

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Využití edukačně-hodnotícího profilu
žáků s poruchou autistického spektra
k rozvoji klíčových kompetencí žáků s PAS**

Diplomová práce

Autor: Zdislava Sklenářová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti
a management speciálních zařízení
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Hradec Králové

2020

Zadání diplomové práce

Autor:	Zdislava Sklenářová
Studium:	P15K0195
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení
Název diplomové práce:	Využití edukačně-hodnotícího profilu žáků s poruchou autistického spektra k rozvoji klíčových kompetencí žáků s PAS
Název diplomové práce AJ:	Application of the educational evaluation profiling on pupils suffering from Autism Spectrum Disorder for development of their social capacities

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce ukazuje možnosti využití edukačně-hodnotícího profilu žáků s poruchou autistického spektra k rozvoji jejich klíčových kompetencí. Cílem diplomové práce je analyzovat kompetence žáků, na základě provedené analýzy vytvořit IVP, a tím podpořit průběh jejich edukačního procesu. V úvodních kapitolách diplomové práce budou definičně vymezeny PAS, provedena jejich klasifikace a charakterizována specifika žáků s PAS v oblasti představitosti, sociálního chování a komunikace. Dále pak budou prezentovány očekávané výstupy RVP pro základní vzdělávání, resp. ŠVP Speciální ZŠ Hradec Králové, a to s ohledem na klíčové kompetence, jichž má být u žáků s PAS v průběhu plnění povinné školní docházky dosaženo. Mj. bude také v teoretické rovině prezentován diagnostický materiál "Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra", který lze funkčně využít pro zjišťování potenciálu žáků s PAS. S ohledem na speciálněpedagogickou praxi pak bude s využitím edukačně-hodnotícího profilu žáků s PAS sledován rozvoj jejich dílčích klíčových kompetencí, a to s ohledem na výstupy a klíčové kompetence žáků a absolventů Speciální ZŠ HK, tak jak jsou definovány v ŠVP Speciální ZŠ Hradec Králové. Získané informace budou využity ke tvorbě IVP žáků s PAS a sloužit k individuální podpoře rozvoje klíčových kompetencí žáků s poruchou autistického spektra. Z metodologického hlediska bude využito kazuistiky.

ADAMUS, Petr. Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, 182 s. ISBN 978-80-7464-661-4. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Edukačně-hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8-15 let). Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, 75 s. ISBN 80-86856-12-7. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006, 51 s. ISBN 80-86856-20-8. DUBIN, Nick. Šíkana dětí s poruchami autistického spektra. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 178 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-553-0. VALENTA, Milan a Jan MICHALÍK. Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 95 s. ISBN 978-80-244-3161-1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyd. 1. Stařeč: INFRA, 2005, 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Ústí nad Orlicí dne

Anotace

SKLENÁŘOVÁ, Zdislava. *Využití edukačně-hodnotícího profilu žáků s poruchou autistického spektra k rozvoji klíčových kompetencí žáků s PAS*. Hradec Králové, 2019. 90 s. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky a logopedie. Vedoucí práce Petra BENDOVIÁ.

Diplomová práce ukazuje možnosti využití edukačně-hodnotícího profilu žáků s poruchou autistického spektra k rozvoji jejich klíčových kompetencí. Cílem diplomové práce je analyzovat kompetence žáků a absolventů Mateřské školy, Speciální základní školy a Praktické školy Hradec Králové, na základě provedené analýzy vytvořit individuální vzdělávací plán, a tím podpořit průběh jejich edukačního procesu. Z metodologického hlediska bude využito kazuistiky.

Klíčová slova

speciální pedagogika, autismus, individuální vzdělávací plán, edukačně-hodnotící profil, klíčové kompetence

Abstract

SKLENÁŘOVÁ, Zdislava. *Application of the educational evaluation profiling on pupils suffering from Autism Spectrum Disorder for development of their social capacities*. Hradec Králové, 2019. 90 pp. Master Degree Thesis. University of Hradec Králové. Faculty of Education. Department of Special Education and Speech Therapy. Thesis Supervisor Petra BENDOVIÁ.

The diploma thesis demonstrates possibilities of using the educational-evaluating profile of pupils with autism spectrum for development of their crucial skills. The aim of the thesis is to analyse pupils' and graduates' of Kindergarten, Special Primary School and Practical School Hradec Králové, create an individual educational plan on the basis of the analysis and thus support the progress of their educational process. From the methodological point of view, the thesis employs case interpretation.

Key words

Special Education, Autism, Individual Educational Plan, Educational-evaluating Profile, Key Competencies

Poděkování

PhDr. Petře Bendové, Ph.D., za konzultace a odborné vedení diplomové práce;
zaměstnancům Mateřské školy, Speciální základní školy a Praktické školy Hradec
Králové, vybraným žákům a jejich rodičům za vstřícnost a spolupráci.

Obsah

Obsah	7
Úvod	9
1 Poruchy autistického spektra	10
1.1 Vývoj terminologie ve vztahu k poruchám autistického spektra.....	10
1.2 Klasifikace poruch autistického spektra	13
1.2.1 Kategorie pervazivních vývojových poruch.....	14
1.3 Etiologie a triáda poruch autistického spektra.....	16
1.3.1 Komunikace	17
1.3.2 Sociální vztahy.....	18
1.3.3 Představitost, zájmy, rituální chování jedinců s PAS	19
2 Legislativní úprava vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v České republice	21
2.1 Rámcový vzdělávací program (RVP) a Školní vzdělávací program (ŠVP).....	23
2.1.1 Klíčové kompetence podle RVP.....	25
2.1.2 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Speciální školy Hradec Králové	28
2.2 Individuální vzdělávací plán (IVP).....	30
2.2.1 Zásady pro tvorbu edukačních plánů žáků s PAS	32
3 Speciálně pedagogická diagnostika dětí a žáků s PAS.....	37
3.1 Vývoj diagnostiky žáků s autismem v českém prostředí.....	39
3.2 Materiály speciálně pedagogické diagnostiky využívané u jedinců s PAS v ČR	40
3.2.1 Psycho-edukační profily a Edukačně hodnotící profily.....	42
4 Edukačně hodnotící profil žáka s PAS 8–15 let	44
4.1 Hodnocení „potenciálu“ žáků s PAS pomocí EHP.....	45
4.2 Jednotlivé oblasti hodnocení žáků s PAS podle EHP.....	47
5 Uvedení do praktické části diplomové práce	50

5.1 Cíl a výzkumné otázky praktické části diplomové práce	50
5.2 Metodologie výzkumu	50
5.3 Specifikace průběhu realizovaného výzkumu	52
6 Možnosti podpory žáků s PAS s využitím EHP	55
6.1 Využití EHP v edukaci Pavla	55
6.1.1 Rodinná anamnéza Pavla	55
6.1.2 Osobní anamnéza Pavla	55
6.1.3 Školní anamnéza Pavla	57
6.1.4 Charakteristika Pavla podle výsledků EHP	58
6.1.5 Individuální vzdělávací plán – Pavel	61
6.2 Využití EHP v edukaci Jiřího	67
6.2.1 Rodinná anamnéza Jiřího	67
6.2.2 Osobní anamnéza Jiřího	68
6.2.3 Školní anamnéza Jiřího	70
6.2.4 Charakteristika Jiřího podle výsledků EHP	71
6.2.5 Individuální vzdělávací plán – Jiří	74
7 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a diskuze	81
Závěr	84
Literatura	86

Úvod

Školská zařízení v České republice mají možnost pro vzdělávání žáků využít celou řadu podpůrných opatření včetně individuálních vzdělávacích plánů (IVP). IVP odpovídají speciálním vzdělávacím potřebám žáka a tvoří součást optimalizace podmínek pro vzdělávání, které je maximálně možné a současně žákovi přiměřené. Jedná se o další krok v soudobých trendech v oblasti speciální pedagogiky, kdy pro posouzení úspěšnosti edukace nemusí hrát centrální roli příslušná diagnóza, ale individuální posouzení speciálních edukačních potřeb konkrétní vzdělávané osoby a rozvoj jejích klíčových kompetencí.

Předložená diplomová práce sleduje možnosti využití edukačně hodnotícího profilu (EHP) žáků s poruchou autistického spektra (PAS) k rozvoji jejich klíčových kompetencí. Diplomová práce směřuje k vytvoření IVP, v nichž jsou na základě charakteristik žáků a jejich výsledků v EHP obsažena doporučení sloužící k rozvoji klíčových kompetencí dvou žáků podle školního vzdělávacího plánu (ŠVP). Jedná se o osobu s Aspergerovým syndromem navštěvující 9. ročník základní školy speciální a o osobu s dětským autismem navštěvující 8. ročník základní školy speciální. Výzkum probíhal na Mateřské škole, Speciální základní škole a Praktické škole Hradec Králové. Výsledná doporučení s možností praktického využití jsou modelována pro ŠVP této instituce s přihlédnutím ke standardním postupům v sekundární literatuře.

Cílem teoretické části diplomové práce je vymezit základní pojmy vztahující se k problematice PAS, IVP, legislativní úpravě vzdělávání žáků s PAS v České republice a EHP. Hlavním cílem praktické části kvalifikační práce je analyzovat kompetence žáků, na základě provedené analýzy vytvořit IVP, a tím podpořit průběh edukačního procesu. IVP bude sledovat rozvoj dílčích klíčových kompetencí žáků s poruchou autistického spektra. K naplnění hlavního cíle slouží dva cíle dílčí: určení potenciálu žáků s PAS pomocí edukačně-hodnotícího profilu žáků s PAS; na základě zjištěné úrovně dílčích dovedností u vybraných žáků s PAS prezentovat možnosti podpory žáků s PAS ve vztahu k naplňování očekávaných výstupů RVP pro základní vzdělávání, resp. ŠVP Speciální ZŠ Hradec Králové.

1 Poruchy autistického spektra

Autismus, respektive poruchy autistického spektra, patří v posledních letech v euro-americkém kulturním okruhu ke stále společensky významnějším tématům. Povědomí široké veřejnosti o poruchách autistického spektra rozšiřují nejen snahy odborníků o popularizaci problému a narůstající počet osob s autismem, ale také nejrůznější počiny v kulturní oblasti – knihy, rozhovory či filmy pojímané jako svědectví o životě s autismem nebo o životě v těsné blízkosti osoby s poruchou autistického spektra. Mezi nejvlivnější snímky patří film režiséra Barryho Lewinnsa *Rain Man* z roku 1988, na nějž ovšem volně navázaly obdobně koncipované projekty. Z poslední doby lze uvést film Mickyho Jacksona s názvem *Temple Gradinová* uveřejněný v roce 2010 a vzhledem k životopisnému a reálnému námětu významně rezonující. Ačkoliv se přístup k otázkám autismu prostřednictvím kultury může někdy jevit poněkud mělký a zapadající pouze do řady „zajímavostí“, jedná se o důležitý nástroj v posunu autismu z tabuizovaných témat zvyšující informovanost i ohleduplnost intaktní společnosti.

1.1 Vývoj terminologie ve vztahu k poruchám autistického spektra

Každý obor má svou terminologii a jejich postupné ukotvování pojmů vede k jasným definicím, které mohou objasňovat dané problematiku. V knize *Dětský autismus* autor (Heller 1908 podle Hrdlička in Hrdlička, Komárek ed., 2014) odkazuje na počátky zkoumání a popsání pervazivních vývojových poruch. Datuje je k počátku 20. století, uvádí vídeňského speciálního pedagoga Hellera. Heller popsal u dětí poruchu zvanou infantilní demence, dnes je toto onemocnění zaznamenáno v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) jako jiná dětská desintegrační porucha. V roce 1911 byl poprvé použit termín autismus (z řeckého *autos*, v překladu sám). Bleur (1911 in Thorová, 2016) jím označil jeden ze symptomů chování u pacientů se schizofrenií – odtažení od reality, pohroužení se do vnitřního světa snů a fantazie. Vybraným pojmem chtěl podle autorů Gillberga a Peeterse (2008) podtrhnout egocentrický způsob myšlení.

Ve čtyřicátých letech minulého století byl poprvé popsán autismus. Americký psychiatr Kanner v roce 1943 publikoval článek, v němž shrnul své pětileté pozorování skupiny dětí. U všech popsal velké množství společných znaků, které nespĺňovaly kritéria diagnostiky některé z tehdy známých psychických nemocí, a shrnul je pod označení časný dětský autismus. Jednalo se o děti, které jevily zvláštní

známky chování, jako by žily ve vlastním světě. (Kanner, 1943 in Thorová, 2016). Roku 1944 se habilitoval Asperger ve Vídni s prací zaměřenou na děti s podobnými projevy a použil pro ně označení autističtí psychopati. Oba vědci se problematikou zabývali nezávisle na sobě, přičemž Kanner popisoval děti s těžší formou autismu, a Asperger se věnoval dětem s mírnějšími formami poruchy. Pro Kannerem diagnostikovanou poruchu, se později začalo používat označení raný autismus, autistickou psychopatii nahradilo sousloví Aspergerův syndrom. Označení raný autismus používá německá autorka Preißmannová (2010), u nás je označení uváděno podle MKN-10 jako dětský autismus.

Pojem Aspergerův syndrom poprvé použila britská lékařka Wingová v roce 1981. Zasloužila se o rozšíření poznatků z psychopatologie poruch autistického spektra. Vydala řadu odborných publikací a také příruček pro rodiče dětí s Aspergerovým syndromem. Rakouský historik medicíny Herwig Czech ve svém nedávném výzkumu (Czech, 2018) upozornil na spolupráci Hense Aspergera s nacistickým režimem. Podle Czecha se Asperger aktivně účastnil programů sterilizace a euthanasie, v rámci něhož docházelo k fyzické likvidaci také osob s postižením, protože nevyhovovaly rasové teorii spojené s nacismem. Asperger odesílal děti do nemocnice Am Spiegelgrund, kde jich od roku 1940 do konce druhé světové války zemřelo asi 800. Jak připomínají editoři časopisu, v němž byl Czechův výzkum publikován, v době popularizace termínu Aspergerův syndrom však ještě nebyla míra Aspergerova zapojení do nacistických eugenických projektů známa (Cohen, Klin, Silberman, Buxbaum, 2018).

Důležitým mezníkem se stal rok 1979, kdy Lorna Wingová a Judith Gouldová díky svému společnému výzkumu upozornily na děti s rysy autistického chování, které ale nesplňovala diagnostická kritéria popsaná Kannerem. Poprvé byl v publikaci Wingové (1979 in Thorová, 2016) použit termín poruchy autistického spektra a následně Wingová hovořila i o kontinuu autistických poruch (1993 in Thorová, 2016, Bazalová, 2017), které odpovídají kategorii pervazivních vývojových poruch. Tato kategorie (PVP nebo PDP Pervasive Developmental Disorder) byla zavedena v roce 1980 v americkém diagnostickém manuálu DSM-III (American Psychiatric Association, 1980 in Hrdlička, Komárek, ed., 2014). Zde se jednoznačně odlišily kategorie PVP od psychotických poruch. Do klasifikace MKN se tento koncept dostal až v roce 1993 (MKN-10, 1992 in Hrdlička, Komárek ed., 2014).

Vývoj terminologie a poznatků o pervazivních vývojových poruchách dále pokračoval. Thorová (2006) uvádí, že diskuse o tom, zda se v případě dětského autismu

a Aspergerova syndromu jedná o dvě samostatné nozologické jednotky, nebo je třeba Aspergerův syndrom chápat jako typ vysoce funkčního autismu, stále trvají.

Terminologie v oblasti poruch autistického spektra je značně nejednotná a v zahraničí i domácím prostředí se pro označení totožných jevů používají odlišné termíny. Nejrozšířenější označení autismus, známý i laické veřejnosti, lze vztáhnout na celé spektrum poruch. Stále více se také používá sousloví porucha či poruchy autistického spektra. Podle Bazalové vystihuje zmíněné kontinuum autistických poruch *„celé spektrum poruch včetně Aspergerova syndromu, který se mírou inteligenční úrovně jedinců s tímto syndromem liší od ostatních poruch. Problematické je užití termínu poruchy autistického spektra v množném čísle, je diskutabilní, zda užívat pojmy osoby, lidé, žáci, děti s poruchou autistického spektra či poruchami autistického spektra“* (Bazalová, 2011, s. 147). Bazalová (2017) uvádí, že termíny autismus, porucha či poruchy autistického spektra (PAS) vyjadřují totožný jev a přiklání se k vyjádření v množném čísle i u pervazivních vývojových poruch (PVP). Termín PVP značí „všepronikající“ a vyjadřuje závažnost poruch. Tento termín je i podle ní používán v této době jako ekvivalent k poruchám autistického spektra. Je však užíván spíše v oblasti medicínské.

Termín poruchy autistického spektra se ve světě rozšířil a odpovídal pervazivním vývojovým poruchám. Byl reakcí na požadavek lékařské a speciálně pedagogické praxe, zastřešujícím termínem shrnout co nejširší škálu i míru symptomů. Termín poruchy autistického spektra je podle autorky výstižnější, protože *„specifické deficit a abnormální chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní“* (Thorová, 2006, s. 60).

Poruchy autistického spektra zařazujeme do množiny pervazivních vývojových poruch (zkratka PDD nebo PDDs – pervasive developmental disorders), tedy všepřonikajících poruch ovlivňujících jedince v několika oblastech, přičemž se jedná o celoživotní vývojové změny postižené osoby. Jedná se o jedny z nejzávažnějších typů poruch dětského vývoje. Poruchy autistického spektra je možné dále dělit do dalších podskupin (Thorová, 2012, Jelínková, 2011). Thorová (2006) též uvádí anglickou zkratku PDDs pervazivních vývojových poruch. Termín všepřonikající objasňuje vysvětlením *„že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech“* (Thorová, 2006, s. 58).

Terminologii podskupin poruch udávají dva současné klasifikační systémy MKN-10 a DSM-IV, viz níže. V práci je především rozpracovaná terminologie

z hlediska MKN-10. Častý pojem „autistické rysy“ v klasifikacích uveden není. Je často používán, avšak nikde není přesná definice a podle Thorové (2016, s. 211) *„není jasné, zda autistické rysy jsou synonymem pro symptomy poruch autistického spektra nebo označením pro projevy dětí, jejichž chování však svou frekvencí a intenzitou neodpovídá diagnostickým kritériím žádné poruchy autistického spektra“*. Nejedná se tedy o diagnózu, přesto jsou v České republice uvedeny závěrem diagnózy. V praxi je podle autorky využíván termín (autistické rysy nebo autistické rysy s mentální retardací) pro diagnózy atypický autismus nebo dětský autismus s mentální retardací.

Další termín objevující se v souvislosti s touto problematikou je triáda, jež *„vystihuje tři hlavní složky postižení – komunikaci, sociální interakci a imaginaci“* (Bazalová, 2017, s. 11), viz níže. Bazalová (2017) vysvětluje pojem, se kterým se můžeme setkat v souvislosti s terminologií poruch – neurotypický – pojem označující člověka bez autismu.

1.2 Klasifikace poruch autistického spektra

Pro klasifikaci poruch autistického spektra, i všech ostatních poruch, se používají dva všeobecně uznávané diagnostické systémy. V Evropě se jedná o Mezinárodní klasifikaci nemocí (viz níže). Ve Spojených státech vydává Americká psychiatrická asociace Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM). Americký manuál vyšel poprvé roku 1954, v současné době se používá verze DSM-V z roku 2013 (Thorová, 2016).

Závazná kodifikace systému označování a klasifikace lidských onemocnění, poruch, zdravotních problémů a dalších příznaků, situací a okolností se nachází ve stále aktualizované Mezinárodní klasifikaci nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN, případně anglická zkratka ICD podle originálního jazyka dokumentu, International Classification of Diseases and Related Health Problems). Jedná se o publikaci Mezinárodní zdravotnické organizace (WHO), jejímž původním účelem bylo od roku 1893 umožnit mezinárodní srovnání příčin úmrtí. Od roku 1949 pak WHO vydává univerzální seznam diagnóz a nové poznatky zapracovává na plenárním shromáždění přibližně po deseti nebo více letech. V současné době je v platnosti 10. revize MKN uveřejněná pod názvem Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10), která nabyla

účinnosti 1. ledna 1993; v České republice se zmíněná klasifikace používá od roku 1994 (UZIS, 2018, online).

Pod kódem F84 nacházíme pervazivní vývojové poruchy, které jsou charakterizovány „*kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci*“ (MKN-10, UZIS, 2018, s. 249, online). Pro vyznačení současné somatické a mentální retardace se používá dodatkový kód.

1.2.1 Kategorie pervazivních vývojových poruch

Některé kategorie pervazivních vývojových poruch jsou popsány níže v textu. Další poruchy řazené v MKN-10 níže charakteristiky uvedeny nemají (Rettův syndrom F84.2, jiná dětská dezintegrační porucha F84.3, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby F84.4, jiné pervazivní vývojové poruchy F84.8, pervazivní vývojová porucha NS F84.9), nejsou pro tuto diplomovou práci a její výzkum stěžejní.

První uváděnou pervazivní vývojovou poruchou je pod kódem F84.0 **Dětský autismus**, který je popsán dvěma hlavními jevy. Nejprve přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, který je zřejmý již před třetím rokem života. Dále pak abnormální funkcí tří oblastí psychopatologie: reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování. K těmto diagnostickým rysům se mohou přidávat ještě další nespecifické problémy např. fobie poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese namířená proti sobě. (MKN-10, UZIS, 2018, online).

Dětský autismus z historického hlediska tvoří jádro poruch autistického spektra. Stupně závažnosti jsou různé, od mírné formy poruchy po těžkou, záleží na množství symptomů. Typická je značná variabilita symptomů, přičemž se diagnostikuje bez závislosti na jakékoli jiné přidružené poruše. S věkem dětí se specifické projevy deficitů dětského autismu mění, ale lze ho diagnostikovat v každém období věku (Thorová, 2016).

Pod označením F84.1 je uvedena porucha **Atypický autismus**. Také u něho se projevuje porušený nebo abnormální vývoj, ale až po třetím roce života. Abnormalita se projevuje také ve třech oblastech, ale nikdy nepostihuje všechny tři složky najednou,

tedy „není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu (porucha reciproční sociální interakce, porucha komunikace a opakující se omezené stereotypní chování) i přes přítomnost charakteristických abnormalit v jiných oblastech“ (MKN-10, UZIS 2018, s. 250, online). Tento typ pervazivní vývojové poruchy vzniká často u jedinců s výraznou mentální retardací a s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči.

U atypického autismu se jedná o velmi heterogenní diagnostickou jednotku tvořící součást autistického spektra. Poruchy atypického autismu se u dítěte projevují z hlediska diagnostických kritérií pouze částečně, ale přesto u těchto dětí je mnoho „specifických sociálních emocionálních a behaviorálních symptomů, které se s potížemi, jež mají lidé s autismem, shodují“ (Thorová, 2016, s. 185). V tomto termínu Thorová (2016) sleduje zastřešení termínů autistické rysy či sklony, které jsou pro diagnostiku příliš vágní a nikde nedefinované, viz výše. Vidí chybu i na straně evropského systému MKN-10, který stále ještě tuto kategorii přesně nedefinoval jasnými hranicemi a klinickým obrazem poruchy.

V MKN-10 u **Aspergerova syndromu** je uvedeno, že se jedná o poruchu F84.5 „nejisté nozologické validity“ (MKN-10, UZIS 2018, s. 251, online). Dále, že se shoduje s autismem v porušené reciproční sociální interakci. Zároveň je charakterizována stereotypním repertoárem zájmů a aktivit, které se opakují a jsou omezeny. Oproti autismu není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Porucha je spojena s tzv. nemotorností. Abnormality přetrvávají do dospívání a dospělosti, kdy se mohou vyskytovat psychotické epizody.

Aspergerův syndrom je různorodý syndrom mnoha forem, jehož symptomatika plynule přechází do normy. Je velmi těžké u hraniční skupiny lidí s Aspergerovým syndromem správně rozlišit, zda se nejedná pouze o sociální neobratnost spojenou například s více vyhraněnými zájmy a osobnostními výraznějšími rysy. Je příliš zjednodušené tvrdit, že tato porucha je pouze mírnější formou autismu. Intelekt je u těchto lidí v pásmu normy, což dokazuje např. úroveň dosaženého vzdělání těchto osob a úroveň sebeobslužných dovedností. Nezaručuje však schopnost samostatného života v dospělosti. Někteří lidé s touto poruchou jsou schopni (s pomocí různých nácviků a mírou empatického individuálního přístupu) zvládnout běžnou školní docházku, najít si práci, případně najít si partnera, založit rodinu apod. Dále se u některých lidí s Aspergerovým syndromem ukazuje, že nemají výrazné problémy v chování, naopak jsou spíše pasivní. Na druhé straně jsou však lidé s Aspergerovým

syndromem, kteří se bez asistenta pedagoga neobejdou ani v mateřské škole, kvůli svému problémovému chování, v základní škole pak mohou mít značné problémy i přes zajištěná podpůrná opatření.

Děti s Aspergerovým syndromem mohou mít opožděný vývoj řeči, ale v pěti letech však již mluví plynule. Vývoj jejich řeči se liší nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řečí kopírující výrazy dospělých. Mívají potíže hlavně v oblasti pragmatického užívání řeči. Jejich řeč tedy málo odpovídá sociálnímu kontextu v dané situaci (Thorová, 2016).

1.3 Etiologie a triáda poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra náleží mezi pervazivní vývojové poruchy, tedy vrozené postižení mozkových funkcí způsobující jiné chování dítěte v oblastech komunikace, sociální interakce a v symbolickém myšlení. Dítě pak nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem a jedná odlišně než děti bez poruch stejné mentální úrovně. Jejich vnímání, prožívání i chování se odlišuje. U jednotlivých nozologických jednotek – syndromů – je charakteristická variabilita symptomů. Poruchy se projevují v prvních letech života dítěte, typické věkové rozmezí je signifikantní pro jednotlivé typy poruchy (Thorová, 2016).

S věkem se ovšem proměňuje klinický obraz poruch autistického spektra, což výrazně komplikuje diagnózu. Jak shrnuje Thorová (2016, s. 233): „*Ačkoli symptomy u mírnějších variant autismu lze rozeznat před třetím rokem jen dlouhodobým zkoumáním dítěte, k plné manifestaci symptomů dochází až ve chvíli, kdy sociální požadavky kladené na dítě překročí jeho omezené dovednosti a atypické chování se tak zvýrazní*“.

Příčiny vzniku poruch autistického spektra nelze v současné době jednoznačně určit a jsou stále předmětem lékařského, neurobiologického, neurochemického a dalšího výzkumu. Uvažuje se o faktorech genetických (např. určení genů se vztahem k poruchám autistického spektra u plodu či genetická výbava rodičů) nebo environmentálních, metabolických a virových (např. narušení imunitního systému mozku). Předmětem výzkumu je též teorie peptidů exogenního původu vznikajících z nekompletního štěpení lepku a kaseinu a jejich vliv na fungování mozku (Bazalová, 2017).

Otázky se zaměřují na vznik poruchy komunikačních a integračních funkcí v mozku, obecně lze říci, že se poruchy autistického spektra vždy spojují s oblastí geneticky podmíněné poruchy. Vzhledem k typu poruchy nelze hovořit o vyléčení, nýbrž o pozitivním vývoji – k vymizení projevů dochází jen velmi vzácně. Prognózu osob s PAS vždy ovlivňují dva hlavní faktory: míra a tíže autistického chování a kvalita adaptivního chování čili celková funkčnost v běžném životě.

U osob s poruchami autistického spektra je popisována triáda problémových oblastí zahrnující poruchy komunikace; poruchy sociálních vztahů; poruchy představitosti (Thorová, 2006). Kromě zmíněné triády bývají onemocnění doprovázena dalšími typickými projevy – rituálním a repetitivním chováním a výrazně vyhraněnými specifickými zájmy. Přestože zahrnují poruchy autistického spektra značnou šíři diagnóz, s velkým množstvím příznaků a jejich odlišnou hloubkou, jádro problémů vyjádřené v triádě zůstává celému spektru poruch společné (Jelínková, 2001).

1.3.1 Komunikace

Poruchy autistického spektra lze primárně chápat jako poruchy komunikace, poruchy komunikačních dovedností. U dětí se vyskytuje opožděný vývoj řeči a přibližně polovina osob s PAS si neosvojí řeč na takové úrovni, aby sloužila ke komunikačním účelům. Deficity v prvním bodě triády se projevují jak na úrovni receptivní, tak expresivní, verbální i neverbální (Thorová, 2016). Týká se to řady dětí s autismem. Poruchy komunikace jsou součástí základní symptomatologie autismu. Vývoj řeči je nejen porušený a nerovnoměrný, ale i opožděný „*u těchto dětí pozorujeme výrazný propad v komunikačních dovednostech vzhledem k jejich mentálnímu věku*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 144). Je otázkou, zda je vyjadřování u těchto lidí funkční, pokud mají verbální vyjadřování na vysoké úrovni. Oblast porozumění bývá v těchto případech totiž výrazně porušena. Někteří jedinci s autismem lépe rozumí mluvenému slovu, ale jejich vyjadřování je na nízké úrovni. V těchto případech převažuje receptivní složka řeči nad expresivní.

Různorodost postižení může být značně rozsáhlá: od projevů v neverbální komunikaci až po zdánlivě téměř nenarušený verbální projev. Zásadní pro přístup k problémům s komunikací je poznatek, že osoby s poruchou autistického spektra nechápou komunikaci jako prostředek dosažení nějakého cíle – odtud se odvíjí potíže s pochopením otázek, příkazů nebo podnětů dítětem. Současně se osoby s PAS

opakovaně v komunikaci vrací k oblíbeným tématům, o nichž hovoří dlouho a velmi podrobně. I zde se však přes značnou šíři jednotlivých prezentovaných poznatků jedná o echolálii, tedy opakování bez porozumění smyslu, případně se objevují verbální rituály (Čadilová, Žampachová, 2008).

Typickými a společensky známými projevy je doslovné chápání sdělení, neschopnost uchopit metaforu, vtip, nadsázku, spojit rovinu řečovou a doprovodná gesta, může chybět oční kontakt a odpovídající mimika (Bazalová, 2017). Dokladem narušené neverbální komunikace je: oční kontakt – je málo kvalitní, často bez komunikačního významu, chybí zrakové sdílení pozornosti, kterým se může např. projevít neschopností sledovat ukazovaný objekt na dálku a očním kontaktem dát zpětnou vazbu. Mimika obličeje – je chudá, někdy je naopak nadměrná tím způsobem, že neodpovídá komunikační situaci. Použití gest – je omezené např. upozornění ukazováním bývá používáno omezeně nebo gesto souhlasu či nesouhlasu nemusí umět lidé s PAS použít. Deficit se může projevít i v posturaci – poloze těla (Čadilová, Žampachová, 2008).

U dětí s autismem bývá deficit v komunikaci výrazný, lze ho zmírňovat speciálními metodami, přípravou a využitím komunikační strategie pro konkrétní dítě s autismem. Je tak možné naučit ho používat některé funkce komunikace. Možnost učení se jednotlivým funkcím komunikace se odvíjí zejména od vytvoření nebo nevytvoření expresivní složky řeči. *„Klíčovou roli v nácvicích komunikace hraje typ dítěte podle sociálního vývoje, zda se tedy jedná o dítě, které je v sociálním kontaktu pasivní, či aktivní. Pasivita či aktivita dítěte se projeví i v uplatňování komunikačních dovedností vůči okolí“* (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 145).

Při komunikaci s osobami s poruchami autistického spektra mají pracovníci dodržovat také její etická pravidla. Sipilä a Määttä (in Uusiautti, Määttä, 2018) hovoří o „zjednodušené komunikaci“, která pomáhá budování interakce mezi osobou s postižením a asistentem, respektive osobou z intaktní populace.

1.3.2 Sociální vztahy

„Oblast sociálního dovedností patří do triády autistického postižení“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 152). Je možné sledovat propad sociálních dovedností na úkor mentálních schopností jedince. Na míře symptomatiky pak záleží stupeň propadu. Dítě

s mírnými projevy nemívá tak silný deficit v oblasti sociálního intelektu než dítě s těžkou symptomatikou autismu, kde se může intelekt dostat na velmi nízkou úroveň.

Jak konstatuje Thorová (2016, s. 27) „výrazným problémem u lidí s poruchou autistického spektra bývá pasivita a nedostatek vůle. Chybí iniciativa, spontaneita, člověk s touto poruchou nemá zájem zapojit se do aktivity, pro okolí se jeví jako jedinec bez energie a entuziasmu“. Poruchy sociální interakce a sociálního chování se u osob s poruchou autistického spektra výrazně odlišují. Sociální chování má dva extrémní póly: osamělý pól (nezájem o kontakt – protest, útek, věnování pozornosti určitému předmětu, vyluzování zvuků apod.) a pól extrémní (zájem o kontakty s každým s nepřiměřenými sociálními aktivitami – dotyky, dlouhý rozhovor). Většina dětí s PAS o sociální kontakt stojí, ale svou odtažitostí nebo netečností skrývají neschopnost navázat přiměřený sociální kontakt. Pocit chaosu a nepředvídatelnosti okolí se pak násobí a jedná se o trvalou neschopnost chápat a správně „číst“ chování ostatních lidí (Thorová, 2016). Zmíněné póly autorky Čadilová, Žampachová (2008) popisují jako způsob sociální interakce. Uvádějí, že způsob sociální interakce není stabilním projevem, může se dynamicky vyvíjet a s věkem měnit. Uvádějí příklad, že děti, které byly v dětství osamělé, pasivní a odtažité, se během vývoje mohou změnit. Mohou být dětmi kontaktními a aktivními. Problém s narušenou sociální interakcí však zůstává.

Zvládání sociálních strategií patří k nejnáročněji rozvinutelným oblastem u dětí s PAS. Nepružné myšlení, vrozené sociální deficity a malá schopnost využít již naučené dovednosti v nových sociálních situacích znamená, že proces sociálních nácviků je celoživotní záležitostí. Bez nácviku sociálních dovedností ovšem nemůže dítě později obstát v běžných životních situacích nebo v kolektivu bez potíží. Značná emoční labilita a nízká frustrační tolerance sociálního chování dítěte s poruchou autistického spektra ovlivňuje stále a tlak vytvářený okolím u něj pak vyvolává nejen zmíněné potvrzení špatného chápání vztahů okolo něj, nýbrž vede také ke zvýšení zátěže, stresu, únavy a záchvatům vzteku různé intenzity (Čadilová, Žampachová, 2008).

1.3.3 Představivost, zájmy, rituální chování jedinců s PAS

Volnočasové aktivity dětí s PAS se výrazně odlišují od aktivit jejich vrstevníků a tuto odlišnost způsobuje narušená představivost. Z tohoto důvodu volí aktivity, které

se okolí jeví jako nefunkční, monotónní, stereotypní, opakující se (Čadilová, Žampachová, 2008). Osoby s poruchou autistického spektra obtížně snášejí změny, reagují na ně neadekvátně, např. přecitlivěle anebo podrážděně. Naopak u svého zájmu či hry vydrží velmi dlouhou dobu a lpí na opakování jednotlivostí. Značné procento dětí s PAS trvá na dodržování rituálů, může se jednat o stále stejnou cestu, sledování čísel, počítání určitých předmětů, olizování věcí, vyluzování zvuků, svlékání, oblékání a další. Mezi oblíbené oblasti patří mobilní telefony a předměty s tlačítky vůbec, dinosauři, popelnice, různé seznamy, jízdní řády, čísla nebo vesmír (Bazalová, 2017). Zmíněné stereotypní zájmy se často promítají do dětské kresby, kreslení je někdy přímo stereotypním a pervazivním zájmem (Thorová, 2016). Upřednostňované a vyžadované aktivity a jejich opakování představuje pro osoby s PAS určitou oázu ve světě, jež je pro ně nepředvídatelný (Čadilová, Žampachová, 2008).

Narušení imaginace znamená, že se u dítěte nerozvíjí hra v takovém smyslu jako v intaktní populaci, u níž hra představuje jeden ze základních stavebních kamenů učení a celého vývoje. Kvalita a vývoj her závisí na schopnosti představivosti (tj. zapojení fantazie), dále úrovni motoriky, myšlení a sociálních dovednostech (nápodoba, sdílení pozornosti). *„Kvalita hry, její spontánnost, pestrost, radost ze sociální interakce, míra zapojení dítěte a schopnost se na ni soustředit se odvíjí od tíže symptomatiky a významným podílem určuje úroveň celkové adaptability dítěte (nízkofunkční, středně funkční a vysoce funkční autismus)“* (Thorová, 2016, s. 120).

2 Legislativní úprava vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v České republice

Segregační přístup k osobám s mentálním i tělesným postižením kulminoval v polovině 20. století a v novější době byl pozvolna nahrazován přístupem integračním (Mühlpachr in Bartoňová, Vítková, 2009). Inkluzivní přístup nahrazující dosavadní oddělování byl zahájen a podpořen na mezinárodní konferenci v Salamance v roce 1994, od konce 90. let se pak ve speciální pedagogice objevily termíny inkluze a inkluzivní pedagogika. Celosvětový trend se odrazil také ve vývoji legislativy v České republice.

Zásadní změny ve vzdělávání osob s postižením se v českém prostředí začaly projevovat po roce 1989. Pozvolna se vytrácelo označení dítěte za nevzdělavatelné, předpisy implicitně předpokládaly určitou míru vzdělavatelnosti u každého jedince a dětem s odchylkami ve vývoji se věnovala stále větší pozornost. Došlo také k rozšíření poradenských služeb i větší provázanosti mezi školskými zařízeními a psychology (Mertin, 1995). Za nejvýraznější proměnu lze považovat trend přesunu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – do roku 2004 označovaných za žáky s postižením – ze speciálního školství do hlavního proudu. V rámci plnění úkolů stanovených Národním plánem vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením z roku 1998 se v roce 2004 poprvé objevila možnost individuální integrace žáka s postižením.

Vyhláškou ministerstva školství z roku 2005 se součástí české školní legislativy stala podpůrná opatření. Jejich systém byl následně rozpracován a vtělen do novelizovaného školského zákona. Podpůrná opatření podle vyhlášky 73/2005 Sb. byla určena pro zdravotně postižené nebo mimořádně nadané žáky a v prvním případě zahrnovala „*využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně-pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka*“ (Vyhláška 73/2005 Sb., par. 1, čl. 3). Důvodová zpráva ke zmíněné novelizaci školského explicitně zmiňovala mezi cíli úpravy odstranění nerovností, a naopak zajištění rovného přístupu ke vzdělání, doslovně se hovoří o „*úsilí o zabezpečení přístupu ke vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Důvodová zpráva, MŠMT).

Druhým klíčovým strategickým dokumentem se stal Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), ve kterém jsou formulována myšlenková východiska a obecné záměry v rozvoji vzdělávací soustavy po roce 2000 (Bílá kniha, online). Kniha představuje vyvrcholení kurikulární reformy zahájené ve druhé polovině 90. let 20. století. Přináší zavedení konceptu klíčových kompetencí a jsou v ní formulovány nové cíle vzdělávání a zavedena změna kurikula spjatého se vznikem rámcových vzdělávacích programů (RVP). Na tento program je navázána povinnost vytvářet školní vzdělávací programy (ŠVP), které by zohledňovaly specifika, potřeby a preference jednotlivých škol (Katalog podpůrných opatření, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2015–2018, online).

Změny v oblasti vzdělávání osob s postižením přinesly roky 2015 a 2016. Ačkoliv přítomnost žáků s postižením na základní škole běžného typu byla možná již dříve, zásadním pro její rozšíření se stal zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Centrálně tvořené učební osnovy nahradil již předtím rámcový vzdělávací program, z něhož školy vychází při tvorbě školních vzdělávacích programů s důrazem na stanovení a rozvoj klíčových kompetencí žáků.

Žáci s lehkým až středně těžkým postižením měli možnost vzdělávat se ve škole běžného typu již dříve, pro žáky s těžkým postižením nebo více vadami zůstávala hlavní možností speciální škola (Černá a kol., 2015). Praxe inkluzivního vzdělávání, formulovaná a někdy realizovaná, získala v tomto období legislativní podklad. Školský zákon prošel novelizací, na niž navázalo nahrazení vyhlášky 73/2005 vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. a novelizace vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních vyhláškou č. 197/2016 Sb. Přestože bylo přijetí změn provázeno bouřlivými diskusemi ve veřejném prostoru, jedná se především o implementaci přístupu běžného v Evropské unii do vzdělávacího systému České republiky (společné vzdělávání od 1. září 2016). Zásadním kritériem je „*individuální posouzení toho, co dítě pro úspěšnou edukaci potřebuje, nikoli dělení podle diagnóz*“ (Bazalová, 2017, s. 135).

Vzdělávání žáků se speciálními potřebami se v České republice řídí třemi normativními právními akty:

- a) zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);

b) zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících;

c) vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jedná se o konkrétní předpisy umožňující i osobám s postižením realizovat univerzální, nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné lidské právo na vzdělání, které je zakotveno v Listině základních práv a svobod, součásti ústavního pořádku České republiky. Základní princip určující formulaci předpisů zákonodárcem spočívá ve snaze o zajištění rovného přístupu ke vzdělání.

2.1 Rámcový vzdělávací program (RVP) a Školní vzdělávací program (ŠVP)

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice přinesl podněty k reformám v oblasti vzdělávání v České republice. Rámcové vzdělávací programy náleží k centrálně zpracovávaným kurikulárním dokumentům specifikující obecně závazné požadavky pro stupně a obory vzdělání, vymezující rámec pro návrh učebních plánů a formulující pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Bílá kniha doporučuje „vytvořit rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v něm stanovit specifické cíle, obsah, výstupní klíčové kompetence a podmínky pro vzdělávání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání,“ (Bílá kniha, s. 49, online).

Školní vzdělávací programy definuje dokument jako nejnižší úroveň systému pro konkrétní školy se znalostí jejich podmínek a možností. ŠVP je zároveň společně s vnitřní evaluací školy chápán jako nedílná součást plánu rozvoje školy. Myšlenka RVP i ŠVP je založena na změně přístupu ke vzdělávání a novém pojetí kurikula, zdůrazňuje se osvojení klíčových kompetencí, dále „osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciací, uplatnění nových témat“ (Bílá kniha, s. 38, online). Dokumenty kurikula jsou vytvořeny na dvou úrovních. Dokumenty obou úrovní jsou veřejné, přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (RVP ZV, 2017, online).

a) Státní úroveň – představují je Národní program vzdělávání (vymezuje vzdělávání jako celek) a rámcové vzdělávací programy (vymezuje závazné rámce vzdělávání jednotlivých etap – předškolní, základní, střední).

b) Školní – představují je školní vzdělávací programy (podle těchto programů probíhá vzdělávání na jednotlivých školách).

RVP vycházejí ze strategie, která zdůrazňuje klíčové kompetence „jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě,“ (RVP ZV, 2017, s. 6, online). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí určité principy, na kterých je postaven. Navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Vymezuje, co je nezbytné a společné v základním vzdělávání, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli dosáhnout žáci na konci základního vzdělávání, vymezuje obsah vzdělávání – učivo a očekávané výstupy a uvádí průřezová témata s formativními funkcemi. Zavádí standardy, jejichž smyslem je napomáhat při dosahování cílů programu, podporuje komplexní přístup k realizaci obsahu vzdělávání a předpokládá volbu různých postupů a metod vzdělávání, forem výuky a případnému využití všech podpůrných opatření.

Podle RVP ZV (2017, online) mezi cíle základního vzdělávání patří: „Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný; vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi; pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“

Minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření jsou výstupy uvedené v RVP ZV (2017). Jde o vodítko pro případné úpravy výstupů uvedených v ŠVP, která se pak uvádějí do IVP pro žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení. Výstupy pak představují cílovou úroveň, jíž lze s využitím podpůrných opatření případně i překročit. Jedná se o podpůrná opatření od třetího stupně a pouze žáků s mentálním postižením.

2.1.1 Klíčové kompetence podle RVP

Klíčové neboli všeobecně použitelné kompetence „*zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích*“ (Bílá kniha, s. 51, online). Podle RVP ZV (2017, s. 10, online) je uvedeno toto vymezení: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“

Podle Čechové (2009) jsou v rámci RVP definovány jako samostatné kategorie, na něž se má zaměřit výuka. Podle ní se však málo propojují s očekávanými výstupy. RVP klíčové kompetence předkládá tak, aby sami pedagogové více promýšleli propojení výstupy s klíčovými kompetencemi. Siegrist (Siegrist in Belz, Siegrist, 2015) uvádí, že klíčové kompetence nemohou nahradit odborné znalosti, mohou však vést k jejich lepšímu využívání.

K podpoře rozvíjení klíčových kompetencí má přispět změna stylu výuky s důrazem na aktivity oproti pouhým vědomostem. Škola má poskytnout prostor pro rozvoj dovednosti komunikace, práce s informacemi, číselnými údaji, práce v týmu, učit se a aplikovat naučené. Bílá kniha podporuje změnu charakteru výuky směrem k projektovému vyučování a mezioborové výuce. Klíčové kompetence mají sloužit k rozvoji osobnosti, výchově občana, přípravě na další vzdělávání a vstup do praxe (Bílá kniha, online).

Vzdělávání na základní škole „*má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání*“ (RVP ZV 2017, s. 8, online). V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou klíčové kompetence vymezeny na takové úrovni, aby jí mohli dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání, tedy i ti, kteří potřebují kterákoliv podpurná opatření.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány následující kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence

pracovní. Jednotlivé kompetence jsou zapracovány ve školních vzdělávacích programech.

S ohledem na obsah praktické části diplomové práce jsou dále v textu popsány klíčové kompetence, tak jak byly zpracovány ve ŠVP Základní školy speciální Hradec Králové (2013). **Kompetence k učení** – škola učí žáky práci s informacemi (vyhledávání, ověřování správnosti, používat získané informace v praxi). Klade důraz na čtení s porozuměním. Učí rozdělovat získané informace na zásadní a méně podstatné a tvořit systém poznatků. Jasně stanovuje cíle a témata hodiny, vysvětluje užitečnost získaných informací pro život. Do výuky zařazují příklady z praxe a tím vzbuzuje zájem o probírané učivo. V hodinách se pokouší žáky zaujmout, podporuje jejich zájem o předmět vhodně zvolenými metodami a učivem, stanovuje vždy na počátku cíl na konci vyučovací jednotky, zhodnocuje společně s žáky jeho dosažení, hodnotí individuální pokrok žáka. Ve škole vytváří vhodné podmínky k výuce (správně sestavený rozvrh, střídáme metody i formy práce). Nezátěžuje žáky zbytečnými a nepřiměřenými úkoly. Žák poznatky načerpá ve škole, a ne pouze domácím samostudiem. Promyšlenou a provázanou výukou vytváří kostru podstatných vědomostí, dovedností a znalostí a ukazuje cestu k systematickému celoživotnímu vzdělávání. Učí žáky plánovat svůj čas, stanovovat si vhodnou dobu na domácí přípravu. Úspěchy i neúspěchy žáků hodnotí slovně. Pojmenovává konkrétní nedostatky a stanovuje cestu k jejich odstranění

Kompetence k řešení problémů – škola učí žáky hledat optimální způsoby vedoucí k řešení problémů, aplikovat osvědčené postupy, zvažovat hlediska pro jiná řešení. Pěstuje dovednost žáků rozpoznat problém předkládáním vhodných situací, ukazuje podstatu problému a možné cesty vedoucí k jeho řešení. Předkládá žákům praktické úkoly, jejichž řešení vyžaduje znalosti z více oblastí, možnost více přístupů k řešení. Vyžaduje, aby žáci při řešení problému samostatně vyhledávali informace vedoucí k jeho řešení, umožňuje aplikovat získané poznatky při řešení, pozitivním hodnocením posiluje motivaci žáků (zadáva úlohy se širším zadáním). Vytváří prostor žákům k navozování problémových situací, zadává úkoly podněcující logické myšlení, řeší modelové situace. Vede žáky k samostatnému pozorování a experimentování praktických úloh. Učí žáky porovnávat a kriticky posuzovat získané výsledky a vyvozovat z nich závěry, prezentovat a obhajovat své názory, nést odpovědnost za svá rozhodnutí a sledovat vlastní pokrok při zdolávání problémů.

Kompetence komunikativní – škola vede žáky k jasnému a srozumitelnému vyjadřování myšlenek a názorů v logickém sledu ať již v ústní nebo i písemné formě zadáváním vhodných komunikativních cvičení (školní web, školní časopis). Podporuje kultivované vyjadřování, naslouchání ostatním a porozumění jim. Využívá informačních technologií k získávání informací o okolním světě a systematicky zapojuje žáky do využívání těchto informací (prezentace výsledků práce před spolužáky). Učí aplikovat tyto poznatky v kultivované obhajobě vlastních názorů. Učí poznat a prakticky používat prostředky neverbální komunikace. Vhodně zvolenými metodami umožňuje žákům při hodinách komunikovat – zapojuje žáky do třídních, mezitřídních, školních a regionálních soutěží, mistrovství republiky. Umožňuje žákům podílet se na řešení problému ve spolupráci s rodiči a zástupcem školy. Dbá o integraci našich žáků do většinové společnosti (návštěva kulturních akcí, vystupování a prezentace činnosti školy na veřejnosti, spolupráce na společných projektech se základními školami).

Kompetence sociální a personální – škola vede žáky k respektování práce jiných, učí je podporovat ji a v případě potřeby dokázat nabídnout, přijmout nebo požádat o pomoc. Realizuje projekty vedoucí k řešení úkolů ve skupině a tím vede žáky ke spolupráci ve skupině, k vytváření pravidel pro skupinovou spolupráci. Podněcuje aktivní přístup k diskusi při řešení úkolů, vede k dovednosti obhajovat svůj názor při současném respektování názorů a zkušeností ostatních. Posiluje pozitivní představu žáka o sobě samém tím, že učí žáky sebehodnocení (reflexe toho, co se žáci naučili, jak jednali, co si kdo může odnést do života). Podporuje přátelské vztahy mezi třídami a ročníky (společné projektové dny). Vede žáky k respektování společně dohodnutých pravidel chování a učí žáky odmítavému postoji ke všemu, co narušuje dobré vztahy mezi žáky. Vede žáky k podporování a pomoci žákům s postižením a respektování práce žáků nadaných.

Kompetence občanské – prostřednictvím modelování situací, vedení otevřeného dialogu vede žáky k respektování jiných názorů, vzájemné toleranci, ochotě pomoci (občanská výchova). Návštěvou kulturních představení, vhodně zvolenými výlety a podporou žáků při účasti na různých soutěžích vytváří v žácích smysl pro kulturu, tvořivost a smysluplné trávení volného času (divadlo Drak, Klicperovo divadlo, Filharmonie Hradec Králové apod.). Seznamuje žáky s jejich právy, povinnostmi a pravidly slušného chování; vyžadováním jejich dodržování a osobním příkladem pomáhá žákům v jejich zažití a osvojení. Netoleruje projevy

hrubého chování, šikanování i jiných projevů omezování osobní svobody žáků. Samostatnost žáků a schopnost improvizace posilují společné aktivity, jako jsou: škola v přírodě, sportovně-turistický kurs, výlety a dny v přírodě. Seznamuje děti s nutností ochrany přírody (besedy s odborníky, ozdravné pobyty, DVD). Vede děti k aktivní péči o životní prostředí (třídění odpadu, sběr papíru, péče o ptactvo, koutky přírody, úklid okolí školy, šetření energiemi). Spolupráce v multikulturním kolektivu, společné soutěže, vystoupení a kulturní akce mohou dětem umožnit zvládnutí soužití ve skupině. Upozorňuje děti na možnost vzniku krizových situací, vede je k jejich zvládnutí (besedy s policií, pobyty v přírodě, nácvik evakuace školy, ochrana člověka za mimořádných událostí).

Kompetence pracovní – škola seznamuje žáky s bezpečným používáním materiálů, nástrojů a vybavení, stanovuje pravidla bezpečnosti a vyžaduje jejich dodržování (dílny). Spolupracuje s výchovným poradcem při rozhodování žáků o budoucím povolání (besedy s dospělými). Navštěvuje spolu s žáky úřad práce a pomůže jim orientovat se v možnostech profesního uplatnění. Nabízí široký výběr volitelných předmětů, kterými částečně pomáhá žákovi při profesní orientaci. Cíleně řídí a podporuje profesní orientaci žáků vzhledem k jejich specifickým možnostem, upozorňuje je na jejich případná zdravotní omezení a snaží se budovat kladný vztah k budoucí profesi (exkurze, besedy, některé povinně volitelné předměty, práce výchovného poradce). Umožní žákům prezentovat svoje volnočasové aktivity (web školy). Vede žáky k reálnému zhodnocení svých možností a schopností. Zapojuje žáky do pracovních činností ve škole (měsíční služby tříd, starost o pořádek okolo školy apod.). Učí nepodceňovat manuální práci, vážit si pracovních hodnot.

2.1.2 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Speciální školy Hradec Králové

Dokument *školní vzdělávací program (ŠVP)* zpracovává každá škola poskytující základní vzdělávání. Je zpracován podle vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje možnosti žáků a reálné požadavky jejich zákonných zástupců. Zohledňuje sociální a regionální prostředí, kde bude vzdělávání probíhat. Za zpracování, vyhodnocování a případné úpravy ŠVP odpovídá ředitel školy v souladu s RVP ZV. Na vyhodnocování a úpravách ŠVP se podílejí i učitelé dané školy, což má podtrhnout autonomii a odpovědnost celé školy za výsledky vzdělávání.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Speciální školy Hradec Králové vytvořila škola Mateřská škola, Speciální základní škola a Praktická škola, Hradec Králové, Hradecká 1231. Je platným povinným dokumentem školy od roku 2013. V období 2016–2018 musela škola program upravit podle aktuálních změn v právních předpisech, viz výše. Byl upraven RVP ZV a změny spočívaly především „v odstranění přílohy 2 RVP ZV upravující vzdělání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP) a v úpravách některých kapitol RVP ZV tak, aby byly v souladu s novelou školského zákona a s Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ (Metodický portál RVP, Průvodce upraveným RVP ZV).

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Speciální školy Hradec Králové se řídí zásadami, které jsou uváděny v RVP ZV (2017, online) je zpracováván v souladu s RVP ZV podle předepsané struktury pro celé období základního vzdělávání nebo pro ročníky, v nichž daná škola realizuje základní vzdělávání, tedy pro určité období v rámci období základního vzdělávání. Zajišťuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky povinné školní docházkou a zohledňuje jejich vzdělávací potřeby, umožňuje realizaci diferencovaného a individualizovaného vyučování, které potřebují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci nadaní a mimořádně nadaní a vytváří předpoklady pro realizaci vzdělávacího obsahu se zřetelem na zvláštnosti žáků z hlediska věku a jejich individuální předpoklady, a tím následné postupné utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. ŠVP vede k naplňování cílů základního vzdělávání stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy a k naplňování cílového zaměření vzdělávacích oblastí stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni vyučovacích předmětů. Je zpracován tak, aby umožňoval učitelům rozvíjet tvořivý styl práce a neomezoval je při uplatnění případných časových i metodických odlišností, které vycházejí z konkrétních potřeb žáků a ze zkušeností učitelů.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Speciální školy Hradec Králové (2013) je uskutečňován pomocí podpůrných opatření, jimiž jsou: využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nižší počet žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupiny nebo jiná úprava organizace vzdělávání, která zohledňuje speciální vzdělávací potřeby žáka.

Výchovné a vzdělávací strategie tohoto konkrétního programu jsou v souladu s cíli RVP ZV vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim především efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých situacích. Maximálním rozvojem individuálních schopností každého žáka je vytvořit mu základ pro celoživotní učení. Vzhledem k potřebám žáků, které jsou specifické, je kladen důraz především na klíčové kompetence: pracovní, sociální a personální a komunikativní. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které probíhají v rámci školy. Školní činnosti a aktivity jsou zaměřeny na vytvoření takového pracovního klimatu, aby žáci navštěvovali školu rádi, na pomoc při vhodné orientaci ve volnočasových aktivitách, na zlepšování kvality osobního života a na před-profesní orientaci (ŠVP Základní školy speciální Hradec Králové, 2013).

Škola si ve svém programu stanovila cíle, kterými chce své absolventy vybavit pro život: *spokojenost žáků* ve školním prostředí; *spokojenost rodičů* na základě efektivní spolupráce školy a zákonných zástupců; *spokojenost učitelů* ve funkčním školním kolektivu; *nalezení optimální vzdělávací cesty pro každého žáka* a využití všech jeho schopností k seberealizaci; *příprava na život*, která upřednostňuje nejenom vědomosti, ale klade důraz na potřebné sociální návyky. Dalším cílem je *profesní příprava*, která klade důraz na praktické uplatnění žáků v profesi s ohledem na jejich postižení; fungování školy na *demokratických* principech; *otevřenost* školy ke spolupráci s rodiči i otevřenost veřejnosti prostřednictvím různých akcí; a důraz na *mimoškolní a zájmovou činnost* v čele se *Sportovním klubem Integra*, kde žáci mohou zažívat úspěch a trávit vhodným způsobem svůj volný čas.

Jeden z principů RVP vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, které každá škola zpracovává do svého školního vzdělávacího programu. Očekávané výstupy jsou prakticky a činnostně zaměřené. Jsou využitelné v běžném životě a ověřitelné. Stanovují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci prvního a druhého stupně základní školy, tedy 5. a 9. ročníku.

2.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán náleží do široké škály podpůrných opatření, jež mají umožnit žákovi s postižením s určitými úpravami absolvovat výuku v běžném typu

školy. Podpůrná opatření (např. poradenská pomoc, úprava obsahu výuky, prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, využití asistenta pedagoga a další) se na základě organizační, finanční a pedagogické náročnosti dělí do pěti stupňů. Pro uplatnění prvního stupně není třeba doporučení školského poradenského zařízení, pro zbývající stupně ano. Vypracování IVP se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb. Škola zajistí vypracování IVP na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo rodičů či zákonných zástupců nezletilého žáka, pokud jej vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáka. IVP *„je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., hlava 2, § 3, čl. 2, online).

IVP je strukturován podle vzoru formuláře dostupného v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb. Obsahuje údaje o podpůrných opatřeních, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se na jeho vzdělávání podílejí. Dále jsou v něm uvedeny informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka, případné úpravy výstupů ze vzdělávání žáka. Při vzniku plánů se mohou využívat obecné speciálně pedagogické metody, přednostně se ale volí metody a strategie vyučování v rámci strukturovaného učení, popsané výhradně pro žáky s autismem (Adamus, 2016).

Naplňování IVP alespoň jednou ročně vyhodnocuje školské poradenské zařízení, jež také poskytuje žákovi, jeho zákonným zástupcům a škole poradenskou podporu. V případě nedodržování IVP je zařízení povinno informovat ředitele školy (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Čadilová, Žampachová (2008) upozorňují na nutnost respektování speciálních potřeb dětí s autismem. Ty se odvíjejí od specifík postižení, úrovně mentálního a chronologického věku a musí být také zohledněna i jiná přidružená postižení, poruchy či postižení, pokud jsou u daného jedince přítomny *„např. smyslové vady, specifické poruchy učení a chování, epilepsie, poruchy aktivity a pozornosti, úzkostné poruchy, dyspraxie jemné nebo hrubé motoriky, obsedantně-kompulzivní poruchy“* (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 134).

Zelinková (2011) dále uvádí přínos IVP ve čtyřech hlavních oblastech, které upřesňuje.

a) Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností a potřebného tempa bez ohledu na učební osnovy. Žák tak není vystaven stresu z tempa spolužáků. IVP

využívá předpokladů dítěte ve prospěch dalšího vzdělávání. Je jím motivováno a je tak schopno podat lepší výsledky. Plán zajišťuje pozitivní a motivační vliv učitele, který dává najevo, že žákovi chce pomoci, dává mu prostor zlepšovat se. Nesnaží se nalézat úlevy, ale stanovit optimální úroveň práce.

b) Učiteli umožňuje pracovat se žákem bez tlaku, že nezvládá učební osnovy. Pedagog má volnější ruce. IVP je východiskem, které je aktivně plánované, tím je příhodným vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Údaje získávané v průběhu vyučování a jsou námětem pro úpravy plánu.

c) Rodiče se zapojují do přípravy a tvorby IVP, stávají se tak spoluodpovědnými za výsledky práce dítěte. Znají stávající úroveň dítěte z další perspektivy. Využívají tak svého práva, zároveň uplatňují zodpovědnost.

d) Možnost aktivní zapojení žáka, mění jeho úlohu. Není pouze pasivním objektem působení učitele, ale stává se zodpovědným za své vlastní výsledky.

Důležitým prvkem při aplikaci veškerých podpůrných opatření zůstává spolupráce všech zúčastněných osob (Määttä, Äärelä, Uusiautti in Määttä, Uusiautti, 2018).

2.2.1 Zásady pro tvorbu edukačních plánů žáků s PAS

Zásady pro tvorbu plánů uvádějí autorky Čadilová a Žampachová 2008. Edukační plán je v jejich pojetí nejdůležitějším dokumentem v plánování výchovně-vzdělávací intervence, který vychází ze stanovení vývojové úrovně žáků (například na základě výsledků testu Edukačně hodnotícího profilu dětí nebo žáků s poruchami autistického spektra). Edukační plán může mít právě podobu individuálního vzdělávacího plánu. Při sestavování edukačních plánů pro žáky s autismem bývá zásadním problémem jejich nerovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech, který se snaží stanovit právě Edukačně hodnotící profil (EHP).

Účinná intervence se musí zvolit s ohledem na všechna specifika postižení a vývoje žáků s PAS. Měla by reflektovat nejen opoždění v určitých oblastech vývoje, ale i zvláštnosti chování, které žáky s pas mohou výrazně znevýhodňovat ve výchovně-vzdělávacím procesu. To zajišťuje uplatnění komplexního přístupu, týmová práce, individuální přístup a doporučení speciálních metod, postupů, strategií a pomůcek. Při plánování intervence a následně tvorbě plánů je třeba zohlednit nerovnoměrný vývojový profil a rozvoj především oblastí, kde se objevují nedostatky

– triáda postižení. Dále je třeba práci s žákem stavět na tom, v čem je úspěšný, např. vizuální myšlení, paměť a důsledně vycházet z metodiky strukturovaného učení.

Aby se nejednalo při tvorbě IVP pouze o formální list papíru je potřeba vyhnout se podceňování závěrů odborných vyšetření a pouze formálního stanovení pedagogických cílů formulovaných příliš obecně. Je nutné dobře stanovit speciálně-pedagogickou diagnostiku a správně edukační plán zaměřit, aby se nesnižovala jeho efektivita.

Při sestavení plánu je přínosné vytyčit priority, které by byly založené na pochopení dítěte a rodiny. „*Při sestavování plánů, úkolů a postupů je nezbytné stanovit priority, které jsou individualizovány podle vývojového profilu dítěte, požadavků rodiny a školy*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 135). Autorky Čadilová, Žampachová (2008) dále uvádějí zásady tvorby plánu, odstupňované podle důležitosti. Na prvním místě dávají přednost problémům, které ohrožují život dítěte – aby nevběhlo do frekventované ulice apod. Na druhé místo staví rizika, která by mohla ohrožovat soužití v rodině. Jedná se o agresivitu, poruchy spánku, spory se sourozenci apod. Tato rizika mohou vážně ohrozit rodinnou situaci. Třetí prioritou je přístup dítěte k výchovně-vzdělávacímu programu. Jde především o získávání dovedností, vycházet s ostatními dětmi a přiměřeně reagovat na pokyny učitele. Konečnou neméně důležitou prioritou je adaptace dítěte na společnost mimo domov a školu např. proces nakupování, jízda městskými hromadnými prostředky, návštěva lékaře atp.

Plán měl obsahovat následující informace: úprava prostředí – jakým způsobem bude provedena; forma denního režimu – jaký bude použit – např. sestavený z předmětů, fotografií, obrázků, piktogramů, slov či diář; individuální metody a postupy – které budou uplatněné ve výchovně-vzdělávací intervenci a druh motivačního systému – který z nich bude použit.

Při sestavení plánů se zohledňují dovednosti dítěte: jak dokáže vnímat; zdali je vytvořeno pracovní chování; jak dlouho udrží pozornost; jakou má paměť; jakým způsobem řeší problémy; jak se chová ve společnosti ostatních; na jaké úrovni je jeho řeč; jak umí napodobovat; jak tráví volný čas; čím se dá motivovat; jak chápe následnost; ostatní problémy – přidružené postižení, poruchy, postižení, problémové chování apod.; jaká je jeho schopnost učení; jak má vytvořen obraz svého „já“ a jak se dokáže adaptovat v prostředí.

Vzhledem k deficitu v rámci poruchy autistického spektra by plán měl obsahovat podle aktuální potřeby dítěte další položky: rozvoj komunikace – receptivní,

expresivní či neverbální způsob komunikace, resp. formu alternativní komunikace; rozvoj oblasti imitace – motorická, verbální, sociální; rozvoj oblasti sociálního chování; rozvoj v sebeobsluze; rozvoj motoriky – jemné, hrubé, grafomotoriky; rozvoj vnímání – zrakové, sluchové, taktilní; rozvoj abstraktně vizuálního myšlení.

Plán bývá rozšířen i na jednotlivé vyučovací předměty, jak uvádějí Čadilová, Žampachová (2008), pokud se jedná o výchovně-vzdělávací plán v prostředí školy, resp. IVP, ať už jde o zařízení, kde žák plní povinnou školní docházku, nebo další na dalších typech škol. V jednotlivých předmětech, pokud je IVP o ně rozšířen, je popis uplatňování specifických metod a přístupů, dále pokud je třeba úprava rozsahu učiva. Jednotlivý předmět vypracovává vyučující pedagog, při vypracování sleduje dvě linie:

- a) obsah vzdělávání žáka, poznatky, dovednosti návyky, které si má osvojit;
- b) reedukační proces zaměřený na zmírnění nebo odstranění poruchy a příznaků s ní spojených (Zelinková, 2011).

Z toho vyplývá, že poradenský pracovník nemá kompetence vypracovávat individuální plány „...není odborníkem pro výuku ve všech sledovaných ročnících a předmětech. Je to především učitel, kdo zodpovídá vedení školy za výsledky výuky, on bude ve třídě s dítětem pracovat a hledat cesty, jak je do práce ve třídě zapojit...“ (Zelinková, 2011, s. 175).

Případné problémové chování by mělo být doplňkem plánu, příp. samostatně vypracovanou strategií. Někdy stačí k jeho zlepšení změna prostředí, důsledné uplatňování metody strukturovaného učení – denní režim, struktura prostoru, strukturované úlohy apod. (Čadilová, Žampachová, 2008). V jiných případech i přes zmíněná opatření problémy přetrvávají, tehdy je důležité zaznamenávat, kdy, v jakých situacích a v čí přítomnosti dochází k problémovému chování. Bez vedení této dokumentace a jejího vyhodnocování lze velmi těžko toto problémové chování eliminovat. Podle Jůna (in Čadilová, Žampachová, 2008) restriktivním způsobem můžeme úspěšně vyřešit jednu situaci, ale není tak možné v dlouhodobé aplikaci očekávat změnu k lepšímu. Ve snaze předcházet problémovému chování je klíčové zjistit, jaké potřeby dítě není schopné samo naplnit, a v těchto potřebách mu poskytnou dostatečnou míru podpory.

Z hlediska času lze plány rozdělit:

- a) plány dlouhodobé;
- b) plány střednědobé;

c) plány krátkodobé.

Z hlediska vzdálenosti cíle plánů lze plány rozdělit:

a) cíle vzdálené;

b) cíle dlouhodobé;

c) cíle krátkodobé.

Dlouhodobý plán se podle připravuje vždy v souladu s reálnou budoucností dítěte a s tím, co rodiny od dítěte očekává. Měl by být návodem, jak žáka dovést k co nejvyššímu stupni samostatnosti, komunikačním schopnostem, řešení jednoduchých životních situací a k získání základních pracovních návyků. Nutné je u dlouhodobého plánu zapojení rodičů a týmu odborných pracovníků, kteří poskytují důležité informace, např. psycholog, speciální pedagog, psychiatr, pediatr, neurolog a další odborníci. Dlouhodobé plány jsou velmi obecné a při jeho tvoření se využívají zkušenosti odborníků. Toto plánování je velmi náročné a komplexní, je tedy příhodné vytvořit tento plán, když už je využitelný pro konkrétnější cíle a toto plánování již je nezbytné (Čadilová, Žampachová, 2008). Jednotlivé cíle lze definovat jako vzdálené: přechod na druhý stupeň základní školy, ukončení školní docházky, maturitní zkoušky apod. Vzdálené cíle by měly korespondovat s otázkami: *Co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů?* (Zelinková, 2011).

Do střednědobých plánů patří ty, které bývají rozpracovány na jeden školní rok, resp. jedno pololetí. Na jeho zpracování se rovněž podílejí rodiče a odborníci. Vztahují se k pokroku, který se má projevit v krátkém časovém horizontu, nejvýše do jednoho roku. Díky tomu je možné formulovat více cílů a více specificky. Tyto cíle jsou však potřeba rozčlenit do bezprostředních úkolů, které jsou pak uvedeny v krátkodobých plánech (Čadilová, Žampachová, 2008). Srovnatelné cíle jsou s nimi cíle dlouhodobé, které mají odpovědět na otázku: *Co by se měl žák naučit v daném ročníku?* Rozhodnutí je ponecháno na učiteli, který zná dobře učební osnovy a většinou též úskalí výuky v konkrétním ročníku. Má též představu o způsobu probírání učiva s ohledem na složení třídy s tímto žákem. Ve vyšších ročnících je riziko špatného odhadu pedagoga vybrat do plánu témata, která jsou nezbytně nutná vzhledem k náročnosti probírané látky (Zelinková, 2011).

Cíle krátkodobé jsou postavené na otázkách: *Co by měl žák obsáhnout v krátkém časovém úseku? Jaká jsou očekávání a kterých okamžitých výsledků má dosáhnout? Jakým způsobem budeme žáka aktivovat v daných oblastech?* Cíle se týkají především dílčích úkolů, např. jak budeme opakovat psaní velkých písmen,

vyvození násobilky, ale i jakým způsobem dosáhneme u žáka zážitku úspěchu. Součástí plánu by mělo být i zvládnání kompetencí „*umožňují žákovi samostatně pracovat, myslet, samostatně získávat poznatky, hledat a odstraňovat chyby. Musí si osvojit určité pracovní strategie, učit se řešit problémy, organizovat informace, volit vhodné postupy*“ (Zelinková, 2011, s. 176). Cílem nemůže být pouze zvládnutí kvanta poznatků (Zelinková, 2011).

Krátkodobé plány se připravují na den, týden, maximálně na jeden měsíc podle potřeby. Tyto plány se měly připravovat operativně učitelem či speciálním pedagogem. Pro úspěšnou práci v rozvoji dítěte s autismem je důležité rozčlenit nácvik každé nové činnosti, dovednosti do jednotlivých kroků a pomocí tabulky celý nácvik poctivě vyhodnocovat. Pravidelné vyhodnocování plánů je neméně důležité. Hodnocení plánů střednědobých by mělo probíhat každé čtvrtletí případně pololetí na základě krátkodobých plánů a záznamů z nácviků dovedností. Při hodnocení by neměli chybět další odborníci ani rodiče (Čadilová, Žampachová, 2008).

3 Speciálně pedagogická diagnostika dětí a žáků s PAS

S poruchou, respektive s lidmi s poruchami autistického spektra, se v bezprostřední blízkosti setkávají mnozí rodiče, lékaři a odborníci ve speciálně pedagogické praxi. Thorová (2006, s. 16) uvádí, že se často setkává s názorem „*autismus je módní záležitostí a produktem jakési označovací mánie*“. V důsledku toho dochází k nesprávným diagnózám, kdy se někteří odborníci brání používat posuzovací škály a obecně platná diagnostická kritéria. Odmítají diagnostikovat autismus a užívají mylná označení poruch. V knize, *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*, je uvedeno, že se autoři setkávají s obdobnými tvrzeními ze strany učitelů např. „*To přece není autista, protože...*“ (Vosmik, Bělohlávková 2010, s. 18). Bývá to způsobeno nevědomostí a na ni navázaným strachem. Na druhé straně ovšem nelze v každé sebemenší poruše apriori vidět autismus. Je nutné přistupovat k problematice zodpovědně. Důležité je najít správný přístup a nepřecenit nebo nepodcenit lékařskou diagnostiku ani speciálně pedagogickou intervenci (Vosmik, Bělohlávková 2010).

Pojem diagnóza pochází z řeckého významu „rozlišovací konstatování“, rozpoznání příčin. Původně se termíny diagnóza a diagnostika používal v medicíně a následně byl převzat psychologií, pedagogikou včetně speciální pedagogikou. Podle Monatové (2000, s. 9) se speciální pedagogická diagnostika zaměřuje na „*posuzování individuálních zvláštností jedince, které ovlivňují efektivnost výchovného působení a všechny vnitřní a vnější příčiny*“. Cílem speciálně pedagogické diagnostiky je poznat celou osobnost jedince, změny v dlouhodobém vývoji, jeho zdravotní stav – příčiny a podmínky, specifčnosti jeho obtíží, jeho celkového tělesného, duševního a společenského vývoje. Jedná se o dlouhodobý proces, při kterém na sebe navazují jednotlivé projevy dítěte. Z těchto projevů pak lze vyčíst komplexní hodnocení. V popředí diagnostické činnosti je odhalit způsobnost dítěte rozvíjet se na určité optimální úrovni (Monatová, 2000). Prostřednictvím příslušných metod zkoumání je možné dosáhnout výsledku pedagogické diagnostiky, čímž je pedagogická diagnóza, která „*umožňuje postihovat stupeň celkového rozvoje dítěte a nalézt na základě příčinných faktorů správné pedagogické rozhodnutí*.“ (Monatová, 2000, s. 9).

Často dochází k prolínání a doplňování diagnostické činnosti odborníků různých disciplín, protože pro další výchovné vedení dítěte se zdravotním postižením je důležitým východiskem jeho komplexní diagnóza. Lékařská diagnostika neboli diagnóza je východiskem pro volbu správné terapie a léčebného postupu. Lékařská

diagnostika stanovuje za cíl léčbu pacienta. Sociální diagnostika sleduje vlivy sociálního prostředí na vývoj jedince a čerpá údaje v rodině a dále v jeho užším a širším sociálním prostředí (Rádlová a kol., 2004). Psychologická diagnostika zjišťuje a měří duševní vlastnosti, stavy a další charakteristiky individua (Svoboda a kol., 2001 in Rádlová a kol., 2004). Pedagogická diagnostika neboli diagnóza pak poznává, posuzuje a hodnotí vzdělávací proces a jeho aktéry. Její součástí je hodnocení a klasifikace (Zelinková, 2011). Podle Rádlové (2004) pedagogická diagnostika sleduje intaktní jedince, a proto může probíhat ve formě individuální i skupinové. Speciálně pedagogická diagnostika vyžaduje vždy individuální přístup. Sleduje „*podmínky, průběh a výsledky výchovného a vzdělávacího procesu osob se zdravotním postižením, je východiskem při určování možností ve výchově a vzdělávání těchto jedinců v souvislosti s charakterem jejich postižení*“ (Rádlová a kol., 2004, s. 5).

Poruchy autistického spektra se diagnostikují především na základě chování. K této diagnostice jsou dostupné speciální škály a inventáře, které slouží vyšetřujícímu jako vodítko. Diagnostik je psycholog nebo psychiatr, potřebuje znalosti psychopatologie a vývojové psychologie, dále je pro správné stanovení diagnózy velmi důležitá praktická klinická zkušenost. Velmi důležitý je při diagnostice malého dítěte důraz na systematické vyšetření všech oblastí dětského vývoje, které může provádět pouze specialista. Psychologická vyšetření probíhá formou hry, je možné ho provádět již před třetím rokem života dítěte.

Díky zvyšující se informovanosti a odborného povědomí o těchto poruchách se snižuje průměrný věk diagnostiky dětí. Zde hraje významnou roli, že vývoj dítěte v raném věku bývá velmi individuální, např. i děti bez autismu nemusí vyhledávat mazlení a objetí, mohou se rozmluvit až po třetím roce života, vyžadují rituály, může se v jejich zájmu objevit vyhraněný charakter – rovnání hraček do řad apod. V chování některých dětí bez autismu se může projevat hyperaktivita, která následně oslabuje sociální interakci. Velká část dětí používá naznačování sebezraňování nebo samotné sebezraňování jako manipulačního prostředku k dosažení svého cíle a požadavku (Thorová, 2008).

Diagnostika pervazivních vývojových poruch je velmi obtížná z několika hledisek: značná rozsáhlost symptomaticky, různorodost symptomaticky – jednotlivé symptomy se liší v síle a četnosti projevu, některé mohou naopak chybět. I stupeň závažnosti poruch se liší. Také závisí na věku dítěte. Thorová (2006, s. 59) uvádí, že „*projevy dítěte se markantně mění s věkem, objevují se a zase mizí*“. Popisuje

příklady dětí, u nichž v určitých věkových obdobích je autistické chování zřetelnější, nebo zaznamenává ustupování typické symptomatiky. Dalším vlivem změn chování je prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, vyrůstá a jaký výchovně-vzdělávací program absolvuje. Neméně podstatný vliv mají na chování osobnostní charakteristiky dítěte – kognitivní schopnosti a případná přítomnost jiné poruchy (Thorová, 2006).

3.1 Vývoj diagnostiky žáků s autismem v českém prostředí

Diagnostika lidí s autismem se dříve v období Československa téměř neprováděla. Podpora a léčba dětí s autismem byla nejprve soustředěna pouze u dětských psy-chiatrů, neměli mnoho informací, diagnóza byla stanovována zřídka. Docházelo pak k minimálním speciálně pedagogickým opatřením. V rámci speciální pedagogiky se autismem zabývali logopedi a psychopedi pouze okrajově. V Sovákové *Logopedii* (Sovák, 1978 in Čadilová, Žampachová, 2008) jsou uvedeny citace a základní fakta z knihy Nesnídalové *Extrémní osamělost*, také citace autorky Wing, dále je zde uváděn autor Hoefert. Hoefert ve své práci *Systematická modifikace chování a řečová terapie u dětí s autismem* uvádí možnosti pedagogicko-psychologického působení u této skupiny dětí (Čadilová, Žampachová, 2008).

Speciálně pedagogickou diagnostiku pro lidi s autismem je možné datovat teprve od počátku devadesátých let dvacátého století. Tato diagnostika se začala uskutečňovat na základě možnosti vzdělávat děti s autismem. Pro úspěšnou intervenci u těchto dětí bylo nutné diagnostikovat jejich stávající vývojovou úroveň před vstupem do školních zařízení. V sedmdesátých letech byly vymezeny základní problémové oblasti a nazvány *triádou poškození (Triad of Impairments)*. Oblasti vymezené autorkou Wingovou (in Thorová, 2016) – komunikace, sociální interakce a představitivost – jsou pro diagnostiku klíčové. Nyní poruchy autistického spektra diagnostikujeme na základě určité sumy symptomů ve specifických oblastech. Není možné diagnostikovat pouze na základě několika projevů a také se nedagnostikují na základě přítomnosti nebo nepřítomnosti jakékoli jiné přidružené poruchy či nemoci. Spojení s jinou poruchou není však vyloučeno, tento fakt pak diagnostický proces ztěžuje. Diagnóza u poruch autistického spektra se stanovuje na základě chování. Pouze u Rettova syndromu se stanovuje na základě nálezu genu odpovědného za vznik poruchy. Byl objeven v devadesátých letech.

Vývoj diagnostických kritérií a pojmů začíná kritériemi, které definoval Kanner v roce 1943. Ta se stala základem pro diagnostiku tzv. Kannerova infantilního autismu neboli Kannerova dětského autismu. Dnes mají v diagnostice však pouze historický význam, neboť v průběhu let se tato kritéria ukázala jako nedostačující. Další autoři a autorky se zabývali jednotlivými kritérii a vývoj směřoval až k dnešním kritériím, kterými se řídí diagnostika autismu. Mezi všeobecně uznávané diagnostické systémy patří v Evropě MKN-10 (viz výše) vydávané Světovou zdravotnickou organizací a ve Spojených státech amerických kritéria vydávaná Americkou psychiatrickou asociací DSM-V. Podle těchto kritérií jsou pak sestaveny jednotlivé diagnostické a screeningové nástroje, prostřednictvím kterých se odhaluje a konkrétně diagnostikuje autismus.

Na lékařskou diagnostiku autismu navazují materiály speciálně pedagogické diagnostiky, které neslouží ke stanovení diagnóz zdravotního stavu jedinců, ale k určení správné speciálně pedagogické intervence, která slouží rozvoji jedince především v oblasti výchovy a vzdělávání, a dále celkového rozvoje osobnosti člověka s autismem (Thorová, 2016).

3.2 Materiály speciálně pedagogické diagnostiky využívané u jedinců s PAS v ČR

Z počátku se pro diagnostiku těchto dětí používaly zahraniční materiály, které byly určeny pro lidi s jiným postižením např. Portage. Ke stanovování speciálně pedagogické diagnostiky žáků, byly využívány zahraniční materiály, které však nekorespondovaly s českým školským systémem. V návaznosti na narůstající požadavky výchovy a vzdělávání dětí a žáků s autismem byla vytvořena diagnostická kritéria poruch autistického spektra a také diagnostické nástroje, které slouží i k zpřesnění konkrétních diagnóz.

Do naší země se v roce 1994 dostal manuál pro děti s poruchou autistického spektra, Psychoedukační profil (PEP-R) vytvořený v roce 1990 v USA, připravený týmem spolupracovníků Schoplera. V České republice byl vydán po přeložení až v roce 2000. Byl určen především pro potřeby českých speciálních pedagogů. V roce 1997 byl z Budapešti dovezen *Vývojový dotazník Checklist*, který pomohl českým speciálním pedagogům. Do té doby totiž pracovali s dětmi tzv. metodou pokusu a omylu, která byla nedostačující. Tento moment je pojímán ve speciálně pedagogickém

přístupu k dětem s poruchou autistického spektra za důležitý mezník. Přínos tohoto materiálu měl však dopad pouze na některá pracoviště v ČR.

Následovalo schválení vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb., s názvem *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách*. Vyvrcholila jí podpora vzdělávání žáků s autismem. Ve vyhlášce bylo uvedeno, za jakých podmínek může být zřízena třída pro tyto žáky v ohledu naplněnosti třídy a počtu pedagogů ve třídě apod. Účinnosti nabyla dne 10. června 1997 a zrušena byla až roku 2005, kdy na ni navázaly jiné legislativní normy.

Hlavním důvodem vzniku speciálně pedagogických materiálů je nutnost vhodné speciálně pedagogické intervence. Materiály slouží především k sestavení vývojového profilu dítěte, kde je přihlíženo k odlišnostem ve vývoji a chování. Pro komplexní stanovení vývojové úrovně dětí s autismem jsou v České republice k dispozici dva druhy diagnostických materiálů:

- a) psychoedukační profily,
- b) edukačně hodnotící profily.

Při sestavování vývojového profilu dětí s přidruženými postiženími je nutné používat diagnostické materiály, které zohledňují specifika jednotlivých přidružených postižení. Pro vyhodnocení úrovně v určitých oblastech lze použít jednotlivé položky různých jiných testových materiálů, pokud je zajištěna spolupráce s psychology. Jedná se např. o Kaufmannovu hodnotící baterii, Leitner, Jiráskův test školní zralosti, Vinelandskou škálu, Heidelberský test vývoje řeči.

Nástroje speciálně pedagogické diagnostiky dětí a žáků s PAS stojí na dvou hlavních pilířích. Slouží k rozlišení *vývojové úrovně* a *hodnocení jejich chování*. Jsou to dva důležité aspekty pozorování. Speciální pedagog se nezabývá lékařskou diagnózou dítěte jako takovou. Speciální pedagog pracuje s dítětem, které již má stanovenou diagnózu, jejíž stanovení je v kompetenci výhradně klinických psychologů, psychiatrů a jiných odborných lékařů. Při *hodnocení chování* dětí s autismem v porovnání s chováním jejich vrstevníků, se projevují výrazné problémy v triádě oblastí. Diagnostika *vývojové úrovně* slouží k účinné intervenci a individuálnímu plánování vzdělávání. Pro děti s autismem je typický nerovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech, projevuje se u nich tzv. nerovnoměrný vývojový profil, kdy „*úroveň jednotlivých položek mentálního vývoje je ovlivněna základním handicapem.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 89). Některé položky mentálního vývoje jsou poruchou ovlivněny negativně, což se projeví u dítěte dosažením nižší

úrovně. Jedná se o oblasti porušené triády: komunikace, sociální interakce a představitosti. V některých oblastech naopak může dítě nebo žák dosahovat úrovně vyšší, např. v oblasti paměti, vizuálním vnímání apod. Pokud je dítě testováno běžným diagnostickým materiálem nepřizpůsobeným pro děti s autismem, výsledky úrovně vývoje dítěte a jeho chování jsou zkresleny, a následuje neadekvátní intervence. Při zjišťování mentální úrovně dětí s autismem je důležité srovnání s dětmi stejného fyzického věku. Při určování správné intervence je naopak nezbytné vycházet z pozorování dětí stejné vývojové úrovně (Čadilová, Žampachová, 2008).

3.2.1 Psycho-edukační profily a Edukačně hodnotící profily

Vývoj **Psycho-edukačních profilů** souvisel s odbornou činností Schoplera, Reichler, a Bashforda, Lansingové a Marcuse, kdy byl vytvořen Psycho-edukační profil – revidované vydání (PEP-R). Profil je určen pro děti mladšího školního a předškolního věku, od šesti měsíců do sedmi let mentálního věku dítěte. Předcházel mu Psycho-edukační profil (PEP) vytvořený v roce 1979 skupinou TEACCH, autory Schoplerem a Reichlerem, který postupem času byl upravován. Vytvořen byl v USA na základě tamního vzdělávacího systému. PEP-R nebyl dosud standardizován pro účely českého školského systému. Velká pozornost při vyhodnocování výsledků proto v našich podmínkách musí být věnována interpretaci výsledků. V určitých položkách vývoje neodpovídá úrovni českých dětí, protože v USA děti do škol nastupují o rok dříve než v naší zemi a jsou napřed v akademických dovednostech.

Autoři Mesibova, Schopler, Schaffer, Landrusová připravili Psycho-edukační profil pro adolescenty a dospělé (AAPEP). Test je určen pro lidi s autismem s intelektem v pásmu středně těžké až těžké mentální retardace. Nástroj je možné také využít při vyhodnocení profilu lidí s mentální retardací bez autismu. Tento materiál připravila skupina TEACCH pro navazující věkovou kategorii na cílovou skupinu nástroje PEP-R. Český překlad byl vydán až v roce 2006. AAPEP umožňuje stanovit pracovní zařazení lidí s PAS pomocí vyhodnocení jejich konkrétních dovedností, není zaměřen na hodnocení vývojové úrovně. Lze ho využívat především v zařízeních pro dospělé lidi s daným postižením zaměřeným na pracovní terapii a osvojování si sebeobslužných dovedností.

V roce 2004 byl připraven speciálně pedagogický diagnostický materiál s názvem *Edukačně-hodnotící profil dítěte s PAS (EHP 0-7)*, pro věkovou kategorii 0–7 let. Jedná se o první díl diagnostického materiálu, na který navazuje *Edukačně hodnotící profil žáka s PAS (EHP 8-5)*, vydaný v roce 2005, pro věkovou kategorii 8-15 let, více viz kapitola čtyři (Čadilová, Žampachová, 2008).

4 Edukačně hodnotící profil žáka s PAS 8–15 let

Materiál uvedený v nadpisu vytvořila pracovní skupina v rámci projektu *Speciálně pedagogická diagnostika u klientů s poruchami autistického spektra* realizovaný Institutem pedagogického-psychologického poradenství ČR (Čadilová, Žampachová a kol., 2005). Prostřednictvím profilu je možné nastavit speciálně pedagogickou intervenci při dalším rozvoji dítěte, určit vývojovou úroveň dítěte a žáka s PAS v jednotlivých oblastech. Vytvořený materiál vychází z českého školského systému, zároveň těží z předchozích zahraničních materiálů (Čadilová, Žampachová, 2008). Nástroj byl sestaven se zřetelem na Vzdělávací program základní školy, Vzdělávací program zvláštní školy i na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který byl v době vzniku diagnostického materiálu nově přijatý, jak je zmíněno v úvodu manuálu diagnostického materiálu (Čadilová, Žampachová a kol., 2005).

K oběma materiálům se nevyužívají žádné standardizované pomůcky. K Edukačně hodnotícímu profilu žáka s PAS pro věkovou kategorii 8–15 let, jsou dostupné pracovní listy a sada pomůcek, které mohou pedagogům usnadnit zadávání jednotlivých úkolů. K EHP je možné využít elektronické vyhodnocení, jehož výstupem je graf vývojové úrovně dítěte, autorů Ondráčka a Štípka z let 2004, 2005 a 2007. Výsledky hodnocení zaznamenaných v grafu jsou pouze orientační. Je nutné brát v úvahu dílčí hodnocení plnění jednotlivých položek oblastí vývoje dítěte a žáka (Čadilová, Žampachová, 2008).

Nejdůležitějším přínosem materiálu je určování orientačního hodnocení aktuální vývojové úrovně žáka v jednotlivých oblastech. „*Škála autistického postižení je velmi široká, lidé s PAS mají výrazně nerovnoměrný vývojový profil, což je dáno nejen deficitem vyplývajícím z postižení, ale také osobnostními rysy a individuálními zvláštnostmi každého jedince.*“ (Čadilová, Žampachová a kol., 2005, s. 5). Určuje mentální věk v jednotlivých oblastech nezávisle na fyzickém věku. Věnuje se období plnění povinné školní docházky žáků s PAS. „*Materiál se může stát určitým průvodcem žáka v průběhu plnění povinné školní docházky*“ (Čadilová, Žampachová a kol., 2005, s. 6). Dále je podstatné jeho použití jako podkladu vytváření individuálních vzdělávacích plánů zohledňující právě nerovnoměrný vývoj žáka v jednotlivých oblastech. U těchto žáků se nejedná o nedostatky v oblasti intelektu, ale deficity v oblasti komunikace, emocí a sociálních dovedností a představitosti. To je důvodem hodnocení žáků, vytvoření vhodného a funkčního individuálního plánu.

Doporučovanou součástí vyhodnocovaného profilu je zpracování charakteristiky žáka, které je vhodné tvořit při pozorování žáka při plnění úkolů a na základě informací pedagogů, rodičů apod. Zohledňuje se samostatnost, zájmy, pracovní chování, pracovní tempo, míra aktivity a angažovanosti při plnění úkolů, které byly zadány, způsob účinné motivace atd. Jednotlivé oblasti profilu jsou sestavovány podle schopností intaktní populace. Tak i sestavení charakteristiky by se mělo řídit kritériem srovnání s intaktní populací s cílem posouzení odlišností žáka s PAS (Čadilová, Žampachová a kol., 2005).

4.1 Hodnocení „potenciálu“ žáků s PAS pomocí EHP

Správné vyhodnocení EHP je důležité pro předcházení dezinterpretacím výsledků hodnocení dovedností žáků. To je klíčové pro správné nastavení vhodného edukačního plánu. K interpretaci získaného vývojového profilu ve věkové kategorii 8–15 let je kvalifikace examinátora důležitá, oproti EHP dětí s PAS 0–7 let, kde examinátor může být například pedagog, sociální pracovník, i rodič. Ve věkové kategorii školních dětí je zaručena validita hodnocení týmovou spoluprací: u některých položek je důležité zhodnocení učitelů, u jiných je důležitý přínos a pohled rodiče a u dalších je potřebné hodnocení i školního poradenského pracovníka. Spolupráce odborníka a rodičem je však také pro sestavení profilu žáka nezbytná. Záleží především na zachování jednotlivých položek v daných oblastech vývoje. Měly by být zadávány co nejpřesněji s co nejmenším mísením s položkami ostatních oblastí. „*V praxi to znamená vyspecifikování a konkretizace položek v rámci jednotlivých oblastí rozvoje tak, aby interpretace výsledků byla jednoznačná.*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 115). Položky byly sestaveny s cílem poukázat na deficity projevující se v návaznosti na poruchy autistického spektra a zároveň odkryly silné stránky vývoje dítěte.

Při práci s žákem by měla být využita motivace tak, aby pro žáka bylo šetření únosné, na což je příhodné, že posloupnost zadávaných úkolů není také pevně stanovena a lze ji přizpůsobit motivaci a délce přímé práce s žákem. Není totiž stanovena a upravuje se podle možností a schopností žáků. Vyhodnocení položek edukačně hodnotícího profilu žáků s PAS se provádí stejným způsobem jako u PEP-R a EHP 0–7 let. V manuálu jsou popsána všechna kritéria položek i s postupem zadávání úkolů. Je možné, že žáci splní vyšší položky vzhledem ke svému fyzickému věku, přičemž

některé vývojově nižší položky nezvládnou. Vývojový graf pak ukazuje položky zprůměrované, k čemuž je nutné při interpretaci přihlídnout, jedná se pouze o orientační výsledek. Je tedy nutné jednotlivé položky konkrétně popsat (Čadilová, Žampachová, 2008).

Jednotlivé úkoly vývojové škály se hodnotí ve třech úrovních: splnil, naznačil, nesplnil. Postup hodnocení probíhá vždy od první položky postupně až k chronologickému věku. Pokud žák splňuje položky ve své věkové kategorii, postupujeme k vyššímu věku. „*Může se stát, že žák splní položky v chronologicky věkově nižším pásmu*“ (Čadilová, Žampachová a kol., 2005, s. 9). Tehdy se jedná o tzv. ostrůvkovité dovednosti, které přesahují žákův fyzický věk. Žák, například devítiletý, může splnit položky ve věkové kategorii osmi let, žádnou z položek kategorie svého věku, a pak až jednu položku kategorie desíti let, nebo jedenácti atp. V manuálu EHP jsou vysvětlena hodnotící kritéria všech položek, včetně postupu zadávání jednotlivých úkolů (Čadilová, Žampachová a kol., 2005).

Speciální pedagog vychází z pozorování nerovnoměrnosti ve vývoji, na své pozorování může navázat adekvátní reakcí. Vychází z tzv. „naznačených“ položek a sestavuje vzhledem k nim edukační plán. Řídí se i položkami tzv. „splněnými“, které se mají opakovat a uvádět do běžného života a je důležité ověřit, zda jsou prakticky zvládnuté a dítě či žák je umí využít (Čadilová, Žampachová, 2008).

Položku hodnotíme jako **splněnou (S)** tehdy, pokud žák splní úkol bez jakékoliv pomoci a zásahu do jeho výkonu, mimo úkoly, kde je vysloveně uvedena možnost demonstrace. U úkolů hodnocených metodou pozorování je nutné ověřit opakováním výsledek tak, aby bylo jisté, že se nejedná o pouhou náhodu splnění. Úkol je hodnocen termínem **naznačuje (Na)**, jeli nutné v průběhu plnění zasahovat jakkoliv, např. demonstrací u úkolů, které nemají možnost demonstrace uvedenou, dále použití gest či verbální pokyny a návodné otázky. Stejně jako u splněných úkolů je důležitá kontrola náhodnosti plnění opakováním. U některých úkolů je možné, že žák potřebuje zpočátku fyzické vedení a pak už je schopen sám pokračovat samostatně. Označení **nesplnil/a (Ne)** lze použít, pokud žák vůbec nerozumí zadání, nemá žádnou snahu jej splnit, nebo je u úplného plnění úkolu fyzického vedení.

4.2 Jednotlivé oblasti hodnocení žáků s PAS podle EHP

Níže uvedené oblasti „podle zkušeností autorů, zohledňují specifika vývoje dětí s PAS“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 123). Edukačně hodnotící profil 8–15 let se skládá z deseti zkoumaných oblastí: sociální dovednosti, emoce, jazyk a jazyková komunikace (sémantika, gramatika, pragmatika, metalingvistika), paměť (sluchová-verbální, zraková-prostorová), pohybově koordinační dovednosti, grafomotorika a rýsování, sociálně praktické dovednosti (praktické dovednosti, domácí práce, hygiena a zdraví), početní myšlení, abstraktně vizuální myšlení, vědomosti.

Sociální dovednosti jsou zařazeny hned z kraje materiálu. Důležitý je vývoj socializace ve školním období ve třech základních skupinách: rodina, škola a kolektiv dětí, tj. přátelé. V období školní docházky má velký význam škola, která má na žáka specifické socializační požadavky.

Emoce jsou v materiálu zařazeny záhy. Emoce neboli city se nevyvíjejí izolovaně, jsou vázané na každodenní události a zážitky dítěte. S nástupem do školy rozvíjejí sebepojetí žáka a vedou ke zvnitřňování norem sociálního života, rozvíjí se schopnost sociální porovnávání. Žáci jsou pak schopni hodnotit sebe sama reálně.

Jazyk a jazyková komunikace žáků, by měl odpovídat normální konverzační řeči s postupným nárůstem slovní zásoby, a mělo by docházet ke zkvalitňování jednotlivých oblastí jazyka a jazykové komunikace (sémantika, gramatika, pragmatika, metalingvistika). Dítě ve školním věku je schopné diferenciací komunikačního stylu, které vyplývá ze zkušeností a rozvojem myšlení. Odlišným způsobem komunikuje doma a ve škole nebo s dětmi a dospělými lidmi.

Paměť závisí i na rozvoji řeči. S rozvojem řeči se paměť rozvíjí velmi rychle. Mezi šestým a desátým rokem života dítěte se paměť strukturalizuje. Po desátém roce se zlepšuje schopnost vědomé pozornosti, rychlost zpracovávání informací a s tím související znalost průběhu vlastního zapamatování, což zahrnuje termín metapaměť. Paměť také souvisí s vnímáním, které je dítě schopné ještě před narozením. Pokud by ve školním věku docházelo u žáka k chybnému zpracování vnímaných podnětů, vedlo by to k funkčnímu narušení i procesu zapamatování.

Pohybově koordinační dovednosti je následná oblast hodnocení. Základem je rozvoj motoriky žáka a následné propojování motorických dovedností s dalšími oblastmi vzdělávání: hudební, výtvarnou, tělesnou výchovou, hygienou, pracovní

činností, geometrií, psaním. Také i s oblastmi rozvoje osobnosti: imitací, intersenzorické vnímání, pohybově prostorovou koordinací apod.

Grafomotorika a rýsování souvisí s vnímáním, motorikou, řečí, pamětí a dalšími. Psaní je jednou ze stěžejních částí výuky na školách. Osvojení si této dovednosti umožňuje žákům větší míru sebevyjádření, seberealizace a socializace v kolektivu.

Osvojení si **sociálně praktických dovedností** je základem k samostatnosti a nezávislosti každého jedince. Zvládnutí těchto praktických a sociálních dovedností je důležité pro každodenní život, péči o domácnost a dodržování hygienických návyků, učí se organizovat, pečovat o své zdraví, dodržovat bezpečnostní pravidla a učit se kulturním zvyklostem. Osobnost žák formuje rozvíjením pracovních návyků, motorických i tvořivých schopností.

Počtní myšlení je v mladším školním věku spjata s konkrétní představou číselného pojmu. Žák je dokáže i abstrahovat v návaznosti na rozvoj logického myšlení. Hypoteticky uvažuje o číselném pojmu, který již neváže na konkrétní představu. Největší pole pro rozvoj počtního myšlení se uskutečňuje v rámci matematiky. Základem je získávání dovedností a vědomostí pro fungování v praktickém životě a úspěšné uplatnění v budoucnosti. Jedná se především o rozvoj paměti, představivosti, tvořivosti, abstraktního myšlení a schopnost logického úsudku. Tyto intelektuální schopnosti žáků současně přispívají k utváření určitých rysů osobnosti, jako jsou pracovitost, vytrvalost a kritičnost.

Abstraktně vizuální myšlení je podstatné pro žáky s PAS. Často mají problémy s jazykem a jazykovou komunikací, naopak mohou mít výborné vizuální myšlení, vizuální vnímání i vizuální paměť. Je vhodné pracovat s úkoly, které jsou vystavěny na vizuálních složkách myšlení a minimálně pracovat s úlohami vystavěnými na jazykové komunikaci. Do oblasti abstraktně vizuálního myšlení spadají úlohy založené na přiřazování, kategorizování a pochopení sousledností. Tyto formy dovedností jsou potřebné pro porozumění informací a organizaci, kterou žáci s PAS získávají ze svého okolí.

Vědomosti označují soustavu osvojených pojmů a představ žáka. O termínu „osvojování vědomostí mluvíme, abychom zdůraznili, že podstatnou úlohu v tomto ději má využití výsledků společenské zkušenosti.“ (Čadilová, Žampachová a kol., 2005, s. 8). Autorky Čadilová, Žampachová nehovoří o tomto termínu ve smyslu pouhého převzetí, ale o aktivním osvojení a následném zpracování. Na základě vědomostí

můžeme řešit problémy, hodnotit skutečnost a působit na ni účelně a účinně (Čadilová, Žampachová a kol., 2005).

5 Uvedení do praktické části diplomové práce

Jednotlivé věci, osoby a jevy se navzájem odlišují určitými vlastnostmi, při kvalitativním zkoumání získáváme konkrétní názorný a plastický obraz skutečnosti. Vychází především ze zkušeností a názorů badatele. Ač kvůli tomu výzkum směřuje k subjektivnímu hodnocení, jedná se o „*charakteristiku jedinečnosti různých prvků*“ (Chráška, 2007, s. 237).

5.1 Cíl a výzkumné otázky praktické části diplomové práce

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je analyzovat kompetence žáků, na základě provedené analýzy vytvořit IVP, a tím podpořit průběh jejich edukačního procesu. IVP bude sledovat rozvoj dílčích klíčových kompetencí žáků s poruchou autistického spektra.

Hlavní cíl je naplňován prostřednictvím **dílčích cílů**:

DC₁: Určit potenciál žáků s PAS pomocí edukačně-hodnotícího profilu žáků s poruchou autistického spektra;

DC₂: Na základě zjištěné úrovně dílčích dovedností u vybraných žáků s PAS prezentovat možnosti podpory žáků s PAS ve vztahu k naplňování očekávaných výstupů RVP pro základní vzdělávání, resp. ŠVP Speciální ZŠ Hradec Králové.

Výzkumné otázky praktické části diplomové práce se týkají především tvorby IVP, jež je prostředkem ke sledování rozvoje dílčích kompetencí vybraných žáků s PAS.

VO₁: Které osoby je nutné zapojit do tvorby IVP žáků s PAS?

VO₂: Jaký požadavek musí IVP splňovat primárně, aby se stal vhodným nástrojem pro rozvoj kompetencí žáků s PAS?

5.2 Metodologie výzkumu

V předložené diplomové práci je ke zpracování praktické části diplomové práce využito kvalitativní výzkumné metody, kazuistiky. Tato výzkumná metoda je prezentována různými autory odborné literatury také jako případová studie či anamnéza. Hendl (2012) uvádí osobní případovou studii, kterou popisuje jako „*podrobný výzkum určitého*

aspektu u jedné osoby“ (Hendl, 2012, s. 102). Zelinková (2011) rozlišuje tyto základní aspekty tři, a rozlišuje anamnézu osobní, rodinnou a školní u konkrétního žáka. Uvádí, že *„anamnéza je jednou z metod, jejíž pomocí získáváme takové informace z uplynulého života žáka, které mohou přispět k objasnění současného stavu žáka“* (Zelinková, 2011, s. 31).

Ke zpracovávání kazuistik v praktické části diplomové práce bylo použito sběru dat prostřednictvím analýzy osobní dokumentace žáků, tj. odborných zpráv a dokumentů vystavených poradenskými zařízeními (např. doporučení k pedagogické asistenci, doporučení z psychologického vyšetření), lékařských zpráv a dokumentů (např. zpráva o ambulantním vyšetření z psychiatrické kliniky apod.) a především prostřednictvím přímé práce se žáky. Pro získání dat do kazuistiky bylo využito speciálně diagnostického materiálu Edukačně-hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra 8–15 let (EHP). Tento materiál je dostupný ve formě testu. Poskytuje orientační hodnocení aktuální vývojové úrovně žáka. Je nástrojem při sestavování funkčních individuálních vzdělávacích plánů žáků s poruchou autistického spektra *„který by měl svým obsahem zohledňovat velmi častý nerovnoměrný vývoj žáka v jednotlivých oblastech“* (Čadilová, Žampachová a kol., 2005, s. 5). Na základě vyhodnocení jednotlivých položek EHP jsou sestaveny jednak kazuistiky žáků, jednak charakteristiky žáků, které popisují aktuální schopnosti a dovednosti žáka. Charakteristiky žáků se tak stávají východiskem pro ujasnění priorit při další práci s dítětem a efektivní intervenci.

Práce vrcholí vytvořením individuálních vzdělávacích plánů (IVP), kde jsou obsažena doporučení vyplývající z charakteristik a výsledků žáků v EHP. Doporučení slouží k rozvoji klíčových kompetencí obsažených ve Školním vzdělávacím plánu (ŠVP) Základní školy speciální Hradec Králové. IVP jsou strukturovány podle vzoru formuláře dostupného v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb. a jejich obsah odpovídá ustanovením podpůrných opatření v této vyhlášce. Zpracované ukázky obdobných IVP s touto strukturou podle zmíněné vyhlášky jsou uváděny v publikaci autorek Čadilové, Žampachové 2016. Kniha byla použita i pro účely této diplomové práce jako praktický návod na formální úpravu IVP, jež obsahově odpovídají výsledkům EHP jednotlivých žáků.

5.3 Specifikace průběhu realizovaného výzkumu

a) Specifikace místa výzkumu a výzkumného vzorku

Pro praktickou část diplomové práce byli náhodně vybráni dva žáci ze třídy společně vzdělávající 6., 8. a 9. ročník žáků s Aspergerovým syndromem a dětským autismem bez přidruženého mentálního postižení, tedy žáci druhého stupně, vzdělávané podle RVP ZV. Jejich jména byla z důvodů ochrany osobních údajů změněna. První žák Pavel v daném období výzkumu absolvoval osmou třídu s diagnostikovaným dětským autismem. Druhý žák Jiří absolvoval devátou třídu s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. Oba byli vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, tedy podle upraveného školního programu pro tyto žáky.

Výzkum byl realizován na Základní škole speciální v Hradci Králové. Škola vzdělává především žáky s mentálním postižením, autismem, dále pak žáky s kombinovaným postižením, kdy toto kombinované postižení zahrnuje i mentální. Žáci s autismem jsou vzděláváni podle RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV). Někteří starší žáci podle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, tedy pokračují v programu základní školy praktické. Žáci, kteří mají k autismu přidružené středně těžké a těžké mentální postižení, se vzdělávají podle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

Žáci s autismem a mentálním postižením se na této základní škole speciální vzdělávají v šesti třídách. Ve školním roce 2013/2014 vznikla v rámci školního zařízení první třída vzdělávající žáky s Aspergerovým syndromem nebo jiným druhem autismu bez přidruženého mentálního postižení. Třída se setkala s ohlasem rodičů, kteří do té doby nechávali své děti vzdělávat na běžných základních školách, kde však specifické omezení vyplývající z jejich postižení děti limitovali natolik, že raději uvítali prostředí základní školy speciální, kde se jejich možnostem lépe vycházelo vstříc, např. malý počet žáků ve třídách, učitel s aprobační speciální pedagog apod. Do roku 2018/2019 vzrostl počet tříd, kde žáci s autismem bez přidruženého mentálního postižení jsou vzdělávány celkově ve třech třídách (Mateřská škola, Speciální základní škola a Praktická škola, Hradec Králové, 2018, online).

Jednotlivé místnosti tříd jsou menší, vybaveny většinou šesti až sedmi lavicemi určené pro jednoho žáka. Podle potřeby může být pracovní místo žáků upravováno, např. přistavením paravánu, jímž se snižuje riziko vzájemného vyrušování. V rohu místnosti bývá umístěn klidový koutek, který bývá využíván především o přestávkách

nebo během vyučování pro odpočinek mezi jednotlivými činnostmi. Je vybaven kobercem s hrami a didaktickými pomůckami. Žáci mohou být mimo své třídy vzdělávání v místnostech s interaktivní tabulí, mohou navštěvovat učebnu hudební výchovy vybavenou hudebními nástroji a pomůckami, tělocvičnu, posilovnu, keramickou dílnu, výtvarný ateliér a dílnu zaměřenou na šití, pracovní dílnu přizpůsobenou na práci se dřevem a kovem, počítačovou učebnu. V místnosti snoezelenu, je žákům umožněno vnímat různými smysly rozličné podněty, na které se běžně nemají možnost zaměřovat. Třípatrová budova školy je obohacena hernami, cvičnou kuchyní, cvičným bytem a školní knihovnou. Žáci mají možnost podle potřeby o přestávkách navštěvovat i Speciálně-pedagogické centrum Rukavička, nebo si domluvit individuální odpolední setkání z důvodu nějakého osobního problému, který řeší. Chodby v budově jsou prostorné, slouží jako oddechové prostory pro přestávky. Jsou v nich umístěny nástěnky pro prezentaci tvorby žáků. Na školu navazuje venkovní hřiště a v prostorách dvora oddechové hřiště pro mladší žáky.

Vyučující s aprobační speciální pedagog se specializací na konkrétní předměty se ve výuce střídají podobně jako na běžných základních školách na druhém stupni. Ve třídě je pro potřebné žáky k dispozici ve většině případů asistent pedagoga, někteří žáci mají též vypracovaný IVP na jednotlivé předměty podle potřeby a dle doporučení školského poradenského zařízení, tedy speciálně pedagogického centra.

b) Specifikace času a průběhu výzkumu

Průběhu výzkumu předcházelo dlouhodobé pozorování těchto žáků ve školním roce 2014/2015 a 2015/2016 z pozice asistenta pedagoga. V tomto období bylo možné lépe poznat žáky, jednak ve vztahu ke vzdělávání a učivu (stylu práce, unavitelnosti apod.), jednak ve vztahu k ostatním lidem, tj. v chování (vztah k učitelům, spolužákům, zaměstnancům školy apod.).

Vlastní průběh výzkumu byl započat studiem osobní dokumentace vybraných žáků, a to v září školního roku 2016/2017. Jednalo se především o lékařské zprávy (zejm. oddělení dětské psychiatrie), zprávy z pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Dále také zprávy a hodnocení pedagogů, přičemž byly tyto dokumenty vydávány za různými účely. Rodiče dokumenty poskytli škole (pokud se nejednalo o dokumenty určené vzdělávací instituci, jednalo se o kopie dokumentů). Jednalo se o zájem ze strany rodičů, aby vedení školy a pedagogové mohly

podle nich pracovat s žáky a připravovat jim vhodné podmínky a prostředí výchovy a vzdělávání. Díky těmto dokumentům bylo možné sestavit kazuistiky žáků.

Žáci zároveň v tomto období (v září a říjnu školního roku 2016/2017) procházeli jednotlivými položkami Edukačně hodnotícího profilu žáka s PAS 8–15 let. Práce s těmito položkami testu byla velice individuální, některé se odehrávaly během vyučování (pokud souvisely s aktuálně probíranou látkou), jiné ve volném odpoledním čase po domluvě se zákonnými zástupci žáků a podle momentálních fyzických a psychických možností žáků. Některé otázky byly zodpovídaný ústně, některé písemně, záleželo na časové a věcné výhodnosti odpovědi. Na základě výsledků jednotlivých položek EHP bylo možné sestavit charakteristiky žáků, kde byly popsány možnosti a nedostatky žáků v jednotlivých oblastech vzdělávání. Díky těmto charakteristikám vyplývajících z výsledků EHP byly na závěr sestaveny individuální vzdělávací programy pro žáky, které byly připraveny k praktickému využití ve vzdělávání na Speciální základní škole Hradec Králové.

6 Možnosti podpory žáků s PAS s využitím EHP

Děti s poruchou autistického spektra potřebují výraznou podporu při získávání vědomostí, také při utváření vztahů s ostatními lidmi, ve škole pak se spolužáky a učiteli. Je vhodné začít tuto podporu vytvořením srozumitelných podmínek pro žáky s PAS a dále pak pokračovat srozumitelným jednáním vůči nim. Tím můžeme stimulovat rozvoj komunikace těchto žáků, která vede ke zlepšení možností pro jejich učení (Šafrová in Knotová a kol., 2014).

6.1 Využití EHP v edukaci Pavla

Chlapec Pavel, čtrnáctiletý žák osmého ročníku. V šesti letech mu byl diagnostikován dětský autismus vysoce funkčního typu.

6.1.1 Rodinná anamnéza Pavla

Chlapec žije v úplné rodině. Otec 49 let, se středoškolským vzděláním, pracuje jako strojevedoucí. Matka, 52 let, vyšší odborné vzdělání, povoláním je učitelka v mateřské škole. Chlapec má jednu sestru mladší o tři roky. Staršího bratra z předchozího matčina manželství, který žije s vlastní rodinou. Pavlova rodina bydlí v krajském městě. Do školy chlapec dojíždí samostatně městskou hromadnou dopravou. Využívá výhod průkazu karty ZTP/P.

Rodinné prostředí je podnětné, rodiče se synovi věnují. Spolupracují se školou, hledají řešení jednotlivých situací společně. Pavel vnímá kladně především svého otce, vzhlíží k němu, řídí se jeho názory. K matce má vztah spíše neutrální, při konfliktu nechce přijímat její intervenci. Se sestrou si nerozumí, hodně se hádají. S bratrem má vztah přátelský.

6.1.2 Osobní anamnéza Pavla

Zdravotní stav Pavla se po fyzické stránce jeví dobrý. Ve škole nemívá téměř žádné absence. Byl mu diagnostikován dětský autismus vysoce funkčního typu. Na začátku sedmé třídy, ve třinácti letech, si začal stěžovat na psychickou nepohodu. Nemohl spát, sužovali ho pocity beznaděje. Z důvodu nespavosti a depresivním stavům byl medikován. Pavel je v péči dětského psychiatra. Před koncem sedmé třídy

se mu objevily silné reakce na pyl, kvůli nimž bere také prášky pro zmírnění alergické reakce.

Pavel působí odtahitě, uzavřený do vlastního světa. Projevuje se jako zklamaný a smutný, chvílemi jako by rezignoval na svět. Je si vědom svých omezení v přizpůsobování se realitě kolem sebe a má tendenci se tím trápit. Autoagrese se u chlapce neprojevuje, ale často zpochybňuje své schopnosti a smysl svého života. Je to způsobeno tím, že sám sebe i druhé hodnotí velmi přísně. Vzhlíží k ideální představě, jak by se měl chovat a jaké by měl mít vlastnosti, přičemž si uvědomuje, že takový nedokáže být a je zklamaný sám ze sebe. Tyto nároky také klade na ostatní a pokud zpozoruje nedodržování jeho pravidel v chování, je k nim nepřátelský až agresivní.

Chlapcovo **psychomotorické tempo** je pomalé, což je zřejmé na ovládnutí jemné i hrubé motoriky. I v době docházky na první stupeň základního vzdělávání Pavel potřeboval dohled v sebeobsluze a velkou dopomoc až do čtvrté třídy. Například mu dělalo obtíž nasazování jezce do zipu, uvazování tkaniček apod. Měl tendenci svou neobratnost nahrazovat silou, čímž často ničil věci. Postupně se práce s motorikou zlepšovala, nyní výjimečně s obtížemi, základní úkony zvládne. Chlapcova chůze je velice pomalá. Běh a ostatní pohyby jsou těžkopádné. Pavel píše velmi pomalu, což závisí jednak na tempu psaní, jednak na lpěním na přesném tvaru písmene, které často opravuje.

Ve třetí třídě se **rozumové schopnosti** žáka projevovaly v oblasti podprůměru až hraničního pásma. V jednotlivých oblastech se rozvíjely výrazně nerovnoměrně. V osmé třídě je žákův intelekt v rámci normy. Proces učení probíhá u Pavla pomalu. Zadávané úkoly dobře chápe, pokud mu pomáhá vizualizace a strukturované učení. Důležitá je opora v názorných pomůckách. Při procesu učení se také projevuje rigidita a stereotypie, projevuje se tak, že postup myšlení vedený vždy jedním postupem. K přednostem v uvažování chlapce patří prostorová představivost. Chlapec ji uplatňuje hlavně v kresbě a matematice. Chlapec má naopak oslabenou krátkodobou i dlouhodobou paměť. Nedokáže opakovat výkladové učivo v souvislých větách, těžko si je vybavuje.

Komunikační schopnosti chlapce v oblasti řeči postupně vyžívaly, rozšiřovala se slovní zásoba, obsahová a formální stránka řeči. Chlapec již dobře užíval řeč v šesti letech, hovořil spisovně, na složitější dotaz však odpovídal: „Nevím“. Nyní hovoří ve větách, správně časuje a skloňuje. Dobře se u Pavla rozvinulo zobecňování

pojmu. Řeč plně používá k dorozumění. Oční kontakt Pavel navazuje méně, pokud něco potřebuje, automaticky ho očima vyhledá. V projevu je málo spontánní, s omezenou mimikou. Gestika je strnulejší, při radosti se projevuje naopak přehnaně, má tendence chytat si ruce, třepat jimi a poskakovat.

U Pavla se projevuje praktický **sociální úsudek** na nízké úrovni. Je pro něho obtížné správně se orientovat a chovat se adekvátně v různých sociálních situacích. Pavel sám sebe i druhé hodnotí velmi přísně. Často vznikají mezi žáky konflikty, protože rigidně u svých vrstevníků trvá na sociálních pravidlech. Pravidla dodržuje jen ta, která zná a osvojil si. Nepřiměřeně situacím vstupuje žákům do rozhovorů a hádek a snaží se jim vnutit svá pravidla a rozsudky. Pokud se Pavel zlobí, křičí a má sklony napadat děti fyzicky, v tomto věku se dokáže více ovládat. Stále tak potřebuje intenzivní dohled. Nesnáší kolektivní zpívání, což se projevuje při hodinách hudební výchovy. Pavel působí celkově uzavřeným a odtažitým dojmem.

Mezi Pavlovy **záliby** patří kresba a četba. Kreslí už od druhé třídy, kdy dovedl kreslit i několik hodin bez přestání lidskou postavu. Nyní se zaměřuje na kresbu komiksů a četbu dobrodružných příběhů. S ostatními rád hraje hry zaměřené na slovní přesmyčky, které jsou založené na náhodě. Hru však musí korigovat dospělý, který řídí a hlídá pravidla. Při hrách je zřejmé, že má Pavel smysl pro humor. Ač chlapec nemá rád zpěv žáků, zajímá se o hudební skupinu Kabáty. Vlastní jejich alba a pravidelně chodí na jejich koncerty s otcem. V poslední době se zaměřil i na hudební skupinu Rammstein. Rád je poslouchá a dohledává překlady názvů písní, případně celých textů. Pavel rád s otcem a jeho přáteli chodí na více denní výlety.

6.1.3 Školní anamnéza Pavla

Žák docházel do mateřské školy běžného typu, kde mu byla poskytována pedagogická asistence. V šesti letech odeslalo Pavla speciálně pedagogické centrum do psychiatrické ambulance, kde absolvoval vyšetření dětského psychiatra. Byla mu diagnostikován Dětský autismus. Pavlovi byl navržen odklad školní docházky. V sedmi letech nastoupil na běžnou základní školu. Od první třídy měl Pavel při výuce k dispozici asistenta pedagoga. Pod vedením asistenta pedagoga se nebyl schopen pracovat déle než dvě vyučovací hodiny. Trvalo to téměř do třetí třídy. Od třetí třídy chodil Pavel do školy rád. Asistent usměrňoval chlapcovu pozornost a působil především motivačně. Od čtvrté třídy Pavel nastoupil na základní školu

speciální, kde mu také byla doporučena pedagogická asistence, vyučován byl ve třídě pro děti s autismem. Chlapcova pozornost i pracovní tempo se zlepšilo.

V osmé třídě je žák schopen pracovat samostatně s minimální pomocí asistenta pedagoga. V učení se jeho myšlení projevuje rigidně a stereotypně. Je vedeno vždy jedním postupem a strukturovaně. V matematice si Pavel osvojil vždy jeden postup řešení úloh. Je zaměřený na uplatňování pravidel, což se dobře využívá např. v osvojování vyjmenovaných slov apod.

Vzhledem k chlapcově diagnóze byl nutný individuální přístup k žákovi na základě individuálního vzdělávacího programu, a využívány metody vhodné pro žáky s autismem: vizualizace, individualizace a struktura jednotlivých činností.

6.1.4 Charakteristika Pavla podle výsledků EHP

Pavel spolupracoval při plnění jednotlivých položek EHP s různou mírou unavitelnosti, některé dny úkoly plnil bez obtíží, jindy musel vynaložit velké úsilí, aby se na práci soustředil.

Sociální dovednosti: Pavel navazuje přiměřené sociální vztahy v rodině i ve třídě s obtížemi. K požádání spolužáka o pomoc musí být vyzván návodnými otázkami, sám se nezeptá. Osvojil si vhodné chování ke svým učitelům. Zaměstnance školy a další dospělé osoby pohybující se po škole nezdraví (např. rodiče, vedení školy apod.). Nerad se setkává se svými vrstevníky při volnočasových aktivitách, nemá rád výlety a společné akce. Nedokáže tak navazovat trvalejší vztahy, které jsou založeny na společných zájmech. Ve skupině spolužáků nedokáže správně odhadnout postavení jednotlivých členů skupiny na základě tělesné síly nebo autority a následně podle toho řídit své chování a jednání. Spory se v kolektivu většinou snaží vyřešit neadekvátním způsobem, někdy i verbální či fyzickou agresí. Má malou schopnost diskutovat o svých požadavcích, spíše souhlas se svými tvrzeními hned vynucuje. Nedokáže respektovat názory a požadavky druhých. Pravidla a normy společenského chování má osvojené pouze částečně. Co si myslí, že je správné, se snaží dodržovat, ale nutí i druhé. Vynucuje si podřízenost daným pravidlům u všech v kolektivu, čímž vznikají konflikty a nedorozumění. Zatím nemá zájem navazovat vztahy s opačným pohlavím, ale dokáže na teoretické úrovni hovořit o vztahu mezi chlapcem a dívkou.

Emoce: Pavel je velmi kritický k sobě i k druhým, což se pak projevuje v jeho jednání. Dodržuje rigidně pravidla, o kterých si myslí, že jsou důležitá. Svě jednání

v daných situacích dokáže popsat. Negativní důsledky svého chování však nehodnotí realistiky, ale omlouvá je svými pravidly. Své pocity a emoce si uvědomuje velmi dobře, neumí je však vhodně korigovat. Pocity a emoce druhých vnímat správným způsobem nedokáže. Při školní práci i jiných činnostech se projevuje u žáka zhoršená koncentrace pozornosti způsobená emoční nestálostí, která narušuje jeho běžné pracovní aktivity. Nedokáže popsat možné stresové situace a mluvit o možnostech, které má dospívající člověk k překonání přechodného stavu citových nálad způsobenou konflikty s kamarády, selháním ve škole apod. Problémům šikanování, osamělosti, neúspěchu, ztráty apod. rozumí jen částečně, nedokáže tedy zaujmout určité stanovisko v těchto tématech.

Jazyk a jazyková komunikace: V oblasti sémantiky, kde se žák zkouší v oblasti větného, slovního a přeneseného významu, Pavel chápe význam různých druhů podstatných jmen. Nedokáže však přesně rozlišit význam rčení, přirovnání, přísloví a pořekadel. Vyhledávat ve Slovníku spisovné češtiny dokáže. Nerozliší slova jednoznačná a mnohoznačná. Odborným názvům a názvosloví odborných předmětů rozumí částečně. To souvisí i s jeho omezenou schopností vysvětlit slovo cizího původu. Vhodně využívá synonyma, ale homonyma nepozná. Slova citově zbarvená chápe a správně používá. **V oblasti gramatiky** Pavel nemá žádné obtíže. Píše bez gramatických chyb. Pokud si osvojí pravidla, je schopen je aplikovat. Upravuje v daném textu interpunkci, dokáže v souvětí podřadném rozlišit hlavní a vedlejší věty, dokáže vyhledat správné vidové dvojice, vid určit apod. **V oblasti pragmatiky,** tj. komunikačních záměrech a konverzačních schopnostech včetně písemných Pavel dokáže zpracovat popis, zpracuje jednoduchý pracovní postup, sestaví zprávu a oznámení s pochopením jejich rozdílů. Nedokáže však napsat líčení a úvahu na vhodné téma s uplatněním vlastních zkušeností, názorů a postojů. S malou dopomocí je schopen sestavit jednoduchý příběh, ale není schopen ho rozvést. Mluví a píše ve větách jednoduchých. **V metalingvistice,** tj. fonologickém uvědomování, slovním, gramatickém a pragmatickém uvědomování Pavel rozliší podle ukázek spisovný a nespisovný jazyk, pozná nářečí, rozliší podstatná jména s příponou a předponou, ale při čtení nedokáže použít přiměřené tempo, přízvuk, pauzy a důraz. Textu však rozumí. Nedokáže vytvořit ze slov zkratky a zkratková slova. A naopak ve zkratkách neodhaluje význam slov.

Paměť: Sluchovou – verbální – Pavel je schopen zopakovat sedm z patnácti slyšených slov cizího jazyka, který se učí. Pokud slyší větu složenou z dvanácti slov

v českém jazyce, dokáže ji zopakovat s nepřesnostmi. Je schopen zopakovat osm slyšených čísel za sebou, ale osm slyšených slov zopakovat nedokáže. **Zraková – prostorová** – Pavel dokáže na základě viděného rozmístění obrázků v prostoru rozlišit ve slepé tabulce s rastrem po pěti sekundách expozice správné místo každého z pěti viděných. Po patnácti sekundách expozice dokáže vyjmenovat pouze sedm obrázků z třiceti viděných. Po desetisekundové expozici nesestaví z paměti komín z barevných kostek, ani náramek z korálků.

Pohybově koordinační dovednosti: Pavel dokáže během dne ujít kolem deseti kilometrů a dokáže libovolným stylem uplavat minimálně deset metrů. S míčem dokáže pracovat, hodí jej jednoruč spoluhrači, vede ho po zemi nohou, přihrává po zemi vnitřním nártem, dokáže míč vést driblingem, dribling s hodem na koš už je pro něho složitější. Dokáže přejít kladinu bez opory, stoj na rukou provede pouze s oporou a dopomocí, stoj na lopatkách, svíčku, také. Rychlé změny poloh těla, sestavy, provádí se značnými obtížemi (např. vzpor dřepmo, výšvihem skrčmo vzpor dřepmo, pádem vzad stoj na lopatkách, kolíbka, stoj).

Grafomotorika a rýsování: Pavel píše i rýsuje velmi úhledně a přesně. Píše správně tvary písmen a číslic podle normy psaní v přirozené velikosti a lineatuře a dodržuje sklon písma, ale píše písmena nepřirozeně dlouho, neboť trvá přehnaně na přesnosti tvarů. Rýsuje správně, načrtne rovnoběžky, různoběžky i trojúhelník podle vzoru. Rozumí tomu, který úhel je ostrý, tupý a pravý. Dokáže načrtnout krychli a kvádr, překreslí podle vzoru prostorový obrazec do čtvercové sítě. Načrtne prostorové kružnice a kužel podle vzoru.

Sociálně praktické dovednosti: Umí pracovat s počítačem, klávesnicí a myší. Dokáže změřit výšku, šířku a délku zadaného kvádrů. Samostatně cestuje dopravními prostředky MHD, napíše a odešle e-mail. Zadané pojmy na internetu vyhledává nerad a s dopomocí. Turistické mapě rozumí částečně. Úlohu denního tisku zná, dokáže vyjmenovat dva známé deníky. Velikost svého oblečení nezná, obuvi ano. Dokáže si vybrat z programu kina vhodný film, ale sám ani s kamarádem na něj nezajde, pouze za doprovodu svého otce. Neví přesně, jak provést opravu oděvu, např. přišít poutko, knoflík apod. Pavel nemá představu, kde by nakoupil barvu na dřevo, kov a neví, co vše by potřeboval k natírání. Dokáže naplánovat výlet pouze s dopomocí, např. zjistit odjezdy, příjezdy vlaků, autobusů apod. **Domácí práce:** Pavel by dokázal vyměnit žárovku, zná základní bezpečnostní postup s elektrickým proudem. Umí zacházet potravinami, zná jejich skladování. Postup přípravy řízku nezná a přípravu

moučníku a dezertu také ne. Třídění prádla do pračky podle barevnosti a materiálu nemá osvojené. Vybrat obchod, kde je možné koupit oblečení a určit jeho přibližnou cenu dokáže s dopomocí. Je schopen naskládat nádobí do myčky a zapnout odpovídající program, dále ví, jak se zasazuje květina. Ví, které věci vybrat do seznamu věcí na týdenní pobyt. **Hygiena a péče o zdraví:** Orientuje se v prostředcích osobní hygieny a ve způsobech jejího používání. Ví o škodlivých účincích legálních a nelegálních látek na zdraví. Pavel rozumí jen částečně tomu, že vyspělost není hlavním činitelem sexuálního života, že je důležitá především sociální zralost.

Početni myšlení: Při řešení slovních úloh dokáže použít zlomky i trojčlenku. Je schopen vypočítat obvod a obsah trojúhelníku, rovnoběžníku i lichoběžníku. Při řešení praktických úloh je chopen použít Pythagorovu větu. Je schopen spočítat úlohu pomocí lineární rovnice a Thaletovu větu použít také dokáže. Aritmetický průměr je schopen vypočítat.

Abstraktně vizuální myšlení: Dokáže vybrat z tvarů, které k sobě nepatří; z devíti různých částí sestaví obrazec podle předlohy; ke hranolům na obrázku je chopen přiřadit jejich podstavy; roztrídí obrazce podle středové a osově souměrnosti; přiřadí nedokončený tvar k obrázku apod.

Vědomosti: V této oblasti Pavel např. dokáže uvést významné rodáky, kulturní a historické památky regionu. Zná některé kulturní osobnosti, dokáže vysvětlit, z jakého důvodu jsou známí. Vyjmenuje planety sluneční soustavy. Dokáže rozlišit různé způsoby uměleckého vyjádření skutečnosti v malbě – krajina, zátiší, portrét. Některé autory českých povídek a románů zná, zahraniční ne. Rozdíl mezi operou a muzikálem vysvětlit nedovede, ani nezná žádná taková díla apod.

6.1.5 Individuální vzdělávací plán – Pavel

Jméno a příjmení žáka	Pavel		
Datum narození	2002		
Bydliště	Hradec Králové		
Škola	Základní škola speciální		
Ročník	8.	Školní rok	2016/2017

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	SPC Hradec Králové
---	--------------------

Kontaktní pracovník ŠPZ	1. 9. 2016
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	Žák je v péči dětského psychiatra; dochází na konzultace do SPC Hradec Králové.

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	1. 9. 2016
Zdůvodnění:	
Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který dle doporučení školního poradenského zařízení vyžaduje vzdělávání s využitím podpůrných opatření.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	<p>Sociální dovednosti:</p> <p>podpora osvojování pravidel kolektivu;</p> <p>rozvoj praktického sociálního úsudku, pozitivní vnímání kontaktu se spolužáky a s rodinnými příslušníky, pochopení kontaktu a vazeb v kolektivu;</p> <p>podpora správného vnímání vlastních potřeb a správného vnímání okolního světa a potřeb ostatních lidí;</p> <p>rozvoj respektování názorů a potřeb druhých, rozvoj tolerance k názorům a projevům spolužáků, podpora správného vnímání hodnoty sebe sama i ostatních žáků;</p> <p>rozvoj správného hodnocení chyb druhých, podpora uvědomění si, že Pavla chyby druhých neohrožují, a není tedy nutné se mstít a vztahovat na svou osobu.</p> <p>Emoční dovednosti:</p> <p>zvyšování odolnosti v zátěži v zaměření se na reálné cíle;</p> <p>zdokonalování sebekontroly a ovládání nálad;</p> <p>trénink činností zaměřených na impulzivitu a práci s agresí;</p> <p>logické rozebrání a přijetí intervence dospělých;</p> <p>učit se popsat stresové situace a jak jím předcházet;</p> <p>správné vnímání svých pocitů a emocí;</p> <p>rozvoj správného vnímání pocitů a emocí spolužáků;</p> <p>podpora pozitivního vnímání sebe sama,</p> <p>podpora přijetí svých nedostatků;</p>
---	---

	<p>pochopení negativních i pozitivních dopadů svého chování.</p> <p>Oblast komunikace:</p> <p>rozvoj verbální komunikace, především navyšování slovní zásoby i v oblasti cizího pojmosloví, upevnění skladby rozvitých vět, sestavování kompozičně složitějších příběhů, vedení k převyprávění krátkého textu vlastními slovy;</p> <p>pochopení přeneseného významu slov (rčení apod.), rozlišení slov mnohoznačných a homonym;</p> <p>zlepšení čteného přednesu (změna intonace na konci vět apod.);</p> <p>pochopení zkratk a zkratkových slov.</p> <p>Pohybově koordinační dovednosti:</p> <p>zvyšování fyzické obratnosti;</p> <p>procvičování koordinace pohybů hrubé motoriky;</p> <p>nácvik rychlých praktických pohybů.</p> <p>Sociálně praktické dovednosti:</p> <p>nácvik více možných postupů činností;</p> <p>zlepšování pozornosti prostřednictvím vizuální podpory;</p> <p>zvyšování samostatnosti, informovanosti, vyhledávání informací;</p> <p>osvojování dovedností běžného života a domácích prací (pohyb ve veřejných prostorech, nakupování, praní apod.);</p> <p>nácvik krátkodobé a dlouhodobé paměti;</p> <p>nácvik zopakování výkladového učiva v souvislých větách;</p> <p>procvičování sluchové, zrakové a krátkodobé paměti.</p>
--	---

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Český jazyk, Tělesná výchova
--	------------------------------

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	<p>Metody respektující pedagogickou situaci</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuální výuka při nácviku nových dovedností - Skupinová výuka při upevňování dovedností v kooperaci s druhými, nácvik kooperace s druhými <p>Metoda strukturalizace</p>

	<p>Strukturalizace úkolů, jednotlivých činností a pracovního místa.</p> <p>Metoda postupných kroků</p> <p>Osvojování si nových dovedností, zejména při nácviku sociálních dovedností.</p> <p>Metoda přiměřenosti</p> <p>Respektování rychlé unavitelnosti žáka, zařazení častých odpočinkových přestávek.</p> <p>Metoda vytváření pravidel</p> <p>Žák si sepíše pravidla a osvojuje si je v opakujících se situacích, především v komunikaci s druhými.</p> <p>Metoda vizualizace</p> <p>Využití vizuální podpory při orientaci v čase – rozvrh hodin s uvedenými změnami v konkrétním dni; jako podporu plánování a organizace času; z důvodu lepšího přizpůsobení žákova chování – zvládnutí změn a předcházení zlobných reakcí.</p> <p>Metoda sociálních scénářů</p> <p>Využití k nácviku sociálních dovedností prostřednictvím vizualizovaných sociálních scénářů.</p> <p>Metoda povzbuzování</p> <p>Posilovat kladné stránky žáka prostřednictvím pochvaly, upevňování zdařilého výkonu a pozitivních reakcí, posílení pozitivního vnímání sebe sama.</p>
<p>Úpravy obsahu vzdělávání</p>	<p>Český jazyk</p> <p>Zohlednit nedostatky v oblasti verbální komunikace i v písemném projevu např. zohledňovat málo rozvité věty, kompozičně chudé texty.</p> <p>Respektovat neschopnost převyprávění textu podle posloupnosti, k textům zadávat osnovu nebo přidávat návodné otázky ústní formou.</p> <p>K slohovým pracím a jiným písemným projevům připojovat osnovy, zohledňovat témata i útvary slohu.</p> <p>Tělesná výchova</p> <p>Snížit nároky především ve skupinových aktivitách, soutěživých kolektivních disciplínách, žák není schopen spolupráce v kolektivních soutěžích.</p>

	Zohledňovat specifika v oblasti hrubé motoriky, z důvodu snížené obratnosti a koordinace pohybů žáka.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Úprava očekávaných výstupů nebude realizována.
Organizace výuky	<p>Pro správnou časovou orientaci – využívá rozvrh hodin, kde je dále uveden čas oběda a odchodu domů a s možností vkládání aktuálních změn.</p> <p>Podrobněji rozčleněné obsahy hodin českého jazyka a tělesné výchovy – plánovaných témat a činností.</p> <p>Nepravidelné odpočinkové přestávky o samotě v oddělené místnosti vedle učebny dle unavitelnosti žáka, především z důvodu sociální interakce.</p> <p>Pracovní místo umístěné v přední části třídy se samostatnou lavicí, kde je přístup pro učitele i asistenta pedagoga. Lavice je otočená směrem ke zdi, aby před sebou neviděl jiné žáky, kteří by v něm mohly vyvolávat negativní sociální reakce.</p>
Způsob zadávání a plnění úkolů	<p>Při úkolech zadávaných frontální formou asistent pedagoga kontroluje správné porozumění zadání, dále povzbuzuje.</p> <p>Úkoly v delším časovém úseku zadává pedagog písemně pomocí postupných kroků.</p> <p>Při hodinách tělesné výchovy a českého jazyka zadává pedagog úkoly individuálně s ověřením porozumění zadání.</p> <p>Způsob plnění písemných prací a testů je samostatný, pouze s občasnou kontrolou správného postupu při vyplňování zadání, např. zda pochopil otázku a neodpovídá na něco jiného.</p> <p>Podílí se na skupinové práci při projektových úkolech pouze s dohledem asistenta pedagoga, který usměrňuje jeho interakci.</p>
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<p>Běžné formy ověřování učiva.</p> <p>Při písemných zadáních s podporou asistenta pedagoga, kontrola správného porozumění zadání.</p> <p>V tělesné výchově a českém jazyce volit individuální způsob ověřování s ohledem na individuální zadávání úkolů.</p>
Hodnocení žáka	<p>Běžné kriteriální i slovní hodnocení vědomostí.</p> <p>Slovní hodnocení chování.</p>

	<p>Využití pochvaly jako nástroje k upevnění pozitivního vnímání sebe sama.</p> <p>V předmětech český jazyk, tělesná výchova s přihlédnutím ke speciálním vzdělávacím potřebám.</p>
Pomůcky a učební materiály	<p>Běžné pomůcky.</p> <p>Výměnný rozvrh hodin, podrobný, s možností změn a strukturace jednotlivých předmětů.</p> <p>Žetony zelené znázorňující pochvalu a červené znázorňující výtku.</p> <p>Tabulky českého jazyka – pro vizualizaci obtížného učiva.</p> <p>Obrazové pomůcky k nácviku sociálních dovedností (např. komiksové sociální scénáře).</p>
Podpůrná opatření jiného druhu	Žádná.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	<p>Pracovník SPC provádí dvakrát měsíčně individuální nácvik sociálních dovedností a metodicky vede pedagogy (učitele a asistenty), kteří se podílejí na vzdělávání žáka.</p> <p>Jednou týdně se žák setkává na konzultaci s třídním učitelem.</p> <p>Pedagog nebo pracovník řeší příležitostné otázky a problémy, se kterými žák přichází i mimo konzultaci dle potřeby.</p> <p>Pedagog pravidelně zjišťuje, zdali se během uplynulého týdne nevyskytly problémy v chování žáka, případně je spolu řeší a vysvětlují si dané situace.</p> <p>Pokud se chystá mimořádná školní nebo třídní akce v následujícím týdnu, pedagog žáka seznámí s průběhem a smyslem akce, vysvětlí mu, co žáka čeká a jak by se měl chovat.</p> <p>Při práci využívá pomůcky k nácviku sociálních dovedností, např. příběhy sociálních situací, sociální scénáře.</p>
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Žádné.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	<p>Nepravidelně podle potřeby prostřednictvím elektronické pošty, mobilního telefonu, osobně (vyučující, pracovník SPC).</p> <p>Společná konzultace každé čtvrtletí – rodič a třídní učitel, pracovník SPC.</p>

Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Není potřeba.
---------------------------------------	---------------

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Název předmětu:	<p>Český jazyk</p> <p>Zohlednit nedostatky v oblasti verbální komunikace i v písemném projevu např. zohledňovat málo rozvité věty, kompozičně chudé texty. Respektovat neschopnost převyprávění textu podle posloupnosti, k textům zadávat osnovu nebo přidávat návodné otázky ústní formou. K slohovým pracím a jiným písemným projevům připojovat osnovy, zohledňovat témata i útvary slohu.</p>
Název předmětu:	<p>Tělesná výchova</p> <p>Snížit nároky především ve skupinových aktivitách, soutěživých kolektivních disciplínách, žák není schopen spolupráce v kolektivních soutěžích.</p> <p>Zohledňovat specifika v oblasti hrubé motoriky, z důvodu snížené obratnosti a koordinace pohybů žáka.</p>

6.2 Využití EHP v edukaci Jiřího

Chlapec Jiří, šestnáctiletý žák devátého ročníku. Ve čtyřech letech mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom.

6.2.1 Rodinná anamnéza Jiřího

Chlapec žije v úplné rodině. Otec 48 let, s vysokoškolským vzděláním strojního inženýrství, pracuje jako konstruktér. Matka, 46 let, středoškolské vzdělání, v částečném invalidním důchodu, z důvodu zdravotního postižení očí. Chlapec je jedináček. Do školy dojíždí samostatně městskou hromadnou dopravou, žije v krajském městě. Využívá výhod průkazu karty ZTP/P.

Rodinné prostředí je komplikované, nedorozumění mezi rodiči vyvrcholilo rozvodem v patnácti letech Jiřího. Rodiče spolupracují se školou, snaží se hledat společná řešení jednotlivých situací výchovy chlapce, ne vždy se jim podaří nalézt správný kompromis. Jiří nyní žije pouze se svou matkou. Chlapci působí obtíže

dodržování pravidel nastavených v domácnosti, snaží se je obcházet. S otcem si moc nerozumí, vnímá jeho výchovný vliv jako příliš tvrdý. Jiří lne ke svým prarodičům z otcovy strany, především k dědečkovi. Žijí však na Slovensku, jejich kontakt je tak omezen vzdáleností.

6.2.2 Osobní anamnéza Jiřího

Zdravotní stav po fyzické stránce není u chlapce stabilní. Již těhotenství matky bylo rizikové, syna porodila předčasně ve třicátém pátém týdnu těhotenství. Po porodu Jiří prodělal zápal plic. Špatná obranyschopnost organismu se projevuje častou nemocností. Byl mu diagnostikován Aspergerův syndrom. V dětství byla Jiřímu zjištěna porucha pozornosti s hyperaktivitou a panická porucha, postupně projevy poruch slábly, na druhém stupni již úplně vymizely.

U chlapce se projevuje nízká frustrační tolerance. Je to způsobeno kladením na svou osobnost vysokých nároků, přičemž své schopnosti přeceňuje. Stanovuje si vysoké cíle, při jejichž nenaplnění však pociťuje frustraci. Dále touží po okamžitém uspokojení vlastních potřeb, které se objeví. Často pak při okamžitém neuspokojení jedná impulzivně a agresivně. Realitu se snaží přizpůsobit vlastnímu vidění světa a vlastním potřebám. Jiří je v péči dětského psychiatra. Především v období docházky na první stupeň základního vzdělávání se projevoval jako lucidní, tj. jako by vědomě snil, nápady a představy i přes dobrou intelektovou výbavu nepodléhaly rozumové kontrole nebo podléhali jen ostrůvkovitě. Nyní se již tento stav projevuje v menší míře. Kvůli zvolení správné medikace a stupňujícímu se problémovému chování během puberty, byl často hospitalizován na psychiatrických klinikách. Nechce si osvojit pravidelné brání léků, odmítá je.

Chlapcovo **psychomotorické tempo** se jeví spíše pomalejší projevující se v obou oblastech motoriky. Je to patrné nejvíce při rozcvíčkách v tělesné výchově, při běhu atp. Pohyby působí nedotaženě, odbytě. Jemnou motoriku má mírně oslabenou. Základní úkony sebeobsluhy zvládá na výborné úrovni. Při pracovních a výtvarných činnostech je zřejmé nadměrné vytížení, výtvary působí nedokončeně. Chlapcovo písmo je neúhledné. Dále Jiří potřebuje vedení při orientaci v běžných denních činnostech. Nedokáže např. udržet pořádek ve svých věcech: systém v sešitech na různé vyučovací předměty, nezáleží mu, do kterého sešitu a na kterou stránku zrovna píše;

pokud si chce připravit jídlo, při přípravě i úklidu věcí setrvává ve zřejmém chaosu; apod.

U chlapce je rozvoj **rozumových schopností** nerovnoměrný. Některé oblasti se projevují v pásmu lehkého nadprůměru. Proces učení Jiřímu nepůsobí problém. Verbální uvažování má na dobré úrovni, avšak schopnost koncentrace se projevuje na nižší úrovni. Dobře se soustředí při rozhovoru na svá oblíbená témata, u jiných těžce udržuje pozornost a snadno odbíhá. U chlapce se na prvním stupni základního vzdělávání projevovala fantazijní produkce, a to ve velmi agresivní formě. Představen si především, jak se někomu mstí. Terapeuticky i výchovně se s ním pracovalo tak, že byl veden k sebevládě, aby své fantazijní záměry neuskutečňoval.

Komunikaci verbální i oční s druhými Jiří navazuje. Řeč je spontánní, plynulá, vyznačuje se bohatou slovní zásobou. Pokud má možnost hovořit s dospělým, je až zahlcující. Při projevu působí pseudodospěle až teatrálně, v hovoru zdůrazňuje jeho důležitá témata a často se k nim vrací, odbíhá od jiných témat. Oční kontakt je až ulpívavý. Gestiku si osvojil přiměřenou k projevu. Mimika je spíše strnulá, zabíhá do detailů, které ho zaujaly, přehání realitu, nedokáže reflektovat téma obecně v celku.

Sociální chování se u Jiřího vyznačuje tendencí zaujímat vedoucí postavení ve skupině, hlídat pravidla. Ve společnosti žáků má tendence chovat se sebevědomě, projevují se u něho narcistní rysy. Kolektivu cizích lidí se spíše straní, v nestandardních situacích je patrné nízké sebevědomí a projevuje se nezralá a zranitelná osobnost. Snaží se být především v kontaktu s dospělými. Kolektiv žáků na běžné základní škole na Jiřího působil hluchně a rušivě, na což si často stěžoval. Jirkův sociální úsudek byl nejproblematičtější v období osmého až desátého roku, kdy při hospitalizacích na dětské psychiatrické klinice chtěl sestřičkám vydloubnout oči. Nebo i ve vztahu k dalším žákům, kdy měl tendenci často se za něco mstít. V období puberty se agrese proměňovala tak, že se v kolektivu vyhranil proti konkrétnímu žákovi, ke kterému se stavěl opozičně a přenášel na něho svou agresi, třeba jen v myšlenkách nebo v přímém slovním kontaktu. Postupem času jeho negativní projevy vůči určitému žákovi i okolí slábly, až se téměř dostali na běžnou úroveň. Nyní má nad sebou větší kontrolu. Dodnes však těžko akceptuje odlišnosti vrstevníků a nedokáže plně tolerovat vnímané chyby u druhých. Vyhrocené negativní projevy vůči spolužačce s Aspergerovým syndromem se změnily v náklonnost. Jiří s dívkou navázal partnerský vztah, který trval rok a půl. Když se s ní dívka rozešla, vrátil se k původnímu negativnímu postoji vůči ní, ne však

tak vyhrocenému. Vyhrocené agresivní stavy do šestnácti let života vymizely. V tomto období se již při hospitalizaci snadno adaptoval.

K **zálibám** Jiřího patří četba knih různého druhu. Chce se naučit ruský jazyk, proto si pořídil učebnici pro samouky, kterou si rád prohlíží o přestávkách ve škole ve volných chvílích a snaží si ji osvojit. Doma hraje počítačové hry, připojen on-line s jinými hráči prostřednictvím Skypu a počítačové hry Minecraft. Kamarádi ho navštěvují i v bytě. Jezdí na kole. Vídá se se spolužáky ze třídy, jezdí spolu na kole po venku. Jiří rád pobývá s rodiči na chatě. Dochází do odpoledního klubu Karate a každoročně se účastí letních soustředění. Nerad absolvuje hodiny hudební výchovy, zpívat ani hrát na nástroj neumí, ale rád poslouchá produkci některých hudebních skupin a interpretů. Nejčastěji navštěvuje astronomický kroužek. Ve volném čase píše romány, básně a knihu o autismu. Uspořádal již tři výstavy, kde básně prezentoval.

6.2.3 Školní anamnéza Jiřího

Jiří navštěvoval od tří let mateřskou školu, vystřídal tři různá zařízení. V předškolním věku začal navštěvovat mateřskou školu pro děti s postižením, což souviselo s určením diagnózy Aspergerova syndromu. Do speciální základní školy nastoupil bez odkladu. V šesti letech nastoupil na základní školu do prvního ročníku, kde byl do páté třídy vzděláván ve třídě pro žáky s autismem. Od šestého ročníku byl zařazen do třídy přizpůsobené pro vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem. Třetí i šestý ročník měl rozložený do dvou let, z důvodu dlouhodobých pobytů na dětské psychiatrické klinice, kde probíhalo upravování medikace žáka. Celkově byl čtyřikrát hospitalizován na psychiatrii, naposledy v šestnácti letech, kdy pobyt trval minimálně týden. Tyto pobyty a častá nemocnost Jiřímu ve školní docházce způsobovala vysokou absenci, což komplikovalo jeho osvojování učiva v ročníku. Situaci Jiřímu usnadňoval fakt, že učivo dobře chápe a je schopen snadno si zapamatovat probíranou látku. Prospěch v jednotlivých předmětech má výborný nebo chvalitebný, trojku dostává výjimečně.

Po celou dobu základního vzdělávání mu byl doporučen asistent pedagoga i individuální vzdělávací plán s cílem připravit žáka na budoucí středoškolské vzdělávání. Jiří má problém již od prvních ročníků v organizaci a chystání si učebních pomůcek. Proto byly při výuce uplatňovány metody vhodné pro žáky s autismem,

zejména důraz na strukturování jednotlivých činností. Cílilo se tak na zachování pořádku jednak na pracovním místě, jednak v systému sešitů na jednotlivé předměty.

Žák velmi intenzivně využíval možnost konzultací s pracovníky speciálně pedagogického centra při jeho speciální základní škole. Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA Praha, střední Čechy, o.s., nyní od roku 2015 Národní ústav pro autismus, z.ú., poskytoval Jiřímu pravidelné psychoterapeutické vedení, kam dojížděl především v osmém ročníku základního vzdělávání.

6.2.4 Charakteristika Jiřího podle výsledků EHP

Jiří spolupracoval při plnění jednotlivých položek EHP svědomitě. Úkoly plnil bez obtíží, vložil do nich velké úsilí.

Sociální dovednosti: Jiří navazuje přiměřené sociální vztahy v rodině i ve třídě. Nemá problém sám požádat spolužáka o pomoc. Osvojil si vhodné chování ke svým pedagogům. Jiné dospělé osoby pohybující se po škole nezdraví, ale uznává jejich autoritu. Ve skupině se často nadřazuje nad ostatní. Přátelství s ostatními navazuje, někdy je však zřejmé prospěchářství. Nedokáže navázat ryze platonické vztahy s opačným pohlavím. Při sporech nedokáže diskutovat o svých požadavcích, snaží se je vynutit. Nedokáže respektovat názory a požadavky druhých. Pravidla a normy společenského chování má osvojené. Reaguje a komentuje současné otázky ekologie, politická situace atd., ale ne dostatečně kriticky, prezentuje svůj přehnaný pohled neodpovídající realitě. Představu o své budoucnosti dokáže charakterizovat, nejbližší cíle realisticky, vzdálenější plány popisuje neadekvátně.

Emoce: Částečně dokáže popsat možné stresové situace a mluvit o možnostech, které má dospívající člověk k překonání přechodného stavu citových nálad způsobenou konflikty s kamarády, selháním ve škole apod. Rozumí problému šikanování, osamělosti, neúspěchu, ztráty apod. Rozumná stanoviska k těmto oblastem zaujmout zvládá. Nerozumí úplně rozdíl mezi zamilovaností krátkodobou známostí a plně rozvinutou láskou projevující se trvalým hlubokým citem. Na příkladech není schopen popsat, jak se ve vzájemných vztazích odráží ohled k postojům, potřebám, zájmům a citům druhého člověka. Na příkladech emočních vztahů správně rozliší přátelství vhodné a nevhodné, a chápe následky nesprávné osobní volby pro osobní život. Ví, že útekem od problému a odmítáním názoru dospělých se potíže nedají vyřešit, ale zároveň rozhodně odmítá intervenci některých dospělých.

Jazyk a jazyková komunikace: V oblasti sémantiky, kde se žák testuje v oblasti větného, slovního a přeneseného významu, Jiří chápe a rozliší význam hononym, synonym a antonym. Rozumí významu rčení, přirovnání, přísloví i pořekadlu. Bez problému vyhledává ve Slovníku spisovné češtiny. Rozliší slova jednoznačná a mnohoznačná. Odborným názvům i slovům cizího původu rozumí. Slova citově zabarvená chápe a správně používá. Pokud si Jiří v některé **oblasti gramatiky** není jistý, píše s chybami. Nezáleží mu tolik na pravidlech, raději spíše typuje. Pokud si pravidlem je jistý, je schopen použít je bez obtíží. Nejméně ovládá určování vidu u sloves, rozlišení vět hlavních a vedlejších, interpunkce a velká a malá písmena. **V oblasti pragmatiky,** tj. komunikačních záměrech a konverzačních schopnostech včetně písemných Jiří dokáže zpracovat úvahu, kde uplatňuje vlastní názory a postoje, bojuje však s výběrem vhodných témat a zapojení vlastních reálných zkušeností. Nedokáže kompozičně úplně správně vystavět text, pouze částečně. Snaží se rozlišovat prvky vyprávění, líčení, oznámení, popisu apod., což se mu daří osvojit pouze částečně. Umí si připravit proslov k blízké osobě. Diskutuje na aktuální témata dle zájmu, formuluje názory na diskutované problémy přečtených děl, uchyluje se přitom k nereálným a zbytečně přehnaným tvrzením se záměrem upoutat pozornost. **V metalingvistice,** tj. fonologickém uvědomování, slovním, gramatickém a pragmatickém uvědomování Jiří dokáže rozlišit podle ukázek spisovný a nespisovný jazyk, nedokáže však stoprocentně rozlišit vhodnost použití nespisovného a spisovného jazyka podle druhu textu nebo příležitosti. Poznává nářečí, podstatná jména rozlišuje s příponou i předponou. Předložené texty čte překotně, obsahu rozumí. Dokáže vytvořit ze slov zkratky a zkratková slova.

Paměť: Sluchovou – verbální – Jiří je schopen zopakovat pět z patnácti slyšených slov cizího jazyka, který se učí. Pokud slyší větu složenou z dvanácti slov v českém jazyce, dokáže ji zopakovat přesně. Neumí zopakovat osm slyšených čísel za sebou, pět z osmi slyšených slov zopakovat dokáže. Při opakování složitějších souvětí se do textu zamotává. **Zraková – prostorová –** Jiří dokáže na základě viděného rozmístění obrázků v prostoru rozlišit v jednoduché tabulce bez rastru po pěti sekundách expozice správné místo čtyř z pěti viděných. Po patnácti sekundách expozice dokáže vyjmenovat sedm obrázků z třiceti viděných. Po desetisekundové expozici nesestaví správně komín z barevných kostek podle předlohy, ani náramek z korálek.

Pohybové koordinační dovednosti: Jiří dokáže během dne ujít zhruba sedmnáct kilometrů a dokáže libovolným stylem uplavat minimálně dvacet metrů. Míč dokáže hodit jednoruč spoluhrači, vede ho po zemi jednou nohou, přihrává po zemi vnitřním nártem, dokáže míč vést driblingem i s hodem na koš. Dokáže přejít kladinu bez opory, stoj na ruku provede se značnou dopomocí. Stoj na lopatkách i svíčku dovede téměř dobře. Rychlé změny poloh těla, sestavy, provádí sice rychle, ale odbývá je (např. vzpor dřepmo, výšvihem skrčmo vzpor dřepmo, pádem vzad stoj na lopatkách, kolíbka, stoj). Delší sestavy těchto úkonů nedodrжуje přesně chronologicky za sebou podle vzoru, neudrží správnou posloupnost v paměti.

Grafomotorika a rýsování: Jiří píše neúhledně a nečitelně. Většinou nedodrжуje ani velikost písma ani lineaturu, píše mimo linky. Rovnoběžky načrtne, různoběžky i trojúhelník podle vzoru také. Rozumí tomu, který úhel je ostrý, tupý a pravý. Dokáže načrtnout krychli a kvádr, překreslí podle vzoru prostorový obrazec do čtvercové sítě. Načrtne prostorové kružnice a kužel podle vzoru. Rýsuje nepřesně, postupy nedodrжуje úplně chronologicky správně.

Sociálně praktické dovednosti: Dokáže prakticky využít počítač, napíše a odešle e-mail. Zadané pojmy na internetu vyhledává bez obtíží. Samostatně cestuje dopravními prostředky MHD. Turistické mapě rozumí částečně. Úlohu denního tisku zná, dokáže vyjmenovat čtyři známé deníky či týdeníky. Velikost svého oblečení podle instrukcí odhadl správně, velikost své obuvi zná. Dokáže si vybrat z programu kina vhodný film, a zajít na něj s kamarádkou. Nechce provést opravu oděvu, např. přišíť poutko, knoflík, podobné činnosti zaměřené na jemnou motoriku nerad provádí. Má jasnou představu, kde by nakoupil barvu na dřevo, kov a ví, co je zapotřebí k natírání. Dokáže naplánovat výlet s dopomocí, např. zjistit odjezdy, příjezdy vlaků, autobusů zvládá, ale např. vytvořit seznam věcí nezbytných s sebou vytvořit nedovede. Umí se o sebe postarat při celodenní nepřítomnosti rodičů.

Domácí práce: Jiří umí vyměnit žárovku, zná základní bezpečnostní postup s elektrickým proudem. Umí zacházet potravinami, zná jejich skladování. Postup přípravy řízku zná a přípravu moučnicku a dezertu pouze jednoduchého nepečeného ovládá. Třídění prádla do pračky podle barevnosti a materiálu chápe, ale nechce se tím zabývat. Zvládá vybrat obchod, kde je možné koupit oblečení, určit jeho přibližnou cenu také dokáže. Nákupy oblečení však nesnáší. Je schopen naskládat nádobí do myčky a zapnout odpovídající program. Květinu zasadit zvládá, přesadit s obtížemi. Nedokáže vybrat, které věci si s sebou má vzít na týdenní pobyt.

Hygiena a péče o zdraví: Orientuje se v prostředcích osobní hygieny a ve způsobech jejího používání, ale s jejím dodržováním má obtíže, nechce hygienu dodržovat, nerad se umývá ve sprše či vaně. K čištění zubů potřebuje vyzvat, rád tuto činnost vynechává. Ví o škodlivých účincích legálních a nelegálních látek na zdraví a jejich užívání radikálně odmítá. Jiří upřednostňuje myšlenku, že fyzická vyspělost je hlavním činitelem sexuálního života, a sociální zralost nepovažuje za příliš důležitou. Dokáže otevřeně mluvit o svém postoji k sexualitě a sexuálnímu chování.

Počtení myšlení: Při řešení slovních úloh nemá problémy, dokáže použít zlomky i trojčlenku. Je schopen vypočítat obvod a obsah trojúhelníku, rovnoběžníku i lichoběžníku bezchybně. Při řešení praktických úloh používá Pythagorovu větu. Počítá úlohy i pomocí lineární rovnice. S Thaletovou větou má obtíže v praktickém užití. Aritmetický průměr je schopen vypočítat. Na zadaných příkladech určuje hodnoty funkcí sinus i tangens s využitím kalkulačtoru i matematických tabulek.

Abstraktně vizuální myšlení: Dokáže vybrat z tvarů, které do skupiny nepatří; z devíti různých částí sestaví obrazec podle předlohy; ke hranolům na obrázku je chopen přiřadit jejich podstavy; roztrídí obrazce podle středové a osově souměrnosti; přiřadí nedokončený tvar k obrázku, na stavbách věží identifikuje pomocí obrázkových karet tvary plášťů konkrétních těles apod.

Vědomosti: V této oblasti Jiří např. dokáže uvést významné rodáky, kulturní a historické památky regionu i kulturní osobnosti. Vyjmenuje příklady epidemických nemocí a zhodnotí jejich nebezpečí pro život. Rozlišuje různé způsoby uměleckého vyjádření skutečnosti v malbě – krajina, zátiší, portrét. Autory českých povídek a románů zná, zahraniční také. Rozdíl mezi operou a muzikálem vysvětlit dovede. Vysvětlí rozdíly členských států Evropské unie, zná i zkratky mezinárodních organizací. Správně vnímá společenský význam udělování Nobelovy ceny apod.

6.2.5 Individuální vzdělávací plán – Jiří

Jméno a příjmení žáka	Jiří		
Datum narození	2000		
Bydliště	Hradec Králové		
Škola	Základní škola speciální		
Ročník	9.	Školní rok	2016/2017

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	SPC Hradec Králové
Kontaktní pracovník ŠPZ	1. 9. 2016
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	Žák je v péči dětského psychiatra; dochází na konzultace do SPC Hradec Králové; dojíždí na psychoterapeutické vedení do NAUTIS, z. ú.

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	1. 9. 2016
Zdůvodnění:	
Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který dle doporučení školního poradenského zařízení vyžaduje vzdělávání s využitím podpůrných opatření.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	<p>Sociální dovednosti:</p> <p>podpora osvojení pravidel v kolektivu; rozvoj praktického sociálního úsudku, pochopení kontaktu a vazeb v kolektivu; podpora pozitivního vnímání kontaktu se spolužáky a s rodinnými příslušníky; podpora správného vnímání vlastních potřeb a okolního světa, potřeb ostatních lidí; rozvíjet sebevládu ohledně svých potřeb; rozvíjet respekt názorů a potřeb druhých, toleranci k názorům a projevům spolužáků, správné vnímání hodnoty sebe sama i ostatních žáků.</p> <p>Emoční dovednosti:</p> <p>zvyšování odolnosti v zátěži zaměřením se na reálné cíle; zdokonalování sebekontroly a ovládnutí potřeb; ovládání svých negativních emocí a nálad; tréning činností zaměřených na impulzivitu a práci s agresí; logické rozebrání a přijetí intervence dospělých; ověřování důležitosti sociální zralosti v budování partnerského vztahu; učit se popsat stresové situace a jak jím předcházet; správné vnímání svých pocitů a emocí;</p>
---	--

	<p>rozvoj správného vnímání pocitů a emocí spolužáků; podpora pozitivního vnímání sebe sama; pochopení negativních i pozitivních dopadů svého chování.</p> <p>Oblast komunikace: rozvoj verbální komunikace, především podpora vnímání sdělení spolužáků a ostatních lidí, sebekontrola při vedení rozhovoru (udržet dané téma, nezahlcovat svými názory a tématy, reálná formulace názorů apod.); rozvoj soustředěnosti; procvičování sluchové a zrakové paměti; rozvoj správné výstavby textu z hlediska kompozice.</p> <p>Pohybově koordinační dovednosti: procvičování fyzické obratnosti; cvičení koordinace pohybů hrubé motoriky.</p> <p>Sociálně praktické dovednosti: zvyšování samostatnosti, informovanosti a osvojování pravidel běžného života, především v rodině a třídě, osvojení si pravidelné užívání předepsaných léků; procvičování jemné motoriky, písmo na čitelné úrovni, popř. psaní tiskacími písmeny, udržování pořádku ve svých věcech, zachování systému v sešitech na různé vyučovací předměty, chystání učebních pomůcek; opakování pravidel českého jazyka a přijetí do svého spisovného projevu; návčik přípravy pokrmů, a následný úklid.</p>
--	---

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Český jazyk, Tělesná výchova
--	------------------------------

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Metody respektující pedagogickou situaci - Individuální výuka při návčiku nových dovedností

	<p>- Skupinová výuka při upevňování dovedností v kooperaci s druhými, nácvik kooperace s druhými</p> <p>Metoda strukturalizace Strukturalizace úkolů, jednotlivých činností a pracovního místa,</p> <p>Metoda postupných kroků Osvojování si nových dovedností, zejména při nácviku běžných činností, na které se obtížně soustředí, pokud nejsou rozčleněné.</p> <p>Metoda přiměřenosti Zohledňování možností žáka s ohledem na unavitelnost, upřednostňování střídání činností.</p> <p>Metoda vytváření pravidel Žák si sám sepíše pravidla a osvojuje si je v opakujících se situacích, především v komunikaci s druhými.</p> <p>Metoda vizualizace Využití vizuální podpory při orientaci v čase – rozvrh hodin s uvedenými změnami v konkrétním dni; jako podporu plánování a organizace času; z důvodu lepšího přizpůsobení žákova chování – zvládnutí změn a předcházení zlobných reakcí.</p> <p>Metoda sociálních scénářů Využití k nácviku sociálních dovedností prostřednictvím vizualizovaných sociálních scénářů.</p> <p>Metoda instrukce Pedagog má k dispozici signály pro žáka, které mu dávají zpětnou vazbu vhodné či nevhodné komunikace.</p>
<p>Úpravy obsahu vzdělávání</p>	<p>Český jazyk Zohlednit nedostatky v oblasti verbální komunikace i v písemném projevu např. zohledňovat nevhodné užití nespisovné češtiny i slov vulgárních, kompozičně špatně vystavěné texty. Zaměření na rozlišování vhodnosti použití nespisovného a spisovného jazyka podle druhu textu nebo příležitosti. Respektovat neschopnost utváření textu či hovoru podle reality – k textům zadávat osnovu nebo přidávat návodné otázky ústní formou, které by</p>

	<p>Jiřího odváděly od úmyslu upoutávání pozornosti nevhodnými prostředky na úkor formy a obsahu textu.</p> <p>Ke slohovým pracím a jiným písemným projevům připojovat osnovy, zohledňovat témata i útvary slohu.</p> <p>Tělesná výchova</p> <p>Zohledňovat specifika v oblasti hrubé motoriky při snížení obratnosti a koordinaci pohybů.</p> <p>Snížit nároky aktivit založených na pamětním vybavování prvků rychle za sebou i soutěživých kolektivních disciplínách, žák má problém kooperovat.</p>
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Úprava očekávaných výstupů nebude realizována.
Organizace výuky	<p>Pro správnou časovou orientaci – využívá rozvrh hodin, kde je dále uveden čas oběda a odchodu domů a s možností vkládání aktuálních změn.</p> <p>Podrobněji rozčleněné obsahy hodin českého jazyka a tělesné výchovy – plánovaných témat a činností.</p> <p>Střídání různých činností během výuky bez nutnosti odpočinkových přestávek.</p>
Způsob zadávání a plnění úkolů	<p>Při úkolech zadávaných frontální formou, asistent pedagoga žáka pouze kontroluje, případně povzbuzuje.</p> <p>Úkoly v delším časovém úseku, zadává pedagog písemně pomocí postupných kroků.</p> <p>Při hodinách tělesné výchovy a českého jazyka zadává pedagog úkoly individuálně s ověřením porozumění zadání.</p> <p>Způsob plnění písemných prací a testů je samostatný, pouze s občasnou kontrolou správného postupu a jasného cíle (usměrnění v případě, že se žák snaží upoutat pozornost nevhodnými prostředky na úkor splnění cíle úkolu).</p>
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<p>Běžné formy ověřování učiva.</p> <p>Při písemných zadáních s podporou asistenta pedagoga, kontrola správného porozumění zadání.</p>

	V tělesné výchově a českém jazyce volit individuální způsob ověřování s ohledem na individuální zadávání úkolů.
Hodnocení žáka	Běžné kriteriální i slovní hodnocení vědomostí. Slovní hodnocení chování. V předmětech český jazyk, tělesná výchova s přihlédnutím ke speciálním vzdělávacím potřebám.
Pomůcky a učební materiály	Běžné pomůcky, rastry s lineaturou pro psaní textu, notebook s textovými programy. Výměnný rozvrh hodin, podrobný, s možností změn a strukturace jednotlivých předmětů. Žetony zelené znázorňující pochvalu a červené znázorňující výtku. Obrazové pomůcky k nácviku sociálních dovedností (např. sociální scénáře).
Podpůrná opatření jiného druhu	Grafomotorika a rýsování: Jiří píše neúhledně a nečitelně. Většinou nedodrží ani velikost písma ani lineaturu, píše mimo linky. Rýsuje nepřesně, postupy nedodrží stoprocentně správně.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Pracovník SPC provádí dvakrát měsíčně individuální nácvik sociálních dovedností a metodicky vede pedagogy (učitele a asistenty), kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Jednou týdně se žák setkává na konzultaci s třídním učitelem. Pedagog nebo pracovník řeší příležitostné otázky a problémy, se kterými žák přichází i mimo konzultaci dle potřeby. Pedagog pravidelně zjišťuje, zdali se během uplynulého týdne nevyskytly problémy v chování žáka, případně je spolu řeší a vysvětlují si dané situace. Pokud se chystá mimořádná školní nebo třídní akce v následujícím týdnu, pedagog žáka seznámí s průběhem a smyslem akce, vysvětlí mu, co žáka čeká a jak by se měl chovat. Při práci využívá pomůcky k nácviku sociálních dovedností, např. příběhy sociálních situací, sociální scénáře.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Žádné.

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Nepravidelně podle potřeby prostřednictvím elektronické pošty, mobilního telefonu, osobně (vyučující, pracovník SPC, rodič). Společná konzultace každé čtvrtletí – rodič a třídní učitel, pracovník SPC.
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Není potřeba.

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Název předmětu:	<p>Český jazyk</p> <p>Zohlednit nedostatky v oblasti verbální komunikace i v písemném projevu např. zohledňovat nevhodné užití nespisovné češtiny i slov vulgárních, kompozičně špatně vystavěné texty. Zaměření na rozlišování vhodnosti použití nespisovného a spisovného jazyka podle druhu textu nebo příležitosti.</p> <p>Respektovat neschopnost utváření textu či hovoru podle reality – k textům zadávat osnovu nebo přidávat návodné otázky ústní formou, které by Jiřího odváděly od úmyslu upoutávání pozornosti nevhodnými prostředky na úkor formy a obsahu textu.</p> <p>Ke slohovým pracím a jiným písemným projevům připojovat osnovy, zohledňovat témata i útvary slohu.</p>
Název předmětu:	<p>Tělesná výchova</p> <p>Zohledňovat specifika v oblasti hrubé motoriky při snížení obratnosti a koordinaci pohybů.</p> <p>Snížit nároky aktivit založených na pamětním vybavování prvků rychle za sebou i soutěživých kolektivních disciplínách, žák má problém kooperovat.</p>

7 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a diskuze

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo analyzovat kompetence žáků, na základě provedené analýzy vytvořit IVP, a tím podpořit průběh edukačního procesu jedinců tvořících výzkumný vzorek. Bylo deklarováno, že vytvořený IVP bude sledovat rozvoj dílčích klíčových kompetencí žáků s poruchou autistického spektra. Cíl PČ DP byl naplněn vytvořením funkčního IVP pro dva žáky s PAS, konkrétně a s Aspergerovým syndromem a dětským autismem. Vytvoření IVP znamená využití jednoho z podpůrných opatření druhého až pátého stupně podpory podle formuláře uvedeného v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Naplnění hlavního cíle praktické části diplomové práce se uskutečnilo prostřednictvím dvou dílčích cílů. Jednak určením potenciálu žáků s PAS za použití diagnostického materiálu, edukačně-hodnotícího profilu žáků s poruchou autistického spektra. Díky němu byla zjištěna aktuální úroveň žáků v dílčích oblastech vzdělávání a vytvořeny charakteristiky žáků uvádějící hodnocení jejich dovedností, čímž byl vytvořen profil těchto žáků. Na základě zjištěné úrovně dílčích dovedností u vybraných žáků s PAS byly prezentovány možnosti podpory žáků s PAS ve vztahu k naplňování očekávaných výstupů RVP pro základní vzdělávání, resp. ŠVP Speciální ZŠ Hradec Králové, které se konkrétně projeví právě ve vytvořených IVP žáků. Na základě vytvořených profilů byla navržena doporučení obsažená formou funkčního IVP. V rámci edukace obou žáků byl položen důraz na oblast sociálních, emočních, pohybově koordinačních, sociálně praktických dovedností a komunikaci.

Dále byly v IVP upraveny vzdělávací oblasti předmětů český jazyk a tělesná výchova podle možností žáků. Všechny uvedené oblasti lze považovat za klíčové pro oba žáky. U obou žáků se jedná především o podporu a zprostředkování praktického sociálního úsudku. Konkrétně u Pavla je předmětem rozvoje například pozitivní vnímání kontaktů se spolužáky i rodinnými příslušníky a správné vnímání pocitů a emocí spolužáků. Záměrem IVP bylo také podpořit přijetí nedostatků a posilovat jeho kladné stránky prostřednictvím pochvaly. Jiří konkrétně potřebuje především rozvíjet sebeovládání týkající se uspokojování jeho potřeb, podporu přijetí intervence dospělých prostřednictvím logického rozebrání situace a zvyšování odolnosti v zátěži zaměřením se na reálné cíle.

Výzkumné otázky praktické části diplomové práce se věnovaly především tvorbě IVP, prostředku ke sledování rozvoje dílčích kompetencí vybraných žáků s PAS.

První otázka byla položena: *Které osoby je nutné zapojit do tvorby IVP?* Vytváření IVP se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., která stanovuje, že vypracování IVP zajistí škola na základě žádosti rodičů či zákonných zástupců nezletilého žáka (či žádosti zletilého žáka) a doporučení školského poradenského zařízení. Z těchto ustanovení do jisté míry vyplývá kontakt mezi jednotlivými subjekty podílejícími se na výchově a vzdělávání žáka.

Zelinková (2011) navazuje svým tvrzením na vyhlášku a hovoří o závaznosti IVP pro všechny, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání žáka, kdy IVP vzniká především na základě spolupráce učitele, pracovníka provádějící reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči, příp. zákonnými zástupci a pracovníkem poradenského zařízení ať už pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. IVP je podle ní tvořen na základě spolupráce všech zúčastněných a vytváří tak platformu pro spolupráci. Vychází z diagnostiky odborného pracoviště a pedagogické diagnostiky učitele, respektuje závěry diskuse se žákem a rodiči, IVP je vytvořen pro předměty, kde se hlavně projevuje hendikep žáka a vypracovává jej vyučující daného předmětu.

Při sestavování edukačního plánu je důraz kladen *„především na stanovení společného zájmu založeného na spolupráci rodiny, zařízení nebo instituce, kam dítě dochází a poradenského pracoviště. Pouze tak lze dosáhnout výraznějšího pokroku ve vývoji dítěte.“* (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 133). Zapojení rodičů a samotného žáka do tvorby IVP s sebou nese velký přínos pro žákovu edukaci. Pokud se do přípravy a tvorby IVP zapojí rodiče, stávají se tak vědomě spoluodpovědnými za výsledky práce dítěte. Využívají svého práva a zároveň uplatňují zodpovědnost. Co se týče aktivního zapojení se žáka do tvorby IVP, mění se jeho úloha z pasivního objektu působení pedagoga na zodpovědného činitele za své vlastní výsledky (Zelinková, 2011), srov s. 31. Ve dvou zkoumaných konkrétních případech se na tvorbě IVP podíleli žáci s poruchou autistického spektra, jejich rodiče a zástupci školského zařízení, což můžeme při vzájemné kooperaci ostatních pedagogických pracovníků a schvalovací funkci ředitele považovat za ideální stav.

Další výzkumná otázka hledala praktické využití IVP: *Jaký požadavek musí IVP splňovat primárně, aby se stal vhodným nástrojem pro rozvoj kompetencí žáků s PAS?* Aby byl IVP vhodným a funkčním nástrojem pro rozvoj kompetencí, musí se tyto kompetence konkrétně vytyčit. Otázka souvisí se samotným vznikem a zpracováváním IVP pro konkrétního žáka. Při jeho vytváření by se mělo vycházet

ze zpracované vstupní pedagogické diagnostiky žáka, a to ze závěrů uvedených v doporučení, které je zpracované ve zprávě školského poradenského zařízení, a také z informací a zkušeností, které má se žákem pedagog, který IVP vytváří (Čadilová, Žampachová, 2016). Tato doporučení vydává školské poradenské zařízení, ať už pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum, pro potřeby práce rodičů či školy s žákem. Je tedy nutné tato doporučení integrovat do IVP pro podporu rozvoje žáka. V doporučení se uvádí způsob poskytování individuální psychologické nebo speciálně-pedagogické péče; specifika pedagogické práce se žákem ve vztahu k učivu; doporučení kompenzačních, rehabilitačních či učebních pomůcek. Význam těchto plánů spočívá ve vzniku úspěšné a přiměřené intervence.

U žáků s PAS je důležité zohlednit (pro ně typický) nerovnoměrný vývojový profil, a zaměřit se na rozvoj těch oblastí, kde se objevují nedostatky – triáda postižení (komunikace, sociální interakce a představitost). Zásadní je postupovat tak, aby se při práci s žáky s PAS stavělo na tom, v čem je konkrétní žák úspěšný, např. má dobré vizuální myšlení či paměť (Čadilová, Žampachová, 2008). Ke správnému pojmenování a vytyčení konkrétních kompetencí žáků, tedy odhalení edukačního potenciálu těchto žáků, je předložen dílčí cíl praktické části diplomové práce, prezentovaný prostřednictvím výsledků Edukačně hodnotícího profilu žáků s PAS. Na tyto výsledky, tedy pojmenování konkrétních kompetencí, následně může navazovat jejich rozvoj.

Lze konstatovat, že v rámci uvedených příkladů z praxe můžeme vhodně zpracovaný IVP považovat za nástroj, který vede k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Základními kritérii přitom zůstává konkrétní vytyčení klíčových kompetencí se znalostí vzdělávané osoby a jejich možností, IVP pak definuje základní podmínky pro podporu rozvoje žáka, v tomto případě žáků s poruchou autistického spektra.

Závěr

Předložená diplomová práce se zabývá možnostmi využití edukačně-hodnotícího profilu žáků s poruchou autistického spektra k rozvoji klíčových kompetencí žáků s PAS. Pro výzkum realizovaný v praktické části diplomové práce byli vybráni dva žáci vzdělávání v Mateřské škole, Základní škole a Speciální škole Hradec Králové se dvěma odlišnými poruchami autistického spektra. V období, kdy autorka diplomové práce zpracovávala její praktickou část, pracovala jako asistentka pedagoga v Mateřské škole, Základní škole a Speciální škole Hradec Králové, a to konkrétně u těchto žáků.

V teoretické části diplomové práce jsou představeny základní pojmy a představeny základní poznatky k problematice poruch autistického spektra. První kapitola obsahuje základní informace k PAS, druhá právní rámec vzdělávání žáků s PAS v České republice v současnosti, třetí se zaměřuje na speciálně-pedagogickou diagnostiku žáků s PAS včetně psycho-edukačních a edukačních profilů a čtvrtá kapitola se věnuje EHP žáka s PAS ve věku 8–15 let.

Praktická část práce pak obsahuje popis uskutečněného výzkumu, který na výše uvedené základní škole proběhl ve školních letech 2014/2015 a 2015/2016 a předkládá výsledky EHP a návrhy IVP, jejichž struktura se opírá o normativní zakotvení podle přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb. Praktická část diplomové práce ukazuje na dvou příkladech využití EHP pro tvorbu IVP a vytyčuje klíčové kompetence, jež je třeba u daných žáků rozvíjet. EHP žáků s PAS pomáhá určit potenciál žáků, jedná se ovšem o jeden z ukazatelů, který vede ke zjištění úrovně znalostí či dovedností žáka. K jeho zpracování je vzhledem ke specifickým práce s osobami s PAS nutné vyčlenit dostatečný časový prostor a dbát na stálou podporu jejich motivace.

Z výzkumu vyplývá, že individuální vzdělávací plány se mohou stát vhodným nástrojem pro rozvoj klíčových kompetencí žáků s PAS při dodržení dvou základních předpokladů. Do tvorby IVP musí být zapojen žák, jeho zákonní zástupci a pedagogičtí zaměstnanci vzdělávacího zařízení, přičemž všichni zúčastnění musí dostatečně komunikovat a vzájemně kooperovat. Samotný IVP pak musí vycházet z reálných možností, které můžeme definovat díky detailní znalosti vzdělávaného žáka – v diplomové práci je tato oblast zastoupena kazuistikami. Dále musí obsahovat konkrétní klíčové kompetence, které má IVP rozvíjet – v diplomové práci je tato oblast zastoupena doporučeními jež vycházejí z konkrétních výsledků EHP pro žáka s PAS

pro tvorbu IVP konkrétních osob v Mateřské škole, Základní škole a Speciální škole
Hradec Králové.

Literatura

a) publikace

ADAMUS, P. 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Ostrava: Montanex, a. s. S. 75. ISBN 978-80-7225-436-1.

BAZALOVÁ, B. 2017. *Autismus v edukační praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. S. 208. ISBN 978-80-262-1195-2.

BAZALOVÁ, B. 2011. *Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v inkluzivní škole v českém a mezinárodním kontextu*. Habilitační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. S. 265.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Přeložila LISÁ, D. Praha: Portál. S. 375. ISBN 978-80-262-0846-4.

BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2013. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: APLA PRAHA, STŘEDNÍ ČECHY, o. s. S. 107.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Pasparta. S. 111. ISBN 978-80-88163-39-8.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. A KOL. 2005. *Edukačně-hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8–15 let)*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, S. 75. ISBN 8086856127.

ČERNÁ, Marie. 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. S. 222. ISBN 978-80-246-3071-7.

GILLBERG, Ch., PEETERS, T. 2008. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vyd. Přeložila JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). S. 122. ISBN 978-80-7367-498-4.

HANSEN ČECHOVÁ, B. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. 1. vyd. Praha: Portál. S. 117. ISBN 978-80-7367-388-8.

HENDL, J. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. S. 407. ISBN 978-80-262-0219-6.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. ed. 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2. vyd. Praha: Portál. S. 211. ISBN 978-80-262-0686-6.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Pedagogika (Grada). S. 272. ISBN 978-80-247-1369-4.

JELÍNKOVÁ, M. 2001. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. S. 103. ISBN 80-729-0042-0.

KNOTOVÁ, D. A KOL. 2014. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). S. 264. ISBN 978-80-247-4502-2.

MERTIN, V. 1995. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. 1. vyd. Praha: Portál. S. 107. ISBN 80-7178-033-4.

MONATOVÁ, L. 2000. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. 1. vyd. Brno: Paido. S. 96. ISBN 80-85931-86-9.

MÜHLPACHR, P. 2009. Geneze inkluzivní pedagogiky. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Education*

of 255 Pupils with Special Educational Needs III. Brno: Paido a MU. S. 25-29. ISBN 978-80-7315-189-8 (Paido), ISBN 978-80-210-5032-7 (MU).

PATRICK, N. J. 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. 1. vyd. Praha: Portál. S. 160. ISBN 978-80-7367-867-8.

PREIßMANN, Ch. 2010. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). S. 135. ISBN 978-80-7367-688-9.

RÁDLOVÁ, E. A KOL. 2004. *Speciální pedagogická diagnostika*. Ostrava – Mariánské Hory: Montanex a. s. S. 78. ISBN 80-7225-114-7.

SVOBODA, P. 2013. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Speciální školy Hradec Králové*. S. 286.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál. S. 384. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, K. 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. S. 493. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2. vyd. Praha: Portál. S. 453. ISBN 978-80-262-0215-8.

THOROVÁ, K., 2008. *Poruchy autistického spektra: Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. 2. vyd. Praha: o. s. APLA. S. 64.

THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál. S. 456. ISBN 80-7367-091-7.

UUSIAUTTI, S., MÄÄTTÄ, K. ed. 2018. *New methods of special education*. 1st ed. New York: Peter Lang Edition. S. 278. ISBN 978-3-631-74420-8.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). S. 200. ISBN 978-80-7367-687-2.

ZELINKOVÁ, O. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 3. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). S. 208. ISBN 978-80-262-0044-4.

b) články

BARON-COHEN, Simon, KLIN, Ami, SILBERMAN, Steve, BUXBAUM, Joseph D. *Did Hans Asperger actively assist the Nazi euthanasia program?* 2018, <https://molecularautism.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s13229-018-0209-5>. ISSN 2040-2392.

CZECH, Herwig. Hans Asperger, National Socialism, and “race hygiene” in Nazi-era Vienna. *Molecular Autism*. 2018, <https://molecularautism.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s13229-018-0208-6>. ISSN 2040-2392.

c) právní předpisy

Důvodová zpráva, MŠMT. *Důvodová zpráva k návrhu zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. [cit. 2018-03-17]. Dostupné z WWW: www.msmt.cz/file/35729_1_1/.

Listina základních práv a svobod. [online]. [cit. 2018-03-17]. Dostupné z WWW: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

Vyhláška č. 73/2005. Vyhláška č. 73/105 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 2018-03-17]. Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73->

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* [online]. [cit. 2018-03-17]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb.o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf.

d) internetové odkazy

UZIS. 2018. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů.* [online]. [cit. 2018-03-17]. Dostupné z WWW: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>.

Katalog podpůrných opatření, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. [online]. [cit. 2018-03-17]. Dostupné z WWW: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-1-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice/>.

Bílá kniha. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* [online]. [cit. 2018-03-17]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

RVP ZV

<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Metodický portál RVP. 2014. [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z WWW: <https://digifolio.rvp.cz>.

Mateřská škola, Speciální základní škola a Praktická škola, Hradec Králové 2018. [online]. [cit. 2018-09-08]. Dostupné z WWW: http://www.specialnihk.cz/?page_id=25564.