

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014-2017

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Aneta Lukáčová**

Podmínky pro vzdělávání žáků s PAS na prvním stupni  
základních škol a základních škol praktických v okrese  
Kutná Hora

Praha 2017

Vedoucí bakalářské diplomové práce:

PhDr. Marie Frajerová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART – TIME) STUDIES**

2014-2017

**BACHELOR THESIS**

**Aneta Lukacova**

Education for students with ASD in primary schools and  
practical elementary schools in the district Kutna Hora

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Marie Frajerová

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 22. 2. 2017

Jméno autorky: Aneta Lukáčová

## **Poděkování**

Děkuji tímto své vedoucí bakalářské práce, paní PhDr. Marii Frajerové za rozhodnutí mou práci vést. Od první schůzky vedla mé kroky během psaní této práce. Provedla mne procesem tvorby kvalifikační práce a s trpělivostí a vstřícností odpovídala na mé časté dotazy. Velmi děkuji i za čas strávený na společných konzultacích. Dále patří poděkování všem ředitelům a ředitelkám škol, kteří byli ochotni se zúčastnit výzkumného šetření k praktické části mé bakalářské práce.

## **Anotace**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání a zaměřuje se na vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na prvním stupni základních škol a základních škol praktických v okrese Kutná Hora. Ve výzkumné části srovnává, kolik žáků s PAS v tomto okrese navštěvuje klasickou základní školu nebo základní školu praktickou a jednotlivé podmínky pro vzdělávání žáků s PAS na těchto školách. Výzkum probíhá na základních školách a základních školách praktických v okrese Kutná Hora. Závěr práce tvoří komparace podmínek pro vzdělávání žáků s PAS pro potřeby školské inkluze.

## **Klíčová slova**

PAS, inkluze, vzdělávání, základní školy, základní školy praktické, okres Kutná Hora

## **Annotation**

This thesis deals with the issue of inclusive education and focuses on the education of children with ASD in primary schools. In the research section compares the number of students attending traditional elementary school and practical school. Research is carried out in primary schools and practical elementary schools in the district Kutna Hora. At the end of the work is a compare of this schools.

## **Keywords**

ASD, education, inclusion, practical schools, primary schools, township Kutna Hora

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....</b>	<b>10</b>
1.1 Dětský autismus (F 84. 0).....	11
1.2 Atypický autismus .....	14
1.3 Aspergerův syndrom.....	15
1.4 jiné pervazivní vývojové poruchy blíže nespecifikované.....	16
1.5 Rettův syndrom.....	17
1.6 Dětská dezintegrační porucha .....	19
1.7 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby ...	20
<b>2 PŘÍČINA AUTISMU / PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....</b>	<b>20</b>
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA ...</b>	<b>22</b>
3.1 Problémy v oblasti komunikace.....	25
3.2 Speciální metody často využívané při výuce žáků s PAS .....	26
3.3 Asistent .....	27
3.4 Individuální vzdělávací plán .....	30
3.5 Problém šikany .....	31
3.6 Autistická třída v běžné základní škole .....	35
3.7 Výuka v autistické třídě .....	37
3.8 Vybavení autistické třídy .....	37
3.9 Vzdělávání v běžné základní škole.....	39
3.10 Vzdělávání v základní škole praktické .....	42
3.11 Inkluze žáků s PAS ve vybraných zemích Evropy .....	45
3.12 Legislativa ohledně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (poruchou autistického spektra).....	47
3.12.1 Rámcový vzdělávací program .....	50
3.12.2 Informovanost učitelů.....	50
3.13 Hodnocení školních výsledků.....	52
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>54</b>
<b>4 ÚVOD DO VÝZKUMU, STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE (CÍLŮ) ..</b>	<b>54</b>
4.1 První fáze výzkumu – Příprava dotazníků.....	55

4.2	Dotazníkové šetření pro ředitele základních škol a základních škol praktických	56
4.3	Analýza výsledků dotazníkového šetření .....	57
	Závěr dotazníkového šetření .....	63
	Další doplňující metody výzkumu: .....	64
4.4	Shrnutí výzkumu .....	65
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>78</b>



## ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila téma, které je v současné době hodně diskutované a probírané v médiích. Jedná se o problematiku inkluze a školské integrace. Po dobu jednoho školního roku, jsem působila jako asistentka pedagoga na prvním stupni základní školy u chlapce s autismem a elektivním mutismem. Byla to doba, kdy jsem se podruhé v životě setkala s člověkem, který má nějakou z poruch autistického spektra, navíc jsem s takovým člověkem byla denně v kontaktu a musela jsem se snažit jeho poruše porozumět, abych mu mohla co nejvíce pomáhat ve škole. Během svého vysokoškolského studia, jsem se setkala v rámci odborné praxe i s mentálně, sluchově či tělesně postiženými dětmi, ale problematika poruch autistického spektra mne stále zajímá ze všech druhů postižení nejvíce. Snad je to proto, že na těchto dětech, pokud nemají ke svému handicapu přidruženo žádné další postižení, na první pohled nic nepoznáte. Zaujme Vás však jejich plachost. Pokud si na Vás zvyknou a oblíbí si Vás, pak i jejich nesobeckost a dobrosrdečnost.

Po absolvování bakalářského studia, bych ráda pokračovala v magisterském navazujícím studijním programu Speciální pedagogika – Učitelství. Chtěla bych se stát učitelkou na prvním stupni základní školy, která je dobře připravena na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dokáže jim vytvořit vhodné prostředí pro integraci a vzdělávání.

Cílem mé bakalářské práce, je zjistit a porovnat podmínky pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, nejprve na základě odborné literatury v teoretické části práce. V praktické části této práce, bych chtěla porovnat podmínky vytvořené pro jednotlivé žáky na jednotlivých školách, porovnat je s podmínkami, které uvádí literatura a nakonec i mezi sebou. Práce by měla zjišťovat, zda jsou základní školy v okrese Kutná Hora, připraveny zapojit se do procesu školské inkluze a vytvořit odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Případně, by má bakalářská práce, mohla nastínit další možnosti přístupů a podmínek pro vzdělávání těchto žáků, aplikovatelných na prvním stupni základních škol.

Věřím, že má bakalářská práce, bude přínosná nejen pro mou budoucí profesi, ale i pro běžný život. Mohla by se stát zároveň i zajímavým vodítkem pro každého, kdo se bude v budoucnu danou problematikou zabývat.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Do poruch autistického spektra (zkráceně PAS) řadíme zejména poruchy funkce mozku. K některým z těchto poruch je přidružena také mentální retardace. Některé druhy PAS mentální retardaci nevykazují a mají i na první pohled méně rozeznatelné projevy. Většinu PAS lze velice bezpečně diagnostikovat do pěti let věku dítěte. Jsou známy též i případy, kdy byla porucha zaznamenána již v osmnácti měsících života dítěte. Jako první většinou poruchu zaznamenají rodiče dítěte. Jedná se o výrazné odlišnosti od normy ve vývoji v průběhu prvního roku života dítěte. Nervový systém dětí s PAS vnímá odlišně smyslové vjemy (dotyky, čich, sluch, zrak). Někteří jedinci mohou být velmi citliví na bolest. Bolestivý pro ně může být například i některý druh oblečení, hudby, zvuky, vůně a také chuti. Další jedinci s touto poruchou mohou mít práh bolestivosti posunutý. Necítí bolest, ani když si sami zlomí ruku, nebo bijí hlavou do zdi. Ovšem pokud mají posunutý práh fyzické bolesti, může je rozrušovat například náhlý příval světla. Poruchy autistického spektra, jsou diagnostickým souborem nejrozumnějších poruch. Anglicky se tento název přeloží „Autism Spectrum Disorders“ (ASD). Na základě mezinárodní klasifikace nemocí, MKN-10, jde o soubor pervazivních vývojových poruch. Tyto poruchy, jsou v MKN-10, mezinárodní klasifikaci, uvedeny pod číslem F84. Na základě MKN-10 do poruch autistického spektra, patří následující poruchy: Dětský autismus (F 84.0), Aspergerův syndrom (F84.5), Pervazivní poruchy blíže nespecifikované (F84.1), Rettův syndrom (vyskytuje se vzácně) (F84.2), Dětská desintegrační porucha (F84.3). V nedávné době se k PAS přidala i Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4). Tato porucha, byla k poruchám autistického spektra přidružena z důvodu smíšených příčin a užitečnosti pro praxi. (Strunecká, 2009) Ne všichni autoři, mají ale stejný názor, které poruchy se řadí mezi poruchy autistického spektra. Například (Opatřilová In Pipeková, 2008), řadí do poruch autistického spektra, ještě kromě Dezintegrační poruchy i Klinefelterův syndrom a Landau-Kleffnerův syndrom. Thorová (2006) řadí tyto poruchy do kategorie poruch, které mohou a nemusí být k poruchám autistického spektra přidruženy.

Je možné, že vyšetřovaná osoba, může mít společně s poruchou autistického spektra ještě některou z dalších poruch, jako například mentální retardaci, epilepsii, nebo již výše zmiňovaný Landau – Kleffnerův syndrom. Porucha autistického spektra, se samostatně během vyšetření neprokáže a prokáže se až později.

Thorová (2006) nabízí porovnání dle klasifikace MKN-10 a americké DSMV-IV. V knize, řadí poruchy autistického spektra za sebou dle MKN-10. Vzhledem k tomu, že se nacházíme v Evropě, budeme se řídit poruchami autistického spektra, na základě mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 z roku 1992.

*„Autismus bývá někdy charakterizován jako uzavření se do sebe a neexistence spojení se skutečným, o autistech se někdy mluví jako o lidech „odlidštěných“.* (Švarcová, 2011, s. 155)

Hlavní příznaky (triáda) : (Švarcová, 2011)

- Neschopnost k vzájemné společenské interakci.
- Neschopnost komunikovat.
- Omezený, repertoár aktivit a zájmů, který se stereotypně opakuje.

Howlin (2005, s. 13) definuje autismus takto: *„ Autismus je celoživotním, často velmi devastujícím postižením, které závažným způsobem ovlivní každou oblast života postiženého.“*

Druhy poruch autistického spektra:

## **1.1 DĚTSKÝ AUTISMUS (F 84. 0)**

Kirbyová (2000) uvádí, že autismus se u dítěte nejtypičtěji projevuje v období dvou až pěti let. V tomto období u dítěte s autismem, můžeme pozorovat nejvíce autistických rysů. V období 6-12 let ve velkém množství případů, dochází ke zmírnění symptomatiky autismu. Problémy mohou nastat ve chvíli, kdy přijde dítě s autismem do puberty.

Dětský autismus lze dělit na „vysoce funkční“, „středně funkční a „nízkofunkční“. Termín „vysoce funkční autismus“, vystihuje osoby s autismem, které nemají ke svému

postižení přidruženou mentální retardací. Jejich IQ dosahuje minimálně úrovně 70. U těchto jedinců se vyskytuje komunikativní forma řeči. „Vysoce funkční autismus“ se ve skupině dětského autismu, vyskytuje přibližně v jedenácti až třiceti čtyřech procentech. Oproti tomu do kategorie zvané „středně funkční autismus“ patří jedinci, u nichž se kromě autismu vyskytuje i lehká až středně těžká mentální retardace. U těchto jedinců je více znatelné narušení komunikační řeči. Kategorie „nefunkční autismus“, zahrnuje jedince s nejtěžšími formami mentálního postižení (těžká, hluboká). U těchto jedinců neexistuje rozvinutá a použitelná forma řeči, velmi zřídka jsou schopni navodit jakoukoli formu kontaktu. (Hrdlička, Komárek, 2004)

V současné době můžeme říci, že vysoce funkční autismus se vyskytoval i u některých velmi slavných osobností, jako byli například Marie Curie a Albert Einstein. Jisté prvky autismu vykazoval i Thomas Jefferson. Klasický autismus je pouze jednou z kategorií poruch autistického spektra. Simons (2006)

Autismus (infantilní autismus, dětský autismus, autistická porucha) není jednotná porucha ve stejném smyslu, jako třeba konkrétní metabolická porucha. Spíše je třeba, na autismus pohlížet jako na obsáhlou zevrubnou diagnózu, podobně jako v případě epilepsie, nebo mentální retardace. Všechny současné uznávané diagnostické systémy se shodnou na tom, že pro diagnózu autismu, je nutné postižení ve třech oblastech: omezení recipročních sociálních interakcí, omezení reciproční komunikace (verbální i neverbální) a omezení imaginace, které se projeví omezeným repertoárem chování. Tyto tři skupiny symptomů, jestliže se objevují společně, bývají nazývány „triádou“ Gillberg, Petters (2008)

Název „autismus“ se utvářel a byl více definován v průběhu 20. století. Termínu „autismus“, bylo poprvé použito roku 1911 na území Švýcarska za účelem charakteristiky příznaků, které měly svůj původ ve schizofrenii. Autismus byl poprvé specifikován americkým psychiatrem Leo Kannerem. Kanner se autismem zabýval počátkem čtyřicátých let dvacátého století, kdy jej pečlivě sledoval a domníval se, že autismus je se schizofrenií příbuzný. Švarcová (2011)

V roce 1943 se Kanner během výzkumu autistických dětí ve Spojených státech setkal s dětmi, které vykazovaly jev, který sám Kanner označil názvem: „zvláštní

autistická osamělost“. Zmíněný jev byl doprovázen nadměrnou plachostí a neschopností navázání kontaktu s lidmi. Zaujal ho zejména chlapec Donald z Mississippi, který byl prvním dítětem, u kterého Kanner zaznamenal prvky autistického chování. Nesnídalová,(1994)

Od dob prvních výzkumů se autismus považoval za velmi zvláštní poruchu. Poté, co vědci alespoň trochu pochopili autistické myšlení, začali myšlení těchto jedinců přirovnávat ke kostičkám puzzlí, které do sebe musí zapadat. Není proto náhoda, že mnoho organizací, které pracují s autisty, si do svého loga umisťují obrázek puzzlí. Puzzle se postupem času staly symbolem autismu. Vermoulen, (2006) *„Ačkoliv jsme nedospěli ještě tak daleko, abychom složili celé puzzle, přesto je hlavním klíčem k jeho složení získání jasné představy o tom, jak jedinci s autismem přemýšlejí – i když nemusíme být nikdy schopni složit všechny kousky dohromady. „* Vermeulen, (2006, s. 10)

Nedostatečnou komunikativností autistických osob jsou mnozí lidé zaskočeni, neboť dovednost vést rozhovor a chovat se společensky, je brána většinou společností za samozřejmost. Pokládáme za běžné a normální, že děti mají schopnost společenského chování a komunikace již vrozenou. Mohli bychom se naopak divit tomu, že tolik dětí se s těmito schopnostmi již narodilo. Pochopit zdravé dítě není těžké. Ovšem pochopení autistického dítěte, od nás vyžaduje velkou míru speciálních znalostí a dostatek zkušeností. Potom i v tomto případě, lze naše poznatky aplikovat pouze na jedno zkoumané dítě individuálně. Nelze nikde najít dvě autistické děti, které by vyjadřovaly své emoce stejně. Každý problém pramenící z oblasti komunikace je proto problémem jak pro dospělého, tak i pro dítě. A měli by tento problém řešit společně. Beyer, Gammeltoft, (2006)

Můžeme říci, že důsledkem autismu je pak následující: Dítě jinak vnímá sluchové, čichové i zrakové vjemy. Odlišnosti vykazuje i vnímání citové. Z hlediska duševního rozvoje je u těchto jedinců narušen vývoj zejména v oblasti komunikační, sociálně interakční a oblasti představivosti. Autismus vykazuje typické prvky v chování.

Pátá (2007). Závažnost dětského autismu je dána stupněm, v jakém se u jedince vyskytuje. Může se vyskytovat v mírnější formě<sup>1</sup> i v těžké formě<sup>2</sup>. Thorová, (2006)

## 1.2 ATYPICKÝ AUTISMUS

Jedná se o poruchu autistického spektra, která byla dříve označována kategorií „autistické rysy“. Dnes se již nedoporučuje takto označovat jedince a spíše konkretizovat druh poruchy autistického spektra. V případě atypického autismu, jedinec nevykazuje všechny rysy typické pro dětský autismus. V některých momentech se může chovat trochu odlišně. Tito jedinci mohou být značně přecitlivělí vůči vnějším podnětům. Přecitlivěle se mohou chovat, i ve vztazích vůči ostatním dětem stejného věku. Přesná škála projevů pro atypický autismus nebyla doposud popsána. Thorová,(2006)

Volkmar (1997) In Thorová (2006, s. 183) uvádí nejčastější případy, ve kterých se atypický autismus diagnostikuje:

1). Prvotní znaky autismu se objevují až po dovršení věku tří let. Jedná se o velmi neobvyklý jev, který se může vyskytovat zejména v závislosti na různorodé příčiny vzniku poruch autistického spektra.

2). Všechny tři oblasti vývoje, které jsou označovány diagnostickou triádou, vykazují abnormality ve vývoji. Ovšem symptomy nejsou dostatečně silné pro splnění diagnostických kritérií.

3). Symptomy nesplňují zadaná kritéria pro triádu k diagnostice autismu. U jedné z oblastí triády, nelze zaznamenat primární nebo výrazné narušení.

4). Symptomatika, připomínající autismus, se vyskytuje společně s těžkou nebo hlubokou mentální retardací. Mentální věk jedince však nepřekračuje věk

---

1 S nízkým počtem vyskytujících se projevů Thorová (2006)

2 Vyznačuje se velkým množstvím problémových projevů Thorová (2006)

patnácti měsíců. Nelze tedy v plné míře hodnotit komunikační deficit nebo deficit v sociálních vztazích.

### 1.3 ASPERGERŮV SYNDROM

*„Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké rysy Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa“*  
(Hans Aperger in Thorová, 2006 s. 185)

Jedná se o syndrom, který byl roku 1944 popsán německým psychologem Hansem Aspergerem. Po tomto německém psychologovi je syndrom pojmenován. Jednalo se o stejnou dobu, kdy Kanner zkoumal dětský autismus. Ovšem Kanner neviděl možnost jakékoli nápravy autismu, Asperger ano. Viděl možnost nápravy některých projevů za pomoci vhodného vedení a pomůcek. Rozpoznal, že někteří jedinci vykazují až výjimečné nadání pro některé oblasti. Hlavním znamením tohoto syndromu, je jistá sebestřednost. Tu provází malá, nebo žádná schopnost, nebo snaha navázat kontakt se stejně starými osobami. Dítě je velmi naivní, pravdomluvné, mnohdy nešetří nevhodnými poznámkami, které mohou být i šokující. Tyto děti bývají velmi důvěřivé i k úplně cizím (neznámým) lidem. Často tyto děti vykazují motorickou neobratnost. Mají problémy s vykonáváním nejrůznějších sportů. Hůře se učí jízdě na kole, bruslení, plavání, lyžování. U těchto dětí se vyskytuje dostatečný rozvoj abstraktního myšlení. Toto myšlení nevyužívají prakticky. Častější výskyt Aspergerova syndromu je zaznamenán mezi chlapci. Opatřilová In Pipeková,(2008)

Aspergerův syndrom mnozí nazývají i sociální dyslexií. Simons (2006) tvrdí, že výše zmíněný syndrom, patří až na druhý konec škály poruch autistického spektra. Tvrdí to z důvodu, že u tohoto syndromu není na první pohled rozeznatelný deficit v užívání jazyka a jazykových dovedností, sebeobluzi a poznávacích dovednostech. Na rozdíl od dětí s jinými poruchami autistického spektra chtějí děti s Aspergerovým syndromem udržovat kontakt s okolím, jen neví, jak správně kontakt navázat a mnohdy jsou v navázání kontaktu s okolím neúspěšné. Mnohdy totiž nechápou společenská pravidla a nerozumí během mluveného projevu gestům, která si mohou chybně vykládat. Simons, (2006)

Bylo by velmi zjednodušené říci, že Aspergerův syndrom je jednou z méně závažných forem autismu. Intelekt, který není narušen, a mnohdy se pohybuje u těchto jedinců okolo normy nezaručí, že tito jedinci budou žít v dospělosti samostatný život. Většina osob s Aspergerovým syndromem v dospělosti nepracuje a žije v domácnosti s rodiči. Malá část těchto osob pracuje a zakládá vlastní rodiny. Aspergerův syndrom má vlastní vzorce chování, které mohou být stejně problematické jako u osob s jinými formami autismu. Z vědeckého výzkumu bylo zjištěno, že pokud bude Aspergerův syndrom diagnostikován co nejdříve, může se zamezit vývoji problémového chování. U dítěte se musí budovat nácvik denních činností. Takové dítě je pak schopno navštěvovat běžnou školu, najít si vhodnou práci. Pokud si najdou i vhodného životního partnera, mohou žít život běžných lidí. Ovšem pro okolí budou zvláštními, zamlklými, introvertními lidmi. Existují i případy dětí s Aspergerovým syndromem, které nezvládnou bez asistenta ani navštěvování mateřské školy a u kterých se ve školním věku, vyskytuje problémové chování i v případě, že je ve třídě přítomen i asistent pedagoga. Poté se doporučuje navštěvování speciální školy. Každé dítě s Aspergerovým syndromem je jiné, proto se mohou jejich intelektové schopnosti lišit, byť mají stejnou diagnózu. U lidí s Aspergerovým syndromem se může projevat nadání v mnohých oblastech. Může se jednat o oblast literární, matematickou, oblast paměťových dovedností. Mezi lidmi s Aspergerovým syndromem, můžeme najít vynikající matematiky, šachisty, malíře i spisovatele. Thorová uvádí, že pojem Aspergerův syndrom nebude v Evropě od roku 2018 uváděn, ale bude spadat do PAS. (Thorová, seminář, 10. 12. 2016)

#### **1.4 JINÉ PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY BLÍŽE NESPECIFIKOVANÉ**

Do této kategorie poruch autistického spektra spadají osoby, které nesplňují žádná z klasických kritérií pro poruchy autistického spektra. Tito lidé mají velký problém v plánování jednotlivých úkolů a mezilidskými vztahy. Tyto problémy, jim dokáží zkomplikovat život natolik, že se mnohdy ocitají ve velmi nešťastných situacích. Bez přítomnosti stereotypních pohybů nebo opakujících se zájmů, nemají tyto osoby dobrou schopnost uvážit následky svého jednání. Mnohem složitější, než si můžeme myslet, je pro ně pochopit obsah mluveného sdělení. (Wingová In Thorová, 2006)



Této kategorie není v Evropě velmi často užíváno. Kritéria pro diagnostiku této kategorie nejsou pevně stanovena. Prakticky jsou do první skupiny této kategorie zařazovány osoby (děti) s narušenou kvalitou komunikace, sociální komunikace a hry. Toto narušení ovšem nepřesahuje míru odpovídající pro diagnózy atypický autismus nebo dětský autismus. Příznaky, které tyto osoby vykazují, jsou různorodé, mohou být ve shodě s chováním autistických dětí, ovšem v téže kategorii se nevyskytují častěji. Schopnosti uváděné v triádě pro diagnostiku autismu se mohou přibližovat normě nebo i být v normě. Nejedná se o bezproblémové dítě. Jde o koncovou kategorii poruch autistického spektra. Příznaky bývají velmi netypické. Častěji se tato diagnóza vyskytuje u dětí, které mají již diagnostikovanou poruchu aktivity a pozornosti v těžší formě, vyskytuje se u nich vývojová dysfázie, mají nerovnoměrný vývoj kognitivních schopností, jsou mentálně postižené a nachází se u nich typické projevy autismu v malé míře. Během výzkumu školních dovedností, byl profesorem Gillbergem popsán „syndrom DAMP“. Ten se vyznačuje poruchou motorické koordinace, pozornosti i vnímání, kdy je možné poměrně čteně možnost pozorování výskytu autistických rysů. Úzkost, nepozornost a hyperaktivita se považují za nespécifické znaky, možné pervazivní vývojové poruchy. Do druhé skupiny pak spadají děti, u kterých je narušena oblast představivosti.

Pro tuto skupinu můžeme jmenovat jako typický problém, rozeznat reálný svět od světa fantazie. Tyto osoby mají též vyhraněný zájem o jednu určitou oblast. Jejich zájmy ovšem mají i vliv na společenské vztahy a úroveň komunikace. V tomto případě jde o druhotnou poruchu. Děti spadající do této skupiny, vykazují schizoidní a schizotopní rysy. Těmto dětem, více vyhovuje tato kategorie, než kategorie některé z typických poruch autistického spektra. Tyto děti si zaslouží obdobné podmínky, jak o ostatní děti s jinými poruchami autistického spektra. Thorová (2006)

## **1.5 RETTŮV SYNDROM**

Tento syndrom doprovází těžké neurologické postižení. Neurologické postižení se dotýká somatických, motorických i psychických funkcí. Poprvé bylo popsáno rakouským dětským neurologem Andreasem Rettem. Ten roku 1966 popsal dvacet jedna žen a dívek se stejnými příznaky. Odborná veřejnost si povšimla tohoto

onemocnění o něco později, až roku 1983. Tehdy během spolupráce odborníků z Francie, Portugalska a Španělska bylo popsáno třicet pět dívek s tímto onemocněním. Stěžejními příznaky pro Rettův syndrom byly stanoveny: ataxie, ztráta kognitivních schopností, ztráta účelných schopností rukou. V roce 1985 Hagberg sestavil přesná kritéria pro diagnostiku. Tak mohl být v roce 1992 Rettův syndrom přidán do mezinárodní klasifikace nemocí, v kategorii pervazivních vývojových poruch. V té době nebyla, ještě příčina syndromu, objasněna. Tento syndrom se ve své klasické podobě vyskytuje pouze u dívek. Nejdříve se zdá, že se narodila zcela zdravá dívka, po porodu se dobře adaptuje. Vyvíjí se jako každé jiné dítě. V batolecím věku žvatlá, vydává zvuky, směje se. Okolo roku začíná i chodit. Prvotní příznaky tohoto syndromu se začínají objevovat okolo prvního roku života. Dítě je až nepřiměřeně klidné, přestává hýbat končetinami i chodit. Děti špatně udržují oční kontakt a jsou nesoustředěné. Již v tomto věku můžeme pozorovat třes končetin, vyplazování jazyka, ulpívavou na jednom předmětu (například hračky). Thorová, (2006)

V současnosti již lze prokázat genetickou příčinu této poruchy. V nedávné době se odborníkům podařilo přijít na umístění genu, který je zodpovědný za vznik tohoto syndromu. Gen zodpovědný za vznik Rettova syndromu se nachází v dlouhém distálním raménku X – chromozomu. Hrdlička In Hort,(2008)

Pro účely této bakalářské práce, je nejdůležitějším, období mladšího školního věku. Thorová (2006) uvádí, že se u dětí (dívek) v tomto věku, mohou začít objevovat epileptické záchvaty. Dívky vykazují stereotypnost pohybů, která může vést až k poškození některých částí těla. Časem jsou schopny, natrénovat si některé účelné pohyby – například vložit si jídlo do úst, poškrábat si místo, které je svědí. Málo z nich se naučí složitějším úkonům. Dívky, které se naučí složitějším úkonům, zvládnou navlékat korálky, malovat prstovými barvami, manipulovat s kroužky na tyčince a další úkony, které by zvládlo zdravé dítě ve věku 1-2 roky. Ovšem na rozdíl od zdravých, 1 -2 roky starých dětí, musí dívky s Rettovým syndromem, vynaložit nemalé úsilí ke zvládnutí úkolů, snadných a běžných pro své zdravé vrstevníky. Časem dívky touží po kontaktu s okolím a společností. Nechtějí se nudit. Tyto dívky komunikují převážně pomocí očí. Zajímají se o prohlížení obrázků, fyzické aktivity, chtějí si hrát a mazlit se. Postupem času, v rozmezí 5 až 25 let, začínají svaly na těle více ochabovat. Pokud

se chůze zachová, je zhoršená a daná dívka potřebuje více podpůrných pomůcek, než dříve. Průměrná délka dožití žen s Rettovým syndromem je 40-50 let. Thorová (2006)

## 1.6 DĚTSKÁ DEZINTEGRAČNÍ PORUCHA

Jedná se o syndrom, který byl prvotně popsán roku 1908 vídeňským speciálním pedagogem Theodorem Hellerem jako „dementia infantilis“. Heller tehdy poukázal na šest dětských případů. U zmíněných dětí, došlo ve věku tři až čtyři roky k nápadnému poklesu již naučených věcí, ačkoli předešlý vývoj probíhal přiměřeně. U těchto dětí, byla po poklesu naučených věcí diagnostikována těžká mentální retardace. Tato porucha byla později známá jako „Hellerův syndrom“. V současné době ji mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 řadí k pervazivním vývojkovým poruchám. Normální vývoj u této poruchy musí trvat minimálně dva roky. Tato porucha se může objevit až do deseti let věku dítěte. Ovšem nejčastěji je výskyt zaznamenán ve věku tři až čtyř let dítěte. Po objevení poruchy nastává propad doposud nabytých schopností. Zhoršení může být náhlé nebo nastupovat postupně v období několika měsíců. Dítě se vykazuje typické známky autistického chování. Po tomto období se dítě může ve svých schopnostech mírně zlepšit, ovšem již nikdy nedosáhne na normu. Oproti tomu u dětí s autismem, dochází též ke zhoršení již naučených schopností po normálním vývoji, který trvá v rozmezí patnáct až dvacet čtyři měsíců. Toto zhoršení je nazýváno autistickým regresem. U dětí s autismem, může nastat regres i později, ovšem již před regresem se dítě nevyvíjí zcela normálně. Hranice mezi dětskou dezintegrační poruchou a autistickým regresem není určena zcela jednoznačně. Thorová, (2006)

Bazalová (2011) uvádí oproti Thorové (2006), že dítě se normálně vyvíjí přibližně do věku dvou let. Okolo třetího roku, začíná dítě ztrácet schopnosti, které se doposud naučilo. V kritériích je uvedeno, že nejpozději můžou regresivní změny nastat v deseti letech dítěte. Dítě se zhorší ve využívání expresivního či exceptivního jazyka, sociálních a motorických dovednostech. Diagnóza se určuje na základě posouzení projevů chování. Jedná se o poměrně vzácnou poruchu. Epilepsie se k této poruše přidružuje přibližně v 74 % procentech případů. Jedinci s touto poruchou, mají nižší IQ, než jedinci s dětským autismem. Průměrné IQ těchto jedinců, dosahuje

hodnoty 34. Tato porucha se považuje za jednu z nejméně problémových poruch autistického spektra. Bazalová, (2011)

Bazalová (2011) tuto kategorii nazývá jako „ Jiná dezintegrační porucha v dětství“. Jako další názvy uváděné pro tuto diagnostickou kategorii uvádí: „ Desintegrační psychózu“, „Infantilní demenci“, „Hellerův syndrom“ nebo „Symbiotickou psychózu“.

## **1.7 HYPERAKTIVNÍ PORUCHA SDRUŽENÁ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ A STEREOTYPNÍMI POHYBY**

Thorová (2006) uvádí, že podle diagnostických kritérií MKN-10. se jedná o jedince, jehož IQ dosahuje úrovně nižší, než 50. Jedinec s touto poruchou nesplňuje kritéria stanovená MKN-10 pro diagnózu dětského autismu, dětské dezintegrační poruchy nebo hyperkinetické poruchy.

## **2 PŘÍČINA AUTISMU / PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

Doposud nebylo zjištěno, co přesně autismus způsobuje. Uvažuje se, že se může jednat o působení chemických procesů v mozku, různých infekčních onemocnění a genetiky. V současnosti nejmodernější teorie uvádí, že autismus způsobuje kombinace několika těchto již uvedených faktorů. Bylo zjištěno, že v České republice můžeme najít přibližně 45 000 autistů. Každý rok se narodí přibližně 400 dětí s některou z poruch autistického spektra. Bazalová, (2011)

Thorová uvádí i možnost rodinné zátěže multifaktorových příčin- stresy, deprese, schizofrenie atd, (viz. seminář v Praze 10. 12. 2016). Thorová (2016) toto tvrzení potvrzuje i v knize. Kromě multifaktoriální příčiny přidává i možnost heterogenní příčiny. V budoucnosti, se nabízí výzkum asi tisíce genů, které by mohly souviset s výskytem autismu. Výzkum již odhalil několik rizikových oblastí v lidských genech u osob s autismem, schizofrenií, poruchami aktivity a pozornosti, bipolárními a depresivními poruchami. Matky s ADHD nebo schizofrenií jsou vystaveny vyššímu riziku, že se jim narodí potomek s některou z poruch autistického spektra. Thorová, (2016) rovněž zmiňuje rozsáhlou aféru, která byla založena na přesvědčení,

že autismus vzniká na základě očkování kombinovanou očkovací vakcínou proti zarděnkám spalničkám a příušnicím. Vzniklo velké množství článků a výzkumů na toto téma. Tato teorie byla rovněž postupem času překonána. Hrdlička In Hort (2008, s. 133) uvádí Gillbergovo dělení příčin autismu podle zjistitelnosti. Autismus dělí podle příčin, na: familiární (výskyt 8,5%), autismus ve spojení se somatickým onemocněním, které lze diagnostikovat nebo anomálií (37%), k autismu není připojen nálezný poruchy, kterou lze diagnostikovat v anamnéze rodiny a nejedná se o poruchu CNS. (8,5%).

Přesná příčina autismu nebyla dosud nikým, s jistotou a vědecky, doložena. Ovšem dnes, již můžeme s jistotou říci, že autismus je neurologickou poruchou, vyznačující se odchylkami v chování. Původ některých odlišností těchto jedinců se již podařilo úspěšně lokalizovat i definovat. Nyní je třeba, aby se vědci zaměřili na hledání prvotní příčiny autismu jako celku. Společně s autismem se nejčastěji vyskytuje epilepsie, zrakové postižení, sluchové postižení, postižení řeči. Při hledání příčin, je nutné brát v potaz též dědičnost, či poškození mozku v raném věku. U sourozenců dětí s autismem, je zvýšené riziko, že se u nich tato porucha objeví. Rodinám s dětmi, které mají autismus, se doporučuje, mít méně dětí, než rodinám se zdravými dětmi. Poškozením mozku jsou myšleny problémy během těhotenství, porodu či těsně po porodu. U Aspergerova syndromu je velmi častý výskyt problémů v těhotenství. Může se jednat na příklad o nákazu matky zarděnkami, i jakoukoli infekcí či herpes virem během těhotenství. Infekce jsou schopny vyvolat u plodu změny v morfologii mozku a autismus. Gillberg (2008)

Opatřilová In Pipeková (2006) se v názoru na příčinu autismu shoduje s dvěma výše uvedenými autory. Dále uvádí, že různí autoři měli na příčinu autismu rozdílné názory. Například profesor Kanner tvrdil, že dítě s autismem mentálně zaostává za vrstevníky, protože nemá dostatek lásky a pozornosti ze strany rodičů. Autistické chování tak vzniká jako důsledek sociálního odcizení. Tato teorie byla časem překonána.

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Mnoho odborníků přemýšlí nad otázkou, co vlastně ovlivňuje míru efektivity vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Na tuto otázku však nelze nalézt žádnou jednoznačnou odpověď. Velkou roli zde hraje hlavně včasné určení diagnózy, úroveň podpory dítěte v raném věku. Důležitá je i vzájemná spolupráce všech institucí, které dítě navštěvuje. Pak může být začlenění dítěte do vzdělávacího procesu úspěšné. V případě školské integrace dítěte s poruchou autistického spektra, je velmi důležitá informovanost a spolupráce všech zúčastněných osob (pedagogové, rodiče dítěte, poradenská pracoviště, vedení školy). Všechny zúčastněné osoby by se měly snažit, najít co nejoptimálnější cestu v řešení nejrůznějších problémů a situací, které mohou v průběhu žákovy školní docházky nastat. Žáci s poruchou autistického spektra se mohou vzdělávat nejrůznějšími způsoby, v úvahu se musí brát míra žákova postižení. Nabízí se možnost zřízení tříd pro žáky s poruchou autistického spektra při základní škole, někteří zvládají vzdělávání v běžné třídě s asistentem pedagoga. Je možné, že i přes vyšší intelekt, není žák schopen zvládat nároky výuky z hlediska komunikace, kontaktu s vrstevníky, zvládání požadavků, pravidel školy, chápání a respektování autority učitele. Tyto problémy mohou u dítěte s poruchou autistického spektra vyvolat nechuť k plnění školní docházky. Vzdělávání integrovaných žáků je obsaženo i ve školském zákoně 561/2004 Sb. Čadilová, Žampachová (2012)

Podle Thorové (2006) dosahuje dítě s: Dětským autismem, Atypickým autismem nebo Aspergerovým syndromem ve věku mladší školní docházky tedy ve věku šest až jedenáct let průměrného až nadprůměrného intelektu. Autorka popisuje přelom, který nastane přibližně ve věku čtyř let dítěte. V tomto období se zlepšuje vývoj řeči a zlepšují se i ostatní kognitivní schopnosti. Dítě v tomto období se více snaží o komunikaci s lidmi okolo sebe. Projevy takového dítěte tedy odpovídají spíše diagnóze Aspergerův syndrom. Autorka tedy doporučuje, aby byl v tomto období diagnostikován dítěti, které dosahuje těchto schopností spíše již zmíněný Aspergerův syndrom, než klasický autismus. Tento jev se objevuje spontánně a bylo možné jej zaznamenat i u dětí, které neabsolvovaly předškolní vzdělávání. V období mladšího

školního věku, ustupují symptomy typické pro autismus do pozadí, což bylo zaznamenáno již Leo Kannerem. Kanner zjistil, že činnosti, které se stereotypně opakují, se v tomto období začínají měnit na úzce a stereotypně vymezené záliby. Některé děti v tomto období vykazují snahu, navázat přátelské vztahy a navazovat kontakty. Mnohdy se u těchto dětí objevuje lítost. Právě v tomto období se může stát, že je porucha autistického spektra mylně vyloučena. Autorka tvrdí, že tento omyl se stává, na základě neznalosti ontogenetického vývoje osoby s poruchou autistického spektra a neznalostí anamnézy vývoje jedince.

Thorová (2006) přiznává variantu, kdy je porucha autistického spektra, zejména Aspergerův syndrom dítěti diagnostikován až v období mladšího školního věku, neboť škola klade na žáka větší nároky, než předškolní vzdělávání v mateřské škole. Mnohdy se autistické projevy v chování neprojeví doma, ale pouze v kolektivu ostatních dětí. Někteří rodiče dětí v tomto věku, nemají ani tušení o existenci poruch autistického spektra, nebo autismu. Příkládají tak některé prvky chování dítěte, jako typicky zděděné po některých členech rodiny.

Současným problémem v oblasti inkluzivní pedagogiky, je otázka možnosti zařazení handicapovaného žáka do prostředí běžné školy. A zároveň zajištění efektivní výuky pro všechny žáky ve třídě. Je velmi časté, že žák není kolektivem třídy přijat pro svůj handicap. V případě poruch autistického spektra, se vyčlenění z kolektivu vyskytuje často. Učitel má v tomto případě velmi důležitou úlohu. Musí ve třídě vytvořit příjemné prostředí, s tolerantní atmosférou. Atmosféru třídy, která je soutěživá, je nutné změnit na třídu, s atmosférou, ve které žáci nesoupeří, ale spolupracují. Pokud výuka probíhá formou spolupráce všech žáků ve třídě, žák s autismem se tak necítí být z kolektivu třídy vyčleněn. Objevují se i názory, že není vhodné integrovat žáky s poruchami autistického spektra z důvodu, že u těchto žáků se vyskytuje specifické chování, typické pro jejich druh postižení. Bazalová, (2011)

Spolupráce s lékaři je velmi nutná, neboť integrovaný žák potřebuje asistenci a podporu. Žákův učitel nemusí být speciálním pedagogem. Žák s autismem vnímá okolní svět jako shluk chaosu, tudíž by se jeho okolí mělo snažit, udělat prostředí přehledné a předvídatelné. Osoby s autismem, mají též velmi narušenou schopnost abstraktního vnímání. Je proto dobré, doprovázet pomíjivou a abstraktní mluvenou řeč

vizuálními pomůckami. Prostor učebny by měl být přesně vymezen z důvodu předvídatelnosti. Mělo by být jasně dáno, ve které části vyžadujeme od žáka práci a kde smí odpočívat. Pro orientaci v čase, je dobré doplnit denní program či rozvrh hodin fotografiemi, předměty, obrázky, textem. Žáci s autismem jsou schopni se vyrovnat i se změnami v rozvrhu pouze za předpokladu, že jsou na tuto změnu včas a předem upozorněni i připraveni. Rozvrh (denní program) by měl viset vždy na stejném místě ve třídě. Sled hodin (činností) by měl mít posloupnost buď zleva doprava, nebo shora dolů. Někteří autisté se naučí používat i přenosný rozvrh umístěný v pracovním sešitě. Pokud žákovi nabídneme malou předvídatelnost během školního dne, nevyhneme se výchovným problémům. Pokud postiženého zahltneme zbytečnými informacemi, můžeme ho uvést do ještě většího chaosu, než ve kterém se právě nachází. Pro případ komunikace se nabízí augmentativní forma komunikace<sup>3</sup>. Dále jako vhodné formy komunikace Gillberg (2004), doporučuje používání trojrozměrných předmětů během komunikace, dvojrozměrných předmětů (obrázky, fotografie), psaného a tištěného slova. Použití znakové řeči, která je primárně určena pro osoby se sluchovým postižením se jeví jako vhodné pouze ve výjimečných případech, neboť znaková řeč je velmi abstraktní. Gillberg (2004)

Vocilka (1994) příliš neschvaluje, aby autističtí a běžní žáci navštěvovali společně běžnou školu. Místo toho navrhuje, aby byly zřizovány v běžných školách třídy pro autisty, které mohou běžní žáci navštěvovat a učit se tak vycházet s autisty. *„Normální děti“ se tak mohou naučit, jak si porozumět s autistickými žáky. Nutno jim vysvětlit, že si mohou s autisty hrát jen takové hry, které tito již znají atd. Tak má sociální integrace určitý pozitivní význam pro oba žáky.*“ Vocilka (1994, s. 48). Návrh na zařízení autistické třídy dle Vocilky (1994) je přístupný v Příloze D. Viz. Vocilkův příklad s autistickým dítětem, které bylo v dobře známé hře i prostředí, ale přišel se podívat běžný žák. Autista snášel přítomnost běžného žáka ve známém prostředí velmi dobře. Byl učitelem pochválen. Na základě tohoto příkladu autor uvádí, že bychom neměli autisty vystavovat předem nepřipraveným situacím a setkáním. (Tamtéž, s. 48)

---

<sup>3</sup> verbální komunikace s abstraktní oporou (Gillberg, 2004)



### 3.1 PROBLÉMY V OBLASTI KOMUNIKACE

U žáků s autismem se můžou vykytovat i problémy v komunikaci. Schopnost dorozumět se prostřednictvím řeči zůstává ve většině případů zachována. Žáci s autismem mohou mít ale problém s porozuměním mluvenému slovu, abstrakcí, chápáním symboliky (gesta, mimika, tón hlasu, emoce), pochopením souvislostí, používáním slovní zásoby, nahrazováním podstatných jmen zájmeny, potíže s krátkodobou pamětí. Proto je nutné komunikaci těmto komunikačním problémům přizpůsobit. Využití znakové řeči není v případě autismu příliš časté. Častěji je během rozhovoru s osobou s autismem využíváno obrázků, fotografií, plánek, obrázků, coby vizuální podpory. Vizuální podpora dělá sdělení jednoznačným a dobře zapamatovatelným. V případě verbální komunikace s osobami s autismem se nehodí používání dlouhých vět se složitými výrazy. Osoby s autismem též špatně nesou vyjadřování zákazu. Zakazovat dětem s autismem by se mělo pouze v případě, že jsou vážně ohroženy. Pokud se například dítě s autismem zeptá, jestli dnes pojede do plaveckého bazénu a rodič mu řekne, že dnes ne, může tuto větu dítě pochopit, jako jednoznačný zákaz. Lepší variantou je říci, že do bazénu se opravdu pojede, ale až zítra nebo jiný den. Dítě bude mít z takové odpovědi lepší pocit. Slova opačného významu je dobré dát do souvislosti s přirovnáními k nějakému předmětu. V případě sociálních vztahů dítě s autismem nevyhledává společnost dalších lidí. V častých případech neudrhuje oční kontakt, k lidem se chová jako k věcem, nedodrhuje zásady společenského chování. Začít učit dítě správným sociálním návykům by se mělo co nejdříve. Pravidla společenského chování, která na dítěti aplikujeme, by měla být únosná i v dospělosti. Dítě učíme nejdříve jedno pravidlo. Pravidla nastavíme nejdříve přísnější a jednoznačnější. Později lze pravidla dle potřeb upravit. Pipeková, (2006)

Vilášková (2006), coby matka autistického syna, uvádí, že se pro účely nejen domácí přípravy, osvědčil diktafon. Žák si může nahrávat ve škole učivo, které během výkladu nepochopil a přehrát si jej doma znovu. V knize uvádí, že běžní žáci během výuky sotva tušili, že na obrázku je lama, ale syn věděl, že je to „lama alpaka“.

## 3.2 SPECIÁLNÍ METODY ČASTO VYUŽÍVANÉ PŘI VÝUCE ŽÁKŮ S PAS

### Program TEACCH a Strukturalizace

Jedná se o modelový přístup k osobám s autismem ve všech věkových kategoriích. Tento model byl vytvořen ve Spojených státech v 70. letech 20. Století. Autorem tohoto modelu je profesor Eric Schopler. Model byl vytvořen ve spolupráci odborníků a rodičů dětí s autismem, jako reakce na výroky, že děti s autismem nelze vzdělávat a za příčinu autismu byla označována špatná výchova rodiči.

Model TEACCH je zaměřen na poskytování individuálního přístupu, snahu přiblížit školní prostředí, prostředí domácímu, začleňování dětí s autismem do společnosti, snaha přistupovat k dětem s problematickým chováním pozitivním přístupem a jejich chování zlepšit. Za obecné principy pro práci s lidmi s autismem se považuje: Vizuelní podpora, strukturované prostředí, individuální přístup.

Strukturalizace prostředí pomáhá jedinci s autismem vyznat se v prostoru, kde se právě nachází. Během strukturalizace prostoru využíváme kobereců, paravánů, atd. k tomu, abychom oddělili jednotlivé prostory pro jednotlivé činnosti. Případně využijeme i vedlejší místnost. Sktrukturalizace pomáhá osobě s autismem, aby se vyznala v pro ni nepřehledném světě. (Pipeková,(2006)

Technika strukturovaného učení se teoreticky opírá o vzdělávací programy a intervenční terapie. Propagátory těchto postupů jsou zejména učební programy pro osoby s autismem, jako například již výše zmiňovaný TEACCH program. Strukturované učení dbá na spolupráci školy s rodinou žáka. Edukační proces je uzpůsoben individuálně žákovi dle jeho specifických potřeb a zvláštního nadání pro určitou oblast. Nadání pro jednu z oblastí se u těchto dětí vyskytuje velmi často. Strukturované učení zahrnuje strukturalizaci fyzické struktury, což znamená, že prostor třídy má být velmi názorně organizován. Pracovní pomůcky i nábytek mají být sestaveny v prostoru tak, aby se v tomto prostředí mohlo dítě s autismem velmi snadno orientovat. Dále je třeba, abychom zajistili žákovi vizuelní podporu. V tomto případě je nutné dbát na to, aby se k žákovi dostávaly informace nejen verbální

(mluvenou) formou, ale i zpracované vizuálně. Tato metoda se snaží kompenzovat žákovy nedostatky v oblasti komunikace, abstrakce a oblasti paměti. K vizuálním sdělením se využívají piktogramy, procesní kreslená schémata, barevné kódy. Dítě z těchto jednoduchých sdělení snadno pochopí situaci, zjistí, jak vyřešit problém a kam správně uspořádat věci. Dále bychom měli žákovi zajistit vizualizaci času a předvídatelnost. Toho dosáhneme pomocí přehledných denních režimů či pracovních režimů. Dítěti s autismem, tyto režimy pomáhají, lépe se orientovat v čase, snižují pocity úzkosti, umožňují dítěti trénovat komunikaci a dovolují dítěti lépe se začlenit do prostředí.

Dále bychom měli dbát na to, aby veškeré informace byly podrobně zaznamenávány a dokumentovány. K těmto záznamům slouží speciální záznamové archy. Do těchto archů lze zaznamenávat například četnost výskytu spontánních reakcí, zda žák plnil, či neplnil úkoly během dne, případně problémové chování, které se během dne vyskytlo. Tyto dokumenty jsou důležité zejména z důvodu komunikace učitele s rodinou žáka, také ke zhodnocování žakových pokroků, plánování pedagogické práce. Velkou důležitost hrají také i v případě zpracovávání analýzy vývoje žakova chování. Výuka by měla být uzpůsobena aktuálnímu rozumové úrovni žáka. Pokud žáka učitel přecení a bude od něho vyžadovat přehnané nároky, může to v případě žáka s autismem vést k problémovému chování. Ovšem, žák může být i podceněn a může vykazovat, že se během výuky nudí. Úkoly pro dítě s autismem, by měly být přiměřené tomu, co již dítě zná. Že jsme úkoly zvolily správně, poznáme podle toho, že úkoly dítě zvládá samostatně a úspěšně. Důležité je dítě správně motivovat a spolupracovat s jeho rodinou. Tak docílíme toho, že se dítě do školy bude těšit a učení jej bude bavit. (Vilášková, 2006)

### **3.3 ASISTENT**

Podle Bazalové (2011) je dalším, který je klíčový pro integraci, funkce asistenta pedagoga. Asistent může pomoci začleňovat žáka do kolektivu jeho spolužáků a pomoci učitelům pomoci zefektivnit výuku. Do běžné třídy, se doporučuje k integrovanému žáku s autismem asistent pedagoga. Strukturalizace času docílíme, využíváním denních rozvrhů, které budou přehledné.

Funkce asistenta pedagoga je zmíněna v § 5 vyhlášky 27/2016 a novele 197 /2014 zákona 563/2004 Sb. O pedagogických pracovních, která nabyla účinnosti v lednu 2015. Na základě výše zmíněné vyhlášky má asistent pedagoga pomáhat dalšímu pedagogickému pracovníkovi při jeho pedagogickém působení. Asistent pedagoga by měl svěřeného žáka vést k samostatnosti a snažit se, aby se žák aktivně zapojoval do všech akcí pořádaných v rámci školy. Pokyny k práci dává asistentovi pedagoga další pedagogický pracovník. Náplní práce asistenta pedagoga na základě vyhlášky 27/2016 je zejména:

- Pomáhat žákovi s adaptací na školní prostředí
- Pomáhat žákovi během vyučování a pomáhat i s přípravou na výuku. Při těchto činnostech klade důraz na žákovu samostatnost.
- Pomáhat žákovi s jeho nezbytnou sebeobsluhou. Tato pomoc může být uskutečňována při školních akcích i mimo budovu školy.
- Žák pracuje ve třídě s maximálně 4 žáky, jestliže není v dalších legislativních normách uvedeno jinak.

Novela zákona o pedagogických pracovních. ( Vyhl. 197/2014 Sb.) [online] ©2013-2017. [cit. 2017-02-10]. Dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Vyhláška MŠMT *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*(Vyhl. 27/2016 Sb.) [online]© 2013-2017.

[cit 2017-07-02]

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Tuckermann (2014) doporučuje, aby „školní asistent“, který působí u žáka s autismem, se orientoval v problematice poruch autistického spektra na odborné úrovni. Asistent by měl znát pedagogické postupy a metody, které se využívají u žáků s poruchami autistického spektra. Jde především o vizualizační a strukturalizační metody (případně úpravu těchto metod pro žáky nadprůměrně inteligentní). Měl by mít přehled, jak zpracovávat sociální situace. A měl by znát, jak žáka motivovat a odměňovat. Podle autora, by měl být asistent odborníkem na problematiku žákova

postížení a měl by fungovat jako žákův obhájce. Měl by obhajovat žákovy speciální potřeby. Asistent by měl mít poradní slovo, v případě určování podmínek pro žáka s poruchou autistického spektra a asistentovi by měl být poskytnut prostor při realizaci podmínek pro žákovo vzdělávání. Během vyučování by měl asistent žákovi přinášet výukové materiály. V případě potřeby, smí asistent provádět úpravy těchto materiálů dle potřeb žáka. Pro tyto případy autor doporučuje, aby byl asistent vybaven krabicí, ve které bude mít připraveny pomůcky, potřebné pro okamžitou úpravu výukových materiálů. V krabici by se měly nacházet tyto pomůcky:

- bílý papír formátu A4,
- nůžky,
- izolepa,
- průhledná fólie,
- řádkovaná podložka,
- pomůcka pro označování řádků (například kolíček na prádlo),
- kancelářské sponky,
- záložka na čtení,
- korektor,
- zvýrazňovač,
- poznámkový bloček,
- leukoplast (textilní lepící páska).

Materiály pro výuku by měly být pro žáka upraveny do úrovně, aby žák dokázal vypracovávat zadané úkoly a porozuměl jim. V praxi se může například jednat o to, že asistent upraví pracovní list za pomoci zvýraznění místa pro odpovědi nebo oddělováním jednotlivých úloh. Učitel by měl asistentovi předem poskytnout učební materiály pro úpravu a sdělit látku, která se bude v další hodině probírat. Asistent je pro žáka důležitý i během zvládnutí běžných situací ve společnosti. Asistent může fungovat pro ostatní žáky ve třídě jako žákův mluvčí. Může ostatním vysvětlit, proč na některé podněty reagoval žák právě takto a doporučit ostatním, jak reagovat nebo jak s žákem komunikovat. Ostatním žákům ve třídě, může vysvětlovat i některé nápaditosti v chování integrovaného žáka. Autor uvádí, že asistent, který zná problematiku poruch autistického spektra, je pro žáka s poruchou autistického spektra

velkým přínosem, který mu pomáhá se úspěšně začlenit do procesu vzdělávání. Tuckermann (2014)

### 3.4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

*„Vzdělávání žáka s PAS v je pro pedagogické pracovníky velmi náročné. Dobře sestavený IVP může výrazně napomoci k jeho lepšímu zvládnutí, u žáka s PAS může eliminovat řadu potíží, které mohou vzdělávací proces negativně ovlivňovat.“ Čadilová, Žampachová (2016, s. 102)*

Individuální vzdělávací plán je zpracováván třídním učitelem dítěte v souladu s rámcovým vzdělávacím programem školy, jejíž rámcový vzdělávací program se nejvíce blíží rozumovým schopnostem dítěte. S vypracováním individuálního vzdělávacího programu musí souhlasit ředitel dané školy. Učitel zpracovává individuální vzdělávací plán na základě zprávy, kterou obdrží po vyšetření žáka v pedagogicko – psychologické poradně. Individuální vzdělávací plán, nám nabízí možnost upravit učivo, metodické postupy a pomůcky, aby probíranou látku mělo dítě možnost co nejlépe a nejrychleji pochopit. Tvorba individuálního vzdělávacího plánu by měla vždy vést ke zlepšení prospěchu dítěte ve škole. Na základě IVP se žák hodnotí nejprve v pololetí daného školního roku a pak na konci školního roku. Doporučuje se, aby byly v hodnocení nejvíce brány na zřetel žakovy pokroky. Vypracovaný individuální vzdělávací plán se před uvedením do praxe předloží žakovým rodičům k posouzení, pokud souhlasí, podepíše jej. Nejlepším řešením v případě tvorby individuálního vzdělávacího plánu je, pokud se na jeho tvorbě podílí rodiče žáka, třídní učitel a speciálně pedagogické centrum. Individuální vzdělávací plán můžeme měnit i v průběhu školního roku, je to možné v případě, že se vyskytne nepředpokládaná změna zdravotního stavu dítěte. Dítě dlouhodobě chybí ve škole a nemůže tak dosáhnout cílů, které byly v IVP uvedeny. Druhou možností je, že dítě pracuje tak rychle, že zvládlo probrat v polovině školního roku vše, co se od něho očekávalo. V tomto případě je též nutné udělat změnu v individuálním plánu změnu. V případě tvorby individuálního plánu je nutné klást vždy do popředí žáka, priority jeho rodiny a hlavně zajištění nejlepších podmínek pro žakovo vzdělávání. (Vilášková, 2006)

V současné době pomýšlí na individuální vzdělávací plán vyhláška MŠMT 27/2016 v §3. Čadilová, Žampachová (2016). Na základě výše jmenované vyhlášky, zpracovává individuální vzdělávací plán škola, se souhlasem žáka nebo jeho zákonného zástupce, na základě zprávy ze školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán by měl být zpracován na základě školního vzdělávacího plánu. IVP je závazným dokumentem, který by měl být součástí složky žáka umístěné v matrice dané školy. Má být kontrolován a vyhodnocován, minimálně jednou ročně má být plnění IVP zhodnoceno školským poradenským zařízením. Pokud nejsou opatření vepsaná v IVP dodržována, je o tom informován ředitel dané školy. Příloha č. 2 této vyhlášky nabízí i vzor pro vypracování IVP. Kromě údajů o žákovi by měl obsahovat i učivo, které by měl žák zvládnout a jméno pedagoga, který je zodpovědný za plnění IVP a jméno pracovníka školského poradenského zařízení. IVP musí být zpracován nejpozději do měsíce, od podání žádosti o individuální vzdělávací plán. Žádost se podává škole, kterou žák navštěvuje. Žádost podává zletilý žák sám. V případě, že je žák nezletilý, podává žádost zákonný zástupce žáka. IVP lze upravovat a měnit v průběhu školního roku. Vyhláška O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Vyhl. 27/2016 Sb.) s účinností od 1. Zář 2016.[online] ©2013-2017 cit. 2017-02-14].

Dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

### **3.5 PROBLÉM ŠIKANY**

Nyní si položíme otázku, proč by se zrovna žáci s poruchou autistického spektra mohli stát snadným terčem šikany. Thorová (2016) přiznává, že šikana dětí s poruchou autistického spektra na území běžné základní školy je poměrně častým jevem. Poukážeme na některé znaky, které uvádí Kirbyová (2009) : Děti s autismem se špatně začleňují do kolektivu vzhledem k narušení citových vazeb, hodně pozorují samy sebe. Dětem s autismem se často líbí netypické předměty bez toho, aby braly zřetel na funkčnost těchto předmětů. Mnohdy jsou fascinovány otáčivými kolečky nebo čarami. Mnohdy se u těchto dětí vyskytují netypické pohyby vyznačující se chůzí po špičkách nebo častým tleskáním. Netypické chování se dále může vyznačovat

v oblasti vnímání zvuků – na některé zvuky děti s autismem nereagují, ačkoli je slyší, na jiné zvuky mohou reagovat podrážděně. U některých dětí se mohou vyskytovat v některých oblastech zvýšené intelektové vlastnosti. Tyto děti mohou nahlížet na předměty pouze za pomoci koutku oka. Dubin (2009) navíc doplňuje, že žáci s poruchami autistického spektra jsou velmi zranitelné a citlivé osobnosti. Šikanování na těchto dětech nezanechává stopy jen v době plnění povinné školní docházky, ale po celý další život. Lechta (2016) rovněž upozorňuje, že u žáků s autismem a dalšími pervazivními vývojovými poruchami se může v rámci inkluze objevovat šikana a posměch od ostatních, běžných, žáků ve třídě. Doporučuje proto zajistit co největší podporu a pomoc okludovanému žákovi. Pomoc může být poskytována formou školního speciálního pedagoga, asistenta, přizpůsobením vzdělávacího obsahu individuálním možnostem žáka. Autor přiznává, že i přes všemožná opatření může k šikaně docházet, neboť autističtí žáci a žáci s dalšími pervazivními vývojovými poruchami mohou sloužit jako terč posmívání a šikany ze strany zdravých vrstevníků. Jako velmi problematickou dobu pro školní inkluzi a integraci uvádí autor období puberty.

Kirbyová (2000) ohledně problematiky šikany tvrdí, že šikana se na školách projevuje přibližně v patnácti procentech. Patnáct procent žáků bylo terčem šikany, nebo se šikany samo dopouštělo. Rozdíl v technikách šikanování určuje i pohlaví agresora. Dívky si předem vyberou svou oběť a týrají ji psychicky. Chlapci oproti tomu páchají mnohem častěji fyzickou agresi. V případě šikany vždycky záleží na postoji dané školy a jejích pracovníků k tomuto problému. Mnohdy se stává, že se případ šikany neřeší. Jiné školy dávají agresorům najevo, že takový způsob chování nebudou trpět a případ se řeší od ředitele, přes výchovného poradce, až k třídnímu učiteli. Pracuje se i se třídou, kde se šikana vyskytla.

Žáci, kteří se nejčastěji stávají objektem šikany: ( Kirbyová, 2000):

- tělesně slabí,
- neoblíbení v kolektivu,
- méně bystří a slabí.



Rovněž se může jednat o žáky, kteří vyčnívají svým chováním, žáky, ke kterým mají rodiče až velmi ochranný přístup, nebo o žáky, kteří mají strach ze školy.

Z Dubina (2009) i Kirbyové (2000) tedy můžeme vyvodit, že žáci poruchou autistického spektra se mohou stát velmi snadným terčem šikany jak ze strany spolužáků tak dalších žáků ve škole. U žáků s poruchou autistického spektra se vzhledem k jejich diagnóze mohou vyskytovat netypické vzorce chování. Toto chování se tak může zdát případnému agresorovi nápadné. Žáci s poruchami autistického spektra, mívají velmi často problém v sociální interakci, tudíž mohou šikaně špatně odolávat.

Dubin (2009) i Kirbyová (2000) se společně shodují na tom, že dítě, které bylo v dětství šikanované, si nese šrámy na duši po celý život. Kirbyová (2000) navíc uvádí, že člověk, který byl v dětství terčem šikany, může později vykazovat depresivní znaky, být nedůvěřivý vůči dospělým lidem, mít strach z lidí.

Podle Kirbyové (2000) jsou agresory nejčastěji žáci, kteří jsou fyzicky silní, mají vzory agresivního chování v rodině, nebo případné agresivní chování viděli v televizi. Agresor je žák, který se cítí ve školním prostředí velmi sebejistě. Mívají přehnaně vysoké sebevědomí.

Dubin (2009) varuje i před možností šikany prostřednictvím počítače, což se může projevat zejména psaním urážlivých e-mailů, vylákáváním citlivého obsahu za účelem zesměšnění oběti. Autor uvádí, že škola, kam dochází žák s postižením, by měla mít jasně vyhraněnou politiku školy, která brání šikaně. Na školu, kde se vzdělávají integrovaní žáci, by měli být dle autora vybíráni pouze učitelé, kteří nebudou zneužívat svého postavení k tomu, aby zesměšňovali žáky s jiným náboženstvím, etnikem, sexuální orientací, nebo žáky postižené. Dubin (2000) dává jasně najevo, aby učitel, který žáka zesměšňuje, byl za své chování postihnut. Podle Thorové (2006) se šikana žáků s poruchou autistického spektra vyskytuje přibližně v šedesáti čtyřech procentech případů. Ostatní žáci ve třídě využívají tzv. sociální naivity svého spolužáka s poruchou autistického spektra. Kolektiv třídy může integrovaného spolužáka dráždit zvuky, které nemá rád, mohou ho strašit iracionálními představami například ve smyslu, že ho dnes nikdo nevyzvedne ze školy. Mohou

mu dávat úkoly, ve kterých se spolužák zesměšní – například mu poradí, aby se veřejně svlékl. Spolužák většinou kolektiv třídy poslechne a splní zadaný úkol. Autorka uvádí, že většinou se takto kolektiv třídy chová z důvodu nevědomosti o poruchách autistického spektra a není dobré pachatele šikany trestat bez toho, aby měl povědomí o tom, že slabšího spolužáka musí chránit. Ochrane slabšího, se kolektiv třídy musí v průběhu školní docházky učit.

Dubin (2009) dále navrhuje, aby se s problematikou šikany začalo pracovat s žáky od počátku školní docházky: Z každé třídy by měl být zvolen jeden zástupce, který bude zasedat ve sboru pro minimalizaci šikany. Dále doporučuje celoškolské setkávání starších a mladších žáků. Šikana by se dle autora měla zachytit co nejdříve, neboť kdo začne v dětství šikanovat, šikanování druhých se mu zalíbí a je velkým rizikem, že bude v takovém chování pokračovat i v pozdějším věku. Že si svou bolest způsobenou šikanováním, nese v sobě oběť dlouho, se s Dubinem (2009) shoduje i Říčan (1995). Ten uvádí, že šikana může v dlouhodobém charakteru uškodit duševnímu zdraví dítěte. Dítě se cítí poníženo, má sníženou sebedůvěru, neraduje se ze vzdělávání, což může vést ke zhoršení školního prospěchu. Dítě, které si prošlo šikanou, nemusí nést dobře společnost dalších dětí okolo sebe. Tyto faktory mohou ohrožovat možnost dalšího uplatnění jak v dalším vzdělávání, tak i životě.

Jak jsme si mohli přečíst již výše, Dubin (2009) propaguje hromadná setkávání žáků školy všech ročníků a sestavení výboru na boj proti šikaně, kam bude z každé třídy volen jeden žák. Škola má vést protišikanovou politiku. Oproti tomu Říčan (1995) je v problematice prevence šikany mírnější. Ten zastává názor, že není možné napsat žádný osvědčený recept na to, jak předcházet šikaně, neboť s každou školou, třídou, dokonce i případem šikany se musí pracovat individuálně. Nutné je ovšem pochopit případ šikany a porozumět jeho aktérům. Každé dítě je individualitou. Je vychováváno jiným výchovným stylem, jinými rodiči. Říčan (1995) uvádí jako příklad lékaře. Lékař musí znát zákonitosti fungování lidského těla i duše, aby mohl nastolit účinnou léčbu pro nemocného. V této souvislosti uvádí názor, že učitel i rodiče žáka by měli znát a pochopit smysl a příčiny jednání dětí z důvodu předcházení šikaně.

Říčan (1995, s. 73.) „ *Učitel má a může důsledně sledovat strategii založenou na podpoře outsiderů. Může si záměrně všimnout dětí plachých, úzkostných, nějak handicapovaných, méně chápavých, méně výřečných, méně sympatických, izolovaných.*“

Říčan (1995) doporučuje, aby se učitel snažil tyto děti, které kolektiv třídy z nějakého důvodu nepřijal, zapojovat do činností. Měl by nabídnout těmto dětem příležitost, aby zjistily, že jsou v nějaké oblasti dobré. Učitel ovšem nemá za takový přístup očekávat vděčnost a vřelost ze strany šikanovaných dětí.

### **3.6 AUTISTICKÁ TŘÍDA V BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Od roku 2005 lze dle legislativy žáka integrovat do běžné školy individuálně nebo skupinově. Skupinová integrace znamená integraci do specializované třídy pro jednotlivý druh postižení při běžné škole. Během vybraných vyučovacích předmětů, mohou integrovaní žáci docházet do hodin společně s běžnými žáky školy. Ve specializované třídě při běžné základní škole, jsou žáci vyučováni na základě vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu. Žáci mohou navštěvovat mimoškolní aktivity pořádané školou spolu s ostatními žáky školy. Bazalová, (2011)

Skupinovou integraci v prostředí běžné základní školy prosazoval již Vocilka (1994). Autor nesouhlasí společně vzdělávání autistických dětí s ostatními žáky v jedné třídě běžné školy, ale navrhuje autistické třídy, které by měly vypadat obdobně, jako již výše zmiňuje Bazalová (2011) Malý počet žáků ve třídě je ovlivněn tím, že děti s autismem si s sebou do školy rády přinášejí věci, které by běžný žák běžné třídy vůbec nepotřeboval do školy nosit. Navíc tito žáci potřebují individuální a intenzivní přístup. Velmi důležitou roli hraje správně a objektivně určená diagnóza každého žáka ve třídě. Vzdělávání autistického dítěte v předškolním věku se doporučuje. Je dobré zřizovat autistickou skupinku 2-3 dětí v provozu běžné mateřské školy. Pokud se při běžné základní škole zřizuje autistická třída, vyžaduje to informovanost veškerých učitelů ve škole o autismu. Je důležité, aby žáci, kteří navštěvují autistickou třídu, měli, dle svých schopností, přístup i do dalších tříd v rámci školy a mohli naslouchat výkladu předmětu, který je zajímá. Vede to k lepšímu vzájemnému poznání obou skupin dětí. Další možností prohlubování kontaktů zdravých a autistických dětí je společné trávení volného času na školním hřišti, společné stravování, různé školní akce. Bazalová,

(2011) však uvádí, že žáci s poruchami autistického spektra rádi opakují všechno, co vidí. Proto mohou po ostatních spolužácích s autismem, v případě specializované třídy, opakovat nevhodné chování. Mnoho rodičů dětí s autismem, proto požaduje zařazení dítěte do běžné třídy základní školy.

Oproti tomu Čadilová, Žampachová (2008) zahrnují autistickou třídu do vzdělávání v základní škole speciální. Kapacitu třídy mají stejnou, jako Vocilka (1994).

Pokud bychom chtěli hovořit o principech inkluzivního vzdělávání, Aniscow (2005) In Kratochvílová (2013) dává za příklad International School of Brussels. Jedná se o mezinárodní školu, kde se společně vzdělávají žáci 64 národností. **Škola se řídí heslem docílit úspěchu a začlenění u každého svého žáka. Pracuje s každým žákem, jako s jedinečnou individualitou.** Dbá se zde na respektu k důvěrným informacím. Pedagogičtí pracovníci pracují v multidisciplinárním týmu. Rodiče jsou školou vnímáni jako partneři. Síla je zde spatřována v rozmanitosti. Rozvoj studentů probíhá tak, že učitelé posilují jejich schopnost sami sebe ohodnotit a snaží se porozumět jejich stylu učení. Slabé stránky žáků i pracovníků školy se zde překonávají tak, že se dávají najevo hlavně silné stránky pracovníků školy i žáků. Škola se řídí tím, že nálepky slouží pro odlišení marmelád, ne lidí. Škola se snaží být otevřená všem. Své kurikulum se snaží zpřístupnit tak, že je zde užíváno diferenciací<sup>4</sup> během výuky. (Kratochvílová, 2013)

Šimoník a kol. (2007) In Hájková, Strnadová (2010) charakterizuje pět možností diferenciaci kurikula:

- a) diferenciaci obsahu,
- b) diferenciaci procesu,
- c) diferenciaci produktu,
- d) diferenciaci učebního prostředí,
- e) diferenciaci učitelova postupu.

---

<sup>4</sup> Slovo diferenciaci pochází z latiny. Vzniklo z latinského slova differe , což znamená rozlišovat něco nebo někoho na základě kritérií, která jsou předem stanovena. Petlák (2003) In Hájková, Strnadová (2010)

### **3.7 VÝUKA V AUTISTICKÉ TŘÍDĚ**

Do vyučovacích předmětů v autistické třídě by měly být zahrnuty i předměty jako například terapie hrou, výtvarná výchova, hudební výchova, podpora komunikace (informatika), tělesná výchova, jazykové dovednosti s použitím jazyka, řečová terapie, další možností je zahrnout do vyučovaných předmětů i znakový jazyk MAKATON. V případě znakového jazyka MAKATON je nutno užívat oficiálně uznávané varianty řeči. Je důležité, aby všichni, s kým je autistický žák v kontaktu (učitel, asistenti, kuchařky v jídelně, rodiče) znali alespoň základy jazyka MAKATON. Velkou důležitost hraje zachování jednotnosti v případě používání tohoto jazyka. Ve třídě je velmi osvědčený asistent. Ve třídách s dětmi do jedenácti let věku, je místo asistenta přítomna odborná zdravotní sestra. Autistická třída by měla být velká, prostorná místnost. Ve třídě by se měl nacházet dostatečný počet oken. Děti s autismem mají strach z malého prostoru. Pokud je to v možnostech školy, je dobré zřídit autistickou třídu v přízemí školy. Škola by se měla nacházet v oblasti poblíž parků, travnatých ploch, zahrad. (Vocilka, 1994)

### **3.8 VYBAVENÍ AUTISTICKÉ TŘÍDY**

Třída by měla být vybavena minimem nábytku. Nábytek by měl být v jasných, veselých barvách. Nejlépe ve žluté a červené. Vybavením třídy by měly být tři lavice a šest židlí. Lavicemi by se mělo dít dobře manipulovat, židle by měly být plastové. Krom lavic má být ve třídě zelená či černá tabule a dva odkládací stolky u zdi. Učitelský stůl by měl být dostatečně prostorný. K učitelskému stolu by měly přináležet židle a zásuvky. Část třídy by měla být vyhrazena pro čtení a hru. Vhodné je též zřízení tzv. odpočinkového koutu s molitanovými matracemi, rozkládací pohovkou, knihovničkou a místem pro ukládání hraček. Vše má být dětem dobře dostupné. Dalšími pomůckami ve třídě má být video, magnetofon, rádio, počítač. U přístrojů je důležitá výborná kvalita zvuku. Počítač je ve třídě pro usnadnění komunikace. Na oknech mají být nainstalovány žaluzie nebo závěsy. Jako osvětlení ve třídě by neměly sloužit zářivky, neboť velký počet dětí s autismem nesnese jas nebo odrazy zářivek. Důsledkem toho mohou být změny v chování. Jako základní předpoklad pro úspěšnou spolupráci s autistickými dětmi autor uvádí, že velice důležitým prvkem je zkušený pracovní tým

složený z učitelů, případně zdravotnického personálu a pomocného učitele. Autor pokládá za důležité, aby učitel autistické třídy měl kromě vysokoškolského vzdělání na pedagogické fakultě, ještě i další studium speciální pedagogiky. Klade důraz, na učitelovy hluboké znalosti z psychopedie, logopedie a etopedie. Učitel by měl ve třídě vyučovat tvůrčí metodou a věnovat se žákům více, než předepisuje jeho povinnost. Vocilka (1994)

Thorová (2006) se shoduje s Vocilkou (1994) v názoru na vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v běžné škole. Oba se shodují na názoru: Pokud dítě s poruchou autistického spektra nastupuje ke vzdělávání do běžné základní školy, měli by být o autismu dobře poučeni i všichni pedagogové působící na škole, třídní učitel, ostatní žáci ve třídě i spolužáci. Nízká informovanost ostatních dětí ve třídě, vede pak velmi často k šikaně. Pokud je dítě klidné a nemá poruchy chování, může zvládnout integraci do běžné základní školy i bez asistenta. Ovšem v praxi se většina těchto dětí bez asistenta neobejde. Každý žák s tímto druhem postižení je individuálním jedincem. Proto je dobré nejprve zamýšlenou integraci konzultovat s některým ze školských poradenských zařízení, nebo vyučujícím dítěte v předškolním zařízení. Dítě, které chceme integrovat do běžné základní školy, by mělo intelektuálně dosahovat hodnoty IQ více než 80, nemělo by mít těžkou hyperaktivitu. U dítěte by se nemělo vyskytovat problémové chování, mělo by mít dovednost, alespoň z části napodobit činnost, mělo by se naučit částečně schopnosti komunikace a chování by nemělo mít nepřiměřené emoční reakce. Dítě by mělo být schopno navazovat osobní kontakt. V předškolním věku by mělo mít schopnost spolupráce, pracovního chování, určitou míru tolerance frustrace a částečnou adaptibilitu. Mnohdy učitel, který nemá dostatečné informace o žakově postižení, může žakovo problematické chování mylně hodnotit jako nevychovanost. Chybí zde speciálně – pedagogické vzdělání pro učitele běžných základních škol, ovšem pouze vzdělání individuální přístup k integrovaným žákům nezajistí. Thorová, (2006)

Jako zahraniční příklad autistické třídy uvádíme třídu pro žáky s PAS v německém městě Stuttgart, které se nachází ve spolkové zemi Baden- Württemberg v Německu. Obě třídy, pro žáky s PAS, které autorka ve Stuttgartu navštívila, jsou třídami

ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Jako příklad lze uvést specializovanou třídu pro žáky s poruchou autistického spektra v německém Stuttgartu. (Bazalová, 2011)

Kapacita tříd je uzpůsobena pro vzdělávání 6-8 žáků s poruchou autistického spektra. V těchto třídách působí dva pedagogové a velmi často se ve třídě můžeme setkat ještě i s vysokoškolským studentem, který zde působí jako praktikant. Jedna ze tříd měla k dispozici ještě další místnost, která sloužila pro relaxaci a individuální práci s žáky. Žáci pracují na koberci nebo v lavicích. Pedagogové k žákům přistupují individuálně. Metod strukturovaného učení je využíváno v minimální míře. Ve třídě se nepoužívají denní režimy pro žáky. Pedagogové tento přístup výuky hodnotí jako inkluzivní. Tento přístup výuky nevyčleňuje žáky s PAS. Tato skupina žáků si na tento styl školní práce zvykla, tudíž u nich nemusí být aplikovány učební postupy typické pro žáky s PAS. (Bazalová, 2011)

### **3.9 VZDĚLÁVÁNÍ V BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Při zařazování dítěte s poruchou autistického spektra do běžné základní školy je nutné brát v potaz mnoho hledisek. Je nutno brát v potaz míru postižení žáka, jeho projevy a další možné problémy, které by se mohly v případě integrace vyskytnout. Podle Thorové (2006) nelze integrovat do běžné základní školy každé dítě s poruchou autistického spektra. Případná integrace by měla být konzultována s pracovníkem poradenského pracoviště. Slovo by měl dostat i člověk, který dítě dobře zná – mohl by to být například učitel v mateřské škole nebo v jiné instituci, kde dítě absolvovalo předškolní výchovu.

Thorová (2006) doporučuje integrovat do běžných základních škol děti s poruchou autistického spektra, u kterých se vyskytují tyto faktory:

- inteligenční kvocient dítěte je vyšší nebo roven osmdesát,
- jsou schopné navazování osobního kontaktu,
- není přítomna těžká hyperaktivita,
- problémové chování se vyskytuje v menší míře,
- umí alespoň z části napodobit,
- nevyskytují se extrémní emoční reakce ve vysoké frekvenci,

- rodina dobře spolupracuje, je motivována a snaží se dítě integrovat,
- dítě je alespoň částečně adaptibilní, zvládá v určité míře frustraci,
- dítě zvládá komunikaci na funkční úrovni,
- má vytvořený návyk k práci a umí se pracovně chovat,
- alespoň z části je schopno spolupracovat.

Ve třídě může žák využít funkce asistenta pedagoga. Pedagog ve třídě je nadřazeným asistentem a asistent pracuje na základě jeho vedení. Asistent u žáka s poruchou autistického spektra by se měl žákovi přímo věnovat. Měl by žákovi pomáhat budovat sebeobslužné dovednosti, pomáhat mu dodržovat denní režim a orientovat se v prostoru, vytvářet vztah k práci, budovat přirozené vztahy s vrstevníky ve třídě (může mu pomáhat i v nácviku spolupráce ve hře). Asistent by měl být i v kontaktu s poradenským zařízením, které se žákovým handicapem zabývá a měl by být dále vzděláván a informovat se o nových trendech v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s PAS. (Čadilová, Žampachová, 2008). U dětí s autismem je komunikační deficit hodně znatelný, ovšem aplikací správných komunikačních technik lze zmírnit i tento defekt. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Bazalová (2011) doporučuje, aby i v prostředí běžné školy, kam je žák integrován, byly uplatňovány některé zásady vycházející z programu TEACCH. Těmito zásadami jsou vizualizace, strukturalizace času a prostoru. Docílit vizualizace můžeme pomocí piktogramů, obrázků, i konkrétními předměty. Vše záleží na IQ daného žáka.

Úspěšnost individuální integrace, závisí dle Bazalové (2011), i na dalších institucích, než je samotné prostředí školy a ochota školy žáka individuálně integrovat. Záleží i na postoji krajského úřadu k integraci, finanční podpoře poskytované od krajského úřadu škole, ve které individuální integrace probíhá, existující a fungující poradenská centra pro děti s autismem, jejich pedagogy i rodiče.

Bazalová (2011) uvádí, že pokud srovnáme zatíženost českých poradenských zařízení se zahraničím, budeme konstatovat, že česká poradenská zařízení jsou přetížená. Například ve státech, jako je Turecko, Maďarsko, Anglie, Německo, Polsko vychází na jednoho pracovníka v poradenském centru dvacet až padesát klientů. V roce 2010 v Jihomoravském kraji, vycházelo na jednoho poradenského pracovníka, přibližně



100 klientů. Projevem tohoto přetížení může být, že poradenská centra, nereagují pohotově na současné problémy pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání těchto žáků. Pedagogičtí pracovníci, se z tohoto důvodu mnohdy přestávají se svými problémy na poradenská centra s případnými problémy obracet, což může vést, až k možnému selhání žákovy individuální integrace. Bazalová, (2011)

Kerr, (1997) uvádí, že je pro dítě výhodnější, když mu míra jeho zdravotního znevýhodnění, dovoluje navštěvovat běžnou školu. Běžná škola, dodává dítěti lepší šanci vyrovnat se s postižením a naučit se žít v běžném, každodenním životě. Běžná škola by však měla žákovi poskytnout speciální podporu. Rodiče by měli v případě, že se rozhodnou pro běžnou školu, ještě před nástupem dítěte do školy, kontaktovat ředitele školy, případně si dohodnout i osobní návštěvu v základní škole. Dítě s postižením by mělo být přijato ke vzdělávání do spádové školy, pokud se rodiče rozhodnou pro vzdělávání mimo spádovou oblast, je rozhodnutí o přijetí ke vzdělávání v kompetenci ředitele dané základní školy.

Kirbyová (1999) tvrdí, že příchod dítěte ke vzdělávání v základní škole je problém i v případě, že navštěvovalo nějakou formu předškolního vzdělávání. Musí si zvyknout na dodržování pravidel (nejčastěji školního řádu), začít se orientovat po budově školy, pamatovat si jméno svého učitele, setkává se s novým kolektivem spolužáků ve třídě. Jako další problém, vidí autorka povinnost dítěte udržet pozornost během vyučovacích hodin, pamatovat si jak dlouho trvá přestávka.

Velkým problémem, může dle Kirbyové (1999) být i nutnost účasti na hodinách tělesné výchovy, nebo obědy v prostorách školní jídelny. Mnohdy se dítěti převlékat do úboru na tělesnou výchovu, zkrátka nechce. Po hodině tělesné výchovy, může být roztěkané a nesoustředí pozornost. Autorka doporučuje, aby se rodiče snažili svému dítěti převlékání na tělesnou výchovu co nejvíce usnadnit nákupem bot na suchý zip, oblečením, které se snadno oblékne i svlékne, aby převlékání nečinilo dítěti velké obtíže. Dalším stresem může být oběd ve školní jídelně. Mnohdy se jedná poprvé o situaci, kdy dítě musí jíst před mnoha lidmi. Autorka uvádí jako dobrý nápad, že je lepší, pokud rodiče zabalí jídlo z domova do plastových krabiček. Lze tak zabránit tomu, aby jejich dítě bylo vystaveno stresu, že jídlo vysype, případně vylije a bude tak terčem posměchu. Autorka doporučuje, aby první týdny školní docházky

rodiče požádali třídního učitele, pokud by mohl žák sedět u stolu při školním obědě s ním. Dalším problémem je dostupnost a hledání toalet. Dítě by během prvního dne mělo vědět, kde jsou toalety, a mělo by nosit kalhoty, které lze dobře svléknout.

### **3.10 VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ**

Pro žáky s PAS, které zařadíme do základní školy praktické, je nutné, zřídit podpůrná opatření. Do těchto podpůrných opatření můžeme zařadit i speciální metody, postupy a formy využívané při vyučování těchto žáků. Mnohdy tito žáci potřebují vytvořit speciální učební pomůcky, často je třeba upravit prostory, kde se žáci učí praktickým dovednostem. Většinou mají tito žáci kromě autismu i lehkou mentální retardaci. Někdy mají žáci, kteří se zde vzdělávají kombinaci jiných postižení a vad. Jedná se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák s autismem se může v základní škole praktické vzdělávat formou integrace individuální nebo skupinové. Skupinovou integrací se myslí, vytvoření autistické třídy při základní škole praktické, nebo individuální integrace do třídy se žáky s jiným druhem postižení do základní školy praktické. (Pipeková, 2006)

Žákům základní školy praktické by jejich nedostatečné rozumové schopnosti znemožňovaly zvládat učivo běžné základní školy. Základní škola praktická má za úkol, aby lehce mentálně postižení žáci měli možnost získat co největší počet dovedností a znalostí pro praktický život. Docházka do základní školy praktické je devítiletá. Účelem této školy je integrace osob s lehkým mentálním postižením do běžné společnosti. Žáci jsou hodnoceni jak slovně, tak tradičním klasifikováním formou číselné stupnice. Často zde můžeme najít i kombinaci obou metod hodnocení. Žák po absolvování základní školy praktické získává základní vzdělání. Pipeková,(2006)

V základní škole praktické se žáci s lehkým mentálním postižením dříve vzdělávali podle Vzdělávacího programu základní školy praktické (Vzdělávací program zvláštní školy, který vešel v platnost od září 1997). Od školního roku 2007/2008, byl tento vzdělávací program nahrazen Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání upravený pro žáky s lehkým mentálním postižením (RVP ZV, 2005). Pipeková, (2006)

Žáci s lehkou mentální retardací se do září 2016 se vzdělávali na základě přílohy k RVP ZV pro žáky s lehkým mentálním postižením. Příloha sloužila k úpravám vzdělávacího programu a zohledňovala snížené rozumové schopnosti žáků s lehkým mentálním postižením. Na základě dlouhých diskuzí odborné veřejnosti, nebyla příloha pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením úplně zrušena. Některé její důležité součásti byly zapracovány přímo do nově upraveného vzdělávacího programu RVP ZV.

Školy, které doposud vzdělávaly žáky podle ŠVP, který byl vytvořen na základě RVP ZV Přílohy č. 2 pro žáky s lehkým mentálním postižením ( LMP). Žákům, kteří neobdrželi ze školského poradenského zařízení doporučení individuálního vzdělávacího plánu, je vytvořen individuální vzdělávací plán (IVP) školou, na základě žákových speciálních vzdělávacích potřeb. IVP a ŠVP vychází z nového RVP ZV, který vešel v účinnost od září 2016, se musí upravit učební osnovy. Školní vzdělávací program, se musí shodovat s rámcovým vzdělávacím programem a obsahovat učební výstupy, včetně stanovení minimální hranice pro splnění očekávaných výstupů. Do školního vzdělávacího programu musí být vnesena i minimální doporučená úroveň očekávaných výstupů na základě podpůrných opatření, která žák čerpá.

Řídící výbor k inkluzi MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

[online]. ©2013-2017. [cit. 2017-02-12].

Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>.

Čadilová, Žampachová (2016)

Švarcová (2011) nazývá dnešní základní školy praktické školami zvláštními. Hodnocení žáků v těchto školách hodnotí jako velmi složité. Žákovy výkony nelze zhodnotit číselnou škálou 1-5. Základní školy praktické mají tím pádem možnost hodnotit žáky formou známek nebo slovního hodnocení. Hodnocení slovem se těší v těchto školách velké oblibě. Jen žáci, kteří mají zdravé sourozence, docházející do běžných škol, se mnohdy podivují, proč oni také nedostávají známky. Jako nevýhodu slovního hodnocení uvádí učitelé situaci, kdy rodiče dětí z nižšího sociálně- kulturního prostředí nemohou dobře pochopit slovní hodnocení svých dětí a ani o slovní hodnocení nemají zájem.

V průběhu roku 2015 se začaly objevovat otázky, zda základní školy praktické přežijí. Tyto otázky se vyskytovaly z řad rodičů žáků i odborné veřejnosti. Byla to reakce na chystanou změnu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a zrušení jeho druhé přílohy pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

V Rokycanech sídlí základní škola praktická, která je propojena se základní školou speciální. Ředitelka obou zařízení je původní profesí dětská lékařka. V roce 2015 docházelo do této základní školy šedesát sedm žáků. Všichni žáci se zde vzdělávají na základě doporučení školského poradenského zařízení a mají minimálně lehkou mentální retardaci. Třicet sedm z nich se vzdělávalo podle již dnes zrušené druhé přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ředitelka zařízení si nedokázala představit, jak by se mohli žáci školy vzdělávat podle nového Rámcového vzdělávacího programu bez přílohy. Rodiče těchto dětí si nedovedou představit, že jejich dítě by navštěvovalo běžnou základní školu. Někteří z rodičů nemají kladné zkušenosti s pokusem integrovat své dítě do běžné základní školy.

Ředitelka školy uvádí i případy, kdy žák byl integrován do běžné základní školy bez pomoci asistenta pedagoga. Učitel se i přes vynaložené úsilí, nedokázal při běžném počtu žáků ve třídě, integrovanému žákovi věnovat. V běžné základní škole drželi žáka co nejdéle. Později byl přeřazen z běžné základní školy zpět do základní školy praktické. Učitelé ze základní školy praktické pozorují, že má dítě, které přišlo z běžné základní školy, mezery oproti ostatním spolužákům ve třídě. Mnohdy i ve čtvrté nebo páté třídě nedokáže správně číst a psát. V hodinách pak také vyrušují, neboť to byl pro ně v běžné základní škole jediný způsob, jak na sebe upoutat pozornost. Článek tedy dokazuje, že speciální školství má v síti speciálního školství své nezastupitelné místo, neboť stále ještě není možné integrovat všechny děti do běžných škol. ŠVANCAR, R. Základní škola praktická v nejistotě: už i rodiče začínají mít obavy, zda přežije.

*Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy.* 2015. roč. 118. č. 26, s. 10-11. ISSN 0139-5718.

Po přečtení reportáže ze základní školy praktické v Klášterci nad Ohří lze konstatovat, že základní škola praktická dokáže žáky lépe připravit pro učební obory. Žáci se učí rozvíjet zručnost a nápaditost. Reportáž byla věnována projektu

s názvem Podzimní radovánky. Žáci pod vedením učitelů od začátku září sbírali přírodniny v okolí školy a učili se je pojmenovávat. Tato činnost byla provázána s poznáváním dopravních značek a opakováním učiva o rostlinách. Celý projekt, který trval dva měsíce, vyvrcholil zábavným Dýňovým dnem v tělocvičně. Žáci si připravili podle svých schopností masky na karneval. Třídní učitelé byli ve svých třídách. Žáci vyráběli za pomoci učitelů a asistentů dýňová strašidla. V 10 hodin se přesunula celá škola do tělocvičny, kde byly připraveny pohybové hry a předváděly se vyrobené masky. Na konci dne byl karneval a dětská diskotéka. Strašidýlka z dýní se přesunula na výstavku v areálu školy a některá zdobila i místní hotel. Zde vidíme, že v základní škole praktické je větší prostor věnovat se každému žákovi individuálně. Je zderovněž větší prostor rozvíjet manuální zručnost a kreativitu a připravuje tak žáky k vyučení v učebních oborech.

TUČÍMOVÁ, A. Základní škola praktická podporuje a rozvíjí kreativitu svých žáků.

*Týdeník školství*. 2012. roč. 20. č. 38, s. 5. ISSN 1210-8316

### **3.11 INKLUZE ŽÁKŮ S PAS VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPY**

V každé evropské zemi, probíhá vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, podle platné legislativy v oblasti vzdělávání. Lze tvrdit, že přístupy k těmto žákům jsou v jednotlivých státech velmi podobné. Evropa podporuje integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Nejvíce se osvědčila integrace na prvním stupni základní školy. V Evropě působí od roku 1996 Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Členství v této agentuře přijalo dvacet sedm evropských zemí. Evropská agentura vidí problém integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hlavně v záležitostech financování tohoto vzdělávání. Jako velkou překážku též vidí nedostatek zkušeností, materiálů. (Bazalová, 2011)

Podle European Agency for Development in Special Needs Education 2005 existují tři kategorie evropských zemí podle zkušeností s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. První kategorii tvoří školy, které se snaží integrovat všechny žáky. Snahu o integraci všech žáků podporuje velký výběr služeb, které se specializují

na školy zařazené do hlavního vzdělávacího proudu. Příkladem takových států je například: Kypr, Itálie, Švédsko, Island, Norsko.

V roce 2005 se Česká republika umístila ve druhé skupině. Jsou to státy s multidisciplinárním přístupem vůči integraci. Velké množství služeb je nabízeno jak školám hlavního vzdělávacího proudu, tak i speciálnímu školství. Spolu s Českou republikou se ve druhé skupině umístilo například: Dánsko, Irsko, Lucembursko, Finsko, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Velká Británie, Rakousko, Slovensko, Polsko, Bazalová, (2011). V Rakousku je dlouholetá tradice v budování sítě speciálního školství. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, byli umisťováni do speciálních škol. Školní integrace se stala na území Rakouska novinkou počátkem 90. let 20. století. V roce 1988 přišla myšlenka z řad odborníků a rodičů žáků, kteří měli speciální vzdělávací potřeby, k vyzkoušení prvotních projektů k integraci. Tyto pilotní projekty byly zavedeny na všech stupních povinného vzdělávání. Od 1. září 1993 vstoupila v účinnost novela školského zákona. Tyto právní úpravy, zajistily lepší možnost spolupráce mezi základními školami a základními školami speciálními. (OECD, 1995). Aktuálně v sousedním Rakousku má každá škola vlastní speciálně- pedagogické centrum. Škola má tak dva ředitele. Jeden ředitel se stará o chod školy a druhý o chod SPC.

Ve třídě smí být maximální počet žáků dvacet jedna. V těchto třídách se nachází pět, maximálně šest žáků, kteří potřebují větší podporu. Může se například jednat o žáky s autismem nebo mentálně postižené. Kromě třídního učitele působí ve třídě i speciální pedagog. Ten pomáhá ve třídě během vyučování i pomáhá v rámci školy integrovat ostatní žáky. V průměru má takový speciální pedagog na starost 4 třídy a v jedné z nich kmenově působí. Pro nás známí asistenti, zde působí jako dobrovolníci z řad studentů nebo seniorů a procvičují čtení s žáky, kteří v něm zaostávají. Rakousko plánuje z důvodu inkluze od roku 2019 změnit program pro profesní přípravu budoucích učitelů. MARQUES, K. *Na skok u sousedů* [online]. ©2017 [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/na-skok-u-sousedu/>

Na Slovensku se žákům s poruchami autistického spektra v primárním stupni vzdělávání nebo v přípravném ročníku přidávají dva vyučovací předměty. Jedná

se o: „Rozvíjení komunikační schopnosti“ a „Rozvíjení grafomotorických dovedností a psaní“ ( Lechta, 2016)

Do třetí skupiny patří státy se dvěma odlišnými systémy vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou v těchto státech umístováni většinou do speciálních škol nebo tříd. Velké množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se tedy nevzdělává ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tedy ve společnosti nepostižených vrstevníků. V roce 2005 se ve třetí skupině umístilo Švýcarsko a Belgie. Bazalová (2011)

### **3.12 LEGISLATIVA OHLEDNĚ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI (PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA)**

V České republice nastupuje k základnímu vzdělávání žák, který na začátku daného školního roku dovršil věku šesti let. Žákovi může být na základě lékařského doporučení nebo doporučení školského poradenského zařízení, navrhnut odklad povinné školní docházky. Nástup k povinnému školnímu vzdělávání, tak lze odložit o jeden, až dva roky. Podle autora je odklad povinné školní docházky, využíván ze strany rodičů často. Lechta, (2016) a Thorová (2006) doporučují, aby případný odklad školní docházky u dítěte s autismem byl konzultován v poradenském centru. Poradenský pracovník by měl sdělit svůj názor. Mělo by být bráno v potaz, co může dítěti přinést další rok strávený v prostředí mateřské školy. Je nutné zvážit, případnou triviálnost vzdělávacího programu mateřské školy, vzhledem k tomu, aby se zde dítě nenudilo. Dítě s nezralými sociálními projevy chování při práci, se může v mateřské škole s triviálním vzdělávacím programem nudit. Je nutné zvážit, zda základní škola, do které by mělo dítě nastoupit, nabízí pro dítě zajímavější vzdělávací program, než mateřská škola. Prioritou, je snížený počet žáků ve třídě, s možností rozložení prvního ročníku do dvou ročníků. Třidu by měl vést kvalitní učitel. Autorka uvádí jako ideální případ dítě, jehož IQ (intelligenční kvocient) dosahuje nadprůměru. Takové dítě, by mělo nastoupit k základnímu vzdělávání, bez odkladu povinné školní docházky. Výjimku může dle autorky tvořit mateřská škola, která může dítěti nabídnout poslední rok předškolního vzdělávání ve speciálním vzdělávacím programu pro děti s odkladem povinné školní

docházky. Jako riziko v případě odkladu školní docházky pro dítě s PAS a nadprůměrným intelektem, uvádí autorka znalost školní látky, vyrušování ve výuce. Dítě se pak nudí a odmítá spolupracovat. Ostatní děti ve třídě si rovněž mohou všimnout, že spolužák mezi nimi vyčnívá, je vyšší, než oni. Kolektiv jej proto nemusí přijmout. Thorová, (2006)

Thorová (2006) tvrdí, že dítě s PAS s intelektem v pásmu podprůměru bez odkladu povinné školní docházky nemá problém se zvládnutím učiva, ale spíše s odlišnými projevy chování. Je dobré, aby se na těchto odchylkách pracovalo co nejdříve. Buď v prvním ročníku ve věku šesti let s pomocí asistenta, nebo v posledním ročníku mateřské školy.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou charakterizováni ve školském zákoně – tzn. zákon 561/2004 Sb. z října 2004. Na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pomýšlela i vyhláška vydaná MŠMT 72/2005. (Hájková, Strnadová, 2010). Od roku 2010 se legislativa pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami změnila. V současnosti pravidla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, uvedených v obou výše zmíněných legislativních normách, upravuje nyní vyhláška MŠMT 27/2016. Vyhláška 73/2005 definovala formy podpůrných opatření, na která měli žáci se speciálními potřebami nárok. Oproti tomu vyhláška 27/2016 uvádí pět stupňů podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Lechta, (2016) uvádí, že podpůrná opatření se zaměřují například na poradenskou činnost v rámci jednotlivých škol, využití asistentů pedagoga, využití dalších pedagogických pracovníků, stavebních úprav pro potřeby inkudovaného žáka.

Zmíněná vyhláška definuje pět stupňů podpůrných opatření, která může znevýhodněný žák čerpat. Stupně podpůrných opatření se určují na základě žákova postižení. V případě prvního stupně podpůrných opatření, se jedná o opatření s co nejnižší finanční nákladností. Jedná se zde zejména o úpravu klasifikace a metod pro vzdělávání v minimálním rozsahu. Pokud žákovi nepostačují podpůrná opatření prvního stupně, je mu školou nabídnuto, aby navštívil některé z poradenských zařízení. Je třeba, aby bylo posouzeno, jaké speciální potřeby žák má.



Podpůrná opatření ve druhém až pátém stupni navrhuje školské poradenské zařízení na základě souhlasu žáka nebo jeho zákonných zástupců.

Čadilová, Žampachová (2016), Vyhláška MŠMT *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (Vyhl. 27/2016 Sb.). [online] ©2013-2017. [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Zajímavým dokumentem pro oblast inkluzivního vzdělávání v České republice je dokument vydaný roku 2015 MŠMT „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“. Zmíněný dokument se v mnohém odkazuje na „Bílou knihu“ z roku 2001. Dokument z roku 2015 klade za cíl, například, aby byl eliminován počet předčasných odchodů ze vzdělávání. V drtivé většině se totiž jedná o žáky sespeciálními vzdělávacími potřebami. Předčasné odchody ze vzdělávání, se v roce 2012 vyskytovaly, ve čtyřech a půl procentech případů.

V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stojí za zamyšlení též další z cílů, které se zaměřují na eliminaci počtu odkladů povinné školní docházky a rozšíření vzdělávání v přípravných třídách, zavedení povinného posledního roku předškolní docházky. Opět se klade důraz na rozšíření služeb pedagogicko-psychologického poradenství. Dalším zajímavým bodem, který si klade za cíl tento dokument, je rozšíření poradenských služeb. V dokumentu se přiznává, že v České republice, tedy v síti pedagogicko - psychologického poradenství, je uplatňován vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poněkud segregační přístup. Dokument uvádí, že je to zejména z důvodu nedostatečného finančního zajištění a také z důvodu nedostatečného personálního obsazení. Počet psychologů a speciálních pedagogů, kteří plní svou funkci v rámci jednotlivých škol, není dosud takový počet, jaký vyžaduje školská reforma. MŠMT *Strategie vzdělávací politiky 2020*[online].©2013-2017. [cit. 2017-02-10].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>.

Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). [online]. ©2013-2017.[cit.2017-02-10]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/skolsky\\_zakon.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf)

### **3.12.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM**

Žáci s poruchami autistického spektra jsou v současnosti na území České republiky vzděláváni na základě RVP ZV. Tento rámcový vzdělávací program, upravuje edukaci žáků lehce mentálně postižených. Program slouží i pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Na základě RVP, jsou vytvořeny pro žáky dle individuálních potřeb, sestaveny individuální vzdělávací plány. (Lechta, 2016)

Nováková (2013) uvádí, že některé výstupy uvedené v RVP ZV z roku 2007 nedosažitelnými pro žáky s poruchou autistického spektra. Podle Čadilové, Žampachové (2016) je cílem upravené legislativy, účinné od prvního září 2016, zkvalitnění vzdělávacích podmínek pro žáky se zdravotním znevýhodněním. Kvalitně zpracované individuální plány mohou tomuto zlepšení jen pomoci.

Dle nové úpravy RVP ZV, která vešla v účinnost od září 2016. Všechny školy hlavního vzdělávacího proudu musely na základě této vyhlášky, upravit svůj školní vzdělávací program (ŠVP), tak, aby byl v souladu s novým RVP ZV. Výjimka se týká pouze škol, do kterých dochází žáci původně vzdělávání podle přílohy pro LMP. Tato příloha byla zrušena na základě přepracovaného RVP ZV. Tyto školy mají čas upravit svůj ŠVP do 1. 9. 2018. Sama ministryně školství, Kateřina Valachová, zastává názor, že zavedením nového RVP ZV se sjednotí obsah vzdělávání. Věří, že nový RVP ZV zajistí individuální přístup ke každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Tvrdí, že v žádném případě se nejedná o snížení nároků základního vzdělávání. Tisková zpráva MŠMT MŠMT uvádí nový RVP ZV [online]. ©2013-2017. [cit.2017-02-14].

Dostupné z : <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydava-upraveny-rvp-zv>

### **3.12.2 INFORMOVANOST UČITELŮ**

Dobře informovaný učitel je předpokladem pro úspěšnou integraci. Nelze po učitelích vyžadovat, aby věnovali žákovi péči speciálního charakteru, pokud nebyli vhodně poučeni o problematice diagnózy a není zde správné metodické vedení. Pomoc některých psychologů a psychiatrů vůči škole se mnohdy omezuje pouze na napsání zprávy, která diagnózu popíše a vyzývá k toleranci. I když se bude učitel chovat

tolerantně, pokud bude špatně informován, může napáchat více škody, než užítku. V častých případech se objevuje, že je učitel neinformovaný a na žákově chování reaguje tak, že nechá žáka jednoduše na pokoji, a nebude po něm vyžadovat žádnou práci. Tento přístup se nejeví jako dobrý stejně jako případ, kdy dobře informovaný učitel nebere zřetel na žákovy odlišnosti ani IVP. Doporučuje se, takového učitele, který se nesnaží žáka pochopit, raději vyměnit. Nejvíce osvědčenou, osvětovou metodou pro pedagogické pracovníky, je školení prováděné odborníkem na autismus. Školení se může provádět pro učitele nebo i pro žákovy spolužáky. Individuální vzdělávací plán by měl být sestaven velmi podrobně a na jeho sestavení by se měl podílet i speciální pedagog, do jehož péče žák spadá. Nezbytnou je též spolupráce rodičů žáka a učitele. Osvědčená je i větší četnost supervizí, které provádí psycholog, behaviorální terapeut nebo speciální pedagog ve škole. V případě přípravy na příchod žáka s poruchou autistického spektra do školy se nejedná o jednorázovou záležitost. Postupně se žákova symptomatika mění a mění se postupně učitelé i jejich přístup. Základní povědomí o autismu by měli budoucí učitelé získávat již během svého studia na pedagogických fakultách. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Bazalová (2011) uvádí nedostatečnou informovanost učitelů a asistentů pedagoga o problematice poruch autistického spektra mezi sedm faktorů, které integraci ztěžují. Problém špatné informovanosti pedagogů vidí nejen u žáků s PAS, ale i u žáků s jinými diagnózami. Uvádí, jako přínosné, kdyby ve třídě, kde je individuálně integrován žák, který vyžaduje speciální vzdělávací potřeby, byl vyučujícím speciální pedagog. Což se v praxi příliš nevyskytuje. V současnosti však lze konstatovat, že je nabídka dalšího vzdělávání pro učitele v oblasti poruch autistického spektra lepší, než v minulosti.

Kerr (1997) nabádá rodiče žáka s postižením k tomu, aby sami upozornili jednotlivé budoucí učitele svého dítěte o problematice postižení. Rodiče mají možnost kromě toho přizvat k nastínění problematiky do školy i psychologa, případně pediatra, či jiného odborníka. Nejlépe zná své dítě rodič. Rodiče by se tak neměli bát, sdělit učitelům, co má dítě rádo, čeho se bojí a jak se projevuje jeho postižení.

Dle Thorové (2016): Učitel, který je o handicapu žáka špatně informován, může považovat dítě s poruchou autistického spektra za nevychované. Hodnotí chybějící

vzdělání učitele v oblasti speciální pedagogiky jako velkou nevýhodu v integračním procesu. Zároveň ovšem uznává, že pouze vzdělanost učitelů v oblasti speciální pedagogiky automaticky nedokáže zajistit speciální přístupu k žákovi. Lang (1998) upozorňuje, že zejména u poruch autistického spektra, nelze aplikovat u jednoho dítěte metodu, která fungovala u jiného žáka s autismem. Navrhuje proto, aby školy budovaly vlastní kartotéky, kde budou zaznamenány rozdíly ve vzdělávání a potřeby jednotlivých žáků s daným postižením. Školní kartotéka by měla zajistit, aby se stejný problém nevyskytoval na půdě dané školy vícekrát, než jednou. Lang (1998)

### **3.13 HODNOCENÍ ŠKOLNÍCH VÝSLEDKŮ.**

Vzhledem k nástupu inkluzivního vzdělávání je problematika školního hodnocení okludovaných žáků velmi diskutovaným tématem.

Heckausen (1974) In Lechta (2016) udává tři referenční normy pro školní klasifikaci:

- 1) Individuální referenční norma – výkon je posuzován tak, aby bylo žákově zlepšení pozitivně ohodnoceno. Nedbá se zde na celkový výkon žáka. Negativního hodnocení se žákovi dostane v případě zhoršení nebo ustrnutí na stále stejné úrovni bez zlepšení.
- 2) Sociální vztahová norma – Výkony žáků se hodnotí v rámci celé sociální skupiny – například školní třídy. Výkony, které se nachází v pásmu nad průměrem třídy, jsou hodnoceny pozitivně. Průměrné výkony neutrálně. Výkony v pásmu podprůměru třídy negativně.
- 3) Věcná vztahová norma – Hodnocení výkonu záleží na kritériích, která byla stanovena pro daný úkol. Kritérium může představovat křivka, za pomoci které je určena učitelem klasifikační stupnice na základě bodového hodnocení.

Čadilová, Žampachová (2016, s. 12) nazývají hodnocení jako: „*Systematický pedagogický proces* „ Tento proces by měl vypovídat o úrovni naplnění klíčových kompetencí stanovenými v RVP, žákových dovednostech získaných vzděláváním a jeho pokrocích. Hodnocením by mělo docházet k nestrannému

zhodnocení žákovy úrovně, které ve vzdělávacím procesu dosáhl. Hodnocení by mělo být v souladu s možnostmi žáka a cíli vytyčenými intervencí. Hodnocení by mělo být pro žáka motivací a mělo by jej stimulovat k chuti dále pracovat. Někteří žáci s PAS nemusí přijímat hodnocení stupnicí známek pozitivně. Tento způsob hodnocení je však využíván na velké většině škol. Autorky uvádí, že pro žáky s PAS je mnohem výhodnější **hodnocení formativní**. Tento typ totiž umožňuje žákovi poradit, v čem se zlepšit a motivovat jej tak k další práci.(Čadilová, Žampachová, 2016)

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 ÚVOD DO VÝZKUMU, STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE (CÍLŮ)

Cílem výzkumné části mé bakalářské práce, je ověřit poznatky zjištěné v teoretické části a doplnit je o poznatky a informace zjištěné přímo v terénu. Jako hlavní výzkumná otázka byl stanoven problém, zda jsou základní školy hlavního vzdělávacího proudu ochotny přijmout žáky s poruchou autistického spektra, nebo jestli lepší podmínky pro vzdělávání těchto žáků nabízí základní školy praktické. Výsledky výzkumu, mohou být přínosné pro pracovníky poradenských zařízení, studenty, pedagogické pracovníky, i rodiče takto zdravotně znevýhodněných žáků. Švaříček (2007) doporučuje, aby téma výzkumu bylo zajímavé a podstatné i pro samotného výzkumníka. Téma výzkumu by mělo být pro výzkumníka přínosné jak po odborné, tak i praktické stránce.

Výzkumný vzorek: ředitel (ředitelka) základních školy, nebo základní školy praktické v okrese Kutná Hora,

#### **Výzkumné otázky:**

Hlavní: Jaké podmínky pro vzdělávání žáků s PAS nabízí ŽŠ a ZŠP v okrese Kutná Hora?

#### **Dílčí otázky:**

- Jsou základní školy v okrese Kutná Hora, ochotny vzdělávat žáky s poruchou autistického spektra?
- Jaké pomůcky pro vzdělávání, využívají žáci s poruchou autistického spektra v okrese Kutná Hora?
- Jsou i základní školy sídlící na venkově, ochotny integrovat žáky s poruchou autistického spektra?
- Zaznamenávají základní školy a základní školy praktické šikanu u žáků s poruchou autistického spektra?

### Výzkumná metodika:

Jako hlavní metodou výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Dotazníky byly v online formě rozeslány ředitelům (ředitelkám) základních škol v okrese Kutná Hora. V dotazníkovém šetření byly použity uzavřené i otevřené otázky. Otevřené otázky dávaly možnost, aby respondent vše uvedl a vysvětlil. Švaříček (2007) uvádí, že tazatel by neměl vcházet do terénu s otázkami, které by bránily popsání reálného výsledku. Pro doplnění a ověření informací z dotazníkového šetření byly zvoleny i další metody výzkumu: strukturovaný rozhovor a pozorování. Neboť mne daná problematika velmi zajímá, byla celá výzkumná část ještě doplněna o případovou studii (kazuistiku), kdy chlapec s dětským autismem je sledován dlouhodobě, po dobu tří let.

#### **4.1 PRVNÍ FÁZE VÝZKUMU – PŘÍPRAVA DOTAZNÍKŮ**

V této fázi bylo nutné zjistit, kolik škol se v okrese Kutná Hora nachází. Bylo zjištěno, že se jedná 29 škol. Převážným zřizovatelem těchto škol je Středočeský kraj. Jedna základní škola je soukromá. Soukromá základní škola do dotazníkového šetření nebyla, neboť žáci, kteří se zde vzdělávají, jsou vedeni jako žáci domácího vzdělávání v jiných základních školách. Z toho základní školy praktické jsou čtyři.

Dotazníkovému šetření s řediteli škol, předcházel Screening, který měl pomoci ověřit správné použití otázek v dotazníku, jejich jednoznačnost a pochopitelnost. Vzhledem k vytíženosti ředitelů (ředitelky) v okrese Kutná Hora, byly screeningové dotazníky rozeslány ředitelům a ředitelkám základních škol a základních škol praktických v Praze a blízkém okolí Prahy. Jednalo se o náhodný výběr. Výzkumný soubor pro screening tvořilo 10 ředitelů (ředitelky) základních škol v Praze a okolí Prahy. Již screeningové dotazníky vykazovaly nízkou návratnost. Návratnost dotazníků pro screening činila padesát procent. Data byla sbírána 14 dní. Od 1.12 do 15. 12. 2016. Nízkou návratnost lze přikládat vytíženosti ředitelů a ředitelky základních škol a základních škol praktických v Praze a blízkém okolí.

Po screeningovém šetření (dotazník je k nahlédnutí v Přílohách) byly některé otázky, jejich odpovědi byly z dotazníkového šetření pro ředitele škol v okrese

Kutná Hora vyřazeny. Otázky zařazené do dotazníkového šetření, byly konzultovány s oblastní koordinátorkou pro autismus ve Středočeském kraji.

Během setkání s paní koordinátorkou bylo možné se dozvědět, že skupinová integrace v okrese Kutná Hora u žáků s autismem zatím na žádné základní škole ani základní škole praktické neprobíhá, tím pádem je zbytečné ředitelů škol se ptát. Další zajímavou informací byl fakt, že žáci s PAS jsou hodnoceni klasifikační stupnicí jedna až pět. Tím pádem tato otázka byla z dotazníku rovněž vyřazena. Na základě tohoto osobního setkání bylo zjištěno, že PPP v Kutné Hoře eviduje celkem dvacet pět klientů s PAS. V rámci Středočeského kraje, (SK) vzrostl počet klientů s PAS na pět set třicet šest klientů. K 31. 8. 2014, docházelo do základních škol v rámci SK, do ZŠ praktických celkem padesát čtyři žáků. Z toho jen třináct žáků využívalo služeb asistenta ve výuce. Do základních škol v rámci SK, docházelo dvě stě padesát jedna žáků, z nichž devadesát dva využívalo ve výuce asistenta. V domácím vzdělávání se v rámci SK vzdělávalo jen patnáct žáků.

## **4.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ PRO ŘEDITELE ZÁKLADNÍCH ŠKOL A ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH**

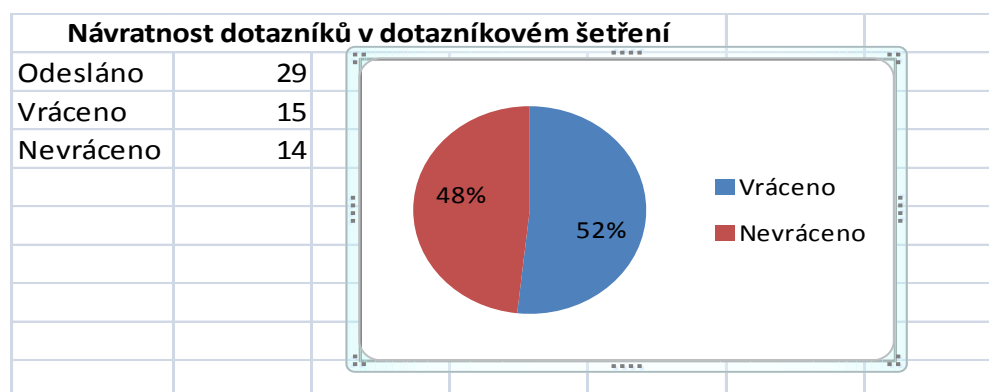
Dotazníky byly vytvořeny opět pomocí dotazníkového generátoru na stránkách [www.survio.com](http://www.survio.com). Některé otázky, jak již bylo výše zmíněno, byly pozměněny a doplněny. Dle Chrásky (2007), lze výběr respondentů kvalifikovat jako záměrný a anketní. Anketní výběr z důvodu, že ředitelé škol se sami rozhodli, jestli se chtějí anonymně do dotazníkového šetření zapojit. Dotazník pro ředitele škol i screeningový dotazník jsou k dispozici v Příloze G. Bylo rozhodnuto, že dotazníkové šetření i výsledky tohoto šetření budou anonymní, tudíž nebudou dávány do souvislosti s žádnou konkrétní školou, ale budou hodnoceny komplexně. Tato informace byla uvedena i v průvodním dopise ředitelům škol, který je rovněž k nahlédnutí v Příloze. Sběr dat v dotazníkovém šetření probíhal v rozmezí 23. 1-5. 2. 2017.

Dotazníky byly rozesílány nejprve z mé vlastní e-mailové adresy na e-mailové adresy ředitelů škol, uvedených na webových stránkách jednotlivých škol. Součástí dotazníku, byl i průvodní dopis pro ředitele škol, s žádostí o vyplnění a příslibem anonymity. Příslibena byla i možnost zpřístupnění výsledků výzkumu na vyžádání.



Dotazníkové šetření se bohužel potýkalo s nízkou návratností online dotazníků, což lze přikládat, velké zaneprázdněnosti ředitelů škol. Na základě této nízké návratnosti, bylo rozhodnuto, obrátit se na pedagogicko- psychologickou poradnu. Bazalová (2011) ve své publikaci uvádí, že během výzkumu, kdy se potýkala s nízkou návratností dotazníků, požádala o spolupráci pedagogicko-psychologickou poradnu v Jihomoravském kraji. Bylo tedy rozhodnuto, se obrátit na pedagogickou poradnu pro naši zkoumanou oblast - tzn. okres Kutná Hora. Pracovnice pedagogicko – psychologické poradny, rozeslala můj dopis s dotazníkem všem ředitelům škol. K emailu ředitelům uvedla, že výsledky výzkumu, jsou zajímavým poznatkem i pro poradnu. Poradna se totiž často tímto problémem zabývá. Zároveň v odpovědi na můj e-mail, požádala o výsledky výzkumu, neboť téma je velmi aktuální i pro poradnu, která se velmi často potýká s problematikou poruch autistického spektra.

Výzkumný soubor, činilo dvacet devět ředitelů a ředitelek základních škol v okrese Kutná Hora. Před rozesláním dotazníků do pedagogicko-psychologické poradny, činila návratnost dotazníků pouze patnáct procent. Po rozeslání dotazníků pedagogicko-psychologické poradně, činila návratnost dotazníků padesát dva procent.



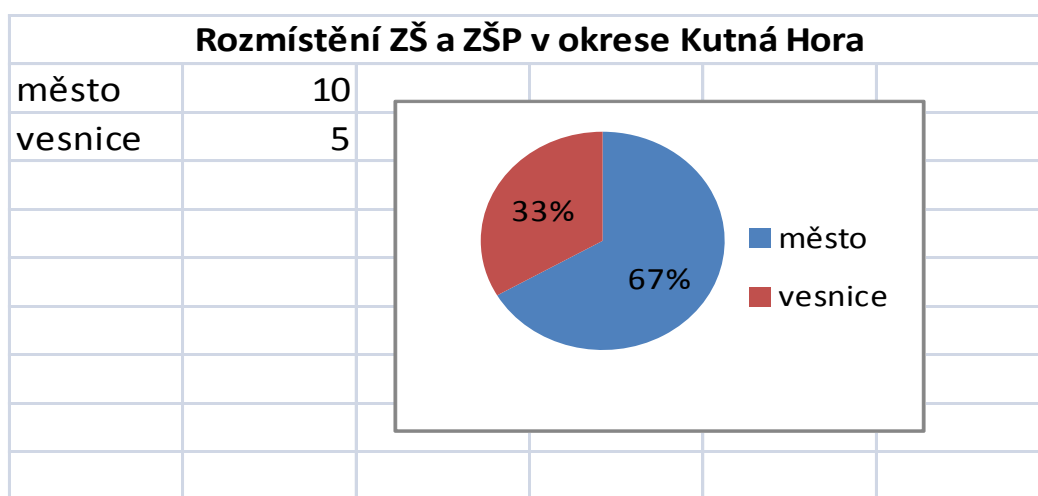
Graf č. 1. Návratnost v dotazníkovém šetření

### 4.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Na základě dotazníku, který je k nahlédnutí v Přílohách této bakalářské práce, byly zjištěny tyto údaje. Údaje jsou posuzovány pouze v rámci škol, které byly ochotny se do výzkumu zapojit. **Dotazníkové šetření lze vztahovat anonymně pouze na školy**

**zapojené do výzkumu.** Předpokládaná účast byla vyšší, ovšem nutno podotknout, že pro ředitele škol, je odpovídání na otázky v dotazníku prací navíc, která není honorována. Uvědomuji si, že ředitelé škol jsou zahlceni velkým množstvím e-mailů, článků, telefonátů a schůzek. Rovněž řeší problematiku uvnitř i vně školy, tudíž ne všichni ředitelé (ředitelky) škol, našli čas zúčastnit se dotazníkového šetření. Dotazníky byly tříděny ručně.

- Šedesát sedm procent škol zapojených do výzkumu se nachází ve městech a třicet tři procent škol zapojených do výzkumu se nachází na venkově. Základní školy praktické, zapojené do výzkumu, se nachází pouze ve městech.



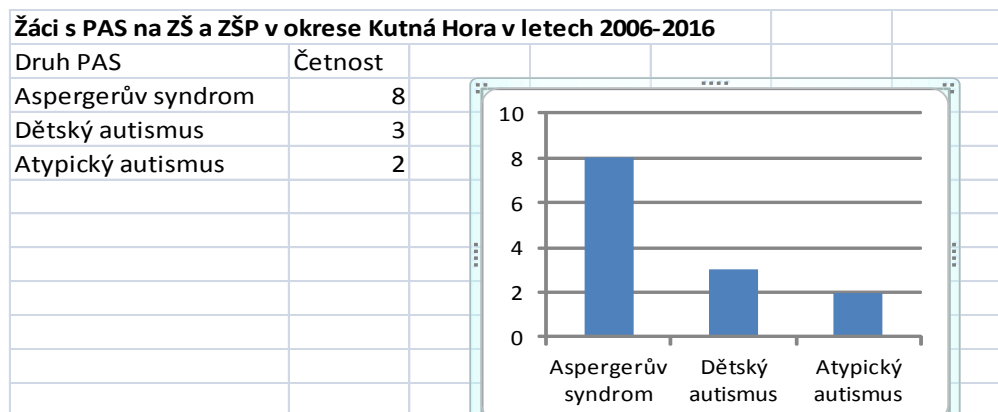
**Graf č. 2. Rozmístění ZŠ a ZŠP v okrese Kutná Hora**

Celkem navštěvuje školy zapojené do výzkumu čtyři tisíce šedesát čtyři žáků, z nichž šest žáků jsou žáci s PAS na prvním stupni.

Ze vzorku patnáct škol tvoří osmdesát šest, celých sedm procenta tvoří základní školy a třináct celých, tři procenta tvoří základní školy praktické.

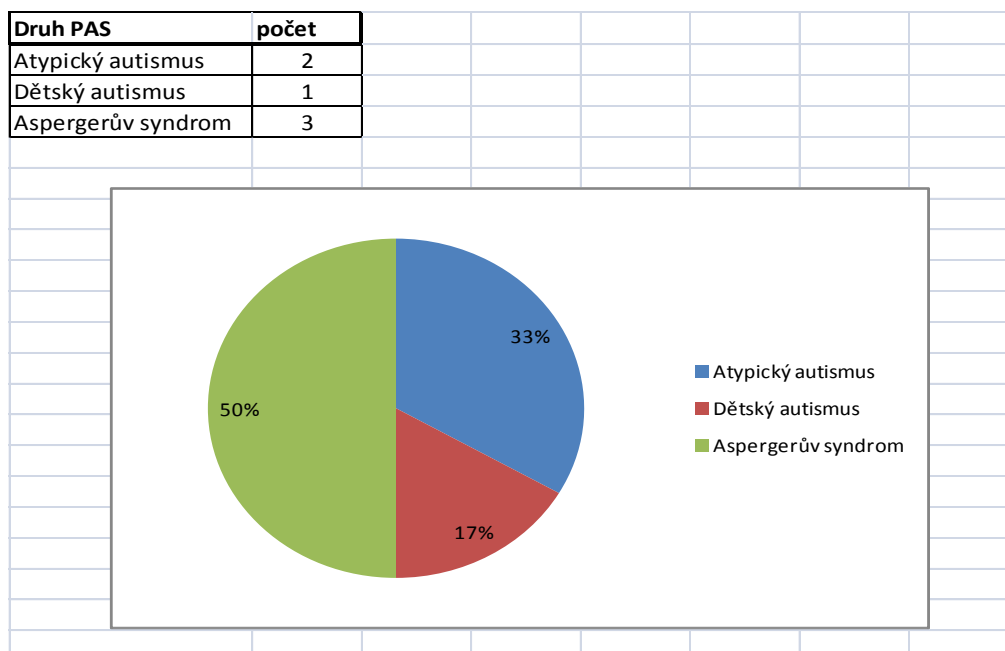
V letech 2006-2016 se na školách zapojených do výzkumu, vzdělávalo dvanáct žáků s PAS. V těchto letech byli nejčastěji vzděláváni žáci s Aspergerovým syndromem,

Dětským autismem a Atypickým autismem.



Graf č. 3. Žáci s PAS na ZŠ a ZŠP v okrese Kutná Hora v letech 2006-2016

- Z výše uvedené tabulky lze tedy usuzovat, že nejvyšší zkušenost mají ZŠ a ZŠP na prvním stupni s žáky s Aspergerovým syndromem, Dětským autismem a Atypickým autismem. Běžné základní školy pak mají zkušenosti v posledních deseti letech s Dětským autismem a Aspergerovým syndromem.
- V současnosti jsou druhy PAS, vyskytující se na základních školách a základních školách praktických zapojených do výzkumu, obdobné. Nejčastěji je zastoupen Aspergerův syndrom, Atypický autismus a Dětský autismus.

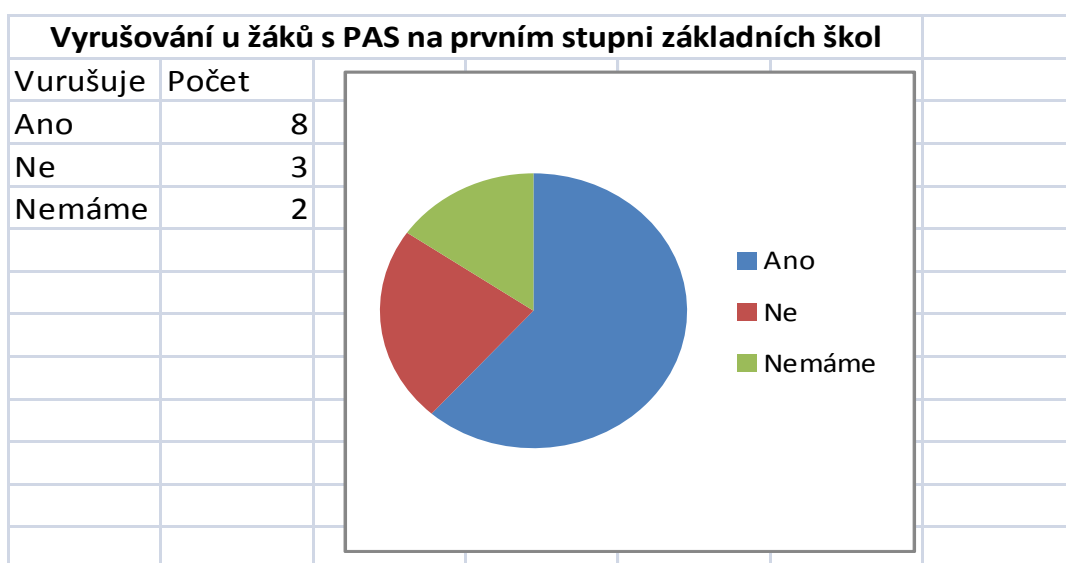


Graf č. 4. Druhy PAS

- V jedné základní škole praktické si spolužáci stěžovali, že žák s PAS vyrušuje během výuky. V druhé základní škole praktické si žáci na vyrušování žáka s PAS nestěžovali.
- Na prvním stupni základních škol, zapojených do výzkumu, se v době realizace dotazníkového šetření, vzdělávalo pět žáků s PAS. Jednalo se o žáky s Atypickým autismem a Aspergerovým syndromem.
- Ve dvanácti případech z patnácti, byli pedagogičtí pracovníci proškoleni před nástupem žáka s PAS ke vzdělávání. Nejčastěji se jednalo o školení formou přednášky. Ve dvou případech se jednalo o školení ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a organizací APLA. V jednom případě škola spolupracovala s pražským Speciálně pedagogickým centrem.
- Většina žáků s PAS na prvním stupni **základních ze škol**, zapojených do výzkumu, nevyužívala / nevyužívá speciálních pomůcek ve výuce – vystačí si s názornými pomůckami, grafy, přehledy a vizuálními pomůckami.
- Žáci s PAS na prvním stupni základních škol praktických, zapojených do výzkumu, využívají ve výuce pomůcky a sešity pro základní školu praktickou, stavebnice, diagramy, tabulky – použití pomůcek je uzpůsobeno momentální náladě žáka a jeho chuti spolupracovat.
- V rámci škol, které byly zapojeny do výzkumu, pracoval asistent pedagoga u žáka s PAS v průměru tři hodiny denně. Nejvyšší uvedená denní hodinová dotace asistenta u žáka s PAS tvořila pět hodin, nejnižší dvě hodiny denně.
- Padesát procent zúčastněných ředitelů (ředitelů) škol hodnotí spolupráci asistenta pedagoga a učitele na škále od jedné do pěti s tím, že pět je nejvyšší hodnocení a jedna nejnižší, pěti body. Třicet sedm a půl procenta ředitelů škol ohodnotilo spolupráci asistenta a učitele čtyřmi body. Dvanáct a půl procenta ohodnotilo tuto spolupráci třemi body. Výsledek lze interpretovat tak, že někteří vyučující mohou hodnotit asistenta jako další, nadpočetnou osobu ve třídě a nekládají asistentovi důvěru. Asistent nemusí být chápán všemi vyučujícími kladně, jako prvek personální podpory pro integrovaného žáka.
- V době konání dotazníkového šetření, se na prvním stupni základních škol praktických, zapojených do výzkumu, vzdělával jeden žák s Atypickým autismem s přidruženým lehkým mentálním postižením.

- V základních školách, zapojených do výzkumu, které se nachází na venkově, se vzdělávali v posledních 10 letech žáci s Dětským autismem a Aspergerovým syndromem.
- Čtyřicet dva celých devět procenta škol zapojených do výzkumu se domnívá, že má dobré podmínky pro vzdělávání žáků s PAS, třicet pět, celých sedm procent se domnívá, že nemá dobré podmínky pro vzdělávání takového žáka dvacet jedna celých čtyři procenta, nedokáže své podmínky pro vzdělávání těchto žáků posoudit.
  - Ve čtyřiceti procentech, nebylo využíváno u žáka s PAS ve výuce speciálních výukových metod. Ve čtyřiceti procentech, byly využívány u žáka speciální vzdělávací metody a dvacet procent škol nedokáže posoudit, neboť se vzděláváním takového žáka nemá zkušenosti.
  - V jedné základní škole praktické byly využívány speciální metody. Druhá základní škola praktická, zapojená do výzkumu, nehodnotí použité výukové metody jako speciální.
  - Většina žáků s PAS, ze zúčastněných škol, nečerpá podpůrná opatření. Jeden žák s PAS je LMP, čeká na kontrolní vyšetření a stanovení stupně pedagogické podpory. Další žáci byli vyšetřeni před 1. 9. 2016. Jeden žák nemá stanoven stupeň, neboť doporučení ze ŠPZ bylo vystaveno na jaře 2016. Toto tvrzení nás opět může převést na dokument „Vzdělávací strategie do roku 2020“, kde je uvedeno, že se musí zlepšit síť poradenství, jak na půdě škol, tak i školských poradenských zařízení. Jak již uvádí Bazalová (2011), školská poradenská zařízení jsou přetížená, což je vidět i na výsledcích tohoto dotazníkového šetření.
- Padesát tři celých, tři procenta ředitelů (ředitelek) základních škol a základních škol praktických, zapojených do výzkumu, uvedlo, že žák s PAS vyrušoval ostatní během výuky. Dvacet šest, celých sedm procenta ředitelů (ředitelek) těchto škol nemá s takovým žákem zkušenosti. Šest celých, sedm procenta ředitelů a ředitelek o vyrušování žáka s PAS neví. Dva ředitelé (ředitelky) škol uvedli/y, že nemohou posoudit, neboť se s takovým žákem dosud neseťkali/y.

- Polovina základních škol praktických, zapojených do výzkumu, má k dispozici speciální místnost pro odpočinek a individuální práci s žákem. Tento jev lze vysvětlit tak, že vyučující na základní škole praktické je většinou speciální pedagog a počet žáků ve třídě je zde většinou nižší, než v běžné základní škole. Tudíž lze s žákem pracovat individuálně i během hodiny ve třídě.
- Ředitelé a ředitelky základních škol praktických, zapojených do výzkumu, nesouhlasí s inkluzí. Odmítají ovšem i vzdělávání žáků s LMP a bez LMP v jedné škole.
- Osm ředitelů základních škol, nesouhlasí se vzděláváním zdravých i postižených žáků s jedné spádové školy. Další ředitelé škol, žádají odpovídající podmínky. Namítají, že při současném počtu žáků dvacet pět až třicet žáků ve třídě nelze, aby se učitel věnoval ještě žáku s postižením. Čtyři školy ze škol, které nesouhlasí, mají zkušenosti s docházkou žáka s poruchou autistického spektra – v těchto případech jde o Aspergerův syndrom, nebo Dětský autismus.
- Osm základních škol uvedlo, že si ostatní žáci stěžovali na vyrušování žáka s PAS během výuky. Tři školy uvedly, že si ostatní žáci nestěžovali na vyrušování žáka s PAS. Dvě základní školy uvedly, že se dosud nesetkaly s žákem s PAS.



Graf č. 5. Vyrušování u žáků s PAS na prvním stupni základních škol

## ZÁVĚR DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Velmi mne překvapilo a potěšilo zároveň, že žáci s poruchami autistického spektra začínají být v okrese Kutná Hora vzdělávání v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu. Stálo by jistě i za další výzkum, zjišťovat, co vede rodiče, dát své dítě do škol hlavního vzdělávacího proudu. Zda-li prestiž, touha samotného dítěte docházet do stejné školy, jako jeho zdraví sourozenci, pocit, že škola hlavního vzdělávacího proudu, připraví lépe jejich zdravotně znevýhodněné dítě na další život, nebo názory školských poradenských zařízení. Z dotazníkového šetření je rovněž patrné, že mnoho žáků s poruchou autistického spektra, ještě čeká na vyšetření školským poradenským zařízením a stanovení stupně podpurných opatření. Velmi mne překvapilo, že i venkovská, jednotřídní škola o devatenácti žácích, má kladný postoj k inkluzi a již má kladnou zkušenost s žákem s poruchou autistického spektra.

V okrese Kutná Hora se v průběhu deseti let vyskytovaly jen tři druhy poruch autistického spektra: Atypický autismus, Dětský autismus a Aspergerův syndrom. Je otázkou, jestli se v okrese Kutná Hora vyskytují žáci i například s Rettovým syndromem, nebo Hyperaktivní poruchou s mentální retardací a stereotypními pohyby. Návrhem na další výzkum, je udělat výzkum po základních školách speciálních, domácím vzdělávání a soukromých základních školách. Je možné, že v tomto případě by se možná objevily

i další poruchy autistického spektra, které tento výzkum, uskutečňovaný na prvním stupni základních škol a základních škol praktických nezaznamenal.

**DALŠÍ DOPLŇUJÍCÍ METODY VÝZKUMU:** Jako další metody výzkumu byly zvoleny rozhovory a pozorování. Původním záměrem bylo zrealizovat více pozorování a rozhovorů, ovšem ne každá základní škola či základní škola praktická je ochotna vpustit do svých prostor cizího člověka, který by pozoroval žáky. Pozorování probíhalo v průběhu celého prvního pololetí školního roku 2016/2017. Proto je zde možné zachytit i dva žáky, kteří v průběhu pololetí změnili bydliště a tudíž se v lednovém dotazníkovém šetření již nevyskytují. Ne všechny učitelky, působící na prvním stupni obou druhů škol, byly ochotny realizovat rozhovor, byť s příslibem anonymity a použití pro vědeckou práci. Proto uvádím pozorování a rozhovor pouze jako pomocné metody pro doplnění hlavní, dotazníkové metody. Byl použit strukturovaný rozhovor, který byl uskutečněn s učitelkami základní školy a základní školy praktické. Jak již bylo uvedeno výše, původním záměrem bylo uskutečnit rozhovor minimálně s pěti učitelkami základních škol a základních škol praktických. Ovšem ne každá učitelka byla vstřícná a ochotna ke zrealizování rozhovoru. Vzhledem časové vytíženosti učitelů bylo zvoleno pouze 8 otázek. Strukturovaný rozhovor byl zvolen z důvodu snadnější komparace (porovnání) odpovědí. Učitelky obdržely otázky pro rozhovor předem formou e-mailu, neboť s rozhovorem souhlasily pouze za předpokladu, že budou vědět otázky předem a mohou si odpovědi promyslet. Otázky byly případně upravovány na místě. Rozhovory s učitelkami jsou dostupné jako Příloha C.



## 4.4 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Během realizace praktické části této práce, se mi naskytla možnost, podívat se do tříd základní školy praktické i základní školy. Na půdě základní školy, bylo možné srovnávat třídu na prvním stupni, s integrovaným žákem s poruchou autistického spektra. Pozorována byla i třída základní školy, bez integrovaného žáka s poruchou autistického spektra. Totéž bylo pozorováno i na základní škole praktické.

V základní škole praktické, je třídním učitelem ve třídě na prvním stupni, většinou vystudovaný speciální pedagog. Třída má nižší počet žáků, než klasická třída v běžné základní škole. Asistent pedagoga není nutný, neboť učitel zvládne během dne, individuálně pracovat s každým žákem. Dle pozorování, asistent zde pracuje převážně u žáků, s vyšší mírou problémového chování.

Pokud budeme hodnotit připravenost pedagoga na vyučování, je jasné, že učitel běžné základní školy, má ještě práci navíc s úpravou náplně hodiny tak, aby se jí mohl účastnit i integrovaný žák. V základní škole praktické jsou úkoly připraveny primárně pro žáky s lehkým mentálním postižením. Ve sníženém počtu žáků je možné, aby učitel na místě upravoval pracovní listy pro tohoto žáka a individuálně se mu věnoval.

Myslím, že v současné základní škole, v počtu okolo dvaceti až třiceti žáků ve třídě, není zcela možné, aby se přes veškerou snahu, mohl učitel plně věnovat integrovanému žákovi. Tato činnost tak bývá většinou přeložena na asistenta pedagoga, který ve třídě působí. Ve dvou případech sdělil asistent, že pokud žák nechce pracovat, odchází s ním do specializované místnosti. Domnívám se, že žáka ruší převážně hluk ve třídě a velký počet žáků. Věřím, že se jednou dočkáme situace inkluzivního školství, jakou má Rakousko. Místo asistenta, totiž v každé třídě působí speciální pedagog. To ovšem nese vyšší finanční nároky, tedy zaplatit dva vysokoškolsky vzdělané pracovníky v jedné třídě. Žák by tak měl perfektní, speciálně- pedagogickou péči během dne. Školní speciální pedagog se v České republice nevyskytuje na každé škole. Tito zaměstnanci mají na starosti žáky s poruchami učení a integrované žáky z celé školy. Oproti tomu speciální pedagog v Rakousku, má na starosti jen 4 třídy, z nichž v jedné kmenově působí. Myslím, že je tak méně přetížen a může ke každému žákovi

přístupovat více individuálně. V okrese chybí specializovaná třída, při základní škole, zaměřená na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.

Z rozhovorů s učitelkami na jednotlivých typech škol bylo možné zjistit, že tři učitelky ze čtyř, mají zkušenost s vyučováním žáka s některou z poruch autistického spektra. Jedna učitelka je bez zkušeností s žákem s poruchou autistického spektra, ale takovému žákovi ve třídě by se nebránila. Jedna z učitelek uznává inkluzi jako krok zpět, neboť v České republice, máme pečlivě a dobře vybudovanou síť speciálního školství. Učitelky se shodují v názoru, že základní školy praktické, mají více pedagogů se speciálně – pedagogickým vzděláním, a takoví pedagogové ve školách hlavního vzdělávacího proudu chybí. Nejčastěji mají učitelky zkušenost s žáky s Aspergerovým syndromem. Na vyrušování se učitelky neřívají jednoznačně. Například jedna učitelka ze základní školy praktické uvedla, že žák vyrušoval. Druhá učitelka ze základní školy praktické sdělila, že žáka lze speciálními metodami uklidnit a ve vyučování pak působí klidně. Další učitelka nyní z klasické základní školy uvedla, že žák během hodiny vykřikoval a vyluzoval různé zvuky.

Rozhovor potvrdil to, co bylo již zjišťováno v dotazníku. Učitelky ze základní školy praktické, ani v anonymním rozhovoru nepotvrdily, že by se někdy setkaly se šikanou. Učitelka z klasické základní školy uvedla, že žák nebyl šikanován spolužáky ve třídě, ale jiným žákem ve školní družině. Přeražením do jiného oddělení, se pak celá situace vyřešila. Celkově učitelky potvrdily, že pokud si třída na žáka, s poruchou autistického spektra zvykla, kolektiv třídy se mu snažil pomáhat. Žáci se pak chodili učitelky ptát, jak správně k žákovi přistupovat.

Co se týká dlouhodobého pozorování, které je uvedeno v Příloze F, je nutné uznat, že chlapec dosáhl za dobu tří let velkých pokroků, přestože stále nepoužívá k jídlu příbor. Mluví správně, jeho hrubá motorika se zlepšila, došlo také, ke zlepšení výslovnosti a používání gramatiky. Velkou roli v této změně, hraje jistě i chlapcova rodina, která se mu snaží věnovat. Velkou zásluhu na zlepšení, má zajisté i paní učitelka ze základní školy praktické a paní asistentka. Chlapec se proto každý den do školy velmi těší a jeho školní výsledky jsou chvalitebné. Maminka tohoto žáka uvedla, že v základní škole praktické, tohoto chlapce chválí. Doporučují mu tak možnost

integrace do běžné základní školy. Maminka se ovšem obává možné šikany a posměchu ze strany zdravých spolužáků.

## ZÁVĚR

Během zpracovávání své bakalářské práce, po stránce teoretické i praktické, jsem dospěla k několika zajímavým poznatkům a závěrům. Tyto závěry se týkají problematiky inkluzivního vzdělávání a problematiky poruch autistického spektra během výuky na základních školách a základních školách praktických. Naskytla se mi rovněž možnost porovnat podmínky pro vzdělávání těchto žáků na obou typech školy.

Na základní škole běžného typu, je žák s poruchou autistického spektra v kontaktu i se zdravými žáky. Svůj handicap si tak nepřipouští. Protože je v početnějším kolektivu, hrozí mu zde i riziko šikany. Při větším počtu žáků ve třídě, může být během přestávek hluk. Ten však může žáka s poruchou autistického spektra rušit a vyprovokovat jej k nevhodnému chování. Běžní žáci ve třídě si pak mohou stěžovat na vyrušování takového žáka během vyučování. Mohou argumentovat tím, že vyrušování integrovaného žáka, ruší ostatní v soustředění. Zdraví žáci se mohou během společného vzdělávání učit toleranci a ohleduplnosti k postiženým lidem.

Pokud srovnáme běžnou základní školu se základní školou praktickou, bývá v základní škole praktické třídní učitel většinou speciální pedagog, který je již během svého vysokoškolského studia soustavně připravován ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zvládnutí problémového chování těchto žáků. Kolektivy žáků v základní škole praktické nejsou tolik početné, jako kolektivy tříd běžných základních škol. Učitel v takto sníženém počtu žáků může individuálně pracovat s každým žákem zvlášť. Proto se v těchto typech škol, nevyskytují tak často místnosti pro individuální práci s žákem. Do základních škol praktických dochází žáci s lehkým mentálním postižením nebo kombinovanými vadami. V kolektivu těchto žáků hrozí žákovi s poruchou autistického spektra menší riziko šikany. Ta může vznikat, pro některé projevy jeho chování odlišné od normy.

Mým poznatkem je, následující věc: Je nutné, posuzovat každého žáka s poruchou autistického spektra individuálně. Stejně je nutno posuzovat i případnou základní školu běžného typu, kam rodiče chtějí své dítě integrovat. Ideální škola pro integraci by měla být dobře přístupná žakově rodině a projevovat snahu ke spolupráci s rodinou. Učitel, který vyučuje ve třídě s žákem s poruchou autistického spektra, by měl mít

buď speciálně- pedagogické vzdělání nebo alespoň základní povědomí o problematice žákova znevýhodnění.

Rozhodně by se zatím neměly rušit základní školy praktické. Tyto školy jsou ideální pro žáky, kteří vykazují vyšší symptomatiku poruch autistického spektra. Učitelky běžných škol, by nemusely vykazovat dostatek trpělivosti a znalosti speciálních metod ke zvládnutí těchto projevů. Tím pádem by se měl zvýšit počet speciálních pedagogů, kteří vyučují na prvním stupni základních škol. Integrovaní žáci by měli být vyučováni společně se zdravými žáky, pouze v malých třídních skupinkách speciálním pedagogem. V těchto skupinkách by byl zajištěn individuální přístup.

Cílem mé práce bylo zjistit, jaké jsou v okrese Kutná Hora, tedy místě mého bydliště, podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, na prvním stupni základních škol a základních škol praktických. Velkým přínosem pro mne byla návštěva základní školy praktické a běžné základní školy. Měla jsem tak možnost, vidět v praxi, jak k těmto žákům přistupují jednotliví pedagogové. Zjistila jsem, že praxe je pro výzkum velmi důležitá. Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že většina ředitelů škol, zapojených do výzkumu, nesouhlasí se společným vzděláváním žáků zdravých a žáků s PAS za současných podmínek. Na tento typ vzdělávání by přistoupili pouze za předpokladu menšího počtu žáků ve třídě, dobrého finančního zabezpečení tohoto vzdělávání a personální podpory. Domnívám se, že inkluze je výbornou pokrokovou myšlenkou, pro kterou je na základních školách v okrese Kutná Hora připravena do budoucna poměrně dobrá živná půda. Ovšem, jak vyplývá z dotazníkového šetření, ne všechny základní školy jsou nakloněny realizaci inkluze za současného stavu. Ředitelé základních škol praktických nesouhlasí se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením společně s žáky bez lehkého mentálního postižení v běžné škole. Inkluze je jistě během na dlouhou trať a je s ní třeba ještě dále pracovat. Tento koncept je třeba dále rozvíjet a prosazovat. Myslím, že se jednou dočkáme toho, že i děti se speciálními vzdělávacími potřebami se budou prioritně vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Očekávám, že inkluze bude pokračovat obdobně, jako v sousedním Rakousku, kde jsou provázány vztahy mezi školami hlavního vzdělávacího proudu a speciálním školstvím. Žákům s poruchami autistického spektra, se tak dostanou lepší podmínky pro vzdělávání a lepší možnost lepšího uplatnění v pozdějším

životě. Dospěla jsem tak k názoru, že žáci s PAS by se měli vzdělávat v základních školách praktických, nebo specializovaných třídách pro žáky s PAS při základních školách. Bylo zjištěno, že největší zkušenosti mají pedagogové v okrese Kutná Hora, s žáky s Aspergerovým syndromem, Dětským autismem a Atypickým autismem. Myslím, že by se v současné době neměly rušit základní školy praktické, neboť je v nich k žákům přistupováno individuálně a rozvíjí se zde jejich kreativita a zručnost. Tu pak mohou využít v dalším životě.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

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

BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-157-3.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ Zuzana. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-881-39-8.

DUBIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-553-0

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-498-4

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-041-0

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9. KERR, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-147-9

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

*Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2015. ISBN 978-80-7452-106-5.

KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky : diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-424-9

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.

NESNÍDALOVÁ, Růžena. *Extrémní osamělost*. 2., opr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-024-3.

NOVÁKOVÁ, Jana. *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6661-8.

PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2185-9

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.



ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUBLER a Eva LAUSMANN. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. V Praze: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.

VILÁŠKOVÁ, Dagmar. *Strukturované učení pro žáky s autismem: (s přihlédnutím k postižení zraku a mentální retardaci)*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-233-0.

VOCILKA, Miroslav. *Výchova a vzdělávání autistických dětí: pro učitele speciálních škol*. Praha: Septima, 1994. ISBN 80-85801-33-7.

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

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ Věra. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. [online]. [cit. 2017-01-02]. Dostupné z: [http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/PAS\\_Metodika\\_AP.pdf](http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika_AP.pdf)

## Seznam použitých zahraničních zdrojů

[CREATED AND COMPILED BY KAREN L. SIMMONS]. *The official autism 101 manual*. Alta., Canada: Autism Today, 2006. ISBN 0972468285. [online]. [cit. 2017-02-02]. Dostupné z: <http://autismtoday.com/autism-101-ebook.pdf>

*Integrating students with special needs into mainstream schools*. [Washington, D.C.: OECD Publications and Information Centre, distributor], 1995. ISBN 9264143998.

## Seznam použitých internetových zdrojů

Vyhláška MŠMT *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. (Vyhl. 27/2016Sb.).[online]©2013-2017.[cit. 2017-07-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Tisková zpráva MŠMT MŠMT uvádí nový RVP ZV [online]. ©2013-2017 [cit.2017-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydava-upraveny-rvp-zv>

Novela zákona o pedagogických pracovnících. ( Vyhl. 197/2014 Sb.) [online] ©2013-2017. [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

MARQUES, K. Na skok u sousedů [online]. ©2017 [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/na-skok-u-sousedu/>

Řídící výbor k inkluzi MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. ©2013-2017 [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: [http://digiMŠMT Strategie vzdělávací politiky 2020\[online\].](http://digiMŠMT Strategie vzdělávací politiky 2020[online].)©2013-2017 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>.

Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). [online]. ©2013-2017.

[cit.2017-02-10]. Dostupné z:

[http://www.msmt.cz/uploads/skolsky\\_zakon.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf)[folio.rvp.cz/artefact/file/download.php?id=74491&view=6433](http://folio.rvp.cz/artefact/file/download.php?id=74491&view=6433).

## SEZNAM ZKRATEK

PPP-	Pedagogicko - psychologická poradna
SK-	Středočeský kraj
RVP-	Rámcový vzdělávací program
IVP-	Individuální vzdělávací plán
MŠMT-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
LMP-	Lehké mentální postižení,
APLA-	Asociace pomáhající lidem s autismem
OECD-	Organisation for economic co-operation and development
IQ –	intelligenční kvocient
SPC-	Speciálně- pedagogické centrum
ASD –	Autism Spectrum Disorders

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam Grafů

Graf č. 1. návratnost v dotazníkovém šetření.....	57
Graf č. 2. Rozmístění ZŠ a ZPŠ v okrese Kutná Hora.....	58
Graf č. 3. Žáci s PAS na ZŠ a ZPŠ v okrese Kutná Hora v letech 2006-2016 .....	59
Graf č. 4. Druhy PAS.....	59
Graf č. 5. Vyrušování u žáků s PAS na prvním stupni základních škol .....	62

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>PŘÍLOHA A – DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA MKN-10 PRO DĚTSKÝ AUTISMUS .....</b>	<b>I</b>
<b>PŘÍLOHA B – POZOROVÁNÍ.....</b>	<b>IV</b>
<b>PŘÍLOHA C - ROZHOVORY S UČITELKAMI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH. ....</b>	<b>IX</b>
<b>PŘÍLOHA D - AUTISTICKÁ TŘÍDA DLE VOCILKY (1994) .....</b>	<b>XV</b>
<b>PŘÍLOHA E DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE ZÁKLADNÍCH ŠKOL A ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH .....</b>	<b>XVI</b>
<b>PŘÍLOHA F DLOUHODOBÉ SLEDOVÁNÍ – PŘÍPADOVÁ STUDIE.....</b>	<b>XVIII</b>
<b>PŘÍLOHA G – SCREENINGOVÝ DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE ŠKOL.....</b>	<b>XXII</b>

## **Příloha A – Diagnostická kritéria MKN-10 pro Dětský autismus**

Diagnostická kritéria MKN – 10 pro Dětský autismus (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 41)

Abnormální nebo narušený vývoj je patrný před věkem tří let a to nejméně v jedné z následujících oblastí:

- Receptivní nebo expresivní řeč užívaná v sociální komunikaci
- Vývoj selektivních sociálních vazeb nebo reciproční sociální interakce;
- Funkční nebo symbolická hra

Celkem musí být přítomno nejméně šest symptomů, uvedených pod bodem (1), (2) a (3), přičemž nejméně dva z bodu (1) a neméně jeden jak z bodu (2) tak z bodu (3):

Kvalitativní abnormality v reciproční sociální interakci se projevují nejméně ve dvou ze čtyř následujících oblastí:

- Neschopnost přiměřeně užívat pohledu z očí do očí, výrazu tváře, postoje těla a gest k sociální interakci;
- Neschopnost rozvíjet (způsobem přiměřeným mentálnímu věku a navzdory hojným příležitostem) vztahy s vrstevníky, které se týkají vzájemného sdílení zájmů, aktivit a emocí;
- Nedostatek sociálně emoční reciprocity, což se projevuje narušenou nebo deviantní reakcí na emoce jiných lidí, nedostatečné přizpůsobování chování sociálnímu kontextu, nebo slabá integrace sociálního, emočního a komunikativního chování;
- Chybí spontánní snaha o zábavu, zájmy nebo aktivity s jinými lidmi (např. ukazovat, přinášet předměty zájmu jiným lidem, nebo na ně upozorňovat).

Kvalitativní abnormality v komunikaci jsou zřejmé alespoň v jedné z následujících oblastí:

- Rozvoj mluvené řeči je opožděn nebo úplně chybí a není snaha tento nedostatek kompenzovat používáním gest nebo výrazem tváře jako alternativního způsobu komunikace (často chybí předcházející komunikativní žvatlání);
- Relativní neschopnost začít nebo udržet konverzace (ať už je schopnost řeči na jakékoli úrovni), kde je třeba recipročně reagovat na komunikaci jiné osoby;

Stereotypní a opakující se používání jazyka nebo idiosyntaktické užívání slov nebo frází;

- Nedostatek různých spontánních her „jakoby“ nebo (v mládí) společenských her
- Omezené, opakující se a stereotypní vzorce chování, zájmů a aktivit projevují alespoň v jedné z následujících oblastí:
- Stále zabývání se jedním nebo více stereotypními a omezenými zájmy, které jsou abnormální co do obsahu nebo zaměření, nebo jedním nebo více zájmy, které jsou abnormální ve své intenzitě a přesně vymezeném duchu, i když ne v obsahu a zaměření;

Zdánlivě kompulzivní lpění na specifických, nefunkčních rutinách nebo rituálech;

- Stereotypní a opakující se motorické manýry, které zahrnují buď poklepávání, nebo kroucení rukama nebo prsty, anebo komplexní pohyby celého těla;
- Zájem o části předmětů nebo nefunkční prvky hraček (jako je např. vůně, omak, hluk nebo vibrace, které vytvářejí)

Uvedené symptomy nesplňují diagnostická kritéria pro jiné pervazivní vývojové poruchy – například pro poruchu receptivní řeči ( F80), která sekundárně



vykazuje emočně- sociální problémy, pro reaktivní poruchu vztahů ( F94,1) nebo desinhibiční typ náklonnosti ( F94,1). Symptomy se nedají přičíst ani k mentální retardaci (F70-F72) ani některé poruše ze škály poruch emocí a chování, schizofrenii nebo Rettově syndromu ( F84,2).

## **Příloha B – Pozorování**

Další doplňující metodou, jak již bylo uvedeno, je pozorování. Z důvodu zachování anonymity nejsou uváděna jména učitelek, žáků, název a sídlo školy.

### **Pozorování výuky v běžné základní škole bez integrovaného žáka.**

proběhlo v rámci dne otevřených dveří dané školy. V rámci dne otevřených dveří byla možnost nahlédnout do výuky tříd v rámci prvního stupně. Asistent pedagoga v rámci této školy ani třídy nepůsobí. Kolektiv třídy tvoří dvacet dva žáků. Ve třídě vyučuje učitelka s praxí 20 let. Žáci o pozorování věděli – byli předem upozorněni učitelkou, že je den otevřených dveří a budou přicházet cizí lidé se podívat, jak se žáci učí.

Na začátku dne se žáci s učitelkou přivítali. Na stolcích měli uchystané penály a slabikáře. Na začátku hodiny děti společně opakovaly básničku, kterou se naučily v minulé hodině. Během hodiny žáci opakovali písmenka a četli jednoduché věty ze slabikáře. Žáci jsou ke čtení vyvoláváni přímo v lavici. Ostatní žáci, kteří nečtou nahlas, mají za úkol sledovat text ve slabikáři za pomoci záložky. Poté žáci psali písmena, která ukazovala učitelka na kartičkách v tiskací podobě na mazací tabulky psacím písmem za použití fixu. Učitelka ve třídě procházela mezi lavicemi. Kontrolovala správnost úchopu psací potřeby a správné sezení v lavici. Napsaná písmena žáci ukazovali paní učitelce na tabulkách. Poté si žáci připravili kousek koberce v přibližných rozměrech patnáct krát třicet centimetrů. Přinesli si ze zadního prostoru třídy kartičky s písmenky, na jejichž zadní straně byl nalepen suchý zip a skládali slova na podložku. Písmenka se tak snadno přitiskla, takže při fouknutí neodlétla. Na konci hodiny, pracovali žáci s výukovým programem pro první ročník základní školy na interaktivní tabuli.

Třída byla vybavena novým nábytkem. Výmalba ve třídě byla žlutá. Prostředí ve třídě na mne působilo příjemným dojmem. Třída byla vyzdobená obrázky velkých tiskacích písmen. Na nástěnce v zadní části třídy, byly vystaveny výtvarné práce žáků této třídy. Žáci seděli v lavicích po dvou. Ve třídě byla k dispozici interaktivní tabule a počítač. Žáci s brýlemi a žáci malého věku seděli v předních lavicích.

**Pozorování – třetí ročník základní školy, třída s integrovanou žákyní s atypickým autismem, ve třídě působí asistent pedagoga.**

Pozorování probíhalo v hodině českého jazyka, z důvodu, aby bylo možné jednotlivé hodiny porovnávat. Ve třídě vyučuje vyučující s praxí ve školství patnáct let a zkušenostís integrovanými žáky. V předchozím školním roce byla třídní učitelkou ve třídě s integrovanou dívkou s LMP, která v současnosti navštěvuje pátý ročník základní školy. Dívka s dětským autismem jménem Matylda pracuje s asistentkou v hodině a dvakrát týdně dochází na individuální doučování k třídní učitelce do kmenové třídy dvacet minut před začátkem vyučování.

Třída je rovněž vybavena novým školním nábytkem. Na podlaze jsou parkety, třída je zeleně vymalována. Ve třídě je k dispozici velká mazací tabule s fixami. Ve třídě kromě výtvarných prací žáků můžeme nalézt i tabulku s rozvrhem, který je uzpůsoben pro speciálně Matyldu. Součástí tohoto rozvrhu je i fotografie Matyldy. Podložkou pro rozvrh je koberec – jednotlivé položky rozvrhu jsou na suchý zip. Namísto jednotlivých předmětů jsou zde piktogramy s činnostmi typickými pro daný předmět. Během dne se přidává fotka Matyldy zrovna k předmětu, který aktuálně je. Na konci každého dne je i piktogram s domečkem. Ten znamená, že Matylda vše splnila a může jít domů. Kolektiv třídy tvoří sedmnáct žáků.

Do hodiny učitelka přináší magnetofon, velké kartičky s I a Y, a malý míček z molitanu. Dívka jménem Matylda pracuje v hodině s asistentkou. Učitelka na začátku hodiny pouští magnetofon a pouští písničku o tvrdých a měkkých souhláskách. Žáci písničku znají a na některá slova, jako například ypsilon, klepou pěstí do lavice a měkké i troy o sebe dlaněmi. Poté si sedne celá třída do kroužku – říkají slova, obsahující měkké a tvrdé souhlásky, a posílají si míček po koberci. Kdo míček dostane, musí odpovědět, vymyslet slovo a poslat míček k někomu jinému. Učitelka kontroluje, aby nebyl míček jen u některých dětí. V případě, že se neprospěla celá třída, zasahuje. Asistentka sedí v hodině vedle Matyldy v lavici. Matylda pracuje pod vedením asistentky vlastním tempem. Pokud se vykládá nová látka, je upozorněna asistentkou, aby dávala pozor. Pokud látku nepochopí, je látka znovu vysvětlena asistentkou.

Matylda píše zkrácené diktáty, nebo dostává vytištěné doplňovačky. Učitelka spolupracuje s asistentkou. Asistentka ví, co se bude během dne probírat za učivo a zná předem obsah pracovních listů, aby je mohla v případě potřeby na místě upravit. Asistentka dohlíží, aby si Matylda správně zapsala do sešitku zadání domácího úkolu. Asistentka kontroluje i zápisky ve školním sešitě. Během testu sedí asistentka vedle Matyldy. Nesmí ovšem říci Matyldě správné řešení. Nesmí během testu opravovat její chyby. Smí ji pouze navést na správný postup pouze, pokud se zeptá, jestli postupuje správně. Někteří žáci ve třídě hodnotí fakt, že Matylda sedí v lavici s asistentkou jako nespravedlivé.

Během přestávek asistentka není ve třídě. Přichází do hodiny chvíli před učitelkou, aby zkontrolovala, jak má Matylda připravené pomůcky a ořezané tužky. Škola disponuje místnostmi pro individuální práci s žákem. Pokud Matylda nechce během hodiny spolupracovat, asistentka odvede Matyldu do místnosti pro individuální práci. Asistentka sdělila, že s Matyldou je to jako na houpačce. Někdy pracuje celý den, jindy se již od rána rozhodne, že pracovat nebude. Se známkováním je to též složité. Nejprve Matylda neunesla špatné známky – tedy v prvním ročníku byla hodnocena jen smajlíky do sešitů a později se přešlo na klasické známkování. V současnosti dostává již známky klasické.

Tedy klasifikuje se stupnicí klasifikační stupnice jedna až pět. Pokud Matylda ve škole odmítá pracovat, asistentka předává pracovní listy i vše, co se mělo daný den udělat, rodičům. Matylda pak vše musí vypracovat doma.

### **Pozorování v základní škole praktické žák s Dětským autismem**

Třída 2. ročníku základní školy praktické. Do třídy dochází devět žáků. Kolektiv třídy tvoří převážně chlapci. Učitelka má praxi v oblasti speciálního školství osm let. Vzhledem k tomu, že se ve třídě vyskytují i žáci s poruchami chování, ve třídě působí i asistent pedagoga.

O pozorování žáci věděli předem. Bylo jim řečeno, že přijde studentka, kterou zajímá, jak se učí. Třída je vybavena novým školním nábytkem. V zadní části třídy se nachází velká, prostorná skříň s věcmi na tělesnou výchovu a výtvarnou výchovu. Pozorována byla hodina Českého jazyka. Žáci se snažili – během přestávky ochotně ukazovaly žákovské knížky se známkami a sešity. Hovořili o tom, co se jim povedlo a líbí

ve škole. Podle slov paní učitelky, žáci rádi pracují s interaktivní tabulí. Žáci zatím neumí všechna písmena abecedy. Učitelka nejprve v hodině opakuje již probrané učivo a žáky motivuje. Snaží se, aby si žáci vybavili básničku na písmeno R. Společně básničku opakují. V hodině žáci odchází číst ke stolku k učitelce. Žák s dětským autismem se jmenuje Kamil. Kamil má velkou zálibu v pražském metru a jmenování jeho stanic. Zná všechny z paměti. Učitelka se tedy Kamila ptá, jaká stanice metra začíná na písmenko R. Kamil se nenechává zaskočit a říká: „Rajská zahrada“, „Radlická“. Učitelka řekne, že odpověď je správná. Poté žáci píšou do pracovních listů. Přiřazují psací písmena k tiskacím. Kamil se vzteká. Nechce se mu psát. Křičí „Nechcím, nebudu!“. Učitelka má klidný přístup. Sděluje mu, že co neudělá ve škole, bude muset dokončit doma a nepůjde odpoledne s pejskem na procházku. Asistentka si sedá ke Kamilovi. Začíná vypracovávat svůj pracovní list a dělá, že je velmi zábavný. Kamil bere do ruky tužku a začíná psát na pracovní list. Na konci hodiny žáci pracují pod vedením učitelky na interaktivní tabuli. Jsou k tabuli voláni jednotlivě, během psaní na pracovní listy.

### **Pozorování výuky v základní škole praktické s žákem s Aspergerovým syndromem v základní škole praktické, 2. ročník základní školy praktické**

Ve třídě nepůsobí asistent pedagoga, učitelka má dvacet pět let praxi v oblasti speciálního školství. Má zkušenosti s žáky s poruchami autistického spektra. Jedná se o druhý ročník základní školy praktické. Do třídy dochází osm žáků. Žáci byli předem upozorněni, že na hodinu Českého jazyka přijde na návštěvu jedna paní učitelka, která se podívá, jak se učí.

Prostorná třída je vybavena minimem nábytkem. Na podlaze jsou dřevěné parkety. Třída je vymalována fialovou barvou. U dveří je velká skříň s pomůckami na výtvarnou výchovu. Zadní část třídy slouží pro relaxaci a hru žáků během přestávek. V zadní části třídy jsou regály s knížkami, společenskými stolními hrami a krabicí s plyšáky a polštářky.

Žák s Aspergerovým syndromem se jmenuje Tomáš.

Tomáš pochází z rodiny, která chlapci nevěnuje dostatek pozornosti. Chlapcovy potřeby jsou dobře finančně zajištěny, ovšem matka má velmi chaotický přístup. Nedokáže nic předem naplánovat.

Chlapec na začátku vyučování seděl na svém pracovním místě, které bylo u velké, prostorné skříně poblíž dveří. Během výuky odchází žáci číst k paní učitelce ke stolu. Tomáš se nejprve schovává za slabikář, poté se schovává pod lavici a přisunuje se ke dveřím velké skříně. Tam sedí i celý zbytek hodiny. Paní učitelka k němu přichází. Chlapec chce spolupracovat a je ochoten paní učitelce přečíst zadaný text ve slabikáři. Podle paní učitelky, má chlapec problém s neplánovanými akcemi. Například návštěvou kina, divadla, akcemi školy – například projektovým dnem. Odmítá se daných akcí účastnit. Mnohdy odmítá odejít i ráno do školy. Chvíli se žádných těchto hromadných akcí neúčastnil. Matka později nabídla, že na kulturní akce školy jako kino a divadlo bude odvádět z výuky ona sama. Nakonec nezvládala chlapcovy záchvaty nechuti a vzteku a začala chlapci ustupovat. Později se celá chlapcova rodina odstěhovala a chlapec začal navštěvovat školu, v místě svého nového bydliště.

## **Příloha C - Rozhovory s učitelkami základních škol a základních škol praktických.**

### **1) Rozhovor s učitelkou působící na prvním stupni základní školy praktické**

#### **S jakými druhy PAS u žáků na prvním stupni máte zkušenosti?**

U nás ve škole, se vyskytuje více jedinců s PAS. Za osm let svého působení na této škole, jsem se setkala s různými druhy PAS.

#### **Jak vnímáte žáka s PAS, je náročné mít ve třídě žáka s PAS?**

Náročné to je, ale se správným přístupem vůči žákům s PAS, to jde zvládnout.

#### **Vyrušoval žák s PAS někdy během vyučování?**

Ani ne... spíše působí klidněji.

#### **Byla jste někdy nucena, jako vyučující řešit šikanu žáka s PAS na prvním stupni?**

U nás na škole, se šikana skoro neobjevuje. Spíš jsou žáci zvyklí si mezi sebou pomáhat.

#### **Jak reagovali / reagují ostatní žáci ve třídě na žáka s PAS?**

Normálně, u nás na škole si děti vzájemně pomáhají.

#### **Jaký máte názor na inkluzi? Je podle Vás možné vzdělávat žáky s PAS ve školách hlavního vzdělávacího proudu?**

Já jsem tak trochu skeptického názoru celkově na inkluzi. Speciální školství má svůj význam. A mohu to posoudit. V oblasti speciálního školství působím již osmým rokem.

**Jaký nedostatek mají podle Vás školy hlavního vzdělávacího proudu oproti základním školám praktickým ?**

Nedostatek kvalifikovaných pracovníků.

**Jaká je tedy podle Vás výhoda základních škol praktických?**

Kvalifikovaní pracovníci, vybavenost, speciální pomůcky, a tak dále.

**2)Rozhovor s učitelkou na prvním stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu**

**S jakými druhy PAS u žáků na prvním stupni základní školy máte zkušenosti?**

U nás na škole se za dobu mého působení, vzdělávalo více žáků s PAS. Mám zkušenosti s Aspergerovým syndromem a Dětským autismem.

**Jak vnímáte žáka s PAS? Je náročné mít takového žáka ve třídě?**

Ano, hodnotím to jako poměrně náročnější. Ovšem pokud víte, jak s žákem správně pracovat, lze situace s ním poměrně dobře zvládat.

**Setkala jste se s tím, že by žák s PAS vyrušoval během vyučování?**

Ano. Žák, se kterým mám zkušenosti, vyrušuje. Jeho vyrušování v hodině, se projevuje neustálým vykřikováním. Rovněž vydává nejrůznější zvuky během vyučování.

**Byla jste jako učitelka někdy nucena řešit šikanu žáka s PAS?**

Já osobně mám s takovou situací zkušenost. Šikana se odehrávala ve školní družině. Žáka s PAS tam šikanoval běžný žák. Situace s šikanou se nakonec vyřešila tak, že žák s PAS byl po dohodě s vychovatelkou, přeložen do druhého oddělení. Tam již docházel bez problémů.



### **Jak reagují běžní žáci ve třídě na žáka s PAS?**

Reakce ostatních žáků hodnotím poměrně kladně. Jsou vstřícní, snaží se pomáhat.

### **Jaký máte názor na inkluzi? Je podle Vás možné vzdělávat žáky s PAS na školách hlavního vzdělávacího proudu?**

Ano, myslím, že to lze. Je ovšem třeba k těmto žákům správně přistupovat a mít dostatek poznatků a vědomostí o této poruše. Za dobu mého působení na této škole, jsem se setkala se dvěma žáky s poruchou autistického spektra.

### **Jaké nedostatky mají podle Vás školy hlavního vzdělávacího proudu ve vztahu k inkluzi?**

Myslím, že nemohou žákům s postižením nabídnout takové podmínky a přístup, jako základní školy speciální nebo praktické. V běžné základní škole, je vzhledem k počtu žáků ve třídě, i poměrně hluk, který by mohl žáky s postižením rušit.

### **Jaké jsou podle Vás výhody škol, které se zaměřují na vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami? (například základních škol praktických)?**

Žáci mají kontakt s vrstevníky se stejným zdravotním znevýhodněním. Učitelé v těchto školách mají většinou speciálně-pedagogické vzdělání, takže jsou na vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami připravováni již během svého vysokoškolského studia. Oproti tomu, na klasických základkách, mají žáci šanci kontaktu se zdravými dětmi, které by se jich za normálních okolností (třeba na dětském hřišti) stranily a nechtěli si s nimi hrát.

### **3) Rozhovor s učitelkou působící na prvním stupni základní školy praktické**

#### **S jakými druhy žáků s PAS na prvním stupni máte zkušenosti?**

Mám zkušenost s žákem s Aspergerovým syndromem.

### **Jak vnímáte žáka s PAS? Je náročné mít ve třídě žáka s PAS?**

Žák, se kterým mám zkušenost, vykazoval velké potíže v rámci komunikace i se sociální interakcí. Mít takového žáka ve třídě, je náročné pro všechny ostatní spolužáky, zejména v naší škole. Je to náročné i pro pedagoga, zejména pak za situace, že má v dané třídě více ročníků.

### **Vyrušoval žák s PAS někdy během vyučování?**

Ano, vyrušoval, nechápal často dění ve třídě, nechápal sociální situace, které nastaly během dne. Měl své neobvyklé zájmy i nápady, nad kterými jsme všichni žasli.

### **Byla jste někdy nucena řešit šikanu žáka s PAS na prvním stupni?**

Dosud jsem se s tímto jevem, u žáka s PAS na prvním stupni, nesetkala.

### **Jak reagovali ostatní žáci ve třídě na žáka s PAS?**

Ostatní žáci ve třídě byli nejprve dost překvapeni. Necháпали vzniklou situaci a snažili se takového jednatelce vyřadit z kolektivu. Postupem času si na něho ale začali i přivykat. Cháпали jeho chování a dokonce se mu snažili pomáhat a porozumět jeho chování a nápadům.

### **Jaký máte názor na inkluzi?**

S inkluzí nesouhlasím. Je to zbytečný krok zpět, protože speciální školství je dost perfektní, tak proč inkluze?

### **Jaké nedostatky mají podle Vás školy hlavního vzdělávacího proudu vzhledem k inkluzi?**

O základní školy hlavního vzdělávacího proudu jsem se nezajímala do velké hloubky, tudíž nemohu danou problematiku posuzovat.

**Jaká je podle Vás výhoda škol zaměřených na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Školy jsou velmi kvalitně připravené. Mají možnost menšího počtu žáků, což je výborné. Na každého žáka se SVP, je zde individuální čas. Myslím, že tento typ vzdělávání, je pro tyto žáky z těchto důvodů, nejlepším a nejpotřebnějším řešením.

#### **4)Rozhovor s učitelkou na prvním stupni běžné základní školy**

**S jakými druhy PAS máte zkušenosti?**

Nemám žádné zkušenosti s těmito žáky.

**Myslíte, že je náročné mít ve třídě žáka s PAS?**

Myslím si, že to nemusí být náročné. Podle mého názoru by to bylo možné zvládnout s asistentkou pedagoga a sníženým počtem žáků ve třídě.

**Myslíte, že žák s PAS by mohl narušovat vyučování?**

Nikdy jsem takového žáka neučila, a tudíž tuto situaci neumím posoudit.

**Byla jste někdy nucena řešit šikanu žáka s PAS na prvním stupni?**

Ne, doposud jsem se s tímto jevem nesešla.

**Jaký máte názor na inkluzi? Je podle Vás možné vzdělávat na školách hlavního vzdělávacího proudu**

Myslím, že to lze. Nevidím problém v tom, zapojit žáky s PAS do kolektivu běžné třídy.

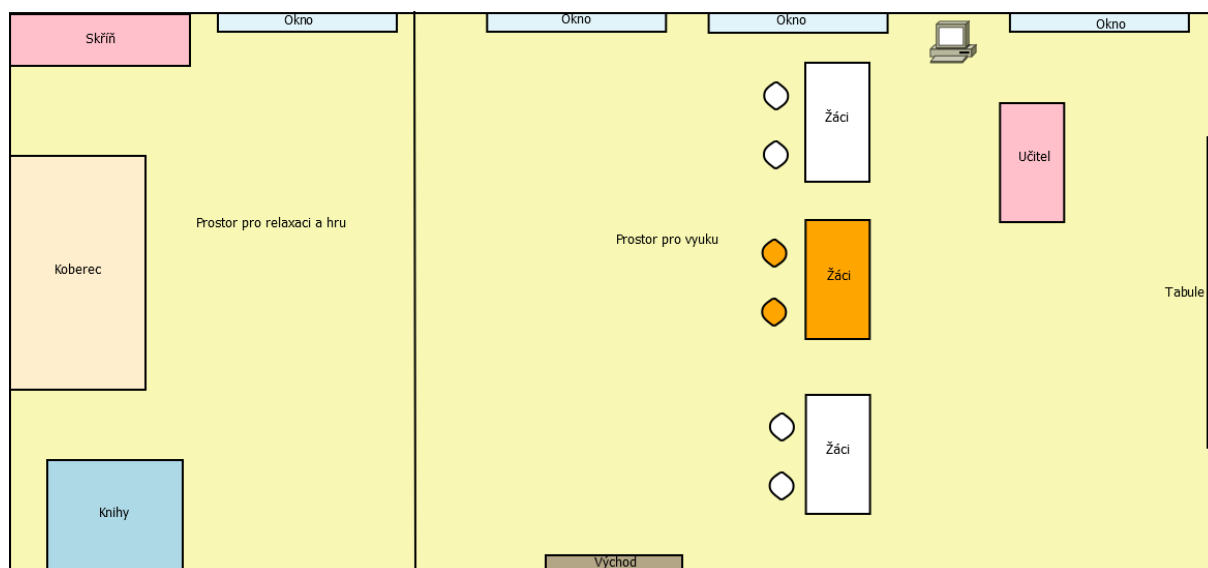
**Jaké nedostatky mají podle Vás základní školy hlavního vzdělávacího proudu vzhledem k inkluzi?**

Myslím, že chybí dostatek kvalifikovaných speciálních pedagogů a asistentů pedagoga.

**Jaká je podle Vás výhoda škol zaměřených na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Děti se v těchto školách učí pomalejším tempem, je jim věnován individuálnější přístup. Jsou k učení dobře motivovány. Mají zde šanci zažít úspěch. Rovněž zde mají větší šanci, že lépe zapadnou do kolektivu.

## Příloha D - Autistická třída dle Vocilky (1994)



## **Příloha E Dotazník pro ředitele základních škol a základních škol praktických**

**1) V jakém prostředí se nachází Vaše škola?**

- a) město
- b) vesnice
- c) městys

**2) Kolik žáků se vzdělává ve Vaší škole?**

**3) O jaký typ školy se jedná?**

- a) základní škola
- b) základní škola praktická

**4) Vzdělával se na Vaší škole v letech 2006-2016 žák s PAS?**

- a) Ano
- b) Ne

**5) Pokud ano, o jaký druh PAS se jednalo?**

- a) Aspergerův syndrom
- b) Rettův syndrom
- c) Dětský autismus
- d) Atypický autismus
- e) Hyperaktivní porucha s mentální retardací
- f) Dětská dezintegrační porucha

**6) Měl tento žák úpravu vzdělávacích podmínek na základě zdravotního stavu? (například možnost dříve odejít z učebny)**

**7) Měl tento žák k dispozici asistenta? Pokud ano, kolik hodin denně?**

**8) Pomáhal asistent tomuto žákovi i během přestávek? Například s přípravou na vyučování?**

**9) Vyžívali jste u žáka s PAS nějakých speciálních metod?**

**9) Používal tento žák během vyučování speciální pomůcky pro výuku? Pokud ano, jaké?**

**10) Byli pedagogičtí pracovníci školy proškoleni před nástupem žáka s PAS? Pokud ano, jak?**

**11) Kolik žáků s PAS se aktuálně vzdělává na prvním stupni Vaší školy?**

**12) Pokud ano, o jaký druh se jedná?**

- a) Aspergerův syndrom
- b) Rettův syndrom
- c) Dětský autismus
- d) Atypický autismus
- e) Hyperaktivní porucha s mentální retardací
- f) Dětská dezintegrační porucha

**13) Má tento žák k dispozici asistenta?**

**14) Pokud ano, kolik hodin denně? Je asistent žákovi k dispozici během přestávek?**

**15) Čerpá aktuálně tento žák nějaká podpůrná opatření? V jakém stupni?**

**16) Jak hodnotíte spolupráci asistenta pedagoga a učitele u žáka s PAS? (škála 1 až 5)**

- 17) Jaký máte názor na společné vzdělávání žáků, zdravých i postižených, v jedné spádové škole?**
- 18) Řešili jste někdy šikanu žáka s PAS na Vaší škole?**
- 19) Řešili jste někdy šikanu žáka s PAS na prvním stupni?**
- 20) Máte k dispozici místnost pro relaxaci a individuální práci s žákem?**
- 21) Stěžovali si někdy žáci, že žák s PAS vyrušuje během výuky?**
- 22) Myslíte, že máte jako škola dobré podmínky pro vzdělávání žáků s PAS?**

## **Příloha F Dlouhodobé sledování – případová studie**

Jméno: Kamil XY

Narozen: březen 2008

Diagnóza: Dětský autismus a ADHD.

Rodinná anamnéza:

Maminka (1991) : Sinusová tachokardie – zjištěna v dospělosti po narození chlapce

Otec (1989): zdravý, s chlapcem se nestýká, má další zdravé děti. Mladší sestra matky (1993): Aspergerův syndrom – uvádí projevy podobné, jako má Kamil v současné době.

Sociálně – ekonomický status rodiny:

Chlapec se narodil v době, kdy jeho matka již byla umístěna ve výchovném ústavu. Zde byly umístěny i další nezletilé matky. V dospělosti matka vrátila zpět k rodičům společně se svým synem a později si našla nového partnera. Když bylo chlapci osmnáct měsíců, matka se k tomuto partnerovi přestěhovala. Společně s ním, žila na venkově, ve vesnici, přibližně s třemi sty obyvateli, v domku jeho rodičů. Později, získal partner pronajatý byt ve městě, neboť nedaleko pracoval. Byt o velikosti dva plus jedna, se nacházel v panelové zástavbě, a to v jedenáctém poschodí. Sousedé si často stěžovali, že chlapec křičí na chodbách a vozí se neustále výtahem. Matčina partnera oslovoval jako tatínka. Rodina se ujala opuštěného psa, který se stal její součástí. U babičky měl chlapec kočku. K psovi i kočce, si později vytvořil silné, citové pouto. Partner matky, pracoval jako ošetřovatel chovných hospodářských zvířat ve statku. Matka byla v domácnosti a chlapci věnovala velkou péči. Ráno ho vodila do školy a po čtyřech hodinách výuky, pro něj přicházela. Pobírala proto také příspěvek na péči. Když bylo chlapci osm let, matka si opět našla nového partnera.

Matka se společně se synem, k novému partnerovi přestěhovali. Rodina bydlí ve městě, s přibližným počtem deset tisíc obyvatel a to v bytě, o velikosti tři plus jedna. Nový partner matky, pracuje jako správce v zábavném parku. Byt se nachází,



ve zděném, zrekonstruovaném domě a to ve druhém podlaží. Chlapec má k dispozici vlastní pokoj. Jeho oblíbený pes, zůstal u bývalého partnera matky. A tak chlapec chová v bytě, alespoň morčata. Zvířata má velmi rád. Byt obývá společně s matkou jejím partnerem a také s malou sestrou, Aničkou, která se matce a novému partnerovi před nedávnem narodila.

#### Zdravotní anamnéza:

Informace byly získány na základě rozhovoru s Kamilovou maminkou. Ta s rozhovorem souhlasila a nabídla použít chlapcův případ, pro účel této práce.

Chlapec se narodil, když bylo mamince sedmnáct let. Dívka se stýkala s podivnou partou přátel, která byla závislá na návykových látkách, a proto byla umístěna do výchovného ústavu pro mladistvé. Těhotenství proběhlo v pořádku a následný porod proběhl přirozenou cestou, bez komplikací. Chlapec vážil dva tisíce, devět set gramů a měřil čtyřicet devět centimetrů.

První zdravotní komplikace nastaly ve 3 měsících věku chlapce. Matka si povšimla chlapcových promodrávajících rtů během kojení. Lékaři zjistili, že miminko má FOA (nesrostlou díru v srdci), která pokud nesroste během prvního roku života dítěte, bude muset chlapec na operaci. Chlapec nakonec na kardiologickou operaci nemusel. V té době Kamil trpěl častými záněty průdušek a byl často hospitalizován na dětském oddělení v nemocnici. V sedmi měsících věku, prodělal Rotavirovou infekci. Byl hospitalizován v nemocnici. Týden po propuštění z nemocnice, prodělal první epileptický záchvat. Kamilova maminka popsala tento jev slovy: „Dítě bylo v křeči, s pěnou u pusinky a očima v sloup.“ Od té doby maminka pozorovala u chlapce zpomalení vývoje. Sedět začal v devíti měsících, v jedenácti měsících lézt, v osmnácti měsících chodit a dorozumívat se pomocí jednoduchých slov. V osmnácti měsících věku nastal zlom a matka uvádí, že chlapec ze dne na den přestal mluvit a na věci jen ukazoval. Na základě vyšetření u dětského lékaře a v pedagogicko- psychologické poradně logopedem. byla chlapci ve věku dvou let, diagnostikována vývojová dysfázie. Ve věku dva a půl roku, začal chlapec opět mluvit. Ve věku tří let absolvoval EEG vyšetření, které bylo v pořádku. Medikace byla na základě výsledků tohoto vyšetření, vysazena.

Chlapec dostal od dětského lékaře žádanku k logopedovi. S logopedem však nechtěl spolupracovat. Docházel do mateřské školy na sídlišti. Zde si učitelky povšimly špatné jemné i hrubé motoriky, chlapec si hrál stereotypně se stejnými hračkami. Bylo mu doporučeno, navštěvovat přípravnou třídu základní školy. V sedmi letech, v době docházky do přípravné třídy základní školy, odpovídala jeho mluvní úroveň věku čtyř až pěti let. Dokázal ovládat logopedický program na tabletu. Práce s tabletem jej bavila. V této době, si podivného chování začala všimnout i Kamilova maminka. Chlapec si hrál se stejnými hračkami, nechtěl spát v jiném povlečení, než bylo jeho oblíbené. Absolvoval vyšetření v nemocnici v Praze, kde mu byl diagnostikován Dětský autismus v kombinaci s ADHD. Jeho velkým zájmem v té době, bylo pražské metro. Uměl vyjmenovat i zakreslit do schématu všechny jeho stanice.

### Školní anamnéza

V sedmi letech začal docházet do přípravné třídy základní školy. Do stejné třídy docházel i chlapec s atypickým autismem. Chlapci na sebe nereagovali dobře. Bylo nutné dodržovat několik zásad. Například, aby na sebe chlapci během hodiny neviděli a nebyli u sebe ani během přestávek. Během grafomotorických cvičení, se projevil špatný úchop tužky, neschopnost nakreslit obrázek dle předlohy. Během psaní na pracovní list volil Kamil raději fix, který po papíru lépe klouzal, což mu bylo zakázáno učitelkou, z důvodu propíjení fixu na druhou stranu pracovního listu. Zvládal vyjmenovat číselnou řadu do dvou set. Rozpoznal základní geometrické tvary. Na počítadle zvládl sčítat i odčítat do desíti. Během hudební výchovy nezpíval s dětmi, ale měl tendenci pobíhat po třídě. Během výtvarné výchovy rád pracoval s modelínou a vodovými barvami. Nezvládal vystřihování. Špatně sám vyšel do schodů a pletly se mu nohy přes sebe. Koordinace při chůzi byla neobratná.

Na doporučení školského poradenského zařízení, začal navštěvovat od září roku 2015 první ročník základní školy praktické, v místě bydliště. Měl zde k dispozici i asistenta pedagoga. Vzdělával se zde dle individuálního vzdělávacího plánu a bylo mu zařazováno učivo běžné základní školy. Dokázal vyjmenovat jména šesti kamarádů ze třídy. Třída ho přijala dobře. Na konci první třídy měl samé jedničky a dvojku z tělesné a výtvarné výchovy. V průběhu prvního pololetí, se ve druhé třídě, odstěhoval společně

s matkou do jiného města. Navštěvuje tak základní školu praktickou v místě nového bydliště. V nové škole se mu líbí. Prospěch je chvalitebný. V prvním pololetí druhého ročníku, měl dvojky z výtvarné a tělesné výchovy a z českého jazyka. Hrubá motorika se zlepšila. Chlapec zvládne bez problémů sám vyjít do schodů. Zlepšila se i jeho koordinace při běhu. Celkové držení těla je dobré. Chlapec má bohatší slovní zásobu, zlepšila se i výslovnost.

## **Příloha G – Screeningový dotazník pro ředitele škol**

### **1) Kde se nachází Vaše škola:**

- A) město
- B) vesnice
- C) městys

### **2) O jaký typ školy se jedná?**

- a) Základní škola
- b) Základní škola praktická

### **3) Kolik žáků se vzdělává na Vaší škole? (číselná odpověď)**

### **4) Vzdělával se v letech 2006-2016 na prvním stupni Vaší školy žák s PAS?**

- a) Ano
- b) Ne

### **5) Pokud ano, o jaký druh PAS se jednalo?**

- a) Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- b) Rettův syndrom
- c) Dětský autismus
- d) Jiná Dezintegrační porucha v dětství
- e) Atypický autismus
- f) Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná
- g) Jiné pervazivní vývojové poruchy
- h) Bylo u žáka s PAS využíváno nějakých speciálních výukových metod? ( například strukturované učení?)

### **6) Má/měl tento žák nárok na úpravu podmínek na základě zdravotního stavu? Vepište.**

**7) Využívá/využíval tento žák některých speciálních metod pro výuku?**

**8) O jaký druh PAS se jedná? Vyberte**

- i) Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- j) Rettův syndrom
- k) Dětský autismus
- l) Jiná Dezintegrační porucha v dětství
- m) Atypický autismus
- n) Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

**9) Má tento žák k dispozici asistenta? Na kolik hodin denně? (Číselná odpověď)**

10) Jaký máte názor na společné vzdělávání běžných žáků a žáků s PAS v jedné spádové škole?

**11) Myslíte, že má Vaše škola vhodné podmínky pro toto vzdělávání?**

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Aneta Lukáčová**

**Obor: Speciální pedagogika- Vychovatelství**

**Forma studia: kombinovaná**

**Název práce: Podmínky pro vzdělávání žáků s PAS na ZŠ a ZŠP v okrese Kutná  
Hora**

**Rok:2017**

**Počet stran textu bez příloh:70**

**Celkový počet stran příloh: 23**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 31**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2**

**Počet internetových zdrojů: 6**

**Vedoucí práce: PhDr. Marie Frajerová**