

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Veronika Szidenová

Obor: Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a pro střední
školy

**INTEGRACE ŽÁKA S ASPERGEROVÝM
SYNDROMEM DO BĚŽNÉ ŠKOLY**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Vosmik

Olomouc 2014

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, s použitím informačních zdrojů uvedených v seznamu použitých zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 22. dubna 2014

.....
podpis

Děkuji panu Mgr. Miroslavu Vosmikovi za vedení mé bakalářské práce, podnětné rady a připomínky.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 Aspergerův syndrom.....	8
1.1 Etiologie Aspergerova syndromu	8
1.2 Historický vývoj.....	8
1.3 Diagnostika.....	10
1.4 Příznaky a projevy Aspergerova syndromu.....	10
1.5 Výchovně – vzdělávací a terapeutické metody.....	20
1.6 Vývoj péče o osoby s PAS a vznik prvních organizací pomáhající osobám s PAS v ČR po roce 1989.....	23
2 Integrovaný proces.....	26
2.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze.....	26
2.2 Legislativní ukotvení integračního procesu v ČR.....	28
2.3 Role asistenta pedagoga v integračním procesu.....	31
2.4 Individuální vzdělávací plán.....	35
3 Individuální integrace žáků s PAS na běžné osmileté gymnázium - - výzkumné šetření.....	37
3.1 Charakteristika, cíle a metody výzkumného šetření.....	37
3.2 Místo výzkumného šetření.....	38
3.3 Kazuistika integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem na běžném osmiletém gymnázium.....	39
3.3.1 Zkoumaná osoba.....	39
3.3.2 Anamnéza.....	39
3.3.3 Průběh individuální integrace na běžném osmiletém gymnázium.....	43
3.3.4 Práce asistenta pedagoga s integrovaným žákem s AS.....	58
3.3.5 Práce se třídou integrovaného žáka s AS.....	59
3.3.6 Spolupráce školy s rodinou žáka s AS.....	61

3.4. Závěry výzkumného šetření.....	62
ZÁVĚR.....	66
POUŽITÉ ZDROJE.....	68

ÚVOD

Osoba s Aspergerovým syndromem, který patří do kategorie poruch autistického spektra, může působit ve světě intaktní společnosti, jako kdyby byla úplně z jiné planety a při návštěvě planety Země si zapomněla s sebou vzít mapu, která by jí pomohla orientovat se v oblasti sociálních vztahů, v oblasti komunikační a dekodovat způsob myšlení nás ostatních. Osoba s Aspergerovým syndromem potřebuje na své životní pouti mít své průvodce v podobě rodinných příslušníků, speciálních pedagogů, učitelů, terapeutů, kteří by jí pomohli se orientovat pro ni v chaotickém světě mezilidských vztahů, v komunikační oblasti a vyrovnat se s životními překážkami. Jakožto jeden z průvodců pomáhající žákovi s Aspergerovým syndromem v roli asistentky pedagoga, ve které působím čtvrtým rokem na běžném osmiletém gymnáziu, jsem se rozhodla svá dosavadní pozorování a zkušenosti zachytit ve své bakalářské práci. Doufám, že shromážděné informace a výsledky výzkumného šetření budou přínosné z praktického hlediska pro budoucí jedince, kteří se rozhodnou pracovat s osobami s poruchami autistického spektra.

Bakalářská práce je rozdělena do tří kapitol, z nichž první dvě tvoří teoretickou část práce a třetí kapitola praktickou část. První kapitola teoretické části je věnována Aspergerovu syndromu z etiologického, diagnostického a historického hlediska, dále se zabývá projevy a příznaky Aspergerova syndromu, výchovně – vzdělávacími a terapeutickými metodami a poslední část této kapitoly popisuje vývoj péče a vznik prvních významných organizací pomáhajících osobám s poruchami autistického spektra v ČR po roce 1989. Druhá kapitola je zaměřena na integrační proces z legislativního pohledu, popisuje roli asistenta pedagoga v integračním procesu a v poslední části této kapitoly je věnována pozornost individuálnímu vzdělávacímu plánu.

Ve třetí kapitole praktické části je zpracováno vlastní kvalitativní výzkumné šetření. Metodou kazuistiky je popsán průběh individuální integrace mimořádně na matematiku nadaného žáka s Aspergerovým syndromem na běžném osmiletém gymnáziu, od nástupu na gymnázium po úspěšném přijímacím řízení až po třetí čtvrtletí čtvrtého ročníku. Předmětem činnosti výzkumného šetření je provést analýzu specifických projevů v sociální oblasti vyplývající z diagnózy Aspergerův syndrom.

Cílem bakalářské práce je popsat specifické projevy v sociální oblasti a problematické chování, plynoucí z diagnózy Aspergerův syndrom, integrovaného chlapce s mimořádným matematickým nadáním v průběhu adaptačního procesu na běžné osmileté gymnázium, zaměřit se na zdroje problematického chování v běžném školním prostředí, z pohledu asistenta pedagoga zjistit, jaký vliv má třídní kolektiv na integrační proces a popsat spolupráci školy s rodinou.

1 ASPERGERŮV SYNDROM

Tato kapitola se zabývá etiologií, historickým vývojem, diagnostikou Aspergerova syndromu (dále jen AS), popisuje příznaky a projevy AS, výchovně – vzdělávací a terapeutické metody a vývoj péče osob s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) a vznik prvních organizací pomáhající osobám s PAS v ČR po roce 1989.

1.1 Etiologie Aspergerova syndromu

Aspergerův syndrom se řadí do kategorie poruch autistického spektra. Jedná se o pervazivní vývojovou poruchu, jež zasahuje do mnoha oblastí schopností dítěte. Po duševní stránce je vývoj narušen především v oblasti komunikačních schopností, sociálních dovedností a interakce a představitosti.

Aspergerův syndrom je vrozenou poruchou některých mozkových funkcí. Za vznik a příčinu PAS je na základě biologických, lékařských a biochemických výzkumů považován od přelomu 20. a 21. století tzv. vývojový neurobiologický model, z něhož vychází teorie příčiny PAS. Odborníci uvádějí, že v prenatální době se buď může plod setkat s nějakou teratogenní látkou, nebo dojde k chybě ve funkci genu, který má za úkol řídit autoorganizaci mozkových struktur, což následně vede k narušení vývoje mozku v době perinatální.

1.2 Historický vývoj

První zmínky o dětském autismu jako samostatné diagnostické jednotce se objevily ve 40. letech 20. století, kdy si dva lékaři nezávisle na sobě všimli u skupinky dětí zvláštních a specifických projevů chování. První z nich, americký psychiatr rakouského původu Leo Kanner, v roce 1943 uveřejnil v odborném časopise (*Nervous Child*) článek, ve kterém popsal výsledky svého pětiletého

pozorování svých dětských pacientů, u nichž zaznamenal ve specifickém a neobvyklém chování mnoho společných znaků, jež ale nespádaly v té době do žádné známé kategorie psychických onemocnění. Kanner použil pro označení zvláštního chování u svých malých pacientů pojem „časný dětský autismus“. *Tímto názvem se Kanner snažil vyjádřit domněnku, že děti trpící autismem jsou osamělé, pohroužené do vlastního vnitřního světa, nezajímající se o svět kolem sebe, neschopné lásky a přátelství.* (Thorová, 2006, str. 34)

Druhý lékař, vídeňský pediatr Hans Asperger, v roce 1944 popsal stejně jako Kanner v odborném článku zvláštnosti v projevech chování u čtyř pozorovaných chlapců. Hans Asperger upozornil na specifické vzorce chování v sociální interakci, na zvláštnosti v komunikační oblasti při bohatě rozvinuté řeči, vysoký intelekt a zájmy v určité oblasti. Asperger vnímal toto psychické onemocnění jako poruchu osobnosti a zavedl pojem „autistická psychopatie“.

Rozdíl mezi Kannerovými dětmi s „časným dětským autismem“ a Aspergerovými malými „autistickými psychopaty“ byl ten, že u Kannerových pozorovaných dětí se jednalo o těžší formu PAS a Aspergerovi čtyři chlapci měli mírnější formu.

Zatímco Kannerovy odborné poznatky o autismu vzbudily velký zájem odborníků po celém světě, Aspergerova odborná práce s kazuistikami čtyř chlapců upadla do zapomnění a až v 80. letech britská lékařka Lorna Wingová upozornila na práci Hanse Aspergera a svým odborným zájmem a studii významně rozšířila poznatky o PAS a zasadila se o prosazení pojmu Aspergerův syndrom, který nahradil označení „autistická psychopatie“ pro mírnější formu autismu.

Lorna Wingová na základě svých zjištění vymezila základní klinické příznaky Aspergerova syndromu následovně:

- *nedostatek empatie*
- *jednoduchá, nepřiléhavá a jednostranná interakce*
- *omezená, případně neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství*
- *pedantsky přesná, jednotvárná řeč*
- *hluboký zájem o specifický jev či předměty*

- *nemotornost, nepřirozené pozice* (Attwood, 2005, str. 21)

1.3 Diagnostika

Odborníci (psychiatři a kliničtí psychologové) mohou vycházet při stanovení diagnózy Aspergerův syndrom ze čtyř postupů. Dva návrhy postupů s přísnějšími kritérii vzešly ze dvou významných odborných organizací. Jedná se o Světovou zdravotnickou organizaci, jejíž kritéria pro Aspergerův syndrom jsou ukotvena v desátém vydání Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), a o Americkou psychiatrickou asociaci, která svá kritéria stanovuje ve čtvrté revizi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-IV).

Dva zbývající postupy s mírnějšími kritérii jsou dílem Petera Szatmariho s kolegy v Kanadě a Christophera a Coriny Gillbergových ze Švédska. Pro rodiče a pedagogy dětí s podezřením na Aspergerův syndrom (dále jen AS) může posloužit Australská škála Aspergerova syndromu, která byla sestavena pro školní prostředí.

1.4 Příznaky a projevy Aspergerova syndromu

Jak jsem již uvedla v předešlé kapitole, projevy a příznaky AS se vyskytují v sociální oblasti, a to především v chování a navazování kontaktů s ostatními, v komunikační oblasti, v kognitivní oblasti (v procesu myšlení, paměti, představivosti). Lidé s AS se dále vyznačují svými specifickými a omezenými zájmy a rituály, pohybovou neobratností a citlivostí smyslů.

V oblasti sociálních dovedností a sociální interakce se podle diagnostických kritérií Coriny a Christophera Gillbergových vyskytují následující obtíže:

- a) *neschopnost interakce s vrstevníky*
- b) *nízký zájem navazovat kontakt s vrstevníky*
- c) *neodpovídající interpretace sociálních podnětů*
- d) *sociálně i citově nepřiměřené chování (Attwood, 2005, str. 34)*

Při navázání sociálního kontaktu a během něj, ať již vědomě či nevědomě, intaktní společnost vyjadřuje své postoje a myšlení i neverbální komunikací, která má svou vypovídající hodnotu o dané osobě. U osob s AS je oblast neverbální komunikace narušena a podle Gilbergových se jedná o následující příznaky:

- a) *omezené využívání gest*
- b) *nejasná/nemotorná řeč těla*
- c) *malá výpovědní hodnota výrazu tváře*
- d) *nevhodné výrazy*
- e) *zvláštní/strnulý pohled (Attwood, 2005, str. 34)*

Jedinci s AS nedokáží vyčíst z výrazu tváře duševní a citové rozpoložení ostatních a z klinických pozorování bylo zjištěno, že jim schází dovednost správně pracovat s očním kontaktem.

Děti s AS se jeví, jako kdyby jim scházela empatie, ale neznamená to, že by nejevily zájem o druhé, jen jsou pro ně emoce matoucí a nedovedou přiměřeným způsobem projevit vlastní pocity.

V sociální oblasti ve školním prostředí může posloužit jako vodítko k popisu sociální interakce a chování kategorizace PAS podle Lorny Wingové, která na základě svých pozorování vymezila čtyři typy. Kategorizace PAS Lorny Wingové podle převažujícího typu sociálního chování je popsána v práci Kateřiny Thorové (Thorová, 2006) následovně:

1) *Typ osamělý*

- *minimální či žádná snaha o fyzický kontakt (mazlení, chování) či aktivní vyhýbání se fyzickému kontaktu, některé fyzické doteky (například lechtání a houpání však mohou mít rádi)*
- *nezájem o sociální kontakt (nevyhledávají společnost, nestojí o přátele, společnou hru)*
- *nezájem o komunikaci (dávají přednost sebeobsluze)*
- *dítě je samotářské, nevěnuje příliš pozornost svému okolí*
- *vyhýbá se očnímu kontaktu či naváže vágní oční kontakt bez komunikačního záměru*
- *nevyhledávají útěchu, často mívají snížený práh bolesti*
- *nezájem o vrstevníky (odmítají kolektivní hry, ve skupině děti se stahují do ústraní)*
- *v raném věku neprojevují separační úzkost, nadržují se v blízkosti rodičů*
- *dítě může být i velmi aktivní, bez schopnosti empatie, vtrhne mezi ostatní děti, ničí hračky, je agresivní, nevnímá reakce dětí, reakce dospělých nemá na jeho chování vliv*
- *s věkem se většinou kontakt s blízkými osobami zlepšuje*

2) *Typ pasivní*

- *omezená spontaneita v sociální interakci (kontakt se nevyhýbají, ani ho často neinicují)*
- *sociální chování méně diferenciované*
- *pasivní akceptace kontaktu, kontakt si většinou musí řídit, v této skupině je nicméně poměrně hodně dětí, které se rády mazlí a těší se z fyzického kontaktu*
- *malá schopnost projevit své potřeby*
- *malé potěšení ze sociálního kontaktu (konverzace, společenských akcí, styku s novými lidmi)*
- *omezená schopnost sdílet radost s ostatními*
- *omezená schopnost empatie a sociální intuice*
- *omezená schopnost poskytovat útěchu, podělit se, poprosit o pomoc*

- *mohou se pasivně účastnit hry s vrstevníky (projevují o vrstevníky zájem, ale málo společné hry), neví, jak se do hry účelně zapojit*
- *sociální komunikace nespontánní nebo zcela chybí, komunikaci využívají hlavně k uspokojení základních potřeb*
- *poruchy chování méně časté*

3) *Typ aktivní – zvláštní*

- *přílišná spontaneita v sociální interakci*
- *sociální dezinhibice (dotýkání, líbaní či hlazení cizích lidí) nedodržování intimní vzdálenosti*
- *gestikulace a mimika může být přehnaná či bizarní*
- *omezený, malý či žádný vztah k posluchači*
- *řečové a myšlenkové perseverace týkající se většinou oblastí vlastních zájmů, někdy bizarního charakteru*
- *pervazivní a ulpívavé dotazování, často sociálně zahanbující či bez kontextu, zaměřené na předměty a témata zájmů*
- *sociálně velmi problematické obtěžující chování*
- *obliba jednoduchých sociálních rituálů (pozdrav, jak se jmenuješ apod.)*
- *celková nepřiměřenost sociálního kontaktu*
- *obtížné chápání pravidel společenského chování*
- *potíže chápat kontext sociální situace*
- *často ulpívavý oční kontakt (zíráni do očí) nebo oční kontakt bez komunikační funkce (chybí koordinace očního kontaktu, řeči a gest)*
- *často se pojí s hyperaktivitou*

4) *Typ formální, afektovaný*

- *typický pro děti a dospělé s vyšším IQ*
- *dobré vyjadřovací schopnosti*
- *řeč příliš formální se sklonem k preciznímu vyjadřování, působí strojeně, projev připomíná „slovník na pochodu“*
- *chování je velmi konzervativní, často působí chladným dojmem*
- *odtažitě chování se může projevovat i vůči rodinným příslušníkům*

- *obliba společenských rituálů, až obsesivní touha po jejich dodržování*
- *pedantické dodržování pravidel, často dochází k afektům při nedodržení společenských předpisů*
- *mnohé výrazy, rčení slepě imitují po dospělých, nuance jejich přiměřeného užívání jim často unikají*
- *doslovné chápání slyšeného, potíže s ironií, nadsázkou, žertem*
- *sociální naivita, pravdomluvnost bez schopnosti empatie, šokující výroky*
- *encyklopedické zájmy*
- *přílišná nedětská zdvořilost*

Kateřina Thorová (Thorová, 2006) ve své práci uvádí a popisuje ještě pátou kategorii:

5) *Typ smíšený – zvláštní*

- *sociální chování je velmi nesourodé, záleží na prostředí, situaci a osobě, se kterou je kontakt navázán*
- *vyznačuje se prvky osamělosti, pasivity i aktivního a formálního přístupu*
- *sociální chování je považováno za zvláštní*
- *velké výkyvy v kvalitě kontaktu*
- *často (ne vždy) je méně problémové chování vůči rodičům*
- *často se využívají prvky chování a mnohé slovní výrazy, které imitují po dospělých, budí dojem falešné sociální zdatnosti*
- *osamělé prvky: „nech mne být, nemám zájem, do toho ti nic není, to je moje tajemství“ (znamená „nevím“, „pozor, tenký led“)*
- *pasivní prvky: pěkný sociální úsměv, zdvořilé chování, četné vyjadřování souhlasu*
- *aktivní – zvláštní prvky: naučené dotazy a prohlášení, živý zájem i kontakt okolo úzce vyhraněných témat, která dítě zajímá*
- *formální prvky: naučené fráze, mentorování, pedantické dodržování pravidel*

V komunikační oblasti se potíže projevují především v pragmatické stránce jazyka, což znamená využití jazyka v sociální rovině komunikace, která je u jedinců s AS narušena. Lidé s AS se při komunikaci dopouští specifických chyb, které si často ani neuvědomují. Při hovoru dochází k porušování společenských a kulturních norem a objevují se tendence k poznámkám nesouvisejícím s právě probíhající situací. Zasahují do hovoru ostatních, který se jich netýká, nevhodnými komentáři, slovními asociacemi či útržky z předešlé konverzace.

Výroky druhých, obrazná vyjádření si mohou vyložit doslovně. Například vyučující ve výtvarné výchově se potřebuje dostat ke dveřím od skladu, u kterých sedí čtrnáctiletý žák s AS, a vyzve ho větou: „Tady nemůžeš být.“ Chlapec s AS to pochopí tak, že nemůže být ve třídě a znejistí, protože neví, kde v tu chvíli má vlastně být, a tak uteče ze třídy. Nenapadne ho se zeptat paní učitelky, kam se má přemístit. Jedinci s AS při komunikaci často potřebují přesné a konkrétní vyjádření od druhých.

Další aspekty AS jsou rituály a prohloubený, intenzivní zájem o nějakou činnost nebo oblast. Dítě s AS svou pozornost může zaměřit na shromažďování nějakého předmětu či na nějaké téma, které ho může zaujmout. Mezi ty nejoblíbenější oblasti zájmu patří doprava (především vlaky a nákladní vozy), dinosauři, elektronika a věda. Dítě s AS se vyznačuje tím, že si samo aktivně vyhledává informace o objektu svého zájmu a postupem času se vypracuje k neuvěřitelně podrobným až encyklopedickým znalostem. Zaujetí jedince s AS pro nějaký předmět či téma ale nijak nesouvisí s posledními módními výstřelky a zájmy jeho intaktních vrstevníků.

Například chlapec s AS (13 let), jehož oblastí zájmu je doprava, se zabývá jízdním řádem pražské integrované dopravy a zná i případné změny, do školy si občas nosí informační plánek metra nebo výtisk nového jízdního řádu. Ve škole o velké přestávce si na internetu vyhledává informace o vlacích (vlaková spojení, přestavba nádraží, vlakové soupravy) nebo o tramvajích a rozplývá se nad fotografiemi vlakových či tramvajových souprav.

Kromě informací týkající se dopravy si na internetu vyhledává informace o dění u nás i ve světě a dále informace z historického období, které ho buď zaujme, nebo se zrovna probírá v hodinách dějepisu.

V některých případech se i stává, že objektem zájmu je osoba, na kterou se dítě s AS může citově upnout. Tento citový zájem o druhého připomíná zamilovanost dospívajících a projevuje se většinou v době dospívání a po něm, ale může se objevit i v mnohem mladším dětském věku. Pro ilustraci uvádím příklad chlapce s AS (13 let), který se již od mateřské školky fixoval na určitou dívku ve svém věku a projevoval jí svou náklonnost tím, že měl potřebu ji hladit po vlasech, dotýkat se jí. Po určité době chlapcova fixace na dívku vyprchala. Při nástupu do prvního ročníku na gymnázium se zamiloval do své spolužačky a vyhledával její společnost a měl potřebu ji hladit po vlasech, vodit se s ní za ruku, pomrkával na ní a rozplýval se nad tím, jak je hezká. Svému nejbližšímu okolí (rodičům, asistentce pedagoga) neustále říkal, jak je nešťastně zamilovaný. Dívce chlapcovy projevy zamilovanosti a fixace na ni byly nepříjemné a obtěžovaly ji, ale zároveň mu nechtěla ublížit, tak ho vždy zdvořile a mile odmítala, což si chlapec s AS vyložil tak, že když je na něj milá, tak ho má ráda. I po vysvětlení této situace ze strany rodičů, asistentky pedagoga a samotné dívky chlapcova fixace na dívku trvala asi přibližně dva měsíce. Samotná dívka musela zaujmout rázný odmítavý postoj a tím dala chlapci najevo, že o něj nestojí. V současné době (ve druhém ročníku) chlapec se svou spolužačkou vychází dobře a neobtěžuje ji svými projevy zamilovanosti.

Rituály a každodenní rutinní činnost nám vnášejí do života určitý řád a předvídatelnost ve vnímání světa, který je díky neustále se vyvíjecím novým a moderním technologiím zahlcený kupíci se informacemi a plný zmatku a nejistot. Nejinak je to i pro jedince s AS, ale s tím rozdílem, že každodenní rutina a rituály hrají v jeho životě jednu z důležitých rolí a pomáhají mu se orientovat v nejistém a chaotickém světě. Pokud je osobě s AS narušen řád či vstoupí nějaká nečekaná změna, vyvolává to pocit nejistoty a úzkost. Ve školním prostředí se může například jednat o změnu v rozvrhu či obsazení místa ve třídě, na které je zvyklý.

V oblasti procesu myšlení mívají lidé s AS problémy s vnímáním myšlenek a pocitů druhých a nedovedou s nimi nakládat odpovídajícím způsobem. Například řeknou druhému člověku nějakou nevhodnou poznámku a neuvědomí si, že by toho dotyčného mohli urazit či přivést do rozpaků. Například v hodině českého jazyka se paní učitelka zlobí na žáky, že se v poslední době moc na vyučování nepřipravují a podceňují domácí přípravu. Rozzlobený výraz ve tváři a rozzlobený tón v hlase paní učitelky vedou chlapce s AS (13 let) k domněnce, že by mohl svým přičiněním nějak situaci uklidnit a paní učitelce pomoci ke zklidnění se, a tak jí navrhně: „Možná byste si měla vzít nějaká sedativa na zklidnění, která by Vám jistě pomohla.“ Chlapec si v tu chvíli neuvědomí a ani ho nenapadne, že paní učitelku touto větou může urazit, přivést do rozpaků nebo ještě více rozzlobit.

Další prvek, kterým se jedinci s AS vyznačují, je rigidní způsob myšlení, mívají přesně nalinkovaný způsob myšlení a nedovedou se přizpůsobit změnám. Dále se u osob s AS projevuje malá schopnost učit se z chyb. Na upozorňování na omyly a neodpovídající chování jedinci s AS reagují tím, že je opakují. Působí na ostatní, jako kdyby se nedokázali ponaučit z chyb a z důsledků svého nežádoucího chování a odmítali změnit svůj přístup. Jeví se, jako kdyby nejprve jednali a pak teprve přemýšleli. Například jeden chlapec s AS (13 let) měl období, kdy vyučující a asistenty pedagogy při pozdravu oslovoval výrazem „*soudružko učitelko nebo soudružko asistentko či soudruhu asistente*“. Tento výraz, který se mu zalíbil, chlapec pochytil ze svého oblíbeného seriálu Vyprávěj. Chlapec i po vysvětlení, že oslovováním „*soudružko a soudruhu*“ může někoho urazit a že hlavně starší generace se může cítit nepříjemně, když je takto osloví, výraz nadále užíval. Nepomáhalo ani to, když takto oslovená dospělá osoba chlapci důrazně a pro něj nepříjemným tónem v hlase řekla, že jí to vadí a že jí to uráží. Ale po určité době začal chlapec méně používat tento výraz při oslovení, protože někteří dospělí opakovaně nereagovali na chlapcovo oslovení „*soudruhu či soudružko*“ nebo chlapci důrazně oznámili nepříjemným tónem v hlase, že jim to vadí.

Nepružnost či rigidita myšlení se projevuje při diskusích, kdy se může stát, že osoba s AS trvá na svém názoru a nechce ho změnit. Pokud zjistí, že se mýlí a že nemá pravdu, tak to nese špatně. Pro představu uvádím příklad žáka s AS, který má mimořádné matematické nadání a v matematice si je hodně jistý. V minulosti si nepřipouštěl, že by mohl v matematických úkolech udělat nějakou chybu z nepozornosti. Když byl na svou chybu ve výpočtu upozorněn, tak ji odmítal s tím, že všichni kolem něj se mýlí a on si je naprosto jistý svou správností výpočtu. Tento chlapec potřeboval určitou chvíli být v klidu a podívat se znovu na svůj výpočet, a když si začal uvědomovat svůj omyl, začal sám sebe označovat za „*blbce a debila*“.

Dalším typickým projevem osob s AS je i to, že i naučený postup nějaké činnosti a získanou zkušenost nedovedou zobecnit a převést ji i do jiných situací. Neuvědomují si, že to, co se naučili v určité situaci a za určitých okolností, mohou použít v podobných situacích. Ve školním prostředí se to projevuje tak, že většina jedinců s AS nedovede své velmi dobré teoretické znalosti uvést do praxe a pokud se již naučí převést své teoretické znalosti do zadaných praktických úkolů, nedovedou je uplatnit při náročnějším úkolu a v tomto případě potřebují podporu a ukázat způsob, jak by se dal úkol udělat. Příkladem je žák s AS čtvrtého ročníku gymnázia, kterému nijak zvlášť nečiní potíže práce na PC, ale v hodinách informační a výpočetní techniky mu některé náročnější úkoly při tvorbě webových stránek z jeho pohledu dělají problémy a i sám tvrdí, že teoretické poznatky nedokáže uplatnit při zpracování zadaných úkolů.

Někteří jedinci s AS na sebe kladou velmi vysoké požadavky a jsou na sebe mnohem přísnějším, než jejich okolí vyžaduje. Mívají tendenci k perfekcionismu. Objevuje se u nich strach ze selhání, kritiky, a pokud udělají chybu či zrovna v určitém momentě jim nejde nějaká činnost v oblasti, ve které vynikají a ve které jsou si jisti, tak to u nich vyvolává nejistotu, úzkost a pocity selhání a vnímají sami sebe jako nedokonalé bytosti. Z důvodu strachu ze selhání a kritiky ostatních kolikrát odmítají i nové činnosti.

U jedinců s AS podle odborných studií je vyvinuté vizuální myšlení, což se projevuje tím, že informace si zpracovávají pomocí zraku. Osoba s AS má schopnost popsat zrakově uspořádané řešení problému a to má vliv na schopnost učit se pomocí vizualizace.

Podle standardizovaných testů inteligence jedinci s AS vynikají ve znalostech faktických informací a mají poměrně rozsáhlou slovní zásobou. Slabou stránkou bývá schopnost řešit problémy v daných situacích a oblasti, kde se právě musí využívat sociální inteligence. Aspergerův syndrom může být doprovázen i specifickými poruchami učení. Někteří jedinci s AS jsou i mimořádně nadaní a vynikají většinou v oblasti exaktních věd (např. matematika).

Co se týče paměti, tak někteří jedinci mívají velmi dobrou dlouhodobou paměť a u některých je dobře vyvinuta i fotografická paměť.

V oblasti pohybových činností jsou znatelné znaky při sportovních aktivitách, při kterých jedinec s AS může být neobratný a jeho pohyby mohou působit těžkopádně. V oblasti jemné motoriky se většina osob s AS vyznačuje neupraveným rukopisem a nečitelným písmem.

Jedinci s AS se vyznačují svou citlivostí smyslů. Jedná se o citlivost na zvuky, dotyk, zrakové podněty, na pachy, na chuť a složení jídel, na bolest a teplotu. Pro ilustraci uvádím příklad žáka s AS (14 let), který nikdy nejí ve školní jídelně žemlovku. Na žemlovce mu vadí její chuť a vůně koření (skořice a hřebíček), které je součástí tohoto pokrmu.

1.5 Výchovně - vzdělávací a terapeutické metody

V průběhu druhé poloviny 20. století se objevily nejrůznější metody a formy terapií, jejichž prostřednictvím byla snaha najít způsob, jak zmírnit projevy autismu či dokonce ho vyléčit. Některé metody a formy terapií se staly v určitém období hodně propagované jak odbornou, tak i veřejnou společností a rodiče autistických dětí se uchýlovali k těmto formám terapií s nadějí, že jejich dětem opravdu pomohou. Postupem času se ale prokázalo, že tyto metody a formy terapií mají spíše negativní dopad než terapeutický a léčebný účinek. Mezi ně například patřily ve farmakoterapii užívání léku fenfluramin (při podávání tohoto léku se uváděl dramatický vzrůst IQ, jež byl zaznamenán u jednoho případu), dále facilitovaná komunikace, terapie prostřednictvím delfínů, terapie pevného objetí a další.

Negativní vliv na terapeutický přístup k jedincům s PAS měla psychodynamická teorie a především pak psychoanalýza, jež se v průběhu druhé světové války a následně v poválečných letech používala bez rozlišení na mnohé nemoci a stavy psychického původu a to bez racionální vědecké podpory. V 50. a 60. letech minulého století na základě psychoanalytické teorie za původce PAS byli mylně označeni rodiče a hlavně pak matky, které svým negativním, odmítavým a emocionálně chladným podvědomým postojem byly hlavním zdrojem autistických symptomů. Při léčebném procesu se autistické děti odebíraly rodičům a byly umisťovány do ústavů.

K zásadnímu zlomu v oblasti terapeutických a výchovně-vzdělávacích metod a přístupů došlo na přelomu 60. a 70. letech 20. století. V té době se na poli psychologie dostává do popředí rozvíjející se behaviorální psychologický směr, a taktéž dochází k zaměření se na zkoumání kognitivních aspektů psychiky a následné položení základů kognitivní psychologie. Tyto dva psychologické proudy se zaměřují na obtíže spojené s autismem (narušené sociální chování a interakce, komunikace a představitost).

Kognitivně-behaviorální intervence bere v úvahu vnitřní pochody jedince a zároveň při vyhodnocování výsledků úspěšnosti terapie vychází z hodnocení standardizovaných testů zaměřených na inteligenční kvocient a z hodnocení sociálních a komunikačních dovedností. Dalším důležitým aspektem kognitivně – behaviorální intervence je i to, že počítá s účastí dítěte s PAS na procesu učení.

Důležitým počínem v 60. a 70. letech bylo aktivní zapojení rodičů do odborných diskusí a začínají se zakládat národní rodičovské organizace, jež zastupují zájmy lidí s poruchou autistického spektra. Problematika autismu přestává být jen doménou medicíny a psychologie. Zájem o PAS se projevuje v oblasti pedagogické a s tím souvisí i zakládání vzdělávacích institucí a vznik vzdělávacích programů pro děti s PAS.

Významnou osobností, která se podílela na vytváření metodik a výchovně vzdělávacích programů pro děti s poruchami autistického spektra, byl profesor na univerzitě Severní Karolíny v USA Eric Schopler. Eric Schopler, společně se svým týmem a za spolupráce rodičů autistických dětí vytvořil na přelomu 60. a 70. let minulého století program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace tzv. TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). V roce 1971 se podařilo TEACCH program ukotvit do legislativy.

Schoplerův tým v tehdejší době, kdy byly děti s poruchami autistického spektra vylučovány ze škol, začal tyto děti vzdělávat v rodinném prostředí. Byl vytvořen domácí výukový program, podle kterého rodiče mohli pracovat se svými dětmi každý den pod vedením odborníků. U dětí byly zaznamenány pokroky a postupem času se tento program přemístil z domácího prostředí i do prostředí vzdělávacích institucí, které začal Schoplerův tým společně s rodiči zakládat. Eric Schopler společně se svým týmem dokázal vytvořit jednoduchou a srozumitelnou metodiku pro výchovu a vzdělávání osob s autismem, se kterou mohli efektivně pracovat jak odborníci, tak laici. TEACCH program se postupně rozšířil a začal být využíván i v jiných zemích mimo USA.

TEACCH program je založen na sedmi následujících principech podle Erica Schoplera:

1. Zlepšení adaptace – jedná se o zlepšení základních znalostí a dovedností týkající se běžného života.
2. Rodiče jako koterapeuti – klade se velký důraz na spolupráci rodičů s odborníky.
3. Hodnocení individuální nápravy – jedná se o průběžné diagnostické zhodnocení a měření, na jehož základě může být vytvářen individuální vzdělávací plán.
4. Výukové struktury – vzdělávání vychází ze strukturovaného učení
5. Rozvoj dovedností – zaměření se na rozvíjení nejen schopnosti a dovednosti, které osoba s PAS ovládá, ale i na dovednosti, které dělají osobě s PAS problémy a zvládají je s obtížemi
6. Kognitivní a behaviorální terapie
7. Všeobecný cvičný model – jedná se o vzdělávání, výcvik a školení odborníků, kteří jsou schopni zvládnout celou řadu problémů týkajících se autismu. (Schopler, Mesibov, 1997)

Základem TEACCH programu je metoda strukturovaného učení, která se využívá jako intervenční strategie uplatňovaná ve výchovně vzdělávacím procesu. Metoda strukturovaného učení vychází z diagnózy PAS a je zaměřena na rozvíjení schopností a dovedností, odstranění či snížení deficitů souvisejících s projevy PAS a minimalizování problémů v chování. Strukturované učení je založeno na principu individuálního přístupu, strukturalizaci prostoru, činností a času, vizuální podpory a motivačních stimulů.

V českém prostředí metodu strukturovaného učení zpracovaly speciální pedagožky Věra Čadilová a Zuzana Žampachová, které ve své práci uvádějí následující východy této metodiky:

- *metodika vychází z moderních vědeckých poznatků a z porozumění teoretickým východiskům vývojových poruch, respektive poruch autistického spektra,*
- *metodika vychází z vývojového principu, který respektuje zvláštnosti dítěte, ale také z jeho osobnostních charakteristik a tím se stává vysoce individuální,*
- *vzhledem k tomu, že intervence vychází z hodnocení, jsou i specifické metody a přístupy na tomto hodnocení založeny,*
- *postupně dochází ke snižování kognitivních deficitů, které jsou zapříčiněny poruchou autistického spektra,*
- *metodika současně využívá silných stránek vývoje těchto dětí,*
- *pomocí motivace je možné budovat přiměřené chování a současně odbourávat projevy nevhodného chování,*
- *zavedení principů strukturovaného učení zvyšuje flexibilitu myšlení a chování dítěte a umožňuje aktivní generalizaci získaných dovedností,*
- *efektivní uplatňování metodik strukturovaného učení se opírá o úzkou spolupráci s rodinou, kterou považuje za nezbytnou,*
- *metodika dává optimistický pohled na efektivitu výchovy a vzdělávání dětí s PAS. (Čadilová, Žampachová, 2008, str. 73)*

1.6 Vývoj péče o osoby s PAS a vznik prvních organizací pomáhajících osobám s PAS v ČR po roce 1989

Před rokem 1989 v tehdejší Československu se problematice autismu nevěnovala velká pozornost a informací se moc nedostávalo. Jedinou významnou osobností v tehdejší době, která se zabývala problematikou autismu, byla psychiatrička Růžena Nesnídalová. Při diagnostice Růžena Nesnídalová vycházela

z diagnostických kritérií Kannerova časného dětského autismu. Až po roce 1989 se v naší zemi dostává povědomost o problematice autismu mezi odbornou i laickou veřejnost. Z iniciativy rodičů a odborníků zabývajících se PAS začínají vznikat organizace a občanská sdružení pomáhající osobám s PAS.

První významné občanské sdružení vzniknuvší v roce 1994 bylo AUTISTIK, jehož hlavní představitelkou se stala Miroslava Jelínková. Mezi první důležité počiny občanského sdružení AUTISTIK bylo poskytování informací odborné i laické veřejnosti v oblasti autismu, organizování přednášek a praktických výcviků pro odborníky a rodiče, zajišťování překladů odborné zahraniční literatury a v neposlední řadě navázání kontaktů s řadou významných světových odborníků jako byli Eric Schopler a Margaret Lansing a Theo Peeters z Belgie, jejichž přednášky pojednávající hlavně o metodice TEACCH programu ovlivnily významným způsobem další vývoj přístupu k lidem s PAS v ČR.

V dnešní době je AUTISTIK členem dvou významných mezinárodních organizací AUTISM-EUROP a Světové autistické organizace (WAO). Mezi hlavní cíle občanského sdružení AUTISTIK patří:

- ochrana práv občanů s autismem a jejich rodin
- vytváření společenských a ekonomických podmínek pro optimální rozvoj postižených autismem a jejich zařazení do společnosti
- napomáhání realizace práva na vzdělávání a výchovu postižených autismem
- vytváření podmínek pro snazší integraci takto postižených do společnosti
- navázání kontaktů a začlenění společnosti do mezinárodního rámce

(<http://www.autistik.cz/O-nas>)

AUTISTIK se nadále věnuje organizování přednášek předních světových odborníků a praktického výcviku v TEACCH programu prováděný ve spolupráci s odborníky především z Belgie a Dánska. Pořádá pravidelné výstavy výtvarných prací dětí s autismem. Organizuje rehabilitační, terapeutické a ozdravné pobyty pro rodiny s autistickými dětmi.

Další významnou organizací pomáhající lidem s PAS je APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem, kterou v roce 2000 založili Kateřina Thorová, Zuzana Žampachová a Martin Polanský. Zpočátku tato organizace měla svou působnost na celonárodní úrovni, ale v průběhu dalších let postupně došlo k zakládání regionálních organizací APLY. V současné době APLA působí v Praze, ve středních, jižních a severních Čechách, na Vysočině a na jižní Moravě. Organizace APLA poskytuje diagnostické služby, služby v sociální oblasti, terapeutické služby a pořádá pravidelně vzdělávací kurzy pro rodiče a odborníky, kteří mají v péči osobu s PAS.

Významnou organizací působící v Moravskoslezském kraji je občanské sdružení Rain Man – sdružení rodičů a přátel dětí s autismem, které vzniklo v roce 2000 z iniciativy rodičů dětí s PAS. Občanské sdružení Rain Man sdružuje rodiče, odborníky, studenty a osoby, kteří mají zájem nějakým způsobem přispět lidem s PAS ke zlepšení kvality života. Mezi hlavní činnosti tohoto občanského sdružení patří:

- Klubovna pro rodiče s dětmi každý 2. a 4. pátek v měsíci v Ostravě (mimo letní prázdniny)
 - Pravidelná setkání členů občanského sdružení RAIN MAN v Ostravě (4x ročně)
 - Jednodenní akce pro rodiče s dětmi s autismem
 - Víkendové a týdenní rekondiční pobyty pro rodiny
 - Terapeutické tábory pro děti s problémovým chováním
 - Zajištění dopravy na odborné přednášky a konference v ČR
 - Vzdělávací kurzy pro rodiče, pedagogy a psychology v rámci pásma autistického spektra
 - Terapie pro rodiny dětí s autismem
 - Účast na odborných konferencích a seminářích
- (<http://www.rain-man.cz/rain-man/>)

Dále občanské sdružení Rain Man poskytuje poradenství prostřednictvím telefonické a internetové poradny.

V současné době v ČR kromě těchto uvedených organizací vznikly a v budoucnu budou vznikat další občanská sdružení a organizace z iniciativy rodičů a odborníků a dalších, kteří se zabývají problematikou PAS, aby svou činností dali podnět ke zlepšování podmínek pro osoby s PAS a šířili osvětu o problematice autismu.

2 INTEGRAČNÍ PROCES

Tato kapitola se zabývá vymezením pojmu integrace a inkluze, věnuje se legislativní stránce integračního procesu v ČR, zaměřuje se na roli asistenta pedagoga v integračním procesu a v poslední části je věnována pozornost individuálnímu vzdělávacímu plánu, který hraje významnou roli v integračním procesu.

2.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze

V dnešní době se čím dál tím více můžeme setkávat v pedagogickém prostředí s pojmem integrace, který se začal v ČR ve větší míře používat po roce 1989, kdy se nově vznikající demokratická společnost stala otevřená pro uplatňování lidských a občanských práv všech občanů a taktéž dochází ke změně pohledu a přístupu k jedincům se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním a objevuje se snaha začlenit tyto jedince do majoritní společnosti.

Pojem integrace, jež má svůj původ v latinském slově integer = nenarušený, úplný, se uplatňuje ve smyslu sjednocení, ucelení, splynutí, začlenění, spojení jak v oblasti humanitních věd (jako je např. sociologie, psychologie, pedagogika), tak i v přírodních vědách (např. biologie, matematika).

Pro vymezení definice a vnímání termínu integrace z pedagogického a speciálně pedagogického hlediska uvádím několik autorů. Z českých autorů se

pojmem integrace zabývá Ján Jesenský, jenž *integraci chápe jako „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ Pro takto zvolené pojetí pak užívá termín „pedagogická integrace“.* (in Michalík, 1999) Dále uvádím pro představu pojetí integrace prof. Sováka (zakladatele čs. speciální pedagogiky): *„Nejvyšším stupněm socializace je tzv. integrace, tj. úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány...“* (Defektologický slovník, 1984). *V tomto pojetí je integrace chápána jako nejvyšší stupeň procesu, v němž postižený „usiluje“ o začlenění do společnosti.* (in Michalík, 1999). V pedagogickém slovníku je vymezen pojem integrace následovně: *„Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Ze zahraničních autorů bych ráda uvedla definici současného švýcarského odborníka v oblasti integrální speciální pedagogiky Bürliho, který *konstatuje, že integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.* (in Vítková, 2003)

S pojmem integrace souvisí i pojem inkluze, který bývá často vnímán jako synonymum integrace. Slovo inkluze pochází z lat. *inclusio* = zahrnutí, což znamená zahrnutí či přijetí do nějakého celku. Pojem inkluze může být vnímán jako vyšší stupeň integrace. V pedagogické oblasti se setkáváme s termíny, jako je inkluzivní vzdělávání, inkluzivní prostředí či inkluzivní škola. V praxi inkluzivní vzdělávání znamená, že ve třídě běžné školy by měly být společně s dětmi intaktní společnosti začleněny děti se speciálními vzdělávacími potřebami, nadané děti, děti cizinců, děti pocházející z jiného kulturního prostředí či jiného etnika. Pedagog by měl ke všem dětem přistupovat rovnocenně. Inkluzivní přístup by měl být pro všechny žáky přínosem a různorodost kolektivu by měla být výhodou pro každého žáka, který se může se svými spolužáky vzájemně doplňovat a sdílet své zkušenosti a inspirovat k osobnímu rozvoji.

2.2 Legislativní ukotvení integračního procesu v ČR

Základní kameny pro integraci dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol byly položeny v 90. letech minulého století. Vliv na postupné začleňování osob s postižením do společnosti mělo přijetí dvou významných mezinárodních dokumentů. Jednalo se o Úmluvu o právech dítěte a Standardní pravidla OSN pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, která byla přijata Valným shromážděním OSN dne 20. 12. 1993. Na základě Standardních pravidel OSN byl vytvořen a následně přijat usnesením vlády ČR v roce 1998 Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením.

Mezníkem v legislativní oblasti bylo přijetí vyhlášky MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole, v níž byla potvrzena možnost, že ředitel běžné školy může zařadit žáka se zdravotním postižením do příslušného ročníku školy, a to na základě žádosti zákonného zástupce žáka a vyjádření pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra.

Dalším významným krokem v integračním procesu byla některá ustanovení vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Část vyhlášky je věnována činnosti speciálně pedagogického centra, které podle této vyhlášky (§ 5) „zabezpečuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením a poskytuje jim odbornou pomoc v procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a odborníky.“ Speciálně pedagogická centra se stala důležitým poradenským orgánem při vytváření lepších podmínek pro integraci dětí s postižením.

Od roku 1994 až do roku 1999 byly přijímány pro jednotlivé školní roky Metodické pokyny MŠMT k integraci dětí se speciálními potřebami. V názvu metodických pokynů se poprvé objevuje pojem „dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“, který je běžně užíván v anglosaských zemích (Children with Special

needs). V německy mluvících zemích se zase užívá termín „děti s potřebou speciálně pedagogické podpory“ (Kinder mit sonderschlußpädagogischem Förderbedarf). Oba tyto termíny mají za úkol umožnit zahrnout širší spektrum dětí. Jedná se tedy nejenom o děti se zdravotním postižením, ale i o děti sociálně a zdravotně znevýhodněné.

Metodické pokyny byly v roce 2002 nahrazeny Směrnicí MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení.

Významným posunem v integrační oblasti bylo ukotvení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Školský zákon vymezil pojem „speciální vzdělávací potřeby“, který definuje následovně: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“* Dále školský zákon umožňuje řediteli mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy zřídit funkci asistenta pedagoga se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dalším důležitým krokem bylo přijetí vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle §3 této vyhlášky: *„ je speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením zajišťováno:*

- a) formou individuální integrace,*
- b) formou skupinové integrace,*
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“), nebo*
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c)*

Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka

- a) v běžné škole, nebo*

b) *v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.*

Skupinovou integraci se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem postižení.

Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“

Další důležitou právní normou podporující integraci je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška vymezuje činnost školských poradenských zařízení (pedagogicko – psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum). Speciálně pedagogické centrum kromě speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, zajišťování speciálně pedagogické péče a speciálně pedagogického vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, poskytování poradenství v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením pedagogům a zákonným zástupcům a metodické podpory školám zajišťuje zpracování odborných podkladů pro integraci žáků se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním.

Ve školách jsou poskytovány poradenské služby prostřednictvím výchovného poradce a metodika prevence, kteří spolupracují především s třídními učiteli, učiteli výchov a dalšími pedagogickými pracovníky školy. Mezi hlavní náplně činnosti výchovného poradce a metodika prevence, jež jsou uvedeny ve vyhlášce, patří i odborná podpora při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním.

2.3 Role asistenta pedagoga v integračním procesu

Mezi důležité složky při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole patří funkce asistenta pedagoga, kterou podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání může zřídit se souhlasem krajského úřadu ředitel školy. U příslušného krajského úřadu musí ředitel školy podat žádost o povolení zřízení místa asistenta pedagoga ve třídě, kde je umístěn a vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a zároveň podá žádost o přidělení finančních prostředků. Součástí žádosti musí být i doporučení školského poradenského zařízení, v němž se většinou uvádí zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga ve škole, rozsah činnosti asistenta, návrh jeho pracovní náplně a návrh na další poskytované podpůrné služby.

Asistent pedagoga se podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících řadí mezi pedagogické pracovníky. Odbornou kvalifikaci asistent pedagoga může získat podle § 20 tohoto zákona:

- a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- b) *vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,*
- c) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů*
- d) *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky nebo*
- e) *základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.*

Náplň práce asistenta pedagoga se odvíjí od potřeb konkrétního integrovaného žáka a situace ve třídě, ve které působí. Stanovení pracovní náplně asistenta pedagoga na základě doporučení školského poradenského zařízení je v kompetenci ředitele školy. Hlavní činnosti asistenta pedagoga jsou ukotveny ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v níž se uvádí: „*Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při přípravě na výuku, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a sociálním prostředím, ze kterého žák pochází; pomoc žákovi se zdravotním postižením zahrnuje také nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu.*“

K nejčastějším činnostem asistenta pedagoga u žáka s Aspergerovým syndromem patří:

- a) *individuální práce s žákem podle instrukcí učitele (ve formě dohledu, verbální podpory, dodatečného vysvětlování, vizuální podpory).*
- b) *Pomoc při adaptaci žáka:*
 - *pomáhá při rozvoji sociálních dovedností;*
 - *pomáhá při orientaci v prostoru a čase;*
 - *pomáhá při řešení konfliktů mezi spolužáky;*
 - *zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou (vede nebo dohlíží nad vedením diáře, pravidelně hovoří s rodiči, zprostředkovává konzultace mezi rodiči a učiteli, vede vlastní záznamy);*
 - *pomáhá žákovi v komunikaci a navazování sociálních vztahů;*
 - *nacvičuje a rozvíjí komunikaci;*
 - *podílí se na vytváření pracovních a hygienických návyků;*
 - *zajišťuje bezpečnost žáka (při akcích mimo školu, při laboratorních pracích, při tělesné výchově apod.);*
 - *pomáhá usměrňovat problémové chování žáka (se speciálním pedagogem či behaviorálním terapeutem konzultuje možnosti pomoci);*
 - *zajišťuje dohled (činnost) o přestávkách a volných hodinách;*
 - *zajišťuje relaxaci.*

- c) *Pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro žáka*
- d) *Spolupráce při tvorbě IVP (k tomu využívá své záznamy z pozorování žáka):*
- *pozoruje chování žáka (vede si o něm záznamy, zvláště o výrazných změnách v jeho chování);*
 - *sleduje studijní výsledky žáka (vede si o nich záznamy, zvláště o výrazných zlepšeních či zhoršeních v jednotlivých předmětech);*
 - *výsledky svých pozorování konzultuje s učiteli (výchovným poradcem, třídním učitelem, speciálním pedagogem).*

(Vosmik, Bělohávková, 2010, str. 99, str. 100)

K důležitým předpokladům pro práci asistenta pedagoga patří nejen odpovídající vzdělání, ale i osobnostní charakteristika a vlastnosti, kterými se vyznačuje. Asistent pedagoga by měl být komunikativní, spolehlivý, flexibilní, schopný a ochotný spolupracovat s ostatními pedagogy, s rodinou, odborníky, trpělivý, vstřícný, empatický, laskavý, důsledný a celkově by měl mít odpovědný přístup ke své práci.

Další důležitou schopností je umět si vymezit hranice ve vztahu k pedagogům, k integrovanému žákovi, jeho spolužákům a rodičům. V těchto vztazích by asistent pedagoga neměl být ani příliš dominantní, ani příliš submisivní.

Práce asistenta pedagoga obnáší i nejrůznější úskalí a problémy, které se mohou vyskytnout ve vztahu a komunikaci s integrovaným dítětem, s jeho spolužáky či rodiči nebo pedagogy. Asistent pedagoga by si měl být vědom těchto úskalí a při vyskytnutém problému by měl ve spolupráci s rodiči, pedagogy a samotným dítětem najít optimální řešení. K nejčastějším chybám, kterých se asistent dopouští ve vztahu k začleněnému žákovi, jsou podle Uzlové:

- *nevyjasnění si hned na začátku s dítětem vzájemný vztah, neurčí mantinely a pravidla, což později může vést ke ztrátě autority a nezvládnutí dítěte; vhodný není ani přehnaně autoritativní, ani příliš kamarádský přístup, některé děti pokládají mírnost a shovívavost za slabost a brzy se je pokusí využít;*

- *každý, byť i drobný neúspěch dítěte pokládají za své selhání, kladou na ně nepřiměřené nároky a přetěžují je, nebo naopak plní jeho úkoly, napovídají, snaží se, aby dítě za každou cenu uspělo;*
- *příliš kompenzují, nedají dítěti příležitost zvládnout běžné úkony, dělají vše za ně, a tím brání rozvoji jeho samostatnosti;*
- *mluví a rozhodují za dítě, nedají mu prostor, aby se samo vyjádřilo; věty typu „my si myslíme“, „nám se to nepovedlo“, „ podívejte, jak jsme šikovní“, případně „Pěťa si myslí, že....“, „tohle bude pro Pěťu obtížné“, „Pěťa by chtěl říci, že....“ v situacích, kdy se učitel s otázkou nebo úkolem obrací přímo k dítěti, by si měl asistent jednou provždy zakázat;*
- *příliš se na dítě fixují „přivlastňují si je“ nebo dovolí, aby se dítě fixovalo na ně. (Uzlová, 2010, str. 52)*

K nejčastějším chybám asistenta vyskytující se ve vztahu k učiteli podle Uzlové patří:

- *asistent nepřiměřeně zasahuje do kompetencí učitele, příliš se prosazuje – mluví do obsahu hodin a kritizuje používané metody práce;*
 - *někdy je naopak příliš pasivní, nevyvíjí vlastní iniciativu, se vším čeká na přímý pokyn učitele, nezajímá se o obsah IVP a nepracuje s ním;*
 - *nepřipravuje se na hodiny, pracuje chaoticky, nevede záznamy o průběhu vzdělávání a výsledcích žáka;*
 - *je nespolehlivý*
 - *kritizuje před dítětem nebo jeho rodiči učitele a jeho práci*
- (Uzlová, 2010, str. 53)

Povolání asistenta pedagoga bezpochyby patří mezi pomáhající profese a s tím souvisí i syndrom vyhoření – nejčastější jev. Člověk, který se rozhodne pro práci asistenta pedagoga, by se měl obeznámit s úskalím syndromu vyhoření a preventivně mu předcházet. Prevencí proti syndromu vyhoření je umět si dobře organizovat čas, myslet na odpočinek, ve svém volném čase se věnovat svým zálibám a aktivitám, při kterých člověk nabere novou energii a přestane myslet jen na práci, udržovat si zdravé přátelské vztahy a hlavně naučit se říkat ne, pokud se na nás valí nové a nové úkoly.

2.4 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je důležitým závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb a určený pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který je individuálně nebo skupinově integrován, dále pro žáka speciální školy a žáka mimořádně nadaného. Legislativně je individuální vzdělávací plán ukotven ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Při tvorbě IVP by se mělo vycházet ze závěrů speciálně pedagogického a psychologického vyšetření provedené školním poradenským zařízením, školního vzdělávacího plánu dané školy, popřípadě i z doporučení praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře či dalšího odborníka. Na zřetel by se mělo brát i vyjádření zákonných zástupců žáka nebo zletilého žáka. IVP je ve většině případů sepsán před nástupem žáka do školy, nejpozději pak jeden měsíc po nástupu žáka do školy. V některých případech bývá IVP vyhotoven až po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

IVP se může v průběhu celého školního roku měnit a podle potřeby může být doplňován a upravován.

Za vyhotovení IVP je odpovědný ředitel školy. IVP bývá sepsán ve spolupráci se školským poradenským zařízením nebo zákonným zástupcem žáka či zletilého žáka. Na tvorbě IVP se může podílet i další pedagogičtí pracovníci školy (třídní učitel, asistent pedagoga atd.).

Po vypracování IVP jsou s jeho obsahem seznámeni zákonní zástupci žáka nebo zletilý žák, dále učitelé, kteří dotyčného žáka vyučují, asistent pedagoga, a potvrdí tuto skutečnost svým podpisem.

Forma IVP není po legislativní stránce stanovena. Obsah IVP je uveden v § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními

vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Jedná se o následující údaje a náležitosti:

- a) *údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,*
- b) *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,*
- c) *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,*
- d) *seznam kompenzačních pomůcek, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,*
- e) *jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*
- f) *návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává,*
- g) *předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,*
- h) *závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.*

3 Individuální integrace žáka s AS na běžné osmileté gymnázium – výzkumné šetření

3.1. Charakteristika, cíle a metody výzkumného šetření

V praktické části bakalářské práce jsem se zaměřila na kvalitativní výzkumné šetření. Metodou kazuistiky jsem popsala vývoj v sociální oblasti integrovaného žáka s AS na běžném osmiletém gymnáziu v období od nástupu na gymnázium až po současnost. Předmětem činnosti bylo provést analýzu specifických projevů v sociální oblasti vyplývajících z diagnózy Aspergerův syndrom.

Při zahájení výzkumného šetření byly stanoveny následující cíle:

- popsat adaptační proces mimořádně na matematiku nadaného chlapce s AS na běžném osmiletém gymnáziu
- zaměřit se na specifické projevy v sociální oblasti a problematické chování vyplývající z diagnózy AS
- popsat zdroje problematického chování v běžném školním prostředí
- zjistit, jaký vliv má třídní kolektiv na integrační proces z pohledu asistenta pedagoga
- popsat spolupráci školy s rodinou z pohledu asistenta pedagoga

Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu vycházející z výzkumné techniky případové studie (kazuistika), z analýzy dokumentů týkající se integrovaného žáka s AS (odborné posudky, IVP, záznamy z hovorů s rodiči vedené výchovným poradcem), pozorování integrovaného žáka a jeho spolužáků a z vlastních záznamů z pozorování. Tyto metody umožnily uskutečnit analýzu sledované oblasti v souladu s výzkumným záměrem.

Výzkumné šetření probíhalo od nástupu na běžné osmileté gymnázium ve školním roce 2010/2011 až po první polovinu druhého pololetí školního roku 2013/2014.

3.2 Místo výzkumného šetření

Výzkumné šetření se uskutečnilo na Gymnáziu Jiřího Gutha-Jarkovského s osmiletým všeobecně zaměřeným programem, jehož zřizovatelem je Magistrát hlavního města Prahy. Díky dobrým výsledkům má škola statut fakultní školy při PedF UK v Praze, jejíž pracovníci, stejně jako odborníci z dalších vysokých a vědeckých institucí spolupracují s učiteli gymnázia na přípravě vzdělávacích programů. Gymnáziium se spolupodílí partnersky na mezinárodním projektu INNOTE Pedagogické fakulty Karlovy univerzity zabývající se problematikou praxe začínajících pedagogů. Na základě smlouvy s Ministerstvem zahraničních věcí má škola možnost přezkušovat žáky, kteří dlouhodobě pobývají v cizině.

V rámci projektu RAMPS (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb), který je financován z Evropských sociálních fondů a státního rozpočtu ČR, na škole působí kromě výchovného poradce a metodika prevence i školní psycholog a školní speciální pedagog, kteří jsou součástí školního poradenského pracoviště.

Škola má dvanáctiletou zkušenost s integrací žáků s PAS. V současné době je na škole integrováno 19 žáků s PAS (z toho 2 dívky). Součástí pedagogického personálu je osm asistentů pedagoga. Koordinátorem péče o žáky s PAS je výchovný poradce. V rámci integračního procesu škola spolupracuje se Speciálně pedagogickými centry Vertikála a Chotouňská, s Pedagogicko – psychologickou poradnou pro Prahu 1, 2 a 4 a s organizací APLA. Pod vedením odborníků z APLY jsou několikrát ve školním roce pořádány supervize, které jsou určeny učitelům a asistentům pedagoga.

Od roku 2010 je ve školní budově vymezena jedna místnost určená pro žáky s PAS a asistenty pedagoga, kde žáci s PAS mají možnost trávit přestávky, volné hodiny, psát písemky a testy a pokud se vyskytne nějaký problém ve vyučování, může asistent pedagoga s žákem pracovat v této místnosti.

3.3 Kasuistika integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem

3.3.1 Zkoumaná osoba

Jméno	Pavel
Rok narození	1999 (14 let)
Diagnóza	F84.5 Aspergerův syndrom

3.3.2 Anamnéza

Údaje o anamnéze byly získány analýzou zpráv z odborných vyšetření.

Rodinná Anamnéza

Matka	VŠ, zdravá, referentka ve státní správě
Otec	SŠ, zdravý, programátor
Sourozenci	Žádní
Rodinný stav	Rodiče žijí ve společné domácnosti

Pavel vyrůstá v harmonickém rodinném prostředí. Rodiče se Pavlovi hodně věnují a podporují ho v jeho matematickém nadání, ale současně ze svého syna nedělají „génia“ a „nevynášejí ho do nebes“, nechlubí se na veřejnosti jeho genialitou. Rodiče chlapce přijímají takového, jaký je, i s jeho projevy související s diagnózou (tzn. obtíže především v sociální oblasti). V oblasti výchovy se rodiče snaží rozvíjet chlapcovy schopnosti a zaměřují se i na jeho slabé stránky, o kterých se svým synem hodně mluví a vysvětlují mu úskalí v určitých sociálních situacích. V domácím prostředí má chlapec stanovená jasná pravidla a hranice a rodiče dohlíží na chlapcovu přípravu do školy.

Harmonické rodinné prostředí, velmi dobrý přístup rodičů k výchově svého syna a velmi dobrá spolupráce rodičů se školou (především s výchovným poradcem, asistentkou pedagoga a třídní učitelkou) má pozitivní vliv na chlapcovo vzdělávání a individuální integraci na běžném osmiletém gymnáziu a postupné osamostatňování se.

Osobní anamnéza

Těhotenství proběhlo bez výrazných problémů a porod byl bez komplikací, spontánní, hlavičkou. V prvních šesti měsících byl plačtivý a často se budil. První zvláštnosti ve vývoji byly zaznamenány rodiči v 18 měsících, kdy začal poznávat čísla, ale ještě je nedokázal pojmenovat, a při procházkách v kočárku vyžadoval vždy stejnou trasu cesty, pokud došlo ke změně trasy, začal plakat. Odmítal plyšáky a dával přednost pohyblivým akustickým hračkám a dále preferoval hry s čísly, vkládačky, puzzle a jednoduché stavebnice. Od tří let upřednostňoval hry na PC a při volné činnosti rovnal cokoliv podle barev, velikosti nebo jiných kritérií do řady.

Vývoj řeči probíhal bez stagnace a zpomalení a nebyl zaznamenán výskyt echolálie. První slova se objevila v 18. měsících, ve 2-2,5 letech začal tvořit krátké věty spojené s čísly a písmenky. Do 3,5 let hovořil o sobě ve 2. i 3. osobě jednotného čísla.

Ve vývoji motoriky byla v raném období zjištěna dysplázie kyčlí, kvůli které měl na noc dečku a široké balení plen. V 7 měsících se dokázal sám postavit v postýlce, ale neležel. První samostatné kroky udělal ve 14. měsících. Při chůzi bylo zaznamenáno časté zakopávání, které trvalo do 2 let.

Období předškolního vzdělávání

Pavel nastoupil do běžné mateřské školky na Praze 10 ve 3 letech a to na půl dne. V mateřské školce si učitelka všimla zvláštních projevů u Pavla, jež se týkaly

především sociální oblasti. Pavel neprojevoval zájem zapojit se do kolektivní činnosti, pokud se zapojil do hry, tak pouze s pomocí učitelky. V kontaktu s učitelkou nedával najevo své emoce a nereagoval na její pokyny, na své jméno. Výzva ze strany učitelky musela být opakovaná. Pavel nevyhledával společnost ostatních dětí, což se projevovalo i tím, že byl stranou a povídal si sám se sebou či se smál pro sebe, zabýval se vlastními představami a žil ve svém světě, jehož součástí byla hlavně čísla. Pavel se také nekoordinovaně pohyboval a byl pomalý v sebeobsluze, při nezdaru nějaké činnosti se vyskytl vztek nebo pláč. Pavel si nedokázal říci o pomoc.

Mateřská školka doporučila rodičům vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně a na základě tohoto vyšetření, které proběhlo v PPP na Praze 10 v dubnu 2005 byly zjištěny problémy hlavně v oblasti motoriky a hyperaktivity, grafomotorické dovednosti a kresba byly pod úrovní věku. Naopak při verbálních rozumových schopnostech vykazoval Pavel vysoký nadprůměr.

Ještě v roce 2004 absolvoval Pavel odborné vyšetření na neurologii, kde lékařka zjistila LMD – ADHD s dominující poruchou soustředění a motorickou inkoordinací.

Další odborné vyšetření se uskutečnilo v březnu 2006 v PPP na Praze 2, při kterém bylo zjištěno výrazné nadání v oblasti matematických schopností a dovedností a zlepšení v grafomotorice, byly zaznamenány výkyvy ve výkonu.

Období vzdělávání na prvním stupni základní školy

I přes doporučení odložení povinné školní docházky se nástup do první třídy uskutečnil v Pavlových šesti letech na ZŠ Londýnská na Praze 2 (slovní hodnocení výkonů).

Ve 3. třídě na základě Pavlova mimořádného nadání v matematice byl vytvořen individuální vzdělávací plán pro matematiku, který obsahoval učivo 5.

třídy. Třídní učitelka u Pavla zaznamenala selhávání v písemných projevech, manuálních činnostech, fantazijních a kreativních úkolech, které vyžadují představivost. V sociální oblasti byly pozorovány zvláštnosti především ve vztahu vůči vrstevníkům. Pavel nevyhledával společnost svých spolužáků a spíše se držel stranou, nezapojoval se do společných aktivit. Pavel si moc nerozuměl s chlapci v jeho věku, kteří používali v komunikaci vulgarismy a dvojsmysly, ve kterých se nedokázal orientovat. Pavel v komunikaci lépe vycházel se staršími děvčaty. Do hovoru s vrstevníky se zapojil, pokud se jednalo o PC hry.

V rodinném prostředí si rád hrál hry na PC, jeho zájmovou oblastí se staly všechny sporty, vedl si sportovní statistiky, vymýšlel si fotbalovou ligu a týmy. Z knih upřednostňoval encyklopedie a kratší příběhy. Další zájmovou oblastí se staly jízdni řády, podle kterých dovedl naplánovat cestu a znal nazpaměť zastávky. Dovede se orientovat v mapách a podle mapy se dokázal naučit všechny sjezdy z dálnice cestou na Slovensko, které si pamatoval asi ještě měsíc. Uměl vyjmenovat hlavní města. Podle rodičů má dobrou paměť, hodně toho po vědomostní stránce věděl, ale málo si spontánně vyhledával sám informace.

Na základě podezření na poruchu autistického spektra doporučila třídní učitelka rodičům odborné psychologické vyšetření v Poradenském středisku APLA, které se uskutečnilo koncem září 2007, na jehož základě byl Pavlovi v 8 letech a 6 měsících diagnostikován Aspergerův syndrom.

Na základě odborné zprávy z Poradenského střediska APLA byl doporučen individuální přístup a hodnocení v sociální oblasti a také v oblastech, ve kterých Pavel selhával. Dále bylo doporučeno vypracovat individuální plán nápravy handicapu a specifický způsob hodnocení, při jehož sestavení může pomoci odborník z APLY. Škole a rodičům byla poskytnuta možnost konzultace s konkrétním odborníkem na problematiku PAS.

V září 2009 při nástupu do 5. třídy Pavel absolvoval kontrolní vyšetření v PPP pro Prahu 1, 2 a 4. Podle odborného posudku z PPP byl Pavel zařazen do režimu speciálního vzdělávání a při individuální integraci na ZŠ Londýnská bylo doporučeno zřízení funkce asistenta pedagoga a vytvoření IVP. Pro rozvíjení mimořádného matematického nadání se měly používat náročnější učebnice matematiky, učebnice pro vyšší ročníky, pracovní sešity s logickými úlohami a další texty podle uvážení učitele. Nadále měl být uplatňován individuální přístup a hodnocení v deficitech vyplívající z Aspergerova syndromu dle doporučení odborníka z APLY Mgr. Bělohávkové. Doporučovalo se zohlednit sníženou kvalitu grafického projevu, výkyvy ve výkonech a osobnostní zvláštnosti dítěte.

V průběhu 5. třídy se rodiče společně s Pavlem rozhodli zkusit přijímací řízení na osmileté gymnázium. Před přijímacími testy z matematiky, českého jazyka a ze všeobecného přehledu absolvoval Pavel přípravu na přijímací zkoušky na gymnázium. Po úspěšném absolvování přijímacího řízení na jaře 2010 byl Pavel přijat na osmileté gymnázium.

3.3.3 Průběh individuální integrace na běžném osmiletém gymnázium

Školní rok 2010/211 – třída prima B

Před nástupem Pavla na gymnázium se na konci května 2010 uskutečnila informační schůzka pro všechny rodiče žáků s PAS s vedením školy, výchovným poradcem a asistenty pedagoga. Před zahájením školního roku 2010/2011 byl sestaven IVP, který vycházel z odborných posudků. IVP byl po konzultaci s rodiči podepsán v září.

Pavlovi noví spolužáci byli v září 2010 interaktivní formou seznámeni s jeho diagnózou (ve spolupráci s organizací APLA, PhDr. Bělohávkovou).

Adaptační kurz v Janově nad Nisou

Na začátku září Pavlova třída prima B společně se třídou primou A absolvovala týdenní adaptační kurz v Janově nad Nisou. Účelem adaptačního kurzu bylo to, aby se děti prostřednictvím kolektivních her a aktivit pod vedením lektorů navzájem poznaly. Pavel byl v první polovině pobytu v Janově nad Nisou hodně neklidný, nervózní a kolektivní činnosti znamenaly pro Pavla celkovou zátěž a vyvolávaly u něj výkyvy v emoční stránce. Projevilo se to výbuchem vzteku nebo zoufalým pláčem. Do některých aktivit sociálního charakteru se odmítal zapojit. Po domluvě s učitelkami a lektory a se samotným Pavlem jsem to vyřešila tak, že se Pavel zapojoval jen do některých aktivit a v době, kdy se nezúčastňoval kolektivní činnosti, využil k relaxaci ve svém pokoji, kde byl sám a hrál si s kartami.

Sám od sebe se Pavel zapojil do kolektivu, když chlapci začali hrát míčové hry (vybíjená, fotbal, basketbal) nebo pokud chlapci, se kterými byl na pokoji, hráli karty.

V průběhu celého pobytu se objevily i potíže se spánkem, což také mělo vliv na jeho celkový neklid a výkyvy v emocionalitě.

Ve druhé polovině pobytu byl již Pavel klidnější a při jedné z posledních her se zapojil s velkým nasazením a pro svůj tým se stal velmi užitečným hráčem.

První pololetí

Po příjezdu z adaptačního kurzu se uskutečnila schůzka s maminkou, na které bylo dohodnuto vedení deníku, do něhož se budou zapisovat nejen domácí úkoly a dění ve škole, ale i Pavlovo chování. Deník měl fungovat jako komunikátor mezi mnou, maminkou a Pavlem.

Prvním úskalím, se kterým se Pavel v budově školy v prvních týdnech potýkal, byla neustálá změna učeben a s tím související zasedací pořádek. Každá vyučovací hodina se odehrává vždy v jiné učebně, v níž je zaveden zasedací pořádek, který si

určí buď sám učitel, nebo si žáci sednou, jak chtějí. Neustálé přemísťování z jedné učebny do druhé a shluk spolužáků o přestávkách v prostoru učebny, to vše pro Pavla znamenalo velký chaos a neustále pobíhající a hluční spolužáci mu znemožňovali orientaci v prostoru jednotlivých učeben. Pavel reagoval tak, že se posadil na zem a odmítal se usadit do mnou určené lavice. S pláčem a rozzlobeným tónem v hlase mi vždy oznamoval, že neví, kde má přesně své místo. Pavel se uklidnil po zazvonění na vyučovací hodinu a se vstupem vyučujícího do třídy, kdy jeho spolužáci seděli na svých místech a Pavel si tak v klidu mohl sednout do volné lavice. Někdy se stávalo, že se po celou vyučovací hodinu odmítal posadit do lavice a seděl na zemi, kde měl rozložené učební pomůcky a dával pozor a pracoval jako ostatní.

Tato situace byla řešena tak, že jsem Pavlovi navrhla, že mu do rozvrhu zaznamenám, v jaké lavici vždy sedí. Rozvrh, doplněný se záznamem, kde sedí, Pavlovi sloužil jako pomůcka při orientaci v učebnách.

Občas se stávalo, že Pavla rozzlobilo, když mu nechtěně nějaký spolužák obsadil jeho místo. Zpočátku jsem toho dotyčného požádala, aby si sednul jinam. Postupem času Pavel dokázal sám oslovit spolužáka, který mu zasednul jeho místo, a požádat ho, aby se přemístil jinam.

Asi po třech týdnech si Pavel zvyknul na neustálou změnu učeben a svůj zasedací pořádek v jednotlivých místnostech a z této činnosti se postupně stala rutinní záležitost.

Druhým problémem byly náhlé a pro Pavla neočekávané změny v rozvrhu. Jednalo se o přemístění vyučovacího předmětu z učebny, kde se původně měla uskutečnit vyučovací hodina podle rozvrhu, do jiné učebny. Pavel opět plakal, měl rozzlobený tón v hlase a kolikrát odmítal jít i do jiné učebny a měl tendenci zůstat v původní učebně podle rozvrhu.

Co se týká předmětů, tak největší problémy byly v hodinách matematiky, českého jazyka, občanské výchovy a výtvarné výchovy. V těchto předmětech se Pavel totiž musel potýkat s činnostmi, které mu činily potíže.

Pavel sám na sebe klade velké nároky a přeceňuje své síly. Je perfekcionista a má tendenci vést vše k dokonalosti, a pokud se vyskytne činnost, která mu příliš nejde, tak se to odrazí na jeho projevech v chování.

Matematika pro Pavla hodně znamená a paní učitelka počítala i s tím, že se bude rozvíjet Pavlovo mimořádné nadání v oblasti matematických schopností a dovedností. První překážkou, na kterou Pavel společně s paní učitelkou narazil, byla geometrie. Při rýsování Pavel vždy znejistil a zneklidňovalo ho i to, že mu rýsování jde moc pomalu a nechápal, proč ostatní jeho spolužáci s rýsováním nemívají takové obtíže jako on. Pokud se objevilo něco, co Pavlovi nešlo narýsovat, tak začal plakat, byl vzteklý, rozhazoval své pomůcky a pobíhal naštvaně po třídě, což narušovalo hodinu a znemožňovalo paní učitelce pokračovat ve výuce. Po domluvě s paní učitelkou Pavel začal pracovat samostatně v relaxační místnosti. Paní učitelka Pavlovi vždy zadala úkoly a kapitolu, kterou si má sám nastudovat. V případě, že by něčemu nerozuměl, měl Pavel možnost využití konzultace o přestávce s paní učitelkou, která by mu nepochopenou látku vysvětlila. Pavel v relaxační místnosti ničím nerozptylován pracoval v klidu i rychlejším tempem a kolikrát zvládnul udělat více zadaných cvičení než jeho spolužáci v hodině.

Druhou významnou překážkou v matematice byly všechny horší známky než jednička. V polovině listopadu dostal Pavel poprvé v životě z matematiky dvojku ze čtvrtletní písemné práce a jednička mu unikla o pouhý bod. Pro Pavla dvojka znamenala jeho selhání a nedokázal se s touto známkou smířit. V hodině matematiky si odmítal opravit čtvrtletní písemnou práci, plakal a zlobil se. Vyvedla jsem ho na chodbu, kde chodil sem a tam, plakal, neustále mluvil o tom, jak je to nespravedlivé a že měl správně dostat jedničku a že se paní učitelka musela splést. Při chůzi sem a tam se trochu Pavel zklidnil, ale zloba stále přetrvávala. Navrhla jsem Pavlovi, že si může s paní učitelkou promluvit o své čtvrtletní písemné práci. Na tento návrh Pavel přistoupil, a když mu po skončení hodiny začala paní učitelka vysvětlovat, kde

udělal chybu, tak svou chybu nechtěl Pavel připustit, vyběhl vzteklý na chodbu, padl na zem a začal kolem sebe kopat a vztekat se. Pavel byl po chvíli odveden do relaxační místnosti, kde mu trvalo jednu vyučovací hodinu, než se zcela uklidnil. Několik dní trvalo, než se vyrovnal s dvojkou.

Po této zkušenosti jsme se rozhodli, že Pavlovi budeme oznamovat horší známky v relaxační místnosti. Pavel měl i tendence trhat své písemky, takže jsem mu dávala pro jistotu okopírované písemky, které mohl klidně rozrhat.

V hodinách českého jazyka a občanské výchovy se vyskytly první potíže na začátku listopadu. V českém jazyce se jednalo o jednu z prvních písemek, která se skládala z diktátu a doplňujících otázek. S diktátem Pavel neměl žádný problém, ale s doplňujícími otázkami musel již zápasit. Děti měly za úkol např. vysvětlit, v jakém případě se píše ve slově ranní dvě n a kdy se to samé slovo píše jen s jedním n. Pavla to zneklidnilo, a tak jsme opustili třídu a šli jsme na chodbu. Pavel mi začal říkat, že nedokáže zbývající otázky napsat a že neví, jak to má formulovat a že ho v tuhle chvíli nic nenapadá. Paní učitelka mu umožnila po skončení hodiny dopsání písemky v kabinetu.

V hodině občanské výchově vyvstal problém, když dostal za úkol promyslet si a napsat několik řádků na téma – Co bych zlepšil ve škole jako ředitel nebo jako ministr školství. Tento úkol vyžadoval zapojení představivosti a fantazie. Pavla po chvíli rozzlobilo to, že nemohl nic vymyslet a nic ho nenapadlo. Pavel vyběhl bez zeptání na chodbu a tam si začal zadaný úkol psát. Když se po chvíli vrátil zpátky do třídy, paní učitelka již s jeho spolužáky pracovala na jiném úkolu, což Pavla opět rozzlobilo a vyběhl na chodbu.

Ve výtvarné výchově zpočátku nebyly problémy, ale když se mělo kreslit jablko, tak Pavel úkol odmítal udělat a nic nekreslil.

Malé 10 minutové přestávky Pavel trávil s ostatními ve třídě. Na velkou 20 minutovou přestávku byl v relaxační místnosti a mohl si hrát na PC hry.

Od listopadu si Pavel začal do školy nosit hrací kostku a hrál si sám se sebou, vytvářel si na papíře různé statistiky a hodnocení předmětů a učitelů pomocí čísel. Na prvním místě byla matematika a tělocvik a na posledních místech bývala výtvarná výchova a český jazyk s občanskou výchovou.

V průběhu prvního pololetí nejevil Pavel o spolužáky žádný zájem, pokud ho někdo neoslovil, tak si jich příliš nevšímal, ale vnímal dění ve třídě. Nejvíce se zapojoval do míčových her v hodinách tělesné výchovy, kde byl vždy pro svůj tým platným hráčem.

Druhé pololetí

V hodinách matematiky díky přístupu paní učitelky, která Pavlovi dávala prostor a hodně se Pavlovi věnovala, aniž by to nějakým způsobem bylo na úkor jeho spolužáků, docházelo již k menším výbuchům vzteku a pláče. Pokud se probírala geometrie, měl Pavel vždy možnost v klidu rýsovat v relaxační místnosti. V posledních dvou měsících před velkými prázdninami již v hodinách matematiky byl klidný a po domluvě s paní učitelkou má přítomnost v hodinách matematiky již nebyla nutná.

Paní učitelka zapojovala Pavla do matematických soutěží (Pythagoriáda a matematická olympiáda), ve kterých byl úspěšný.

V hodinách českého jazyka vyvstal problém s psaním slohu. Paní učitelka zadala slohový úkol na určité téma a žáci měli na napsání určitý časový limit. Pavel odmítal psát sloh s odůvodněním, že ho nic nenapadá a tuhle situaci vždy řešil útekem z hodiny na chodbu. Po chvíli se vrátil zase do hodiny a poté zase vyběhl na chodbu. Vyběhnutí ze třídy bylo doprovázeno Pavlovým křikem, pláčem či vztekáním se, čímž narušil vždy hodinu. Ve spolupráci s paní učitelkou a po

rozhovoru mezi Pavlem a paní učitelkou bylo navrženo, že pokud bude Pavlovi dělat problémy něco vymyslet do slohu, tak se přihlásí a řekne to. Pokud bude chtít odejít na chodbu, musí to paní učitelce oznámit. Pavel dostal jasné instrukce, co má dělat v konkrétních situacích. Ke konci druhého pololetí došlo ke zlepšení, kdy se již Pavel nezlobil, pokud mu nešlo napsat slohové cvičení, dokázal sám říci, že nic nemohl napsat, protože ho v tu danou chvíli nic nenapadlo.

Ve výtvarné výchově odmítal kreslit a malovat, když něco nakreslil, tak se Pavlovi jeho stvořené dílo jevilo jako nedokonalé a svůj výtvar roztrhal a neměl zájem znovu něco vytvořit. Občas dokázal nakreslit obrázek na zadané téma v domácím prostředí, aniž by to roztrhal.

V posledních měsících, kdy chlapci z jeho třídy si nosili do školy karetní hry, se Pavel k spolužákům sám od sebe připojil bez vyzvání někoho jiného.

Školní rok 2011/2012 – třída sekunda B

První pololetí

Po letních prázdninách si Pavel musel opět zvyknout na školní prostředí. Změna z přechodu prázdninového režimu do školního se projevila na jeho soustředěnosti a tím, že si trval na své pravdě a odmítal si připustit vlastní chybu. Při první hodině matematiky Pavel nezaregistroval, že paní učitelka zadala domácí úkol, který jsem mu zapsala do deníku, do kterého jsem nadále zapisovala úkoly a informace o dění ve škole. Po skončení poslední vyučovací hodiny Pavel šel ke skřínce a měl v úmyslu si dát do aktovky učební pomůcky na další den a zároveň si otevřel deník a zjistil, že má domácí úkol do matematiky a začal tvrdit, že žádný domácí úkol paní učitelka nezadala a že nic o domácím úkolu neslyšel. Na jeho tvrzení jsem reagovala argumentem, že se mohlo stát, že to přeslechl. Pavel si trval na své pravdě a nechtěl připustit, že by se mýlil. Pavlovy spolužačky, které byly poblíž, si všimly této situace a jedna z nich Pavlovi ukázala konkrétní cvičení v učebnici. Pavel připustil, že domácí úkol byl zadán a rozzlobeným tónem v hlase

říkal, že žádný domácí úkol dělat nebude. Načež má reakce byla, že je to pouze Pavlova věc a on sám je zodpovědný, zda bude mít domácí úkol nebo ne. To Pavla rozzlobilo a vzteklý a řvoucí běžel k hlavnímu vchodu a držel dveře a nechtěl nikoho pustit. V klidu jsem mu řekla, že nemůže držet dveře, protože lidé tudy prochází. Pak se rozběhl a měl namířeno do prvního patra, načež se zastavil, zeptala jsem se ho, proč a kvůli čemu se zlobí. Pavel mi odpověděl: „Podle Vás mám udělat domácí úkol do matematiky.“ Po této větě se vrátil ke skřínce a rozzlobený mi řekl: „ Máte na výběr. Buď mi napíšete omluvenku, že nemusím dělat úkol anebo si ten úkol udělám teď“. Řekla jsem mu, ať si ten úkol udělá teď. Pavel si rozložil na podlahu sešit a udělal si domácí úkol, který měl během pěti minut hotový. Když odcházel ze školy, tak mi náznakem (úsměvem a dotykem) dával najevo, že je všechno v pořádku.

Ve druhém ročníku přibyly Pavlovi dva nové předměty. Jednalo se o chemii a o povinně volitelný předmět informační a výpočetní techniku (dále jen IVT). V obou předmětech se vyskytly potíže.

V chemii se objevil jen jeden problém, a to, když se začaly probírat abstraktní pojmy jako je emulze, sublimace atd. Z těchto základních pojmů se psala písemka, kterou Pavel v klidu napsal. Po písemce paní učitelka začala rozebírat s žáky jednotlivé otázky. Paní učitelka si všimla, že většina Pavlových spolužáků měla u otázky – co je to emulze, napsáno, že emulze je kapalina v kapalině. Jednalo se o nepřesné vyjádření a správná odpověď měla znít: „Emulze je různorodá směs kapaliny v kapalině.“ Pavla to rozzlobilo a měl problém se samotným pochopením s pojmem emulze. Začal opět plakat, vztekat se a vydávat zvuky a začal říkat, že už do školy chodit nebude a že dá ze školy výpověď. To trvalo asi 15 minut a krátce před skončením hodiny se uklidnil. V dalších hodinách chemie se již další obdobný problém nevyskytl a Pavel pracoval bez jakýkoliv obtíží.

V hodinách IVT se vyskytla překážka v trénování psaní všemi deseti. Pavel psal velmi rychle, ale stávalo, že udělal při psaní nějaké chyby. Pavlovo dílo bylo opět nedokonalé a to ho vždy rozzlobilo a zneklidnilo.

V hodinách českého jazyka a občanské výchovy postupně docházelo ke zlepšení komunikace z Pavlové strany s paní učitelkou. Pavel začal velmi dobře s paní učitelkou spolupracovat. Paní učitelka s Pavlem vždy nastalé potíže řešila v klidu a vždy mu srozumitelně vysvětlila, co od něj konkrétně očekává. Paní učitelka dokázala Pavla i uklidnit, když se objevila nějaká překážka v podobě nového učiva či činnosti, z nichž měl Pavel obavu, že je nezládne. Pavla ujistila, že to zvládne. Při vyskytnutém problému přestal Pavel utíkat ze třídy, a pokud se objevila činnost či probíraná látka, která ho hodně zneklidňovala a znejistila, tak si sedl pod lavici, něco si sám pro sebe říkal a po nějaké době pak pracoval jako ostatní.

V hodinách matematiky již nedocházelo k žádným výbuchům vzteku, pobíháním po třídě či pláči. Pokud se probírala geometrie, měl Pavel možnost pracovat v klidu v relaxační místnosti. Horší známky než jedničky se Pavlovi oznamovaly v relaxační místnosti a pro jistotu mu byla okopírována opravená písemka pro případ, že by ji chtěl roztrhat.

Ve výtvarné výchově přestal trhat a ničit své výtvary a nějaké obrázky dokázal i nakreslit či namalovat.

V průběhu prvního pololetí se ukázalo, že přítomnost asistenta pedagoga v některých předmětech již není nutná. Jednalo se o anglický a německý jazyk, dále přírodopis, zeměpis a dějepis.

Druhé pololetí

V hodinách fyziky a IVT docházelo ke zhoršení chování, které se projevovalo útekem ze třídy, pobíháním po třídě, narušováním hodiny vydáváním zvuků a křikem a také často Pavel výhrůžným tónem v hlase oznamoval, že už nebude chodit do školy a že podá ze školy výpověď. Příčinou jeho projevů byla v hodinách fyziky probíraná látka, která vyžadovala větší zapojení představivosti a Pavel měl i občas problém s některými pojmy (například optika). Pokud si Pavel probíranou látku

mohl odvodit pomocí matematických výpočtů a celkově pomocí matematiky, tak v hodinách nedocházelo k žádným obtížím.

V hodinách IVT Pavel odmítal vypracovávat zadané úkoly s tím, že to nezvládne a že tomu nerozumí. Vyučujícím těchto dvou předmětů byla Pavlova třídní učitelka, která měla snahu Pavlovi nepochopenou látku či zadaný úkol vysvětlit, ale Pavel to ve většině případů odmítal a byl rozzlobený na paní učitelku. Podle mínění Pavla byla paní učitelka třídní jednou z příčin, proč nepochopené látce nerozumí.

Ve výtvarné výchově opět Pavel odmítal kreslit a zase začal své výtvary trhat, a proto se přistoupilo k tomu, že pokud se Pavlovi nepodaří nakreslit práci ve škole, tak to zkusí udělat v klidu doma.

V hodinách českého jazyka a občanské výchovy nadále pokračovalo zlepšení a ke konci druhého pololetí již v těchto hodinách nebyla nutná přítomnost asistenta pedagoga.

Stejně tomu tak bylo i v matematice. Pavel se zúčastnil dvou matematických soutěží ve své kategorii, ve kterých obsadil jak ve školním tak i v obvodním kole první místo.

V průběhu druhého pololetí Pavel se svými spolužáky navázal kontakt o přestávkách, pokud si některý z nich přinesl nějakou karetní hru nebo měl nějaké pro Pavla zajímavé hry na notebooku.

Ke konci školního roku si Pavel přestal nosit do školy hrací kostku a přestal si na papír dělat statistiku oblíbenosti předmětů a učitelů.

Školní rok 2012/213 – třída tercie B

První pololetí

Vzhledem k Pavlovu osamostatnění v předešlém školním roce se přistoupilo v novém školním roce k tomu, že přítomnost asistenta pedagoga zůstala jen v problematických předmětech, což byla fyzika, IVT a výtvarná výchova. V ostatních předmětech již nebyla přítomnost asistenta pedagoga nutná. Ustoupilo se i od vedení deníku, jelikož sám Pavel vyžadoval to, že si své záležitosti ohledně školy bude zaznamenávat sám. S rodiči probíhala komunikace v emailové podobě nebo telefonicky, a to pouze v případě vyskytnutého problému. Deník, který v předešlých dvou letech sloužil i jako komunikátor mezi asistentem pedagoga a rodiči, nebyl již nutný.

Od tercie je IVT zařazena do povinných předmětů a opět si žáci stejně jako v sekundě volí z několika volitelných předmětů, mezi které patří i IVT. Pavel si vybral opět IVT, ale po dvou měsících z důvodu odmítání dělat zadané úkoly a po následné domluvě s Pavlem se přikročilo k tomu, že Pavel přestoupil do anglické konverzace.

Ve výtvarné výchově se nadále pokračovalo ve stejném duchu jako v předešlých dvou letech.

Významná změna se uskutečnila v německém jazyce. Jednalo se o výměnu vyučující. Nová paní učitelka měla jiný přístup a vyžadovala ve svých hodinách klid a kázeň. V hodinách německého jazyka předešlé paní učitelky panovala uvolněnější atmosféra a většina Pavlových spolužáků ve vyučování nepracovala a vnímala hodinu němčiny jako volnou hodinu. Pavel ale na rozdíl od svých spolužáků pracoval a měl vždy vypracovaný domácí úkol. Nyní nastala jiná situace a Pavel začal utíkat z vyučování. Po rozhovoru se mnou mi Pavel oznámil, že mu začalo vadit, že už není jediný, kdo podává vynikající výsledky v němčině. Pavel novou paní učitelkou označil za „velkého guru“, protože si dokáže ve třídě udržet kázeň a donutila i ostatní, aby pracovali.

Bylo nutné se vrátit na určitou dobu do hodin německého jazyka, než si Pavel zvykne na tuto změnu. Pavel v hodinách německého jazyka byl schovaný pod lavicí a kolem sebe měl ještě židle, aby ho nebylo moc vidět. Tato jeho vlastní skrýš mu dávala určitý pocit bezpečí. Pavel neodmítal pracovat, když ho paní učitelka vyvolala, vždy ji odpověděl správně. Písemky a testy taktéž psal pod lavicí. Paní učitelka Pavla nechávala v klidu a nevadilo jí, že pracuje pod lavicí. Postupem času se stávalo, že Pavel opouštěl svou skrýš a sedal si do lavice.

Při nástupu do tercie se Pavel musel vyrovnat s většími nároky v obsahu učiva, jako problém se ukázalo být vypracovávání dlouhodobějších a časově náročnějších úkolů. Jednalo se především o ročníkovou práci, čtenářský deník a referáty. Pavel měl pocit, že nic nestíhá a nezvládá a náročnější úkoly si nedokázal rozdělit na menší časové úseky a nechával je na poslední chvíli. Stres, vyvolaný většími nároky v podobě učiva a dlouhodobých úkolů a nároky, které si sám na sebe Pavel kladl, vedl k pocitům stísněnosti a úzkosti. Měsíc před vánočními prázdninami se u Pavla projevil jednou i vícekrát za týden nějaký afekt. Pavel jako řešení těchto pro něj stresových a napjatých situací viděl v útěku a vytváření si úkrytu – často sedával pod lavicí, třikrát se zamkl ve čtvrtém patře na chlapeckých záchodech a také neustále opakoval, že se zabije. Při jednom afektu si v přízemí vytvořil z plastových kontejnerů ochrannou barikádu. Při dalším výrazném afektu v relaxační místnosti mě a dvěma kolegům vyhrožoval, že na nás podá trestní oznámení a rozdával nám tresty v podobě vězení a vysokých pokut, protože jsme mu v jeho stavu nedovolili opustit relaxační místnost, a to až do té doby, než si ho vyzvedne maminka. Pavel poprvé zažil, že z této situace není úniku.

Na základě zhoršujícího se Pavlova stavu byla domluvena schůzka s maminkou a výchovným poradcem, asistentkou pedagoga, za účasti paní ředitelky. Mamince bylo doporučeno, aby s Pavlem začal pracovat odborník (psychiatri, psycholog) a také bylo navrženo, aby na několik dní, než začnou vánoční prázdniny, zůstal doma a odpočinul si.

Pavel si prodloužil prázdniny o několik dní, ale vnímal to jako trest za své chování ve škole, a to přesto, že se mu rodiče snažili vysvětlit, že to není žádný trest a že se jedná opravdu o to, aby si odpočinul.

Po vánočních prázdninách byl Pavel již klidnější. Menší problém se vyskytl na konci ledna, kdy na změnu v rozvrhu reagoval v první vyučovací suplované hodině tím, že si na protest stoupl do prázdného odpadkového koše, ve kterém stál celou vyučovací hodinu a odmítal si sednout do lavice. Pavel obvinil své spolužáky, že mu změnu neoznámili, což nebyla pravda. Pavlovi spolužáci nemohli vědět, že Pavel neví o změně, jelikož každý sám si zjišťuje na internetu doma, jaké jsou změny a suplované hodiny na následující den. Po skončení hodiny Pavel opustil odpadkový koš a byl pak celý den v klidu.

Druhé pololetí

Během druhého pololetí se minimalizovaly a eliminovaly útěky, schovávání se pod lavici a stavění skrýší z lavice a židlí a Pavel se již také nezamykal na chlapeckých záchodech ve čtvrtém patře. Přistoupilo se na to, že dlouhodobé a časově náročné úkoly začaly být rozdělovány na kratší časové úseky.

Došlo ke zlepšení spolupráce z Pavlovy strany s paní učitelkou v hodinách němčiny, kde již pracoval v lavici, pod kterou se přestal schovávat.

V hodinách IVT odmítal pracovat na zadaných úkolech a místo toho si buď hrál hry, nebo dělal aktuality do občanské výchovy.

Ve výtvarné výchově Pavel čím dál častěji odmítal cokoli nakreslit a místo kreslení a malování ve druhé půlce druhého pololetí Pavlovi byla navržena alternativa. Pavel nemusel kreslit ani malovat, ale měl navštívit nějakou výstavu a udělat z ní referát.

Během druhého pololetí se Pavel úspěšně účastnil matematických soutěží a také obsadil první místo na zeměpisné olympiádě v krajském kole. Kromě matematických soutěží a zeměpisné olympiády se Pavel zúčastnil školního kola v biologické a dějepisné olympiádě.

Během druhého pololetí se začal Pavel více zajímat o dění ve třídě a měl zájem se starat o třídní knihu.

Školní rok 2013/214 – třída kvarta B

První pololetí

V novém školním roce mou hlavní náplní práce je podporovat Pavla v procesu osamostatňování se, podílet se na redukci stresových a zatěžujících situací, které by mohly u Pavla vyvolat buď problematické chování (útěky z hodin, narušování hodin křikem, pláčem) nebo pasivitu s odmítáním pracovat ve vyučování, a také mu umožnit odpočinek.

Časově náročné a dlouhodobé úkoly (ročníková práce, čtenářský deník, referáty) by měly být po domluvě s vyučujícími rozděleny do kratších časových úseků.

Ve výtvarné výchově místo malování a kreslení má Pavel vypracovávat referáty na zadané téma. Paní učitelka pro Pavla vyhotovila seznam referátů i s přibližným časovým údajem, kdy mají být referáty odevzdány. Pokud se ve výtvarné výchově probírá teorie, je Pavel v hodinách přítomen, a pokud se kreslí, tak Pavel hodinu výtvarné výchovy tráví v relaxační místnosti.

V IVT došlo ke změně vyučujícího. Paní učitelka je důsledná a nedovolí Pavlovi jen tak ze zadaného úkolu, který mu činí potíže, uniknout. Paní učitelka se snaží Pavlovi vysvětlit a ukazovat postupy, jak má v konkrétním zadaném úkolu postupovat. I přesto dochází k občasnému odmítání vypracovat zadaný úkol, který pak buď sám, nebo za pomoci svého spolužáka udělá v klidu v relaxační místnosti. Samotný Pavel přiznal, že se mu nedaří teoretické znalosti uvádět do praktických částí hodin IVT.

Ze začátku školního roku se objevil problém v tématu ročníkové práce. Pavel neměl ponětí, na jakém tématu by měl pracovat. Po domluvě s paní učitelkou bylo

Pavlovi navrhnuo, že ročníkovou práci může psát z matematiky. Paní učitelka Pavlovi navrhla i téma. Pavel měl vyhotovit matematickou sbírku kvadratických rovnic, kterou v současné době dokončuje. Paní učitelka se s Pavlem domluvila na konkrétních krocích a postupech, jak bude matematická sbírka sepsána. Paní učitelka Pavlovi práci rozdělila do menších časových úseků a dále si s ním vždy domluvila termín konzultací.

Podobným způsobem jako ročníková práce je veden i čtenářský deník.

Hned na začátku školního roku se zapojil dobrovolně do služby, která má na starost třídní knihu, což vyžaduje komunikaci s některými spolužáky. Pavlovi spolužáci si založili třídní facebook z důvodu lepší komunikace ohledně dění ve škole a zveřejňování vlastních zápisků z hodin pro ty, kteří třeba jsou nemocní nebo nejsou delší dobu přítomni ve škole. Pavel se aktivně zapojuje do komunikace na facebooku, přispívá do diskusí, když se mu líbí například nějaký referát či nějaká práce, tak ji pochválí. Pokud si neví s něčím rady, tak se občas spolužáků prostřednictvím facebooku ptá, jak má konkrétní úkoly udělat. Facebook Pavlovi začal sloužit jako prostředek komunikace se spolužáky.

Během prvního pololetí se Pavel skamarádil s jedním ze svých spolužáků, který má na Pavla pozitivní vliv. Oba mají podobné zájmy a tento spolužák je Pavlovi ochoten pomoci a Pavel na tohoto spolužáka hodně dá a některé pro něj problematické záležitosti si nechá spíše vysvětlit od svého kamaráda než od dospělých.

První polovina druhého pololetí

Od začátku druhého pololetí došlo k výraznému zlepšení spolupráce z Pavlovy strany s paní učitelkou třídní v hodinách fyziky, což se projevilo neodmítáním vypracování povinně zadaných fyzikálních úkolů a účastí na školním kole fyzikální olympiády.

I v průběhu druhého pololetí se Pavel účastnil matematických soutěží nejen ve své kategorii, ale i ve vyšší kategorii. Velkým úspěchem je i třetí místo na zeměpisné olympiádě v krajském kole a účast v celostátním kole. Kromě těchto soutěží se Pavel ještě zúčastnil školního kola dějepisné olympiády a olympiády v německém jazyce.

Co se týče rozvíjení matematických schopností a dovedností, tak Pavel navštěvuje od tercie Matematický klub vedený studenty z matematicko-fyzikální fakulty Karlovy univerzity. Pavlovým velkým snem je totiž po složení maturitní zkoušky studovat matematiku na Karlově univerzitě.

3.3.4 Práce asistenta pedagoga s integrovaným žákem s AS

S Pavlovým vývojem, související i s jeho postupným osamostatňováním se, jsem v průběhu čtyř školních roků měnila v pozici asistentky pedagoga svůj přístup k práci a zastala jsem i několik důležitých rolí.

Od počátku v roli pozorovatele mým úkolem bylo zjistit zdroje Pavlova problematického chování a všimnout si specifických projevů v sociální oblasti. V prvním ročníku jsem byla přítomna ve všech vyučovacích hodinách a od druhého ročníku má přítomnost byla nutná jen v problematických předmětech. V současné době jsem přítomna jen v hodinách IVT.

Především v prvním ročníku jsem se snažila získat Pavlovi důvěru a navázat kontakt prostřednictvím Pavlových zájmů.

V prvním a ve druhém ročníku jsem fungovala jako prostředník v komunikaci mezi Pavlem a učiteli a jeho spolužáky a současně jako zprostředkovatel komunikace jsem se Pavlovi snažila ukázat, že je lepší o vyskytnutém problému hovořit než se vztekat, vydávat zvuky a upozorňovat na sebe nepřijatelným chováním, a také vyslechnout toho druhého. V současné době si své studijní

záležitosti vyřizuje Pavel sám prostřednictvím komunikace s vyučujícími (například konzultace s paní učitelkou týkající se ročníkové práce).

V roli motivujícího asistenta a povzbuzovatele mou snahou je, aby Pavel překonával překážky v podobě činností, které mu moc nejdou.

Od třetího ročníku se podílím na redukci stresových a zatěžujících situací a na strukturování některých časově náročných úkolů. Jedná se hlavně o referáty do výtvarné výchovy.

V průběhu čtvrtého ročníku se ukazuje, že pro Pavla je přínosné, když ustupují do pozadí a fungují jako jen podpora v problematických situacích sociálního či komunikačního rázu.

3.3.5 Práce se třídou integrovaného žáka s AS z pohledu asistenta pedagoga

Jedním z důležitých faktorů integračního procesu jsou podle mého názoru spolužáci integrovaného žáka a s tím související vytvoření dobré atmosféry v třídním kolektivu. Také hodně záleží na složení třídy a osobnostní charakteristice jednotlivých žáků a jejich rodinném a sociálním prostředí. Ze strany školy je velmi důležitým počinem práce se samotnou třídou a to prostřednictvím výchovného poradce, metodika prevence a na některých školách i prostřednictvím školního psychologa či speciálního pedagoga.

Významnou roli hraje i poskytnutí informací ze strany školy rodičům intaktních dětí a samotným budoucím žákům osmiletého gymnázia o integraci žáků s AS. Rodiče intaktních žáků, kteří se hlásí na osmileté gymnázium, jsou na dnech otevřených dveří informováni, že na škole jsou integrováni žáci s Aspergerovým syndromem. Na začátku školního roku jsou žáci – primáni seznámeni přiměřeně

jejich věku interaktivní formou s diagnózou AS. Primy pak v průběhu září absolvují adaptační kurz, jehož hlavním cílem je, aby se děti navzájem poznaly a seznámily.

Důležitou úlohu při práci se třídním kolektivem plní asistent pedagoga, který může sloužit jako prostředník v komunikaci mezi integrovaným žákem a jeho spolužáky, dále mezi třídním učitelem a třídou. Významná je i spolupráce asistenta pedagoga s výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem či speciálním pedagogem.

Z pozice asistentky pedagoga bylo pro mě důležité od samého začátku začlenit postupně Pavla do třídy a získat si důvěru jeho spolužáků a zároveň mít u dětí přirozený respekt. Jedním z mých hlavních cílů při práci se třídou bylo dát Pavlovým spolužákům najevo, že jsem ve třídě nejen pro Pavla, ale i pro ostatní. Během svého téměř čtyřletého působení v pozici asistentky pedagoga jsem měla možnost poznat, jak je důležitá podpora a otevřená komunikace se třídou v dobách, kdy to s Pavlem nebylo vůbec jednoduché a kdy jeden afekt střídal další. Pavlovi spolužáci od samého začátku museli mít velkou trpělivost, být tolerantní a prokázat jednotu ducha třídy během vyučování v problematických situacích s Pavlem. Od samého začátku při Pavlových výstupech celá třída vždy zůstala v naprostém klidu, nikdo se nesmál, nikdo Pavla neprovokoval a nikdo jeho chování nekomentoval, což velmi pomohlo i k uklidnění napjaté situace a mé práci s Pavlem.

Pavlovo problematické chování a narušování hodin jeho projevy bylo stresovou zátěží pro celou třídu a v prosinci 2012, kdy jsem již nebyla přítomna ve většině vyučovacích hodin, jsem i díky prostřednictvím třídy byla informována o Pavlově zhoršení v chování. Z tváří Pavlových spolužáků byla znát únava a beznaděj. Tehdy jsem si vymezila na třídu čas a otevřeně s nimi mluvila o Pavlových projevech a vyslechla si jejich stížnosti a navrhla, že se do nejproblematictějších hodin vrátím.

Od primy je Pavel přijímán svými spolužáky pozitivně a je obdivován a respektován i díky svému mimořádnému matematickému nadání.

Pavlovi spolužáci se učí být tolerantní vůči handicapovaným lidem a Pavel se učí díky svým spolužákům navazovat sociální kontakt a sociální komunikaci.

Ale ne vždy může panovat ve třídě dobré klima tak, jako je tomu v Pavlově třídě. Jsou i třídy, kde je klima narušeno některými jedinci a tím pádem je integrace žáka ztížena a je nutná intenzivní práce se třídou.

3.3.6 Spolupráce školy s rodinou žáka s AS z pohledu asistenta pedagoga

Škola si je vědoma, jak důležitá je spolupráce s rodinou žáka s AS. Dvakrát během školního roku se koná na půdě školy v přátelském duchu setkání rodičů integrovaných žáků s AS s paní ředitelkou, výchovným poradcem a asistenty pedagoga. Výchovný poradce s každým rodičem vede rozhovor, který je zaznamenáván do formuláře, pojednávající o jednání s rodičem žáka s AS. Po skončení rozhovoru týkajícího se problematiky žáka s AS stvrdí svým podpisem rodič a výchovný poradce na formuláři, na čem se domluvili a dohodli. Může se například jednat o doplnění či nějaké úpravy v IVP.

Rodiče mají možnost v průběhu celého školního roku v případě vyskytu nějakého problému nebo za účelem poskytnutí informace kontaktovat vedení školy, výchovného poradce, třídního učitele i ostatní vyučující.

Ze strany asistenta pedagoga intenzita komunikace a spolupráce s rodiči žáka s AS probíhá na základě domluvy mezi asistentem a rodičem. Je dobré si hned na začátku vymezit určitá pravidla a hranice, aby nedocházelo k podkopávání autority rodiče u dítěte ze strany asistenta a autority asistenta u dítěte ze strany rodiče. Vymezení hranic a určení pravidel slouží i k tomu, aby asistent nezasahoval do kompetencí rodiče a rodič aby zase nezasahoval do kompetencí asistenta.

S Pavlovými rodiči první dva roky probíhala po dohodě intenzivní každodenní komunikace v podobě již zmíněného deníku, popřípadě v závažných záležitostech telefonicky. V tercií a v kvartě byla zvolena komunikace ve formě emailu. V tercií to bylo poskytování informací každý týden. Od letošního školního roku jsem s rodiči v kontaktu telefonicky a prostřednictvím emailu. Rodiče již nejsou informováni každý týden, protože Pavel již je samostatnější a nevyskytují se žádné výrazné problémy v chování. Na základě dohody s rodiči poskytují již jen informace ohledně časově náročných a dlouhodobých úkolů (ročnicková práce, čtenářský deník, referáty do výtvarné výchovy) a dále pokud by se vyskytly výrazné problémy a také informují o akcích školy a Pavlových soutěžích. Osobní setkání probíhá v době třídních schůzek.

Spolupráce s Pavlovými rodiči je velmi dobrá a za celé čtyři roky nedošlo k žádnému nedorozumění či k nějakým konfliktům jak ze strany rodičů, tak i z mé strany.

3.4 Závěry výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření jsem se pomocí metody kasuistiky integrovaného chlapce s AS na běžném osmiletém gymnáziu zaměřila na popsání jeho vývoje v sociální oblasti. Při výzkumném šetření jsem vycházela ze záznamů vlastního čtyřletého intenzivního pozorování, z prostudování dostupných dokumentů (odborné posudky, IVP, záznamy z hovorů s rodiči vedené výchovným poradcem). Cílem výzkumu bylo zmapovat adaptační proces mimořádně na matematiku nadaného chlapce s AS, popsat chlapcovy specifické projevy v sociální oblasti a problematické chování vyplývající z diagnózy AS, popsat zdroje problematického chování v běžném školním prostředí, zjistit, jaký vliv má třídní kolektiv na integrační proces z pohledu asistenta pedagoga, zhodnotit spolupráci školy s rodinou z pohledu asistenta pedagoga.

Na základě úspěšného přijímacího řízení Pavel v září 2010 nastoupil na běžné osmileté gymnázium. V prvním a v druhém ročníku se musel adaptovat na nové školní prostředí, zvyknout si na nové spolužáky a nové učitele. Každý vyučující měl svůj vlastní styl a přístup ve výuce a každý z nich měl své požadavky.

Pavel na počáteční změny a na činnosti, které mu činily potíže (rýsování, výtvarná činnost a úkoly vyžadující kreativitu a zapojení představivosti a fantazie – především slohové práce), reagoval útekem ze třídy na chodbu, pobíháním po třídě a narušováním vyučovací hodiny vydáváním zvuků, křikem, pláčem a vztekáním se a odmítáním vypracovat zadaný úkol. V průběhu druhého pololetí prvního ročníku a během druhého ročníku se díky individuálnímu přístupu vyučujících s ohledem na Pavlovy osobnostní charakteristiky ve spolupráci s asistentkou pedagoga v hodinách českého jazyka, občanské výchovy a matematiky podařilo postupně zmírnit problematické chování.

V prvním ročníku byla nutná přítomnost asistentky pedagoga ve všech předmětech. V průběhu druhého ročníku docházelo k osamostatňování a přítomnost v některých předmětech již nebyla nutná.

Ve třetím ročníku zdrojem problematického chování byly pro Pavla zátěžové situace vyplývající hromaděním se učiva a časově náročných a dlouhodobých úkolů (ročníková práce, referáty, čtenářský deník), které si Pavel nedokázal rozdělit do kratších časových úseků a své povinnosti odkládal a dělal je na poslední chvíli, což u něj vyvolávalo pocity stísněnosti a úzkosti. Na zátěž a stresové situace Pavel reagoval útekem, zamykáním se ve čtvrtém patře na chlapeckých záchodech, stavění si barikád s lavic a židlí a jednou i z plastových kontejnerů, sedání si pod lavici. Barikády z lavic a židlí Pavlovi sloužily jako skrýš a ochrana před vnějším světem. Ve druhém pololetí třetího ročníku se přistoupilo na redukování stresových a zatěžujících situací v podobě časově náročných a dlouhodobých úkolů, které byly rozděleny na kratší časové úseky a tím se i zmírnilo a eliminovalo Pavlovo problematické chování.

Ve čtvrtém ročníku se více pozornost zaměřila na zátěžové situace a rozdělení časově náročných úkolů na menší časové úseky.

Od prvního ročníku zápasil Pavel s výtvarnou činností. Stávalo se, že své výtvary trhal z důvodu, že se mu jevily nedokonalé anebo úplně odmítal kreslit a malovat. Od konce třetího ročníku a následně ve čtvrtém ročníku se přistoupilo na alternativní činnost ve výtvarné výchově v podobě vypracování referátů na zadané téma.

Od druhé poloviny prvního ročníku až do konce třetího ročníku se objevovaly potíže v hodinách fyziky, které plynuly z nepochopení nově probírané látky, jež vyžadovala představivost. Dalším důvodem problémů ve fyzice bylo odmítání spolupracovat z Pavlovy strany s paní učitelkou třídní. Pavel vnímal paní učitelku jako zdroj toho, že probírané látce nerozumí. V průběhu čtvrtého ročníku došlo ke zlepšení komunikace a spolupráci mezi Pavlem a paní učitelkou třídní, což se projevilo vypracováním fyzikálních úkolů školního kola olympiády z fyziky.

Od druhého ročníku se vyskytly potíže v hodinách IVT třídní učitelky. Pavel odmítal v hodinách pracovat, protože se jednalo o činnosti, které se Pavlovi jevily jako nezvládnutelné. Ve druhém ročníku se odmítání vypracování zadaných úkolů projevovalo útekem ze třídy, křikem, pláčem a pobíháním po třídě. Ve druhém pololetí třetího ročníku přešel Pavel do pasivního postoje s odmítáním pracovat v hodinách IVT a místo zadaných úkolů si hrál hry nebo si dělal aktuality do občanské výchovy.

Ve čtvrtém ročníku došlo ke změně vyučující IVT, která svou důsledností a ochotou Pavlovi vysvětlit jednotlivé kroky a postupy v zadané práci přiměla Pavla k činnosti. I když se stane, že v hodině Pavel odmítne pracovat, tak se Pavel snaží zadaný úkol vypracovat mimo hodinu v relaxační místnosti nebo doma. Občas je nutný dohled ze strany asistentky pedagoga a rodičů, aby zadaný úkol z IVT vypracoval.

Od prvního ročníku je věnována pozornost ze strany paní učitelky Pavlově mimořádnému nadání v oblasti matematických dovedností a schopností. Pavel se od prvního ročníku účastní úspěšně matematických soutěží. V prvních dvou ročnících Pavel velmi špatně nesl horší známku z matematiky, kterou vnímal jako své selhání. Z tohoto důvodu se přistoupilo na to, že horší známky (tedy i dvojky) se Pavlovi oznamovaly v relaxační místnosti, a jelikož měl Pavel tendenci písemky trhat, dostával kopii těchto písemek. V průběhu třetího ročníku již nebylo nutné Pavlovi oznamovat špatné známky mimo třídu, protože Pavel začal přijímat i horší známky.

Ve čtvrtém ročníku bylo Pavlovi navrženo vypracovat ročníkovou práci pod vedením paní učitelky z matematiky. Jednalo se o vytvoření matematické sbírky kvadratických rovnic (v současné době Pavel sbírku dokončuje).

V prvních ročnících Pavel nejevil zájem o zapojení se o do třídního dění a nestál moc o kontakt svých spolužáků. Zájem o kontakt projevil pouze v hodinách tělocviku, kde se hrály míčové hry, a pokud některý ze spolužáků přinesl do školy karetní hru či notebook, ve kterém byla uložena nějaká zajímavá hra.

Od konce třetího ročníku začal Pavel projevovat zájem o dění ve třídě a ve čtvrtém ročníku je zodpovědný jako služba společně s dalšími spolužáky za třídní knihu, což vyžaduje komunikaci s ostatními. V průběhu čtvrtého ročníku se začal kamarádit jedním ze svých spolužáků, který má podobné zájmy jako Pavel. Spolužák má na Pavla pozitivní vliv a Pavel si kolikrát nechá probíranou látku či činnost, které mu dělají potíže, vysvětlit raději od svého kamaráda než od dospělých. Pavel v průběhu čtvrtého ročníku začal více komunikovat se svými spolužáky prostřednictvím facebooku.

Díky dobrému klimatu ve třídě, velmi dobré spolupráci rodičů se školou a přístupu školy k integračnímu procesu žáků s AS Pavel může rozvíjet své slabé stránky především v sociální oblasti a komunikaci a postupně se začleňovat do běžného života a společnosti.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje průběhu a procesu individuální integrace mimořádně na matematiku nadaného žáka s Aspergerovým syndromem na běžné osmileté gymnázium.

V teoretické části práce byly zpracovány témata týkající se Aspergerova syndromu a integračního procesu. V praktické části jsem se zaměřila na vlastní kvalitativní výzkumné šetření. Metodou kazuistiky jsem se věnovala průběhu individuálního integračního procesu žáka s Aspergerovým syndromem na běžném osmiletém gymnáziu.

Ve výzkumném šetření jsem se zaměřila na časové období od nástupu do prvního ročníku až po třetí čtvrtletí druhého pololetí čtvrtého ročníku. V prvních dvou ročnících jsem se věnovala adaptačnímu procesu integrovaného chlapce s AS, kdy si musel zvyknout na nové školní prostředí, nové učitele, nové spolužáky a zároveň se vyrovnat s vyššími nároky související s přechodem z prvního stupně běžné základní školy na běžné osmileté gymnázium. Zdrojem specifických projevů v sociální oblasti a problematického chování plynoucí z diagnózy AS se prokázaly být prvotní změny, činnosti, které chlapci činily potíže. Jednalo se o rýsování, výtvarnou činnost a úkoly vyžadující kreativitu a zapojení představivosti a fantazie (slohové práce). Dalším zdrojem problematického chování byl chlapcův neúspěch v matematice, ve které si byl jistý, a nepřijetí vlastních chyb.

Ve třetím ročníku se zdroji problematického chování staly zátěžové situace vyplývající hromaděním se učiva a časově náročných a dlouhodobých úkolů, které si chlapec nedokázal sám rozdělit do kratších časových úseků a své povinnosti odkládal a dělal je na poslední chvíli.

Ve čtvrtém ročníku, kdy došlo ke zlepšení v sociální a komunikační oblasti a problematické chování se již tolik neprojevuje, se prokázalo, že individuální přístup s ohledem na chlapcovu osobnostní charakteristiku ze strany vyučujících, rozdělení časově náročných a dlouhodobých úkolů na kratší časové úseky a strukturování těchto úkolů, práce se třídním kolektivem a dobré klima ve třídě, velmi dobrá spolupráce s rodinou jak ze strany školy, tak i ze strany rodičů mají pozitivní vliv na chlapcův vývoj v sociální a komunikační oblasti a integrační proces celkově.

V současné době je podporováno chlapcovo osamostatňování se a nadále rozvíjeno matematické nadání, kterému je věnována pozornost od prvního ročníku. Z mého pohledu asistentky pedagoga do budoucna bude pro chlapce přínosné, když asistent pedagoga ustoupí úplně do pozadí a bude mít pouze funkci pozorovatele z pozadí a podporovací a motivační v případě vyskytnutého problému sociálního a komunikačního rázu či překážky v podobě nějakého studijního úkolu, a bude se podporovat jeho proces osamostatňování se a začleňování se do intaktní společnosti.

Bakalářská práce byla napsána nejen ze studijních důvodů, ale i se snahou zhodnotit, zpracovat a analyzovat mé dosavadní záznamy z pozorování a práci s integrovaným žákem na běžném osmiletém gymnáziu v průběhu téměř čtyř let z pozice asistentky pedagoga.

POUŽITÉ ZDROJE

Literatura

- ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7
- SCHOPLER, E., MESIBOV, G. *Autistické chování*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSING, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
- PATRICK, NANCY, J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra*. 1.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-867-8.
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.
- DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0.
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-981-6.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0873-2.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní (školní) speciální pedagogika. Základy, teorie, praxe*. 1.vyd. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2003. ISBN 80-214-2359-5.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

Legislativní prameny

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

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

Internetové zdroje

www.autismus.cz

www.autistik.cz

www.apla.cz

www.rain-man.cz