem jsou neustálé živelní a spontánní, proto bychom měli mít spoustu energie a vytrvalosti, pro udržení tohoto tempa. V určování pravidel musíme vytvořit pravidla a zabezpečit, aby se podle nich řídil.

- Vizualizace

Pomocí vizuální podpory je možno napomoci v pochopení vstřebání informací. Veškeré slovní pokyny doplnit gesty a jasným zadáním, které neobsahuje rozptylující doplňky.

- Strategie dle speciálních potřeb daného jedince

Každý jedinec se specifická individualita, která má své potřeby a je důležité hledat cesty k nalezení co nejfunkčnějšího systému vhodných postupů a přístupů.

- Odpočinek a relaxace

Jedinci s autismem mají velmi často velké obtíže s udržením pozornosti a vytrvalosti u činnosti, proto je na místě zařadit chvíle odpočinku a relaxace podle potřeb žáka s autismem.

Pervazivní vývojová porucha má v projevech více rozdílného než společného a stejně tak je tomu u výchovně vzdělávacího procesu. Vždy se setkáváme u různých jedinců s různorodými projevy, proto je nutno naší pozornosti a pochopení, abychom mohli v tomto procesu co nejvíce napomoci ku prospěchu dítěte s autismem.

Závěr

Pervazivní vývojová porucha je velmi závažné postižení, které ovlivňuje jak samotného jedince, tak celou jeho rodinu a blízké. Velmi záleží na včasné diagnostice a odbornému přístupu, který zabezpečí speciálně pedagogická péče. Každý žák má právo na vzdělání a nejinak je tomu i u osob s autismem. Je nutno, aby bylo využito co nejvíce podpůrných opatření, která napomůžou v úspěšném začlenění tohoto jedince do školního prostředí a společnosti. Hlavním pomocníkem ve vzdělávání jedinců s pervazivní vývojovou poruchou je strukturované učení, které napomáhá v získání co nejhlubších a netrvalejších vědomostí během školní docházky. Získávání vědomostí probíhá prostřednictvím vyučovacích předmětů jako čtení, psaní, matematika, prvouka a dalších doplňkových předmětů, které se během postupu v ročnících prohlubují. Žák během prvních třech let získává pracovní návyky a učí se, jakým způsobem člověk jedná a chová se ve společnosti. Důležitou součástí tohoto procesu je co nejintenzivnější socializace jedince s autismem, jelikož tato složka osobnosti bývá mnohdy často ve velké míře postižena. Edukační proces na Základní škole praktické a Základní škole speciální vychází z rámcových vzdělávacích plánů, které se snaží rozvíjet jedince s postižením za předpokladu respektování specifik jeho osobnosti a míře postižení. Ve své diplomové práci zde uvádím charakteristiku postižení s rozpracováním celého systému, který napomáhá v edukačním procesu a podílí se na něm. V první kapitole uvádím podrobnou charakteristiku osob s autismem, jednotlivé terminologie, vymezení samotného postižení s členěním na jednotlivé kategorie. Na toto navazuje část, která je zaměřena na edukaci žáků s autismem v průběhu vzdělávacího procesu z pohledu legislativy a školského zákona. Jsou zde uvedeny období školního vzdělávání s rozdělením dle vývojových období jedince. Další kapitola je stěžejní část práce, kde se zaměřuji na jednotlivé vzdělávací oblasti, které jedinec absolvuje během povinné školní docházky. Praktickou část jsem rozpracovala na dvě části dle zaměření zařízení na Základní školu praktickou a Základní školu speciální. Zde jsem rozpracovala kazuistiky za pomoci dokumentace, analýzy odborné dokumentace, pozorování, rozhovorů s pedagogy a rodiči do takové podoby, aby čtenář měl možnost utvořit si představu o jednotlivých jedincích, se kterými se v průběhu své pedagogické praxe setkávám.

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-144-7.

DE CLERG, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-7367-2355-5.

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

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus IV. Péče o dospělé klienty s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus V. Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus V. Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VI. Diagnostika a možnosti korekce chování u klientů s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2002.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

Metodický portál pro učitele s praktickými náměty do výuky a podporou realizace ŠVP. [on-line]. Prosinec 2011. Dostupné na: www.rvp.cz

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, duševní poruchy a poruchy chování. Praha, 2006. 251 s. ISBN 80-85121-11-5.

Novotná, M.; Kremličková, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

OPATŘILOVÁ, D. *Výchova a vzdělávání dětí a žáků s autismem*. In: PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno, 2006 ISBN 80-7315-120-0.

PÁTÁ, P. K. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2185-9.

PEETERS, T. *Autismus od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.

PEETERS, T. *Autismus-od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1998. 167 s. ISBN 80-7183-114-X.

PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle edukativních trendů*. Brno: MSD, s.r.o., 2006. ISBN 80-86633-40-3.

PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. a kol. autorů. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 136 s. ISBN 80-85931-27-3.

Portál o poruchách autistického spektra. [on-line]. Listopad 2011. Dostupné na: www.autismus.cz

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Olomouc: 89

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.

SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika*. Praha: Portál, 2010. 342 s. ISBN 978-80-7367-706-0.

Školní vzdělávací plán pro Základní školy praktické MŠMT ŠVP č.j. ZŠP 48/2010

ŠVARCOVA, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-506-7.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7376-091-7.

THOROVÁ, K., ČADILOVÁ, V., JŮN, H. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. 468 s. ISBN 978-80-2461-832-6

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-414-9.

VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie - kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2004. 443 s. ISBN 80-7320-063-5.

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

VILÁŠKOVÁ, D. *Strukturované učení pro žáky s autismem*. Praha: Septima, 2006. 112 s. ISBN 80-7216-233-0.

VOCILKA, M. *Autismus*. 1. vyd. Praha: TECH-MARKET, 1996. 116 s. ISBN 80-902134-3-X. 90

Vyhláška č. 73/2005 Sb., *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [on-line]. Únor 2012. Dostupné na: www.msmt.cz

Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [on-line]. Leden 2012. Dostupné na: <http://www.msmt.cz>.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Soňa Lekešová
Katedra:	Katedra speciální pedagogiky PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Růžičková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Edukační proces u žáků s autismem na Základní škole praktické a speciální
Název v angličtině:	Educational process for students with autism in primary schools practical and special
Anotace práce:	Tato práce se zaměřuje na výchovně vzdělávací proces u žáků s pervazivní vývojovou poruchou na Základní škole praktické a speciální. Je zde popsán proces povinné školní docházky a začleňování těchto jedinců do školního prostředí.
Klíčová slova:	Autismus, postižení, edukační proces, Základní škola praktická a speciální
Anotace v angličtině:	This work focuses on the educational process for children with pervasive developmental disorder in elementary school practical and special. There is described a process of compulsory schooling and the inclusion of these individuals in the school environment.
Klíčová slova v angličtině:	Autism, handicap, educational process, Primal school practical and special
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	98
Jazyk práce:	Čeština