



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Studies

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Studenti s Aspergerovým syndromem a  
vysoce funkčním autismem v integraci na  
středních školách v Jihočeském kraji

Vypracovala: Jana Voráčková

Vedoucí práce: Mgr. Věra Koppová

České Budějovice 2014

## Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání osob s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem v integraci na středních školách v Jihočeském kraji. Současná legislativa umožňuje pro každého jedince se zdravotním postižením vytvořit takové podmínky a vzdělávací postupy, které akceptují jeho specifické schopnosti a možnosti. Splnění tohoto předpokladu je velice důležité právě při integraci žáků a studentů s poruchou autistického spektra.

Cílem práce je zjistit konkrétní problémy u vybrané skupiny studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem v Jihočeském kraji, se kterými se při výběru střední školy a při studiu nejvíce potýkají.

Teoretická část práce se zabývá vymezením Aspergerova syndromu a vysoce funkčního autismu, problémových oblastí vztahujících se k postižení a rodinou s dítětem s autismem. Důležitou úlohu při integraci a vzdělávání studentů s poruchou autistického spektra mají školská poradenská zařízení, v tomto případě speciálně pedagogické centrum. Další kapitoly jsou věnovány možnostem výběru střední školy, školské legislativě, úloze asistenta pedagoga a tvorbě individuálního vzdělávacího plánu.

Praktická část je zaměřena na zjišťování konkrétních problémů studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem v integraci na středních školách v Jihočeském kraji pomocí kvalitativního výzkumu. Výzkumný vzorek tvoří pět studentů s Aspergerovým syndromem a jeden student s vysoce funkčním autismem. Pro zjišťování informací je použita metoda polostandardizovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Pro respondenty bylo vytvořeno šestnáct otázek, dvanáct doplňujících otázek pro rodiče a dvě doplňující otázky pro asistenty pedagoga. Osnovy rozhovorů v záznamovém archu pro studenty, rodiče a asistenty pedagoga jsou součástí přílohy.

Odpovědi byly následně analyzovány a zpracovány do třech hlavních oblastí : první se týká problémů spojených s výběrem školy, druhá problémů v rámci vzdělávacího procesu a třetí návrhu studentů na zlepšení podmínek při studiu.

Z první zkoumané oblasti vyplynulo, že studenti mají velké obtíže s nalezením vhodné střední školy. Střední školy nejsou připravené na přijímání studentů s touto diagnózou a často jim nejsou schopny poskytnout přiměřenou formu studijní podpory. Výběr školy je u těchto studentů limitován i nerovnoměrným rozložením jejich schopností, které bývají ovlivněny i jejich specifickými zájmy. Roli zde hrají i problémy s dojížděním a samostatným pobytem na internátě. Výběr středních škol je tedy pro tyto studenty velice omezený. Při výběru školy se radili převážně s rodiči a společně pak s pracovníky speciálně pedagogického centra.

Z výsledků oblasti týkající se problémů vyplývajících přímo z edukačního procesu je zřejmé, že každý dotazovaný student je velice rozdílný a každý má naprosto odlišné vnímání okolí či prožívání sebe sama. Jejich specifické potřeby jsou tedy velice individuální. Na školách, kde tito studenti studují, často pedagogové nejsou seznámeni s důsledky diagnózy a uplatňují vůči těmto studentům stejný přístup a nároky, jako na všechny ostatní. To je u některých těchto studentů velkým problémem. Dále se velice často setkávají s nepochopením od svých spolužáků a tím ve třídě zažívají často velmi nepříjemné chvíle. Nejčastěji studenti uvádějí problémy při psaní poznámek, testů či při ústním zkoušení. Dále jim vadí hluk ve třídě, nekázeň a neochota studentů plnit požadavky vyučujících. Objevují se i neshody s asistentem pedagoga, který by měl být ve třídě především studentovou oporou a ne dalším pedagogem nad ním.

Ve třetí zkoumané oblasti, kde je prostor k vlastnímu vyjádření, co by změnili, kdyby měli možnost, se u studentů, rodičů i asistentů pedagoga objevuje požadavek změny celkového systému školství. Větší individuální přístup a nutnost včasného seznámení pedagogů a třídního kolektivu s problematikou vyplývajících z poruchy autistického spektra a tím možnému předejití zbytečným konfliktům.

V konečném řešení jsou s výběrem školy všichni respondenti i jejich rodiče spokojeni, čtyři z nich uvažují o vysokoškolském studiu, jeden o další střední škole uměleckého směru.

**Klíčová slova:**

Aspergerův syndrom

Vysoce funkční autismus

Vzdělávání

Integrace

## **Abstract**

Bachelor thesis deals with problematic of education of persons with Asperger Syndrome and high-functioning autism with integration at high schools in the Region of South Bohemia. Current legislation enables for every student with health disadvantage create education processes and special education needs that took into account specific abilities and possibilities of the individual. Fulfilment of this precondition is very important mainly during integration of pupils and students with Autism Spectrum Disorder.

The aim of the thesis is to find out concrete problems of selected group of students with Asperger Syndrome and high-functioning autism with integration at high schools in the Region of South Bohemia that they face to when choosing high school and during studying the most.

The theoretical part dealt with definition of Asperger Syndrome and high-functioning autism, problem parts related to disability and with family with child, that has autism. An important part during integration and education of students with Autism Spectrum Disorder are school counselling facilities, in this case special education centre. Next chapters are devoted to possibilities of choosing high school, school legislation, the role of teaching assistant and creation of an individual education plan.

The practical part is focused on finding out problems of students with Asperger Syndrome and high-functioning autism with integration at high schools in the Region of South Bohemia by qualitative research. The search sample was constituted by five students with Asperger Syndrome and one student with high-functioning autism. For finding out of information was used the method of semi-standardized interview with open questions. For respondents were formulated sixteen questions, twelve supplementary questions for parents and two supplementary questions for teaching assistants. Structure of the interview in record sheet for students, parents and teaching assistants are part of the supplement.

Answers were analysed subsequently and processed to three main fields: the first deals with problems connected with school choosing, second with problems about education process and the third with proposals of students for improvement of studying conditions.

From the first researched field emerged that students have big difficulties with finding convenient high school. High schools are not ready for accepting student with this diagnosis and often they are not able to offer them sufficient form of study support. Choice of school is for these students limited also with unequal decomposition of their abilities that are influenced by their specific interests. Significant are also problems with commuting and sojourn at school hostels. The choice of high school is very limited for these students. By choosing a school they confer it at first with parents and then together with persons from special pedagogical centre.

From results of field related to problems resulting direct from education process it is evident that every asked student has completely different perception of his surroundings or himself. Their specific needs are very individual. At schools that these students attends pedagogues are often not acquainted with sequels of diagnosis and they assert the same attitude and demands with regard to these students as with regard to everybody else. With some of these students, that is a big problem. Furthermore, they meet with misunderstanding from their classmates very often and that is why they pass very unpleasant times through. Mostly students mention problems with writing notes, tests or with vocal examining. Then noise in the classroom, indiscipline and unwillingness of students to perform teachers's requests. Also conflict with teaching assistant appears, he should be student's support at first, not just another teacher above him.

In the third researched field where there is a place for their own opinion what would they change if they could, the request about the change of complete school system appears. Higher individual acces and the need of timely explanation of pedagogues and classmates of problematic emerging from Autism Spectrum Disorder. That could be the way to prevent needles conflicts.

In the final solutions all respondents and their parents are satisfied with school choice and, except one student, they consider next stadium at the college.

**Key words:**

Asperger Syndrome

high-functioning autism

education

intergation



## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 5. května 2014

.....

(Jana Voráčková)

## **Poděkování**

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Věře Koppové, dále paní Janě Pískové ze speciálně pedagogického centra, Kateřině Urbanové a všem studentům, jejich maminkám a asistentům pedagoga, kteří mi byli ochotni poskytnout rozhovory.

# Obsah

Úvod .....	8
<b>1 Poruchy autistického spektra (PAS) .....</b>	<b>9</b>
1.1 Porucha autistického spektra .....	9
1.1.1 Aspergerův syndrom.....	11
1.1.2 Vysoce funkční autismus .....	12
1.2 Triáda problémových oblastí společná pro PAS.....	13
1.2.1 Sociální interakce a sociální chování.....	13
1.2.2 Komunikace .....	13
1.2.3 Představitivost, zájmy, hra .....	14
<b>2 Rodina s jedincem s poruchou autistického spektra .....</b>	<b>15</b>
<b>3 Žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami .....</b>	<b>16</b>
<b>4 Integrace .....</b>	<b>18</b>
4.1 Integrace studenta s poruchami autistického spektra na střední škole.....	19
4.2 Výhody a nevýhody integrace studenta s poruchou autistického spektra .....	20
4.3 Kroky k úspěšné integraci.....	21
<b>5 Školská poradenská zařízení.....</b>	<b>22</b>
5.1 Úloha školského poradenského zařízení.....	22
5.2 Úloha speciálně pedagogického centra (SPC) .....	23
<b>6 Podpůrná opatření.....</b>	<b>25</b>
6.1 Asistent pedagoga .....	25
6.2 Individuální vzdělávací plán (IVP).....	26
6.3 Zásady pro tvorbu IVP.....	28
<b>7 Možnosti středního vzdělávání žáků s PAS.....</b>	<b>30</b>
7.1 Organizace středního vzdělávání .....	31
7.2 Obory vzdělání poskytující vzdělání s maturitní zkouškou.....	32

7.3	Gymnázia .....	32
7.4	Rámcové vzdělávací programy (RVP) .....	33
<b>8</b>	<b>Historické aspekty ve vzdělávání žáku s poruchami autistického spektra v České republice .....</b>	<b>34</b>
<b>9</b>	<b>Cíle a metody výzkumu .....</b>	<b>36</b>
9.1	Metodika práce .....	36
9.2	Kvalitativní výzkum .....	36
9.3	Charakteristika výzkumného souboru .....	37
9.4	Etická pravidla výzkumu .....	38
9.5	Vlastní realizace výzkumu.....	38
<b>10</b>	<b>Výsledky výzkumu .....</b>	<b>39</b>
10.1	Oblast č. 1- výběr školy .....	39
	Oblast č. 2 – problémy v rámci studia .....	44
	Oblast č. 3 – dopomoc a návrh na zlepšení.....	52
<b>11</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>55</b>
<b>Závěr .....</b>		<b>59</b>
	Seznam použité literatury .....	60
	Přílohy	63

### **Seznam použitých zkratk:**

PAS – Poruchy autistického spektra

SPC – Speciálně pedagogické centrum

RVP – Rámcový vzdělávací program

IVP – Individuální vzdělávací plán

# Úvod

V současné době převládají tendence integrovat studenty se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu a současně s tím však vyvstávají určité problémy. Je tedy žádoucí se touto problematikou zabývat. Problematika vzdělávání studentů s poruchou autistického spektra na středních školách byla u nás dosud málo zpracována a publikována. Proto jsem cítila potřebu na tento problém poukázat a zjistit, jaké potíže mají studenti s touto diagnózou při studiu na středních školách.

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila za cílovou skupinu studenty s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem, kteří studují v Jihočeském kraji na středních školách obory ukončené maturitní zkouškou. Důvodem výběru tohoto tématu byla především osobní zkušenost s rodinným příslušníkem, který má tuto diagnózu a s problémy při studiu na střední škole se potýká.

Cílem mé práce je zjistit, s jakými dalšími problémy se studenti s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem při svém studiu na středních školách potýkají a jaká opatření pro zlepšení podmínek a podpory při svém studiu by navrhli.

V teoretické části se zabývám popisem poruch autistického spektra, problémy rodiny s autismem, školskou legislativou a možnostmi studentů při výběru studia na střední škole. V praktické části uvádím konkrétní příklady a odpovědi jednotlivých respondentů. Pro výzkum jsem zvolila metodu polostandardizovaného rozhovoru s otevřenými otázkami pro respondenty a pro doplnění a upřesnění dat ještě pro rodiče a asistenty pedagoga. Získaná data srovnávám s teorií. Pro vyhodnocení dat jsem odpovědi respondentů rozdělila do tří oblastí: problémy, s kterými se studenti setkávají při výběru školy, dále při samotném studiu a opatření ke zlepšení, která navrhuji.

# 1 Poruchy autistického spektra (PAS)

## 1.1 Porucha autistického spektra

K této problematice se váže řada různých označení a pojmů, jako je například z hlediska historie velmi užívaný a výstižný termín autismus. V současné době však převažuje označení PAS, tedy poruchy autistického spektra a jde ve své podstatě o synonymum pervazivních vývojových poruch (Bazalová, 2011).

Porucha autistického spektra je nejzávažnější porucha z oblasti dětského mentálního vývoje. Narušeny jsou mozkové funkce na neurovývojovém podkladě. Jde o vrozené postižení. Tento člověk má problémy s přiměřenou komunikací, navazováním sociálních vztahů a s rozvojem fantazie a kreativity. Toto postižení trvá po celý život a ovlivňuje chování a komunikaci s ostatními lidmi. Jedinec s touto poruchou velmi obtížně a špatně vyhodnocuje informace k němu přicházející. Tomu, co slyší, vidí a co prožívá, většinou dobře nerozumí (Čadilová, Žampachová, 2009).

V minulosti se odborníci chybně domnívali, že za příčinami autismu stojí chladný přístup matek k těmto dětem, což však bylo konferencí v Hamburku, která se konala roku 1988, definitivně odmítnuto a autismus byl zařazen mezi vývojové poruchy a ne do skupiny duševních onemocnění (Jelínková, 2008).

*„Diagnostika PAS je stanovována na základě specifického chování za přítomnosti daného množství symptomů, které mohou být zastoupeny v různé míře a četnosti. Symptomy mohou v průběhu vývoje jedince měnit svou intenzitu, některé mohou časem zcela vymizet, jiné se naopak prohloubit. Vhodná intervence, případně úprava prostředí může symptomatiku PAS zmírnit tak, že se zvýší schopnost jedince fungovat úspěšněji v běžném životě. S poruchou autistického spektra se může pojít mnoho dalších poruch a onemocnění, což v řadě případů stěžuje diagnostiku a následnou intervenci. Označení poruchy autistického spektra je dnes běžně používaný termín, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám v mezinárodní klasifikaci“ (Čadilová, Žampachová, 2009, s. 6).*

U poruch autistického spektra jde o postižení celoživotní, které velice závažně ovlivňuje život jedince v podstatě ve všech oblastech života (Howlin, 2005).

Podle Světové zdravotnické organizace systému MKN-10, který ve své knize uvádí Thorová (2012), řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy tyto kategorie:

- Dětský autismus - je zařazen mezi nejčastější pervazivní vývojové poruchy a znemožňuje dítěti plné začlenění se do společnosti, neboť mění jeho vývojovou úroveň v oblastech motorických, řečových, poznávacích a sociálních (Hrdlička, Komárek, 2004).
- Atypický autismus - Čadilová, Žampachová (2009) ho ve své knize diagnostikují jako heterogenní diagnostickou jednotku tvořící součást PAS. Vítková (2004) uvádí, že se tato porucha liší od dětského autismu dobou vzniku, a to konkrétně tím, že postižení vzniká až po třech letech věku dítěte.
- Aspergerův syndrom - viz 1.1.1
- Jiná dětská dezintegrační porucha - tato porucha je známá pod různými názvy, jako je například Hellerův syndrom, infantilní demence a jiné. Můžeme ji charakterizovat pozdějším nástupem a následným vymizením již osvojených schopností a dovedností. Zprvu je vývoj naprosto normální, poté však nastává regres a projevuje se náhlým zhoršením především v komunikaci a sociálních dovednostech a většinou nastoupí chování, které je velice typické pro autismus (Thorová, 2012).
- Rettův syndrom - je geneticky podmíněný syndrom. Je spojen s neurologickým postižením a projevuje se pouze u žen. Příznaky, které provází tento syndrom, jsou různé kroutivé a stereotypní pohyby, zrychlený dech a velice častým prvkem je také spojení Rettova syndromu s epilepsií (Říhová, 2011).
- Jiné pervazivní vývojové poruchy - nejsou moc často užívanou kategorií a jde zde především o kvalitu v oblasti sociální interakce, komunikace a hry. Co se týče diagnostických kritérií, není tato skupina přesně definována (Thorová, 2012).



- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby - je jakousi kategorií sdružující mentální retardaci, hyperaktivní syndrom, stereotypní pohyby či sebepoškozování (Hrdlička, Komárek, 2004).
- Pervazivní vývojová porucha NS

Co se týče funkčnosti, lze autismus rozdělit na nízkofunkční, středně funkční a vysoce funkční autismus, dělí se dle hodnoty IQ, samostatnosti a vývoje řeči (Bazalová 2011).

- S nízkofunkčním autismem se velmi často pojí těžká až hluboká mentální retardace a jedince to velice omezuje v oblasti komunikace, kdy je porozumění řeči minimální a tím je zamezen i sociální kontakt (Thorová, 2006).
- O středně funkčním autismu se dá říci, že je spojen s lehkou až středně těžkou mentální retardací. Problém u středně funkčního autismu se vyskytuje v sociální komunikaci a psychosociálním vývoji. Co se projevů týče, je zde snižená schopnost komunikace a ovlivněno je tím i navazování sociální interakce, nicméně tento jedinec rozumí běžným pokynům a je potřeba při práci s ním více pracovat s motivací. Tito jedinci často objevují specifické způsoby vyjadřování se a projevují se stereotypním chováním (Thorová, 2006).
- Vysoce funkční autismus – viz 1.1.2

### *1.1.1 Aspergerův syndrom*

Aspergerův syndrom patří do kategorie pervazivních vývojových poruch neboli poruch autistického spektra. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí s neurobiologickým základem. Díky tomu dochází k narušení v oblasti komunikace, představivosti, adaptability a psychických procesů jako je vnímání, myšlení a paměť. Typickým znakem je také nerovnoměrné rozložení schopností. Jedinci s touto diagnózou mají své specifické zájmy a rituály a velké změny přicházejí v období puberty a dospívání (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Aspergerův syndrom se vyskytuje především u chlapců. S autismem má ve své podstatě shodné příznaky, ale kognitivní dovednosti u Aspergerova syndromu jsou v zásadě normální (Valenta, Müller, 2004). Attwood (2005) uvádí, že pro jedince s Aspergerovým syndromem bývá typické intenzivní věnování se vyhraněnému zájmu. Thorová (2012) ve své knize píše, že tito lidé na sobě velmi často hledají chyby a mívají tendence se sebepodhodnocovat. Lidé s touto poruchou většinou vůbec nerozumí neverbálním signálům a tím pádem se podle nich neumí ani orientovat. Problémy také mívají i s pochopením různých pravidel, například při závodech nebo soutěžích. Nemusí chápat ani významy slov jako je na příklad fair-play apod.

Aspergerův syndrom je v současné době vnímán jako dílčí kategorie v rámci poruch autistického spektra mající svá vlastní diagnostická kritéria (Vosmik, Bělohávková, 2010).

### *1.1.2 Vysoce funkční autismus*

Vysoce funkční autismus se jako jediný ze tří oblastí dělených dle funkčnosti nevyznačuje mentální retardací. Inteligence je průměrná až nadprůměrná a jedinec s vysoce funkčním autismem je schopen samostatně fungovat. Samozřejmě je však dobré, když má ve společnosti nad sebou jakýsi dozor jiné osoby. Celkově patří do lehčích poruch v rámci poruch autistického spektra (Hrdlička, Komárek, 2004).

Tento termín se začal užívat od osmdesátých let a označuje skupinu pacientů s autismem s normální či nadprůměrnou inteligencí. S Aspergerovým syndromem jsou si tyto dva koncepty velmi blízké a vedou se diskuze, zda se jedná o stejnou diagnózu či o dvě rozdílné (Vosmik, Bělohávková, 2010). V knize Hrdličky a Komárka (2004) se píše, že se dodnes hledají přesné hranice mezi Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem a někteří vědci jsou názoru, že je zbytečné tyto dva koncepty od sebe rozlišovat.

## ***1.2 Triáda problémových oblastí společná pro PAS***

Co se týče pervazivních vývojových poruch, jde o poruchy všepřonikající, což znamená ovlivnění celé osobnosti dítěte a narušení jeho vývoje v mnoha směrech, čímž se řadí do nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Problémy se vlivem toho vyskytují především v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti, které jsou označeny jako triáda autismu (Thorová, 2006).

### ***1.2.1 Sociální interakce a sociální chování***

S poruchou v oblasti sociální interakce a sociálního chování se setkáváme u dětí s poruchou autistického spektra a je to jeden z hlavních symptomů této poruchy. Závisí především na hloubce poruchy autistického spektra a je tedy u jednotlivců rozdílná (Vágnerová, 2004).

U lidí s poruchou autistického spektra je výrazně narušená schopnost přiměřeného užívání neverbálního chování v různých sociálních situacích tykajících se například očního kontaktu, postoje těla, mimiky, gest. Výrazná je i snížená schopnost vytvářet si vztahy s vrstevníky či spolužáky. Je zde neschopnost sociální a emocionální empatie. Tito jedinci většinou preferují činnosti, které mohou vykonávat o samotě. Lorna Wing popsala u lidí s poruchou autistického spektra typy sociální interakce a rozdělila je na typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní a formální-afektovaný (Thorová, 2006).

### ***1.2.2 Komunikace***

Porucha v oblasti komunikace je u PAS zpravidla prvotním charakteristickým znakem, a je velmi brzy odhalena rodiči dítěte zaznamenáním odlišného řečového vývoje. Odchytky mohou nastat již v období žvatlání nebo později, kdy může dojít k regresi, čili ztrátě některých již vytvořených komunikačních dovedností (Bondy, Frost, 2007). Pátá (2008) ve své knize uvádí, že mezi první postřehy také můžeme

zařadit například opoždění dítěte v tom, že nereaguje na své jméno, neřekne, co chce a nereaguje ani na dané pokyny. Dále například nemává na rozloučenou a mnohdy se tyto děti jeví svým rodičům jako neslyšící.

U lidí s poruchou autistického spektra jsou problémy v oblasti komunikace výrazným prvkem projevujícím se například v opožděném vývoji nebo naprosto nevyvinuté řeči. Problémy jsou v receptivní a expresivní složce řeči. Komunikační nedostatky bohužel často nelze kompenzovat ani jinými alternativními způsoby komunikace jako jsou gesta, mimika a jiné neverbální prostředky. Jedinec s poruchou autistického spektra s vyvinutou řečí má problémy se schopností iniciování a udržení smysluplné konverzace a často se u něj objevují opakující se a stereotypní vzorce řeči či jakýsi vlastní žargon. Je zde chybějící různorodá, spontánní a sociálně funkční komunikace, která by odpovídala vývojové úrovni jedince (Thorová, 2006).

### *1.2.3 Představivost, zájmy, hra*

V představivosti se nedostatky projevují nápadným výrazným zaujetím pro jednu nebo více činností, které mohou být abnormální pro svou intenzitu či předmět zájmu nebo upřednostňování činností a aktivit typických pro nižší vývojový věk. Většina činností se projevuje jakýmsi ulpívavým charakterem na nefunkčních a specifických rituálech a rutinních činnostech. Velký problém přinášejí změny různého typu, ať už jde o změnu záclony nebo například změnu trasy, což je spojeno s nižší flexibilitou chování a myšlení. Někdy se objevují opakující se a stereotypní motorické pohyby, jako například kroutivé pohyby rukama a prsty, třepání rukama nebo celkové specifické pohyby celého těla (Thorová, 2006).

Hra je důležitou součástí života dítěte. Učí se při ní vnímat realitu, prosazování sebe sama, rozvíjí fantazii a představivost. Její velice důležitou součástí je tvořivá činnost a kreativita. U dětí s PAS je však hra stereotypní, jednoduchá, mechanická činnost a někdy je zde schopnost umět si hrát zcela vymizelá (Beyer, Gammeltof, 2006).

## 2 Rodina s jedincem s poruchou autistického spektra

Pro rodinu je narození dítěte s postižením velmi náročnou životní situací. Přivést dítě na svět je stále považováno za jakousi samozřejmost a narození dítěte, potomka, pokračovatele rodu, je spojeno s určitým očekáváním. A toto očekáváním zdravého potomka, do kterého vkládají rodiče mnohá přání, očekávání a tužby se náhle může po narození dítěte s postižením změnit v obrovský problém, zdající se leckdy až nevyřešitelným (Jankovský, 2005).

Jednotlivá stádia, kterými si rodiče po vzniklé náročné životní situaci procházejí, jsou u každého jedince i u každé rodiny naprosto odlišná. Liší se jak dobou trvání, tak odlišným způsobem prožívání. Stádia se mohou různě prolínat, některá mohou nastoupit, některá se naopak nemusí objevit nikdy. V této těžké životní etapě by měli rodiče vyhledat odbornou pomoc a měli by se obrátit na specialisty, kteří by jim pomohli tuto zátěžovou situaci zvládnout, neboť se musí potýkat nejen s běžnými životními problémy, ale také především se zátěží spojenou s charakterem daného postižení (Jelínková, 2008).

Velice důležité je v takovéto rodině neopomíjet sourozenecké vazby a vztahy, které velkou měrou přispívají ke snazšímu každodennímu životu celé rodiny. Co se týče sourozenců dětí s autismem, můžeme se u nich velice často setkat s mnohými problémy, týkajícími se například posměchu okolí kvůli postižení jejich sourozence, dále mohou prožívat pocity ostrčení a méněcennosti ze strany svých rodičů, kvůli jejich vyšší péči o postiženého sourozence. Nebo celkové nepochopení chování sourozence s poruchou autistického spektra apod. (Richman, 2006).

V rodinách s dětmi s poruchou autistického spektra vycházejí stresové situace především z povahy tohoto postižení, u kterého se právě kvůli narušenému sociálnímu chování, představitosti a komunikaci, rodiče často potýkají s nepochopením svého vlastního dítěte (Jelínková, 2008).

### 3 Žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, paragraf 16:

*„(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*

*(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.*

*(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*

*(5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zajišťuje školské poradenské zařízení.*

*(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.*

*(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky*

poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívát mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.

(8) Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak.

(9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení“ (školský zákon).

Dále žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje i vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. „Vzdělávání se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., s. 503, v platném znění).

## 4 Integrace

Podle Vítkové (2004) může být integrace chápána ve smyslu procesu začleňování jedince nebo jako stav začlenění jedince. Kvalita integrace může být pozitivní, a to, když je přínosem pro integrující objekt, nebo negativní. Pod pojmem negativní integrace je chápáno, když se dostaví negativní důsledky pro objekt. Aby mohla být integrace považována za zdařilou, je zapotřebí vytvoření celého souboru určitých podmínek. K tomu je velice důležité připravit na integraci jak samotného žáka, tak jeho rodiče, ředitele školy, pedagogický sbor, spolužáky a jejich rodiče. Pro kvalitní integraci je také velice důležité připravit třídní kolektiv na integrovaného žáka.

Podle Jankovského (2006) je pojem integrace nenásilným začleněním jedince se zdravotním postižením do společnosti intaktních jedinců a jde v podstatě o vyrovnání příležitostí mezi oblastí majoritní společnosti a jedinců s postižením.

Lechta (2010) popisuje integraci jako systém, ve kterém integrování žáci a segregovaní žáci fungují v jedné třídě vedle sebe a v tomto případě se integrovaný žák přizpůsobuje škole a musí tu proběhnout příprava na vstup žáka do této školy.

Jelínková (2008) integraci popisuje jako složitý proces, jehož úspěšnost je závislá na mnoha faktorech, do kterých patří zejména rodina dítěte, v níž má hlavní roli samozřejmě integrované dítě a dalším faktorem je připravenost školy, na kterou bude žák integrován. Velice důležité je, aby žák ve třídě nebyl pouze fyzicky přítomen, ale aby měl možnost aktivně se podílet na vzdělávání, na celkovém dění ve třídě a také na komunikaci a spolupráci se svými spolužáky. Je třeba, aby integrace byla funkční. Není tedy vždy dobré integrovat za každou cenu.

Žáci a studenti s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem jsou v České Republice vzdělávání v běžných typech škol díky svému IQ, které mají většinou v normě, někdy až nadprůměrné (Bazalová, 2011).



## ***4.1 Integrace studenta s poruchami autistického spektra na střední škole***

Přechod na střední školu probíhá u normálních studentů stejně tak jako u studentů s poruchou autistického spektra v období dospívání. V této době se u některých studentů objevuje problémové chování zapříčiněné sociální nezralostí a nedostatky v oblasti komunikace. Problémy v komunikaci se objevují jak s vrstevníky, tak s dospělými. Od přijatých studentů na střední školu se očekává, že jejich chování, komunikace, sociální zdatnost a vnější projev bude sociálně přiměřený. A samozřejmě je očekávaný i respekt k autoritám. Studenti s poruchami autistického spektra mají však většinou tyto dovednosti porušené či nevyzrálé. Jejich vzdělávání tak vyžaduje určitá specifická opatření. Studenti s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem se ve většině případů vzdělávají na středních odborných školách a gymnáziích, kde jejich chování působí nepatříčně, často až jako podivínské či agresivní. Problémy nastávají u vztahů s vrstevníky, což souvisí s nezralostí sociálního chování a to může vyvolávat časté konflikty. Pokud si to tito studenti uvědomují, mohou navíc upadat do úzkostných stavů a depresí. Během středoškolského studia studenti s poruchou autistického spektra sociálně dozrávají, mění se jejich chování a nemusí být už tolik odlišné. U některých studentů se však může krize naopak prohloubit a to může mít za následek odmítání do školy chodit či dokonce školu dokončit. Zde je velice důležité, aby spolupracovali zákonní zástupci, student a školské poradenské zařízení. Výsledkem by mělo být nalezení východiska ze vzniklé situace či vyhledání jiné střední školy, která by lépe vyhovovala a ve které by byla možnost úspěšně ukončit střední vzdělání. Integrace studenta s poruchou autistického spektra na střední školu není zatím běžná záležitost a základem úspěchu je informovanost pedagogů o této diagnóze. Nastínění možností řešení konkrétních situací a různých podpůrných opatření. Důležitá je i informovanost třídního kolektivu. Třídnímu učiteli by měl být nápomocen výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog. Zákonný zástupce či zletilý student musí dát ke spolupráci souhlas. V integraci je důležité mít na mysli individuální potřeby studenta a uplatňovat metodiku strukturovaného

učení. Dále využít všech podpůrných opatření, která studentovi pomohou k úspěšnému dokončení střední školy (Čadilová, Žampachová, 2009).

## ***4.2 Výhody a nevýhody integrace studenta s poruchou autistického spektra***

Pozitiva zapojení studenta s poruchami autistického spektra do běžných typů škol jsou například možnosti nápodoby chování v běžném sociálním prostředí, odbourání izolace, kontakty se zdravými vrstevníky. Zvýší se sebevědomí rodičů i dítěte a podpoří se touha některých dětí patřit mezi běžnou populaci. Náročnější prostředí školy více odpovídá běžnému životu, je zde větší možnost adaptace na pozdější studium či zaměstnání, ale i na život v dospělosti. V případě víceletého gymnázia je zde možnost zajištění delší kontinuity vzdělávání. Dále možnost rozvíjet do hloubky specifický zájem. V přítomnosti asistenta je lépe zajištěný individuální přístup ke konkrétnímu žákovi. Velice důležitý je i přínos pro zdravou populaci. Ta by se měla setkávat s jinakostí a tím se jí naučila tolerovat a následně i více pomáhat handicapovaným jedincům (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Naopak negativa tohoto procesu začlenění jsou například ve vyšší zátěži, úzkosti a tím i možného vzniku stresu. Může zde být strach ze selhání, jsou méně uspokojovány specifické potřeby studenta. Chybí zde jakési ochranné prostředí, které nevyhovuje individuálním potřebám studenta. Je zde více vidět problémové chování studenta, problematičtější je i souhra mezi rodinou a školou, vyvstává zde možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod studenta ze školy a důvody k tomu mohou být různé. Například strach z agresivity, ze špatné informovanosti o této problematice, z myšlenky, že handicapovaný student brzdí vzdělávání ostatních spolužáků. Dalším problémem je chybějící speciální vzdělání učitelů, málo zkušeností s žáky a studenty s poruchou autistického spektra. Hrozí nebezpečí šikany, sebedhodnocování, srovnávání se spolužáky, někdy nemožnost zažít úspěch. Na víceletých gymnáziích jsou častým problémem velmi početné třídy (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Jak vyplývá s předcházejícího výčtu, jsou pozitiva i negativa integrace žáků a studentů s poruchami autistického spektra poměrně vyrovnaná a záleží tedy na rodičích a dítěti, odborném pracovišti a škole, zda je u daného žáka či studenta integrace vhodná či zcela nevhodná (Vosmik, Bělohávková, 2010).

### ***4.3 Kroky k úspěšné integraci***

K úspěšné integraci jsou třeba znát základní podmínky integrace. Jde tedy například o podrobné psychologické vyšetření studenta, motivace rodičů i studenta, převaha pozitiv při zvažování individuální integrace. Nutné je v rámci integrace počítat i s možnými negativy a pokusit se na ně připravit. Dále úspěšná integrace vyžaduje vstřícné a ochotné vedení příslušné školy, atmosféra školy by měla být k integraci přívětivá. Učitelství sbor by měl být o vhodnosti integrace přesvědčený, vyškolený a spolupracující. Měl by spolupracovat tým odborníků jako je výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog, lékař aj. Měli by zde probíhat jejich konzultace a supervize ve škole. Velice důležitou součástí je kvalitní, týmově sestavený individuální vzdělávací plán, vycházející z vyšetření studenta a jeho potřeb. Důležitá je i příprava třídního kolektivu, včetně rodičů spolužáků. Velkou roli hraje výběr vhodného asistenta pedagoga a v neposlední řadě frekventovaný kontakt a kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou (Vosmik, Bělohávková, 2010).

## 5 Školská poradenská zařízení

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v paragrafu 3 patří mezi školská poradenská zařízení speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny (Vyhláška č. 72/2005 Sb., s 491, v platném znění).

### 5.1 Úloha školského poradenského zařízení

Vyhláška č. 72/2005 Sb. také definuje poskytování poradenských služeb:

*„(1) Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.*

*(2) Školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby uvedené v přílohách č. 1 až 3 k této vyhlášce, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. Podmínkou poskytnutí poradenské služby je písemný souhlas žáka, v případě nezletilého žáka písemný souhlas jeho zákonného zástupce.*

*(3) Žák, v případě nezletilého žáka jeho zákonný zástupce, je předem informován o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízených poradenských služeb, o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou vyplynout z poskytované poradenské služby, prospěchu, který je možné očekávat, i možných následků toho, když poradenská služba nebude poskytnuta“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., s. 490, v platném znění).*

Dále vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních definuje rozsah kompetencí školského poradenského pracoviště zaměřeného na problematiku poruch autistického spektra (Čadilová, Žampachová, 2009).

Výběrem vhodné střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra je potřebné se zaobírat v dostatečném časovém předstihu. Je třeba celou věc prokonzultovat se žákem, jeho zákonnými zástupci i s pedagogy ve škole, kde žák zatím plní povinnou školní docházku. Vzhledem k velmi specifickému a náročnému vzdělávání žáků a studentů s PAS je velice důležité znát danou problematiku a připravit školu i pedagogy, na to, co je s příchodem nového studenta na střední školu čeká. K tomu je potřeba provádět konzultace rodiny s žákem s PAS a školským poradenským zařízením v otázce vhodnosti výběru střední školy, využívat Dny otevřených dveří na potenciálně vhodných středních školách, rozhodovat se i o vhodnosti konkrétního oboru, apod. (Čadilová, Žampachová, 2009).

Úkolem školského poradenského zařízení je vypracování doporučení k zařazení žáka ke studiu na střední školu, které se týká například podmínek zařazení žáka na školu, týká se také doporučení k přijímacímu řízení a dále i podpůrných opatření, která budou sloužit k úspěšnému absolvování studia. V neposlední řadě se týká doporučení k závěrečné zkoušce a ke státní maturitě, čímž se dovrší úspěšné ukončení středoškolského studia. Pro studenty s poruchami autistického spektra, kteří zvládnou náročnost středoškolského studia a dospějí až k maturitní zkoušce, která je nutná pro úspěšné ukončení střední školy, je třeba vytvořit určité úpravy, které jsou zaznamenány v Koncepti maturitní zkoušky pro žáky a studenty s priznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky (Čadilová, Žampachová, 2009).

## ***5.2 Úloha speciálně pedagogického centra (SPC)***

Speciálně pedagogickou diagnostiku a psychologickou diagnostiku provádějí v České republice především speciálně pedagogická centra. Jsou velice důležitá zejména proto, že komplexní a především včasná diagnostika je základem efektivní a kvalitní intervence a to jak u poruch autistického spektra, tak u jiných druhů postižení a je od ní také odvislá další podpora a především vzdělávání těchto žáků a studentů. Velice důležitá je propojenost a spolupráce SPC s dalšími odborníky,

díky nimž je diagnostika komplexnější, podrobnější a přesnější. Jde zde především o lékaře, například dětské psychiatry a neurology (Čadilová, Žampachová, 2008).

Co se týče speciálně pedagogické diagnostiky u poruch autistického spektra, je zaměřena především na triádu problémových oblastí toho postižení (Thorová, 2006).

Pro jedince s poruchami autistického spektra poskytují speciálně pedagogická centra poradenskou činnost přímo v centrech, která jsou určena pro tuto cílovou skupinu, nebo v centrech zaměřených na jedince s mentální retardací. Pro děti s poruchou autistického spektra působí v každém kraji krajský koordinátor, který je zaměřen na vzdělání dětí a žáků s touto diagnózou (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

SPC jsou speciálními školskými zařízeními, která se zaměřují na určitý typ zdravotního postižení a probíhá zde zpracovávání osobních anamnéz a diagnostiky. Dále se zde vypracovává podklad při rozhodování, zda se žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami začlení do integrovaného zařízení či do speciálního zařízení a také se tu zpracovávají návrhy na odpovídající způsob výchovy a vzdělávání. Z mnoha dalších činností, které jsou zde poskytnuty, sem patří i pomoc nejen samotnému jedinci, ale i celé jeho rodině (Novosad, 2006).

Standardní činnosti speciálně pedagogických center poskytujících služby žákům a studentům s poruchami autistického spektra jsou součástí přílohy (viz příloha č. 4).

V Jihočeském regionu poskytuje poradenské služby klientům s poruchami autistického spektra speciální pedagogické centrum při Mateřské škole, Základní škole a Praktické škole v Českých Budějovicích, Štítného 3 (anon., 2014, online).

## **6 Podpůrná opatření**

*„(1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.*

*(2) Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“ (Vyhláška č.73/2005, strana 503, v platném znění).*

### **6.1 Asistent pedagoga**

O asistentovi pedagoga můžeme říci, že je pedagogickým pracovníkem, je zaměstnancem školy a jeho působnost se váže na třídu, ve které je integrován žák či student, mající speciální vzdělávací potřeby. Co se týče funkce asistenta pedagoga, jde v podstatě o podporu integrace žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Mnohé spory se vedou o tom, komu je vlastně tento asistent určen. Dle názvu lze určit, že se jedná o asistenta pedagoga, avšak právě tento asistent pedagoga je přítomen pouze ve třídách, kde je integrován žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým byla potřeba asistence vyslovena přes školské poradenské zařízení, ať už jde o žáky se sociálním znevýhodněním, žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním nebo o žáky mimořádně nadané, u kterých se s asistencí setkáváme jen zřídka, ač na ni mají dle

vyhlášky č. 73/2005 Sb. také nárok. V nejlepším případě jde tedy u asistenta pedagoga o práci, která se týká potřeb všech aktérů vzdělávacího procesu, kterými jsou jak žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pedagog, tak i situace, ve kterých je potřeba pracovat s celou třídou. V našich školách se však často setkáváme s modelem, kdy asistent pedagoga pracuje pouze s integrovaným žákem či studentem a jsou zcela izolováni od zbytku třídy i vyučujícího. V tomto případě se však dá jen těžko hovořit o úspěšné integraci a tento model je zcela nevhodný (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Vyhláška č. 73/2005 Sb. v paragrafu 7 definuje pozici asistenta pedagoga takto:

*„(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází“*  
(Vyhláška č. 73/2005 Sb., s. 505, v platném znění).

## **6.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 18 a 19 o individuálním vzdělávacím plánu uvádí:

*„Ředitel školy může písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů.“*

*„Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a úpravu organizace, přijímání,*



*průběhu a ukončování vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a podmínky pro přeřazování do vyššího ročníku“ (školský zákon).*

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 6 o individuálním vzdělávacím plánu:

*„Individuální vzdělávací plán stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.“*

*„Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění, údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek, jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních*

*vzdělávacích potřeb žáka, předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření“ (Vyhláška č.73/2005, strana 505, v platném znění).*

Základními součástmi individuálního vzdělávacího plánu je vymezení struktury učiva a nedílnou součástí jsou cíle vzdělávání, které se zpravidla rozdělují na obsahové a obecné. Obsahové cíle by měly sloužit k určení šířky a hloubky konkrétních témat. Z hlediska času se cíle dají rozdělit na dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé. Co se týče struktury učiva, má sloužit k rozplánování způsobů, kterými by se dalo dosáhnout chtěných kompetencí. Tvůrce individuálního vzdělávacího plánu by měl mít na paměti respektování vnitřního řádu učiva a také by měl zachovat hlavní linie (Kaprálek, 2004).

### **6.3 Zásady pro tvorbu IVP**

U žáků a studentů s poruchami autistického spektra je při plánování velice důležité zohlednění nerovnoměrného vývojového profilu a deficitních oblastí, což jest u těchto jedinců především komunikace, sociální chování a představitost. Dále je třeba stavět na úspěšnosti, aby žák či student nebyl demotivován. U žáka či studenta s poruchou autistického spektra to může být například vizuální myšlení a paměť. Je třeba vycházet z metodiky strukturovaného učení, která by měla být v souladu s potřebami konkrétního žáka a studenta (Čadilová, Žampachová, 2012).

*„Plán by měl kromě formálních náležitostí obsahovat:*

- jakým způsobem bude upraveno prostředí,*
- jaká bude míra vizualizace rozvrhu hodin,*
- jak individuálně uplatnit postupy a metody při vzdělávání,*
- jaký bude použit motivační systém,*
- naplňování klíčových kompetencí žáka,*

- *vytyčení kompetencí asistenta pedagoga.*

*Při sestavování plánů, úkolů a postupů je třeba stanovit priority, které jsou individualizovány podle profilu žáků, požadavků rodiny a potřeb školy“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 124).*

Velice důležitá je adaptace žáka či studenta na školní prostředí a podpora při zvládnutí sociálního prostředí školy. Při sestavování IVP je důležité zohlednit a posoudit, jaká je například schopnost vnímání, jak dlouho dokáže udržet pozornost, na jaké úrovni je řeč a řečový projev. Jaké je jeho chování ve společnosti, jakým způsobem zvládá řešit problémy, jaká je jeho paměť, čím se dá motivovat. Jak je schopen se učit, jak se dokáže adaptovat na cizí prostředí, jak má vytvořen obraz „já“, apod. V plánech je také třeba rozpracovat postupy a metody pro jednotlivé předměty, případně přistoupit k redukci učiva (Čadilová, Žampachová, 2012).

## 7 Možnosti středního vzdělávání žáků s PAS

V České republice začíná přibývat studentů s poruchami autistického spektra, kteří po ukončení povinné školní docházky přecházejí na střední školu. Na základních školách byla většina těchto žáků skupinově nebo individuálně integrována a prošla si tedy podporou ve formě různých speciálně-pedagogických opatření. Právě tato podpora měla velký význam v úspěšném ukončení základní školy a dále i možnosti přihlásit se na střední školu. Diagnóza poruchy autistického spektra není zábranou v dalším studiu těchto žáků a studentů či v získání kvalifikace a následné možnosti obstat na trhu práce. Základní podmínkou je však odbornost pracovníků na středních školách. Důležitá je jejich znalost problematiky poruchy autistického spektra a dále pochopení a přijetí zvláštních projevů chování těchto studentů. Následně také připravit takové podmínky, které budou těmto studentům odpovídat (Čadilová, Žampachová, 2009).

Paragraf 58 školského zákona hovoří o stupních středního vzdělání:

*„(1) Úspěšným ukončením příslušného vzdělávacího středního vzdělávání se dosahuje těchto stupňů vzdělání.*

- a) střední vzdělání*
- b) střední vzdělání s výučním listem*
- c) střední vzdělání s maturitní zkouškou.*

*(2) Střední vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 1 roku nebo 2 let denní formy vzdělávání.*

*(3) Střední vzdělání s výučním listem získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 2 nebo 3 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem.*

*(4) Střední vzdělání s maturitní zkouškou získá žák úspěšným ukončením vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia*

*v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.*

*(5) Vláda stanoví nařízením obory vzdělání, z nichž lze dosáhnout středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou, jejich návaznost na učební a studijní obory podle předchozích právních předpisů a počet žáků ve skupině na jednoho učitele odborného výcviku“ (školský zákon).*

V rámci zaměření mé práce se zabývám pouze středními školami ukončenými maturitní zkouškou.

## **7.1 Organizace středního vzdělávání**

Paragraf 65 školského zákona upravuje organizaci středního vzdělávání takto:

*„(1) Vzdělávání ve střední škole se člení na teoretické a praktické vyučování a výchovu mimo vyučování, praktické vyučování se člení na odborný výcvik, cvičení, učební praxi a odbornou nebo uměleckou praxi a sportovní přípravu, a to podle jednotlivých oborů vzdělání. Odborná nebo umělecká praxe a sportovní příprava může být uskutečňována i v období školních prázdnin po dobu stanovenou rámcovým vzdělávacím programem.*

*(2) Praktické vyučování se uskutečňuje ve školách a školských zařízeních nebo na pracovištích fyzických nebo právnických osob, které mají oprávnění k činnosti související s daným oborem vzdělání a uzavřely se školou smlouvu o obsahu a rozsahu praktického vyučování a podmínkách pro jeho konání.*

*(3) Na žáky se při praktickém vyučování vztahují ustanovení zákoníku práce, která upravují pracovní dobu, bezpečnost a ochranu zdraví při práci, péči o zaměstnance a pracovní podmínky žen a mladistvých, a další předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci.“(školský zákon)*

## ***7.2 Obory vzdělání poskytující vzdělání s maturitní zkouškou***

Tyto čtyřleté studijní obory mohou být realizovány denní formou, dálkově, večerně či kombinovanou formou. V návaznosti na základní vzdělání, odpovídající schopnosti a vzdělávací předpoklady je cílem tohoto vzdělávání vytvoření klíčových a odborných kompetencí. Absolventi v závislosti na směřování konkrétního oboru mohou najít uplatnění v profesích souvisejících s daným oborem. Studijně zaměřeni studenti s poruchou autistického spektra mohou pokračovat v jiném studijním oboru na středních školách či pokračovat v prohlubování studia. Dále lze pokračovat na vysokých školách či vyšších odborných školách (Čadilová, Žampachová, 2009).

## ***7.3 Gymnázia***

Čtyřleté vzdělávání na gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií, jimiž se dosahuje středního stupně vzdělání s maturitou, se uskutečňuje v oborech gymnázium a gymnázium se sportovní přípravou. Rámcový vzdělávací program je v souladu se školským zákonem vydán pro každý obor pro realizaci vzdělávání na gymnáziích. Na čtyřletém gymnáziu a vyšším stupni víceletého gymnázia probíhá vzdělávání v denní, dálkové, večerní, kombinované a distanční formě. V odůvodněných případech se mohou cíle a obsah vzdělávání přizpůsobit studentům tak, aby odpovídaly jejich rozvoji, věku a specifickým podmínkám vzdělávání. Uchazeči s poruchou autistického spektra by měli před přijetím na gymnázium zvážit pravděpodobnost dalšího pokračování ve vzdělávání po absolvování studia na gymnáziu. Studenti se studijními předpoklady mohou dále pokračovat ve vzdělávání na vysokých školách nebo na vyšších odborných školách (Čadilová, Žampachová, 2009).

## **7.4 Rámcové vzdělávací programy (RVP)**

*„Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Podmínky ochrany zdraví pro uskutečňování vzdělávání stanoví ministerstvo v dohodě s Ministerstvem zdravotnictví“ (školský zákon).*

Stát vydává RVP pro střední odborné vzdělávání a jde o pedagogické dokumenty vymezující k jednotlivým oborům studia závazné požadavky. Vymezují především jejich obsah, výsledky a ukončení vzdělávání. Tyto dokumenty jsou veřejně přístupné a mohou být po nějaké době inovovány. Co se týče RVP pro střední odborné vzdělávání, je zde především snaha v podpoře pedagogické samostatnosti škol a dále jsou zde snahy o možnostech lepšího uplatnění absolventů středních škol na trhu práce a s tím spojené zvyšování kvality středního odborného vzdělání (Čadilová, Žampachová, 2009).

## 8 Historické aspekty ve vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v České republice

Otázkou autismu se u nás, zhruba do 20. století, mnoho odborníků vůbec nezaobíralo. Výrazná osobnost, která o tuto problematiku u nás projevila zájem, byla Růžena Nesnídalová, která se svou knihou s názvem *Extrémní osamělost* velmi přispěla k informovanosti jak odborné, tak laické veřejnosti. Nejvíce však pomohla rodičům dětí s poruchami autistického spektra. Později se pohled na autismus začal měnit a výrazně k tomu přispěli právě rodiče, jejichž dětem byl diagnostikován autismus. AUTISTIK, občanské sdružení, které tito rodiče založili a jehož hlavní představitelkou byla Miroslava Jelínková, zvalo mnoho odborníků ze zahraničí, kteří se problematikou autismu zabývali. Přednášky těchto odborníků měli významný vliv a působení na přístup právě k lidem s poruchami autistického spektra. Velmi také přispěly k zavedení speciálně-pedagogické intervenci, která by byla přiměřená osobám s autismem. K nově vznikajícímu oboru speciální pedagogiky se v roce 1993 aktivně zapojilo i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Z iniciativy sdružení AUTISTIK začal vznikat výzkumný projekt. Výzkumný ústav pedagogický, který byl realizátorem tohoto projektu, měl za úkol zmapování aktuální situace právě v oblasti týkající se vzdělání a výchovy dětí s autismem a v rámci toho se začaly při speciálních školách zřizovat třídy pro žáky s poruchou autistického spektra. Tímto se vyvolala určitá potřeba kvalitního vyškolení speciálních pedagogů v praktickém výcviku. Tento výcvik byl potřeba především kvůli tomu, že dosavadní přednášky, které byly pro speciální pedagogy realizovány, byly jen pouhou teorií (Čadilová, Žampachová, 2012).

*„V roce 1997 se podařilo sdružení AUTISTIK společně s Nadací Dětský mozek zorganizovat ve spolupráci s Central European Educational Center for Autism, s Nadací autismus a výzkumnou skupinou Autismus průběžnou jednoletou stáž sedmi speciálních pedagogů a psychologů v Budapešti. Absolventi této stáže zde získali první speciálně-pedagogický diagnostický materiál, který významně pomohl českým*



*speciálním pedagogům najít správný směr pedagogické intervence, která je u dětí s PAS výrazně odlišná od běžných speciálně-pedagogických intervencí.“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 11).*

Do této doby pracovali učitelé s dětmi s autismem kvůli nedostatku znalostí spíše metodou pokus-omyl. Dovezené materiály ze stáže v Budapešti znamenaly průlom pro pracoviště, ve kterých se zabývali speciálně-pedagogickým přístupem k dětem s poruchami autistického spektra (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

## **9 Cíle a metody výzkumu**

### **Cíl práce**

Zjistit problémy studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem v integraci na středních školách v Jihočeském kraji.

### **Výzkumná otázka**

S jakými problémy se studenti s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem potýkají při svém studiu na střední škole?

#### ***9.1 Metodika práce***

V praktické části bakalářské práce použiji strategii kvalitativního výzkumu. Použiji metodu dotazování a techniku polostandardizovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Výběrový soubor bude tvořen studenty s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem, jejich rodiči a asistenty pedagoga.

#### ***9.2 Kvalitativní výzkum***

Co se kvalitativního výzkumu týče, jde především o získání množství informací podrobných do míry, ve které nám budou poskytnuty a které se budou zabývat zkušenostmi dotazovaných osob. V rámci rozhovoru je dobré navázat s dotazovaným přívětivý a přátelský vztah, který by byl ve výsledku prospěšný k většímu uvolnění a otevřenosti při rozhovoru a tím navozené celkové příjemné atmosféře. V tomto rozpoložení je dotazovaný schopen lépe a více vystihnout podstatu rozhovoru (Průcha, 2009). Hendl (2008) ve své knize uvádí, že v současné době je kvalitativní výzkum na stejné úrovni jako ostatní výzkumy.

Polostandardizovaný rozhovor lze chápat také jako je polostrukturovaný interwiev, kdy je v rozhovoru dáno jakési jádro, podle kterého autor rozhovoru postupuje, ale

zároveň může pokládat další doplňující otázky, které mohou pomoci k většímu upřesnění a vytěžení maximálního množství informací. Dle vhodnosti situace se může měnit pořadí otázek a doptávat se dle svého uvážení a potřeby, zda tazatel všemu správně porozuměl a zda vše dobře pochopil. K rozhovoru se využívá například záznamový arch pro zaznamenávání odpovědí. Případně se může po souhlasu respondenta použít k nahrávání diktafon. Díky polostrukturovanému rozhovoru je rozhovor nenucený a přirozený (Miovský, 2006).

### ***9.3 Charakteristika výzkumného souboru***

Při výzkumu k mé bakalářské práci jsem nejprve prostřednictvím emailu obeslala 86 středních škol v Jihočeském kraji s otázkou, zda na jejich škole studují studenti s Aspergerovým syndromem nebo vysoce funkčním autismem. Z těchto škol mi odepsalo pouze 29 a z nichž byly pouze dvě, na kterých studenti s uvedenou diagnózou studují. Dále jsem se spojila se speciálně pedagogickým centrem, kde jsem získala kontakty na rodiče studentů, případně i na asistenty pedagoga u daných studentů. Pracovnice speciálně pedagogického centra mi vyšla vstříc a nejprve všechny rodiče obvolala s tím, zda je možné mi poskytnout jejich telefonní čísla. Poté jsem se s jednotlivými rodiči a asistenty pedagoga telefonicky zkontaktovala a s každým si domluvila schůzku. S jednotlivými studenty jsem mluvila buďto za přítomnosti rodičů doma nebo ve škole. Rozhovory jsem si zaznamenávala na záznamové archy. Pro každou z dotazovaných skupin jsem měla jinou osnovu rozhovoru – viz Přílohy č. 1, 2, 3. Někteří studenti mi odmítli poskytnout rozhovor, a proto jsem jako náhradu zvolila poslat těmto studentům otázky z mého záznamového archu, které mi poté vyplnili. Celkem se mého výzkumu účastnilo 14 respondentů, z nichž 5 bylo samotných studentů, 6 matek a 3 asistenti pedagoga. Jeden ze studentů je ve škole bez asistenta pedagoga. Tři studenti mají jednoho společného asistenta. Jeden student nebyl ochoten se mnou dělat rozhovor ani mi sepsat odpovědi na záznamový arch. Ze šesti studentů má 5 diagnózu Aspergerův syndrom a jeden z nich vysoce funkční autismus. Dva studenti studují gymnázium a čtyři střední školu.

## ***9.4 Etická pravidla výzkumu***

Při výzkumu je třeba dodržovat jistá pravidla, aby nedošlo k porušení práv a svobod tázaných respondentů. Důležitým faktorem je, aby byl výzkumník důvěryhodný, což je jedna z podmínek kvalitního rozhovoru. Etickým problémem se může stát také střet zájmů, při kterém může v rámci rozhovoru dojít. Tazatel by měl být při rozhovoru naslouchající, měl by získané informace pečlivě zaznamenávat a neměl by se dopouštět toho, že by výpovědi nějakým způsobem hodnotil. Nikdy bychom neměli začít rozhovor, aniž bychom měli souhlas dotazovaného o jeho ochotě s námi spolupracovat a poskytovat jakékoliv informace. Velmi důležité je chránit osobní data. Z tohoto důvodu jsou veškeré rozhovory zcela anonymní (Miovský, 2006).

## ***9.5 Vlastní realizace výzkumu***

Rozhovory jsem vykonávala od 3. 3. 2014 do 23. 4. 2014. S některými rodiči byla složitá domluva a těžko se hledal vhodný termín pro setkání. Pro rozhovory jsem zvolila pro respondenty důvěrné rodinné prostředí. Po individuálně sjednaných schůzkách jsem hovořila se studentem a jeho maminkou. Někdy byl v místnosti každý zvlášť, jindy byli přítomni oba najednou a maminka jen dokreslovala odpovědi syna. S asistenty pedagoga jsem vedla rozhovory přímo ve školách, na kterých tito studenti studují. Rozhovory trvaly pokaždé jinou dobu. Někdy jsem měla rozhovor za třicet minut hotový, někdy jsem byla v rodině i kolem dvou hodin. Odpovědi jsem zapisovala do záznamového archu, protože s nahráváním odpovědí většina respondentů nesouhlasila. V záznamovém archu jsem měla jednotlivé otázky – viz Přílohy, které jsem poté v praktické části analyzovala a zpracovala do tří zkoumaných oblastí. První oblast se týká výběru školy a problémů s tím spojených. Druhá oblast se týká problémů v rámci studia a třetí oblast se týká určité dopomoci a možností zlepšení, kterou by tito studenti, jejich rodiče či asistenti pedagoga uvítali, pokud by měli možnost něco změnit nebo zlepšit v rámci integrace studentů s PAS.

## **10 Výsledky výzkumu**

### ***10.1 Oblast č. 1- výběr školy***

**K této oblasti se vztahují následující otázky:**

- **Podle čeho jste vybíral střední školu?**
- **Pomáhal Vám někdo s výběrem školy nebo jste se rozhodoval sám?**
- **Měl jste při výběru dostatečné množství / možností škol k dispozici?**
- **Jak probíhaly přijímací zkoušky?**
- **Domníváte se, že byl Váš výběr této školy vhodný?**
- **Volil byste po dosavadních zkušenostech jinak?**

Úplný seznam otázek pro studenty, rodiče a asistenty pedagoga a jejich přesné znění je uvedeno v Příloze č. 1, 2, 3.

**Tabulka č. 1: Výběr školy**

<b>Student č.</b>	<b>Dostatek škol k výběru</b>	<b>Nechali jste si poradit</b>	<b>Konaly se přijímací zkoušky</b>	<b>Byl výběr školy vhodný</b>	<b>Volili byste po zkušenostech jinak</b>
<b>1</b>	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne
<b>2</b>	Ne	Ano	Ne	Nebyla jiná možnost	Nebyla jiná možnost
<b>3</b>	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne
<b>4</b>	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
<b>5</b>	Ne	Ano	Ne	Nebyla jiná možnost	Ne
<b>6</b>	Ne	Ano	Ne	Nebyla jiná možnost	Nebyla jiná možnost

Zdroj: Vlastní výzkum, 2014.

**Student č. 1**

Student se hlásil na dvě gymnázia v místě bydliště. Dostal se pouze na to, na kterém nyní studuje čtvrtým rokem. Na toto gymnázium se dostal díky dobrým známám a úspěchu v olympiádě v německém jazyce, čímž si zajistil, že nemusel dělat přijímací zkoušky. Na otázku, proč si vybral právě studium na gymnáziu student odpovídá: „*Nevěděl jsem co dělat, bylo mi to celkem jedno.*“ S výběrem školy pomohla maminka po konzultaci s paní psycholožkou. Student má dobré známky a ty byly při výběru důležité. „*Známky byly kritérium.*“ Zastává tedy názor, že měl díky dobrým známám při výběru střední školy relativně dostatek možností k dispozici. Dále student

uvedl, že by po absolvování této školy rád šel na další střední školu, tentokrát na umělecky zaměřenou. „*Mám v plánu vyučit se uměleckým kovářem v Soběslavi.*“ V této škole se byl již podívat, aby věděl, co by ho čekalo. Je manuálně zručný, takže by zvládl i požadované talentové zkoušky. Výběr školy byl dle názoru studenta i jeho maminky vhodný a určitě by po zkušenostech jinak nevolili.

### **Student č. 2**

„*Vybral jsem si školu podle toho, kde by mě přijali s mou poruchou. Tato škola má obor s vhodnými podmínkami pro lidi jako jsem já. Tento obor je tomu nejvíce přizpůsoben.*“ S výběrem školy mu pomohli rodiče a společně se o tom poradili v speciálně pedagogickém centru. Podle studenta i jeho rodičů nebyl výběr středních škol dostačující a vybíráno bylo podle toho, kde ho s jeho poruchou přijmou a budou pro něj vhodné podmínky ke studiu. Zkoušel se dostat pouze na jednu střední školu a přijímací zkoušky nedělal díky dobrému prospěchu ze základní školy. Tato střední škola není v místě jeho bydliště a student musí každý den dojíždět. Do školy ho musí vozit rodiče. Po ukončení studia by se rád dostal na vysokou školu. Bude zkoušet přijímací zkoušky na dvě vysoké školy v Českých Budějovicích. Jednu přihlášku si podává na Pedagogickou fakultu a druhou na Teologickou fakultu. K jeho případnému studiu na vysoké škole se projednávají jeho individuální formy a podmínky při studiu. Jak je viditelné i v tabulce, co se týče vhodnosti výběru školy a toho, zda by student volil po dosavadních zkušenostech jinak je jasná odpověď: „*Jiná možnost nebyla.*“

### **Student č. 3**

Gymnázium si student vybral kvůli svému zájmu o dějepis a zeměpis a celkovému všeobecnému zaměření. Zkoušel dvě gymnázia v místě bydliště. Dostal se pouze na to, na kterém v současné době studuje třetím rokem. Na toto gymnázium se dostal díky úspěchu v olympiádě a dobrým známkám ze základní školy a nemusel tedy dělat žádné přijímací zkoušky. Tento student se domnívá, že měl k výběru dostatečné množství středních škol. Školu pomohli vybrat rodiče.

Maminka studenta č. 3 chtěla gymnázium zaměřené především na zájem syna. Dále mi prozradila, že by student rád po ukončení středoškolského studia pokračoval ve studiu. *„Rád se učí a získává nové informace. Často si hledá a shání nové věci na internetu. Hlavní ale bude, jestli udělá maturitu.“* Student by rád pokračoval v něčem, co ho baví, což je například geografie. Rád by pracoval například ve státní správě. Na otázku, zda byl výběr školy vhodný, odpovídají, že ano. *„Jsme spokojeni. Je to lepší než třeba průmyslovka nebo učňák.“* Po zkušenostech by jinak nevolili.

#### **Student č. 4**

Na otázku týkající se výběru školy student odpovídá: *„Byla to hlavně moje volba. Chtěl jsem školu, kde by bylo málo matematiky a technických předmětů.“* Student si konkrétní střední školu vybral, protože nebylo příliš škol, na které by se dostal se svým zájmem a zaměřením. Výběr byl velice omezený. *„Příliš jiných možností nebylo. Jsem humanitní typ.“*

Maminka studenta potvrzuje: *„Vůbec žádný výběr v humanitním směru.“* Příjímací zkoušky díky prospěchu ze základní školy nebyly. Dále maminka sdělila, že si nechali při výběru této střední školy poradit a o kvalitě této konkrétní školy se rodina dozvěděla i od speciálně pedagogického centra. Student musí do školy každý den dojíždět z poměrně velké vzdálenosti.

Co bude student dělat po ukončení střední školy zatím neví. *„Uvidíme, co se naskytne. Znamky jsou dobré.“* Je tedy předpoklad, že by rád pokračoval ve studiu, pokud by se našla vhodná škola. Co se výběru školy týče, jsou student i jeho maminka naprosto spokojeni.

Maminka dodává: *„Výběr školy byl určitě vhodný. Je to jednoznačná paráda.“* Po dosavadních zkušenostech by nevolili jinak, jediným problémem je velká vzdálenost, ale bohužel kvůli studentovu zaměřením nebyla jiná možnost.

#### **Student č. 5**

Podle názoru matky si konkrétní střední školu vybrali podle vstřícnosti školy o možnosti asistence a podle toho, co mu jde a nejde. *„Není manuálně zručný. Baví ho*



*číslo.*“ Školu vybrala maminka po domluvě s paní asistentkou pedagoga ze základní školy a se speciálně pedagogickým centrem. Maminka studenta je názoru, že bylo málo škol na výběr. *„Hledali jsme školu, která nám vyjde vstříc z hlediska asistence. Dále podle dostupnosti v cestování a ubytování na internátě.“* Student je z daleka a byla zde tedy potřeba možnosti ubytování na internátě, protože každodenní dojíždění by nebylo časově možné. Zde je na speciální požadavek umístěn na dívčí internát, protože se zde předpokládá snížení rizika konfliktů, než kdyby byl na chlapeckém. Zároveň má student pokoj sám pro sebe. Přijímací zkoušky nebyly. Student zatím neví, co bude, až ukončí střední školu. Maminka studenta č. 5 by chtěla, aby pokračoval dále ve studiu. S výběrem školy jsou spokojeni, a to i díky možnosti ubytování na internátu, kterého bylo kvůli velké vzdálenosti zapotřebí. Jsou velice rádi, že jim škola vyšla vstříc ve speciálním požadavku o možnosti ubytování se na dívčí internát. Po dosavadních zkušenostech by nevolili jinou střední školu.

#### **Student č. 6**

Maminka studenta č. 6 uvedla, že si konkrétní střední školu vybrali podle toho, že neměli jinou možnost. Výběr středních škol byl dle jejího názoru velice omezený. Poradit si nechali. *„Vybrali jsme si na doporučení SPC. Byla to jediná škola s asistentem pedagoga.“* Na školu byl přijat bez přijímacích zkoušek.

Co bude, až střední školu dostuduje, neví. Maminka uvádí, že je dost možné, že tímto studiem možná vše končí. Kdyby byla možnost, byli by rádi za nějakou možnou práci, která se dá vykonávat z domova. Na otázku, zda byl výběr školy vhodný, odpovídá, že nic jiného na výběr nebylo. Po dosavadních zkušenostech by jinak nevolili, protože nebyla jiná možnost a nemají ani možnost srovnání s tím, jak by mohlo studium tohoto studenta vypadat na jiné škole.

## ***Oblast č. 2 – problémy v rámci studia***

**K této oblasti se vztahují následující otázky:**

- **S jakými předměty v rámci studia máte největší problém?**
- **Máte nějaké problémy se spolužáky?**
- **Máte nějaké problémy s učiteli?**
- **Jste spokojen s pedagogickou asistencí?**
- **Potřebujete nějaké úpravy školního prostředí? Například klidovou místnost?**
- **Jaké máte další problémy? Například s psaním poznámek, testů, zkoušením?**

Úplný seznam otázek pro studenty, rodiče a asistenty pedagoga a jejich přesné znění je uvedeno v Příloze č. 1, 2, 3

**Tabulka č. 2: Zásadní problémy v rámci studia**

<b>Student č.</b>	<b>Problémy se psaním poznámek, testů či zkoušením</b>	<b>Problémy se spolužáky</b>	<b>Problémy s učiteli</b>	<b>Problémy s asistentem pedagoga</b>	<b>Problémy v rámci školy</b>
<b>1</b>	S ničím	Ne	Ne	Bez asistenta pedagoga	Ne
<b>2</b>	Se vším	Ano	Neřeším je	Velká spokojenost	Ne
<b>3</b>	Se vším	Ano	Lepší se to časem	Částečně	Ne
<b>4</b>	Poznámky, testy	Ne	Ne	Velká spokojenost	Ne
<b>5</b>	S ničím	Ne	Ne	Ne	Ne
<b>6</b>	Poznámky, zkoušení	Byly. Aktuálně studuje mimo třídu	Ne	Ne	Ne

Zdroj: Vlastní výzkum, 2014.

### **Student č. 1**

Student č. 1 si se školou nedělá příliš velké starosti: „*Něco jde, něco nejde. Nedělám si z toho těžkou hlavu.*“ Student si poznámky píše sám, tempo většinou stíhá, ale ze sešitů se stejně skoro vůbec neučí. Testy píše s ostatními, ale když se mu nepovede, může si ho opravit ústně. Problém v rámci předmětů nevidí žádný. „*Známky o ničem nevyprávějí, jsou to jen čísla.*“ Po vzájemné domluvě s maminkou se nejvíce potýkají s matematikou, fyzikou a španělským jazykem. Se spolužáky ani s učiteli žádné výrazné problémy nemá, jak je patrné i z tabulky. „*Měl jsem štěstí na třídu i kolektiv.*“ Maminka s vyjádřením syna souhlasí a dodává: „*Spolužáci ho mají rádi. Mají nastaveno, že je jejich a že mu musí pomáhat. Například když chybí, ochotně mu kopírují poznámky.*“

Škola mu ve všem vychází vstříc a student žádné problémy neshledává. Maminka studenta souhlasí a dodává: „Ze začátku mohl být lepší informační systém. Nějaké seznámení, provedení po škole, aby nebloudil.“ Myslí si, že první dny se mohl chlapec někdo ujmout a po škole se s ním projít a seznámit ho, aby se v novém prostředí lépe orientoval.

Tento student je ve třídě bez asistenta pedagoga. Bude ho mít pouze u maturity po domluvě se speciálně pedagogickým centrem.

## **Student č. 2**

Student č. 2 se k této oblasti vyjadřuje takto: „Poznámky nestíhám, ale nestíhá si je psát nikdo ze třídy. A tím jak se pořád někdo ptá, aby to učitel zopakoval, tak já se pak přestanu soustředit a musím si to pak od někoho dopsat.“ Ústně tento student zkoušen není. Co se tedy týče psaní poznámek, ústního zkoušení či psaní testů, má student problém se vším. Testy píše po vzájemné domluvě s učitelem a má možnost psát je v klidu v kabinetě. Největší problémy v rámci předmětů má student s matematikou a anglickým jazykem. V rámci oboru pak s předmětem finanční služby.

Se svými spolužáky problémy má a to poměrně velké. „Mám k nim averzi, alergii na ně. Velmi mi vadí časté vyrušování, odcházení z hodin, vykřikování. Baví se při hodině. Když se hlásím, tak vykřiknou, když mluvím, tak mi skočí do řeči nebo to řeknou za mě a já pak jen hloupě mlčím a nedovedu nic vyslovit. Posmívají se věcem, které směšné nejsou. Někdy se posmívají i mě. Vadí mi slovní útoky studentů na učitele.“ Třída je prý nejhorší na škole, hodně studentů propadlo nebo má problémy s chováním. Kolektiv je především dívčí. „Vnímají mě v rámci třídy, ale myslím si, že mě nepřijímají. Nevšímají si mě a já to neřeším. Nepomáhají mi. Když shrnu jejich chování - drzost, nevychovanost, neukázněnost, vulgárnost!“

Podle asistenta pedagoga dostali spolužáci jakýsi pokyn tohoto studenta ignorovat. „Toto může vyznít jako vyčlenění z kolektivu, ale on to vyžaduje. Nyní je to už v takovém stavu, že si ho třída opravdu ani všimnout nemusí, ale jak je přecitlivělý na tyto podněty, tak si vše hned bere a vztahuje si na sebe i věci, které na něj již vůbec mířené nejsou.“

Názor studenta na učitele: „*Učitele moc neřeším, řeším jejich kvalitu výuky. Někteří jsou ukvapenější, rychlejší. U některých je patlavá výslovnost. Při diktování poznámek například nerozumím, kdy má být tečka jako ukončená věta nebo čárka. Nebo občas nepochopím, co vysvětlují. Většina učitelů si neumí sjednat ve třídě klid, pořádek, neumí uklidnit studenty a je tam hluk.*“ Studentovi nejvíce vadí, že si učitelé neumí sjednat pořádek mezi ostatními studenty ve třídě, díky čemuž vznikají i následné problémy se spolužáky při hodinách.

Škola je k němu vstřícná, student nemá v tomto ohledu žádné výrazné problémy. Vadí mu však něco jiného. „*Vadí mi, že se venku před školou kouří a plive se na zem. Strašně to tam vypadá. Vadí mi pokreslený a poničený nábytek, lavice, židle, nalepené žvýkačky na židlích a lavicích v učebnách, nepořádek po studentech ve třídách i na chodbách.*“

S asistentem pedagoga je student naprosto spokojen. „*Asistent je snaživý, pracovitý, věnuje se mi, rozumíme si.*“ Maminka rovněž souhlasí a podotýká, že se asistent pedagoga synovi velice věnuje a učí se s ním v kabinetě, když něco potřebuje.

### **Student č. 3**

Student č. 3 v hodinách tempo učitelů při diktování poznámek nestíhá.

Maminka dodává: „*Poznámky píše on i asistent pedagoga, ale ani to mu nestačí a poznámky si fotí od spolužáků. S tím je někdy problém, protože mu je nechtějí půjčovat.*“ Ze začátku měl problémy s učiteli, co se týče testů. „*Ze začátku mu třeba vůbec neříkali o testech a měl tak špatné známky.*“ Nyní se na písemky domlouvá individuálně.

Asistent pedagoga studenta mi sdělil, že student mívá stresy z testů a mívá tím i vyšší absenci. Na testy má tři termíny a na jeden z nich se musí dostavit. Když by nepřišel ani na jeden, byl by neklasifikován. Student i asistent pedagoga píše poznámky, ale chce je i od spolužáků, aby měl co nejvíce informací. „*Rád získává nové informace, velmi podrobné, často až nepodstatné. Při půjčování si poznámek má tento student*

*problém s tím, jak si o ně spolužákům říci. Ti už mu je zároveň nechtějí moc půjčovat, protože kvůli častým absencím často sešity nevrací. Půjčují mu je už jen výjimečně.“*

Dle asistenta pedagoga se student nejvíce potýká s matematikou, fyzikou a anglickým jazykem, ale žádné výrazné problémy nemá. Student sám uvedl potíže jen s matematikou.

Na otázku, zda má nějaký problém se spolužáky, student odpovídá: *„Ano. Chovají nenávisť vůči mé osobě. Ignorace. Nepůjčují mi poznámky a já se nemám z čeho učit, protože neumím psát poznámky.“* Ke vztahům s učiteli a se student nevyjádřil.

Maminka studenta odpověděla, že se vztahy jak se spolužáky, tak s učiteli lepší časem. *„Spolužáci se neustále divili, že má určité výhody. Museli k nim do třídy přijet z Aply Tábor a o této problematice si popovídat. Spolužáci ho neberou, ale už si na to zvykl. Ze začátku měl problémy i s pedagogy. Učitelé o této problematice vůbec nevěděli. Musela vzniknout spolupráce se speciálně pedagogickým centrem.“* Po spolupráci se speciálně pedagogickým centrem se vše uklidnilo a pomohl individuální vzdělávací plán, kde se učitelům stanovilo, co student potřebuje a v čem mu mají například vyjít vstříc. Konkrétně třeba domlouvání se předem na testy.

Dle názoru asistenta pedagoga je vztah se spolužáky v rámci možností v pořádku. *„Se spolužáky se baví, ale má jiný druh myšlení a spolužáci ho ne vždy chtějí akceptovat.“*

Co se týká vstřícnosti školy dle maminky problémy byly, ale vyřešily se. *„Před rokem si mě pozvali do školy s tím, že mám syna ze školy odebrat a dát jinam, protože to s ním není k vydržení.“* Bylo to na stížnost třídní učitelky. Muselo to řešit speciálně pedagogické centrum. Paní psycholožka napsala, že není vhodné, aby byl chlapec přesunut do jiné školy a že není vhodné ani domácí vzdělání. *„Škola potřebovala celou situaci vysvětlit. Učitelé čekali, že bude jako normální žáci a nic s ním neřešili.“* Po domluvě, následném poučení o diagnóze a úpravě IVP se situace zlepšila. Problém byl i se společnou šatnou, kdy studentovi například někdo někam odkopl boty a on je nemohl najít a byl z toho velký problém. Škola toto vyřešila vlastní skříňkou.

Co se týče asistenta pedagoga, studentovi vadí, že mu asistent pedagoga nestíhá psát celé poznámky. „*Píše mi poznámky. Napíše 50%, víc nestihne. Nemám se pak z čeho učit a mám pak špatné známky.*“ Studentovi tedy vadí, že nemá kompletní poznámky a musí si obtížně půjčovat od spolužáků, kteří nejsou úplně vstřícní, jak je zmíněno výše. Dále mu vadí, že asistent pedagoga píše do poznámek chyby.

Dle názoru maminky by asistent pedagoga mohl mít s chlapcem více osobní kontakt, více si s ním povídat. „*Byl zvyklý mít za asistentky starší ženy, které si s ním povídali. S tímto asistentem pedagoga si moc nepovídají.*“ Maminka je toho názoru, že by asistent pedagoga mohl být k chlapci více přátelský, navázat s ním osobní kontakt a pomáhat mu a ne být před ním v roli dalšího pedagoga. Asistent pedagoga vypovídá, že si se studentem na sebe již zvykli. „*Občas se nějaké problémy objeví, asi jako je to všude.*“ Asistent pedagoga také zmínil, že někdy tento student na něm přenechává věci, které by měl dělat sám. „*Řekl mi, že mě bere za školní maminku a občas toho využívá.*“ Dle názoru asistenta pedagoga tedy student někdy zneužívá svého problému, v rámci usnadnění si práce.

#### **Student č. 4**

Student uvádí, že mu poznámky píše asistent pedagoga. „*Krátké poznámky si píšu sám. Při nich se mi učitelé přizpůsobí v tempu při diktování. Co se týče testů a zkoušení, preferuji ústní zkoušení. Když musím psát test, mám možnost ho psát v kabinetě pro větší klid.*“ Student má většinou možnost volby, zda chce být zkoušen ústně či písemnou formou. U písemných testů má navýšený čas. Dále student uvádí, že má největší potíže s matematikou a výpočetní technikou. Potřebuje delší čas na pochopení látky.

Asistent pedagoga studenta doplňuje, že je vše sepsané v individuálním vzdělávacím plánu. „*Poznámky píšu já, chlapec nestíhá. Je možnost i kopírovat si prezentace od učitelů, pokud je mají.*“

Co se týče vztahů se spolužáky, je student naprosto spokojen. „*Nejlepší třída jakou jsem kdy měl. Maximální spokojenost.*“ V této třídě je jen 7 studentů, a to díky nekompromisnímu vyřazování studentů, kteří nestíhají dané tempo a množství učiva.

S učiteli také žádné problémy nemá. „*Vycházím s nimi velmi dobře.*“ Maminka studenta č. 4 potvrzuje a dodává: „*Je to bezvadná třída a učitelé tam chodí rádi učit.*“ Asistent pedagoga dodává: „*Je to výjimečný kluk. Je jiný, ale spolužákům nevadí.*“

S asistentem pedagoga je student velice spokojen. „*Pomáhá mi s velkým nasazením.*“ Maminka dodává: „*S asistentem pedagoga jsme naprosto spokojeni. Je to nejlepší asistent.*“ K asistenci jako takové maminka dodává: „*Je velice tenký led mezi pomocí a poškozením. Velice důležitá a základní vlastnost asistenta pedagoga by měla být empatie.*“

### **Student č. 5**

Poznámky si zvládá psát sám. „*Se psaním poznámek problém nemám.*“ Co se testů a zkoušení týče, vše probíhá normálně jako u ostatních spolužáků. Největší potíže má tento student s matematikou a ekonomikou.

Maminka dodává, že ještě s tělocvikem a v matematice především s geometrií. „*Největší problémy má však se zapomínáním, nebo si najít, co má sebou.*“ Student má například sebou domácí úkol v tašce, ale nepodívá se do tašky pořádně a hned udělá závěr, že úkol sebou nemá. „*Jinak se ve škole snaží být aktivní, ale musí ho to zajímat.*“

Asistent pedagoga uvádí, že má student dobré známky, je šikovný a samostatný. Poznámky si zvládá psát sám, ale mívá problémy s komunikací. „*Vadí mu, když mu někdo narušuje jeho klid.*“ Student také potřebuje přehlednost. „*Když se něco děje, hned o tom potřebuje vše vědět. Když něco neví nebo potřebuje, zeptá se.*“

Student č. 5 i jeho maminka na otázku týkající se problémů se spolužáky nebo učiteli odpovídají: „*Žádné problémy se spolužáky ani s učiteli nejsou.*“ Se školou se také žádné problémy nevyskytují a na otázku jak je student spokojen s asistentem pedagoga odpovídá: „*Je v pohodě.*“

Asistent pedagoga k otázce na školu dodává, jak je dobré, že má student internát hned vedle školy a nemusí někde bloudit po městě nebo někam jezdit. Zároveň ale vidí problém v tom, že přes den je nad studentem dozor díky učitelům a právě asistentovi pedagoga. Když však škola skončí, je zde student až do dalšího dne bez dozoru



a odkázán v podstatě sám na sebe. „*Bohužel však není jiná možnost, nemohli si vybírat.*“

### **Student č. 6**

Student se v současné době vyučuje mimo třídu. Po nástupu na střední školu do třídy nejprve normálně chodil a vzdělával se zde. Po nějaké době však nastal zlom a student odmítl do třídy chodit. Nyní dochází do školy pouze do kabinetu a spolupracuje s obtížemi pouze s asistentem pedagoga.

Maminka na otázku o problémech se psaním poznámek odpovídá: „*V době, kdy ještě chodil na výuku do třídy, nestíhal psát poznámky. Bylo by lepší, kdyby je dostávali předepsané.*“ Nyní, když už ve třídě nestuduje, některé poznámky již dostává. Co se zkoušení týče, vyhovuje mu více písemná forma. V rámci předmětů má největší problém celkově se zapamatováním si látky.

Podle asistenta pedagoga student chodí do školy minimálně a v současné době se nedá o vzdělávání úplně hovořit. Když do školy přijde, je s asistentem pedagoga v kabinetě, který s ním v rámci možností pracuje. Do třídy již vůbec nechodí. Docházka a velké absence se neřeší, protože student bude muset celý ročník opakovat. Podle asistenta pedagoga u studenta během studia v prvním ročníku nastal zlom a od té doby nechodí do třídy. „*Má jakousi fóbii z lidí.*“ Asistent pedagoga s ním v kabinetě více než na vzdělávání pracuje na jeho utváření a upevnění osobnosti a na navrácení studenta do psychické pohody. „*Student se mnou mluví potichu, šeptem. Když je nějaký problém zasekne se a přestane mluvit úplně.*“ Asistent pedagoga se snaží pracovat především na vztahu, upevnění důvěry a znovunavrácení do společnosti.

O problémech s pedagogy či spolužáky se tedy momentálně hovořit nedá. Maminka uvedla, že dokud chodil do třídy, neměl s učiteli žádné výrazné problémy. Se spolužáky však ano. Třída je dívčí a do jejich kolektivu nebyl přijat.

Škola jim vychází maximálně vstříc. S asistentem pedagoga je rodina velice spokojena. Maminka dodává: „*S asistentem pedagoga jsme úplně spokojeni.*“

## ***Oblast č. 3 – dopomoc a návrh na zlepšení***

**K této oblasti se váže především otázka:**

- **Co byste zlepšil, kdybyste měl tu možnost?**
- **Doplňuje ji otázka: Musí Vám rodiče věnovat při studiu doma hodně času?**

Úplný seznam otázek pro studenty, rodiče a asistenty pedagoga a jejich přesné znění je uvedeno v Příloze č. 1, 2, 3

### **Student č. 1**

Maminka na otázku týkající se pomoci v rámci domácího vzdělávání odpovídá: *„Ze začátku jsem to zkoušela, ale poté se učil sám. Učím se s ním nárazově, když něco potřebuje.“* Student se tedy učí převážně sám.

Na otázku, co by zlepšil, kdyby byla možnost, odpovídá velice radikálně a to ve smyslu změny celkového školského systému. *„Změnil bych celkový systém, který popírá jedinečnost člověka a chce, aby se všichni naučili stejné věci. Škola bere dítě jako prázdnou nádobu a snaží se do ní natlačit co nejvíce informací a opomíjí se škola hrou. Školský systém je objektem konspirace. Chtělo by to totálně změnit školský systém. Škola učí fakta a nedebatuje o tom. Co učitel řekne to platí. Tím chybí žákům kreativita a tvořivost. Je třeba podporovat tvůrčí myšlení. Tím, jak žáci sedí celý den v lavicích a nepohybují se, tělesně degenerují. Člověk se nebere jako individualita, ale jako jeden z mnoha.“*

### **Student č. 2**

Student uvádí, že nyní před maturitou se mu rodiče musí doma hodně věnovat a učit se s ním. Maminka studenta dodává: *„Během studia celkem zvládal samostudium a přípravu do školy. Při zhoršení prospěchu jsme zvýšili úsilí. Začal chodit*

*na doučování a doma probíhalo přezkoušení.*“ Nyní před maturitou se žák učí nepřetržitě sám i se svými rodiči. Student chodí na doučování ke své bývalé asistentce ze základní školy, která je již v důchodu a student s ní má i nadále velice pěkný vztah.

Co by zlepšil, kdyby byla možnost, je zpřísnit školní řád a přál by si, aby se hodně dbalo na dodržování kázně a pořádku ve škole.

### **Student č. 3**

Na otázku, co by se dalo zlepšit či změnit, student odpovídá, že je třeba změnit mezilidské vztahy, komunikaci, důvěru, ochotu spolupracovat, pomáhat si navzájem a mít mezi sebou přátelské vztahy. A od spolužáků: *„Kdybych si mohl ofotit od ostatních poznámky, které nestíhám psát a nepřečtu je po sobě.“*

Maminka dodává, že je velice důležitá spolupráce se speciálně pedagogickým centrem. *„Důležitá jsou určitá pravidla a dobrá je také přednáška pro třídu i pro učitele. Ti však nemají moc zájem.“* Podle maminky je tedy důležité připravit a seznámit třídní kolektiv s problematikou PAS a pak také ochota lidí tuto jinakost přijmout.

Asistent pedagoga má názor, že je třeba celková lepší informovanost o této problematice a důležitá je propojenost se speciálně pedagogickým centrem.

K otázce týkající se potřeby věnování času jeho domácí přípravě matka odpovídá: *„První dva roky jsem musela dělat vše s ním. Ted' už je to lepší“* Nyní maminka pomáhá nejvíce při učivu cizího jazyka.

### **Student č. 4**

Tento student je velice samostatný, takže nepotřebuje žádnou velkou pomoc při studiu doma. Na otázku co by rád změnil, kdyby byla možnost, student odpovídá: *„Chtěl bych rozšířit výuku dějepisu.“* Dějepis je studentova záliba a je názoru, že by studenti měli být v této oblasti více informováni.

Asistent pedagoga vidí problém v dalším uplatnění těchto studentů a potřebnou změnu v tom, co s těmito studenty dál, když ukončí školu. Dále by uvítal změnu v zamýšlení se nad platovým ohodnocením asistentů pedagoga, kteří jsou u žáků

a studentů v podstatě po celou dobu dne i o přestávkách. Za velice důležitou věc považuje, aby se o problematice autismu více mluvilo se spolužáky i jejich rodiči. V rámci třídy považuje za důležité, aby asistent pedagoga měl vztah i k ostatním žákům třídy. *„Asistent pedagoga by měl obrušovat hrany mezi učiteli a spolužáky.“* Důležité je, aby měl asistent pedagoga nad studentem převahu, aby student asistenta nevyužíval. Také je důležité mít dobré vztahy i s rodinnou integrovaného žáka.

### **Student č. 5**

Na otázku co by student změnil, kdyby měl možnost, odpovídá: *„Zřejmě svoje známky z ekonomiky a matematiky. Což zřejmě zvládnou.“*

Asistent pedagoga na tuto otázku odpovídá, že se mu zdá u tohoto studenta problémové jeho ubytování na internátu. *„V rámci dálky této školy od jeho bydliště je ubytování na internátu nutné. Avšak přijde mi, že není dobré, když je student po odchodu ze školy zbytek dne bez dozoru.“* Student bohužel jinou možnost než být ubytován nemá, právě kvůli malému množství středních škol, na kterých by mohl se svými speciálními vzdělávacími potřebami studovat.

Co se týká domácí přípravy, maminka sdělila, že se mu doma ohledně učiva věnovat nemusí. *„Stačí mu to ve škole. Zvládá to sám.“*

### **Student č. 6**

Student č. 6 se učí převážně sám, ale momentálně není učení jeho hlavním záměrem. Nyní se vše kolem něj zaměřuje především na znovunavrácení do kolektivu.

Maminka studenta jako problém vidí uzavřenost a nekomunikaci dítěte. Je to věc, kterou se teď snaží změnit, ale je to otázka času a nikdo nemůže vědět, zda se chlapci podaří tuto oblast života znovu obnovit.

Asistent pedagoga na otázku, co by bylo dobré změnit, odpovídá: *„Změnit systém školství.“*

## 11 Diskuze

Jelínková (2008) ve své knize popisuje integraci jako složitý proces, jehož úspěšnost závisí na mnoha faktorech. Jedním z těchto faktorů je připravenost školy, do které bude student integrován. Jak uvádí ve své knize Čadilová a Žampachová (2009), diagnóza PAS není zábranou v dalším studiu, jen je třeba připravit studentům takové podmínky, které budou odpovídat jejich specifickým možnostem. Jak však vyplývá z výzkumu, připravených středních škol v Jihočeském kraji na přijetí studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem mnoho není. Střední školy berou tyto studenty spíše jako přítěž, neumí s nimi pracovat a předem je odmítají pro nevhodnost. U většiny respondentů byl výběr založen na tom, zda budou na střední škole především ochotni tyto studenty vzdělávat, případně zda jim budou ochotni zajistit odpovídající speciálně pedagogickou podporu, zejména asistenta pedagoga. Všichni studenti výběr školy konzultovali minimálně se svými rodiči a většina těchto rodin využila rady speciálně pedagogického centra. Jeden student uvádí, že při výběru školy hrálo roli především jeho rozhodnutí, za jednoho studenta školu vybírala matka. Při výběru školy hrála roli i vzdálenost školy od bydliště, dojíždění a možnost ubytování na internátu, kdy například konkrétnímu chlapci vyšli vstříc v požadavku o ubytování se na dívčí internát, kde se předpokládá menší riziko vzniku konfliktů. Studenti s danou problematikou mají tedy velice omezené možnosti a velice omezený výběr, který se mnohdy vztahuje pouze na jednu jedinou možnost volby.

Intelligence, je u osob s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem většinou průměrná až nadprůměrná (Hrdlička, Komárek, 2004), z hlediska studia by tedy po této stránce neměl být u těchto studentů žádný velký problém. Jak vyplývá z výzkumu, nikdo z dotazovaných studentů nedělal přijímací zkoušky, čtyři studenti byli přijati pro svůj velmi dobrý prospěch na základní škole a dva na základě velmi dobrých výsledků na vědomostních olympiádách.

Na to, že školy nejsou na integraci studentů s touto symptomatikou předem připravené, poukazuje i příklad jednoho z respondentů, kdy si po roce studia pozvali matku studenta do školy a požádali ji, aby svého syna převedla do domácího

vzdělávání, protože si s jeho zvláštním chováním, a tím se vznikajícími problémy, nevědí rady. Důvodem byla nedostatečná informovanost školy, jak s tímto studentem pracovat a co problematika PAS obnáší. Po poučení ze strany speciálně pedagogického centra a úpravě individuálního vzdělávacího plánu s pravidly řešení problémových situací se vše vyřešilo a student ve škole nadále funguje. Z úst maminky zaznělo právě to podstatné v této situaci: „Škola potřebovala celou situaci vysvětlit. Učitelé čekali, že bude jako normální žáci a nic s ním neřešili“.

Všichni respondenti uvedli, že po dosavadních zkušenostech jsou s výběrem školy spokojeni, dokonce i ti, kteří ve svých odpovědích uvádějí, že neměli jinou možnost.

Z toho vyplývá nutná potřeba spolupráce školy s poradenským zařízením a neodkladné řešení vzniklých problémů. Dle mého názoru by věci pomohlo, kdyby se pedagogové na středních školách na integraci studentů s PAS předem připravili alespoň studiem odborné literatury, aby se v problematice tohoto postižení lépe orientovali a na speciální potřeby těchto studentů byli více připraveni a lépe jim porozuměli.

Výsledky druhé oblasti, která je zaměřená na zjišťování problémů při vzdělávacím procesu, lze vypožorovat, že každý student s Aspergerovým syndromem či vysoce funkčním autismem je naprosto odlišný a každý má tedy naprosto odlišné problémy. Je zde pár studentů, kteří měli opravdu veliké štěstí, a jsou ve třídách s dobrým kolektivem spolužáků i učitelů a tím je jejich integrace značně ulehčena. Je také znát, že studenti, kteří nemají ve škole problémy, jsou v méně početných třídách. Těmto studentům také nevyhovuje kolektiv složený převážně s dívkami. Všichni integrovaní studenti jsou chlapci, kolektivem dívek nejsou přijati a vztahy s dívkami neumí řešit. Polovina respondentů uvádí velké problémy se spolužáky, jeden je aktuálně vyučován mimo třídu v kabinetě s asistentem pedagoga. Největším problémem se ukázala neinformovanost třídního kolektivu a pedagogů o dané problematice. Jak ve své knize uvádí Čadilová a Žampachová (2009), základní podmínkou je odbornost pracovníků na středních školách a důležitá je jejich znalost a pochopení problematiky PAS a dále pochopení a přijetí zvláštních projevů chování těchto žáků a studentů. A právě z důvodu

nedostatečné informovanosti někteří učitelé nevěděli, jak k těmto studentům přistupovat a měli na ně stejné nároky, jako na všechny ostatní studenty. Zároveň ostatní studenti, nepoučení a neseznámeni s problematikou PAS, nemají k těmto studentům správný přístup a studenti s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem si připadají z kolektivu odstrčeni, jako outsideři třídy a často pociťují až jakousi nenávist vůči své osobě. V některých třídách se přešlo až k ignoraci těchto studentů. Jak je navíc u studentů s poruchami autistického spektra známo, jejich problémy jsou především v oblasti komunikace a sociální interakce, jak uvádí ve své knize například Thorová (2006). Tím, že je tedy kolektiv nepoučen o této problematice a ještě má student problémy s komunikací, mohou leckdy vznikat pro tyto studenty až velmi stresové situace. Jak zde uvedlo několik matek studentů, je zde opravdu velice potřebná spolupráce se speciálně pedagogickým centrem.

Většina studentů má problémy se psaním poznámek, prověřováním vědomostí formou testů či ústním zkoušením. Na testy a zkoušení se tito studenti s vyučujícími předem domlouvají či mají v IVP přesně nastaven způsob, který jim vyhovuje. Studentům by velice pomohlo, dostávat od učitelů předem vytisknuté texty. Studenti nestíhají rychlost diktovaných poznámek, mají problém s porozuměním a soustředěním. Více jak polovině studentů píše poznámky pedagogický asistent. Někteří studenti mají možnost psát testy a písemné práce v klidové místnosti, někteří spíše preferují ústní zkoušení.

Z předmětů dělá studentům největší problémy matematika, jazyky a technické předměty.

Co se týče funkce asistenta pedagoga, jde v podstatě o podporu integrace žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, jak je uvedeno v knize Čadilové a Žampachové (2012). Oslovení studenti z mého výzkumu jsou ve většině případů s asistencí velice spokojeni. U většiny je však jasné, že bez asistenta pedagoga by nemohli na střední škole studovat a také byl vstup na konkrétní školy většinou podmíněn právě tím, zda na této škole bude možnost zřídit místo asistenta pedagoga nebo zda už na této škole je. Zpravidla působí ve třídě jeden asistent

pedagoga, který je přidělen k jednomu studentovi s PAS, pouze v jednom případě má asistent pedagoga na starosti tři studenty s PAS z různých tříd a ročníků. Nemůže se tedy všem dostatečně věnovat.

Poslední zkoumaná oblast, dává možnost vlastního vyjádření se ke zlepšení podmínek pro vzdělávání osob s PAS. Můžeme se zde setkat s řadou různých názorů. Studenti, rodiče i pedagogičtí asistenti vyslovili názor ve smyslu změny celého školského systému. Názor, že je třeba brát v potaz individualitu jedince, probouzet ve studentech tvořivost a možnost spolupodílení se na vzdělávání. Dále respondenti vidí jako potřebu změnu mezilidských vztahů. Velice důležitá je i spolupráce se speciálně pedagogickými centry a především mluvit o dané problematice. Zmínka je zde i o práci asistentech pedagoga a jejich potřebnosti u těchto žáků či studentů.



## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se snažila vystihnout problémy, které se vztahují ke studentům s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem v integraci na středních školách v Jihočeském kraji.

V teoretické části práce jsem se věnovala vymezení pojmů Aspergerův syndrom, vysoce funkční autismus, integrace a asistent pedagoga. Dále vzdělávání těchto studentů na středních školách. Zabývala jsem se i rodinou studentů s danou problematikou a jejich spoluprací se speciálně pedagogickým centrem a školským poradenským zařízením.

V praktické části této práce jsem použila strategii kvalitativního výzkumu formou polostandardizovaného rozhovoru s otevřenými otázkami se studenty s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem na středních školách v Jihočeském kraji, jejich rodiči a asistenty pedagoga, kteří jsou ve třídách u těchto studentů. Z výsledků výzkumu je patrné, že problémy, se kterými se tito studenti při studiu potýkají, jsou velice různorodé a je nutné jim věnovat náležitou pozornost. Nesnažit se tyto studenty vidět jako problém v rámci studia, ale spíše jako přínos a velice důležitým aspektem je přijmout osobnost těchto žáků a studentů takovou, jaká je.

Řešení vidím především v informovanost škol a o této problematice, kvalitní proškolení pedagogů a připravenost škol, pro vstup a studium těchto studentů na jejich školy. Otázkou však je, zda školy vůbec mají zájem tyto studenty přijímat a dělat určité kroky, které by jim vyšly vstříc.

Práce může sloužit pro informovanost o problematice studentů s touto poruchou v integraci na středních školách. Zároveň může posloužit rodinám se studenty s poruchou autistického spektra a žákům a studentům s touto poruchou, kteří se plánují na cestu středoškolským vzděláním vydat. Může být i jakýmsi průvodcem pro školy a pedagogický personál. Mohou si zde přečíst, s jakými problémy a obtížemi se tito studenti při studiu potýkají a lze se tímto některým situacím vyvarovat. Velkým přínosem je i fakt, že se k této práci vyjadřovali samotní studenti s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem, čímž je práce obohacena o vlastní autentické názory, zkušenosti a prožitky.

## Seznam použité literatury

1. ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 208 s. ISBN 80-7178-979-8.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno: Portál, 2007, 247 s. ISBN 978-807-3151-584.
4. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 247 s. ISBN 978-80-210-5781-4.
5. BEYER, Jannik, Gammeltoft, Lone. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 98 s. ISBN 80-7367-157-3.
6. BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 132 s. ISBN 80-247-2053-1.
7. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc. 2012, 140 s. ISBN 978-80-244-3309-7.
8. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 80 s. ISBN 978-80-244-3377-6.
9. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
10. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Střední vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra*. 1. vyd. Praha, 2009, 59 s. ISBN 978-80-86856-62-9.
11. ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

12. ČESKO. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných novelizovaná vyhláškou č. 147/2011 Sb. Dostupné z: <http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/73-2005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-deti-zaku-a-studentu-mimoradne-nadanych/>
13. ČESKO. Vyhláška č. 72 ze dne 17. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních novelizovaná vyhláškou č. 116/2011 Sb. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.
14. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
15. HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 295 s. ISBN 80-7367-041-0.
16. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-7178-813-9.
17. *International statistical classification of diseases and related health problems*. 10th revision, 2nd edition. Geneva: World Health Organization, 2004, 3 v. ISBN 92415465493.
18. JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. doplněné vyd. Praha: Triton, 2006, 173 s. ISBN 80-7254-730-5.
19. JANKOVSKÝ, Jiří, Jan PFEIFFER a Olga ŠVESTKOVÁ. *Vybrané kapitoly z uceleného systému rehabilitace*. 1. vyd. České Budějovice, 2005, 103 s. ISBN 80-704-0826-X.
20. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.
21. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
22. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
23. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

24. NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 159 s. ISBN 80-7367-174-3.
25. PÁTÁ, Kazi, Perchta. *Mé dítě má autismus: příběh pokračuje*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 128 s. ISBN 80-2472-683-0.
26. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
27. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem*. 1. vyd. Portál, 2006, 127 s. ISBN 80-736-7102-6.
28. *Speciálně pedagogické centrum* [online]. [cit.20.4.2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.stitneho-cb.cz>>.
29. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 451 s. ISBN 80-7367-091-7.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozšířené a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
31. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004, 443 s. ISBN 80-7320-063-5.
32. VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
33. VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

# Přílohy

## Příloha č. 1: Osnova rozhovoru se studenty

1. Podle čeho jste vybíral střední školu?
2. Pomáhal Vám někdo s výběrem školy nebo jste se rozhodoval sám?
3. Měl jste při výběru dostatečné množství/možností škol k dispozici?
4. Jak probíhaly přijímací zkoušky?
5. Domníváte se, že byl Váš výběr této školy vhodný?
6. Volil byste po dosavadních zkušenostech jinak?
7. Co očekáváte po ukončení studia?
8. S jakými předměty v rámci studia máte největší problém?
9. Máte nějaké problémy se spolužáky?
10. Máte nějaké problémy s učiteli?
11. Jste spokojen s asistentem pedagoga?
12. Vyskytují se nějaké problémy se zařízením školy?
13. Máte nějaké jiné problémy? Například se psaním poznámek, se psaním testů nebo se zkoušením?
14. Musí Vám rodiče při studiu doma věnovat hodně času?
15. Co byste zlepšil, kdybyste měl tu možnost?

## **Příloha č. 2: Osnova rozhovoru s rodiči**

1. Podle čeho jste vybírali střední školu?
2. Měli jste dostatečné množství škol/možností k dispozici.
3. Byl výběr školy na Vás nebo jste si nechali poradit?
4. Jaké byly/jak probíhaly přijímací zkoušky?
5. Co očekáváte po absolvování této školy?
6. Jaké problémy vidíte v rámci studia svého dítěte? A dalo by se něco změnit?
7. Domníváte se, že byl výběr této školy vhodný?
8. Volili byste po dosavadních zkušenostech jinak?
9. Jak jste spokojeni s výběrem asistenta?
10. Musíte svému dítěti věnovat hodně času při studiu doma nebo se učí samostatně?
12. Vyskytují se nějaké problémy se zařízením?

### **Příloha č. 3: Osnova rozhovoru s asistenty pedagoga**

1. Můžete popsat, jaké vidíte problémy v rámci studia tohoto studenta?
2. Myslíte, že by se dalo něco změnit?

## **Příloha č. 4: Standardní činnosti center**

### **II. Standardní činnosti speciální**

6) **Centrum poskytující služby žákům s poruchami autistického spektra**, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky

a) domácí program – rozvoj funkční komunikace, sociálních dovedností, pracovních návyků, sebeobsluhy, volnočasových aktivit, eliminace problémového chování, práce s rodinou

b) příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra

c) uplatňování metodiky strukturovaného učení, aplikované behaviorální analýzy a jiných; metodické vedení zaměstnanců ve školství, spolupráce s rodinou, konzultace s ostatními účastníky péče

d) osvětová činnost

e) spolupráce se školskými zařízeními a ostatními účastníky péče, semináře, konzultace

f) rodičovské skupiny

g) instruktáž, podpůrná skupina, řešení výchovných problémů, sourozenecké vztahy apod.

h) nácvik funkční komunikace, sociálního chování a zvládnání náročného chování

(Vyhláška č. 72/2005 Sb., s. 498, v platném znění).