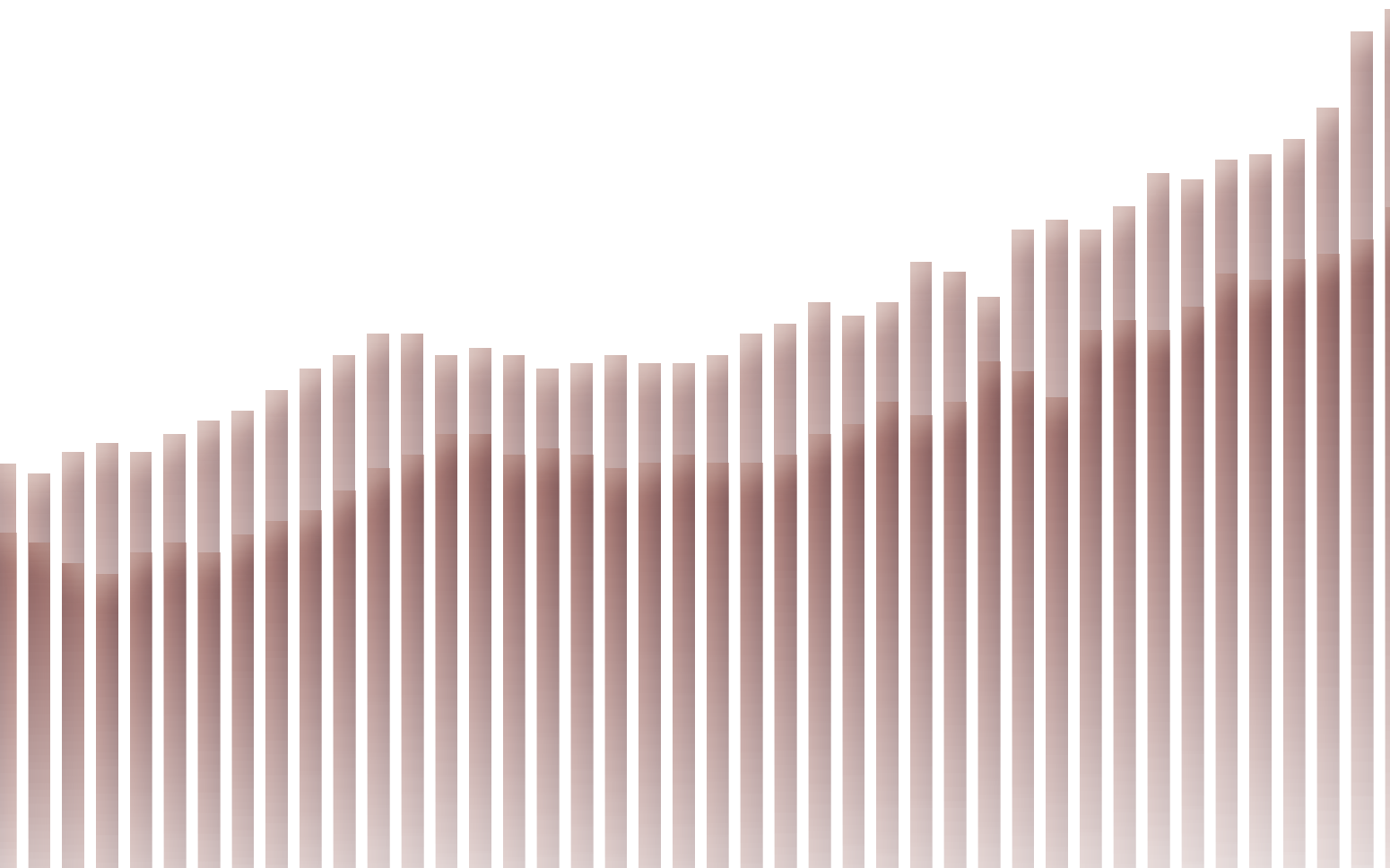


Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra

Věra Čadilová, Zuzana Žampachová a kolektiv



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra

**Věra Čadilová
Zuzana Žampachová
a kolektiv**

Olomouc 2012

Oponenti: Mgr. Andrea Malenová
Mgr. Martin Polenský

Autorský tým: PaedDr. Věra Čadilová
Mgr. Zuzana Žampachová
PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Bc. Veronika Pelánová



Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu ESF OPVK
Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Věra Čadilová, Zuzana Žampachová a kol., 2012
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3309-7

Jednou se mne Theo zeptal, jestli bych si vzal lék proti Aspergerovi, kdyby existoval. Řekl jsem mu, že ne. Nebyl jsem si jistý, jak velká je ta část mé osobnosti, která je pod vlivem Aspergera. Co kdybych přišel například o svou inteligenci nebo o smysl pro sarkasmus? Co kdybych se pak bál při Halloweenu duchů místo barvy dýní. Potíž byla v tom, že jsem si nepamatoval, jaký jsem byl před Aspergerem, takže kdo ví, co by ze mne zbylo? Přirovnal bych to k sendviči s burákovým máslem a džemem, když ho rozlepíte. Nemůžete z něj sundat máslo a neodstranit přitom i část džemu.

(J. Picoultová, Nejsem jako vy)

Obsah

Úvod.....	9
1 Historické aspekty vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v České republice	11
2 Speciální vzdělávací potřeby žáků s poruchami autistického spektra	12
2.1 Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením	12
2.1.1 Obecné povinnosti školy a pedagogů při integraci.....	12
2.1.2 Žák se zdravotním postižením	13
2.1.3 Rodina a rodiče.....	13
2.1.4 Škola přijímající dítě s postižením	15
2.1.5 Učitel a jeho role ve školské integraci	16
2.1.6 Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci	16
2.1.7 Prostředky speciálněpedagogické podpory	17
2.2 Poruchy autistického spektra	21
2.2.1 Sociální interakce a sociální chování	22
2.2.2 Komunikace	22
2.2.3 Způsoby chování, zájmy a aktivity	22
2.2.4 Nеспецифické rysy v chování	23
2.2.5 Přidružené poruchy a onemocnění.....	23
2.3 Poradenství a metodická pomoc pro klienty s PAS.....	24
2.3.1 Zařazování žáků s PAS do systému škol a školských zařízení	24
2.4 Speciálněpedagogická diagnostika	27
2.4.1 EHP (Edukačně hodnotící profil)	27
2.4.2 Posuzování funkčních schopností.....	33
3 Podmínky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS.....	35
3.1 Inkluze.....	35
3.2 Podpora inkluzivního vzdělávání	35
3.3 Inkluze u žáků s poruchami autistického spektra	37
3.3.1 Organizační zajištění.....	39
3.3.2 Prostorové a materiální podmínky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS.....	40
3.3.3 Personální podmínky.....	40
3.3.4 Práce s intaktními žáky.....	43
3.3.5 Rodina žáka s PAS	45
4 Metodika práce se žákem s PAS	52
4.1 Strukturované učení	52
4.2 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)	56
4.3 Výměnné komunikační strategie	57
4.4 Návčky sociálních a komunikačních dovedností.....	58
4.5 Strategie řešení problémového chování.....	59
4.6 Metody	60

5	Specifika práce se žákem s PAS	63
5.1	Typické projevy chování žáků s PAS	64
5.1.1	Oblast sociálního chování	64
5.1.2	Oblast komunikace.....	65
5.1.3	Oblast představitosti, hry a zájmů	66
5.1.4	Projevy emocionality	67
5.1.5	Nespecifické projevy	68
5.2	Skupinová nebo individuální výuka dovedností	70
5.2.1	Vysvětlení zadání, přiměřené instrukce	71
5.2.2	Modelování jednotlivých kroků	71
5.2.3	Přehrávání rolí s opravnou zpětnou vazbou	71
5.2.4	Nácvik dovednosti v/a mimo skupinu.....	72
5.3	Typologie žáků s PAS	72
5.4	Konkrétní příklady nácviku přiměřeného sociálního chování a sociálně komunikačních dovedností.....	73
5.4.1	Přihlášení se ve vyučovací hodině, požádání o pomoc, dovysvětlení	73
5.4.2	Účast v diskusi.....	74
5.4.3	Vykřikování.....	74
5.4.4	Opuštění místa, pobíhání po třídě.....	75
5.4.5	Negativismus, odmítání spolupráce.....	76
5.4.6	Reakce na neúspěch	78
5.4.7	Práce ve skupině	79
5.4.8	Jak zahájit, udržet a ukončit sociální kontakt	80
5.5	Příprava na plnění povinné školní docházky.....	81
5.5.1	Počáteční psaní	82
5.5.2	Počáteční čtení	85
5.5.3	Vytváření základních početních představ	86
6	Metodika práce se žákem s PAS v jednotlivých vzdělávacích předmětech	89
6.1	Struktura prostoru	89
6.1.1	Struktura školního prostředí.....	90
6.1.2	Struktura obsahu výuky.....	91
6.2	Rozvrhy, denní programy, seznamy úkolů	91
6.2.1	Vizualizace prostoru a času	92
6.3	Specifická úprava vyučovací hodiny	94
6.3.1	Obecné metodické postupy uplatňované při vzdělávání žáků s PAS.....	94
6.4	Zkoušení a domácí úkoly.....	95
6.5	Pomůcky	96
6.6	První stupeň	100
6.6.1	Jazyk a jazyková komunikace.....	100
6.6.2	Matematika.....	107
6.6.3	Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda).....	110
6.6.4	Člověk a svět práce (pracovní činnosti a pracovní výchova).....	112
6.6.5	Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova).....	113
6.6.6	Informační a komunikační technologie	113
6.6.7	Člověk a zdraví (tělesná výchova)	113
6.7	Druhý stupeň.....	115

6.7.1	Jazyk a jazyková komunikace.....	116
6.7.2	Matematika a její aplikace	119
6.7.3	Informační a komunikační technologie	119
6.7.4	Člověk a společnost (dějepis a výchova k občanství).....	120
6.7.5	Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis).....	120
6.7.6	Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova).....	121
6.7.7	Člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova)	122
6.7.8	Člověk a svět práce (pracovní činnosti a pracovní výchova).....	122
6.7.9	Doplňující vzdělávací obory, průřezová témata	122
6.8	Individuální vzdělávací plán (IVP)	123
6.8.1	Zásady pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.....	124
6.8.2	Hodnocení individuálního vzdělávacího plánu	132
6.9	Volný čas ve školním prostředí	133
6.9.1	Přestávky.....	133
6.9.2	Čas na oběd	134
6.9.3	Volné hodiny	135
6.9.4	Mimoškolní vzdělávání.....	135
6.9.5	Zájmové vzdělávání.....	136
	Závěr	138
	Literatura	139

Úvod

JAN MICHALÍK, PETR HANÁK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, předkládáme vám několik informací, zkušeností a doporučení a věříme, že vám informace v této metodice pomohou lépe naplnit vzdělávací potřeby vašich žáků se zdravotním postižením.

Společné vzdělávání žáků se zdravotním postižením se žáky bez postižení, ať se již nazývalo integrací či nabylo charakter vzdělávání skutečně inkluzivního, představovalo a stále představuje složitý pedagogický a speciálněpedagogický problém. Jeho řešení dennodenně podstupují tisíce pedagogů na více než tisícovce mateřských, základních a středních škol České republiky. Jen malá část z nich má přitom pro tuto činnost speciální (specializované) vzdělání v podobě vysokoškolského studia speciální pedagogiky. Jejich „integrační výkon“ v uplynulých deseti let tak byl důsledkem jejich pracovitosti, umění, ale často také i touhy a ochoty pomáhat.

Právě v posledních letech se také značně zvyšuje počet dětí, žáků a studentů s různými druhy a stupni zdravotního postižení, kteří jsou vzděláváni, a to z řady důvodů, v prostředí tzv. běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Jestliže jsme výše hovořili o složitém problému, nemáme na mysli primárně problémy vyplývající z existence samotného zdravotního postižení. To je reálným faktem, s nímž umí žít dítě, a dokážou to i lidé v jeho okolí. Problémy zpravidla spočívají v nedostatečném či nevhodném přízpůsobení vzdělávacích podmínek ve škole a třídě. Za ně je učitel odpovědný jen zčásti, v řadě případů vůbec. Systémová podpora vzdělávání žáků s postižením v přirozeném prostředí tzv. běžné školy u nás stále není dostatečná.

A to přesto, že počet žáků se zdravotním postižením vzdělávaných v běžných základních školách u nás neustále vzrůstá. Svědčí o tom i údaje uvedené v tab. č. 1 (s. 18).

Předložený text se zaměřuje na jednu z dílčích částí mozaiky speciálněpedagogických prostředků podpory. Přináší informace využitelné učitelkou či učitelem dítěte, žáka či studenta se zdravotním postižením, ale jistě i informace využitelné pro rodiče těchto žáků.

Jedná se o jeden z dílčích výstupů projektu u „Inovace činností speciálněpedagogických center při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ realizovaného v rámci operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost v letech 2010–2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem předloženého textu je přinést „kuchařku“ pro práci učitelky či učitele především se žáky integrovanými ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Práce se žákem se zdravotním postižením je někdy těžší, někdy radostná, někdy jiná a hodně často stejná jako s ostatními žáky. Aby taková být mohla, vyžaduje však od učitelky či učitele přece jen vyšší přípravu. Do ní radíme nejen seznámení se s příčinami, projevy a zejména důsledky příslušného druhu zdravotního postižení, ale také s možnostmi (zákonitostmi, zásadami či zkušenostmi), které je potřebné či přímo nutné ve třídě využít.

S naplněním těchto cílů přistupoval autorský tým této metodiky k jejímu zpracování. Celkem bylo vytvořeno šest metodik, pro každé z obvyklých druhů zdravotního postižení. Jedná se o metodiky práce:

- se žáky s mentálním postižením,
- se žáky s tělesným postižením,
- se žáky se zrakovým postižením,
- se žáky se sluchovým postižením,
- se žáky s narušeným komunikačním systémem,
- se žáky s poruchou autistického spektra.

Tato metodika je věnovaná poznatkům, radám a doporučením pro vzdělávání dětí, žáků a studentů s poruchou autistického spektra.

V úvodu metodiky jsou definovány speciální vzdělávací potřeby žáků s PAS. V další části jde o deskripci (popis) podmínek tzv. inkluzivního vzdělávání od nutnosti úpravy organizace vzdělávání přes prostorové a materiální předpoklady až po nezbytné personální a sociální podmínky. Je zde také akcentován prvek nutnosti komunikace a kooperace všech, kteří se podílejí na inkluzi žáka s PAS.

Následuje přiblížení zásad (pravidel, metod a forem) komunikace s těmito žáky.

Stěžejní je v metodice oblast specifik práce při vzdělávání, a to s ohledem na míru symptomaticky PAS a také na stupeň vzdělávání (ZŠ).

Metodika se věnuje také velmi důležitému úkolu při inkluzivním vzdělávání – práci s intaktní skupinou žáků, tedy se zdravými spolužáky (příprava spolužáků na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – SpecVP, nezbytnost komunikace ve třídě, ujasnění si možných problémů a rizik, ale i doporučení pro úspěch v uvedených oblastech).

Velmi důležité je představení vhodných kompenzačních a edukačních pomůcek.

Pro dobrou motivaci žáků ke vzdělávání a také pro udržení zdravého klimatu třídy je nesmírně závažná otázka správného hodnocení výsledků práce žáků, nastavení optimálních pravidel a zásad při vzdělávání.

1 Historické aspekty vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v České republice

VĚRA ČADILOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

Do roku 1989 se v tehdejší Československu problematikou autismu zabývalo jen několik odborníků, z nichž nejvýraznější osobností byla česká psychiatryně Růžena Nesnídalová. Její kniha *Extrémní osamělost* přispěla k širší informovanosti odborné i laické veřejnosti a především rodičů dětí s autismem.

S porevolučními změnami se začal na počátku 90. let měnit i pohled na autismus. Velkou část iniciativy vyvíjeli v této době především rodiče diagnostikovaných dětí s autismem, kteří založili občanské sdružení AUTISTIK, jehož hlavní představitelkou byla Miroslava Jelínková.

Na pozvání AUTISTIKu přijížděli na počátku 90. let odborníci na problematiku autismu ze zahraničí, např. Erik Schopler a Margaret Lansingová z divize TEACCH v USA a Theo Peeters z Belgie (Opleidingscentrum Autisme). Přednášky těchto odborníků měly významný vliv na další vývoj přístupu k lidem s autismem a přispěly k zavádění přiměřené speciálněpedagogické intervence u osob s autismem v České republice.

V roce 1993 se do procesu nově vznikajícího oboru speciální pedagogika aktivně zapojilo i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) a z iniciativy občanského sdružení AUTISTIK vznikl výzkumný projekt, jehož realizátorem byl Výzkumný ústav pedagogický. Úkolem projektu bylo zmapovat aktuální situaci v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s autismem. Současně s těmito iniciativami začaly vznikat první třídy pro žáky s autismem při speciálních školách. Vznik tříd pro děti s autismem vyvolal potřebu kvalitně vyškolit speciální pedagogy v praktickém výcviku, neboť dosud realizované přednášky byly pouhou teorií. V roce 1997 se podařilo sdružení AUTISTIK společně s Nadací Dětský mozek zorganizovat ve spolupráci s Central European Educational Center for Autism, s Nadací autismus a výzkumnou skupinou Autismus průběžnou jednoletou stáž sedmi speciálních pedagogů a psychologů v Budapešti.

Absolventi této stáže zde získali první speciálněpedagogický diagnostický materiál, který významně pomohl českým speciálním pedagogům najít správný směr pedagogické intervence, která je u dětí s PAS výrazně odlišná od běžných speciálněpedagogických intervencí. Do té doby, díky minimální znalosti problematiky autismu a nedostatku diagnostických nástrojů, pracovali tito učitelé s dětmi s autismem často metodou pokusu a omylu. Roční stáž několika pracovníků v Budapešti a dovezené materiály znamenaly pro některá pracoviště v ČR průlom ve speciálněpedagogickém přístupu k dětem s PAS. Předávání jejich zkušeností dalším pedagogům a rodičům a postupně se zvyšující počet diagnostikovaných dětí s PAS vyvolal potřebu legislativního zakotvení vzdělávání těchto dětí. Tyto snahy vyvrcholily schválením vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb., kde bylo uvedeno, za jakých podmínek může být zřízena speciální třída pro žáky s autismem, kolik pedagogických pracovníků v takové třídě pracuje a kolika dětmi je třída naplněna.

Od roku 2001 probíhalo v České republice pod garancí MŠMT experimentální ověřování poradenských služeb a péče o klienty s autismem, na jehož podkladě bylo jmenováno čtrnáct krajských koordinátorů. Tento experiment přešel dne 24. 6. 2003 v projekt MŠMT „Poradenské služby pro klienty s autismem a poruchami autistického spektra /PAS/“ (Věstník MŠMT č. 8/2003, č. j. 15987/2003-24). Odborným garantem tohoto projektu byl Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR). Ačkoliv tento projekt v září 2006 skončil, pokračuje dále formou subprojektů.

2 Speciální vzdělávací potřeby žáků s poruchami autistického spektra

2.1 Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením

JAN MICHALÍK

Přijetí žáka se zdravotním postižením do běžné třídy mateřské, základní či střední školy je stále více přirozeným způsobem řešení jeho vzdělávacích potřeb. V této kapitole je proto podán stručný přehled faktorů, které v konečném důsledku rozhodují o úspěšnosti tohoto způsobu vzdělávání. Mohou sloužit pro inspiraci či jako připomenutí toho, co je dobré a potřebné vzít v úvahu, působíme-li ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.

Jak ukazuje tabulka v úvodu této publikace, méně obvyklé se stává běžným, či dokonce častým. Zejména u žáků s tělesným, zrakovým a řečovým postižením již počet těch, kteří navštěvují tzv. běžnou školu, převyšil počet dětí ve speciálních školách. U žáků se sluchovým postižením totéž platí u žáků s lehkými stupni postižení. Žáci s poruchou autistického spektra a žáci s mentálním postižením jsou nadále primárně vzděláváni ve školách speciálních, i když i zde se počet v běžných školách trvale zvyšuje.

2.1.1 Obecné povinnosti školy a pedagogů při integraci

Pedagogičtí pracovníci školy jsou povinni naplnit speciální vzdělávací potřeby integrovaných žáků nejen proto, že jim to ukládá jejich „pedagogická čest“, ale i vzhledem k platnému znění školského zákona. Ten v ust. § 16 stanoví následující práva žáků za jejich naplnění je škola odpovědná.

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

(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.

2.1.2 Žák se zdravotním postižením

Je samozřejmé, že žáka se zdravotním postižením nemůžeme označit za „faktor“ ovlivňující úspěšnost školské integrace. Není tomu tak proto, že by žák sám, jeho osobnost, charakter, vlastnosti, druh a stupeň postižení, nebyl pro úspěšnost integrace významný. Zkušený poradenský pracovník či pedagog potvrdí, že u každého dítěte a žáka je situace odlišná. Pokud je dítě starší, mělo by jeho zařazení do běžné (stejně jako speciální) školy předcházet vyjádření jeho názoru. Nejde jen o naplnění obvyklé rodičovské praxe, ale o naplnění základního práva dítěte, vyjádřeného v čl. 12 Úmluvy o právech dítěte. Jde o právo dítěte na vlastní názor s tím, že názoru dítěte bude dána váha odpovídající jeho věku a vyspělosti. O dítěti nemůžeme hovořit jako o „faktor“ z toho důvodu, že ono samo je hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu, nikoliv jakýmsi „faktorem“.

Stejně jako u dítěte zdravého je vhodné, pokud je k návštěvě školy připravováno a motivováno. Vše bude zvýrazněno a ovlivněno druhem a stupněm postižení. Dítě by však nemělo být stresováno případnými obavami či nereálnými očekáváními rodičů a ostatních dospělých. Dítě by mělo být připraveno účastnit se běžného života školy, s úpravami danými jeho zdravotním postižením. Nelze tedy očekávat či nařizovat plnou účast na všech činnostech školy. Dítě není do školy přijímáno a smysl integrace nespočívá ve snaze dítě „znormlizovat“. Podstatou a základním předpokladem úspěšné integrace je naopak poskytnutí odpovídajících prostředků speciálněpedagogické podpory (viz dále). Složitou otázkou zůstává sociální status dítěte ve skupině vrstevníků. Jedním z důvodů odmítnutí integračních tendencí, zejména v počátcích 90. let, byly obavy z odmítnutí dítěte zdravými spolužáky. Obvyklým konstatováním pedagogů i rodičů v těchto případech bylo, že „děti dokáží být velmi kruté“. Často se však tyto zkušenosti vážou na drobné odlišnosti, jimiž se každé dítě vyznačuje (odstávající uši, barva vlasů, sociální status rodiny apod.). V případě skutečných zdravotních postižení děti zpravidla cítí závažnost celé situace. Zatím se většinou setkáváme se snahou pomoci, později pozorujeme jak zájem, tak i přirozenou „lhostejnost“. V některých školách však pozorujeme i tendence omezování účasti integrovaných dětí v mimoškolních aktivitách, což je nedobré pro budování vztahů v kolektivu dětí. U některých zdravotních postižení mohou hrát roli i problémy komunikace vázané na druh či stupeň postižení.

Doporučení: *Komunikace mezi žáky není „jednosměrná“, odpovědnost za vztahy tudíž nemají jen žáci bez postižení, ale i jejich spolužák s postižením. Pro obě skupiny (platí pro žáky vyšších tříd základní škol a případně školy střední) je možno využít vzdělávacího manuálu vypracovaného v rámci projektu ESF „Diverzita pro osoby se zdravotním postižením“. Je dostupný na adrese <http://www.diverzitaproozp.cz/produkty> Mimo jiné v něm lze nalézt i zajímavé „desatera integrace naruby“, tedy doporučení pro žáky se zdravotním postižením.*

Shrnutí: Školy si nemohou své žáky vybírat (hovoříme o školách mateřských a základních). Děti de iure nechodí do základních škol dobrovolně. Stát nařídil jim i jejich rodičům, dokonce pod hrozbou trestněprávních sankcí, děti do školy posílat (s výjimkou tzv. domácího vzdělávání, které obecně nepovažujeme pro žáky s postižením za vhodné). Proto je povinností téhož státu (reprezentovaného školou jako institucí) vzdělávací potřeby dítěte naplnit.

2.1.3 Rodina a rodiče

Výsadní postavení rodičů a rodiny v péči o dítě není dáno jen přirozeným imperativem etickým, ale je kodifikováno i v ustanoveních mnoha norem základních lidských práv a svobod. Např. čl. 5 Úmluvy o právech dítěte zavazuje smluvní strany úmluvy „respektovat odpovědnost, práva a povinnosti rodičů nebo, v odpovídajících případech a v souladu s místním obyčejem, členů širší rodiny... nebo jiných osob právně odpovědných za dítě, které směřují k zabezpečení jeho orientace a usměrňování při výkonu práv podle úmluvy v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi“. Úmluva je součástí našeho právního řádu a má přednost před zákonem. Explicitně potvrzuje zodpovědnost rodičů za výchovu dítěte i zákon o rodině (č. 63/1964 Sb.) dikcí § 32: „rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče“. Konečně významné ustanovení stanoví prioritou

integrovaného vzdělávání přináší Úmluva o právech osob se zdravotním postižením v čl. 17 takto: „...*státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí aby: a) osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání.*“ Úmluva je na našem území platná a má rovněž přednost před zákonem.

Pro pedagogické pracovníky má velký význam znalost (a interpretace) následujících poznatků, které v řadě případů v rodinách pečujících o dítě se zdravotním postižením pozorujeme (ale nejen v těchto rodinách).

- **Obavy o osud a zdraví dítěte vedoucí k větší opatrnosti.**

Mohou vést až k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech, nevytváření dostatečně podnětného prostředí pro jeho rozvoj. Možný je i opak uvedeného postoje, kdy je výchova dítěte, vzhledem k jeho postižení, náročná až perfekcionista. Učitel by se však měl vyvarovat paušalizujících a generalizujících soudů, zvláště nezná-li rodinu dostatečně dlouho.

- **Nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům.**

Rodič dítěte s postižením, zejména závažnějším, je od útlého dětství nucen komunikovat s řadou institucí sociálního zabezpečení, obecního úřadu, zdravotních pojišťoven, které ne vždy splňují jeho představy o účinné a kvalitní pomoci. Tyto návyky a očekávání si rodič zpravidla přináší i do školského prostředí.

- **Výrazně pocítovaná ekonomická a sociální nejistota.**

Faktor zdravotního postižení dítěte vede zpravidla rodiny k uvažování o budoucnosti, jejich schopnosti zabezpečit péči o dítě. Zdravotní postižení dítěte s sebou zpravidla přináší zvýšené náklady, které tento pocit umocňují. Navíc velké množství rodin dětí s postižením je tzv. jednopříjmových, tzn. jeden z rodičů, nejčastěji matka, je s dítětem v domácnosti.

- **Větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících.**

Jestliže u dětí zdravých je návštěva poradenského pracoviště výjimečná, u dětí se zdravotním postižením je běžná. Dokonce častá. Rodič je obvykle veden k tomu, aby kontaktoval co největší množství odborníků (včetně lékařů, psychologů...), což ovšem vede k podání různých, často protichůdných informací.

- **Zvýšená psychická i fyzická unavitelnost.**

Zejména u dětí s těžším zdravotním postižením je nutno brát v úvahu enormní psychické a často i fyzické vypětí, kterému jsou rodiče a rodina vystaveni. Proto v některých etapách života může nabídka úlevné péče ve speciální instituci řešit aktuální situaci vyčerpání a únavy.

Zdůraznit je však třeba zásadní zkušenost platnou pro všechna tvrzení uváděná v této kapitole: každá zkušenost, navíc zobecněná, je jen orientačním vodítkem. Situace v každé rodině je odlišná a zejména proměnlivá v čase. Jedná se především o kombinaci těchto čtyř aspektů:

- druh a míra (hloubka) zdravotního postižení,
- doba péče o dítě s postižením,
- vztahové aspekty v rodině (včetně vnímání hodnoty vzdělání),
- socioekonomická úroveň rodiny.

S integrací dítěte s postižením do běžné školy bezprostředně souvisejí další aspekty. Je možno říci, že jejich pozitivní naplnění je předpokladem opravdu úspěšné školské integrace. Zároveň by bylo nesprávné domnívat se, že dále uvedené náležitosti jsou obligatorní povinností každé rodiny dítěte s postižením, které navštěvuje základní školu.

- **Domácí podpora vzdělávacího procesu** formou domácích úkolů, cvičení a nahrazování výpadků vzniklých nepřítomností dítěte, jeho pomalejším tempem ve výuce apod. Naše školství je obecně charakterizováno vysokou účastí rodičů na vzdělávání dětí. Zejména na prvním stupni základní školy se považuje za takřka samozřejmé, že se matka nebo otec s dítětem pravidelně do školy připravují a učivo s ním procvičují. Pokud jde o dítě s postižením, bývají tyto nároky ještě vyšší.
- **Zabezpečení obslužných činností a dopravy dítěte.** Naléhavým se ukazuje v případě dětí s těžším tělesným, smyslovým či mentálním postižením, ale také u dětí s autismem s těžší mírou symptomatiky. Zejména v počátcích integrovaného vzdělávání se některé školy domnívaly, že matka (zpravidla se jednalo o ni) má plnit vůči dítěti roli osobního asistenta, a podmiňovaly přijetí dítěte její přítomností

„alespoň v rozsahu dvou hodin denně“. Toto je již ve většině případů minulostí. Dalším problémem je doprava dítěte. Pokud je dítě v ústavním zařízení nebo internátu, problém pro rodinu odpadá. V případě integrovaného vzdělávání je nutno každý den zabezpečit dvě cesty dítěte – do školy a zpět. Důvodem je absolutní neřešení této situace ze strany systému sociálního zabezpečení a školství. Ve vyspělých zemích nese náklady transportu dítěte zpravidla stát prostřednictvím systémů sociálního zabezpečení.

Situaci rodičů a rodiny dítěte se zdravotním postižením jsme věnovali pozornost zejména vzhledem k tomu, že u mnoha učitelů v tomto směru přetrvává jistá opatrnost, spojená s obavami z přílišného zasahování rodičů do vzdělávání dítěte. Obě kooperující strany neměly v minulosti možnost zvyknout si na vzájemnou spolupráci. Naproti tomu v posledních letech je možno např. na odborných seminářích a konferencích velmi často vidět učitelku dítěte s postižením v doprovodu matky dítěte. Ve vzájemné spolupráci hledají nejlepší varianty vzdělávání dítěte.

2.1.4 Škola přijímající dítě s postižením

V zásadě by měl být respektován princip návštěvy školy nejbližší místu bydliště žáka. Tento princip by měl však být podřízen právu svobodné volby rodičů dítěte. V současnosti, ale i v budoucnu, s rozvojem prostředků speciálněpedagogické podpory, nebudou zřejmě úplně všechny školy připraveny na přijetí dítěte s každým druhem postižení.

Školský zákon však v tomto směru hovoří jednoznačně:

§ 36 Plnění povinnosti školní docházky

(5) Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.

(7) Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu..., a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.

Škola, která přijímá dítě se zdravotním postižením, by měla splňovat určité minimální požadavky. Nejde jen o náležitosti správního řízení, architektonických bariér a možností poskytnutí speciálních pomůcek. Jde i o další aspekty, které ovlivní úspěšnost integrace dítěte s postižením.

Na prvním místě je nutno uvést celkovou atmosféru ve škole. Tu ovlivňují žáci i pedagogové. Pro pokud možno bezproblémový pobyt dítěte s postižením ve škole je rozhodující i stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání. Je skutečností, že tzv. poruchy chování dnes již představují větší problém než samotné zvládnutí příslušného zdravotního postižení.

Před několika lety jsme v jedné škole dojednávali přijetí dítěte se zrakovým postižením. Škola nám předala leták pro rodiče budoucích prvňáčků. Neuspořádaným písmem, resp. několika druhy písma textového editoru, strohým oznamovacím či rozkazovacím způsobem oznamovalo vedení školy, co všechno musí rodiče splnit do zahájení školní docházky. Zejména se pokyny týkaly nákupu pomůcek, ale i úpravy pracovního místa žáka atd. Celá forma i obsah sdělení byl natolik suchý, úřednický a odtažitý, že působil dojmem „nákupního lístku“.

Dalším z aspektů je úroveň (odborná a lidská) vedení školy a členů pedagogického sboru. Integraci konkrétního dítěte ovlivní schopnost komunikace učitelského sboru jako celku. Je potřebné vést diskusi mezi jednotlivými učiteli. Vyměňovat si zkušenosti, příklady. Dvojnásob se to týká žáků na druhém stupni. Právě přechod na tuto vzdělávací úroveň bývá problematický a vystavuje účet skutečné připravenosti školy plnit svůj vzdělávací úkol. Není na závadu, pokud členové sboru diskutují případnou i později reálnou přítomnost žáka s postižením ve škole i při existenci odlišných stanovisek na dílčí aspekty jeho vzdělávání.

Nemělo by se však již dnes stávat, že někteří členové pedagogického sboru budou zastávat trvale výrazná protiintegrační stanoviska.

2.1.5 Učitel a jeho role ve školské integraci

Základním momentem majícím vliv na všechny další aspekty činnosti učitele integrovaného žáka s postižením je jeho motivace. Vzhledem k relativní ojedinělosti individuální integrace na školách ČR dosud převládají altruistické postoje pomoci a porozumění. Hned za nimi se setkáváme s profesionálním zájmem o zvládnání nové pedagogické situace. Pozorujeme však i situace, v nichž se staví učitel či učitelka k integrovanému žákovi či žákyni chladně a bez zájmu respektovat jeho speciální vzdělávací potřeby.

Paní učitelka, na jižní Moravě, se rozhodovala o přijetí Lucky, šestileté dívky, shodou okolností také úplně nevidomé. Požádali ji o to rodiče dívky, kteří měli strach poslat ji v šesti letech na internát do B. Paní učitelka měla strach, zda jí bude moci dát to co potřebuje. Za pomoci odborníků ze speciálně pedagogického centra si zařídila týdenní pobyt na speciální internátní škole pro děti se zrakovým postižením. Navštěvovala výuku, samozřejmě po předchozí přípravě a studiu, hodnotila a uvažovala. Užívané metody jí nepřipadaly, na první pohled, natolik odlišné a nezvladatelné. Definitivní rozhodnutí však padlo po jiném zážitku. Večer na internátu zůstala pouze omezená služba noční pohotovosti a děti zůstávaly na pokojích samy. A tehdy se v paní učitelce ozvaly její city maminky dítěte a rozhodla se. Lucka již základní školu v místě bydliště absolvovala. Úspěšně.

Stranou zatím většinou zůstává požadavek na speciálněpedagogickou kvalifikaci učitele. Vždy je požadován ve speciálních třídách základních škol, u individuálně integrovaných žáků je v současnosti spíše výjimkou.

Nelze zakrývat, že vzdělávání dítěte s postižením ve třídě znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku i jednotlivých hodin. Samozřejmostí je vypracování či participace na zpracování a plnění individuálního vzdělávacího plánu dítěte. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a žáka s postižením, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě a ochuzena nízkými nároky a nedostatkem času. Velmi důležité je, aby učitel měl možnost konzultovat své zkušenosti s odborníky školských poradenských pracovišť. Ideální jsou diskuse učitelů žáků se stejným druhem a stupněm postižení. Zcela automaticky se u učitele předpokládá další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Toto by měla být rovněž starost ředitele školy. Výuka dítěte s postižením značně mění běžné pojetí výuky na základní škole. Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu individuální i skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky. Není náhodou, že mezi učiteli dětí s postižením na základních školách najdeme řadu velmi tvořivých pedagogů, kteří patří ve sborech k nejlepším. Je žádoucí, aby tyto vlastnosti byly náležitě oceněny i formou finančního ohodnocení učitele. Sama finanční motivace však, podle zkušeností z praxe, nebývá pro rozhodnutí a pokračování v práci učitele dítěte s postižením rozhodující.

2.1.6 Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci

V našem školství působí jednak střediska výchovné péče (pro žáky s poruchami chování), dále systém pedagogickopsychologických poraden (primárně vývojové poruchy učení a chování, případně lehčí postižení) a zejména speciálněpedagogická centra (SPC).

Jejich seznam naleznete na stránkách krajského úřadu vašeho kraje nebo na stránkách projektu v jehož rámci vznikají tyto knihy: <http://spc.upol.cz>, případně na stránkách nestátní Asociace pracovníků SPC – www.apspc.cz.

Učitelé by měli vědět, že proces posuzování speciálních vzdělávacích potřeb u žáka se zdravotním postižením (diagnostika) a související poradenství je dominantním úkolem SPC. Pracovníci SPC v žádném případě nepředstavují „obdobu školské inspekce“. Systém SPC je servisním pracovištěm, které si školství „zřídilo“ pro své potřeby. Učitel nebo učitelka žáka s postižením by měl vyhledat podporu SPC vždy, když cítí tuto potřebu. Pokud nerozumí některým závěrům a doporučením, měl by požádat o jejich vysvětlení. Formálně platí, že výsledky z vyšetření a doporučení ke vzdělávání obdrží od SPC rodič dítěte. Není vyloučeno, že je ve výjimečných případech škole nepředá. Jedná se však o výjimky. Požaduje-li rodič, aby jeho dítě bylo vzděláváno v režimu tzv. integrace, je povinen tuto skutečnost škole doložit. Především je však v zájmu rodiče, aby vzdělávání jeho dítěte provázela spolupráce učitele, poradenského pracovníka SPC, za běžné účasti jeho samotného. Učitelé na školách by však měli vědět, že stávající personální, organizační a další zajištění SPC u nás je nedostačující. Zejména od září 2011 MŠMT svými vyhláškami navýšilo činnosti těchto zařízení, v některých případech až násobně, bez toho, že by došlo ke zvýšení počtu pracovníků. Tato situace není do budoucna udržitelná. Učitelé však mají právo, a pracovníci SPC povinnost kooperovat při vzdělávání každého žáka se zdravotním postižením.

2.1.7 Prostředky speciálněpedagogické podpory

a) Podpůrný učitel

Poprvé se možnost působení dvou učitelů objevila ve vyhlášce o speciálních školách z roku 1997, a to v případě třídy žáků s autismem a hluchoslepých na speciálních školách. Současná právní úprava (vyhláška č. 73/2005 Sb.) umožňuje dokonce působení až tří pedagogických pracovníků ve třídě pro žáky s těžkým zdravotním postižením. Jedná se primárně o třídy v tzv. speciálních školách. Není však vyloučeno, aby tato forma skupinové integrace probíhala i na běžné základní škole. Tato třída může být zřízena již při 4 žácích. V případě individuální integrace naše právní úprava pojem druhého, podpůrného učitele nezná. Ve vyspělých zemích je běžným jevem, zejména jsou-li ve třídě dva a více žáků s postižením.

Přítomnost podpůrného učitele ve třídě neznamená jen proměnu vyučovacích metod a jisté ulehčení situace a podmínek vzdělávací práce obou učitelů. Klade i důraz na jejich vzájemný vztah a schopnost profesionální týmové spolupráce. V současnosti shledáváme jisté prvky tohoto vztahu ve třídách s asistentem pedagoga.

b) Asistent pedagoga

Asistent pedagoga bývá na mnoha školách vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálněpedagogické podpory. Je tomu zejména u dětí s těžším tělesnými či mentálním postižením a s poruchou autistického spektra. Na jedné straně je jistě žádoucí zvyšování počtu asistentů pedagoga v našem školství, na druhé straně ani ve vyspělých zemích neplatí pravidlo: jedno dítě s postižením – jeden asistent. V současnosti bude mít rozhodující váhu doporučení poradenského pracoviště, vnitřní podmínky a možnosti školy. Záležet bude i na atmosféře ve třídě, možnosti pomoci spolužáků apod. Obecně platí a bude platit základní úměra stanovící přítomnost asistenta v závislosti na stupni (hloubce) postižení dítěte a žáka. Bohužel, přes zvyšující se počet asistentů není jejich „přiznávání“ u nás systémové, často rozhodují jiné než pedagogické a speciálněpedagogické aspekty.

Tab. č. 1 Počet asistentů pedagoga na školách ČR (2005–2011)

Rok	Fyzické osoby	Přepočít na plné úvazky
2005	1588	1156,4
2006	2132	1559,9
2007	2923	2098,9
2008	3450	2415,4
2009	4044	2772,3
2010	4751	3145,6
2011	5386	3483,1

Pozice asistenta pedagoga, způsob jeho přiznávání a základní náplň činnosti je definována právními předpisy takto.

Školský zákon, § 16 odst. 9)

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

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. § 7 Asistent pedagoga

(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

(2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

Důležité je ustanovení vyhlášky, které od září 2011 rozšiřuje působnost asistenta u žáků s těžkým zdravotním postižením (určí SPC) i o „pomoc při sebeobsluze a pohybu“. Nelze tudíž, jako se dělo v minulosti, uvádět, že asistent pedagoga je ve třídě „pro učitele“ a pro žáka má být „nějaký další“ asistent. Vyhláška tuto možnost v § 8 umožňuje, tj. ve třídě, v níž je žák se zdravotním postižením vzděláván, může působit i tzv. osobní asistent. Ovšem již nyní jeho úkoly musí plnit i asistent pedagoga.

c) Doprava dítěte do školy

Jen zdánlivě se jedná o problém, který s vlastním vzděláváním dítěte přímo nesouvisí. Je pravdou, že dosud je tento úkol vnímán spíše jako soukromá záležitost rodičů, v určitých případech spíše nepatrně dotovaná ze systému sociálního zabezpečení.

Vyřešení dopravy dítěte do školy je přitom důležitým činitelem ovlivňujícím rozhodování rodičů dítěte o typu a druhu školy. Právě v tomto směru nabízejí mnohé speciální instituce rodičům větší komfort

v podobě organizovaných svozů dětí do zařízení. I ony se však potýkají s neřešením úhrady této služby z centrálních zdrojů. Je využíváno mimorozpočtových zdrojů a samotných příspěvků rodičů. Pro rodinu představuje doprava problém finanční, ale ještě více časový. Jestliže rodiče žáků zdravých své dítě do školy doprovázejí několik týdnů či měsíců v první třídě, rodiče dětí s postižením tak musí činit i celou školní docházku. Tento faktor ovlivňuje možnost pracovního uplatnění pečující osoby, kterou je v drtivé většině případů maminka dítěte.

d) Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky

Jeich dostupnost a možnosti užití ve vzdělávání v běžných školách je oproti speciálním zařízením menší. Speciální školy existují desítky let a za tuto dobu byly schopny pořídit do svého vybavení většinu potřebných pomůcek pro žáky školy. Integrované vzdělávání je záležitostí posledních několika let, a proto je do jisté míry logické, že základní školy zpravidla nedisponují potřebnými pomůckami. Ve smyslu platné právní úpravy se i předpokládá dvojí základní způsob jejich pořízení:

- formou zápůjčky ze speciálněpedagogického centra,
- formou nákupu z prostředků navýšení normativu na vzdělávání žáka se zdravotním postižením.

Další možností je využití osobních pomůcek žáka zapůjčených z jeho domova. Kombinací všech uvedených způsobů lze zpravidla vyřešit nejaktuálnější potřeby dítěte.

e) Úprava vzdělávacích podmínek (individuální vzdělávací plán, IVP)

Sem zahrnujeme případný nižší počet žáků ve třídě, úpravu vyučovacích postupů a metod, pravidla hodnocení žáka a další. Klíčovým dokumentem je individuální vzdělávací plán. Za jeho přijetí je de iure odpovědný ředitel školy. Fakticky se na jeho přípravě podílejí učitelé školy za vedení pracovníků SPC. V praxi se setkáváme jak s vysloveně formálními dokumenty, tak i s návodnými materiály, které dobře a výstižně popisují potřeby žáka a způsoby jejich naplnění v různých situacích. Podrobněji v kapitole 6.7 Individuální vzdělávací plán této metodiky. Na tomto místě uvádíme znění příslušného ustanovení vyhlášky č. 73/2005 Sb., které přehledně ukazuje proces přijetí a obsah IVP:

§ 6 Individuální vzdělávací plán

(1) Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.

(2) Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

(3) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

(4) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické 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, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku 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) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,

g) závěry speciálněpedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

(5) Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

(6) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

(7) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(8) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

(9) Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.

f) Architektonické bariéry

Většina škol České republiky je bariérových, a to nejen pro žáky s tělesným postižením, ale i pro žáky s postižením zrakovým. Jedná se od důsledků desetiletí neřešených otázek přístupnosti veřejných budov. Většina budov mateřských a základních škol je ve vlastnictví obcí, budovy středních škol ve vlastnictví krajů. Zásadní stavební úpravy jsou proto hrazeny z rozpočtů vlastníků, nikoliv z rozpočtových prostředků na vzdělávání. Ve větších městech je žádoucí postupovat cestou výběru spádových a dostupných škol, na nichž budou postupně bezbariérové úpravy provedeny. Dočasným řešením bývá řešení zapůjčením tzv. schodolezu pro žáky s tělesným postižením. Učitelé žáků s postižením se v případě potřeby mohou obrátit na pracovníky SPC, kteří mívají zkušenosti s řešením problémů v jiných školách, případně na organizaci, která sdružuje osoby s příslušným zdravotním postižením. Nezapomeňme, že o bariérách nehovoříme jen u žáků s tělesným postižením, ale i v případě postižení zrakového (nápisy a popisky v Braillově písmu) či sluchového (zvonek při zahájení a ukončení vyučovací hodiny – doplněk světelné signalizace).

g) Sociálně psychologické mechanismy

Souhrnným označením charakterizujeme širokou škálu postojů, soudů, stanovisek, ale i opatření a řešení, která doprovázejí začlenění dítěte se zdravotním postižením do běžné školy. Ve společenském vědomí stále přetrvávají návyky z dřívějších desetiletí. Nejobecněji řečeno – nejsou příliš příznivé plně integraci zdravotně postižených. Na druhé straně, zejména v posledních letech a u dospívající generace, se setkáváme s přirozeným vztahem ke zdravotně postiženým, jejich potřebám i odlišnostem. Tyto postoje ještě umocňuje a rozšiřuje již probíhající školská integrace.

Právě proto je nezbytná příprava prostředí školy i v tomto směru. Dokud nebude většinou společností chápán pobyt dítěte s postižením v běžné třídě jako samozřejmost, bude vhodné při plánování takového kroku hovořit i s rodiči dětí zdravých. Nelze však nikdy podmínit (viz ustanovení zákona výše) přijetí dítěte s postižením (ani žádného jiného) stanoviskem rodičů spolužáků. Není přípustné, aby kdokoli, mimo platnou právní úpravu, rozhodoval o tom, kdo a jaké děti se budou či nebudou ve škole vzdělávat. Rodiče dětí někdy vyjadřují své obavy proto, že se obávají, zda i vzdělávacím potřebám jejich dětí bude ve třídě poskytována odpovídající pozornost. A těmto obavám, kterou jsou přirozené a legitimní, je možno čelit systémem odpovídající speciálněpedagogické podpory pro dítě s postižením.

h) Spolupráce s dalšími organizacemi

V České republice je silně zakořeněn „resortní“ systém správy veřejných věcí. Systémy podpory v oblasti práce a sociálních věcí (např. doprava dítěte), zdravotnictví (např. rehabilitace), zařízení volného času (nestátní organizace, školská zařízení) nejsou koordinovány.

Učitel či učitelka dítěte se zdravotním postižením mohou využít i informace zveřejňované na stránkách rodičovských organizací sdružujících rodiny pečující o dítě s různými postiženími či onemocněními. V některých případech lze nalézt i metodická doporučení pro vzdělávání dětí a žáků s těmito druhy postižení a nemocí (např. www.autismus.cz přináší informace využitelné při vzdělávání dětí s autismem). Nemusí se jednat jen o celostátní organizace, které uvádíme dále v tabulce. Učitel či učitelka se může obrátit na místní pobočky či místní rodičovská sdružení v obci či okolí.

Tab. č. 2: **Webové prezentace rozhodujících organizací sdružující občany se zdravotním postižením:**

Obecné	www.nrzp.cz (Národní rada osob se zdravotním postižením ČR) www.sancedetem.cz (webová prezentace na podporu dětí i se zdravotním postižením)
Zrakové postižení	www.sons.cz (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých), www.brailnet.cz , www.tyfloservis.cz
Sluchové postižení	www.snnrcr.cz (Svaz neslyšících a nedoslýchavých v ČR), www.asnep.cz (Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel)
Tělesné postižení	www.svaztp.cz (Svaz tělesně postižených), www.ligavozic.cz (Liga vozíčkářů), www.paraple.cz (Centrum paraple)
Mentální postižení	www.spmp.cz (Společnost pro pomoc lidem s mentálním postižením)
Poruchy autistického spektra	www.apla.cz (Asociace pomáhající lidem s autismem), www.autismus.cz , www.rain-man.cz , www.autistik.cz
Narušená komunikační schopnost	www.alos.cz

2.2 Poruchy autistického spektra

VĚRA ČADILOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Jde o vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož důsledkem je, že člověk nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet fantazii a kreativitu. Důsledky tohoto postižení provázejí každého člověka po celý život a ovlivňují to, jak se dotyčný chová k ostatním a jak s nimi komunikuje. Jedinec špatně vyhodnocuje informace, které k němu přicházejí (nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší a prožívá), a z toho plyne narušení v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti. Diagnostika PAS je stanovována na základě specifického chování za přítomnosti daného množství symptomů, které mohou být zastoupeny v různé míře a četnosti. Symptomy mohou v průběhu vývoje jedince měnit svou intenzitu, některé mohou časem zcela vymizet, jiné se naopak prohloubí. Vhodná intervence, případně úprava prostředí může symptomatiku PAS zmírnit tak, že se zvýší schopnost jedince fungovat úspěšněji v běžném životě. S poruchou autistického spektra se může pojít mnoho dalších poruch a onemocnění, což v řadě případů ztěžuje diagnostiku a následnou intervenci. Označení poruchy autistického spektra je dnes běžně používaný termín, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám v mezinárodní klasifikaci nemocí (pervazivní = vše či hluboko pronikající).

V současné době jsou k diagnostice PAS využívány dva všeobecně uznávané a rozšířené manuály s diagnostickými kritérii. Prvním z nich je MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992), vydaná Světovou zdravotnickou organizací, druhým jsou pak kritéria DSM-IV, vydaná Americkou psychiatrickou asociací v roce 1994.

Poruchy autistického spektra nejsou již považovány za poruchy vzácné. Jejich výskyt v populaci byl vypočítán na 0,9 %.¹ Toto vysoké číslo znamená, že pravděpodobnost, že se učitel během své praxe setká dříve či později s dítětem s autismem, je opravdu vysoká.

Vývojovými poruchami častěji trpí chlapci. Nejčastěji uváděným poměrem u PAS jsou 3–4 chlapci s autismem na jednu dívku. U Aspergerova syndromu je poměr chlapců k děvčatům ještě vyšší (8 : 1). Existuje však předpoklad, že vysoký nepoměr mezi pohlavími může být způsoben nedostatečnou diagnostikou syndromu u děvčat.

Pro všechny poruchy autistického spektra jsou společné tři deficitní oblasti vývoje, které souhrnně nazýváme autistická triáda. V diagnostických kritériích se hovoří o kvalitativním narušení sociální interakce, kvalitativním narušením komunikace a omezených, opakujících se stereotypních způsobech chování, zájmech a aktivitách.

2.2.1 Sociální interakce a sociální chování

Obtíže v sociální oblasti provází výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích (týká se postoje těla, gest, mimiky, očního kontaktu), stejně jako neschopnost nebo snížená schopnost vytvářet vztahy s vrstevníky s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. Lidé s autismem mají sníženou, někdy až minimální schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti, chybí jim sdílená pozornost.

Nedostatečná schopnost sociální a emocionální empatie, jejímž důsledkem je např. neochota či neschopnost účastnit se jednoduchých sociálních hříček a her, preference činnosti o samotě nebo naopak extrémní sociální aktivita, nevnímání potřeb ostatních lidí, kteří mohou být využíváni jako pomocníci nebo „mechanické pomůcky“, vede k prohlubování problémů a vyřazení lidí s PAS z běžného sociálního života. Většina takto postižených o sociální kontakt stojí, avšak ne vždy ví, jakým způsobem ho navázat. Problémy vyplývající z nepochopení sociálních kontaktů, „nečitelnosti“ chování ostatních a neschopnosti přizpůsobit se zažitým normám se odrážejí ve specifickém chování, které může být provázeno úzkostí, pocitem chaosu a nepřiměřenými reakcemi.

2.2.2 Komunikace

Lidé s PAS mají výrazné problémy v oblasti komunikace. Jejich vývoj řeči je buď opožděný nebo se řeč nevyvine vůbec. Takto postižení mají problémy v oblasti expresivní i receptivní složky řeči. Nedostatky v komunikaci však často nejsou schopni kompenzovat jiným alternativním způsobem komunikace (mimikou, gesty a jinými neverbálními prostředky). U jedinců, kteří mají vyvinutou řeč, je výrazně postižena schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci s ostatními. Často se objevují stereotypní a opakující se používané vzorce řeči nebo vlastní žargon. Chybí různorodá, spontánní a sociálně funkční komunikace odpovídající vývojové úrovni.

2.2.3 Způsoby chování, zájmy a aktivity

Nedostatky v oblasti představitosti se projeví především v upřednostňování aktivit a činností, které jsou typické pro nižší vývojový věk. Často se projevuje nápadně výrazné zaujetí pro jednu nebo více činností, která je abnormálně svojí intenzitou nebo předmětem zájmu (např. astrologie, meteorologie, statistika, dopravní prostředky).

¹ Prevalence of Autism Spectrum Disorders – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006, MMWR, Surveillance Summaries, Vol. 58, No. SS=10, 2009.

Činnosti mají většinou ulpívavý charakter na specifických, nefunkčních rituálech a rutinní činnosti, někdy se projevující nepřiměřeně dlouho trvajícím zaujetím částmi předmětů nebo těla.

Řada lidí s PAS má problém se zvládnáním změn, mladší děti mohou mít i panické reakce na drobné změny, jako je např. změna záclon, změna polohy jídelního stolu, změnu trasy apod. Tyto problémy souvisejí především se sníženou adaptabilitou, nižší flexibilitou myšlení a chování.

U některých lidí s PAS se objevuje stereotypní a opakující se motorické manýrování, jako je třepání či kroutivé pohyby rukama a prsty nebo komplexní specifické pohyby celým tělem.

2.2.4 Nespecifické rysy v chování

U lidí s PAS se často vyskytují některé nespecifické rysy, které nejsou součástí diagnostických kritérií:

- nerovnoměrný profil kognitivních schopností,
- snížená schopnost imitace pohybů, nachýlená chůze či chůze po špičkách, tleskání, luskání prsty,
- fascinace pohybem (roztáčení hraček, otvírání a zavírání dveří, sledování různých otáčejících se předmětů),
- neobvyklé reakce na smyslové podněty (hypersenzitivita na zvuky, světla nebo doteky, nepřiměřené reakce na vůně a pachy),
- nepřiměřené emocionální reakce (bezdůvodný pláč nebo smích, střídání nálad, afekty, úzkost, absence strachu v nebezpečných situacích),
- problémy s chováním (dyskoncentrace, agresivita, sebezraňování...),
- většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času,
- potíže s vytvořením myšlenkové osnovy (koncepce) při rozhodování v práci i přes to, že schopnostmi na úkoly stačí,
- problémy se spánkem, s jídlem.

2.2.5 Přidružené poruchy a onemocnění

PAS se mohou pojít s jakoukoliv jinou poruchou nebo onemocněním. Některé poruchy se vyskytují s PAS mnohonásobně častěji než u běžné populace. Pokud se pojí jiná porucha s PAS, v intervenci je vždy prioritní autistická porucha. Nejčastěji přidružené poruchy a onemocnění jsou následující:

- *mentální retardace* (25–60 %; Dawson et al., 2007),
- *syndrom fragilního x-chromozomu*,
- *Downův syndrom* (až 7–10 % jedinců s PAS; Buckley, 2005),
- *epilepsie* (40% jedinců s PAS; Gabis, Pomeroy, Andriola, 2005),
- *obsedantně kompulzivní porucha* (až 37 % jedinců s PAS naplňuje kritéria pro tuto diagnózu; Leyfer, Folstein, Bacalman, Davis, Dinhmorgan, Tager-Flusberg, Lainhart, 2006),
- *poruchy řeči*,
- *vady sluchu*,
- *vady zraku*,
- *ADHD (porucha aktivity a pozornosti)*.
- *ADD (porucha aktivity)*.

Mezinárodní zdravotnická organizace uvádí, že je známých přibližně 70 podskupin diagnóz, které se mohou vyskytovat společně s PAS.

2.3 Poradenství a metodická pomoc pro klienty s PAS

VĚRA ČADILOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

S rostoucím rozvojem a zkvalitňováním diagnostiky PAS a vřazováním těchto dětí do sítě škol vznikla potřeba zajištění poradenských služeb pro děti, žáky a studenty s PAS. Pro většinu rodin byla dříve tato služba nedostupná z důvodů neznalosti, velké vzdálenosti či z kapacitních důvodů.

Na základě projektu MŠMT z roku 2001 začala postupně vznikat síť krajských poradenských pracovišť, kterými byl vytvořen základ státem garantované péče (viz www.apspc.cz). Mimo to probíhal rozvoj poradenské péče na úrovni nestátních neziskových organizací.

Cílená poradenská péče pro děti, žáky a studenty s PAS je v České republice postupně zkvalitňována.

Práci poradenského pracoviště zaměřeného na problematiku PAS definuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ve vyhlášce jsou vyjmenovány standardní činnosti společné všem SPC a standardní činnosti SPC poskytujícího služby žákům s PAS, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky.

Činnosti centra směřují ke třem subjektům:

- *služba cílená na klienta,*
- *služba cílená na zákonného zástupce,*
- *služba cílená na školy a školská zařízení, které tyto žáky vzdělávají.*

Služba cílená na klienta

V rámci služby je poskytována psychologická a speciálněpedagogická diagnostika a individuální intervence zaměřená na školní i domácí prostředí.

Služba cílená na zákonného zástupce

Služba nabízí konzultační návštěvy v rodině nebo v poradenském zařízení, konzultace k individuální intervenci, zařazení žáka do vhodného typu školského zařízení i přednášky a kurzy pro rodiče.

Pomoc cílená na školy, školská zařízení a další zařízení, ve kterých jsou zařazeni klienti s PAS

Podpora pedagogických pracovníků a pracovníků v přímé péči je zajišťována prostřednictvím metodických návštěv, přednášek a kurzů, metodických a kazuistických seminářů.

2.3.1 Zařazování žáků s PAS do systému škol a školských zařízení

Předškolní péče

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí. Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem a jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, které to potřebují, má předškolní vzdělávání na základě znalostí aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči, a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance.

(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Předškolní vzdělávání plní důležitou roli v životě dítěte s PAS. Cílem práce s dítětem s tímto postižením v předškolním vzdělávání je vytvoření *pracovního chování, zvládnutí sebeobslužných dovedností, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým* tak, aby dítě co nejlépe obstálo při plnění povinné školní docházky v jakémkoliv typu základní školy.

Do předškolního vzdělávání jsou zařazovány děti z celého autistického spektra. Jsou mezi nimi děti, jejichž symptomatika je velmi závažná a jejich vývoj je výrazně narušen či opožděn, stejně tak i děti s mírnou symptomatikou autismu a dobrými intelektovými schopnostmi.

Do předškolních zařízení nastupují děti, které již prošly včasnou intervencí, dále děti, jimž byla stanovena diagnóza těsně před nástupem, a také děti, které diagnózu nemají a jejich zvláštnosti v chování vyláhnou až z kontaktu s vrstevníky.

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat odbornou péči.

Děti s poruchou autistického spektra mohou být zařazeny různou formou do jednotlivých typů předškolních zařízení:

1. *mateřská škola samostatně zřízená pro děti se zdravotním postižením (pro děti zrakově postižené, pro sluchově postižené, pro tělesně postižené, mateřská škola logopedická, mateřská škola speciální),*
2. *mateřská škola běžného typu.*

V rámci výše uvedených předškolních zařízení je možné děti s poruchou autistického spektra vzdělávat různou formou dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§ 3).

1. *formou individuální integrace,*
2. *formou skupinové integrace,*
3. *v mateřských školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením,*
4. *kombinací výše uvedených forem.*

Děti s poruchou autistického spektra mohou v rámci předškolního vzdělávání také docházet do zařízení, která nejsou zařazena do sítě škol a školských zařízení. Jsou to dětské rehabilitační stacionáře a ústavy sociální péče. V těchto zařízeních mívají detašovaná pracoviště školská zařízení a pracují v nich speciální pedagogové.

Práce s dítětem s autismem je velmi náročná a vyžaduje vzdělané odborníky, ať je dítě v předškolním zařízení vzděláváno jakoukoli formou.

V České republice je stále málo specializovaných tříd pro děti s poruchou autistického spektra v mateřských školách. Požadavky na umístění dětí nemohou být v plné míře uspokojeny. Se zlepšující se diagnostikou dochází k výraznému nárůstu počtu dětí v předškolním věku, které potřebují včasnou intervenci a postupný přechod do vzdělávacích institucí.

Vzhledem k aktuální přeplněnosti předškolních zařízení je v některých regionech velmi obtížné dítě s autismem do těchto zařízení umístit. Dle znění školského zákona č. 561/2004 Sb., paragrafu 34, odst. 4: K předškolnímu vzdělávání se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pokud nelze dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijmout z kapacitních důvodů, zajistí obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zařazení dítěte do jiné mateřské školy.

Zařazení dítěte s PAS alespoň v posledním roce před nástupem k plnění povinné školní docházky považujeme za důležité a rozhodující pro zvládnutí základních dovedností nezbytných pro přechod do základního vzdělávání.

Příprava na přechod k plnění povinné školní docházky

Dítě s PAS získalo důležité dovednosti v průběhu docházky do předškolního zařízení, které jsou zásadní pro přechod do školního vzdělávání. Z diagnostického pohledu plní předškolní vzdělávání nezastupitelnou roli, neboť rodiče, pracovníci mateřských škol i poradenští pracovníci jsou schopni reálněji posoudit

vhodnost zařazení dítěte do základního vzdělávání. Příprava dítěte s PAS k plnění povinné školní docházky má svá specifika, vyplývající ze základního deficitu a dalších přidružených poruch.

Řada dětí s poruchou autistického spektra není připravena v šesti letech zahájit plnění povinné školní docházky. Proto jim bývá doporučen odklad školní docházky.

Odkladový rok by měl být smysluplně a efektivně využit ve prospěch dítěte a jeho přípravy na školní docházku. V některých případech mohou být děti s PAS zařazeny i do přípravného stupně, zřízeného při ZŠ speciální, je-li tato třída koncipována jako třída pro děti s autismem a sejde-li se v daný rok skupina dětí s PAS s odpovídajícím stupněm sociálních a komunikačních dovedností.

Přípravný stupeň, zřízený při základní škole speciální, je svým zaměřením a obsahovou náplní pro děti s PAS výhodný. Řada dětí nemůže být z důvodu svého handicapu, z důvodu nedostupnosti či jiných důvodů zařazena do MŠ, potom plní úkol přípravy na vzdělávání a přechod k plnění povinné školní docházky právě přípravný stupeň.

Povinnost školní docházky a základní vzdělávání

Odborníci si kladou často otázku, čím je míra úspěšnosti povinné školní docházky dětí s PAS ovlivněna. Jednoznačná odpověď pravděpodobně neexistuje, ale pokud je dítě včas diagnostikováno, dostane přiměřenou míru podpory v raném věku a všechny zúčastněné instituce vzájemně spolupracují, pak intervence u dítěte selhává méně často (Čadilová, Žampachová, 2007).

Z výše uvedeného vyplývá, že **pro úspěšné zvládnutí školní docházky žáka s PAS je nezbytná informovanost pedagogů, vedení škol, rodiny a poradenského pracoviště**. Všichni zainteresovaní společně hledají nejlepší řešení konkrétních situací, které v průběhu plnění základního vzdělávání vznikají. Někteří žáci s PAS zvládnou školní docházku jen s velkou mírou podpory a ani zařazení do speciálních tříd pro žáky s autismem není zárukou vzdělávání bez problémů. Jiní naopak nevyžadují téměř žádnou podporu a profitují z protetického prostředí a využívání specifických metod práce. Někteří žáci docházejí do speciálních tříd pro žáky s autismem, další jsou integrováni v různých typech škol. Většina integrovaných žáků zvládne plnění školní docházky jen s podporou asistenta pedagoga. Pro některé integrované žáky je i přes velmi dobrý intelekt obtížné zvládnout nároky školního prostředí z hlediska sociální komunikace, přiměřeného kontaktu s vrstevníky, organizační nároky školy, uplatňování a chápání společenských norem, které si jejich vrstevníci již dávno osvojili. Důsledkem handicapu v oblasti sociálního chování a nízké míry adaptability jsou závažné problémy v chování, neschopnost podřídit se autoritě pedagoga, stanoveným pravidlům a kladeným požadavkům, které mohou vést až v nezáměrně do školy.

Právní předpisy, které se týkají plnění povinné školní docházky základního vzdělávání, řeší zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Jiný způsob povinné školní docházky

Zákon č. 561/2004 Sb. stanoví v paragrafu 40 jiný způsob plnění povinné školní docházky. Jiným způsobem může být **individuální vzdělávání**, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Paragraf 41 téhož zákona dále vymezuje obsah, vedení a organizaci individuálního vzdělávání.

Individuální vzdělávání v případě žáků s PAS je poměrně vzácné a osobně ho považujeme, vzhledem k obvyklé náročnosti a specifčnosti pedagogické intervence, za krajní řešení, i když v případě opravdu problémového žáka je často tato forma vedením škol rodičům navrhována.

Dále stanoví paragraf 40 jako druh jiného způsobu plnění povinné školní docházky také u žáků s hlubokým mentálním postižením. Paragraf 42 toto vzdělávání dále popisuje a stanoví, jakým způsobem bude prováděno. V každém případě je tento způsob vzdělávání možný pouze se souhlasem zákonného zástupce dítěte.

Střední vzdělávání

Většina žáků s PAS, kteří jsou přijímáni ke střednímu vzdělávání, mají již zpravidla stanovenou diagnózu a v průběhu plnění povinné školní docházky byli integrováni či zařazeni do speciálního vzdělávání. Pro každého žáka s PAS je základem úspěšného absolvování středního vzdělávání dobrý výběr střední školy. Ta musí odpovídat nejen schopnostem a možnostem konkrétního žáka, ale měla by být reálně zvolena i s ohledem na jeho budoucí uplatnění na trhu práce či další studium. Určité procento žáků s PAS pravděpodobně střední vzdělávání absolvovat nikdy nebude vzhledem k míře handicapu. Tito žáci většinou přecházejí po absolvování povinné školní docházky do chráněných dílen či stacionářů.

Pravidla pro přijímání studentů ke střednímu vzdělávání, jeho organizaci a průběh upravuje školský zákon.

Střední vzdělávání vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti a je možné dosáhnout ho těmito stupni vzdělávání:

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

2.4 Speciálněpedagogická diagnostika

V. ČADILOVÁ, Z. ŽAMPACHOVÁ

Speciálněpedagogická diagnostika u dětí s autismem před rokem 1989 neměla téměř žádnou historii. V knize M. Sováka *Logopedie* z roku 1978 jsou uvedena některá základní fakta a citace z knihy R. Nesnídalové *Extrémní osamělost* a je zde citována v té době v Československu neznámá L. Wing. Sovák zde také zmiňuje práci H. Hoeferta *Systematická modifikace chování a řečová terapie u dětí s autismem*. V práci jsou uvedeny některé možnosti pedagogicko-psychologického působení u takto postižených dětí. V této době byla péče o děti s autismem vnímána jako součást logopedie a psychopedie v rámci speciální pedagogiky. Vzhledem k nízkému počtu diagnostikovaných dětí nebyl důvod se touto problematikou více zabývat.

Děti s autismem byly v té době převážně v péči dětských psychiatrů, jejichž povědomost o autismu a jeho diagnostice byla malá. V tomto období docházelo jen ke sporadickým speciálněpedagogickým opatřením, děti byly často označeny za nevzdělavatelné a veškerá péče o ně zůstávala na jejich rodičích.

Na počátku 90. let vzniká speciálněpedagogická diagnostika u dětí s PAS, při jejím provádění se zpočátku využívaly různé zahraniční materiály, které byly většinou používány pro děti s jiným postižením (např. Portage).

V roce 1994 byl do České republiky přivezen Psychoedukační profil (PEP-R) z roku 1990 určený pro děti s PAS, vytvořený týmem E. Schoplera. Přeložen a vydán pro potřeby českých speciálních pedagogů byl až v roce 2000. První české diagnostické speciálněpedagogické nástroje byly vydány v letech 2005–2006 v rámci Projektu IPPP ČR.

2.4.1 EHP (Edukačně hodnotící profil)

V rámci projektu Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR vytvořila pracovní skupina metodické materiály **Edukačně hodnotící profil 0–7 let** a **Edukačně hodnotící profil pro věkovou kategorii 8–15 let**. Jejich cílem je poskytnout speciálním pedagogům v terénu podklady pro hodnocení vývojové úrovně dětí a žáků s poruchou autistického spektra a sestavování funkčních edukačních plánů.

Profil ukazuje možnosti speciálněpedagogické intervence a je pomocníkem při dalším rozvoji dítěte. Důležitým prvkem Edukačně hodnotícího profilu je stanovení vývojových úrovní v jednotlivých oblastech. Na základě zkušeností z praxe bylo možné vytvořit materiál, který vychází z českého školského systému a modifikuje zahraniční materiály pro české poměry.

Edukačně hodnotící profil nelze považovat za testový materiál. Byl vytvořen týmem autorů na základě osobních zkušeností a s využitím zahraničních testových materiálů. Výhodou je, že k jeho zpracování není třeba žádných standardizovaných pomůcek, avšak pro věkovou skupinu 8–15 let jsou vytvořeny pracovní listy, které usnadní pedagogům práci v zadávání jednotlivých úkolů EHP. Speciální pedagog má možnost sledovat disharmonie ve vývoji a konkrétně na ně reagovat. Pro pedagoga jsou důležité položky uvedené jako „naznačené“, ze kterých vychází právě při sestavování edukačního plánu. To však neznamená, že je možné položky již splněné považovat za zcela zvládnuté. Důležité je průběžné opakování a jejich uvádění do běžného života. Při průběžném hodnocení je třeba se k již splněným položkám neustále vracet a ověřovat, zda je dítě zvládá a umí je prakticky využít.

Pokud pedagogové dodržují základní hodnotící kritéria, která jsou uvedena v manuálu, mělo by docházet jen k minimálnímu zkreslení informací o dítěti a naopak se materiál může stát určitým průvodcem dítěte v průběhu celého vzdělávání. Pedagog v terénu může drobné odchylky v hodnocení korigovat, neboť je v každodenním kontaktu s dítětem.

Součástí Edukačně hodnotícího profilu je Vyhodnocovač v elektronické podobě (L. Ondráček, M. Štípek, 2004, 2005, 2007). Zadáním vyhodnocení jednotlivých položek pedagog získá vývojový graf, který zpřehlední celkovou vývojovou úroveň dítěte. S výsledky je třeba zacházet velmi obezřetně, brát je jako orientační a současně přihlížet k dílčímu hodnocení jednotlivých položek v dané oblasti vývoje.

Popis Edukačně hodnotícího profilu 0–7 let

Edukačně hodnotící profil 0–7 let obsahuje níže uvedené oblasti, které dle zkušeností autorů zohledňují specifika vývoje dětí s PAS.

1. Sociální vývoj

Sociální kontakt je pro zdravé dítě zdrojem radosti a uspokojení. Dítě touží po kontaktu s okolím. Schopnost navazování sociálních vztahů provází celý život jedince a není v podstatě nikdy ukončena.

Mnohé z položek zde uvedených zdravé dítě zvládne zcela přirozeně, zatímco dítě s poruchou autistického spektra se sociálnímu chování musí naučit.

Hlavní metodou pro hodnocení jednotlivých položek je pozorování a kontaktní hry s dítětem v neformálních situacích v delším časovém úseku. Doporučujeme položky několikrát ověřit, aby jejich splnění nebylo náhodné.

2. Komunikace

Receptivní řeč

Období rozumění řeči se začíná vyvíjet mezi osmým a devátým měsícem života. Dítě obsah sdělení diferencuje podle melodie, přízvuku, zabarvení v hlase mluvícího. Proto je velmi důležité především první položky provádět několikrát s časovým odstupem, aby nedošlo ke zkreslení v hodnocení. Hodnocení rovněž může ovlivnit aktuální naladění jak dítěte, tak i pedagoga a prostředí, ve kterém hodnocení probíhá.

Plnění jednotlivých úkolů provedeme aktivní prací s dítětem v individuálním vztahu, pozorováním a kontaktem s dítětem v běžných denních situacích. V raném věku dítěte (se zohledněním celkové mentální úrovně dítěte) je vhodné využívat neformální situace.

Expresivní řeč

Tato část je rozdělena na verbální a neverbální vyjadřování proto, že právě s oblastí neverbálního vyjadřování má velký počet osob s poruchou autistického spektra výrazný problém. Neverbální složka řeči se u takto postižených nevytváří spontánně, a proto je třeba jí věnovat velkou pozornost. Zvládnutí základních neverbálních dovedností je předpokladem k rozvoji expresivní složky řeči.

U zdravých jedinců se neverbální vyjadřování vyvíjí dynamicky zhruba do druhého roku, kdy začíná získávat spíše význam metakomunikativní a sociální. Tak dostává expresivní vyjadřování další rozměr. Dále se tyto složky společně rozvíjejí ruku v ruce a lze je jen těžko oddělit.

K posouzení schopnosti expresivního vyjádření používáme především interakce mezi dítětem a examínátorem (rodičem), k nimž dochází v každodenních situacích nebo v individuální práci s dítětem. V raném věku dáváme přednost neformálním situacím.

3. Imitace

Imitace provází člověka celý život jako základní dovednost pro učení a rozvoj. Bez této schopnosti se nelze naučit mluvit ani používat takové vzorce chování, které pomáhají při začlenění do kolektivu a společnosti. Lidé s poruchou autistického spektra mají deficit v této oblasti. Proto je tak důležité znát možnosti a schopnosti imitace nejen motorické a verbální, ale také sociální. Edukační plán pro děti s autismem by měl tyto položky obsahovat.

Hodnocení provádíme na základě pozorování dítěte, práce s dítětem v neformálních situacích nebo při hře a při práci s dítětem v individuálním vztahu.

4. Motorika

Motorické dovednosti jsou nedílnou součástí osobnosti každého jedince. Bez zvládnutí základních dovedností jemné a hrubé motoriky není možné zvládnout sebeobslužné dovednosti, mluvit, aktivně objevovat své okolí.

Hodnocení provádíme na základě pozorování dítěte, práce s dítětem v neformálních situacích nebo při hře a při práci s dítětem v individuálním vztahu.

5. Grafomotorika

Grafomotorika a kresba velmi úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky, s percepcí, s koordinací oko – ruka a s poznávacími dovednostmi. Vzhledem k tomu, že oblast grafomotoriky a kresby hraje ve vzdělávacím procesu důležitou roli, je zde uvedena jako samostatná oblast.

Hodnocení provádíme na základě individuální práce dítětem.

6. Sebeobsluha

Dovednosti z oblasti sebeobsluhy jsou důležité pro samostatnost a nezávislost každého jednotlivce. Jsou úzce spjaty s motorickými dovednostmi a imitací. Zvládnutí této oblasti u lidí s poruchou autistického spektra přispívá ke zkvalitnění jejich života i života jejich rodin. Proto je nezbytné, aby se stal nácvik těchto dovedností součástí každodenní práce s dítětem, a tudíž byl promítnut i do edukačního plánu.

Hodnotíme pozorováním, z výpovědí rodičů a z plnění každodenních rutin.

7. Vnímání

Integrace jednotlivých smyslů u lidí s autismem je porušená, a to způsobuje, že i jejich vnímání světa je porušené. Je úzce spojeno s myšlením a jeho rozvoj ovlivňuje i mentální funkce dítěte, protože vnímání je základem pro jakékoliv učení. Tato oblast je rozdělená na tři části – vnímání zrakové, sluchové a taktilní. Položky v oblasti zrakového vnímání se výrazně prolínají s abstraktně vizuálním myšlením, položky v oblasti sluchového vnímání s receptivní řečí, položky z oblasti taktilního vnímání s motorikou.

Hodnocení provádíme na základě pozorování dítěte, práce s dítětem v neformálních situacích nebo při hře a při práci s dítětem v individuálním vztahu.

8. Abstraktně vizuální myšlení

V této oblasti se jedná o dovednosti, jako je přiřazování, kategorizování, pochopení sousledností. Tyto dovednosti jsou potřebné pro organizování a porozumění informacím, které získáváme z našeho okolí. Umocňují též receptivní jazyk, ale přitom jazyk není základní podmínkou pro splnění úkolů tykajících se abstraktně vizuálního myšlení.

Na rozvoji této oblasti se výrazně podílí vizuální složka.

Hodnocení provádíme při práci s dítětem v individuálním vztahu, jen v malé míře při práci s dítětem v neformálních situacích nebo při hře.

Popis Edukačně hodnotícího profilu 8–15 let

Edukačně hodnotící profil 8–15 let obsahuje níže uvedené oblasti, které dle zkušeností autorů zohledňují specifika vývoje dětí s PAS.

1. Sociální dovednosti

Vývoj v oblasti socializace je důležitý pro regulaci vlastního chování, které je závislé na zvládnutí daných norem. Nejde jen o rozvoj v oblasti obecných společenských norem, ale i norem, které vytváří dětská skupina.

Ve školním věku socializační vývoj dítěte probíhá v několika různých sociálních skupinách, z nichž každá má svoje specifické rysy a zde získaná zkušenost má pro vývoj dítěte jinou hodnotu. V tomto věku nabývá na významu škola, která má svoje typické socializační požadavky.

Společnost si vytváří představu určitého typu žáka, jehož znaky by, alespoň rámcově, měly mít všechny děti. Dítě je ve škole vystaveno očekáváním vyplývajícím z této normy, k jejímuž respektování ho společnost tlačí. Rozvoj individuálně specifických rysů osobnosti a identity dítěte závisí více na rodině a ve středním školním věku také na vlivu dětské skupiny.

Školní období je pro dítě přípravou na dvě významné životní role: profesní a vrstevnickou.

2. Emoce

Někteří odborníci mají tendence hovořit o vývoji emocí, jako by emoce byly samostatná jednotka, která se vytváří sama o sobě, nezávisle na denních událostech. City se však nevyvíjejí samostatně a izolovaně, jsou spojeny s předměty, situacemi, lidmi, což se také odráží v jednotlivých položkách. City něco vyjadřují, jsou s něčím spojeny a jsou něčím vyvolány.

Existuje souvislost mezi nárůstem negativních emocionálních vztahů a nástupem abstraktních úvah, což vyvolává otázku, zda emoční změny jsou důsledkem kognitivního růstu nebo předcházejí vývoji abstraktních úvah.

S nástupem do školy zaznamenávají emoce dynamický nárůst. Sebehodnotící emoce přispívají k rozvíjení sebepojetí a ke zvnitřňování norem sociálního života. Postupně se vytváří schopnost zapojení do sociálního porovnávání, žák je schopen hodnotit sebe sama reálně. Se zvyšující se schopností jemněji rozlišovat a popisovat sebehodnotící emoce, jako je vina, zahanbení, hrdost apod., sebeuvědomování proniká do větších hloubek sebehodnocení a aktivuje negativní emoce – strach, smutek, znechucení apod. Sebehodnotící emoce potom vzbuzují další emoce.

3. Jazyk a jazyková komunikace

Vývoj řeči je s nástupem do školy v podstatě ukončen. Verbální projev žáka by měl po formální stránce (výslovnost, větná stavba, základní gramatické struktury, prozodické faktory řeči – přízvuk, melodie, intonace, rytmus) odpovídat požadavkům běžné konverzační řeči a v dalším vývoji dochází už jen k nárůstu slovní zásoby a ke zkvalitňování jednotlivých oblastí jazyka a jazykové komunikace – zlepšování pragmatické a sémantické roviny jazyka, úspěšná regulace řeči v různých komunikačních situacích, tříbení stylistické a gramatické stránky řečových projevů a osvojování grafické podoby řeči.

Emancipace a rozšiřování sociálních kontaktů je spojeno s rozvojem dovedností sociální interakce, především komunikace. Komunikace je jejich předpokladem, ale zároveň je jejich prostřednictvím rozvíjena.

Školní dítě dovede komunikovat na různé úrovni podle toho, zda je mezi dospělými nebo mezi dětmi, zda je ve škole nebo doma. Schopnost diferenciací komunikačního stylu vyplývá ze zkušeností, ale do značné míry souvisí i s rozvojem myšlení. S rozvojem osobnosti dítěte i jeho novými sociálními zkušenostmi se ve školním středním věku zřetelně odděluje specifický způsob komunikace dětské skupiny. Dítě si dobře uvědomuje, že takto lze komunikovat pouze s dětmi. Komunikace žáka s učitelem, stejně jako komunikace v rodině, má svá přesná pravidla. Komunikace v rodině je na rozdíl od komunikace ve škole méně formální i obsahově jiná. Ve škole určuje učitel oblast i způsob komunikace, v domácím prostředí si může komunikační styl i obsah dítě zvolit, ale musí ho přizpůsobit dané situaci. Všechny výše popsané způsoby komunikace mají pro dítě výrazný socializační přínos a jsou důležité pro jeho budoucí postavení ve společnosti.

4. Paměť

Paměť úzce souvisí s vnímáním a někteří autoři dokonce tvrdí, že dítě vnímá již v prenatálním životě. S rozvojem řeči se paměť rozvíjí neobyčejně rychle. K výraznému skoku dochází mezi 6.–10. rokem věku, kdy je paměť stále více strukturovaná. Po 10. roce stoupá síla paměti již pozvolněji, ale zvyšuje se schopnost vědomé pozornosti, rychlost zpracování informací, a tím konečně i metapaměť, což znamená znalost průběhu vlastního zapamatování.

Paměť má mnoho podob. V EHP 8–15 jsou zmiňovány dvě z nich, které jsou pro získávání vědomostí a školní úspěch velmi důležité. Ruku v ruce s procesem zapamatování jde i vnímání. Z těchto důvodů je důležitá znalost jednotlivých modalit vnímání i procesu vnímání v jeho komplexnosti. Jestliže dochází v procesu vnímání k chybnému zpracování vnímaných podnětů, bude funkčně narušen i proces zapamatování.

5. Pohybově koordinační dovednosti

Motorický vývoj není samoučelný, souvisí s celkovým rozvojem osobnosti a má smysl pro samostatnější uspokojování potřeb jedince. Rozvoj motoriky představuje jednu z nejdůležitějších forem pohybového učení a pohybové kultivace. Významné je propojování motorických dovedností a činností s dalšími oblastmi vzdělávání, jako je hudební, výtvarná a tělesná výchova, hygiena, pracovní činnosti, geometrie, psaní atd., tak i s oblastmi rozvoje osobnosti (imitace, intersenzorické vnímání, pohybově prostorová koordinace apod.).

6. Grafomotorika

Na osvojení dovedností psaní se podílí celá řada nejrůznějších funkcí vnímání, motoriky a řeči, jejich koordinace, intersenzorická integrace, paměť a další. Rozvoj grafické stránky řeči je nedílnou součástí výuky na školách. Zvládnutí této dovednosti umožňuje žákům vyšší míru sebevyjádření, seberealizace a socializace v kolektivu.

7. Sociálně praktické dovednosti

Zvládnutí základních praktických a pracovních dovedností je důležitým prostředkem samostatnosti a nezávislosti každého jedince. Na jejich rozvoji se spolupodílejí dovednosti potřebné při aplikaci v běžných každodenních situacích, v dodržování hygienických návyků a v péči o domácnost. Žák využívá znalosti získané v jiných oblastech vzdělávání a zkušeností nabytých v běžném životě (proto sociálně praktické). Formuje svou osobnost rozvíjením pracovních návyků, motorických i tvořivých schopností a dovedností. Žák se učí práci správně organizovat, dbát o své zdraví, dodržovat hygienická a bezpečnostní pravidla a osvojuje si kulturní návyky.

8. Početní myšlení

Chápání číselného pojmu je v mladším školním věku vázáno na konkrétní představu. Žák potřebuje, aby kvalita počítaných předmětů byla obdobná, aby byly stejné nebo alespoň podobné. Má-li tuto činnost považovat za smysluplnou, musí být počítané objekty sjednoceny nějakým společným znakem. S rozvojem logického myšlení je schopen žák i abstrahovat. Číselný pojem není již vázán pouze na konkrétní představu, ale žák je schopen uvažovat hypoteticky.

Početní myšlení je nejvíce rozvíjeno v rámci matematiky, která poskytuje žákům vědomosti a dovednosti potřebné pro orientaci v praktickém životě a vytváří předpoklady pro úspěšné uplatnění do budoucna. Rozvíjí intelektuální schopnosti žáků, jejich paměť, představivost, tvořivost, abstraktní myšlení, schopnost logického úsudku. Současně přispívá k vytváření určitých rysů osobnosti, jako je vytrvalost, pracovitost, kritičnost. Poznatky získané v této oblasti jsou předpokladem poznávání přírodovědných oborů, ekonomiky, techniky a využití počítače.

9. Abstraktně vizuální myšlení

Lidé s autismem mohou mít dobré vizuální myšlení, vizuální vnímání i vizuální paměť. Naproti tomu řada z nich vykazuje problémy s jazykem a jazykovou komunikací. Proto je třeba zohlednit tyto specifické zvláštnosti a zařadit takové úkoly, které jsou nezávislé na verbálních schopnostech a porozumění

řeči a naopak těžší z dobré vizuální složky myšlení. Do oblasti abstraktně vizuálního myšlení zařazujeme úkoly zaměřené na přiřazování, kategorizování, pochopení sousledností. Tyto dovednosti jsou potřebné pro organizování a porozumění informacím, které žák získává ze svého okolí.

10. Vědomosti

Vědomosti označují soustavu představ a pojmů, které si žák osvojil. O osvojování vědomostí mluvíme, abychom zdůraznili, že podstatnou úlohu v tomto ději má využití výsledků společenské zkušenosti. Nejde tedy o pouhé převzetí, ale o aktivní osvojení, zmocnění se a jejich zpracování. Vědomosti plní životní úlohu v poznávání světa, v řešení problémů, v hodnocení a praktickém působení na svět. Jsou více či méně adekvátním zobrazením skutečnosti. Proto na jejich podkladě můžeme řešit problémy, hodnotit skutečnost, působit na ni, působit účelně a účinně. Žákovy vědomosti ve větší či menší míře odpovídají poznatkům vědních oborů tak, jak jsou žákovi zprostředkovány vyučováním, knihami apod. Vědomosti zahrnují jak názorné představy, tak nenázorné pojmy.

Při osvojování vědomostí není používána pouze paměť, ale zároveň vnímání a názorné představy, myšlenkové procesy a operace, formování pojmů a jejich soustav.

Rozšiřování vědomostí souvisí rovněž se zájmy žáka, s jeho komunikačními dovednostmi, sociálním prostředím, ve kterém vyrůstal, apod. Navrhované položky tvoří základní penzum, které může být doplněno, případně rozšířeno o další položky, které budou odpovídat dané věkové skupině, možnostem vzdělávacího projektu dané školy a zohlední sociokulturní podmínky regionu, ve kterém žák vyrůstá.

Hodnocení edukačně hodnotícího profilu

Pro interpretaci získaného vývojového profilu není nejdůležitější kvalifikace examinátora. Examinátorem může být jak pedagog, sociální pracovník, tak i rodič. Při sestavování jednotlivých položek bylo základním kritériem co nejnižší sycení jednotlivých oblastí jinými oblastmi vývoje. V praxi to znamená vyspecifikování a konkretizaci položek v rámci jednotlivých oblastí rozvoje tak, aby interpretace výsledků byla jednoznačná. Jednotlivé položky byly navrženy tak, aby v co největší míře odhalily deficit související s diagnózami z autistického spektra a současně poukázaly na silné stránky vývoje konkrétního dítěte.

Všechny položky EHP jsou hodnoceny hodnotící škálou, rozdělenou do tří úrovní: splnil, naznačuje, nesplnil. Při hodnocení postupujeme vždy od první položky každé oblasti postupně až k chronologickému věku, pokud žák splňuje i tyto položky, postupujeme výše. Může se stát, že žák splní položky v chronologicky věkově nižším pásmu, ale je třeba počítat např. i s určitými ostrůvkovitými dovednostmi, které přesahují jeho fyzický věk.

1. Splnil (S)

Položku hodnotíme jako splněnou tehdy, když dítě splní zadaný úkol, aniž by mu kdokoliv pomáhal nebo jakkoliv do výkonu zasahoval. V případě, že se jedná o úkoly hodnocené metodou pozorování, je nutné vždy několikrát ověřit, zda úkol nebyl splněn jen náhodně.

2. Naznačuje (Na)

Položku hodnotíme slovem naznačuje tehdy, jestliže v průběhu úkolu, který dítě plní, bylo nutné zasáhnout. Za zásah považujeme demonstraci (pokud není součástí úkolu), použití gest či verbální pokyny. Jako naznačuje hodnotíme i tehdy, jestliže je zřejmé, že dítě se snaží o splnění úkolu, ale úkol je aktuálně nad jeho schopnosti. I zde je nutné vždy několikrát ověřit, zda úkol nebyl splněn jen náhodně.

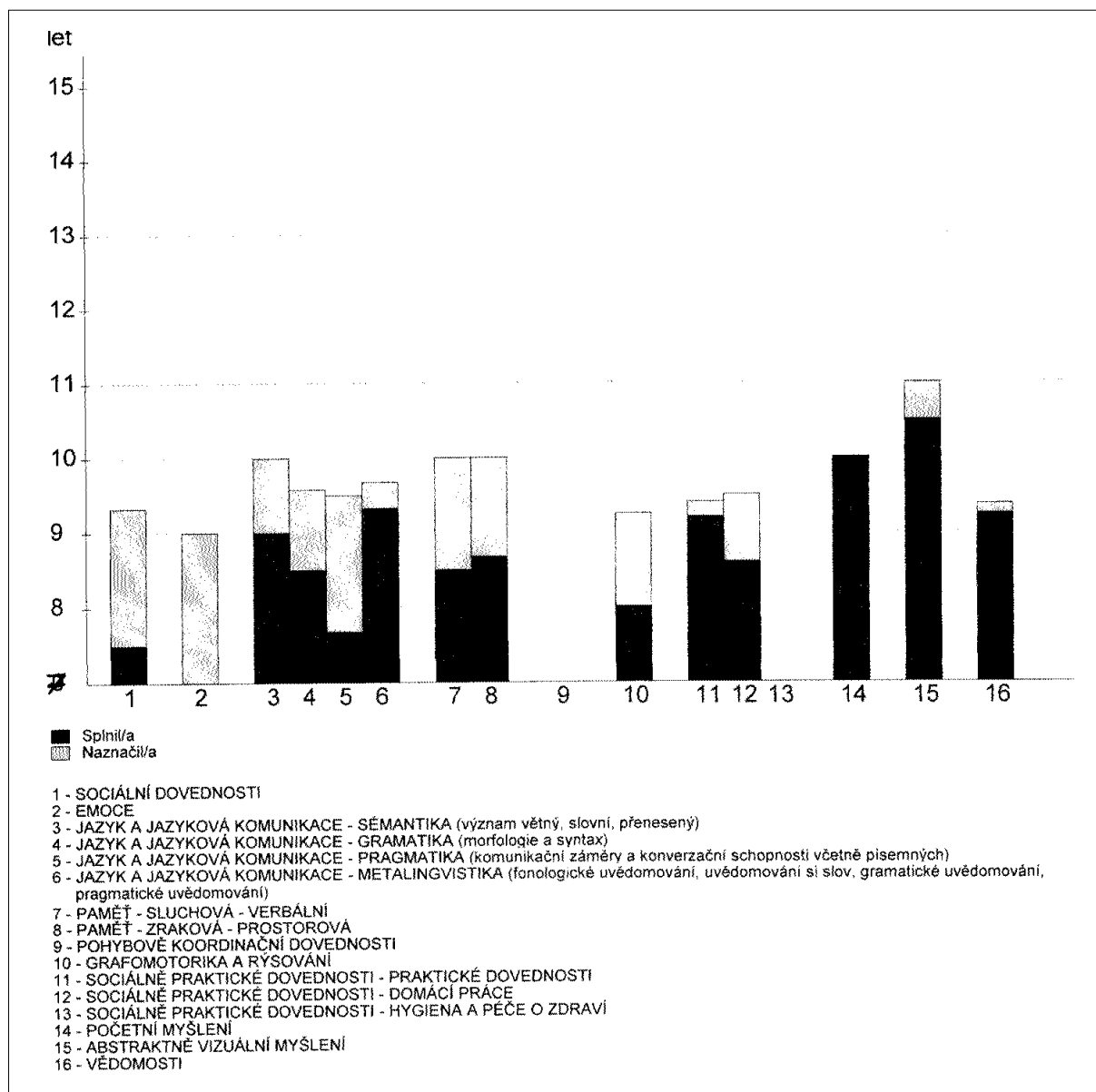
3. Nesplnil (Ne)

Položku hodnotíme jako nesplněnou, jestliže dítě vůbec nerozumí zadání, nemá žádnou snahu úkol plnit nebo je potřeba při plnění úplné fyzické vedení pedagogem.

Výsledkem hodnocení všech položek EHP je vývojový graf. Vyjádření mentálního věku v jednotlivých položkách jsou průměrem zvládnutých dílčích úkolů a je třeba brát je pouze orientačně. Stejně jako v PEP-R není možné vyhnout se při zadávání podkladů pro graf průměrování výsledků, k čemuž je třeba

při interpretaci přihlídnout. Pro stanovení přiměřené intervence je z vývojového grafu nejdůležitější světlá část sloupce grafu, která zobrazuje naznačující dovednosti v jednotlivých položkách.

Ukázka grafu EHP



2.4.2 Posuzování funkčních schopností

V rámci projektu ESF „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ byl vytvořen **Katalog posuzující míru speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků s poruchou autistického spektra**. Cílem katalogu je dát poradenským pracovníkům SPC nástroj, kterým stanoví míru ztráty funkčních schopností žáka a na jehož základě doporučí taková podpůrná opatření, která zajistí efektivní vzdělávání žáka. Katalog shrnuje diagnostické metody, postupy a nástroje užívané ve SPC. Vychází z platné školské legislativy a opírá se o Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability² a zdraví (MKF).

² Disability je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí.

V zákoně č. 561/2004 Sb. ani ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, zatím nejsou přesně definovány stupně zdravotního postižení v návaznosti na potřeby posuzování speciálních vzdělávacích potřeb. Vzhledem k tomu, že není ani přesně vymezen pojem „těžké zdravotní postižení“, který se dětí a žáků s PAS nejvíce dotýká, není ani jasné, jakou míru podpory mohou tito žáci získat. Tato praxe vede k velkým regionálním rozdílům, kdy v jednom kraji získá na základě doporučení školského poradenského pracoviště dítě s PAS veškerou dostupnou speciálněpedagogickou podporu, včetně přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce, a v jiném kraji stejně postižené dítě tyto legislativně garantované prostředky speciálněpedagogické podpory nezíská. Realizace podpůrných opatření je vázána na finanční prostředky, což je často právě ten faktor, který rozhoduje o přidělení prostředků speciálněpedagogické podpory.

3 Podmínky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS

VĚRA ČADILOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

Školy, které podporují inkluzivní vzdělávání, jsou účinným prostředkem boje proti diskriminačním postojům. Jsou podporou k budování inkluzivní společnosti, která je vstřícná k různým komunitám, vytvářejí podmínky pro vzdělání pro všechny, zaměřují se na efektivní vzdělávání a zlepšování jeho účinnosti. Zapojení škol do inkluzivního vzdělávání zefektivňuje celý vzdělávací systém.

Prohlášení UNESCO ze Salamanky (1994)

3.1 Inkluze

Základním principem inkluzivního vzdělávání je naučit děti žít spolu, učit se a reagovat na různé potřeby svých vrstevníků. Školy zapojené do inkluzivního vzdělávání se zásadně podílejí na budování solidarity mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky. Postupným začleňováním umožňujeme žákům s handicapem podílet se na životě a práci podle svých možností a schopností s potřebnou mírou podpory.

Proces inkluze zajišťuje rovný přístup ke vzdělání pro všechny bez ohledu na zdravotní nebo sociální postižení či znevýhodnění s přiměřenou mírou podpory od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání. Vzdělávání je neoddělitelnou součástí života a důležitou přípravou na budoucí život ve společnosti.

Podpora inkluzivního vzdělávání je zajištěna:

- *přizpůsobením učebních programů,*
- *podporou výuky,*
- *mechanismem financování.*

3.2 Podpora inkluzivního vzdělávání

Děti se zdravotním postižením mají stejné právo stát se součástí vrstevnické skupiny jako všichni ostatní. Segregované vzdělávání může omezit toto právo stejně jako příležitost k seberealizaci jedince. Děti a žáci se zdravotním postižením nebo se zdravotním či sociálním znevýhodněním nemusí být odděleni od vrstevnické skupiny. Přesto jsou žáci se zdravotním postižením, kteří vyžadují zvýšenou míru úpravy podmínek pro vzdělávání a v důsledku svého handicapu nejsou schopni absolvovat vzdělávání v běžné vrstevnické skupině. Avšak i u těchto žáků je možné zajistit určitý podíl inkluzivního vzdělávání, které je samo o sobě součástí lidských práv a práva na sebeurčení každého jedince. Důslednou přípravou vhodných podmínek a zajištěním přiměřené míry podpory, včetně materiální, může být do inkluzivního vzdělávání začleňováno mnohem více dětí. Řada dospělých, kteří byli neoprávněně zařazeni v minulosti do některého typu speciálních škol, nese důsledky tohoto rozhodnutí po celý život. Nyní, již jako rodiče, bojují za omezení segregovaného vzdělávání a svým postojem mění pohled na inkluzivní vzdělávání.

Už od první třídy jsem měla ve škole velké problémy. Dlouho mi trvalo, než jsem se naučila poznávat písmena. Ještě ve druhé třídě jsem slabikovala, písmena jsem si pletla, často jsem je neuměla ani napsat. Počítat jsem uměla dobře, ale vzhledem k obtížím při psaní (nedokázala jsem přepsat příklad, paní učitelka po mně nepřečetla výsledky, zaměňovala jsem číslice) jsem měla špatnou známku i v matematice, protože nikoho nenapadlo vyzkoušet mě ústně. Maminka se se mnou doma učila, ale nemělo to žádné výsledky. Ve druhé třídě mě škola poslala na psychologické vyšetření a od třetí třídy jsem začala

chodit do zvláštní školy. Problémy se psaním a čtením jsem měla stále, jen paní učitelka byla hodnější a na vysvědčení jsem měla dvojky a trojky. Nakonec jsem se ani ničím nevyučila a problémy se psaním a čtením mám dodnes. Brzy jsem se provdala a mám tři děti. Nejstarší syn mi byl v leccěms podobný, Byl pomalý, nezapojil se do kolektivu už v mateřské školce, a když jsme s ním byli na psychologickém vyšetření, řekli nám, že je zaostalý a že by neměl nastoupit do běžné školy. Strašně jsem se polekala. Našla jsem malou školu, kam byly zařazovány děti s dyslexií a s vadami řeči, ale vzdělávání probíhalo jako v běžné škole. Ve třídě bylo dvanáct dětí a výborná paní učitelka. Ta hned od počátku říkala, že náš syn je chytrý, ale má problémy v komunikaci se spolužáky a se zapojením do kolektivu. Dala nám kontakt na speciálněpedagogické centrum, ve kterém jsme dostali pro nás, zejména zpočátku, šokující informaci. Náš syn trpí autismem, vývojovou poruchou motoriky a je průměrně nadaný. Současně jsme ale byli ujištěni, že syn má všechny předpoklady k tomu, aby zvládl učivo na základní škole. Dnes chodí do 7. třídy, na vysvědčení měl jedničky a dvojky. Do školy chodí rád, má dokonce jednoho kamaráda, se kterým chodí do dopravního kroužku. Po této zkušenosti přemýšlím, nakolik bylo nutné moje přeřazení do zvláštní školy.

Inkluzivní vzdělávání je dlouhodobý proces, který klade na školy i zainteresované instituce nezbytnost změn přístupu a měl by být provázen:

- změnou postojů,
- zaváděním principů inkluzivního vzdělávání do společnosti,
- aktivním zapojení zdravých dětí do procesu inkluzivního vzdělávání,
- změnou přerozdělování finančních zdrojů,
- zvyšováním odborných znalostí pedagogických i nepedagogických pracovníků v hlavním vzdělávacím proudu, včetně vedoucích pracovníků škol,
- získáváním podpory volených zástupců a úředníků zainteresovaných v oblasti vzdělávání,
- nasloucháním osobám se zdravotním postižením, které mají zkušenosti se vzděláváním ve speciálních školách, tak i v hlavním vzdělávacím proudu.

Zásadou by mělo být odmítnutím lékařského modelu zdravotního postižení s využitím sociálního modelu a zohlednění míry postižení, nikoli diagnózy, s tím, že největší překážky pro začlenění jsou způsobeny společností, nikoli konkrétním zdravotním postižením.

Moje dcera navštěvuje osmý ročník základní školy. Často přijde ze školy domů a stěžuje si na svého spolužáka, který trpí autismem. Tento chlapec ztěžuje vzdělávání mé dcery a jejích spolužáků, protože je ještě ve třídě asistent pedagoga, který se často s tímto žákem polohlasně baví, upoutává pozornost ostatních a snižuje jejich soustředění na práci. Postižený chlapec odchází během hodiny mimo třídu, vyptává se učitele, pokud něčemu nerozumí, a proto se mu učitel musí více věnovat než ostatním žákům ve třídě. Hoch chodí do školy neupravený, často ve stejném oblečení několik dnů, chybí mu pomůcky. S ostatními dětmi se baví neumí, někdy na ně nevhodně pokřikuje, a pokud za ním některý ze spolužáků přijde a chce se ho na něco zeptat, odhání ho a někdy reaguje i agresivně. Proč je moje dcera obětována spolu s ostatními spolužáky kvůli integraci jednoho postiženého? Proč nechodí někam do speciální školy? Určitě by mu tam bylo líp.

Proces inkluze probíhá v České republice velmi pozvolna a je velmi málo lidí střední a starší generace, kteří mají osobní zkušenost s tímto procesem v průběhu vlastního vzdělávání. Ačkoliv posledních deset let tyto tendence výrazně zesílily, ještě stále není naše společnost připravena přijímat odlišnosti lidí ve společnosti, včetně lidí s postižením. **Důležitou roli v tomto procesu hraje i fakt, že společností jsou přijímáni lépe lidé s viditelným handicapem (člověk na vozíku, se slepeckou holí apod.) než ti, jejichž handicap je na první pohled skrytý (např. lidé s autismem).** Přesto jsou výhody inkluze oboustranné, těžší z nich jak handicapovaní, tak i zdraví jedinci. Znalost problému a tolerance vůči handicapovaným snižuje jejich strach a odmítání. Segregace může omezit vnímání sebe sama. Konfrontace s lidmi s postižením mění životní postoje a hodnoty zdravých lidí. Inkluzivní vzdělávání tak přímo přispívá k větší rovnosti příležitostí pro všechny členy společnosti.

Podmínky úspěšnosti inkluzivního vzdělávání

- *zajistit rovný přístup ke vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu,*
- *zajistit dostatečné množství finančních zdrojů,*
- *zajistit dostatečné množství informací rodičům, kteří se rozhodují o zařazení svého dítěte do vzdělávání,*
- *získat názor dítěte na jeho vzdělávání s přihlédnutím k věku a míře postižení,*
- *přesvědčit učitele, vedoucí pracovníky i politiky o prospěšnosti inkluze a diskutovat s nimi o tomto problému,*
- *zajistit, aby vzdělávání zdravotně postižených dětí nemělo nižší prioritu než dětí zdravých.*

3.3 Inkluze u žáků s poruchami autistického spektra

Zajištění podmínek pro dobře fungující inkluzivní vzdělávání žáka s PAS bývá v mnoha případech prováděno obtížemi, které vyplývají spíše z konkrétních podmínek školy či finančního zajištění než ze stávajícího legislativního rámce. Současná školská legislativa plně podporuje inkluzivní vzdělávání a začleňování žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu. Překážky tohoto procesu jsou mnohdy na straně neinformovaných úředníků, nekompetentních vedoucích pracovníků škol a školských zařízení, nepřipravených pedagogů. Vedoucí pracovníci školských zařízení se rovněž často obávají reakcí rodičů ostatních žáků i samotných žáků na začleňování dětí s PAS.

Z výše uvedeného vyplývá, že **pouze dobré legislativní podmínky k úspěšné inkluzi nestačí**. Důležitou roli hraje **osvěta a informovanost o problematice PAS a rovněž osobní zainteresovanost všech zúčastněných, jejich pochopení významu inkluzivního vzdělávání a vytváření podmínek, aby začlenění dítěte probíhalo úspěšně**. V neposlední řadě hraje roli též místo bydliště, neboť samo inkluzivní vzdělávání nemůže zajistit úspěšné začlenění do společnosti bez podpory dalších odborníků a odborných institucí. Z dlouhodobého sledování je zřejmé, že ve větších městech, případně v obcích s dobrou dojezdností do větších měst je komplexní podpora dítěte s PAS zajištěna lépe než v menších či vzdálenějších obcích. Důležitý je rovněž sociální statut a materiální zajištění rodiny. Rovněž podpora širší rodiny, spolupodílení se prarodičů a dalších příbuzných na výchově dítěte se může pozitivně odrazit na jeho úspěšném začlenění.

Pokud si budeme klást otázky týkající se inkluzivního vzdělávání, pro řadu z nich nenajdeme jednoznačné odpovědi.

V četných diskusích mezi zainteresovanými odborníky, rodiči i samotnými žáky nenajdeme jen zastánce, ale i odpůrce inkluzivního vzdělávání. Někteří z nich vyslovují otázky, na které je potřeba hledat odpovědi, pokud chceme, aby se inkluze stala běžnou součástí života naší společnosti.

Nejčastější otázky se týkají následujících okruhů:

- **změna postojů**

„Proč musí(m) být ve stejné třídě jako on? Nebylo by lepší, kdyby studovaly postižené děti v jiné škole? Co když mé děti (mě) nakazí svou nemocí?“

- **zavádění principů inkluzivního vzdělávání do praxe**

„Myslím, že teorie je jednodušší než praxe. Vadí mi, když jiní rozhodují za mě a nutí mé dítě (mě) chodit s ním do třídy. To se jim to mluví, ale zkuste tu s ním chvíli být. Proč bych dělal práci navíc, když mě ji nikdo nezaplátí.“

- **zvyšování počtu dětí s PAS v hlavním vzdělávacím proudu**

„Nevím, proč se vzdělávají v běžné škole, když se stejně neuplatní v životě. Ubírají peníze na úkor ostatních. Tolik peněz to stojí, ale k ničemu to nevede. My se tady tak staráme a oni ani neprojeví žádnou vděčnost. Těch dětí tak přibývá, kam až to půjde?“

- **materiální podpora inkluzivního vzdělávání**

„U nás ve škole nemáme podmínky k zajištění integrace. Nemám dostatek finančních prostředků pro zajištění pomůcek běžným žákům, natož dětem s PAS. Nedostanu peníze na asistenta pedagoga, musel bych vzít peníze učitelům.“

- **příprava pedagogických pracovníků a vedoucích pracovníků škol na vzdělávání žáků s PAS**

„Jak mohou učitelé učit děti s PAS, když na to nemají vzdělání? Jak se mohu na žáka s PAS připravit, když jsem takového žáka nikdy neučil? Kurzy, které jsem absolvoval, byly příliš obecné.“

- **zkušenosti žáků s PAS se vzdáváním**

„Vzdělávání na základní škole bylo peklo – nikdo se se mnou nebavil, učitelka mi nadávala, často jsem nerozuměl, proč se musím naučit tyto věci. Jsem pomalý, a proto mě nikdy nechce do týmu. Nejraději bych vyhodil školu do povětří. Nevím, proč mám chodit do školy, když se tam nic nového nedovím.“

- **největší překážky pro začlenění jsou způsobeny společností, nikoli autismem**

„Nemůžeme předstírat, že tím, že dítě bude chodit do běžné školy vyřešíme jeho problém. Když skončí školní docházku, stejně zůstane doma a nebude schopen pracovat. Nikdy se nebudou schopni vyrovnat zdravým lidem.“

Žáků s poruchami autistického spektra ve školách stále přibývá. **Pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně vybaveni k tomu, aby se odpovídajícím způsobem dokázali přizpůsobit a pracovat s dětmi s autismem. Pedagogové hledají a učí se využívat nové metody vedoucí k řešení problémového chování a kompenzaci nedostatků v oblasti vzdělávání.** S použitím vhodných metod se žáci s autismem učí rychleji, nastalé problémy v chování jsou snadněji řešitelné a tyto děti se mohou vzdělávat se svými vrstevníky. Poruchy autistického spektra se projevují řadou symptomů, jejich různou kombinací i intenzitou projevu. Aby byl těmto dětem umožněn přístup k inkluzivnímu vzdělávání, je třeba zaměřit strategie a nápady s ohledem na individuální potřeby každého takového žáka a volit jejich případnou kombinaci v kontextu jeho potřeb. Přesto jsou žáci, jejichž těžká míra symptomaticky autismu ve spojení s mentálním handicapem, případně dalším přidruženým onemocněním či poruchou nedovolí vzdělávání v běžné základní škole. Tito žáci budou lépe prosperovat ve speciálních školách. **Ostatní žáci s PAS mohou být vzděláváni v běžných školách, ale za předpokladu, že pedagogičtí pracovníci, kteří je budou vzdělávat, budou proškoleni v oblasti vzdělávání žáků s autismem a prostředí takového žáka bude upraveno plně v souladu s jeho potřebami** (Hawkes, 2002).

Na téma inkluzivního vzdělávání žáků s PAS vznikla řada studií. V roce 1984 byla provedena studie japonských instruktorů v Tokiu, která se zabývala možností, že autismus může být částečně způsoben fyziologickými abnormalitami v rámci hormonálního systému dítěte. Tyto abnormality způsobují těžké úzkosti dětí s PAS (Houston Chronicle, 1986). Kiyu Kitahara, japonský pedagog, pomáhal vytvořit plán vzdělávání, který zahrnoval integraci dětí s PAS do běžné třídy s použitím fyzických cvičení jako způsobu překonání sebedestruktivního a samotářského chování (Houston Chronicle, 1986). Díky uvolňování endorfinů v důsledku cvičení, jako je plavání a běh, se u dětí s poruchami autistického spektra, které měl Kitahara v péči, ukázalo, že úzkost a napětí se částečně uvolní. Po zveřejnění této studie byly vyvinuty na celém světě různé metody uvolňování stresu a příznaků úzkosti, které se využívají v rámci inkluzivního vzdělávání formou tělesných cvičení.

V roce 2001 probíhala studie v USA, kterou provádělo čtyřicet pět učitelů se svými žáky s Aspergerovým syndromem. Úkolem studie bylo porovnávání chování u žáků s Aspergerovým syndromem, kteří byli vzděláváni ve speciálních školách, s těmi, kteří byli začleněni do hlavního vzdělávacího proudu. Bylo zjištěno mnoho problémů, např. náhlé přerušování činnosti, neklid, problémy s vnímáním verbálních pokynů, nepozornost, nežádoucí reakce na změny a problémy s komunikací. Tato studie ukázala na potřebu přizpůsobit vzdělávací systém tak, aby děti s poruchami autistického spektra bylo možné lépe začlenit do běžných typů škol a zajistit tak úspěšnost jejich vzdělávání (Hartman, 2001).

Simpson shrnul na základě svých zkušeností nejefektivnější metody výuky, které by měly být využívány při inkluzivním vzdělávání žáků s PAS. Jsou to: aplikovaná behaviorální analýza (ABA), výměnný

obrázkový komunikační systém (PECS, resp. VOKS) a strukturované učení. Tyto metody zásadním způsobem přispívají úpravou prostředí a celkovou podporou žáka k pozitivnímu zlepšení, k efektivnějšímu vzdělávání a celkovému zlepšení dovedností. I přes tento pozitivní vliv výše uvedených metod nejsou, bohužel, často aplikovány při inkluzivním vzdělávání (Simpson, 2004).

3.3.1 Organizační zajištění

Při vzdělávání žáků s PAS se můžeme setkat se žáky s různou mírou symptomatiky PAS, s různě těžkými formami problémového chování, někdy i s dalšími přidruženými poruchami a postiženími. Při vřazování dětí do běžného typu škol musí být všemi zúčastněnými, kteří se na tomto vřazování podílejí, velmi důsledně zvažovány všechny aspekty spolupodílející se na úspěšném zařazení žáka s PAS. Tito žáci vyžadují řadu podpurných opatření, ke kterým patří nejen využití speciálních metod, postupů a forem při vzdělávání, ale také vytváření speciálních pomůcek, pracovních listů a učebnic. Ve všech těchto opatřeních se odrážejí specifika přístupu, který žáci s PAS vyžadují.

U žáků s PAS, zařazených do inkluzivního vzdělávání, je třeba počítat s nerovnoměrným vývojovým profilem, kde se deficity projevují zejména v oblasti komunikace a sociálního chování. Ve školách běžného typu jsou vzdělávání žáci s PAS (nejčastěji žáci s vysoce funkčním autismem a s Aspergerovým syndromem), u kterých byly na základě speciálněpedagogického, případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením zjištěny speciální vzdělávací potřeby. Míra těchto potřeb je popsána a specifikována v doporučení z vyšetření školského poradenského zařízení.

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), se vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání.

Děti s poruchou autistického spektra mohou být zařazeny různou formou do jednotlivých typů školských zařízení:

- *školy samostatně zřízené pro děti a žáky se zdravotním postižením (pro zrakově postižené, pro sluchově postižené, pro tělesně postižené, pro žáky s vadami řeči, školy pro žáky s mentálním postižením),*
- *školy běžného typu.*

V rámci výše uvedených školských zařízení je možné děti a žáky s poruchou autistického spektra vzdělávat různou formou dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§ 3):

- *formou individuální integrace,*
- *formou skupinové integrace,*
- *ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením,*
- *kombinací výše uvedených forem.*

Individuální a skupinová integrace žáků s PAS do třídy základní školy

Na základě zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 73/2005 Sb. může být žák s PAS veden ve třídě jako integrovaný. Třídě, kterou navštěvuje integrovaný žák s PAS, může být přidělen asistent pedagoga. Ani výše uvedený zákon, ani vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, neupravuje počty žáků ve třídě v případě integrace žáka (na rozdíl od vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání). K zařazení žáka s PAS do běžné třídy ZŠ přistupujeme po dohodě se zákonnými zástupci dítěte za těchto okolností:

- *v dosahu místa bydliště není specializovaná třída pro žáky s autismem,*
- *žák je natolik komunikačně, sociálně a kognitivně zdatný, že se dá předpokládat jeho dobrá prosperita v běžném kolektivu za určitých podmínek,*
- *žák s PAS může být rovněž integrován do základní školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením (ZŠ pro žáky se zrakovým či sluchovým postižením, pro žáky s poruchami chování apod.).*

Žák s PAS s těžkou mírou symptomatiky a těžkým problémovým chováním je integrován do běžné třídy ZŠ, avšak část vzdělávání probíhá individuálně s pedagogem mimo prostor třídy.

3.3.2 Prostorové a materiální podmínky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS

Při vřazování žáků do hlavního vzdělávacího proudu je možné žáka řadit do specializované třídy pro žáky s autismem nebo ho včlenit formou individuální či skupinové integrace do běžné třídy.

Specializovaných tříd pro žáky s PAS na základních školách je v České republice dosud jen několik. Jednou z příčin nízkého počtu těchto tříd je požadavek rodičů na integraci dětí do běžného kolektivu vrstevníků. Tento požadavek je v řadě případů oprávněný a integrování žáci s PAS do běžného kolektivu z této integrace profitují. Avšak u některých je symptomatika natolik závažná a situace ve třídě, kde je žák integrován, natolik neúnosná jak pro žáka s PAS, tak pro kolektiv třídy, že zařazení do specializované třídy je dobrým východiskem pro všechny strany. Další příčinou, proč nevznikají specializované třídy pro žáky s PAS na běžných školách, je organizační, prostorová a finanční náročnost takového projektu.

Třída pro žáky s autismem je zřízena při počtu nejméně čtyř a nejvýše šesti žáků. V této třídě mohou zabezpečovat výchovně-vzdělávací činnost souběžně dva až tři pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň jeden je asistent pedagoga. V těchto třídách mohou být zařazení žáci ze dvou i více ročníků současně.

Struktura prostoru

Míra struktury prostoru je přímo úměrná míře symptomatiky stanovené diagnózy. Je řada integrovaných žáků, kteří prostorovou strukturu potřebují upravit jen ve velmi malé míře, naproti tomu jsou žáci, kteří ji potřebují upravit více.

Specializovaná třída pro žáky s PAS musí mít určité zázemí: šatnu, relaxační prostor, místo pro samostatnou práci, pro individuální nácvik a pro výtvarné a pracovní činnosti.

Během dne žáci v rámci prostor třídy střídají různé aktivity, které vykonávají v různém prostoru a čase. Pedagogičtí pracovníci pracují se žáky individuálně, v malých skupinách i kolektivně, důraz je kladen na individualizaci všech aktivit a důslednost při jejich provádění.

Žák integrovaný do běžné třídy základní školy rovněž ve větší či menší míře potřebuje strukturu prostoru ve třídě.

U některých žáků s PAS může docházet k afektivnímu chování nebo nechuti pokračovat v práci. Někteří se hůř soustředí, snadno se unaví a nezřídka reagují i na nepatrné podněty silným stresem. V těchto případech je vhodné mít k dispozici samostatnou místnost, kam může žák s pedagogickým pracovníkem odejít.

Specializované třídy pro žáky s PAS na ZŠ jsou aktuálně koncipovány jako tzv. třídy kooperativní, to znamená, že někteří žáci, jejichž sociální a komunikační dovednosti a znalosti v konkrétním předmětu jsou na takové úrovni, že žák může přejít ze specializované třídy do běžného kolektivu vrstevníků. Výuka v takové třídě se stává přípravou žáka na přechod na druhý stupeň, kdy už může být žák integrován do běžného kolektivu.

I přes tyto snahy a popsaná podpůrná opatření existují žáci, kteří nejsou schopni zvládnout integraci na druhém stupni ZŠ.

Zajištění prostorové struktury a vytvoření materiálních podmínek pro vzdělávání žáků s PAS je finančně náročné. Z toho důvodu potřebují školy, které tyto žáky vzdělávají, dostatek finančních prostředků, bez kterých nemůže být efektivita vzdělávání zajištěna.

3.3.3 Personální podmínky

Jedním z nejdůležitějších aspektů při zařazování žáků do běžných typů škol je připravenost pedagogů přijmout takového žáka, jehož chování často neodpovídá zaběhlým normám společenského chování, který svou inteligencí může v některých oblastech výrazně převyšovat své spolužáky, avšak na druhé straně neumí vyřešit velmi jednoduché sociální situace. Přijetí takového žáka, vnímání jeho odlišnosti a pochopení příčin zvláštností v jeho chování je základním předpokladem pro vytvoření takového vztahu pedagoga, který bude respektovat žáka s PAS na jedné straně, na druhé straně k němu dokáže přistupovat

jako k běžnému žákovi, neomlouvá jeho nevhodné chování, také se však nesnaží žáka přetvořit, ale vytváří takové podmínky, ve kterých bude dítě úspěšnější.

Základním předpokladem pro úspěšnost pedagoga při vzdělávání žáků s PAS je znalost problematiky, proškolení v metodice vzdělávání, vytvoření podmínek vedením školy a podpora ostatních pedagogů ve sboru. Bohužel, vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti je stále podceňováno, což vede ke zkreslení pohledu pedagoga na tohoto žáka. Ještě stále je možné slyšet poznámky typu: „Pomohlo by mu pár na zadek., Rodiče ho rozmazlují, kdyby ho důsledně vychovávali, tak by se tak nechoval, Takové děti na naši školu nepatří., Dělat jim úlevy je nespravedlivé.“ apod. Tyto komentáře pramení z neznalosti problematiky, často z neochoty změnit styl práce, volit kompromisy a zavádět do praxe nové metody a postupy. Někteří pedagogové odmítají spolupráci s asistentem pedagoga, jeho přítomnost jim vadí ve třídě, kladou otázky, k čemu tam bude dobrý.

Na druhé straně je ve školách dostatek nadšených pedagogů, pro něž vzdělávání dítěte s PAS je výzvou, jsou ochotni dále se vzdělávat a přejímat nové metody a postupy, které dítěti s PAS zajistí úspěšnost při vzdělávání.

Asistent pedagoga

Ve většině tříd, kde je individuálně integrovaný žák s PAS, pracuje asistent pedagoga pod vedením učitele a je součástí pedagogického týmu. Pouze týmová práce může zajistit dobré podmínky pro výchovu a vzdělávání integrovaného žáka. Je třeba zdůraznit, že by asistent měl vždy pracovat dle pokynů konkrétního pedagoga. I u asistenta pedagoga je důležitá znalost problematiky PAS a jeho zapojení do systému proškolení je nezbytné. Z naší zkušenosti vyplývá, že zhruba 80 % integrovaných žáků vyžaduje přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.

Zákon č. 561/2004 Sb. v paragrafu 16, odstavec 9 umožňuje ředitelům mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy zřídit se souhlasem krajského úřadu ve třídě funkci asistenta pedagoga.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., paragraf 7, odstavec 1 uvádí hlavní činnosti asistenta pedagoga:

- **pomoc žákům přizpůsobit se školnímu prostředí;** *u žáků s PAS jde spíše o podíl na vytváření podmínek za využití specifických metod práce tak, aby školní prostředí akceptovali,*
- **pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovně-vzdělávací činnosti;** *asistent pedagoga poskytuje dle pokynů učitele potřebnou míru podpory žákovi s PAS, v případě potřeby i jiným žákům ve třídě; podílí se rovněž na úpravě a tvorbě pomůcek potřebných k výuce,*
- **pomoc při komunikaci se žáky;** *žák s PAS má závažné deficity v běžné komunikaci se spolužáky; asistent pedagoga monitoruje způsob jeho komunikace a pomáhá mu v konkrétních situacích (navede ho ke správně vedenému rozhovoru, v případě potřeby navrhne vhodné formulace, které by měl žák s PAS použít),*
- **pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků;** *asistent pedagoga je v každodenním kontaktu s rodiči dítěte, třeba i telefonicky (např. za účelem informace, že žák v pořádku dorazil do školy), radí se s rodiči, jak co nejvhodněji postupovat, pokud vznikne nějaký problém, apod. Vzájemná informovanost mezi rodiči a asistentem pedagoga jsou pro úspěšné fungování dítěte velmi důležité.*

Tyto hlavní činnosti jsou obecně uváděny ve vyhlášce pro asistenty pedagoga, kteří působí v různých typech a stupních škol a s dětmi, žáky a studenty s různým typem postižení.

Za důležité v náplni práce asistenta pedagoga u integrovaného žáka s PAS do ZŠ považujeme:

Přímá práce:

- **podíl na budování sebeoblužných dovedností;** *žák s PAS, který je motoricky neobratný nebo má přímo diagnostikovanou vývojovou poruchu motorických funkcí, nemusí být zcela samostatný při nástupu do školy s převlékáním (nezaváže tkaničky, nezapne knoflíky apod.), se stravováním (nedokáže obrátit manipulovat s příborem, nakrájet si jídlo apod.); žáci mohou mít i problémy s použitím WC (vadí jim cizí toalety, je třeba vytvořit podmínky, za kterých na WC půjde – mimo přestávku, kdy na toaletách nikdo*

není, chodí pouze na jednu toaletu, může potřebovat dohled při dodržení hygieny, případně při úpravě oděvu). Problémy se zavazováním tkaniček, úpravou oděvu, přiměřeným oblékáním vzhledem k teplotě, se správným způsobem stravování i dodržováním hygieny na toaletě mohou mít žáci s PAS i v pozdějším věku a je třeba na ně dohlédnout;

- **podíl na zvládnutí používání denního režimu a orientaci v prostoru;** žáci s PAS mohou mít závažné problémy s orientací v budově školy i ve třídě, proto je třeba je při nástupu do školy seznámit s prostory školy (šatna, třída, WC, tělocvična, školní jídelna apod.). Orientaci ve škole je třeba s některými žáky i dlouhodobě nacvičovat; je rovněž třeba zajistit dobrou orientaci žáka ve třídě – určit mu pevné pracovní místo, označit mu místo pro pomůcky, které k práci používá, apod.; důležité je také naučit ho pracovat s denním režimem (rozvrhem hodin), kterému bude rozumět, zajistí mu předvídatelnost jednotlivých činností a pomůže mu v samostatnosti při přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny; i žáci staršího školního věku mohou mít problémy s orientací ve škole, ve svých pomůckách, stále budou něco ztrácet a budou potřebovat buď přímou pomoc asistenta pedagoga, nebo jim asistent pedagoga vytvoří pomůcky, které jim napomohou tyto problémy překonat (plánky k přechodu ze třídy do třídy, barevné označení učeben, které bude korespondovat s barvou předmětu na rozvrhu hodin, seznamy úkonů ke složení všech svých věcí apod.);
- **podíl na vytváření pracovního chování;** žák s PAS může mít při nástupu do školy problémy sedět během vyučovací hodiny, s plněním požadavků, které pedagog žákům zadává, s přípravou a úklidem pomůcek apod.; asistent pedagoga pomáhá žákovi zvládnout celý proces pracovního chování, v případě potřeby vypracovává předvídatelné plány vyučovací hodiny (pracovní schémata) a plánuje do vyučovací hodiny relaxační přestávky, pokud žák nedokáže udržet pozornost jako ostatní žáci ve třídě; poskytuje mu potřebné dovysvětlení kladených požadavků pedagogem, případně mu pomáhá či dohlíží na jejich splnění; pokud je třeba, postupně ho učí pracovat samostatně; učí ho uklízet si pomůcky po skončení vyučovací hodiny a připravit si je na další vyučovací hodiny (žák si tuto dovednost může osvojit krátkodobým nácvikem s verbálním vedením, jiní potřebují k dosažení samostatnosti písemná pracovní schémata);
- **podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviků kooperativní hry) i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace;** asistent pedagoga poskytuje žákovi podporu v navazování přiměřených vztahů a vrstevníky, ve školním prostředí zejména během přestávek (navrhne činnost, kterou žák s PAS ve skupině vrstevníků zvládne, pomůže mu přiměřeně vstoupit do hry spolužáků apod.); během vyučování poskytne žákovi pomoc při zapojení do práce ve dvojici či skupině žáků (přidělení role, rozdělení práce, komunikace v průběhu práce apod.); v praktických situacích mu poskytuje pomoc při kontaktu s dospělými, dává mu k tomu praktické návody (jak vstoupit do rozhovoru, oslovit dospělého, požádat pomoc, dovysvětlení, přiměřeným způsobem sdělit informace – přihlásit se během vyučovací hodiny apod.);
- **podíl na rozvíjení a praktického využívání komunikace;** učí ho přiměřeně komunikovat se spolužáky i dospělými (přiměřeně uplatňování sociálně komunikačních dovedností – pozdrav, oslovení, žádost; přiměřené odpovědi na otázky, včetně zajištění porozumění; poskytnout návodné otázky, případně písemné osnovy k vyprávění apod.; rozlišování způsobu komunikace s různými lidmi – co komu může žák s PAS říkat, jakou slovní zásobou v komunikaci používat – asistent modeluje žákův verbální projev v praktických situacích, dává mu návody, jak komunikovat správně);
- **podíl na budování účelného využívání volného času;** učí žáka využívat relaxačně volný čas – ve školním prostředí jde zejména o přestávky, případně volné hodiny; pomáhá mu ve výběru volnočasové aktivity, případně vhodné aktivity navrhuje.

Organizace a dokumentace:

- **podíl na zpracování dokumentace dítěte** (IVP, denní záznamy, hodnocení apod.); vzhledem ke každodenní práci se žákem ovlivňuje tvorbu IVP, vede o žákovi záznamy (zvládnutí probíraného učiva, záznamy o příčinách, průběhu a řešení problémového chování) poskytuje informace rodičům o probraném učivu, zapisuje žákovi nebo dohlíží na to, aby si žák zapsal domácí úkoly a pomůcky, které si má do školy přinést, informuje rodiče o mimoškolních akcích, žáka na ně připravuje; dle pokynů pedagoga průběžně hodnotí žáka, podílí se i na dlouhodobějším hodnocení;

- **podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm;** *dle potřeby využívá různé formy kontaktu (ústní, telefonická, písemná prostřednictvím zápisníku, e-mailu); informuje rodiče o dosažených výsledcích žáka ve vyučování, jeho chování, domácích úkolech, mimoškolních akcích apod.; rodiče bere v komunikaci jako partnery, kteří mu mohou pomoci při řešení problémů žáka jak ve zvládnání učiva, tak i problémového chování na základě svých zkušeností; asistent také komunikuje s příslušným poradenským zařízením, se kterým rovněž může řešit problémy žáka různými formami;*
- **podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorové uspořádání;** *dle pokynů učitele nebo na základě konzultace s vyučujícím vytváří podmínky pro úspěšné fungování žáka ve školním prostředí (uspořádání ve třídě, režim dne, respektive rozvrh hodin), vhodně upravuje pomůcky k výuce, případně je vytvoří.*

Vzdělávání:

- **další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s PAS,** *formou odborných kurzů, seminářů a přednášek, konzultacemi s příslušným poradenským zařízením.*

Asistent pedagoga pracuje ve třídě pod vedením učitele a je součástí pedagogického týmu. Pouze týmová práce může zajistit dobré podmínky pro výchovu a vzdělávání integrovaného dítěte. Je třeba zdůraznit, že by měl vždy pracovat dle pokynů konkrétního pedagoga a odpovědnost za sestavení IVP, konkrétních postupů při intervenci a komunikace se všemi zainteresovanými stranami je na učiteli v příslušné třídě ZŠ.

3.3.4 Práce s intaktními žáky

Pokud má být do třídy integrován žák s autismem, je třeba ostatní žáky na tuto skutečnost připravit. Důležitou roli v tom sehrává třídní učitel, případně i další pedagogičtí pracovníci ve třídě. Jejich postoje k integrovanému žákovi odrážejí postoje dalších žáků ve třídě.

Na dítěti s poruchou autistického spektra není na první pohled nic nápadného. Zvláštnost takové žáka odhalí až čas na základě jeho podivného a pro spolužáky často nepochopitelného chování (místo toho, aby pracoval, shazuje učení z lavice, vyskočí a zmateně běhá po třídě; stále něco v hodinách vykřikuje; nekomunikuje, neodpovídá na otázky; na drobné pokárání reaguje křikem nebo se rozpláče; o přestávce běhá mezi spolužáky, kteří si hrají vzadu ve třídě na koberci, se smíchem jim bere hračky a hází jimi na všechny strany). Je to jiné, než když je do třídy integrován žák s tělesným postižením, zrakovým či sluchovým handicapem. Zde je na první pohled handicap viditelný a pro spolužáky není problém pochopit, že tito žáci mají určité „úlevy“, a nezdá se jim na tom nic divného a hlavně nespravedlivého. U žáka na vozíku nezazní z úst spolužáků: „Ty se máš, nemusíš chodit na tělocvik.“ Pokud je zbaven povinnosti docházet na tělesnou výchovu žák s PAS, který má ruce i nohy v pořádku, všichni se ptají: „Proč nechodí na tělocvik? Vždyť mu nic není. Pořád má nějaké výhody, ten se má!“

Abychom zamezili zpochybňování některých podpůrných opatření, vysvětlili všem dětem ve třídě, proč se jejich spolužák chová tak podivně a současně zajistili přiměřené reakce dětí vůči integrovanému žákovi, je třeba se žáky pravdivě a srozumitelně hovořit o spolužákově handicapu. Pokud k tomuto nedojde, může se stát, že si ho nebudou všimnout, mohou ho různě zesměšňovat, popichovat, navádět k provádění různých nepřiměřených činností, fyzicky mu ubližovat apod. Riziko šikany je veliké.

Rozhovor se žáky je třeba provést co nejdříve, zpravidla jej provádí třídní učitel. Pokud se třídní učitel na toto necítí, je možné, aby se žáky pohovořil pracovník poradenského zařízení. Někdy stačí, když pracovník probere s vyučujícím, co by mělo v takovém rozhovoru zaznít, a učitel ho pak provede sám. To, že třídní učitel předstoupí před třídu a na základě výsledků rozhovoru se dohodnou společně na tom, jak budou integrovanému žákovi pomáhat, může mít větší váhu, než když do třídy přijde pro žáky neznámý člověk, něco jim vysvětluje a nabádá je k pomoci, ale oba způsoby jsou možné.

Při rozhovoru se spolužáky není nutné, aby zazněla diagnóza jako taková, ale žákům je třeba vysvětlit problémy a důvody žákova chování, zejména:

- *tito žáci mají problémy s navazováním kontaktů s lidmi, děti si často moc nevšímají, nezapojí se do hry, jiní naopak o kamarádství stojí, ale nedokážou se do hry zapojit přiměřeně, nevědí, jak kontakt navázat (okukuje hru ostatních dětí, nedokáže říci: „Můžu si s vámi hrát?“, místo toho jim hru rozhází); mají problémy s chápáním a uplatňováním pravidel společenského chování, trpí sociální „slepotou“ (tak jako nevidomí nevidí věci kolem sebe, dítě s PAS nevidí, kdy je třeba požádat, poděkovat, oslovit apod.) ; nechápou také pravidla her, nedokážou počkat, až na ně přijde řada, chtějí hrát stále nebo je hra vůbec nezajímá; často chtějí vyhrát stůj co stůj, nesnesou, aby prohráli, prohru přijímají nepřiměřeně (křičí, pláčou napadají ostatní hráče, že můžou za to, že prohráli apod.);*
- *mají problémy v komunikaci s ostatními – mluví se všemi stejně, někdy používají zvláštní výrazy, nejvíce povídají o svých zájmech, jsou k nezastavení, vůbec se neohlížejí na to, že to ostatní nezajímá; neposlouchají ostatní, když jim něco vyprávějí; nedokážou se vyjadřovat tak jako ostatní, často používají jen slova nebo krátké věty, často vůbec neodpovídají, když jsou tázáni, nebo mluví tak potichu, že je těžké jim porozumět, apod.;*
- *těžko přijímají změny (vadí jim přemístění předmětů, změna nebo přerušování programu, přerušování jejich oblíbené aktivity, změna prostředí – dítě se jinak chová mimo školu – divadlo, bazén apod.);*
- *většina z nich má zvláštní zájmy, nezajímají se jako vrstevníci o sport, hudbu apod., ale např. o dinosaury, dopravní systémy, války apod. Často o oblíbených tématech vědí více než dospělí, stále si o tom něco čtou v encyklopediích či odborné literatuře;*
- *často projevují nepřiměřené emoční reakce (na drobné podněty reagují až agresivně, křičí, rozčilují se nebo reagují nepřiměřeným pláčem); typické je i náhlé střídání nálad – z prudkého vzteku přecházejí do neadekvátního smíchu.*

Na základě poskytnutých informací je možné následně domluvit se žáky ve třídě způsoby chování a pomoci, kterou integrovanému žákovi spolužáci mohou poskytovat, např.:

- *mohou spolužákovi pomoci zapojit se do volnočasových aktivit; vyzvat ho, aby se přidal ke hře, pokud o to stojí; vysvětlit mu pravidla hry; přistoupit i na hru, kterou on bude řídit, ale dopředu se domluví, kdy si role vymění, apod.;*
- *mohou mu pomoci při přechodu ze šatny, ze třídy do jiné třídy, do jídelny apod.; vyzvat ho, aby si k nim přisedl ve školní jídelně, pokud je zřejmé, že neví, kam si má sednout;*
- *aby žák s PAS dokázal akceptovat pravidla společenského chování, je vhodné tato pravidla sepsat; formule jednotlivých pravidel musí být stručná a jednoznačná; všichni žáci ve třídě mohou seznam pravidel podepsat a vyvěsit ho na nástěnkou, aby byl všem dostupný;*
- *při nevhodném chování žáka s PAS se pokusí dát mu návod, jak se chovat správně; pokud to žák s PAS nerespektuje, je třeba, aby se spolužáci obrátili na učitele se žádostí o pomoc a neřešili složitou situaci sami;*
- *spolužáci mohou významně žákovi s PAS pomoci i během výuky; spolužák sedící vedle žáka s PAS může ukázat, kde má pracovat, vysvětlit, co má dělat, apod.; při skupinové práci mu může vedoucí skupiny přidělit roli, vysvětlit, co má dělat, případně mu pomoci s vlastním plněním úkolů;*
- *spolužáci žáka s PAS nezesměšňují, pokud má rád věci na svém místě, spolužáci to respektují, nemění mu uspořádání věcí na lavici; neobsazují mu „jeho“ místo ve třídě, nedávají si oblečení na „jeho“ místo v šatně apod.*

Je třeba, aby zejména zpočátku dohlížel na pomoc spolužáků pedagogický pracovník a chování žáka s PAS i spolužáků korigoval. Může jednak dojít, že přes snahu spolužáků nebude žák s PAS pomoc přijímat. Na druhé straně může být poskytovaná pomoc od spolužáků až omezující (dochází k tomu často na počátku školní docházky, kdy snaha vyhovět paní učitelce a žákovi s PAS pomoci za každou cenu je přehnaná; může se tu i projevit snaha o uplatnění moci nebo stavění se do pozice učitele).

Přes všechna uvedená opatření však může dojít i k tomu, že se ve třídě objeví projevy šikany vůči žákovi s PAS. To je třeba eliminovat hned zpočátku.

Je však třeba i říci, že agresorem ostatních může být i žák s PAS. Díky deficitům v oblasti sociálního chování, značné sociální naivitě i nízké míře empatie jsou tyto žáci snadno zneužitelní – dělají to, co jim někdo řekne, aby si získali kamarády, zavděčili se okolí.

Závažné projevy šikany je třeba řešit s pracovníky odborných pracovišť.

Rozhovor se žáky o projevech autismu, o tom, jak se chovat k žákovi s PAS a jak mu pomoci, je třeba naplánovat záhy po zahájení školního roku. Pokud přichází integrovaný žák do třídy v průběhu školního roku, je možné žáky již připravit na tuto skutečnost předem. Schůzka by však vždy měla probíhat diskrétně bez přítomnosti žáka s PAS. Ten může mít naplánovaný náhradní program s asistentem pedagoga (např. seznámení se s prostory školy), pokud funkce asistenta pedagoga není zřízena, je možné, aby se třídní učitel domluvil s rodiči a žák přišel do školy až na druhou vyučovací hodinu.

Rodiče integrovaného žáka musí dát souhlas s tím, že pedagog bude hovořit o problémech jejich dítěte s ostatními žáky ve třídě. Musí dát zejména souhlas ke zveřejnění diagnózy, což však není nutné, důležitější je seznámit je s projevy diagnózy a navrhnout vhodné formy pomoci. S rozsahem poskytovaných informací musí rodiče žáka také souhlasit. Výjimečně se může stát, že rodič s informováním spolužáků zásadně nesouhlasí. I když to přináší řadu problémů ve třídě, učitel nemůže spolužákům vysvětlit, proč se žák chová zvláště, jen obtížně může obhájit různá podpůrná opatření, nelze s tím ni udělat. Ve spolupráci s poradenským pracovištěm, v němž je žák s PAS v péči, je třeba pracovat na změně postojů rodičů jednotlivými argumenty. Pokud rodič pochopí, že pedagogovi nejde o nějakou senzaci, ale o skutečnou pomoc jejich dítěti, ve většině případů souhlas dají.

Za důležité rovněž považujeme informovat rodiče ostatních žáků ve třídě. Stále se ještě setkáváme s protiintegračními názory a postoji rodičů „zdravých“ dětí. Nepřejí si, aby jejich dítě chodilo do třídy s dítětem s handicapem. Tomu též napomáhají i někteří ředitelé škol, kteří argumentují, že nemohou žáka s PAS do školy přijmout, protože by jiní rodiče dali své dítě do jiné školy. Na toto jednání nemá škola právo. Naopak, škola by na to, že patří mezi školy, které žáky třeba i dlouhodobě integrují, měla být hrdá, i když se jí často společenského ocenění nedostane. S integrací žáků by měla škola veřejnost informovat prostřednictvím svých webových stránek, na dnech otevřených dveří, na třídních schůzkách apod. Zkušenosti jasně ukazují, že pokud má škola mezi rodiči dobré renomé, nemají ve většině případů rodiče problém dítě do školy přihlásit i přes to, že škola integruje žáky s handicapem.

Je třeba říci, že většina rodičů problém s integrovanými žáky nemá. Považujeme za velmi důležité informovat i je o přítomnosti žáka se zvláštním chováním ve třídě. To je možné provést opět se souhlasem rodičů žáka s PAS na třídní schůzce. V některých případech sám rodič dítěte s autismem poskytne informace o svém dítěti, v jiném případě to přenechá třídnímu učiteli nebo pracovníkovi poradenského zařízení. Poskytnuté informace přispějí k tomu, že když dítě přijde ze školy domů a útržkovitě vypráví o nevhodném chování svého spolužáka s PAS, rodič ví, o co jde, a neběží se okamžitě informovat do školy, co se ve třídě děje.

V kapitole jsou uvedena preventivní opatření, která by měla přispět k fungování třídního kolektivu, do které je integrován žák s PAS. **Velkou roli zde hraje osobnost třídního učitele i dalších pedagogů, kteří ve třídě působí.** I přes veškerá opatření a zajištění informovanosti může dojít k situacím, které nelze řešit dopředu a musí se řešit ve chvíli, kdy problém nastane.

V takových situacích je třeba postupovat klidně, problém otevřeně řešit s celým kolektivem. V případě, že k této situaci došlo v důsledku problémového chování žáka s PAS (afektivní, agresivní chování, nevhodné výroky apod.), je třeba rozebrat nepřiměřené chování se žákem individuálně až po odeznění afektu, nejlépe druhý den. Na základě rozebrání celé situace a stanovení scénáře přiměřeného chování pro další podobné situace je možné i za přítomnosti žáka s PAS seznámit s vyřešením problému celý třídní kolektiv, případně může dojít i k omluvě žáka s PAS, pokud se choval nepřiměřeně vůči někomu ze spolužáků.

3.3.5 Rodina žáka s PAS

Narození dítěte je pro každou rodinu radostnou událostí. Situace se změní ve chvíli, kdy se narodí dítě s chronickou nemocí nebo poruchou. Na takovou situaci není nikdy nikdo dost připravený, rodina je tím velmi zasažena.

Autismus patří k nejzávažnějším poruchám. Neprojeví se hned po narození a jeho projevy mohou být zpočátku velmi nenápadné. Dítě si jinak hraje než děti stejného věku, jinak používá hračky, pozoruje věci zvláštním způsobem. Je uzavřené, nestojí moc o kontakt, nemá rádo fyzické dotyky, nemluví nebo

jen málo, často nefunkčně. Autismus však může být i spojen s projevy, jako je agresivita, záchvaty vzteku, hyperaktivita či destruktivní chování.

Rodiče si dříve či později uvědomí, že se jejich dítě chová jinak než jeho vrstevníci, a začínají hledat pomoc. Zpravidla se nejprve svěří svému pediatrovi, který někdy obavy rodičů bagatelizuje a rodiče „uklidní“, že z „toho“ jejich dítě vyroste. V jiném případě doporučí odborné vyšetření. Ani v tu chvíli však rodiče nemají vyhráno. V České republice je stále málo odborných pracovišť, kde dokážou správně diagnostikovat autismus. Dítě je často diagnostikováno neprávě. A tak není nic mimořádného, že rodiče obejdou několik pracovišť, než je jejich dítěti stanovena správná diagnóza.

Vzhledem k tomu, že děti s diagnózou autismus rok od roku přibývá, je řada odborníků, kteří hovoří o módnosti a znevažování diagnózy. Tento přístup rodinám s dětmi s autismem rovněž neprospívá. Často v rodičích vyvolává plané naděje, minimálně je znejišťuje a vede je k vyhledání dalších odborníků, aby si ověřili spornou diagnózu. Přiměřená intervence se oddaluje.

Když mu stanovili diagnózu, rozplakala jsem se. Uvědomte si, že se psal rok 1995 a mojí jedinou zkušeností s autismem byla postava ve filmu Rain Man, kterou hrál Dustin Hoffman. Podle prvního psychiatra, s nímž jsem se setkala, trpěl Jacob poruchou sociální komunikace a chování bez postižení řeči, což byl jinak hlavní znak dalších forem autismu. Až o řadu let později jsme uslyšeli slova Aspergerův syndrom. Do té doby ho zkrátka neměli na seznamu diagnóz. V té době jsem už měla Thea a Henry – můj bývalý manžel – se od nás odstěhoval. Jako počítačový programátor pracoval doma a nesnesl záchvaty, které u Jacoba propukaly při jakékoli sebemenší příležitosti: když se v koupelně rozsvítilo příliš jasné světlo, když po štěrkové cestě před domem přejela dodávka, když se mu nelíbila konzistence snídaňových lupínků. Upnula jsem se na terapeutky, kteří poskytovali takzvanou ranou péči. Domem mu procházely zástupy lidí odhodlaných vytáhnout Jacoba z jeho vnitřního světa. Henry říkal: „Chci zpátky svůj dům, chci zpátky tebe.“

Jenže já jsem si všimla, že terapie zaměřená na chování a řeč přináší úspěchy. Jacob začal znovu komunikovat. Viděla jsem pokroky. V takové situaci nebylo co řešit.

Tu noc, kdy Henry odešel, jsme seděli s Jacobem v kuchyni a hráli jsme hru. Udělala jsem grimasu a on hádal, jak se tvářím. Usmála jsem se, i když jsem plakala, a čekala jsem, až mi Jakob řekne, že jsem šťastná (Picoultová, 2011).

I když je stanovení diagnózy pro rodinu velmi bolestné, je velmi důležité pro její další fungování, aby se oba rodiče se stanovenou diagnózou ztotožnili. Také podpora širší rodiny je nesmírně důležitá, ať už jde o podporu psychickou či praktickou. Pokud někdo v rodině diagnózu znevažuje, pochybuje o schopnosti rodičů dítě řádně vychovat a navrhuje naprosto nevhodné výchovné postupy, situaci rodičům komplikuje. Také nadměrná péče o dítě, kterou v rodině většinou na sebe bere matka, vytvoření velmi silného pouta s dítětem a pocit, že dítě nemůže bez ní být, nejsou správné a mohou způsobit rozpad manželství. K úspěšnému fungování rodiny je třeba naplňovat potřeby všech jejích členů – manželů i sourozenců postiženého dítěte. Někdy se v důsledku péče o handicapované dítě na potřeby zdravých sourozenců zapomíná, naopak se od nich často očekává víc, než jsou schopni splnit. Proto je třeba na ně myslet a zajistit jim stejnou péči, protože v konečném důsledku mohou být natolik „zdevastováni“, že potřebují péči větší než jejich postižený sourozenec.

Mám na obličejích čtyřicet stehů. Kvůli bráchovi. Po deseti zbyla jizva, která se mi táhne přes levé obočí – památka na to, jak mě Jací srazil z dětský židličky, když mi bylo osm měsíců. Dalších čtrnáct mám na bradě. O Vánocích 2003 mi nějaký hloupý dárek udělal takovou radost, že jsem zmačkal balící papír a Jacob z toho zvuku dostal amok. Nevyprávím vám to proto, abych si na bratra stěžoval, ale proto, že matka vám bude tvrdit, že Jacob by nikomu neublížil. Jsem živej důkaz toho, jak se snaží obelhávat sama sebe.

U nás doma se bere jako samozřejmost, že budu Jacobovi pořád ustupovat, bez výjimky. Je to takový domácí pravidlo. Takže když musíme objíždět objížďku (to je ale ironie, co?), protože je označována oranžovými značkami a ty Jacoba vytácejí, je to důležitější než fakt, že přijdu do školy o deset minut později. Taky vždycky musí jít do sprchy jako první, protože ještě před milionem let, kdy jsem byl ještě

mimino, si dával sprchu jako první a nesnáší, aby se na zaběhaným pořádku cokoli měnilo. Když mi bylo patnáct a potřeboval jsem si vyzvednout potvrzení pro autoškolu, museli jsme to odložit, protože Jacoba vytočily nové boty. Předpokládalo se, že to pochopím, protože takové věci se stávají. Jenže při dalších třech příležitostech, kdy jsem chtěl, aby mě matka dovezla na dopravku a vyřídilo se to, taky vždycky k něčemu došlo. Nakonec jsem ji o to přestal prosit. Takhle budu do třiceti jezdit na skejtu.

Jednou, když jsme byli s Jacobem ještě malí, jsme si hráli v rybníce nedaleko našeho domu s nafukovací lodí. Já jsem ho měl na starost, i když byl o tři roky starší a oba jsem měli stejnej plaveckej kurz. Překlopili jsme loď a plavali pod ní. Bylo tam dusno, Jacob začal mluvit o dinosaurech, o který se zrovna zajímal, a mlel pořád dokola. Najednou jsem zpanikařil. Báł jsem se, že vydýchá všechen kyslík z toho malého prostoru. Strkal jsem do lodi, abych ji nadzvedl, ale umělá hmota se nějak přicucła k hladině, takže jsem zpanikařil ještě víc. Samo, že s odstupem času vím, že jsem měl prostě podplavat zpod lodě ven, ale v tu chvíli mě to nenapadlo. V tu chvíli jsem věděl jen to, že nemůžu dejchat. Když se mě někdo ptá, jaký je to vyrůstat s bratrem, který má Aspergera, vždycky si na tuhle příhodu vzpomenu, i když nahlas řeknu, že jsem nepoznal nic jinýho.

Nejsem svatej. Občas vytáčím Jacoba k nepřičetnosti, čistě proto, že je to tak snadný. Jako třeba, když jsem mu vlezl do skříně a zpřeházal mu oblečení. Nebo když jsem schoval víčko od zubní pasty, takže ji nemohl zavřít, když si dočistil zuby. Jenže nakonec se vždycky cejtím blbě kvůli mámě, která ty Jacobovy scény vždycky odnese nejvíc. Někdy, když si myslí, že už s Jacobem spíme, ji slyším plakat. V takových chvílích si uvědomím, že ona si tenhle život taky nevybrala.

Takže jsem to já, kdo musí obvykle zasahovat. Já většinou Jacoba fyzicky odtáhnu, když začne někde před lidma vyšilovat. Já mu řeknu, aby se uklidnil, když nervózně začne raplovat v autobuse, protože přitom vypadá jako totální pošuk. A já jdu do jeho třídy dřív než do svojí, abych učitele upozornil, že Jacob není ve své kůži, protože ráno došlo sójový mlíko. Jinými slovy, funguju jako starší bratr, i když starší nejsem. A když si začnu myslet, že to není fér, a krev se ve mně vaří, ztratím se. Nestačí mi zamknout se u sebe v pokoji, vezmu skejt a odfrčím někam – kamkoli, hlavně abych nebyl doma (Picoultová, 2011).

Ke zlepšení situace v rodině zcela jistě přispěje, když budou problémy spojené s autismem eliminovány. Dobře vedená intervence za použití specifických metod práce co nejdříve po stanovení diagnózy je velmi důležitá. Ta by však neměla zůstat jen na rodičích, rodiče by měli využít služeb poradenských zřízení, rané péče, ale i různých odlehčovacích služeb. Těchto služeb však není stále dostatek a nejsou, bohužel, dostupné ve všech regionech. Na jejich dosažení je také třeba dostatek finančních prostředků. Rodiče dítěte s autismem mohou požádat o sociální příspěvek na péči. Situace je však taková, že rodiče musí o něj vyvinout velké úsilí, obíhají úřady, vyplňují žádosti a dodávají potvrzení. Výsledek však není jistý. Řada rodin na něj vůbec nedosáhne nebo jen na minimální částku. Přisuzování tohoto příspěvku se rovněž výrazně liší v posuzování nároků v jednotlivých regionech. To je třeba změnit a nastavit jasná kritéria pro posuzování přidělení tohoto příspěvku i jeho výše.

Péče o děti s autismem je finančně velmi náročná a je na místě, aby stát těmto rodinám na jejich děti přispíval. Jedině tak si mohou rodiče dovolit zaplatit osobní asistenty a další odlehčovací služby, aby mohli také naplňovat potřeby své i potřeby dalších členů rodiny.

Pro podporu rodin s dětmi s autismem je rovněž nezbytné zajistit informovanost široké veřejnosti. Ač na tomto poli bylo v posledních letech uděláno mnoho, stále je v naší společnosti většina těch, kteří o autismu neví nic, nanejvýš ho mají spojený s filmem Rain Man. Na dětech s autismem není na první pohled nic patrné. Dítě se jen zvláště chová, často působí nevychovaně, a tak se rodiče mohou setkat s lidmi, jejichž nevhodné komentáře jsou pro rodiče bolestné. Je třeba, aby se rodiče naučili o autismu informovat své okolí, a pokud jsou konfrontováni s nevhodnými výroky lidí, musí vůči nim najít takovou strategii, kterou sami v tu chvíli ustojí (ignorace, odejít, odpovědět trefnou poznámkou apod.).

Každou sobotu jezdím a Jacobem nakupovat.

Patří to k jeho rutinním aktivitám, což znamená, že ji téměř nikdy nevynecháme. Pokud se vyskytne cokoli, musí s tím být Jacob seznámený co nejdříve a musím ho na to připravit – ať už jde o návštěvu zubaře, očkování nebo o příchod nového studenta do hodin matematiky uprostřed školního

roku. Věděla jsem, že do jedenácti bude místo činu dokonale uklizené (pozn.: oblíbenou činností Jacoba je inscenování a řešení kriminálních činů), protože tou dobou rozkládá před townsendskou samoobsluhou svůj stánek paní, která nabízí k ochutnání vzorky nejrůznějšího zboží. Jacoba už zná a obvykle mu dává dva malé rohlíčky nebo dva plátky topinky s pomazánkou nebo to, co zrovna ten který týden nabízí.

Theo se ještě nevrátil. A tak jsem mu nechala doma vzkaz – i když náš program zná stejně dobře jako já. Než jsem si vzala plášť a peněženku, seděl už Jakob v autě na zadním sedadle. Rád sedával vzadu, protože si tam mohl natáhnout nohy. Řidičský průkaz neměl, i když jsme se o tom často dohadovali. Bylo mu už osmnáct, takže si ho mohl udělat před dvěma lety. O semaforech věděl všechno do posledního šroubku a nejspíš by nějaký dokázal rozebrat a pak zase složit, ale nebyla jsem si tak úplně jistá, jestli by uměl správně zareagovat na konkrétní křižovatce, kdyby se kolem něj všemi směry řítily auta.

„Nechal sis na doma nějaké úkoly?“ zeptala jsem se, když jsme vyjeli na silnici.

„Pitomou angličtinu.“

„Angličtina není pitomá.“

„Učitel angličtiny je,“ řekl a zašklebil se. „Pan Franklin zadal úkol – napsat esej o oblíbeném školním předmětu. Chtěl jsem psát o přestávce na oběd, ale on mi to nedovolil.“

„Proč ne?“

„Říká, že oběd není předmět.“

„No, to není,“ řekla jsem a mrkla na něj.

„Ale přísudek to taky není. To by snad měl vědět, ne?“

Potlačila jsem úsměv, Jacobovo doslovné chápání světa může být podle okolností buď zábavné, anebo frustrující. Všimla jsem si ve zpětném zrcátku, že tiskne palec na okénko. „Na otisky je moc zima,“ řekla jsem bez přemýšlení. To mě už dávno naučil.

„A víš proč?“

„Hm,“ podívala jsem se na něj. „Mrazem se otisk naruší?“

„Chladem se stáhnou potní póry,“ opravil mě Jacob, „takže se výměšky redukuje. Proto prsty nepřilnou k povrchu a nezanechávají žádné otisky.“

„To mě taky napadlo,“ zažertovala jsem.

Říkávala jsem mu můj malý génius, protože už jako maličký ze sebe podobná vysvětlení sypal jako na běžícím pásu. Pamatuji si, jak jednou – to mu byly asi čtyři – přečetl vývěsní ceduli lékaře zrovna ve chvíli, kdy kolem procházel pošťák. Zastavil se, zůstal stát jako u vytržení. V životě neslyšel, aby takový prcek vyslovil naprosto zřetelně gastroenterologie.

Zatočila jsem na parkoviště. Projela jsem bez povšimnutí kolem příhodného místa, protože hned vedle něj parkovalo křiklavě oranžové auto a Jacob tu barvu nesnáší. Slyšela jsem, jak se rychle nadechl a zadržel dech, než jsme bezpečně projeli. Vystoupili jsme a Jacob se rozběhl pro vozík. Pak jsme s ním vjeli dovnitř.

Místo, kdy obvykle stávala paní s reklamními vzorky jídla, bylo prázdné.

„Jacob,“ řekla jsem hned, „nic se neděje.“

Jacob se podíval na hodinky. „Je čtvrt na dvanáct. Přichází v jedenáct a odchází ve dvanáct.“

„Něco se jí muselo přihodit.“

„Operace palce na noze,“ zavolal na nás jeden ze zaměstnanců, který nedaleko rovnal balíčky mrkve. „Bude tu zase za čtyři týdny.“

Jacobovi začala vibrovat ruka. Klepal jí do nohavice. Honem jsem se rozhlédla po obchodě, abych odhadla, jestli bude méně nápadné dostat Jacoba ven na parkoviště dřív, než propukne záchvat se vším všudy, anebo jestli se mám pouštět do vysvětlování. „Vzpomínáš, jak musela paní Pinhamová zůstat tři týdny doma, než se vrátila do školy, když dostala pásový opar? Tohle je něco podobného.“

„Ale je čtvrt na dvanáct,“ opakoval Jakob.

„Paní Pinhamová se přece uzdravila, víd? A všechno bylo jako dřív.“

Člověk od mrkve už na nás nepokrytě zíral. A proč by neměl? Jakob vypadá jako úplně normální mladík. Očividně inteligentní. Jenže když se mu takhle naruší zaběhaný rozvrh dne, cítí se tak, jak

bych se asi cítila já, kdyby mi někdo řekl, že musím skočit uvázaná na elastickém lanu ze střechy mrakodrapu.

Pak Jacob temně zavrčel a mně bylo jasné, že není cesty zpátky. Couval ode mě směrem k regálu plnému sklenic s nakládanou zeleninou s čalamádami. Několik sklenic spadlo na zem a zvuk rozbíjeného skla převedl Jacoba s konečnou platností na druhý břeh. Vydal ze sebe vysoký pronikavý skřek, který už léta provázel můj život. Nekoordinovaně se zapotácel, a když jsem ho chtěla chytit, máchal naslepo rukama proti mně.

Trvalo to třicet vteřin, ale třicet vteřin může znamenat celou věčnost, když jste terčem zvědavých pohledů všech kolemjdoucích a snažíte se zvládnout svého stoosmdesáticentimetrového syna a připíchnout ho vši vahou k linoleu, protože jediné tak se může uklidnit. Přiblížila jsem rty těsně k jeho uchu a začala zpívat: „Zastřelil jsem šerifa, ale jeho zástupce ne...“

Tenhle text Boba Marleyho Jacoba odmalíčka uklidňoval. Byly doby, kdy jsem mu tu písničku přehrávala čtyřicet hodin denně, jen abych ho udržela v klidu. Dokonce i Theo ji znal v necelých třech letech nazpaměť. Zafungovalo to i teď. Napětí z jeho svalů postupně odplynulo, paže bezvládně klesly podél těla. Z koutku oka mu stékala jedna osamělá slza. „Zastřelil jsem šerifa,“ šeptala jsem, „ale přísahám, že to bylo v sebeobraně.“

Položila jsem mu dlaně z obou stran na obličej a přinutila jsem ho, aby se mi podíval do očí. „Už je to dobré?“

Zaváhal, jako by prováděl seriózní šetření, a pak řekl: „Ano.“

Posadila jsem se a přitom jsem si bezděčně klekla do vylitého láku. Jacob se také posadil a objal si rukama kolena.

Kolem nás se shromáždil hlouček lidí. Kromě muže od mrkve přišel i manažer obchodu, několik nakupujících a dvě holčičky, dvojčata se stejnými pihami na tvářích. Všichni na Jacoba shlíželi se směsicí zděšená a lítosti. Tyhle pohledy se nám lepí na paty jako smůla. Jacob by neublížil mouše – doslova i přeneseně – jednou jsem byla svědkem toho, jak v autě chránil v dlaních tři hodiny pavouka, aby ho mohl vypustit do přírody, jakmile jsme vystoupili. Jenže když cizí člověk najednou uvidí vysokého svalnatého mladíka, jak kácí vystavené zboží, nenapadne ho, že by mohl být frustrovaný. Považuje ho za násilníka.

„Je autista,“ vyštěkla jsem. „Máte nějaké otázky?“

Zjistila jsem, že nejlíp funguje, když se rozzlobím. Na čumily to zapůsobí jako elektrická rána, vzpamatují se a odtrhnou oči od nevšední podívané. A dál se prohrabují pomeranči a paprikami, jako by se nic nestalo. Dvojčata vystřelila do uličky s mléčnými výrobky. Člověk od mrkve a manažer obchodu se vyhnuli mému pohledu, což mi vyhovovalo. Morbidní zvědavost zvládnou, ale kdyby se snažili chovat laskavě, složila bych se.

Postrkovala jsem vozík a Jacob se šoural za mnou. Ruka se mu ještě trochu chvěla, ale už to zvládal.

Nejvíc ze všeho bych si přála, aby se nic takového už nikdy neopakovalo.

A nejvíc ze všeho se bojím, že se to opakovat bude, ale já nebudu nablízku. Nedokážu zařídit, aby si lidé o Jacobovi nemysleli to nejhorší (Picoultová, 2011).

Složitou situaci řeší rodiče dětí s autismem při hledání školy, když jejich dítě dosáhne věku k nástupu plnění povinné školní docházky. Pokud přijdou do školy a popravdě řeknou, jaký problém jejich dítě má, stává se, že jsou z různých důvodů odmítáni, případně je jim řečeno, že je tedy přijmou, ale že by bylo lepší hledat školu, která má pro vzdělávání takových dětí podmínky. Tato argumentace je však naprosto lichá a diskriminující. V možnostech každé základní školy je vhodné podmínky pro dítě s autismem vytvořit.

Dalším problémem je docházka do školní družiny. Na rodiče je často kladen požadavek financování volného času, protože je jen zlomek školních družin, do kterých mohou žáci s autismem chodit. Pobyt ve školní družině není nárokový. Pokud chtějí rodiče pracovat, musí řada z nich platit osobního asistenta.

Většina integrovaných žáků s poruchou autistického spektra nemá problém se zvládnutím učiva. Největší deficity se projevují v oblasti sociálního chování, dítě má problém s přiměřeným navazováním vztahů s lidmi. V důsledku toho se dítě chová zvláště, na okolí často působí drze a nevychovaně. Učitelé si často rodičům na toto chování stěžují a buď přímo nebo nepřímo je obviňují z nesprávné výchovy, obviňují

rodiče, že dětem ustupují a rozmazlují je. To u rodičů ještě umocňuje pocity selhání z nezvládnutí výchovy svého dítěte.

Tyto nesprávné pohledy na děti s poruchou autistického spektra mohou být odstraněny teoretickou znalostí problematiky všech pedagogických pracovníků a postupným získáváním praktických zkušeností z každodenní práce s nimi.

Rodič se pro školu musí stát členem týmu, partnerem pro zainteresované pedagogy. Rodič je ten, který zná své dítě nejlépe a již před nástupem do školy má s řešením řady problémů zkušenosti, jež může pedagogům předávat.

Z důvodu svého handicapu budou děti s autismem ve školním prostředí více či méně selhávat. Čím více na to budou pedagogičtí pracovníci připraveni, čím lepší podmínky budou pro tyto děti připraveny, tím méně budou tyto děti selhávat.

Volbou přiměřených metod práce, předvídáním, tolerancí s trpělivostí lze žáky s autismem postupně posouvat i v oblasti sociálního chování. Stálé mentorování a zesměšňování jejich chování nezmění. **Děti s autismem potřebují jasné návody, pravidla, jak se v určitých situacích chovat. Nechovají se nepřiměřeně proto, že by chtěly okolí naštvat, ale proto, že vzorce přiměřeného chování nechápou nebo je nedovedou správně použít.**

... Vyzvánění telefonu mě zachránilo před mým vlastním pokrytectvím. Je pondělí večer, takže to zřejmě bude pro Thea. Vzal si aparát v patře a za chvíli sešel dolů. „To je pro tebe,“ oznámil mi. Počkal, až zvednu sluchátko, a znovu zmizel ve své svatyni.

„Emma u telefonu,“ řekla jsem do sluchátka.

„Paní Huntová, tady Jack Thorton... Jacobův učitel matematiky.“

V duchu jsem se otrásla. Jsou učitelé, kteří v Jacobovi vidí to dobré – navzdory všem jeho vrtochům, ale pak jsou jiní, kteří ho zkrátka nechápou, a ani se o to nesnaží. Jack Thorton předpokládal, že Jakob bude potrhly vědátor, ačkoli se to u Aspergera nedá vždycky čekat – navzdory hollywoodským představám. Místo toho musel učit studenta, který přehazoval při sčítání čísla a psal tak, že se to dalo stěží přečíst. Chápal všechno doslova, takže teoretické matematické pojmy, jako například imaginární čísla nebo matrice, byly nad jeho síly.

Když mi volá Jack Thorton, určitě pro mě nemá dobré zprávy.

„Řekl vám Jacob, co se dneska stalo?“

Zmiňoval se Jacob o něčem? Ne, to bych si pamatovala. Jenže on by se stejně s ničím nesvěděl, dokud bych se ho přímo nezeptala. Pravděpodobnější je, že bych z jeho chování vyzorovala, že se něco stalo, protože by nebyl ve své kůži. Když je ještě uzavřenější než obvykle, když vrhá kradmé pohledy nebo je naopak upovídaný či manický, je to znamení, že něco není v pořádku. Jsem svým způsobem mnohem lepší forenzní vědec, než by do mě Jacob řekl.

„Požádal jsem Jacoba, aby napsal na tabuli odpověď z příkladu v domácí úloze,“ vysvětloval Thorton, „a když jsem mu řekl, že to napsal velmi nedbale, strčil do mě.“

„On do vás strčil?“

„Ano. A jistě si umíte představit, jak zareagovala třída.“

Hm, proto jsem si na Jacobovi ničeho nevšimla. Jestli se třída rozesmála, určitě získal dojem, že situaci zvládl dobře.

„Omlouvám se,“ řekla jsem. „A se synem to proberu.“

Sotva jsem zavěsila, objevil se v kuchyni Jacob a vzal si z ledničky karton mléka.

„Nepřihodilo se dneska něco při hodině matematiky?“ zeptala jsem se ho.

Jacob vykulil oči. „Vy se nedokážete vyrovnat s pravdou!“ řekl přesně stejným tónem jako Jack Nicholson. Takže mám jasno: je na rozpacích.

„Už jsme mluvila s panem Thortonem. Jacobe, nemůžeš jen tak strkat do učitelů.“

„On si začal.“

„On do tebe nestrčil.“

„To ne, ale řekl: Jacobe, můj tříletý syn by to napsal líp než ty. A ty mi vždycky říkáš, že když si ze mě někdo dělá legraci, mám se bránit.“

Byla to pravda. To jsem Jakobovi opravdu řekla. A něco ve mně se zatetelilo radostí, že on – Jacob – byl tím, kdo zahájil interakci s jiným člověkem. Že to nebylo naopak, i když šlo o společensky nepřijatelnou interakci.

Pro Jacoba je skutečně celý svět černobílý. Jednou, když byl ještě menší, mi volal učitel tělocviku, protože Jacob dostal při hodině záchvat. Hráli kickball a jedno z dětí po něm hodilo velkým červeným míčem, aby ho vybil. Na lidi se nic nehází, vysvětloval Jacob s brekem. To je pravidlo!

Proč by pravidlo, které platí v určité situaci, nemělo platit v jiné? Když se mu nějaký neurvalec posmívá a já mu řeknu, že oplatit mu stejnou mincí je v pořádku (někdy je to jediný způsob, jak zařídit, aby ho děti nechaly na pokoji), proč by se neměl zachovat stejně, když ho na veřejnosti zesměšní učitel?

„Učitelé si zaslouží úctu.“

„Proč by ji měli mít zadarmo, když všichni ostatní si ji musí získat?“

Jen jsem beze slova zamrkala. Protože svět není spravedlivý, napadlo mě, jenže tohle už Jacob ví – a líp než kdokoli jiný. (Picoultová, 2011)

Rodiny dětí s autismem mají život velmi těžký, který si málo kdo z nás dokáže představit.

Každodenní kontakt s nimi, znalost jejich problémů nás opravňuje k vyslovení ocenění jejich přístupu v péči o své autismem postižené děti.

Tuto kapitolu jsme se rozhodli doplnit několika ukázkami z knihy Jodi Picoultové *Nejsem jako vy*. Kniha je poutavým příběhem sedmnáctiletého chlapce s Aspergerovým syndromem a jeho rodiny. Postavu hlavního hrdiny Jacoba zpracovala autorka na základě spolupráce se ženou s Aspergerovým syndromem. Mnoho popsaných situací známe velmi dobře z vlastní praxe, avšak neumíme je tak čtivě a zajímavě popsat.

4 Metodika práce se žákem s PAS

VĚRA ČADILOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Do 60. let minulého století byly děti s autismem považovány za nevzdělavatelné. Prováděné terapie byly zaměřené na rodiče dětí, kteří byli mylně považováni za hlavní příčinu autismu. V 60. letech došlo k vývoji experimentální psychologie a teoreticky byly popsány kognitivní aspekty psychiky. Tím se i pohled na autismus začal více posouvat do roviny kognitivního a řečového deficitu, čímž byla otevřena cesta k behaviorální intervenci I. Lovaase a modelům strukturovaného učení, jehož hlavním představitelem se stal E. Schopler. Na přelomu 60. a 70. let lze zaznamenat nárůst zájmu o tuto problematiku. Vznikala řada odborných studií, které přinášely nové závěry, a tím i nové intervenční techniky. Problematika autismu se začala přesouvat z roviny medicíny a psychologie k pedagogické intervenci a začaly vznikat první vzdělávací programy a instituce pro děti a autismem. Autismus začal být vnímán jako vrozená neurovývojová porucha, která negativně ovlivňuje vnímání, a tím i chování dětí s autismem.

Do diskuse o vzdělávání se zapojili také rodiče těchto dětí, kteří v době, kdy jejich děti byly vylučovány ze škol nebo do nich neměly přístup, začali spolupracovat s odborníky a vytvářeli domácí výukové strategie, které přinesly první pozitivní výsledky ve vzdělávání těchto dětí.

V současné době je v praxi využívána celá řada intervenčních programů, které vycházejí z deficitů autistického postižení. Absolutní většina z nich respektuje vývojový model vzdělávání a staví na silných stránkách každého jedince s autismem. Základem intervenčních strategií je strukturovaný přístup, který je dle individuálních potřeb žáka uzpůsoben a doplněn dalšími strategiemi (např. výměnné komunikační techniky, nácviky sociálního chování a funkční komunikace, strategie řešení problémového chování).

4.1 Strukturované učení

Metodika strukturovaného učení je postavena na teoriích učení a chování. Metodika výchovy a vzdělávání lidí s autismem uplatňovaná v České republice vychází především z TEACCH programu a Lovaasovy intervenční terapie.

Byla vytvořena především pro děti s autismem a dalšími vývojovými poruchami a komunikačními handicap. Její využití umožňuje zohlednit širokou a různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a v neposlední řadě jeho mentální úroveň.

Tato metodika mění přístup k dítěti s vývojovým opožděním a staví do popředí vývojový model. **Znalost vývojové psychologie a porovnání odlišností vývoje dětí zdravých a dětí s vývojovým opožděním je jedinou možnou cestou, jak zmapovat potřeby konkrétního dítěte a nastavit přiměřenou intervenci.**

Výhody metodiky strukturovaného učení:

- *metodika strukturovaného učení vychází z moderních vědeckých poznatků a z porozumění teoretickým východiskům vývojových poruch, respektive poruch autistického spektra,*
- *metodika strukturovaného učení vychází z vývojového principu, který respektuje zvláštnosti dítěte a jeho individuální úroveň,*
- *intervence vychází nejen z hodnocení vývojové úrovně 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 strukturovaného učení 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 metodiky strukturovaného učení se opírá o úzkou spolupráci s rodinou, kterou považuje za nezbytnou,*
- *metodika strukturovaného učení dává optimistický pohled na efektivitu výchovy a vzdělávání dětí s PAS (Čadilová, Žampachová, 2008).*

Principy strukturovaného učení

Intervence prováděná metodou strukturovaného učení staví na eliminaci deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky lidí s PAS. Eliminace či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností organizovat, rozumět instrukcím a zvládat chování bez podpory a přítomnosti dospělé osoby, vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivační stimuly. Pouze intervence využívající tyto principy zajistí přiměřený přístup k jedinci s PAS a jeho odpovídající rozvoj.

Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem. Tímto pravidlem je nastavení systému práce **zleva doprava a shora dolů**. Tento systém vychází z našich kulturních tradic a je uplatňován ve všech oborech lidské činnosti (Čadilová, Žampachová, 2008).

Individualizace

Princip individualizace zajišťuje poznání potřeb konkrétního jedince, individuální volbu metod a postupů při vzdělávání a řešení jeho problémů. Jeho důsledné uplatňování by nemělo být podceňováno, protože při vzdělávání dítěte s PAS je třeba mít na mysli individuální přístup i v nejmenších detailech. Pokud se pedagog nebude těmito detaily zabývat, nebude respektovat jejich důležitost, může i dobře připravený postup při učení selhávat.

Strukturalizace

Struktura, členění zajistí každému člověku určité jistoty a neměnnost, které mu umožní vykonávat každodenní činnosti s danou rutinou. Se vším novým, co přináší každodenní život, se různí lidé vyrovnávají jinak. Někdo bez zaběhnutých pravidel a bez možnosti opřít se o již vytvořené jistoty nové události, přicházející do života, zvládne jen s velkými obtížemi, jiný je přijme bez zaváhání. Nicméně platí, že každý se rád vrací na známá místa, ke známým lidem, prostě tam, kde to dobře zná (Čadilová, Žampachová 2008).

Deficity v adaptabilitě a problémy s organizací a plánováním, které souvisejí s deficitem v oblasti exekutivních funkcí, vyžadují kompenzaci ve formě rozfázování, rozčlenění prostoru, času i jednotlivých činností. Pomocí jednoznačně viditelného uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožníme jedinci s PAS lépe se orientovat v čase a prostoru, pružněji reagovat na změny a odpovědět si na otázky „**Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?**“. Pokud je jedinec schopen sám si na tyto otázky odpovědět, nedostává se do stresu, nepropadá panice, jeho chování je přiměřené bez projevů afektivity a agresivity vůči okolí i sobě samému.

Struktura prostoru

Dnešní doba přináší neustálé změny v prostorovém uspořádání a vyžaduje flexibilní reakce na nově vzniklé situace. Nestálost prostředí a časté změny vedou k tomu, že člověk s autismem nedokáže předvídat, co ho čeká, jaký prostor je určen k dané činnosti, **kde** bude aktivitu vykonávat. Jasně a přehledně rozčleněný prostor, viditelná struktura prostředí zajistí člověku s autismem předvídatelnost a lepší orientaci při změnách. Právě v těchto případech může prostorová struktura přispět k lepší adaptaci a vyšší míře samostatnosti v novém prostoru.

Struktura pracovního místa

Volba pracovního místa je závislá na míře symptomatiky, motorických dovednostech a na intelektových schopnostech dítěte a úzce souvisí se strukturou prostředí. Z toho vyplývá, že je nutné individuálně zvažovat, jaký typ pracovního místa zvolíme pro konkrétního žáka. Současně je třeba zvolit vhodné uspořádání daného místa tak, aby se dítě dokázalo dobře orientovat a pochopit zadávané úkoly.

Struktura času

Většina z nás si důležité časové údaje zapisuje do diářů, kalendářů, mobilních telefonů apod. Sledujeme hodinky, řídíme se různými časovými signály. Snažíme se čas konkretizovat a vizualizovat. Forma konkretizace času je u lidí s autismem velmi individuální a je dána mírou symptomatiky autismu, intelektovými schopnostmi a adaptabilitou. Většině lidí s autismem nestačí ke konkretizaci času používat běžné prostředky jako ostatním lidem, ale zviditelnění času musí být daleko konkrétnější.

Deficit v rozumnění řeči u dítěte s autismem a neschopnost pružně reagovat na verbální pokyny často neumožňuje přecházet z aktivity do aktivity prostřednictvím verbálních pokynů bez jakékoliv předvídatelnosti. Čas je tedy třeba zviditelnit, a to formou, které bude dítě rozumět a respektovat ji bez zbytečných stresových situací.

Časovou strukturu pro lidi s autismem vytváříme formou nástěnných a přenosných denních režimů. Jde o sled jednotlivých činností v průběhu dne, které po sobě následují. Denní režim a symboly na něm umístěné odpovídají jasně na otázky „**Co** budu dělat?“ a „**Kdy** to budu dělat?“.

Forma denního režimu musí odpovídat individuálním možnostem konkrétního člověka s PAS, jeho míře symptomatiky, intelektovým schopnostem a úrovni percepce a motorických dovedností. Základem funkčního denního režimu je schopnost rozumět sdělovaným informacím, samostatně se jimi řídit a s jejich podporou zvládat nejen každodenní rutiny, ale i nepředvídatelné a obtížné situace, a přitom zůstat samostatný a nezávislý na svém okolí (Čadilová, Žampachová, 2008).

Struktura činností

Uspořádání a členění jednotlivých činností zajistí předvídatelnost, **jak** má dítě splnit zadaný úkol a **jak dlouho** bude jeho splnění trvat. Úkol je třeba uspořádat tak, aby bylo na první pohled vidět, jakým způsobem s ním pracovat a jak dlouho ho bude dítě plnit. Doba trvání úkolu je omezena přesným počtem jednotlivých komponentů, počtem úloh nebo počtem jednotlivých kroků při plnění úkolu. Uspořádání zadaného úkolu je dáno většinou typem strukturované úlohy. Na základě vývojové úrovně dítěte vytváříme krabicové úlohy, úlohy v deskách, pořadačích, sešity, pracovní listy či učebnice.

Vizualizace

Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. **Vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí a rozvíjí komunikační dovednosti.** Vizuální podpora musí být svou formou zaměřena na konkrétního jedince a volena individuálně dle potřeb a možností dítěte. Strukturu a vizuální podporu nelze od sebe oddělit, vždy se budou vzájemně doplňovat a ovlivňovat.

Výhody vizuální podpory u lidí s PAS lze shrnout do následujících bodů:

- pomáhá založit a udržovat informace,
- podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat,
- objasňuje verbální informace,
- zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu,
- usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí.

Vizualizace prostoru

Strukturované uspořádání prostoru je třeba v řadě případů podpořit i vizuálně tak, aby se umocnila přehlednost prostorového uspořádání. Vizualizace též pomáhá zvýšit míru samostatnosti při orientaci v prostoru.

Vizualizace času

Formu vizualizace času je třeba nastavit tak, aby respektovala vývojovou úroveň dítěte. Jedině v případě, kdy jí dítě rozumí, dokáže ji funkčně s porozuměním používat a samostatně se orientovat. Vizualizace času vychází ze struktury času.

Prostřednictvím vizualizace času usilujeme o to, aby pro dítě byl předvídatelný sled jednotlivých činností ve srozumitelné podobě během dne, čímž zajistíme, že dítě není závislé na verbálním vedení, kterému nemusí vždy rozumět, a současně rozvíjíme jeho samostatnost a nezávislost na okolí, neboť děti s autismem mají problém s účelným využíváním času, plánováním a organizováním.

Motivace

Klíčovou roli při práci s dětmi s autismem hraje motivace jako způsob ovlivňování chování.

Prostřednictvím vhodných pozitivních motivačních stimulů můžeme dítě úspěšně aktivovat k činnostem a současně ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo sociálně a komunikačně přiměřené. Systematicky budovaný a dobře nastavený motivační systém vede ke zpeřňování účelné aktivity dítěte a trvalému zlepšení chování.

Poskytnutá odměna, která následuje bezprostředně po splnění určité aktivity nebo po použití přiměřeného modelu chování, zvyšuje pravděpodobnost, že dítě bude i v budoucnu tento model opakovat. **Účinnost motivace zvýšíme poskytnutím odměny bezprostředně po ukončení dané aktivity nebo využití správného modelu chování.**

Formy motivace

Ve školním prostředí se zcela přirozeně pracuje především se **sociální odměnou**. U dětí s autismem však v důsledku handicapu v oblasti sociálních funkcí tento typ motivace příliš nefunguje. Většina z nich ji vůbec nechápe a sociální podněty nedokáže rozlišit. Sociální motivaci přijímá s výkyvy i běžná populace dětí. Její přijetí a funkční dopad je závislý na přijímání pedagoga jako autority a současně na vnitřní motivaci dítěte k dosahování, dobrých výsledků ve školní práci. K tomu, aby bylo dítě motivované, potřebuje i nižší formy odměňování, jako je **materiální či činnostní odměna**, která posílí účinnost sociálních motivačních stimulů. Způsoby odměňování při vzdělávání a posilování dobrých výsledků jsou vždy závislé na konkrétním pedagogovi a jeho způsobu hodnocení školní práce.

Jestliže dítě opakovaně ve školní práci selhává, pak je třeba odhalit příčiny jeho neúspěchu. Pokud dítě selhává z důvodu, že na úkoly nestačí, není schopné požadavky akceptovat, přizpůsobit se apod., je často opakovaně negativně motivováno, což působí kontraproduktivně. Opakované poznámky, špatné známky, důtky, snížené známky z chování většinou situaci nevyřeší. **Většina dětí s autismem není schopna retrospektivně vnímat minulé události, vyhodnotit je a pro příště se jich vyvarovat či vyvodit z nich důsledky. Pozitivní motivace, zdůrazňování úspěchů ve školní práci a posilování přiměřeného chování patří k základním atributům každodenní pedagogické práce s těmito dětmi.**

Způsob odměňování

Při vzdělávání je možné využít dvojí způsob odměňování. Odměna může být předána ihned po ukončení činnosti nebo odměna následuje až po splnění několika činností. Cílem oddálení odměňování je, aby bylo dítě schopno určitou dobu spolupracovat, chovat se přijatelným způsobem a aby bylo co nejvíce samostatné. Ke splnění tohoto cíle využíváme tzv. **žetonový systém odměňování** (Token Economy). Jde o systém odměňování na základě operativního podmiňování, jenž byl vytvořen T. Ayllonem a N. H. Azrinem. Jde o systém, ve kterém dítě získává žetony (nebo jiné předměty) jako odměnu za vykonanou činnost. Za nasbírané žetony, jejichž počet je dopředu určen, získává dítě oblíbenou věc nebo aktivitu.

Tento typ systému má několik výhod:

- *vzhledem k vizualizaci celého systému může dítě motivaci průběžně sledovat a je pro něj předvídatelné, kdy ji získá,*
- *systém upevňuje používání systému strukturovaného učení v jeho celku, zvyšuje samostatnost a flexibilitu.*

Žetonový systém odměňování je nutné nastavit tak, aby odpovídal dané úrovni pozornosti a mentální úrovni dítěte. Dítě musí tento systém pochopit a smysluplně ho využívat ve vzdělávacím procesu. V opačném případě jeho efektivita selhává.



Motivační tabulka



Žetonová tabulka

Kreativita při vytváření motivačních systémů je dána osobností konkrétního pedagoga, terapeuta či rodiče. **Odměňování má zásadní vliv na aktivitu dítěte s autismem, jeho samostatnost, přiměřenost chování a úspěšnost při vzdělávání. Nastavení funkčního motivačního systému patří k základním podmínkám pedagogické intervence při práci s dítětem s PAS a jeho využití by nemělo být opomíjeno.**

4.2 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)

Behaviorální analýza byla původně popsána ve 30. letech 20. století B. F. Skinnerem. Dnes jsou tyto metody účinně uplatňovány při rozvoji široké škály dovedností u lidí různého věku i postižení. Behaviorální analýza je vědecký přístup, který je zaměřen na pochopení chování a na to, jak svým chováním jedinec ovlivňuje prostředí. Zaměřuje se na principy fungování chování, stejně jako na proces učení. Pracuje s hypotézou, že pokud je nějaké chování odměněno, je velmi pravděpodobné, že se toto chování bude opakovat. Během desítek let byla vyvinuta řada technik, které vedou ke snižování výskytu nepřiměřeného chování a zvyšování výskytu chování přiměřeného. Metoda aplikované behaviorální analýzy je úspěšně využívána u lidí různých věkových kategoriích, u lidí zdravých i u lidí s handicapem.

Od 60. let se tato metoda velmi úspěšně využívá i u dětí s autismem při výchově a vzdělávání. Umožňuje rozdělit obsah vzdělávání do menších celků, které jsou pro děti s autismem dobře zvládnutelné. Tyto menší celky mají jasně definované postupy v jednotlivých krocích, které na sebe logicky navazují v posloupnosti od jednoduššího ke složitějšímu, a vytvářejí tak strukturu pro učení se určité dovednosti. Metodu lze využít ke zvládnutí jak základních dovedností důležitých pro vzdělávání, mezi něž patří naslouchání, sledování, napodobování apod., tak i komplexnějších dovedností, jako je čtení, psaní, udržení dialogu apod.

Nejdůležitějším principem ABA je individuální přístup. Každý aspekt intervence je přizpůsoben tak, aby odpovídal schopnostem, dovednostem, potřebám, zájmům i rodinnému zázemí každého jedince. To je důvod, proč je tato metoda tak náročná při svém využití.

Přesto má určité společné **znaky**:

- *musí být vedena pod dohledem vyškoleného terapeuta,*
- *výběr cílů musí být srozumitelný všem, kteří se na aplikaci ABA podílejí,*
- *je stanovena objektivní posuzovací škála hodnocení dosažených cílů,*
- *cíle a postupy lze vyladit dle aktuální potřeby,*
- *cíle jsou zaměřeny primárně na nedostatečně rozvinuté dovednosti,*
- *jednotlivé dovednosti se učí v postupných krocích od jednoduchého (napodobování zvuků) ke složitějšímu (povídání),*
- *nácvik dovedností je zaměřen na jejich samostatné a úspěšné zvládnutí v krátkodobém i dlouhodobém horizontu,*
- *klade důraz na pozitivní sociální interakce a posilování jejich využívání,*
- *vytváří hierarchii dobrého a špatného chování (posilovat dobré, bránit učení špatnému),*
- *používá techniky, pomocí kterých budou naučené dovednosti využívány na různých místech, s různými lidmi, v různém čase apod. (plánované i neplánované),*
- *využívá různé příležitosti pro učení a procvičování dovedností v každodenním životě,*
- *úzká spolupráce s rodinou.*

Využívání ABA při vzdělávání žáků s autismem je velmi efektivní způsob, jak naučit nové dovednosti. Délka učení je však velmi individuální a závislá na řadě faktorů. U některých žáků můžeme zaznamenat rychlý pokrok v učení se některé dovednosti (čtení), ale v jiné mohou selhávat (komunikace se spolužákem). **Celý program je nutné přizpůsobit konkrétním požadavkům a aktuální situaci.** Bez individuálního posouzení není možné ABA aplikovat.

4.3 Výměnné komunikační strategie

Řeč a komunikace jsou významnými nástroji, které lidé používají, aby navazovali vzájemné kontakty, dovídali se nové informace, sdělovali si své myšlenky, podělili se o své pocity, radosti i smutky. Řeč otevírá cestu do světa lidí, cestu k druhým lidem, a to prostřednictvím vzájemného porozumění a pochopení jeden druhého (Beranová, 2002).

U dětí s autismem není chápání významu komunikace dostatečně vyvinuto. Nerozumí účelu komunikace. Slova jsou jen slova, obrázky jen obrázky, předměty jsou jen předměty. To, že všechny tyto symboly mají sloužit ke komunikaci, se musí naučit.

Komunikace u dětí s PAS nemusí probíhat jen pomocí slov. K úspěšné komunikaci můžeme využívat různé formy, které by měly být vždy individuálně volené vzhledem k možnostem a potřebám konkrétního dítěte, tedy přizpůsobené úrovni abstraktního myšlení.

Z používaných forem to může být, vedle verbální, komunikace **motorická, předmětová, gestem a prostřednictvím znaků, obrázková (fotografie, kresby), psaná, tištěná atd.**

Při výběru správné formy komunikace nelze prvotně uvažovat o formě komunikace, která se podobá té naší (to znamená co nejvíce abstraktní), ale spíše o takové formě, kterou osoba s autismem bude aktivně využívat, aniž by byla závislá na svém okolí.

Část dětí s PAS nemluví nebo užívá slova, jejichž význam nezná. Proto je třeba volit takovou formu komunikace, která je konkrétnější a vizuálně jasná.

Pedagogové, kteří vzdělávají děti s autismem, by tedy měli používat takové formy komunikace, které využívají dobrých vizuálně-prostorových dovedností dětí s autismem, objasňují informace formou, která je těmto dětem zřejmá a pomůže jim informace pochopit a udržet je déle v paměti.

Při výuce komunikace dětí s PAS je třeba zohlednit kontext, tj. **kde, s kým a za jakých podmínek dítě s autismem komunikuje**. Vzhledem k tomu, že osoby s autismem mají problémy se spontánní generalizací, je pro ně složité naučit se používat komunikaci v různých situacích a s různými lidmi. Často se stává, že dítě komunikuje jinak ve škole a jinak v rodině, což může být způsobeno tím, že v určitém prostředí se dítěti dostává potřebné množství vizuálních podnětů.

Dítě s PAS často neumí vyjádřit ani svá nejjednodušší přání pro společnost přijatelnou formou, v důsledku „komunikační propasti“ je frustrováno, což může vyvolat a spustit problémy chování. Dítě nekomunikuje své potřeby ne proto, že nechce, ale proto, že k tomu nemá prostředky. Výukou alternativní respektive augmentativní komunikace je možné předejít mnohým nepříjemným a těžkým situacím jak pro dítě, tak pro jeho okolí.

Děti s autismem komunikují nejlépe v takovém prostředí, které je chápe a rozumí jejich potřebám, kde se cítí bezpečně a spokojeně. To vyžaduje spolupráci všech, kteří jsou zainteresováni na výchově a vzdělávání těchto dětí.

Při vzdělávání žáků s autismem se nejvíce osvědčily vizualizované pomůcky. Řada z nich byla speciálně vyvinuta pro výuku komunikace. Proces této výuky prošel v průběhu let vývojem. Jako neefektivnější se v poslední době využívají výměnné komunikační strategie, z nichž neznámější je **Picture Exchange Communication System (PECS)**. V České republice byla vytvořena jeho alternativa, která je známá po názvem **Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)**. Tento systém využívá vizualizovaných prostředků jako alternativy slov, k jejichž využití je dítě motivováno. Tím se učí rozumět významu komunikace a ovlivňovat své okolí přiměřeným způsobem k dosažení svých potřeb a přání. **Základní ideou výměny je praktická komunikace, jejímž cílem je, aby bylo dítě při komunikaci aktivní a komunikace sama se pro něj stala motivačním stimulem pro další komunikaci.**

Jestliže se rozhodneme podporovat komunikaci dítěte vizualizovanými prostředky, je důležité, abychom byli mimořádně důslední a aby na dítě byly kladeny jednotné požadavky. Nemůžeme očekávat výsledek do té doby, dokud dítě dosáhne svého cíle doposud osvědčenou a pro něho jednodušší formou komunikace (někdy dokonce i inadaptivní). Nezájem o komunikaci často způsobuje malá motivace dítěte, i když vizualizovaným prostředkům dobře rozumí. K pochopení významu komunikace přispěje, pokud výuku podpoříme nácvikem komunikace pro získání toho, co má dítě rádo (oblíbený předmět, činnost apod.).

4.4 Nácviky sociálních a komunikačních dovedností

Úroveň sociálních dovedností ovlivňuje zařazení dítěte do vrstevnické skupiny a významnou měrou ovlivňuje i to, jestli bude možné žáka s autismem zařadit do inkluzivního vzdělávání. Čím nižší míra adaptability dítěte z hlediska sociálního chování je, tím více se zmenšují šance na jeho bezproblémové začlenění. Sociální interakce ve školním prostředí jsou vedeny v různém kontextu, prostředí a s různými lidmi. Žák vstupuje do interakcí se svými spolužáky, pedagogy i nepedagogickými pracovníky, se kterými jedná ve třídě, na chodbě, v jídelně, kanceláři apod. **Uplatňování různých modelů sociálního chování je pro žáka s PAS z podstaty jeho diagnózy velmi obtížné, často selhává, protože úroveň jeho sociálního chování je na nižší, než je tomu u jeho spolužáků. Na své okolí tak působí zvláště, nevychované a nepřizpůsobivé, což často vede ke zpochybňování jeho začlenění do hlavního vzdělávacího proudu.**

Dítě, které přichází do školy, si s sebou přináší již naučené vzorce chování, které odpovídají jeho fyzickému věku a naplňují tak očekávání okolí. Dítě se tyto vzorce chování učí v průběhu života zcela přirozeně (pozorováním, napodobováním, běžným výchovným působením). Žák s PAS má situaci složitější, neboť jeho schopnost přirozeně se učit a získávat nové sociální dovednosti je narušena jeho základní diagnózou. Takové dítě nedokáže pochopit a správně uplatnit dané společenské normy, být dostatečně empatické ke svému okolí, nedokáže správně rozšifrovat chování lidí v kontextu určitých situacích a přizpůsobit jim své chování.

Z těchto důvodů je třeba dítě s PAS přiměřenému sociálnímu chování učit. K tomu je potřeba využít specifických metod práce, které vycházejí z teorií učení a jsou výrazně ovlivněny behaviorálním a kognitivně behaviorálním přístupem. V České republice se, bohužel, jen pozvolna začínají organizovat

pod odborným vedením nácvičky sociálních a komunikačních dovedností pro žáky s PAS, nejčastěji pro žáky s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem.

Tyto nácvičky jsou formou terapie sociálního chování, která je zaměřena na řešení různých problémů ve vztahu k ostatním lidem. **V rámci těchto nácviček je řešeno několik okruhů, především oblast emočních problémů, verbální i neverbální interakce a interpretace chování ostatních lidí v různých situacích**, se kterými se dítě s PAS setkává. Sociální a komunikační nácvičky vycházejí z předpokladu, že sociální dovednosti žáků s PAS lze měnit, čímž se zvyšuje jejich sebevědomí i pravděpodobnost, že budou svým okolím příznivěji vnímáni. Žáci se učí měnit vzorce chování v rámci individuální i skupinové práce. **Dalším důležitým cílem těchto nácviček je zlepšení schopností fungovat v každodenním životě a vyrovnávat se s obtížnými situacemi, které život přináší.**

4.5 Strategie řešení problémového chování

Poruchy chování a problémové chování lze považovat za dvě odlišné kategorie, které se však do určité míry mohou prolínat a být vzájemně svou součástí i nadstavbou. Zatímco poruchy chování jsou diagnostickou kategorií, která je samostatně definovaná, definice problémového chování je závislá na subjektivním posouzení konkrétních lidí, jejich náhledu na společenské normy chování a na postoji jednotlivých sociálních skupin, které hodnotí problémové chování jedince. **Nejnámější definici problémového chování, kterou lze v odborné literatuře dohledat je definice E. Emersona, který považuje za problémové takové chování, které se svou intenzitou, frekvencí nebo dobou trvání natolik odlišuje od běžné společenské normy, že může vážně ohrozit fyzickou bezpečí dané osoby nebo druhých, může být i takové, které může vážně ohrozit zapojení člověka do komunity, ve které žije.**

Většina dětí s autismem, vzhledem k deficitům vyplývajícím z autistické triády, trpí ve větší či menší míře problémy v chování. Více než polovina z nich dokonce tak závažnými, že vyžadují využití strategií k jejich eliminaci.

Na děti s těmito obtížemi působí druhotně i řada negativních psychosociálních jevů, jejichž důsledkem je obtížné zařazení dětí do vzdělávacího procesu, skupiny vrstevníků, narušené soužití v rodině i běžné fungování v každodenním životě. **Na frekvenci i intenzitu problémového chování má vliv míra symptomatiky autismu, prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, i jeho schopnost adaptability. Přitom ne vždy platí, že čím těžší míru symptomatiky dítě vykazuje, tím závažnější je jeho problémové chování.** Z praxe víme, že dítě s mírnější symptomatikou PAS může v běžném školním prostředí vykazovat závažnější problémové chování než dítě s těžkou symptomatikou v protetickém prostředí třídy pro žáky s autismem.

Dítě svým problémovým chováním často reaguje na nevhodné prostředí a přístup dospělých, má komunikační problémy v oblasti receptivní i expresivní složky řeči, smyslové obtíže, sníženou flexibilitu myšlení. Spouštěčem problémového chování může být i deficit v sociálních dovednostech, který se projevuje v nepochopení a špatném vyhodnocování sociálních situací.

Různorodost a škála projevů problémového chování je velmi široká, mohou to být problémy spojené s aktivitou žáka, stejně tak problémy s jídlem, spánkem, různé emoční a neurotické projevy či sebepoškozující se a sebezraňující se chování.

Vzhledem k velkému procentuálnímu zastoupení problémů v chování u dětí s PAS by měl být každý pedagog alespoň rámcově seznámen s možnostmi modifikace chování. **Většina strategií na modifikaci chování je založena na aktivních postupech, které jsou zaměřeny na preventivní opatření, vedoucí k eliminaci problémového chování.** Základem je hledání příčin a sledování konkrétního chování, které jsme označili za problémové.

Postupujeme ve čtyřech krocích:

1. krok: zjevná a jednoduchá řešení. Všichni zúčastnění se jednoznačně shodnou na definici problému v chování a společně najdou řešení, vedoucí k jeho změně. Pokud se nepodaří najít shodu, pokračujeme druhým krokem.

- 2. krok: stanovení hierarchie a priorit při řešení problémového chování.** K tomuto kroku přistupujeme v případě, kdy se u dítěte objevuje více druhů problémového chování a je nutné označit to nejzávažnější chování, na jehož eliminaci budeme aktuálně pracovat. Za nejzávažnější chování považujeme to, které vede k ohrožení zdraví a života dítěte, případně lidí v jeho okolí, dále pak chování omezující přístup ke vzdělávání, poté následuje eliminace problémového chování, které může souviset se začleněním do kolektivu. Bez stanovení hierarchie a priorit nemůžeme postoupit ke třetímu kroku.
- 3. krok: vyloučení zdravotní příčiny.** Dítě není schopné svému okolí sdělit zdravotní problém nebo je obtížné s dítětem navštívit lékaře či jiného specialistu, a proto se tento problém odsouvá a nepřikládá se mu důležitost. K tomuto kroku přistupujeme ve chvíli, kdy se problémové chování objevilo nově, případně vzrostla intenzita a četnost již dříve popisovaného problémového chování. Důvodem ke zvažování zdravotní příčiny může být i skutečnost, že ačkoliv dítě využívá motivační pobídky, má vytvořené protetické prostředí a nemá zásadní problém v komunikaci, přesto se intenzita a frekvence problémového chování zvýšila. Pokud jsme vyloučili zdravotní příčinu, přistoupíme ke kroku čtyři.
- 4. krok: funkční analýza chování,** která představuje identifikaci okolností, které předcházejí, případně následují po určitém chování, mohou být jeho příčinou a udržovat ho. Důležité je analyzovat a pochopit důvody konkrétního chování ve vztahu k prostředí a teprve na základě toho můžeme navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k příčinám a důsledkům chování. Intervenční postupy jsou po těchto krocích mnohem efektivnější.

Tyto intervenční postupy, které nastaví změnu vnějšího prostředí, vedou k vytvoření takových podmínek, ve kterých je dítě schopno uplatňovat přiměřené formy chování. V takovém případě uplatňujeme behaviorální postupy, pomocí kterých se snažíme měnit především vnější podmínky ovlivňující chování jedince. Vzhledem k mentálnímu věku dětí v oblasti sociálního chování se v prostředí běžných základních škol více uvažovalo o využití metod k objasňování situací a změně vnitřního prostředí, tedy myšlení jedince (kognitivně behaviorální přístupy). **U dětí s PAS, které jsou vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu, je změna myšlení, zajištění a navození vnitřní motivace formou verbálního ovlivňování v řadě případů velmi obtížné.** Při uplatňování kognitivně behaviorálních přístupů je třeba zvážit mentální věk dítěte s PAS v oblasti sociálního chování, který může bránit v efektivním využití těchto metod. Rovněž i způsob, jakým jsou tyto metody vůči dítěti s PAS uplatňovány, sehrává významnou roli v jejich dopadu na změnu a využití přiměřených forem chování. **Při aplikaci kognitivně behaviorálního přístupu je dítě s PAS vedeno k přijímání, zpracování, hodnocení a ukládání informací z vnějšího i vnitřního prostředí. Cílem je, aby se dítě naučilo o svých myšlenkách kriticky přemýšlet, aby bylo schopno uvědomit si chyby, kterých se dopouští, měnit své názory i myšlení.** Tento proces však vyžaduje intenzivní spolupráci dítěte, schopnost racionálně hodnotit a interpretovat své myšlenky a současně přiměřeně vyhodnocovat reakce okolí na své chování. **Změna postojů i myšlení dítěte s PAS je velmi problematická a dlouhodobá záležitost.** Okamžité výsledky neočekávejme, hledejme spíš postupy, které budou efektivní a pro budoucnost dítěte zásadní.

4.6 Metody

Při práci s dětmi s PAS se obecně používané speciálněpedagogické metody dají aplikovat jen částečně. Řada metod musí být specificky upravena, individuálně přizpůsobena a musí odpovídat vývojové úrovni konkrétního dítěte.

Speciální pedagogové se nemohou spoléhat pouze na obecně popisované metody, které jsou využívány při reedukaci dětí s handicapem, ale je třeba, aby využívali metody z oborů, které se problematikou PAS rovněž zabývají (logopedi, terapeuti, rehabilitační pracovníci, psychologové apod.).

Základním kritériem úspěšné intervence není využívání metod jako takových, ale v popředí stojí dítě s konkrétními problémy, které jsou v rámci intervence řešeny.

Metoda přiměřenosti

Metoda přiměřenosti patří k základním, nejdůležitějším, ale také nejvyužívanějším metodám. Vývojový profil dítěte s PAS bývá většinou výrazně nerovnoměrný a ukazuje na silné i slabé stránky vývoje. Při nerespektování vývojové úrovně dítěte zvolíme nevhodné postupy při intervenci, která v důsledku toho bude selhávat.

Metoda postupných kroků

Využitím této metody uplatňujeme postupný nácvik jednotlivých kroků, které vedou k dosažení splnění úkolu. Rozkrokování úkolu pomůže jasně konkretizovat postup, čímž zajistíme, aby dítě pracovalo dobře. Aplikace této metody vyžaduje jasné stanovení dílčích kroků, které vedou ke splnění úkolu. Díky jasně stanoveným dílčím krokům je také pro pedagoga snadné vyhodnocení úspěšnosti práce dítěte.

Metoda zpevňování

Tato účinná metoda je při intervenci u dětí s PAS využívána jako další z kroků při upevňování již nabytých dovedností. Pedagog by měl využívat zpevňování jako následné pokračování dané činnosti, které přispěje k zafixování naučené dovednosti. Podněty pro zpevňování volíme vždy individuálně podle míry postižení a specifických potřeb dítěte.

Účinnost metody zpevňování je závislá na systematickém používání, u některých dětí je třeba používat zpevňování průběžně, u jiných stačí občasné zpevňování (při větší obtížnosti úkolu, při osobní nepohodě dítěte apod.).

Metoda modelování

Pokud je nácvik určité dovednosti pro dítě na počátku obtížně přijatelný nebo zdlouhavý, je vhodné využít tuto metodu při nácviku. Pedagog přizpůsobuje nácvik dané situaci (postupně ji modeluje do přijatelné a dítětem akceptované podoby) a vytváří takové podmínky, které v postupných krocích umožní dítěti danou dovednost úspěšně zvládnout. Využitím této metody se snižuje riziko frustrace při nácviku, neboť umožní hledání aktuálně nejlepších řešení, která odpovídají potřebám daného dítěte.

Metoda nápovědy a vedení

Metoda umožňuje poskytnout dítěti pomoc pro úspěšné zvládnutí nových dovedností. Při aplikaci této metody se stává pedagog aktivním účastníkem intervence a napomáhá dítěti různými formami nápovědy (fyzicky, gestem, očním kontaktem, slovem, obrázkem, nápisem, zvukem apod.) k úspěšnému dokončení úkolu. Pokud pedagog dobře načasuje nápovědu a její forma odpovídá vývojové úrovni dítěte, výrazně zefektivní jeho úspěšnost při plnění úkolu.

Nápověda musí být využívána pedagogem systematicky s vědomím, že přílišná a častá nápověda výrazně omezuje samostatnost dítěte, na druhé straně dítě bez nápovědy může být při plnění úkolů trvale neúspěšné, na druhé straně nápověda nikdy nesmí omezovat iniciativu dítěte a jeho aktivitu při práci.

Metoda vytváření pravidel

Tuto metodu využíváme při učení tehdy, jestliže chceme, aby děti dodržovaly pravidelně se opakující postup při plnění jednotlivých úkolů. Přiměřená forma používaných pravidel vede k větší samostatnosti dítěte a lépe můžeme do již zvládnutých pravidel vsunout drobné změny a narušit daný stereotyp.

Metoda instrukce

Prostřednictvím této metody poskytujeme dítěti pomoc formou určitých signálů (verbálních, neverbálních, vizualizovaných apod.), které pomohou dítěti osvojit si nové dovednosti. Signály by měly dítěti dát jasnou instrukci pro splnění úkolu, jejich intenzita může být různá, musí však vždy odpovídat vývojové úrovni dítěte. Někdy tyto signály můžeme různě kombinovat tak, aby instrukce byla ještě jasnější a srozumitelnější pro konkrétní dítě.

Metoda vysvětlování

Důležitým kritériem pro funkční využití této metody je porozumění řeči, které může být u dětí s PAS výrazně narušené. Vždy je třeba volit taková slova nebo věty, kterým dítě rozumí a je schopné je prakticky použít. Často je třeba objasnit význam řeči vizuální podporou v takové formě, které bude dítě rozumět.

Metoda demonstrace

Metoda demonstrace spočívá v předvedení určité činnosti dítěti. Na základě této demonstrace pedagog očekává, že dítě činnost následně provede. Při předvádění určité činnosti pedagog neočekává aktivní zapojení dítěte, pouze sledování dané činnosti. Pokud využití této metody selhává i při několika opakováních a dítě činnost nevykoná, využije pedagog metodu nápovědy.

Metoda napodobování

Vzhledem k častému deficitu v oblasti nápodoby je využití této metody omezené. Tato metoda je v běžném vyučovacím procesu hojně využívána. Běžné dítě na ni dobře reaguje i v oblasti sociální nápodoby, avšak dítě s autismem pro svůj deficit z této metody neprofituje a většinou ji nedokáže využít při učení se novým dovednostem. Metodu napodobování můžeme tedy použít jen v určitých situacích tak, aby nedošlo k záměně s demonstrací dané činnosti. Základem správného využití metody nápodoby je aktivita dítěte jako odpověď na naše podněty.

Metoda povzbuzování

Metoda povzbuzování posiluje pozitivní reakce a aktivitu dítěte. Za povzbuzování považujeme jakoukoliv činnost prováděnou pedagogem, která pomůže dítěti splnit zadaný úkol správně. Formy povzbuzování mohou být verbální, neverbální (úsměv), fyzické.

Metody povzbuzování by měly být používány přiměřeně fyzickému věku dítěte.

Pedagog by měl při používání této metody myslet vždy na to, aby povzbuzování nepřerostlo v nepřiměřené naléhání na dítě, které může vést k vyvolání stresu, úzkosti apod. Tato metoda se často používá v kombinaci s jinými metodami. Její samostatné použití je spíš výjimkou.

Metoda ignorace

Tato metoda se používá se např. při projevech problémového chování. Může být využita také v případě, kdy se dítě nadměrně dožaduje pozornosti pedagoga, který však ví, že ji dítě v této situaci již nepotřebuje. Důslednost při uplatňování metody ignorace je nezbytná a pedagog by si měl být vědom důsledků, které plynou z použití této metody. V řadě případů pedagog může nedůsledností celý proces intervence zvrátit a upevnit nežádoucí chování dítěte. S používáním této metody je třeba nakládat obezřetně, protože se pedagog může dostat do situace, kdy nepřiměřené chování dítěte již nemůže ignorovat.

Shrnutí

Popsané metody dávají jen základní přehled o používaných metodách při práci s dětmi s PAS. V každodenní praxi je třeba dané metody různě kombinovat tak, aby byly využity ve prospěch rozvoje konkrétního dítěte. To vyžaduje zkušenost a flexibilitu pedagogů při jejich užití. **Nejde ani tak o správný popis či název metody, ale spíše o schopnost aplikovat ji v daném kontextu pro konkrétní dítě, a tím zvýšit jeho úspěšnost při nácviu konkrétní činnosti.**

5 Specifika práce se žákem s PAS

VĚRA ČADILOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

Škála symptomů poruch autistického spektra je velmi široká a různorodá, četnost, intenzita a frekvence výskytu symptomů ovlivňuje využívání metod a postupů při vzdělávání žáků s PAS. **Proto je teoretická znalost problematiky poruch autistického spektra u pedagogů, vzdělávajících tyto žáky, základním předpokladem pro jejich úspěšné vzdělávání.** Proces vzdělávání rovněž ovlivňuje i **nerovnoměrný vývojový profil**, který je pro tyto žáky typický. **Nerovnoměrný vývojový profil způsobuje, že dítě se některým školním dovednostem učí snadněji a jiné zvládá s velkými obtížemi. Aby pedagog mohl dítě efektivně vzdělávat, je znalost vývojové úrovně v jednotlivých oblastech rozvoje velmi důležitá, neboť jen tak pedagog může klást na žáka přiměřené požadavky.**

V neposlední řadě úspěšnost vzdělávání žáků s PAS ovlivňují i **přidružené poruchy**, např. ADHD (porucha aktivity a pozornosti), ADD (porucha aktivity), OCD (obsedantně kompulzivní porucha), vývojové poruchy učení a chování, vývojové vady řeči, vývojové vady motorických funkcí, úzkostné poruchy, poruchy emoční reaktivity, deprese apod.

Cím je porucha autistického spektra z hlediska symptomatiky těžší, čím je přítomno více přidružených poruch, tím je vzdělávání žáka náročnější. Bez využití speciálního přístupu, specifických metod práce a individuálního přístupu k žákovi se pedagog v každodenní praxi neobejde. Teoretická znalost specifických metod, které jsou vhodné pro žáky s PAS, je nesmírně důležitá, avšak jejich využití vyžaduje praktické zkušenosti a individuálně zvolenou strategii pro každého žáka. **S ohledem na osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince v kombinaci s poruchou autistického spektra a možných přidružených poruch je nutné volit vždy individuální přístup a prostřednictvím specifických metod práce poskytovat takovou míru podpory, která konkrétnímu žákovi poskytne účinnou pomoc při vzdělávání a úspěšném fungování ve školním prostředí. Míra podpory by měla být taková, aby se nestala překážkou v rozvoji žáka na jedné straně, na druhé straně by měla být poskytnuta v takové míře, která zajistí samostatnost žáka v maximálně možné míře.** Účinnou míru podpory lze demonstrovat například na přítomnosti asistenta pedagoga při výuce. V řadě případů není nutné, aby asistent pedagoga byl přítomen při vzdělávání žáka s PAS po celou dobu výuky, svou pozornost může v průběhu obrátit i k jiným žákům, může pomáhat učiteli při organizačním zajištění vyučovací hodiny a se žákem s PAS pracovat jen v situaci, která to přímo vyžaduje (dovysvětlení probírané látky, zápis do sešitu, zajištění pozornosti při výkladu apod.). Bohužel, v řadě případů poskytuje asistent pedagoga zvýšenou pozornost žákovi s PAS, vyžaduje po něm soustředění po celou dobu výuky, zahrnuje ho neustálými pokyny, vykonává některé činnosti za něj apod. Taková míra podpory se stává omezující a nepřiměřenou a v žádném případě nepřispěje k rozvoji žáka, naopak se může stát jeho brzdou. Podobných příkladů neefektivního využívání speciálněpedagogických prostředků bychom našli celou řadu.

Cílem pedagogické intervence není přizpůsobit žáka s PAS normám školního prostředí, ale důsledným uplatňováním přiměřených metod práce ovlivňovat okolí dítěte s PAS, a tak měnit náhled na jeho specifické chování a jednání. Úlohou ovlivňování není přetváření žáka, ale vytvoření podmínek, za kterých bude žák úspěšnější a svobodnější. Proto práce s těmito žáky klade zvýšené nároky na pedagoga, na jejich trpělivost, důslednost, kreativitu i odborné znalosti.

5.1 Typické projevy chování žáků s PAS

5.1.1 Oblast sociálního chování

Sociální kontakt je pro zdravé dítě zdrojem radosti a uspokojení. Dítě touží po kontaktu s okolím, upozorňuje na sebe, cíleně vyhledává kontakty s vrstevníky i dospělými. Proces navazování sociálních vztahů provází celý život každého jedince. Ve školním věku se tento proces dynamicky rozvíjí, dítě získává zkušenosti se začleněním do různých sociálních skupin, z nichž každá má své typické socializační požadavky. Společnost si vytváří představu určitého typu žáka, jehož znaky by alespoň rámcově měli mít všichni žáci. Ve škole je potom dítě vystaveno očekáváním, která vyplývají z této normy a k jejímž naplňováním je dítě tlačeno. Rozvoj individuálně specifických rysů osobnosti a identity každého žáka závisí na působení rodiny, vrstevnické skupiny a okolního prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Chování dítěte je pak průběžně konfrontováno s chováním ostatních členů jednotlivých sociálních skupin, což vede k modifikaci jeho vlastního chování.

U žáků s PAS je z hlediska navazování sociálních kontaktů důležité, zda se jedná z hlediska sociálního chování o žáka pasivního či aktivního, případně o žáka s formálním vystupováním. Žáci s PAS se obtížně zapojují do kolektivu vrstevníků.

Pasivní typ:

- *o sociální kontakty s vrstevníky nestojí,*
- *působí samotářským dojmem,*
- *většinou se neúčastní společných aktivit, zapojit se do kolektivu je pro ně velký problém.*

Aktivní typ:

- *snaží se navázat kontakt s vrstevníky, ale způsob a nepřiměřenost těchto kontaktů často způsobí, že se žáci stávají neoblíbenými, neakceptovatelnými a nepřizpůsobivými,*
- *kolektiv vrstevníků je vyčleňuje a odmítá je.*

Formální typ:

- *sociálním kontaktem se do kolektivu obtížně zařazují,*
- *chování se více podobá dospělým než vrstevníkům,*
- *vrstevnická skupina může takové chování vnímat jako nadřazené, poučující a neodpovídající požadavkům dětského kolektivu.*

Žáci s autismem nemají problém jen s navázáním kontaktu s vrstevníky, ale také s dospělými. I zde se odráží, o jaký typ dítěte z hlediska sociálního chování jde. **Pasivní dítě** kontakty s dospělými nevyhledává, nekomunikuje s nimi, často neodpovídá na dotazy. I když se pedagog snaží s dítětem kontakt navázat, žák na něj nereaguje nebo jen omezeně. Takové dítě většinou ani neprojeví radost ze sociálního kontaktu a je velmi obtížné usuzovat, jaké je jeho aktuální emoční rozpoložení. **Aktivní děti** obtížně navazují kontakty se svými vrstevníky, stejně obtížně je navazují i s dospělými. Opakovaný kontakt, jehož frekvence i kvalita neodpovídá situaci a požadavkům kladeným na dítě, působí na okolí dojmem „otravného“ a neúnavného dítěte, jehož způsob navazování sociálních vztahů vyvolává v dospělých pocit nevychovaného a drzého dítěte, které se ještě nenaučilo respektovat autority a chápat pravidla společenského chování, která jsou ostatním lidem automaticky srozumitelná. Naopak **formální typy dětí** působí v sociálním kontaktu s dospělými zdvořile, problémy mohou nastat v situacích, kde dítě vyžaduje striktní dodržování společenských norem, a dokonce opravuje a napomíná dospělé za jejich chování. Vzhledem k tomu, že takové dítě většinou nereaguje na usměrňování dospělou osobou nebo na ně reaguje nepřiměřeně, může i v tomto případě docházet ke konfliktním situacím.

Obecně lze tedy říci, že u žáků s PAS je kvalitativně narušen sociální kontakt s okolím a projevy, které vyplývají z tohoto deficitu a jejichž různorodost je daná typem dítěte z hlediska sociálního chování.

Z problémů, které děti s PAS mají s navazováním sociálních kontaktů, **pak plyne jejich snížená schopnost porozumět smyslu přátelství a kamarádství, navazování úzkých vztahů ve vrstevnické skupině a podřízení se požadavkům této skupiny.** Potřeba předvídatelnosti a mít věci pevně pod kontrolou často vede k potřebě ovládat dění ve skupině, prosazovat vlastní zájmy, scénáře aktivit a her, čímž na okolí působí sebestředně. Z těchto důvodů je velmi obtížné získat mezi vrstevníky kamarády a udržet si je. Přátelství v pravém slova smyslu tyto děti navazují jen obtížně, nezřídka o bližší kontakt ani nestojí a dávají přednost činností o samotě.

V třídním kolektivu vstupují žáci do sociálních kontaktů v rámci řízené i neřízené činnosti. V řízené činnosti se zapojují do skupinové práce, ve které musí uplatnit různé sociální dovednosti – kooperovat se členy skupiny, podřídit se zadání, přijmout roli ve skupině apod.

Deficity v oblasti sociálního chování vyniknou zejména při zapojení těchto žáků do soutěží a her. Dítě s PAS má již vedle uvedených sociálních dovedností problém s pochopením pravidel, vnímáním důvodů soutěžení i se smyslem pro fair play. I v této oblasti jsou velké rozdíly mezi jednotlivými typy žáků s PAS. Někteří se s drobnou pomocí dokážou do těchto aktivity zapojit, ze soutěžení mají radost, po opakovaném vysvětlení chápou pravidla a v přijetí prohry není rozdíl od ostatních vrstevníků. Jiní pravidlům nerozumí ani po opakovaném vysvětlení, nedokážou pravidla akceptovat a při hře je správně použít, ale soutěžit a vyhrát za každou cenu chtějí, prohru nesou velmi těžce. Další skupina žáků nejeví o soutěžení zájem, při hře jsou pasivní a soutěže se neradi účastní.

Deficity v oblasti her a soutěží jsou ovlivněny nízkou mírou flexibility, omezenou představivostí a nízkou úrovní sociálních dovedností.

Dítě s PAS vstupuje do školního prostředí, na rozdíl od svých spolužáků, s výrazným deficitem v oblasti sociálního chování. V rámci vývojového profilu je oblast sociálního chování pod úrovní mentální věku žáka. Nezřídka se setkáváme s tím, že se žák s PAS na 2. stupni ZŠ chová jako šestileté dítě. To samozřejmě výrazně nekoresponduje s mentálním vývojem takového dítěte, které mívá například v některé oblasti mimořádné vědomosti, které předčí znalosti pedagoga. **Pro pedagogy je rozdíl mezi úrovní sociálního chování a intelektem obtížně pochopitelný a často se domnívají, že dítě si takto vynucuje pozornost, schválně se chová nevhodně a moc dobře ví, jak by se mělo chovat.** Pedagogové často dávají toto chování do souvislosti s domácím prostředím a výchovou dítěte v rodině. Odlišit od sebe důsledky deficitu autistické poruchy v oblasti sociálního chování a špatného výchovného působení lze jen na základě dobrých teoretických znalostí z oblasti PAS, vývojové psychologie a v neposlední řadě také praktických zkušeností z práce s těmito dětmi. Vzhledem k tomu, že v běžných školách je stále málo pedagogů se zkušenostmi ve vzdělávání žáků s PAS, měli by se pedagogové při řešení těchto problémů obracet na odborníky ze školských poradenských pracovišť a případně dalších organizací, které se problematikou PAS zabývají.

5.1.2 Oblast komunikace

Dítě ve škole dovede komunikovat na různé úrovni podle toho, zda je mezi dětmi nebo dospělými, zda je doma nebo ve škole. Schopnost diferenciací komunikačního stylu vyplývá ze zkušeností, ale do značné míry souvisí i s rozvojem myšlení. S rozvojem osobnosti dítěte a s jeho novými sociálními zkušenostmi se postupně odděluje specifický způsob komunikace v rámci vrstevnické skupiny. Dítě si dobře uvědomuje, že tímto jazykem může mluvit pouze se svými vrstevníky. Komunikace žáka s učitelem má stejně jako komunikace v rodině svá přesná pravidla. Ve škole určuje způsob komunikace učitel, v domácím prostředí si může komunikační styl i obsah dítěte volit a přizpůsobovat konkrétní situaci. Komunikace se tak stává výrazným faktorem socializačního procesu a předurčuje budoucí postavení dítěte ve společnosti.

Dítě s PAS nepřichází většinou do školy tak dobře komunikačně vybaveno jako jeho vrstevníci. Někteří žáci mají opožděný vývoj řeči nebo trpí poruchami řeči. Závažnou poruchou řeči je **vývojová dysfázie**, která může ovlivňovat řeč i rozumění řeči. Děti s vývojovou dysfázií mají opožděný vývoj řeči, menší slovní zásobu, mluví v neúplných větách s výskytem dysgramatismů. Ani ty děti, jejichž vývoj řeči je v normě, nekomunikují se svým okolím bez problémů. Mívají **potíže hlavně v oblasti užívání pragmatického jazyka.** Ne vždy využívají svou řeč funkčně, mívají problém s reciprocitou, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, neudrží téma rozhovoru nebo naopak nekomunikují

vůbec. Žáci obtížně formulují vlastní myšlenky, obtížně popisují vlastní prožitky z minulosti, nedokážou reprodukovat slyšené či čtené texty (pokud nejde o prosté sdělení informací), mají potíže s chápáním abstraktních pojmů, doslovně chápou sdělené, nerozumí ironii, nadsázce.

Dalším problémem mohou být **narušené prozodické faktory řeči**. Řeč je monotónní nebo přehnaně intonovaná, nápadně tichá nebo hlasitá, překotná apod. Někteří žáci používají nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řeč, kopírující výrazy dospělých. Mohou se objevit **echolálie** či **řečové perseverace**. Někteří pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů.

Závažným deficitem v oblasti komunikace žáků s PAS je i **narušená schopnost sledovat tok řeči**, vnímat a přiměřeně používat neverbální prostředky komunikace. Mají **problém s navázáním a udržením očního kontaktu, posturací těla během komunikace, s přiměřeným používáním gest a mimiky obličeje**.

Řečové deficity a deficity v komunikaci se promítají ve školním prostředí jak při vzdělávání, tak i v kontaktu s vrstevníky i dospělými. Žák, který má problém s využitím základních funkcí komunikace, si nedokáže požádat o pomoc či dovysvětlení probírané látky, často na sebe upozorňuje nevhodným způsobem, vykřikuje, je agresivní, běhá po třídě apod. Někteří žáci pasivně sedí nad úkolem a nepracují. Na okolí pak působí jako líní žáci, kterým se nechce pracovat, podstatou problému však je, že si s úkolem neví rady a nedokážou si vyžádat pomoc.

U dětí s PAS se můžeme setkat i s **elektivním mutismem**, který je ve školní praxi obtížně řešitelný. Komunikovat s takovým žákem je možné písemně nebo jiným alternativním způsobem.

5.1.3 Oblast představivosti, hry a zájmů

Představivost, stejně jako sociální vývoj a komunikace, je u dětí s PAS porušená. Deficit je dán mírou symptomatiky autismu a celkovou vývojovou úrovní dítěte. Představivost umožňuje vytvářet si v mysli různorodé obrazy, pocity i smyslové vjemy, které jedinci umožňují vidět různé situace z různých pohledů i v různém čase.

Představivost ovlivňuje pružnost myšlení a konání a její rozvoj přímo souvisí s vývojem nápodoby, která se postupně rozvíjí, stává se komplexnější, a tím se promítá do celkového myšlení jedince. Ovlivňuje schopnost plánovat, přizpůsobovat se změnám a kladeným požadavkům. Posiluje symbolické myšlení a herní aktivity dítěte, čímž se stává jedním z důležitých faktorů učení. Na rozvoji herních aktivit se vedle představivosti podílí i úroveň myšlení, sociálních i motorických dovedností.

Celková úroveň hry i zájmů dítěte se promítají do volnočasových aktivit, které jsou pro většinu dětí motivačním stimulem k činnosti, směřují k obohacení života dítěte a prožívání příjemných zážitků.

Zájmy a aktivity dětí s PAS se liší od zájmů jejich vrstevníků vyšší mírou zaujetí, obtížnou odklonitelností, ulpívavostí a četností opakování. Obsah a charakter těchto činností se většinou časem mění, některé denně, jiné v průběhu let. Z pohledu okolí jsou tyto aktivity nefunkční, stereotypní a často i repetitivní. **Volnočasové aktivity dětí s PAS bývají velmi úzce spojeny s jejich zájmem, vydrží u nich dlouhé hodiny, protože jsou pro ně předvídatelné a pocítují v nich úspěch.** Často jsou pro ně „oázou“ jistoty v jinak nepředvídatelném světě. Kvalita využívání volného času je u každého jedince s autismem odlišná intenzitou, mírou zaujetí a způsobem provádění. Některé děti využívají volný čas k nefunkční manipulaci s předměty (házení, roztáčení, přesýpání, bouchání apod.), jiné jsou schopné již vyšší úrovně činnosti se vztahovými prvky, jako je řazení, třídění nebo seskupování. Děti s poměrně dobrými kognitivními dovednostmi mohou vyplňovat svůj volný čas zájmem o písmena, číslice, skládání puzzle, ale také poznáváním značek osobních automobilů, dopravních značek apod. Řada volnočasových aktivit dětí s PAS je spojena s autostimulačními činnostmi, jako jsou pozorování určitých předmětů z různých vzdáleností a úhlů, prohlížení prstů, nápadné pohybové stereotypie, bouchání se do různých částí těla, zvuková produkce bez komunikačního významu, houpání či točení apod.

S věkem se většina zájmů lidí s PAS rozvíjí, zájmy se stávají vytrřbenějšími, avšak stereotypními a omezený charakter zůstává.

Volnočasové aktivity slouží k psychickému i fyzickému odpočinku dítěte a jejich nepřítomnost má neblahé důsledky na psychický i fyzický stav dítěte.

Mladším dětem organizují volný čas většinou rodiče, kteří využívají služeb školní družiny, školního klubu, různých zájmových kroužků a organizací (ZUŠ, středisko pro volný čas dětí a mládeže, ČSTV apod.).

Děti staršího školního věku si již více organizují volný čas samy a rovněž se také rozhodují, jakým zájmovým aktivitám se budou věnovat. V tomto období se již vytvářejí dlouhodobější zájmy, které často přetrvávají do dospělosti. Zájmy sdílejí se svými vrstevníky, společně je vykonávají, vzájemně se o nich informují a na základě společných činností vytvářejí zájmové skupiny. V době adolescence už mladí lidé tráví většinu volného času mimo domov. Jsou schopni některé zájmy provozovat individuálně, nezávisle na svém okolí.

Ani v těchto vývojových obdobích se nedokážou žáci s PAS vyrovnat ve využívání volného času svým vrstevníkům. Přetrvávají omezené zájmy, které často svým charakterem neimponují mladé generaci, a jejich sdílení s vrstevníky je proto obtížné. Mezi žáky s PAS se vyskytují i takoví jedinci, kteří se snaží vyrovnat v zájmech svým vrstevníkům, avšak způsob, jakým to dělají, je nepřiměřený a často obtížně akceptovatelný vrstevnickou skupinou. Lze tedy říci, že deficity v oblasti představitosti, hry, zájmů a naplňování volného času přetrvávají u lidí s PAS celoživotně, a jejich zapojení do společnosti je proto obtížnější než u zdravé populace.

5.1.4 Projevy emocionality

O vývoji emocí se někdy hovoří, jako by emoce byly samostatná jednotka, která se vytváří sama o sobě, nezávisle na denních událostech. City se však nevyvíjejí samostatně a izolovaně, ale jsou spojeny s předměty, situacemi i lidmi. City něco vyjadřují, jsou s něčím spojeny a jsou něčím vyvolány.

Existuje souvislost mezi nárůstem negativních emocionálních vztahů a nástupem abstraktních úvah, což vyvolává otázku, zda emoční změny jsou důsledkem kognitivního růstu nebo zda předcházejí vývoji abstraktních úvah.

S nástupem do školy zaznamenávají emoce dynamický nárůst. Sebehodnotící emoce přispívají k rozvíjení sebepojetí a ke zvnitřňování norem sociálního života. Postupně se vytváří schopnost zapojení do sociálního porovnávání, žák je schopen hodnotit sám sebe reálně. Se zvyšující se schopností jemněji rozlišovat a popisovat sebehodnotící emoce, jako je vina, zahanbení, hrdost apod., sebeuvědomování proniká do větších hloubek sebehodnocení a aktivuje negativní emoce – strach, smutek, znechucení apod. Sebehodnotící emoce potom vzbuzují další emoce.

Děti s poruchou autistického spektra mají v emocionální oblasti deficity, které je závažně limitují v úspěšnosti navazování a udržování přiměřených mezilidských vztahů.

Obtížně chápou potřeby cizích lidí, **míra empatie je nízká nebo zcela chybí a v důsledku toho působí na své okolí egocentricky, jejich výroky vůči ostatním bývají často urážlivé a pro okolí, včetně blízkých členů rodiny, zraňující. Nedokážou verbálně vyjádřit své city nebo je tato schopnost velmi nízká.**

Žáci s autismem bývají často náchylní k sebedoceňování, odsuzování a hledání chyb na vlastní osobě. Naopak někteří vystupují jako neomylní, chyby hledají ve svém okolí, oni problém nemají, vše zvládají, ačkoli okolí vidí realitu zcela jinak.

I kontrola vlastního chování bývá u dětí s autismem problematická, často podléhají nekontrolovatelným záchvatům vzteku a bývají náladové.

U řady dětí s PAS se projevuje nízká frustrační tolerance, učitelé se často setkávají se žáky s PAS, kteří velmi bouřlivě a nepřiměřeně reagují na kladené požadavky v rámci školní práce.

Mnohé z nich vykazují **úzkostné projevy**, jako jsou specifické strachy (z otevřených dveří, sušáků na toaletě, některých zvířat, věcí apod.), trvalá úzkost (ze smrti, nemoci, změny apod.), panické reakce, sociální fobie, separační úzkost. U některých žáků se můžeme setkat s výrazným **střídáním nálad**, které mohou vést až k depresím a paranoidním stavům, které jsou provázeny pasivitou, sebedoceňováním se a v některých případech i deklarováním sebevražedných úmyslů.

5.1.5 Nespecifické projevy

Zvláštnosti v chování žáků s PAS jsou často provázeny **nespecifickými projevy v oblasti smyslového vnímání**. Tyto projevy jsou velmi časté a jejich znalost je pro pedagogy důležitá. Poruchy v oblasti senzitivity mohou výrazně narušit vzdělávací proces i adaptaci na školní prostředí.

Do nespecifických projevů zahrnujeme **obtíže s adaptabilitou, percepční poruchy a odlišnosti v motorickém vývoji**.

Percepční poruchy

Integrace smyslového vnímání je pro běžný život každého člověka velmi důležitá. Jde o proces, který je řízen a regulován centrálním nervovým systémem s cílem zajistit určitou rovnováhu v přijímání různých podnětů a informací z vlastního těla i okolního prostředí.

Pokud dobře funguje sensorický systém, funkčně odpovídá na podněty vnitřních sensorů i vnějšího prostředí, dokáže člověk hladce zvládat každodenní životní situace.

Dysfunkce sensorického systému nastává v okamžiku, kdy některá část systému, případně celý systém, nedokáže funkčně odpovídat na nově vzniklé situace, případně některá část systému je narušená. Důsledkem toho je, že nejen část sensorického systému selhává, ale toto selhání se projeví na celkovém fungování těla, respektive jedince v daném prostředí.

Senzorický systém zahrnuje:

Propriocepci (uvědomění si vlastního těla), vestibulární systém (rovnováha), taktilní vnímání, chuťové vnímání, čichové vnímání, zrakové vnímání a sluchové vnímání.

Propriocepce

Nedostatečnost v oblasti propriocepce se může projevovat zvýšenou nebo sníženou potřebou fyzického kontaktu, vyhýbáním se aktivitám, které vyžadují zavírání očí, problémy se spánkem (s usínáním, vstáváním, buzením během spánku), problémy při vstávání a s pohybem po spaní, problémy v sociální interakci (vyhýbání se kolektivním aktivitám, pobytu v davu lidí), neobratností, zakopáváním o vlastní nohy, narážením do věcí, převrácením hrnku, sklenice, vyléváním tekutiny, špatnou pozicí při sezení, popřípadě pády ze židle, nepřiměřeným vyvíjením síly při držení předmětů apod., potížemi s pochopením matematických pojmů.

Vestibulární systém

Vestibulární systém zprostředkovává informace o vnímání pohybu a rovnováhy našeho těla.

Tento systém přijímá od sensorů informace o rovnováze a pohybech krku, očí a těla.

Vestibulární systém plní i další funkce, ovlivňuje bdělost části mozku a podle typu vestibulární stimulace uvádí do klidu či pohotovosti nervový systém.

Vestibulární systém může pracovat i neefektivně z pohledu dítěte, systém až nadměrně upozorňuje tělo na pohyb, na pozici při různých činnostech, což může způsobit omezené soustředění. Pokud vestibulární systém neefektivně zpracovává pohybové vnímání, může dítě:

1. nadměrně aktivně až hyperaktivně vnímat informace vestibulárního systému,
2. málo vnímat až být hypoaktivní k pohybovým informacím vestibulárního systému.

Taktilní vnímání

Taktilní systém je jedním z prvních sensorických systémů ve vývoji plodu. Vyvíjí se již v době nitroděložního vývoje. Přenášené impulsy prstů a rtů, které jsou nejcitlivější částí těla pro dotyk, mají v mozkové kůře vyhrazen větší prostor než impulsy jiných částí těla. Dotyková dysfunkce nastává v případě, že dotykový systém chybí v předávání informací od dotykových receptorů (hyposenzitivita) nebo reaguje obranně na tyto informace (hypersenzitivita).

Chuťové vnímání

Ač je chuťové vnímání nejméně dokonalým smyslem našeho těla, má důležitou roli v přijímání potravy a vnímání chuti. Hypersenzitivita chuťového vnímání může způsobit velké problémy v přijímání jak jídla, tak pití. Děti v tomto případě jedí jen určité druhy potravin a pijí určité nápoje, což se často může omezit pouze na několik variant. Naproti tomu hyposenzitivita způsobuje, že dítě je schopné pojídat cokoliv, často se jedná i o nestravitelné věci či předměty.

Čichové vnímání

Během ontogenetického vývoje si čich udržel spojení s částí mozku, která se stala centrem našich emocionálních reakcí. Proto jsou naše čichové vjemy spojeny také se zřejmými emocionálními reakcemi. Úkolem čichového ústrojí je informovat nás o okolním světě a v případě ohrožení nás varovat.

I v této oblasti se může projevovat nadměrná nebo snížená vnímavost na čichové podněty.

Děti, které jsou precitlivělé na vůně a pachy, jsou velmi citlivé na různé parfémy, aromatické prací a mycí prostředky, pachy jídla apod. Jejich reakce mohou být extrémní a mohou u nich vyvolat i vegetativní projevy. Naopak děti se sníženou citlivostí omezeně vnímají nebo téměř nereagují na čichové podněty, což se projevuje např. při jídle, při pobytu v zapáchajících prostorách, u osobní hygieny.

Zrakové vnímání

Zrakové vnímání se postupně rozvíjí od narození dítěte. Jde o komplexní psychický a fyziologický proces, který můžeme dále rozvíjet.

Děti s PAS většinou nepoužívají zrak běžným způsobem, ačkoliv z hlediska fyziologického vidí dobře. Odlišným se stává způsob využívání zraku. Některé děti mají ohraničené zorné pole, ve kterém vnímají, jiné fixují zrakem detaily předmětů, jiné sledují věci z různých úhlů.

Zrakové vnímání může být, stejně jako jiné smysly, narušené nadměrnou či sníženou zrakovou vnímavostí. U hypersenzitivity vnímá dítě bouřlivě některé zrakové podněty, jako je osvětlení zářivkami, blikající světla, ostré sluneční světlo apod. Naopak u hyposenzitivního vnímání může mít dítě velmi zúžené zorné pole, lze ho jen obtížně zrakově stimulovat, jeho zraková pozornost je velmi krátkodobá.

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je důležitou složkou dorozumivacího procesu. Sluchem k nám přicházejí informace, které nám pomáhají orientovat se v okolním prostředí. Pokud je sluchové vnímání narušeno, může to znamenat zkeslení informací až jejich ztrátu.

Vnímání sluchových podnětů bývá u lidí s PAS narušeno. Někteří slyší zvuky, které jsou běžným sluchem jen obtížně vnímatelné, jiní nereagují na silné sluchové podněty v jejich bezprostřední blízkosti.

Zvláštnosti sluchového vnímání je třeba respektovat a při plánování aktivit zajistit prostředí, ve kterém nebudou vystaveni nadměrným sluchovým podnětům.

Adaptabilita

Adaptabilita je základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí vzdělávacího procesu. V předškolním věku se dítě začíná setkávat se situacemi, které vyžadují přizpůsobit se jiným podmínkám, jiným lidem než rodičům (pobývá u babičky, tráví čas s dětmi matčiny kamarádky apod.). Nástup do předškolního zařízení klade na dítě větší nároky v přizpůsobení se a často není brán ohled na to, co dítě aktuálně prožívá. V průběhu školní docházky se dítě v reakcích na změny stává stále pružnějším a v době adolescence je už schopné řešit i obtížné situace, které vyžadují rychlé reakce na nové požadavky.

Pro dobrou adaptaci je zásadním předpokladem pružné reagování na změny, které v průběhu života provázejí každého člověka.

U žáků s PAS je, vzhledem k deficitu v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti, schopnost adaptability porušená. Tato skutečnost má zásadní vliv na funkční schopnosti lidí s PAS a je základní překážkou v jejich samostatném fungování. Míra narušení funkčních schopností je dána řadou faktorů, které ovlivňují flexibilitu myšlení a jednání lidí s PAS. Většina z nich reaguje na změny nepřiměřeně. Někteří projevují úzkost a napětí, jiní reagují velmi bouřlivě až agresivně a se změnami nejsou schopni se vyrovnat. Někdy jde o změny zásadního charakteru, jindy jsou to změny drobné, pro zdravého člověka

zcela nepodstatné (nové tričko, jiná židle u stolu apod.). V průběhu života se může funkčnost člověka s PAS měnit. Dítě, které v útlém dětství mělo velké problémy se zvládnutím změn a nových situací, dokáže s věkem postupně na změny reagovat daleko pružněji a v dospělosti s nimi nemá zásadní problémy. Naopak u některých jedinců se adaptabilita s věkem může zhoršovat.

Pro zlepšení adaptability při vzdělávacím procesu je nutné využívat u lidí s PAS různé podpůrné prostředky (úprava prostředí, vizuální podpora apod.) a kompenzovat tak jejich handicap v této oblasti.

Odlíšnosti v motorickém vývoji

Motorické dovednosti se u každého člověka liší. Vývoj motoriky není u všech stejný, je ovlivněn nejen vrozenými schopnostmi dítěte, ale i typem osobnosti, temperamentem a dalšími ukazateli.

Počet dětí s PAS, u nichž se projevují potíže v motorice, se pohybuje mezi 50–70 %. U některých jde o závažné problémy, které se projevují v koordinaci pohybů, rovnováze, zvláštními pohyby, úrovní pohybové aktivity apod., u jiných jde jen o drobné odchylky ve vývoji.

Ve školním prostředí jsou motorické obtíže žáků s PAS patrné zejména v předmětech tělesná výchova, pracovní činnosti, výtvarná výchova a ve všech dalších, kde je vyžadován písemný projev. Úroveň grafomotoriky je u většiny žáků s PAS nižší než u jejich vrstevníků a je třeba to zohlednit při hodnocení grafického projevu. Tyto problémy se mohou promítat i do úpravy sešitů, zacházení s učebnicemi, udržování pořádku na lavici i v aktovce.

5.2 Skupinová nebo individuální výuka dovedností

Zvládnutí nových dovedností předchází vždy návody a instrukce, které žákům upřesňují zadání. Tyto instrukce musí být zadávány tak, aby byl žák schopen je pochopit a následně je plnit. Nejdříve se žák učí pochopit instrukci a vykonat ji, poté přichází generalizace, která vede ke zobecnění a využití individuálně zvládnutých dovedností v praktickém životě. Učení se novým dovednostem je třeba provádět postupně v návaznosti na stupni obtížnosti nových dovedností a s přihlédnutím k vývojové úrovni žáka a deficitu v jednotlivých oblastech triády. Až na základě dobře zvládnuté nové naučené dovednosti lze uvažovat o generalizaci této dovednosti, která je mnohem náročnější a vyžaduje od žáka pružnější myšlení, zkušenosti a vyšší stupeň adaptability.

Pro učení se novým dovednostem je důležité, aby pedagog byl schopen upoutat pozornost žáků. **Strategie učení by měla být zábavná v každém kroku, aby žák udržel pozornost a nácvik byl pro něj zajímavý.** Je třeba si uvědomit, že i řada zdravých žáků středního a staršího školního věku má problémy s motivovatelností a vedením od dospělého. Žáci s autismem mají situaci ještě ztíženou deficitem vyplývajícími z jejich diagnózy (adaptabilita, flexibilita myšlení, pozornost, obavy ze selhání apod.).

Existuje řada strategií, které přispívají k tomu, aby byly vyučovací hodiny, případně nácviky nových dovedností pro žáky s autismem poutavější, např. přehrávání rolí, kvízy k prověřování znalostí, tvořivé skupinové projekty a dílny (krátké filmy, prezentace, různé hry, výroba objektů apod.), konverzační hry. Pedagogové by se měli snažit povzbudit kreativitu žáka a najít způsob, jakým by prezentoval své dovednosti (sociální obrázková kniha nebo film, dělat žerty, prezentace výrobku, scénář hry apod.). Takový způsob výuky může být zajímavý i pro zdravé žáky. Žák s autismem využije své silné stránky, naučí se je přirozeně používat a tímto způsobem se lépe zapojí do kolektivu třídy. I když je učební proces obohacen o různé zábavné strategie, základem modelu učení zůstává metodika strukturovaného učení.

Při nácviku nových dovedností využíváme strukturované postupy, které jsou dány následujícími kroky:

1. vysvětlení zadání, přiměřené instrukce,
2. modelování jednotlivých kroků při učení nové dovednosti,
3. přehrávání rolí s opravnou zpětnou vazbou,
4. nácvik dovednosti v/a mimo skupinu.

Většina nových dovedností je učena prostřednictvím všech těchto kroků, ale při nácviku některých dovedností nevyužíváme všechny kroky.

Příklad: při nácviku dovednosti – „neříkat, nehodnotit vzhled spolužáka nahlas“ (některé věci si jen myslíme) – dovednost vysvětlíme, ale již nepřehráváme, neboť by to bylo vůči spolužákovi nevhodné a mohlo by ho to uvést do trapné situace.

5.2.1 Vysvětlení zadání, přiměřené instrukce

Instrukce podávají vysvětlení jednotlivých kroků. Kroky mohou být rozepsány a k popisu ještě dodána slovní instrukce. Instrukce by měla být jednoduchá a výstižná a zároveň reflektující věk a situaci žáka. Zbytečně dlouhé a obsáhlé instrukce mohou žáka demotivovat, neboť řadu informací můžeme poskytnout ještě v průběhu nácviku. Nácvik jednotlivých kroků by neměl přesahovat 10 minut. Tento čas je vždy závislý na možnostech soustředění žáka a jeho motivaci ke splnění zadaného úkolu.

5.2.2 Modelování jednotlivých kroků

Po vysvětlení postupu při nácviku nové dovednosti pedagog zváží, zda situaci sám přehraje nebo zda využije jiné pedagogy či žáky, aby mu pomohli předvést konkrétní situaci. Pedagog postupně modeluje situaci tak, aby žákovi co nejlépe vysvětlil na konkrétní situaci, co a jak dělat.

Pozornost: je nutné získat pozornost žáka, aby sledoval danou demonstraci a aktivně se tím na ní podílel. Pedagog může demonstraci různě modelovat, aby žák dostal dostatek informací o tom, kdy jedná správně a kdy ne.

Modelování všech částí: probíhá několikrát různými způsoby, kdy je kladen důraz na předvedení některých jemných, ale důležitých momentů v nácviku dané dovednosti. *Například: někdo předvádí řešení konfliktní situace s použitím správných slov, ale s nepřiměřeným tónem a silou hlasu. Poté se ptá na reakce žáků a znovu demonstruje situaci, ale se správným použitím tónu a síly hlasu, avšak volí nesprávná slova. Tímto způsobem přivádí žáky k tomu, že je třeba použít správný tón hlasu i volit přiléhavá slova vzhledem k situaci.*

Správnost využití negativního způsobu modelování: některé dovednosti je obtížné pochopit, pokud nejsou demonstrovány jak ve špatné, tak i dobré verzi, avšak někteří žáci s autismem se mohou těšit právě ze špatných verzí chování a chtějí je opakovat. V tomto případě je nutné zvážit, zda využít modelování negativní cestou.

Například: zvážit využití instrukcí – takto to nedělejte, neměli byste používat tento způsob, pojďme si ukázat, jak byste neměli postupovat, apod.

5.2.3 Přehrávání rolí s opravnou zpětnou vazbou

Po dostatečném instruování a vymodelování konkrétní dovednosti lze přistoupit k demonstraci. Žák s autismem může tuto demonstraci předvést před ostatními, pokud je pro něj situace stresová, může demonstrovat jen část, případně jen před některými spolužáky, pedagogy apod. Pokud se obává, že dovednost předvede špatně, lze postupovat v některých případech cestou přehrávání nevhodných postupů při nácviku.

Například: žák se učí sčítat v oboru do 20. Není si stále jistý a při procvičování odmítá spolupracovat, je-li vyvolán, odbíhá od tématu, neodpovídá na otázky apod. Jeho obavy ze selhání vedou k nepřiměřenému chování, které narušuje chod celé vyučovací hodiny. Ve chvíli, kdy učitel nebo vyzvaní spolužáci říkají špatné výsledky k zadaným příkladům, žák s autismem koriguje správnost výsledků a opravuje chyby. Tento způsob prověřování učiva může být pro konkrétního žáka jednodušší.

Je důležité poskytovat zpětnou vazbu citlivým způsobem. Nejprve je dobré vyzdvihnout pozitivní chování a teprve poté přistoupit k tomu, co by bylo dobré dělat jinak, lépe apod. Vždy bychom se měli snažit vyhnout negativním komentářům.

Například: Dnes jsi výborně opravil všechny chyby, dobře jsi pracoval apod. (pro některé žáky je důležité vyhnout se komentářům – příště už bys měl počítat jako ostatní, všechno dobře zvládneš, jde ti to dobře, už to umíš, příští hodinu ti to půjde apod., u některých žáků mohou tyto komentáře naopak posílit jejich pozitivní chování, je vždy potřeba volit individuální cestu).

Přehrávání rolí se zpětnou vazbou by mělo být opakováno, dokud nebude žák předvádět jednotlivé kroky konkrétní dovednosti správně.

5.2.4 Návik dovednosti v/a mimo skupinu

Po zvládnutí naučené dovednosti prostřednictvím přehrávání rolí s korekcí je možné začít zvažovat nácviky v určitém čase a konkrétním prostoru. Zvládnutí dovedností a jejich praktické využití podporujeme strukturalizací činností a vizualizací požadavků. Je potřeba také počítat se sníženou schopností generalizace, a pokud se žák naučí jednu dovednost v konkrétní situaci, nelze automaticky počítat s tím, že ji zvládne v jiné situaci.

5.3 Typologie žáků s PAS

V rámci vyučování se můžeme setkat s různým typem žáků s autismem. Někteří svým nepřiměřeným chováním narušují vyučovací hodinu. Chtějí-li něco říct, vykřikují, vulgárně se vyjadřují, pobíhají po třídě, nespoupracují, shazují věci, na pokyny reagují negativisticky apod. Na druhé straně jsou i žáci, kteří jsou jakoby hodní, málo se projevující a aktivně spolupracující. Na základě praktických zkušeností jsme rozdělili děti s PAS dle sociálního chování, které ve školním prostředí uplatňují.

- A. Žák pasivní** – často nerozumí instrukcím, nechápe, proč by měl pracovat, je pasivní, úzkostný, nepotřebuje ostatním sdělit, co ví – takového žáka je nutné průběžně motivovat, individuálně instruovat, častěji vyvolávat, využívat asistenta pedagoga. Najít motivaci pro takového žáka bývá problematické, ale s využitím individuálních pobídek ho lze alespoň částečně aktivizovat. Pokud žák nechce nebo není schopen odpovídat před třídou, je možné, aby své odpovědi řekl asistentovi nebo z blízka učiteli, případně je napsal.
- B. Žák aktivní, zvláštní** – je středem pozornosti, sděluje informace dříve, než je vyzván, často je veden nutkavou potřebou rychle informaci sdělit. Mezi tento typ žáků patří i žák ze sociálního hlediska formální, jehož projevy jsou zdvořilé, dokáže se lépe přizpůsobit situaci a někdy může vyžadovat respektování pravidel od sebe i svého okolí za každou cenu, což může vést ke konfliktním situacím. Pokud jde o žáka, který hůře respektuje pravidla, je vhodné žákovi pravidla vizualizovat a vytvořit motivační systém pro jejich dodržování. Pokud je přítomen asistent pedagoga, usměrňuje žákovo chování, vyhodnocuje ho a dává mu zpětnou vazbu. Tento typ žáka vyžaduje častější pozornost pedagoga, především ve chvíli, kdy může uspět, je dobré ho pověřovat úkoly, které jsou nad rámec povinností. Těmto žákům je potřeba umožnit prezentaci svých dovedností před třídou, nechat je vyniknout.

- C. Žák aktivní, obtížně zvladatelný** – výrazně svým chováním narušuje vyučovací proces, je obtížně motivovatelný, sebestředný za každou cenu, opakovaně na sebe strhává pozornost. Častý neúspěch vede k jeho negativismu a neustálému napomínání ze strany dětí i dospělých. Tento typ žáka je obtížně akceptovatelný jak ze strany pedagogů, tak i spolužáků. Důsledkem je stupňující se upoutávání pozornosti formou negativních a okolí obtěžujících projevů, které je „odměňováno“ pozorností, i když negativní, dítě v tu chvíli dosáhne svého. Chování žáka je natolik problematické, že je pedagogem stále napomínán, opravován, okřikován, nedostává se mu téměř žádných pozitivních stimulů. K ovlivnění chování takového žáka je třeba najít vhodnou motivaci, vytvořit takový typ úkolů, aby měl žák možnost být úspěšný a zažít pozitivní odezvu ze svého okolí. Základním předpokladem úspěšného fungování dítěte ve vyučování je jasná struktura činností a jejich předvídatelnost v čase i prostoru a vizuálně podpořená. Zadávání přiměřeného množství práce je třeba volit s přihlédnutím k aktuálnímu stavu žáka, který se může den ode dne lišit. Důležitou roli též hraje střídání pracovních aktivit a relaxace, jejichž dobu trvání je třeba nastavit úměrně zvyšující se únavě a zátěži v průběhu vyučování. Pro usměrnění chování volíme jasně formulovaná pravidla, která vizualizujeme, jejich dodržování podporujeme vizualizací.
- D. Kombinace výše uvedených typů** – málokdy se ve školní praxi setkáme u žáků s PAS s vyhraněným typem chování, častější je kombinace výše uvedených typů, což zvyšuje náročnost pedagogické intervence.

5.4 Konkrétní příklady nácviu přiměřeného sociálního chování a sociálně komunikačních dovedností

5.4.1 Přihlášení se ve vyučovací hodině, požádání o pomoc, dovysvětlení

Žák třetí třídy ZŠ je individuálně integrován s podporou asistenta pedagoga. Má diagnostikovan dětský autismus vysoce funkční, vývojovou dysfázií smíšeného typu. Je hypoaktivní.

Asistent pedagoga s ním sedí v lavici a musí ho neustále aktivizovat k činnosti. Žák se sám nepřihlásí, nepožádá o pomoc, pokud si neví rady, sedí nad úkolem a nic nedělá. Asistent pedagoga ho musí ke splnění úkolu pobídnout, případně mu poskytnout dovysvětlení. Učitel obtížně prověřuje úroveň jeho znalostí, protože žák mluví pomalu, potichu, má problémy s větnou skladbou a rozsahem slovní zásoby.

Nejdůležitější podporou k aktivizaci dítěte bude vizualizace struktury činností během hodiny a motivační systém.

Struktura hodiny matematiky:

1. s asistentem si přečti, co budeš dělat v matematice
2. práce na tabuli, počítání příkladů – **přihlas se**
3. práce s učebnicí, s. 28, cv. 5 – výsledky říkej asistentovi
4. můžeš si prohlížet časopis
5. paní učitelka bude vysvětlovat násobku pěti, pozorně ji poslouvej
6. na pracovním listu si podtrhni násobky pěti
7. práce na tabuli, počítání příkladů – **přihlas se**
8. opiš z tabule zadání domácího úkolu
9. po skončení hodiny si připrav pomůcky na český jazyk

Motivační systém: přihlásí-li se žák dvakrát během vyučovací hodiny (má zakomponováno v pracovním schématu), dostává dva žetony. Za pět žetonů dostává obrázek, který si může nalepit do sešitu. Tento motivační systém pomáhá žákovi aktivizovat se a dodržovat dohodnutá pravidla.

Chlapec s Aspergerovým syndromem chodí do druhé třídy ZŠ. Je individuálně integrován bez přítomnosti asistenta pedagoga. V hodině velmi vyrušuje svými projevy chování (vykřikuje, vybíhá z lavice, přivolává paní učitelku apod.). Je obtížné udržet jeho pozornost po celou vyučovací hodinu, pokud není zaměstnán, projevy se stupňují. Napomínání učitelky nijak neovlivňuje jeho chování. Pokud je chlapci zadán konkrétní úkol, vypracuje ho. V práci je rychlý, ale jakmile je s prací hotový, nedokáže v klidu počkat, až ostatní práci dokončí, a nastupuje problémové chování. Zajímá se o dopravní prostředky, je vděčný, pokud od paní učitelky dostane obrázek dopravního prostředku s popisem.

Pro eliminaci problémového chování je důležité využít principy strukturovaného učení (individuální zace, vizualizace, strukturalizace činností a motivace).

Po splnění zadaného úkolu je chlapec veden k tomu, aby se přihlásil a oznámil paní učitelce, že úkol splnil. Verbální instrukce je doplněna písemným sdělením této informace na kartičku, která je umístěna na lavici: „**Jsem hotov, hlásím se!**“. Paní učitelka musí okamžitě reagovat, jít k chlapci, úkol zkontrolovat a pověřit ho další prací. Pokud chlapec dodrží dohodnutá pravidla, získává na konci hodiny obrázek s dopravním prostředkem. Pokud si v průběhu plnění úkolu neví rady, může se přihlásit a zeptat, případně požádat o pomoc. K pružnějšímu využívání této dovednosti má rovněž na lavici umístěnou kartičku s nápisem: „**Pomoc!**“.

U zdatnějších žáků může být na kartičce přesná formulace žádosti o pomoc: Paní učitelko, prosím pomoci!, Paní učitelko, nevím si rady, vysvětlete mi to! apod.

5.4.2 Účast v diskusi

Žák v osmé třídě ZŠ je individuálně integrován bez přítomnosti asistenta pedagoga. Má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Zajímá se o přírodovědu, především o zvířata. Chlapec trpí mírnou symptomatickou PAS, která se především projevuje v odlišnostech v sociálním chování a deficitem v sociálně-komunikačních dovednostech. Rád prosazuje své názory, téma hovoru stáčí k oblíbeným tématům a je pro něj obtížné respektovat komunikačního partnera. Konkrétními strategiemi je možné jeho chování usměrnit. Chlapce je schopen krátkodobě se zúčastnit diskuse na konkrétní téma. V minulé hodině přírodopisu dostali všichni žáci zadaný úkol – vyhledat na internetu ohrožené druhy zvířat, žijících na různých kontinentech, a zařadit je do konkrétního ekosystému a vysvětlit, proč mezi ohrožené druhy zvířat patří. Žák s AS byl aktivní a na toto téma, které je mu velmi blízké, si připravil prezentaci. Učitel přírodopisu měl obavy, aby došlo na diskusi, kterou původně předpokládal. Proto vyzval žáka s AS, aby odprezentoval výsledky své práce v daném časovém úseku a tuto prezentaci podmínil krátkou diskusí na závěr, kdy měli spolužáci položit pět otázek k dané prezentaci, na které žák odpovídal v časovém limitu dvou minut. Za těchto podmínek bylo možné vést krátkou diskusi formou otázek a odpovědí.

Pokud by nebyla předem takto stanovena pravidla, dá se předpokládat, že by chlapec svou prezentaci protahoval, nepustil by ostatní ke slovu a jeho odpovědi na dotazy by byly nepřiměřeně dlouhé se zabíháním do zbytečných podrobností.

5.4.3 Vykřikování

Žák ve čtvrté třídě je individuálně integrován s asistentem pedagoga. Má diagnostikovaný Aspergerův syndrom, poruchu aktivity a pozornosti a vývojovou poruchu motorických funkcí. Během vyučování neustále vykřikuje nesouvislé poznámky, které nekorespondují s výukou, někdy používá vulgarismy nebo slova, u nichž není jasný význam. Je obtížné přimět ho, aby pracoval potichu, případně aby omezil své hlasové projevy. Jeho chování výrazně narušuje vyučovací proces. Domluvy pedagoga i jeho asistenta často situaci ještě zhoršují. Chlapec se směje a své projevy ještě stupňuje. Nepomáhá ani ignorace těchto projevů.

Analýzou příčin tohoto chování bylo zjištěno, že chlapec se takto chová z důvodu:

- selhávání v práci,
- nedostatečné délky soustředění,
- častého neporozumění verbálním instrukcím z důvodu neschopnosti sledování toku řeči.

Vzhledem ke zjištěným příčinám v oblasti soustředění a udržení pozornosti je nezbytné chlapci zadávat kratší úkoly, častěji měnit sortiment úloh a zařazovat krátké relaxační přestávky s možností fyzického pohybu. Tato opatření je možné realizovat díky přítomnosti asistenta pedagoga. I přes jeho přítomnost je nutné informace vizualizovat, případně využít různé pomůcky ke snížení intenzity jeho hlasových projevů. Rovněž je možné využít strukturovaný rozvrh činností během hodiny, který pomůže snížit tenzi chlapce a zajistí předvídatelnost jednotlivých činností. Ke zklidnění chlapce a zvýšení soustředění je vhodné využít velké přestávky k individuální procházce s asistentem.

Žák v první třídě ZŠ s diagnózou vysoce funkční autismus a poruchou aktivity a pozornosti, je individuálně integrován s přítomností asistenta pedagoga. Chlapec je po odkladu školní docházky a do školy přišel s dobrými znalostmi, které často převyšují ostatní děti ve třídě. Jestliže se paní učitelka dětí ptá, chlapec většinou vykřikne odpověď jako první. Neustále se prosazuje, nechápe, že i ostatní děti chtějí být vyvolané.

Pro zmírnění tohoto chování využijeme vizuální podporu, která chlapci naznačí, kdy na něj přijde řada. Zpočátku musel být zařazován jako první nebo druhý a musela mu být dána možnost odpovědět alespoň na dvě otázky, což znamenalo vyvolat ho dvakrát. Při důsledném nácviku dostal před vyvoláváním číslo, které určuje pořadí, kdy na něj přijde řada (paní učitelka plánovala zeptat se dětí pětkrát, chlapec tedy dostal číslo jedna a pět). Poté, co chlapec zvládl tuto fázi nácviku, je schopen vyčkat v pořadí až do čísla pět. Zatím je nutné stále používat vizuální podporu, stále je třeba v jednom bloku plánovat vyvolání maximálně pěti dětí, ale stačí, je-li vyvolán jen jednou, třeba i jako pátý v pořadí.



Ukázka vizualizovaných instrukcí

5.4.4 Opuštění místa, pobíhání po třídě

Žák v šesté třídě s vysoce funkčním autismem a s hypoaktivním chováním je individuálně integrován bez přítomnosti asistenta pedagoga. Rád sleduje dění na ulici, několikrát během hodiny opustí své místo a jde se podívat z okna. Výzvu paní učitelky nerespektuje, na fyzické převedení reaguje křikem. Zpět na místo se dříve či později vrátí sám, když to uzná za vhodné.

Je pravděpodobné, že toto chování z chlapcova repertoáru zcela neodstraníme. Jde pravděpodobně o nutkavé chování, při kterém chlapec sleduje dění na ulici. Současně to však může být pro chlapce relaxace, je-li unaven při vyučování, případně může jít i o únik z obtížné situace.

Dle frekvence výskytu tohoto chování nastavíme počet relaxačních přestávek tak, aby je žák vždy vykonal po splnění úkolu. Pohled z okna se tak současně stává motivační pobídkou ke splnění požadovaného úkolu. Abychom zajistili předvídatelnost relaxačních přestávek v rámci vyučovací hodiny, vytvoříme vizuální pracovní schéma, do kterého relaxační přestávky zakomponujeme. Počet přestávek a délku jejich trvání nastavíme v souladu se schopností soustředění, zpočátku při nácviku volíme krátké úkoly a více relaxačních přestávek a teprve postupně poměr měníme. Dobu trvání omezíme časovým údajem, který je uveden v pracovním schématu.

Chlapec s Aspergerovým syndromem nastoupil do první třídy ZŠ, diagnóza mu byla stanovena těsně před nástupem. Chlapec je ve třídě integrován s přítomností asistenta pedagoga ve třídě. Jde o výrazně hyperaktivní dítě, které nevydrží na místě, potřebuje časté relaxační přestávky. Výhodou je, že jde o žáka mimořádně nadaného, učivo zvládá, problémy má v oblasti chování a v kontaktu se spolužáky. V hodinách pobíhá po třídě, bere dětem věci z lavice a hází jimi. Je obtížně usměrnitelný frontálními instrukcemi, na individuální reaguje částečně nebo vůbec. Na počátku vyučovacího dne a v první třetině vyučovací hodiny je snáze usměrnitelný a lépe se soustředí na práci.

Chlapce je třeba postupně přivykat režimu výuky, učit ho pracovnímu chování. Nácvik je třeba provádět postupně. K výuce ve třídě je třeba využít doby, kdy se chlapec soustředí a spolupracuje. Je vhodné střídat sortiment činností v krátkých blocích a prokládat je relaxačními přestávkami. Pokud to situace vyžaduje (pobíhání po třídě, vykřikování, braní věcí a házení s předměty), může relaxační přestávky trávit v doprovodu asistenta pedagoga mimo třídu. Relaxační přestávky by měly být vždy časově omezené a po jejich absolvování by se měl žák vrátit zpět do třídy. Čas by měl být postupně navyšován ve prospěch výuky ve třídě, vždy by však měly být zohledněny možnosti dítěte z hlediska jeho aktivity a pozornosti. K posílení intervence je třeba zajistit časovou předvídatelnost strukturalizací činností i úkolů samotných. Důležitou roli hraje i motivace a přiměřená obtížnost zadávaných úkolů. Je třeba mít na paměti, že jde o dítě mimořádně nadané.

5.4.5 Negativismus, odmítání spolupráce

Negativismus a odmítání spolupráce je často důsledkem neporozumění instrukcím, snížené schopnosti soustředění, obavy ze selhání a nízké frustrační tolerance. U žáků s těmito projevy chování může sehrát pozitivní roli motivační systém a zjednodušení kladených požadavků. Důležité je také strukturování činností a vizuální podpora, která podpoří srozumitelnost instrukcí a předvídatelnost činností v čase i v prostoru.

Zvýšený tlak na dítě působí často kontraproduktivně, stejně jako vyzdvihování jeho neochoty spolupracovat („Ty s námi zase nepracuješ.“, „Ty sis to nezapsal.“, „Dávej pozor.“ apod.). V některých případech je vhodnější omezit pozornost na žáka, nevěnovat se mu a vyzývat ke spolupráci ostatní děti, které může případně imitovat. Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, měl by monitorovat situaci a dávat zpětnou vazbu pedagogovi, který může přizpůsobit průběh hodiny aktivitě a pozornosti daného žáka.

Dívka ve třetí třídě, která má diagnostikovan Aspergerův syndrom, je vedena jako integrovaná žákyně s podporou asistenta pedagoga ve třídě. V důsledku deficitů v oblasti jemné motoriky často bojkotuje předmět pracovní činnosti. I když jí asistentka pedagoga napíše postup, jak má daný výrobek udělat, dívka se velmi často odmítá do jeho výroby pustit. Často argumentuje slovy: „Proč bych to dělala, když to stejně bude k ničemu.“ K překonání odporu často pomůže, když asistentka sama začne na výrobku pracovat, komentuje, co dělá, a dívka se k práci postupně přidá nebo pomůže dohoda, že jí asistentka s prací pomůže.

Někteří žáci integrováni do ZŠ se obtížně vyrovnávají s podporou asistenta pedagoga. Jde většinou o žáky, kteří nechtějí pro sebe žádné výhody, z jejich pohledu nemají žádný problém a touží být jako ostatní žáci ve třídě. Z pohledu školského poradenského zařízení i pedagogů ve školách je však poskytovaná pomoc pro úspěšné zvládnutí školních požadavků nezbytná.

Řešení takové situace vyžaduje takt, toleranci a kreativitu ze strany všech zúčastněných pedagogických pracovníků. Pedagogové, kteří ve třídě pracují, musí najít odpovídající míru podpory ve všech aspektech – tlak na výkon, na dodržování norem chování, na respektování osobního prostoru, pracovního tempa žáka apod. **Cílem spolupráce pedagogických pracovníků ve třídě by mělo být vytváření podmínek pro úspěšné fungování dítěte a nikoliv snaha o jeho „převýchovu“.**

Chlapec s Aspergerovým syndromem v páté třídě ZŠ obtížně přijímá novou asistentku pedagoga. Asistentka, která ho provázela od první třídy, byla velmi empatická, dokázala reagovat pružně na konkrétní problémy chlapce, které se v jeho chování vyskytovaly. Dodávala jen takovou míru podpory, která byla nezbytná pro dobré fungování chlapce v třídním kolektivu. Chlapec se účastnil dění ve třídě, přestávky trávil se svými spolužáky v prostorách třídy nebo na chodbě. Asistentka pedagoga velmi diskrétně monitorovala dění mezi spolužáky a zasahovala jen v nejnútnejším případě. Pokud ke konfliktu mezi spolužáky došlo, dokázala citlivě na tuto situaci reagovat, s chlapcem probírala vše individuálně a případně po dohodě s třídní učitelkou byla tato situace rozebrána s dalšími spolužáky.

Ke konci čtvrté třídy se zdálo, že soužití kolektivu s integrovaným žákem je bezproblémové, pedagogičtí pracovníci řešili konfliktní situace odpovídajícím způsobem a nikdo nepochyboval, že by změna asistenta pedagoga přinesla problémy. Opak byl pravdou. Nová asistentka pedagoga pochopila svou roli jako roli mentora, a to nejen vůči integrovanému chlapci, ale vůči všem žákům ve třídě.

Děti v tomto věku již potřebují určitou svobodu v rozhodování, podpořenou důvěrou dospělých, a jsou schopné vést následky za své chování. Pokud se k nim někdo chová jako k malým dětem, které potřebují neustálé vedení a nemají žádnou rozhodovací pravomoc, přirozeně se takovým snahám brání a takového člověka nepřijmou jako autoritu. V této atmosféře je chlapec s Aspergerovým syndromem vystaven situacím, které obtížně zvládá. Působení asistentky pedagoga vůči sobě vnímá jako křivdu a sleduje chování svých spolužáků, kteří mají výhrady a navenek je projevují. To chlapec velmi dobře vnímá a uvědomuje si, že mu to zhoršuje postavení ve skupině vrstevníků („Kdyby tady nebyl, nebyla by tu ani ta asistentka.“), a o to víc se staví do opozice proti ní.

V takové situaci je důležitý zásah školského poradenského zařízení, které může dát zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům a poradit jim, jak s integrovaným žákem pracovat. Pokud však nedojde ke změnám postojů zúčastněných pedagogických pracovníků, je lepší asistenta pedagoga vyměnit.



Ukázka společenské hry na téma dobré a špatné chování

5.4.6 Reakce na neúspěch

Velký počet dětí s PAS má problém se zvládnáním situací, které jsou spojené se selháváním, případně přijetím neúspěchu, prohry apod. Tyto projevy bývají často spojené s nejistotou dítěte, pramenící ze snížené flexibility až rigidity myšlení, zvýšenou úzkostností a emoční reaktivitou. Projevy, které souvisejí s reakcí na neúspěch, jsou proměnlivé, různě intenzivní jak co do síly projevu, tak co do škály příčin, které selhání způsobují (např. dítě trhá písanku, přetáhne-li při psaní u jednoho písmenka 1 mm pod linku, jiné až ve chvíli, kdy se mu nedaří opakovaně napsat správně předepsané písmeno; jiné v případě, kdy není první v třídní soutěži). Síla projevu při selhání může být různá, od pláče přes křik a bouchání do lavice až po fyzické napadení spolužáka. Základní strategií je postupné otužování žáka vůči neúspěchu, které však musí vždy odpovídat možnostem dítěte a jeho schopnosti pochopit, že selhávat je lidské a každou chybu lze napravit. Zvládnání přijímání neúspěchu je u řady dětí s PAS běh na dlouhou trať a u některých z nich přetrvávají tyto problémy dlouhodobě, mnohdy až do dospělosti.

Dívka v osmé třídě základní školy s vysoce funkčním autismem a úzkostnou poruchou je vedena ve třídě jako integrovaná žákyně bez přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě. Od malička velmi těžce nese neúspěch (udělá-li něco špatně, nesplní všechny kladené požadavky apod.), úzkostnost se stupňuje s věkem se vzrůstající zátěží v podobě kladených požadavků a nároků. Dívka je v dlouhodobé péči dětského psychiatra, který se ji již několikrát snažil medikovat, avšak paradoxní reakce na léky zabránily nasadit dlouhodobou medikaci, která by potlačila úzkostnost. S příchodem na 2. stupeň a s postupnými zvyšujícími se požadavky na výkon i chování si dívka osvojila svůj způsob, jak se vyrovnat s častějším neúspěchem (zhoršil se její prospěch, který pro ni byl barometrem úspěšnosti). Často bývá nemocná (krátkodobé nevolnosti, zvýšená teplota, bolesti hlavy apod.), avšak opakovaná lékařská vyšetření nepotvrdila závažnější onemocnění. Jde o dívku, která je velmi pečlivá, do školy se pravidelně připravuje, avšak její příprava, která trvá i několik hodin denně, není efektivní. Dívka nedokáže často rozlišit podstatné od nepodstatného, na krátkou písemnou práci se připravuje nejen z učiva, které je aktuálně probíráno, ale i z učiva staršího, které aktuálně nevyužije. Pomoc rodičů neakceptuje, odmítá ji z pocitu selhání. Častými absencemi ztrácí kontakt s učivem, sama si nedokáže opatřit zápisy a zjistit, co se má učit, musí se zapojit rodiče a pedagogové. Dívka však ve škole působí jako klidná a hodná, nejsou s ní žádné výchovné problémy a učitelé její psychické obtíže nevnímají. Dívka si nestěžuje, ve vyučování dává pozor a pro pedagogy je těžké pochopit dívčiny problémy a ztožnit se s vyšší mírou podpory ve formě různých opatření (preferovat ústní zkoušení před písemným, individuální formou, nikoliv před kolektivem třídy, dohlédnout na doplnění zápisků z probíraného učiva, ověřovat průběžně pochopení zadaných požadavků a schopnost oddělit podstatné od nepodstatného nejen formou zkoušení, ale i individuálními konzultacemi).

Nebezpečnost popisovaného příkladu tkví v tom, že problémy, ačkoliv velmi závažné, jsou skryté, dívka jakoby „mate tělem“ a podpora, kterou potřebuje, se bagatelizuje. Nepřiměřený přístup a trvalé vystavování situacím, které vyvolávají úzkostné projevy, mohou mít pro dívku celoživotní následky.

Chlapec v první třídě ZŠ je integrován s přítomností asistenta pedagoga. Jde o chlapce s výrazně rigidním myšlením, který potřebuje jasně strukturované zadání, předvídatelnost činnosti a motivační stimuly, které mu pomohou zvládnout obtížnou situaci. Integrovan byl již v předškolním věku, problémy s přijímáním neúspěchu a selhání se projevují dlouhodobě. S nástupem do první třídy a se změnami, které jsou spojené s přechodem do jiného prostředí, se zpočátku celkově snížila jeho funkčnost a navýšilo problémové chování. Chlapec často na různé situace reaguje nepřiměřeně, vzteká se, křičí, bouchá do lavice. Asistentka pedagoga se snaží chlapce verbálně uklidňovat a povzbuzovat, avšak právě těmito verbálními pokyny často situaci ještě zhorší.

Chlapec je pravidelně zařazován do třídních soutěží, protože nemá problém s probíraným učivem, paní učitelka považuje soutěž za možnost, jak nechat chlapce vyniknout a ukázat ostatním své znalosti, čímž by si, dle jejího mínění, mohl zvýšit své sebevědomí a postavení v kolektivu. Chlapec však bohužel, v důsledku svého handicapu, není schopen pochopit pravidla soutěže, soutěž je pro něj svým obsahem

nepředvídatelná, nedokáže pružně reagovat na zadané otázky, není dostatečně pohotový, a to vše, byť jeho znalosti převyšují znalosti ostatních dětí, mu brání obstát v soutěži a opakovaně prohrává.

Řešením je postupné otužování a hledání variant, jak chlapce učít soutěžit, pochopit pravidla a přijmout případný neúspěch. Zpočátku by se měl chlapec učít soutěžit s asistentkou pedagoga, která mu poskytne dostatek času a prostoru pro odpověď, a tím pádem dá také zpětnou vazbu, že je možné soutěž zvládnout. Postupně by měl mít možnost soutěžit s jedním spolužákem a následně s dalšími, pokud obstojí v nácviku s jedním spolužákem. U některých dětí je soutěž mezi dvěma dětmi vrcholem toho, co jsou schopné zvládnout. Usnadnění nácviku pomůže i pozitivní motivace, kterou dítěti předem nabídneme, pokud se soutěž dokončí bez nároku na výhru bez problémového chování.

5.4.7 Práce ve skupině

Problémy v zapojení dítěte s PAS do skupinové práce jsou dány základními deficity handicapu (uplatňování přiměřeného sociálního kontaktu, komunikace se spolužáky, přijetí role, umět kooperovat s ostatními). **Pasivní žák** s PAS se většinou při skupinové práci spontánně nezapojí, často jen sedí, nespolupracuje aktivně a většinou do práce skupiny nepřináší žádné podněty. **Žák aktivní** se snaží ve skupině vyniknout za každou cenu, nedokáže kooperovat s ostatními, a tak se často stává, že pracuje buď on sám za celou skupinu a ostatní jen přihlížejí anebo pracuje sám on i zbytek skupiny, což vede ke konfliktním situacím při prezentaci skupinové práce. **Někteří žáci s PAS jsou natolik rušivými elementy ve skupině, že není možné je do práce ve skupině zařadit.** Je jen velmi málo žáků s PAS, kteří zvládnou bezproblémové zapojení do skupinové práce s aktivním přístupem bez podpory pedagoga a nácviku, který jejich zařazení předchází.

Chlapec v páté třídě, který má diagnostikován atypický autismus vysoce funkční, je dle typu sociálního chování pasivní. Ve třídě je veden jako integrovaný žák s přítomností asistenta pedagoga. Do 4. ročníku asistent ve třídě nebyl. Chlapec se obtížně zapojoval do dění ve třídě, při přesunech do odborných učeben často ve škole zabloudil, měl velké problémy s pochopením nového učiva, paní učitelka musela vždy vynaložit velké úsilí, aby chlapce zaktivizovala a podala mu novou látku tak, aby ji pochopil. Pro pomalé pracovní tempo bylo nutné upravovat chlapci učebnice, pracovní sešity a listy, oddělovat podstatné od nepodstatného. Chlapec nebyl schopen pracovat ve skupině, ačkoliv se paní učitelka snažila připravit práci také pro něho. S příchodem asistenta pedagoga se situace výrazně změnila. Vyučující připravila práci ve skupině tak, že pro skupinu, v níž byl chlapec zařazen, nastrukturovala zadání, vytvořila pracovní schéma, ve kterém se chlapec dobře orientoval, a zbytek skupiny toto schéma respektoval. Asistent pedagoga na kooperaci a plnění pracovního schématu dohlížel a v případě nutnosti poskytl potřebnou pomoc.

Chlapec se tímto způsobem naučil kooperovat se svými spolužáky, a ačkoliv byla tato práce řízená, dokázal se v některých situacích i aktivně zapojit. Spolupráce ve skupině přispěla i ke zlepšení jeho pozice v třídním kolektivu. Osvoji si základní pravidla komunikace se spolužáky a aktivizoval se během přestávek v komunikaci s nimi. Ze žáka zcela pasivního a osamělého se postupně měnil v žáka, který stál o kontakt se svými vrstevníky, občas se ho snažil iniciovat a kontakt od vrstevníků přijímal.

Dívka v 7. třídě s diagnózou Aspergerův syndrom s aktivním typem sociálního chování je vedena jako individuálně integrovaná. V tomto třídním kolektivu je dívka od první třídy, žáci ji tedy dobře znají a jsou ochotni respektovat některé zvláštnosti v jejím chování. Dívka ráda prosazuje své názory, prezentuje se před kolektivem a je ráda, když se jí spolužáci podřizují. Motivací pro ni je, pokud se může prezentovat před spolužáky svými znalostmi a je za to pochválena. Problém nastává, pokud mají žáci pracovat ve skupině v hodinách dějepisu. Dívka se o historii zajímá a má řadu encyklopedických znalostí. Problémem však pro ni bývá dávat historická fakta do souvislostí, a pokud učitel zařadí mezi předmětové vazby, není většinou schopna naučená fakta aplikovat a dávat je do širších souvislostí.

V takovém případě nastávají konflikty, trvá na svých odpovědích, nekooperuje s ostatními a ani jim nedovolí, aby pracovali správně.

Pokud chceme, aby dívka ve skupinové práci v hodinách dějepisu obstála a spolupracovala se spolužáky ve skupině, je třeba pro práci skupiny nastavit jasná pravidla a použitím vhodné motivace zajistit, aby je dívka respektovala. Dále je nutný dohled pedagoga a případně jeho podpora žákyni tak, aby při práci opakovaně neselehávala. Určíme vedoucího skupiny a další funkce ve skupině. Dívce určíme např. roli zapisovatelky a zdůvodníme jí potřebnost zapisovatele jako důležitého článku ve skupině, který dokumentuje práci skupiny a připravuje podklady pro prezentaci. Současně jí vysvětlíme, že zapisovatel nemá právo zasahovat rozhodujícím hlasem do rolí ostatních členů skupiny. Odměnou za respektování těchto pravidel bude prezentace práce skupiny před třídou, kterou ona provede. Je nezbytné, aby se pedagog dopředu domluvil s ostatními členy skupiny na těchto pravidlech a požádal je o spolupráci. Je rovněž důležité, aby nezasahovali do role zapisovatelky a nechali dívku odprezentovat jejich společnou práci.

5.4.8 Jak zahájit, udržet a ukončit sociální kontakt

U řady žáků s PAS na běžných školách může být i uplatnění jednoduché sociální rutiny velký problém. Dítě nemá žádnou přiměřenou formulaci k zahájení dialogu, nerozpozná správný čas, kdy rozhovor zahájit, v konverzaci nedokáže udržet téma, nerespektuje komunikačního partnera, neví, kdy skončit s konverzací, nemá přiměřenou formulaci ani gesto k ukončení kontaktu.

Nácviku v přirozených situacích předchází individuální nácvik s pedagogem nebo jiným odborníkem, který analyzuje současný stav zvládnutí jednoduchých sociálních dovedností a připravuje vhodné strategie nácviku.

První z možností je, že dítěti předloží vhodné formulace k zahájení kontaktu v různých sociálních situacích podle toho, které situace žák nezvládá nebo zvládá jen částečně (u některých je třeba začít s vhodným oslovením, pozdravem, podáním ruky apod.). **V nácviku jedné situace je třeba stanovit jednu strategii, dítěti nedáváme na výběr mezi několika možnostmi. Varianty je třeba volit podle individuálních potřeb konkrétního dítěte.**

1. Pro dítě vybereme vhodnou formulaci zahájení sociálního kontaktu:
„Dobrý den., Ahoj., Paní učitelko, já..., Můžu vám/tobě něco říct?, Chtěl bych se omluvit, že...“ apod.
2. Vysvětlíme mu a popíšeme přiměřené chování v konkrétní situaci: obrátit se čelem k oslovené osobě, udržovat přiměřenou vzdálenost (někdy je potřeba přesně definovat, jaká vzdálenost to má být), snažit se o udržení očního kontaktu, pokud je to problematické, nasměrovat hlavu k oslovené osobě, nedívat se do země apod.
3. Sepíšeme bodový scénář nácviku, barevně v něm znázorníme formulace, které bude žák používat.
4. Zahájíme nácvik v individuálním vztahu s dítětem.

5.5 Příprava na plnění povinné školní docházky

VERONIKA PELÁNOVÁ

Příprava na plnění povinné školní docházky je důležitou etapou v životě dítěte s PAS. Může probíhat v mateřské škole, ale i v různých sociálních zařízeních, nebo mohou děti navštěvovat přípravný stupeň či přípravnou třídu pro děti s různým typem zdravotního postižení. V každém případě je třeba u dětí s PAS vzít v úvahu sníženou míru adaptability, míru symptomatiky autismu a vývojovou úroveň, které nástup do předškolního zařízení mohou výrazně ovlivnit.

Předškolní zařízení je první místo, kde se dítě s autismem poprvé ocitá v neznámém prostředí a je nuceno spolupracovat s neznámými lidmi, kteří po něm navíc mnohdy chtějí, aby dělalo věci, které není zvyklé dělat nebo je dělat nechce. Začátky často bývají nelehké a učitel by měl počítat s tím, že výsledky jeho intervence se nedostaví okamžitě. Malí předškoláci s autismem většinou nemají vytvořené základní pracovní návyky, nejsou zvyklí setrvat na místě a soustředit se na práci, odmítají spolupracovat, chtějí řídit výuku a úkoly plnit po svém, nerespektují pokyny a požadavky učitele a nejrůznějším způsobem dávají najevo, jak je některé činnosti nebaví a nezajímají.

Aby se dítě snadněji dokázalo podřídit kladeným požadavkům, je důležité respektovat potřebu předvídatelnosti, tzn. informovat žáka o počtu úkolů, době trvání činnosti tak, aby dítě vědělo, jak dlouho bude daná činnost trvat. Můžeme také využít kuchyňskou minutku nebo papírový model hodin, pokud žák umí poznat digitální čas, položíme na lavici kartu s časem ukončení činnosti. Dále je důležité vytvořit systém, díky kterému žák bude dopředu vědět, co za dobře odvedenou práci získá. Zde stavíme na zájmech žáka – může to být žeton v rámci motivačního systému, samolepka do sešitu, pochvala, jednička, možnost pod dohledem kopírovat či laminovat, přečíst si s učitelem úryvek z oblíbené knihy, stavět stavebnici apod. U některých dětí může být odměnou i materiální odměna v podobě sladkosti. V důsledku nerovnoměrného vývojového profilu mohou být například některé děti s autismem skvělí počtáři, protože se zajímají o čísla, ale v psaní mají výrazné problémy. Proto je při vlastní práci s dítětem důležité vycházet z aktuální dosažené úrovně v dané oblasti rozvoje. Obecně je dobré zpočátku volit úkoly jednoduché, u kterých víme, že je dítě bez obtíží zvládne, abychom ho naučili dobrému pracovnímu chování a přiměřenému vnímání motivačního systému. Postupně úroveň úkolů zvyšujeme a mezi úkoly snadné vkládáme ty obtížnější. První a poslední úkol by měl být vždy jednoduchý, aby měl žák na začátku práce čas na adaptaci a na závěr činnost končil úspěšně.

Děti v předškolním věku bývají snadno unavitelné, proto je nesmíme přetěžovat. Musíme být vnímaví, respektovat jejich individuální tempo a dobu, po kterou jsou schopny se na práci soustředit. Jednotlivé bloky činností je nutné prokládat relaxačními přestávkami, rytmus střídání relaxace s činnostmi musí odpovídat potřebám každého dítěte. Doba trvání činnosti i relaxace je individuální. V přístupu k dětem je dobré být důslednými a vyžadovat dokončení úkolu. Pokud má žák s daným úkolem problém, pomůžeme mu se zdárným dokončením, nejlépe ještě dříve, než přestane chtít úkol plnit, nebo se dokonce rozzlobí. Tyto situace můžeme využít k nácviku toho, aby si dítě dokázalo požádat o pomoc, říct, že mu něco nejde nebo něčemu nerozumí, a neúspěch aby chápal jako vlastní selhání. Pokud během práce s dítětem zjistíme, že vše nezvládne, domluvíme se s ním a určíme, které úkoly ještě zvládnout musí. Z těchto chyb by se měl pedagog poučit a počet úloh i jejich obsah příště lépe připravit. Zejména u mladších dětí je pro udržení zájmu o činnost dobré prokládat úkoly obtížné s úkoly atraktivními, takovými, na které se těší. Mohou být připravené i tak, že se u nich nemusí sedět v lavici a probíhají hravou formou.

Pokud tyto podmínky splníme, podaří se nám navázat spolupráci s dítětem, dosáhneme toho, že se postupně zlepšuje, vydrží se na práci déle soustředit a je připravené učit se novým dovednostem. I pro samotné dítě začíná být dobře zvládnutá práce odměnou, získává sebevědomí a k učení má kladný vztah.

Pro děti s PAS je důležité využít předškolní vzdělávání jako přípravu na plnění povinné školní docházky i vzhledem k tomu, že většina těchto dětí využívá odkladu školní docházky. **Předškolní vzdělávání slouží ke zlepšení adaptace, vytvoření pracovního chování, zvládnutí základních sociálních rutin, učí dítě s PAS uplatňovat přiměřené sociální kontakty s vrstevníky, dítě si osvojuje sebeobslužné dovednosti. Předškolní vzdělávání rovněž přispívá k přímé přípravě na vzdělávání se zaměřením na zvládnutí**

základů trivia (základy čtení, psaní a počítání). Rozvíjení těchto dovedností u dětí s PAS by mělo zpravidla probíhat individuálně a méně hravou formou, než je tomu u dětí zdravých.

5.5.1 Počáteční psaní

Grafomotorické činnosti bývají u dětí s PAS méně oblíbené v důsledku problémů v oblasti jemné motoriky, které jsou s autismem často spojeny. Děti s autismem nechtějí psát a kreslit, protože tato činnost od nich vyžaduje zvýšenou míru soustředění, překonávání deficitů v motorice, a tudíž nemají motivaci se touto činností zabývat. Často dítě práci s tužkou či jiným kreslicím a psacím náčiním bojkotuje, odmítá je vzít do ruky, sesouvá se ze židle, povaluje se na lavici, směje se nebo zadaný úkol plní záměrně špatně, hodí tužkou a od práce uteče, případně si kreslí vlastní obrázky nebo chce úkol plnit po svém. Reakce mohou být opravdu nejrůznější, a proto by mělo být prioritou pedagoga dítě zaujmout a hledat cesty k navázání spolupráce.

Pro první grafomotorická cvičení je nejvhodnější využít velkou plochu, často použitou spíše svisle na stěně (na tabuli) než vodorovně na lavici. Jako psací náčiní lze využít široké štětce, houby na nádobí, předměty s držátkem obalené molitanem apod. Pro některé děti může být motivační psát či kreslit do mouky nebo písku, použít prstové barvy či jiné alternativní prostředky.

Pokud dítě zvládne psát a kreslit na velkou plochu, můžeme přistoupit k nelinkovanému sešitu velikosti A4. Sešit nabízí dostatek prostoru pro přípravu jednotlivých úkolů a umožňuje vytvořit různou strukturu zadání (linky, tečky, okénka apod.). Jsou však žáci, kteří nejsou od počátku schopni pracovat v sešitě a jako mezistupeň potřebují mít při nácviu volné listy papíru se zadáním, aby viděli, že jim postupně práce ubývá. Volné listy je též možné dětem, které to potřebují, umístit svisle na stojánek a postupným snižováním úhlu přecházet k psaní na vodorovné ploše až k psaní v sešitě.

Při počátečním psaní volíme pro snazší úchop trojhranné psací náčiní a bereme v potaz také to, jaké psací náčiní preferuje sám žák. V případě slabého přitlaku na tužku volíme psací náčiní, kde otlak na papíru bude viditelný (např. silný fix), aby dítě mohlo kontrolovat výsledky své práce a být přitom úspěšné. Na správném úchopu zpočátku netrváme, pokud má dítě k této činnosti negativní vztah, mělo by pro nás být důležitější, aby žák nejprve ochotně spolupracoval. Pokud ho budeme neustále opravovat a napomínat, ztratí zájem a chuť cokoliv dělat. S úpravou úchopu u těchto dětí začínáme později, až bezpečně víme, že dítě bez problémů plní úkoly, které mu zadáváme. Vždy je však výhodnější učit dítě správnému úchopu psacího náčiní, pokud je to jen trochu možné. S tím také souvisí chybná výška úchopu, kdy děti drží psací náčiní příliš vysoko nebo příliš nízko. Zde si můžeme pomoci násadkou, ale i nalepením proužku barevné samolepící fólie nebo obtočením gumičky do správné výšky úchopu.

Jakmile dítě zvládá v sešitě pracovat, je vhodné podporovat jeho samostatnost. Dítě se učí listovat, hledat, kde má začít (můžeme použít záložku nebo kancelářskou sponu), a poznat, kde má se psaním skončit. Pro ukončení práce začínáme co nejdříve používat vizuálně jasný symbol (podtržení barevnou pastelkou, vyznačením obrázku, čísla strany apod.), protože právě konec je informace, která dítě s autismem nejvíce zajímá. Ihned po začátku výuky mapuje situaci, vyptává se pedagoga, počítá stránky a hledá poslední úkol. Můžeme se setkat s tím, že děti mají zafixované špatné postupy, pracují nesystematicky a nedbale, přeskakují řádky, píšou zprava apod. Proto důsledně vyžadujeme dodržování systému práce zleva doprava a shora dolů a učíme dítě orientovat se na stránce a na řádku. Je třeba věnovat pozornost také koordinaci oko – ruka (vkládání předmětů do výřezu, navlékání na trn, na šňůrku apod.). **Děti získávají správné návyky teprve po delším důsledném nácviu, proto buďte trpěliví.**

Pro počáteční psaní zpravidla nejsou příliš použitelné běžné pracovní listy či písanky. Ve většině případů jsou pro děti s PAS náročné a těžce se v nich orientují. Jejich vhodné části však můžeme využívat později a doplňovat jimi sešity vlastní, upravené přímo pro daného žáka. Každé dítě s autismem je jiné a potřebuje trochu jiný přístup. Příprava sešitů pro nácvi grafomotoriky je časově náročná, ale je dobrou investicí do budoucna a stoprocentně se nám vyplatí. V počátku nácviu volíme jednoduché úkoly, které dítě v podstatě bez obtíží motoricky zvládá. Vycházíme z toho, co dítě zajímá a baví. Je důležité pracovat s obrázky a tématy, které ho upoutají. Dítě může spojovat čarami obrázky dinosaurů, vlak jedoucí v 5:45 dopravit vymezenou drahou do cílové stanice, strašidlo zavřít do sklepení hrůzostrašného hradu apod.

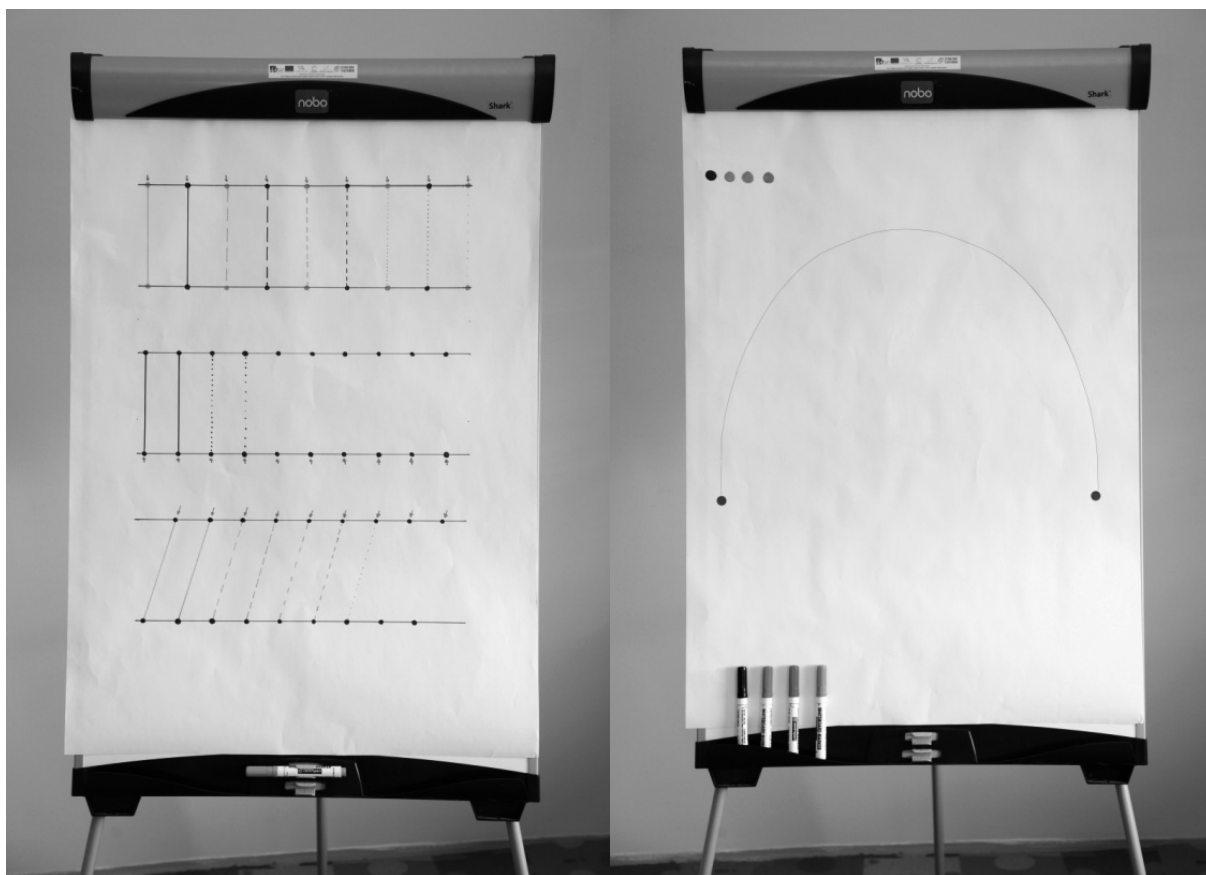
Zadání jednotlivých cvičení by mělo být vizuálně jasné, bez zbytečných rušivých podnětů, aby bylo dítěti ihned zřejmé, co má dělat. Postupujeme od velké míry podpory přes její postupné odebírání až k samostatnému provádění jednotlivých grafických prvků a jejich vzájemných kombinací. Zpočátku používáme fyzické vedení, které postupně odebíráme. Při výuce psaní se můžeme u některých dětí jen v omezené míře opírat o nápodobu. Všechna zvládnutá grafomotorická cvičení neustále opakujeme a upevňujeme naučené postupy. **Pokud má dítě delší dobu problémy s plněním nějakého úkolu, je třeba změnit zadání, snížit úroveň nebo využít jiné formy vizualizace.**

Na počátku je vhodné začít spojováním bodů (obrázků) směrovými čarami, a to nejprve ve velikosti přes celou stránku. Současně je možné trénovat obtahování oblouků, vlnovek, spojených oblouků, kružnic, oválů, spirál apod.

Pokud chceme, aby žák daný prvek opakoval několikrát, musíme vizuálně označit konkrétní počet. Do informačního rámečku na stránce napíšeme číslici, pokud žák nepočítá, můžeme počet označit barevnými kódy, které si postupně odškrťává, nebo mu připravíme tři pastelky a každou musí daný úkol splnit. Tím zajistíme předvídatelnost a současně zvyšujeme žákovu samostatnost. Ve chvíli, kdy žák systém práce pochopí a motoricky úkol zvládá, zadání zmenšujeme a snažíme se pracovat v širokých řádcích. Nicméně úkoly ve velikosti přes celou stránku dále zařazujeme, protože uvolňují ruku, jsou jednoduché a žáky baví. V řádcích nejprve žák naučené prvky obtahuje, postupně vizuální podporu ubíráme (čerchovaná slabá čára) a postupně se snažíme o dosažení nápodoby dle předepsaného vzoru. Dílčí osvojené prvky (čáry, oblouky) dále využíváme k přepisování jednoduchých obrazců (kříž, geometrické tvary) a následně k překreslování obrázků, které tyto obrazce obsahují. Zaměřujeme se na to, aby dítě pracovalo přesně, učíme ho správně odhadovat velikost, vzdálenosti i umístění jednotlivých prvků. Zde se nabízí mnoho variant, jak dítě zaujmout. Může dokreslovat chybějící části obrázku podle vzoru nebo beze vzoru, učít se například kreslit obrázky dle učitele nebo dle procesuálního schématu (domeček, sněhulák). Rozvoj kresby v důsledku porušené představitosti je třeba u dětí s autismem trénovat a nespoléhat, že si samy kresbu osvojí přirozenou cestou.

Jak vyplývá z řečeného, psaní jde ruku v ruce s kreslením a pro malé děti je i přirozenější. U dětí s autismem spontánní kresba zpravidla vychází z jejich aktuálních zájmů (plánky MHD, kreslení dinosaurů apod.), a nabízí se tedy tuto zálibu využít především motivačně, jako prostředek k navázání cílené spolupráce. Někdy naopak vaše dobrá práce se žákem může být spouštěčem jeho záliby v kreslení a „donutí ho“ ve volné chvíli jen tak vzít pastelku a neohrabaně nakreslit svůj první obrázek. Nezapomeňte s velkými ovacemi dílko vystavit a pochválit sebe i žáka, protože to, co je zde popsáno v několika řádcích, trvá mnohdy hodně dlouho a stojí všechny zúčastněné mnoho sil a energie.

Pokud je žák na úrovni, kdy se učí poznávat písmena a číslice, promítáme osvojované učivo i do psaní. Je důležité propojovat psaní se čtením a počítáním, ale musíme splňovat podmínku, že nácvik probíhá tak, aby žák tomu, co píše, i rozuměl. Do sešitu například předepíšeme známé slovo velkým tiskacím písmem, žák slovo přečte, obtáhne, čarou spojí s obrázkem a navíc může ve slově, postupem zleva doprava, vyhledat dané písmeno a zakroužkovat ho. Stejným způsobem postupujeme i při psaní číslic.



Ukázka možností realizace grafomotorických činností



Ukázka různých druhů násadek na tužky (pastelky, pera), znázornění úchopu, používané druhy psacího náčiní

5.5.2 Počáteční čtení

V praxi se běžně setkáváme se žáky s autismem, kteří již v předškolním věku znají všechna písmenka malé i velké tiskací abecedy, snaží se číst, nebo už dokonce čtou. V těchto případech je dobré myslet dopředu a tyto schopnosti dál funkčně rozvíjet a ne je naopak brzdit z důvodu, že „on je přece ještě malý“. Pokud bude žák s učivem po nástupu povinné školní docházky napřed, vzniká větší prostor pro řešení jiných problémů, které integrace zpravidla přináší. **Jestliže dítě nebude muset soustředit veškerou svou pozornost na učivo, bude klidnější, že mu nic nového neuniká, lépe se v neznámém prostředí a kolektivu třídy zadaptuje a snadněji přivykne na odlišný způsob výuky a přijímání informací.** Z těchto důvodů se snažíme, aby i děti v předškolním věku začaly písmo vnímat a seznamovat se s ním. Podmínkou je však dobré zvládnutí dílčích schopností, které se čtením souvisejí.

Při počátečním nácviku se tedy zaměřujeme zejména na rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Zrakové vnímání je většinou silnou stránkou dětí s autismem, proto se mohou dílčí dovednosti čtení lépe rozvíjet a dítě si je rychleji osvojuje. V některých případech však může pedagog narazit na neschopnost dítěte spolupracovat, čímž je možnost dalšího rozvoje těchto dovedností blokována. Děti mohou mít tendence určovat náplň práce, upravovat zadání a obsah úkolů. Některé se mohou vymlouvat, jiné jsou plačtivé nebo výrazně nesoustředěné, další se vztekají nebo slovně brání. Z těchto důvodů je důležité při práci s dítětem dodržovat principy strukturovaného učení, zajistit předvídatelnost činnosti, zajistit funkční motivaci, klást přiměřené nároky co do obsahu, tak i délky trvání. Je lepší pracovat častěji v kratších blocích. Splnění těchto podmínek se stává prostředkem pro získávání správných pracovních návyků a nových dovedností, které metodou postupných kroků dále rozvíjíme. Úkoly předkládáme v takové podobě, aby jim dítě porozumělo. Zpočátku můžeme využít strukturované krabice, kde je zadání vizuálně přehledné a jednoznačné. Postupně dítě učíme plnit úkoly na pracovních listech, které později řadíme do šanonů, kde se žák připravuje na práci v sešitě. Osvojené učivo neustále opakujeme, procvičujeme, a pokud žák ovládá systém práce, zvládnuté úkoly využíváme k samostatné práci. Existuje i velké množství výukových programů na PC. Ne všechny jsou pro žáky s autismem vhodně upravené, ale mohou pro ně být příjemným zpestřením.

V rámci rozvoje kognitivních funkcí a zrakového vnímání zařazujeme do výuky, dle vývojové úrovně žáka, úkoly na třídění předmětů, rozlišování barev a tvarů, přiřazování předmětů k fotografiím a obrázkům s nápisem, sestavování obrázků dle dějové posloupnosti. Je vhodné používat obrázky předmětů denní potřeby, se kterými se žák běžně setkává. Z důvodu nácviku čtení s porozuměním je dobré, aby byly používané fotografie či obrázky opatřeny nápisem složeným z velkých tiskacích písmen s názvem předmětu, který je na obrázku znázorněn.

Pokud dítě bezpečně rozumí dvojrozměrné informaci, můžeme přecházet ze strukturovaných krabic na práci s pracovními listy. Postupně dítě páruje písmena, slabiky a slova. Od momentu, kdy se dítě učí pracovat s kartami písmen (v podstatě páruje obrázky podobných tvarů), pedagog písmena pojmenovává, aby si žák podvědomě spojoval obraz se zvukem, po dítěti však toto nevyžaduje. V nácviku pokračujeme přiřazováním nápisů k obrázkům s nápisem. Zpočátku žáci mohou zaměňovat podobná nebo stejně dlouhá slova, ale důsledným procvičováním se chyby odstraní. Jsou děti, které si velice rychle jednotlivá slova tvarově zapamatují, a tím, že je slovo zafixováno vždy v souvislosti s vizuální podporou, začínají globálně číst (tedy s porozuměním). V tuto chvíli můžeme čtení procvičovat přiřazováním známých nápisů k obrázkům bez nápisu. Většinou se dále rozvíjí globální čtení současně s analyticko-syntetickou metodou a žák se učí jednotlivá slova skládat dle vzoru ze slabik a písmen. Jestliže dítě zná některá písmena, může s nimi dále pracovat a procvičovat je (vyhledat písmeno ve slově, určit počáteční či poslední písmeno slova), ale je potřeba si uvědomit, že pokud dítě se slovem pracuje, musí být vždy v souvislosti s obrázkem, abychom měli kontrolu, že čtenému rozumí. Stejně jako při ostatních činnostech zařazujeme úkoly, které jsou pro dítě zábavné a současně zrakové vnímání rozvíjejí. Patří sem hledání rozdílů na obrázcích, rozlišování podobných obrázků (párování, vybírání dvou shodných z řady), skládání obrázků z částí. Můžeme využít i stavebnice, mozaiky nebo magnetické tabulky s komponenty geometrických tvarů, které děti skládají dle kreslené předlohy či modelu. Formou jednoduchých her rozvíjíme i zrakovou paměť. Vhodnou klasickou pomůckou je pexeso, ale můžeme zařazovat i hry dle vlastní fantazie. Například dítěti na krátkou chvíli

ukážeme předměty a on poté z nabídky vybere ty, které si zapamatoval. Další možností je sestavování rozložených komponentů na ploše podle ukázané předlohy apod.

Při výuce nesmíme zapomínat na rozvíjení sluchového vnímání, které je pro čtení, psaní i počítání velice důležité. Zařazujeme cvičení na rozlišování zvuků (předmětů, hudebních nástrojů, zvířat), nápodobu rytmu, ale i na schopnost rozlišovat slova, slabiky a hlásky (vytleskávání slov, určování počtu slabik, rozlišování délky slabik apod.). Pro lepší spolupráci a porozumění je dobré i zde používat vizuální podporu. Vždy musíme mít na mysli, že čtení, ať už je aktivní nebo jde pouze o naslouchání, má smysl pouze tehdy, pokud dítě čtenému rozumí. Nejsou výjimkou děti, které „přečtou“ dlouhé texty, nebo je dokonce odříkávají z paměti, ale bez porozumění. V předškolním věku děti zpravidla souvislý text nepřečtou, ale je vhodné jim předčítat krátké příběhy a následně pomocí doprovodných otázek zjistit, zda textu porozuměli. Při nácviku čtení můžeme kombinovat jednoduchý text s vloženými obrázky, kdy text předčítá učitel a obrázky pojmenovává (čte) žák.

Další důležitou součástí je nácvik systému čtení. Dodržování postupu zleva doprava a shora dolů vyžadujeme při plnění všech úkolů. Cíleně však vytváříme úkoly například na řazení předmětů či obrázků nebo používáme pracovní listy obrázkového čtení, pomocí kterých žáka učíme, aby si ukazoval prstem a správně systém práce dodržoval. V praxi je možné setkat se s dětmi, které zálibu ve čtení nemají. Někteří se odmítají písmeny zabývat a čtení pro ně může být problematické. Zde nám opět zbývá jediná možnost, a to začít pracovat s obrázky a názvy motivačně silných témat (přiřazování jmen dinosaurů, skládání názvů stanic tramvaje číslo 5 apod.).



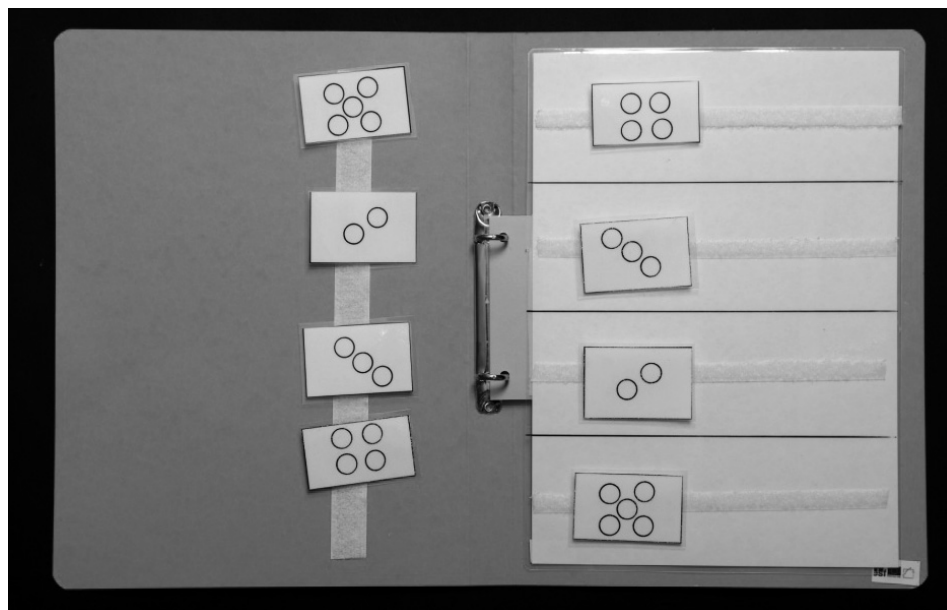
Individuální práce s počítačovým programem ve strukturovaném prostředí třídy

5.5.3 Vytváření základních početních představ

Počítání je u žáků s autismem často oblíbené, protože má svá pevná, neměnná pravidla a řád. Samozřejmě není možné zobecňovat, ale v předškolním věku je možné se setkat s dětmi, které mechanicky napočítají do tisíce, ale zcela jim uniká pojem čísla a i při běžných, praktických činnostech nejsou schopny své

znalosti využít. U dětí předškolního věku se ve své intervenci zaměřujeme zejména na rozvoj předpočetných představ a seznamování se s čísly. Pokud má dítě některé dílčí znalosti (napočítá do pěti, deseti, pozná číslice), metodou postupných kroků pracujeme na utváření pojmu čísla a převádění osvojených schopností do praktického využití. I zde dodržujeme již několikrát zmíněné zásady v přístupu.

Začínáme manipulací s předměty, kde je opět vhodné pracovat ve strukturovaných krabicích. Zařazujeme úkoly na třídění předmětů dle tvaru, barvy, velikosti, postupně i třídění předmětů různých vlastností dle jednoho kritéria (různobarevné geometrické tvary odlišných velikostí třídíme například dle tvaru). Podporujeme i nácvik postupu zleva doprava pomocí řazení předmětů dle vzoru a doplňování řad dle určitého logického systému. Současně párujeme karty s číslicemi (pedagog pojmenovává), kdy jde jenom o zrakovou fixaci symbolu, ale i karty s určitým počtem prvků (kartu se čtyřmi puntíky dá ke stejné, kartu se třemi motýly dá ke stejné,...).



Šanon určený k procvičování základních početních představ

Dále učíme dítě přiřazovat předměty ke kartám, na kterých jsou předměty, se kterými manipuluje, vyobrazeny v reálné velikosti. Ve spodní části karet je vyobrazeno číslo daného počtu. Dítě musí předměty přiřazovat zleva doprava a učitel již v této fázi nahlas počítá. Dle možností dítěte ho učíme přiřadit počet předmětů k číslu s vizuální podporou, po zvládnutí podporu odebíráme a dítě přiřazuje předměty k číslu a naopak. Jakmile dítě počítá předměty, převádíme tuto schopnost do dvojrozměrné informace, kdy dítě přiřazuje karty s daným počtem symbolů k číslu a naopak. Zde je vhodné pro práci používat již šanony či připravovat sešity (což je časově náročnější). Na příslušných úrovních vytváříme nejrůznější varianty úkolů, veškeré učivo stále opakujeme a procvičujeme. Poté, co bezpečně víme, že dítě číslu rozumí, učíme ho znát číselnou řadu (doplňování, skládání). Získané dovednosti využíváme při hrách (typu start-cíl), kde se hází kostkou, ale i při nejrůznějších dominech a lotech, která s rozvojem počítání tematicky souvisejí. Většinou jsou na trhu běžně dostupné, případně se dají vytvořit hry vlastní, které přesně odpovídají našemu záměru. V této fázi můžeme začít s porovnáváním (více, méně), nejlépe taktéž při společenských hrách (například pexeso, kuželky). Často i žáci sami začínají porovnávat množství (on má dělat méně úkolů než já, on byl na počítači delší dobu,...). Všude tam, kde je to možné, převádíme schopnost počítat do běžného režimu dne. Příjemnou změnou v procvičování jsou pro děti aktivity jako například chystání nádobí pro spolužáky dle připraveného schématu, nakupování svačiny a podobně.

Pro zvládnutí školních dovedností, a to nejen souvisejících s matematikou, je nezbytné, aby se žák dokázal orientovat v prostoru. Porozumění pojmům vpředu, vzadu, na, pod, vedle, vpravo, vlevo by mělo být součástí přípravy na školu. Využíváme opět nejrůznějších her, zpočátku doprovázených pohybem v prostoru. Nejlépe se tyto aktivity zařazují do tělocviku, kde mají své opodstatnění. Můžeme je trénovat i při

individuálním učením, ale musíme vědět, že dítě nácvičku rozumí a při dalším setkání místo sezení v lavici nebude pobíhat po učebně, schovávat se pod lavici a že tak váš dlouhotrvající nácviček setrvání na místě při výuce nebude zmařen. Při hrách zaměřených na orientaci v prostoru používáme vizuální podporu, kdy dítěti ukazujeme obrázky ve spojení s verbálními pokyny (schovej se za bednu, vylez na bednu, hod balon nahoru...). Některým žákům lépe vyhovuje trénovat porozumění těmto pokynům v rámci žetonového tělocviku, kdy u přenášených předmětů mají zleva doprava seřazené obrázky, kam je mají umístit, nebo jim zadání dává přímo pedagog. Při určování pravé a levé strany využíváme barevných gumiček, které dáme dítěti na zápěstí, nebo můžeme popsat hřbety rukou zdravotně nezávadnou barvou. Zpočátku je zpravidla nutné, aby byly při nácvičku přítomny dvě osoby. Jedna s dítětem komunikuje a zadává instrukce, druhá dítěti pomáhá s jejich pochopením a plněním. V lavici potom dítě učíme manipulovat s předměty dle pokynů učitele nebo pracovat s obrázky (ukáž obrázek, kde je kočka pod postelí, za závěsem, na skříni,...). **Cílem práce s dítětem v předškolním věku je postupné budování pracovního chování a sebeobslužných dovedností, respektování denního režimu, zvládnutí přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým v co nejširší možné míře.** Předškolní výchova by měla dítě připravit na plnění povinné školní docházky. Pokud bude dítě v rámci předškolního vzdělávání dostatečně připraveno na vstup do školy a osvojí si základy čtení, psaní a počítání, je velký předpoklad, že nástup do školy zvládne a jeho vzdělávání bude úspěšné.

6 Metodika práce se žákem s PAS v jednotlivých vzdělávacích předmětech

VĚRA ČADILOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

K plnění povinné školní docházky jsou přijímáni žáci, kteří jsou vzdělávání v různých vzdělávacích programech od Rehabilitačního vzdělávacího programu přes Vzdělávací program ZŠ speciální, ZŠ praktické až po Vzdělávací program ZŠ. Do inkluzivního vzdělávání mají právo být zařazeni žáci vzdělávající se dle všech vzdělávacích programů. U řady dětí s PAS je velkou výhodou, že mohou být vzdělávání dle Rehabilitačního programu či Vzdělávacího programu pro ZŠ speciální ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Základní školu navštěvují žáci s PAS zpravidla bez mentálního postižení, avšak i zde se můžeme setkat se žáky s různou mírou symptomatiky PAS, s různě těžkými formami problémového chování, někdy i s dalšími přidruženými poruchami a postiženími.

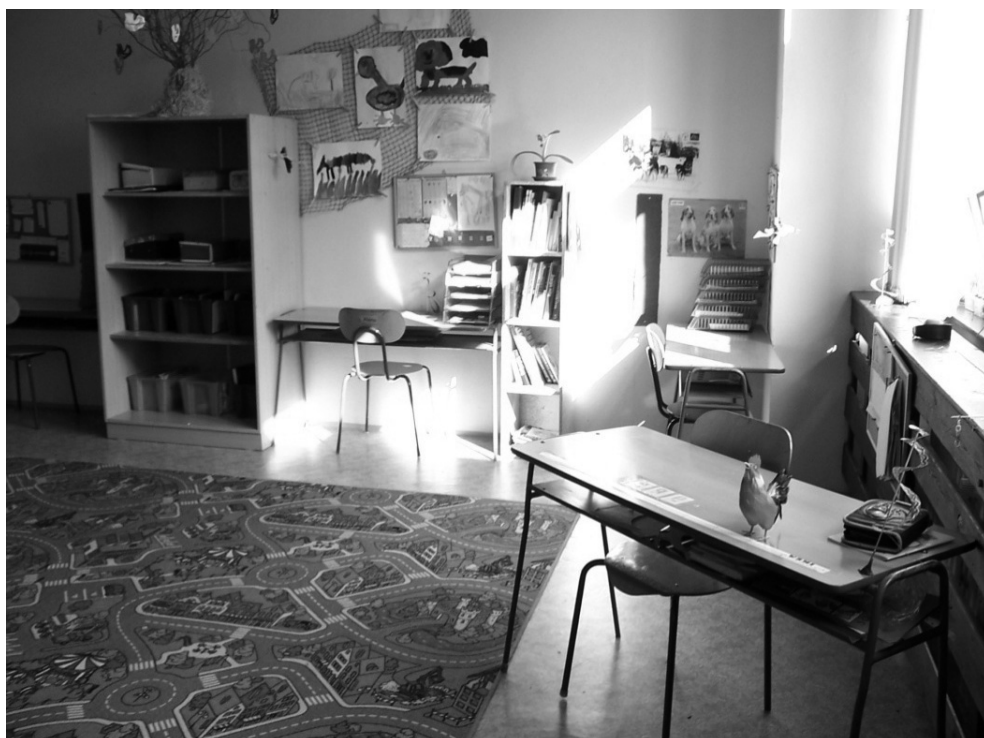
U žáků s PAS na základních školách je třeba počítat s nerovnoměrným vývojovým profilem. Do vzdělávání mohou být zařazeni i žáci, jejichž intelektové schopnosti jsou nerovnoměrně rozloženy v pásmu mentální retardace. Pokud se takový žák na ZŠ objeví, většinou jde o žáka s mírnou symptomatikou PAS a s minimálními projevy problémového chování a jen ojediněle s dalšími přidruženými poruchami a postiženími.

V základní škole jsou žáci vzdělávání dvěma způsoby, buď ve specializované třídě pro žáky s autismem nebo formou integrace.

6.1 Struktura prostoru

Struktura okolního prostředí podporuje proces učení a minimalizuje frustraci – poskytuje vizuální pořádek, systém, který pomáhá soustředit se a orientovat vhledem. Jedním z charakteristických rysů žáků s PAS je potřeba jednoznačnosti, předvídatelnosti a snadné vizuální orientace. Její míra je individuální a projevuje se různým způsobem.

Míra struktury prostoru je přímo úměrná míře symptomatiky stanovené diagnózy. Je řada integrovaných žáků, kteří prostorovou strukturu potřebují jen ve velmi malé míře, naproti tomu jsou žáci, kteří potřebují prostorovou strukturu jasnější. Konkrétní situaci je třeba řešit vždy individuálně s poradenským zařízením, které je garantem integrace, případně doporučuje zařazení žáka do specializované třídy pro žáky s PAS.



Ukázka úpravy prostoru školní třídy – individuální pracovní místa

6.1.1 Struktura školního prostředí

Ve specializovaných třídách pro žáky s PAS je běžné, že každý žák má své pracovní místo, které je mu upravené na míru. Kromě pracovního místa využívá žák také další zázemí třídy, mezi něž patří šatna, relaxační prostor, místo pro samostatnou práci, pro individuální nácvik a pro výtvarné a pracovní činnosti.

Během dne se jednotliví žáci v rámci prostoru třídy střídají při plnění různých aktivit, které vykonávají v uvedeném prostoru v různých časových intervalech dle svých možností a dle předem stanoveného plánu. Pedagogičtí pracovníci pracují se žáky individuálně, v malých skupinách i kolektivně, důraz je přitom kladen na individualizaci všech aktivit a důslednost při jejich provádění.

Žák, integrovaný do běžné třídy základní školy, rovněž ve větší či menší míře potřebuje strukturu prostoru ve třídě. Většina žáků s PAS potřebuje mít vyhrazeno „svoje“ místo v lavici. Při volbě místa je třeba přihlídnout k uspořádání třídy i ke zkušenostem s daným žákem. Obecně jsou zvažovány dvě varianty: vpředu před stolem učitele nebo vzadu, v poslední lavici. Místo vpředu umožňuje bližší kontakt s děním u tabule, žák má bezprostřednější kontakt s učitelem, je „v centru dění“. Místo vzadu se hodí pro žáka, který se těžko soustředí na průběh hodiny a potřebuje individuální vedení asistenta. Možné jsou však i jiné varianty. V praxi se ukazuje, že je výhodnější vybrané místo neměnit. Pokud je třeba místo změnit, je třeba žáka na tuto změnu předem připravit. Některé žáky s PAS vyvádí z míry i změna zasedacího pořádku spolužáků. Rovněž je třeba zvážit, s kým bude žák sedět v lavici, případně kdo bude sedět v jeho bezprostřední blízkosti. Někdy je dobré dát si pozor na spolužáky, kteří žáka s PAS mohou poštuchovat, vysmívat se mu, někdy ho až šikanovat. Pro řadu žáků s PAS je také důležité, aby „své“ místo měly i pomůcky a potřeby, které žák při výuce používá.

Někteří žáci s PAS mají lehkou odklonitelnou pozornost, rychleji se unaví, potřebují častější relaxační přestávky, nezřídka reagují i na nepatrné podněty silným stresem, může u nich docházet k silné nechuti pokračovat v práci. Někdy se situace vyhrotí až k záchvatům vzteku. V těchto případech je vhodné mít k dispozici samostatnou místnost, kam může žák s pedagogickým pracovníkem odejít, odpočinout si, a poté může dále pokračovat v práci.

6.1.2 Struktura obsahu výuky

Myšlení žáků s PAS je méně pružné, hůř se přizpůsobují změnám, obtížně zvládají organizaci jednotlivých činností v čase i v prostoru. Z těchto důvodů je pro ně důležitá časová i prostorová předvídatelnost. Nemají-li danou jistou strukturu dne a činností, nevědí-li dopředu, co bude následovat, cítí se dezorientováni, nedokážou se soustředit, dostávají se do stresu a někteří upadají do stereotypních činností. Vizualizace struktury dne a jednotlivých činností je u většiny žáků s PAS nezbytná. V závislosti na míře symptomatiky musí být tato vizualizace více či méně podrobná.

6.2 Rozvrhy, denní programy, seznamy úkolů

Vizualizace se promítá u žáků s PAS na ZŠ především do rozvrhů hodin, denních programů, seznamů úkolů apod., se kterými se učí pracovat a využívat je v různých formách od počátku školní docházky. Díky tomu mají možnost být ve školním prostředí samostatnější a nezávislejší na pomoci pedagogů, případně spolužáků. V dospělosti pak mají šanci na kvalitnější život a lepší pracovní příležitosti. Jsou schopni pracovat samostatněji a umí lépe plánovat v čase a rozvrhnout si své povinnosti. Podrobnost rozpisu jednotlivých činností a událostí i míra vizualizace závisí na schopnostech každého žáka, jeho míře dezorientovanosti, potřeby vědět a vidět, co ho čeká. Všechny tyto rozvrhy a rozpisy by měli mít žáci k dispozici u sebe, na viditelném místě, aby je mohli aktivně používat. Jejich aktivnímu používání musí předcházet nácvik, se žáky je dobré rozvrh hodin, denní program i seznamy úkolů společně procházet, aby je lépe pochopili a porozuměli jejich obsahu. Pedagog pak následně získává zpětnou vazbu sledováním žáka při používání vizuálních pomůcek.



Vizuální znázornění umístění pomůcek na pracovní ploše

6.2.1 Vizualizace prostoru a času

Vizualizace prostoru je daleko výraznější ve specializované třídě pro žáky s autismem než v běžné třídě, kde je zařazen integrovaný žák s PAS.

Využití prvků v prostorové vizualizaci ve třídě pro žáky s autismem při ZŠ vychází z předpokladu, že do těchto tříd jsou vřazeni žáci s těžší symptomatikou PAS a z toho důvodu je třeba zajistit vyšší míru vizualizace prostoru a času. Žák má tedy pro samostatnou práci vyčleněno pracovní místo, kde má rovněž připraveny úkoly, které má vypracovat. K výkonu dalších činností jsou uspořádány další prostory (např. prostor pro individuální práci s učitelem, prostor pro výtvarné a pracovní činnosti, prostor pro relaxaci apod.). K snadnější orientaci pak přispívá i vizuální oddělení jednotlivých prostor prostřednictvím skříněk, polic, koberečů, barevných pásek apod.

U integrovaného žáka bude vizuálně upraveno především jeho pracovní místo (např. prostor pro umístění připravených učebnic, prostor pro penál, pro pracovní schéma apod.).

Týdenní plán – 4.ročník						15. 3. - 19. 3. 2010
	1. 08.00 – 08.45	2. 08.55 – 09.40	3. 10.00 – 10.45	4. 10.55 – 11.40	5. 11.50 – 12.35	Domácí úkoly
Po	ČJ – ml PL sešit ČJ-Š PS Pravopis (rod mužský) s. 1 / 1,2	M Pětiminutovka (PS Minutovky 2.díl) PS s. 13 / 1,3,4	VLA U s. 13 – 15 Velkomoravská říše	AJ Opakování slovíček PL U s. 30,31	ČJ – čet/ps Čítanka s.98 sešit – ČJ-psaní	AJ – nauč se slovíčka na pětiminutovku – Weather (U s. 30)
Út	ČJ – ml PL PS Pravopis (rod mužský) s. 2 / b,c,d,e	TV Canisterapie	M Pětiminutovka (PS Minutovky 2.díl) PS s. 14 / 2,3,4	AJ Pětiminutovka - Weather U s. 32, 33 PS s. 32 / 1,2,3	11.45 – 12.30h KERAMIKA	ČJ - PS Pravopis (rod mužský) s.
St	M PS s. 16 / 1 17 / 1,2,4,5	AJ	VLA U s. 16, 17 – Vznik českého státu...	ČJ čet/ps Čítanka s. 99 - 101 sešit – ČJ-čtení	11.45 – 12.15h KROUŽEK	M - PS Minutovky 2.díl s.
Čt	ČJ – ml Diktát – vzory podst.jmen rodu středního a ženského PL PS Pravopis (rod mužský) s. 3	TV	PŘÍ U s. 33-35 Rostliny na jaře	PT	HV	
Pá	ČJ – sl Vyprávění – dokončení příběhu	M Pětiminutovka (PS Minutovky 2.díl) PS s. 18 / 2 19 / 1,2	PŘÍ U s. 36, 37 Kvetoucí stromy a keře Význam kvet.rostlin	Vv / PĚ Mandaly		M - PS s. 19 / 3

Ukázka strukturovaného týdenního rozvrhu

Vizualizace času bude v obou případech probíhat pomocí denního režimu, rozvrhu hodin a činností, seznamu úkolů, které budou koncipovány různou formou vizualizace tak, aby odpovídala schopnostem konkrétního žáka.

MATEMATIKA – 31. 3. 2010

- S asistentem si přečti, co budeš dnes v matematice dělat:
- Práce na tabuli - budete počítat příklady na tabuli. Počkej, až budeš vyvolán.
- Práce s učebnicí - otevři si učebnici na straně 28. Vypočítej příklady ze cvičení 5 a napiš je do školního sešitu.
- Můžeš se jít podívat z okna.
- Paní učitelka vám bude vysvětlovat násobení 5. Pozorně ji poslouvej.
- Přepiš si z tabule do školního sešitu násobilku 5. Barevně si obtáhni výsledky.
- Práce na tabuli - budete na tabuli počítat příklady na násobení 5. Všechny tyto příklady si z tabule opiš do sešitu.
- Opiš si z tabule do domácího sešitu, co máte za domácí úkol.
- Podívej se do denního programu, co máš příští hodinu.
- Hodina skončí v 8.45, kdy zazvoní školní zvonek.

Pracovní schéma do hodiny matematiky na 1. stupni

Pro ty, kteří se naučí funkčně číst, je možné používat denní režim ze *psaných slov*.

Ti žáci, kteří umí funkčně psát, si mohou sami denní režim psát a používat pro jejich záznam *diáře*, tak jako všichni ostatní lidé. Některým žákům stačí při vyučování používat běžný denní rozvrh a diář mají pouze na zaznamenávání mimořádných nepravidelných činností.

Prostorová a časová vizualizace je snadněji uplatňovaná při docházce na první stupeň ZŠ. Žáci po většinu dne zpravidla pracují v kmenové třídě, přechody do jiných (specializovaných) učeben nejsou tak časté. Třídní učitel je se žáky většinu vyučovací doby, jiní vyučující přicházejí většinou na výuku jazyků či výchov. U řady žáků s PAS, kteří si osvojili v nižších ročnících využívání různých vizualizovaných prostředků a pro něž byla v té době zřízena funkce asistenta pedagoga, již není nutné ve vyšších ročnících tuto funkci zřizovat, případně může být počet hodin s přítomností asistenta pedagoga snížen, protože díky aktivnímu využívání těchto prostředků jsou samostatnější a nezávislejší na pomoci okolí.

S přechodem na druhý stupeň je obtížnější zajistit kontinuální vizualizaci prostoru a času. Proto jsou využívány různé podpůrné, přenosné vizualizované pomůcky (orientační plány učeben, barevně označené učebny v rozvrhu hodin apod.). Rovněž nízká flexibilita myšlení a obtížné přizpůsobení se různě kladeným požadavkům vyvolává problém při častějším střídání vyučujících. Proto je třeba s nástupem na druhý stupeň v řadě případů zřídit opětovně funkci asistenta pedagoga, jehož role je v danou chvíli nezastupitelná. Ve vyšších ročnících při zvládnutí počátečních změn a adaptování se na nové podmínky je možné opět omezit počet hodin, který je stanoven doporučením pro asistenta pedagoga, případně tuto funkci zcela zrušit.

I přes všechna podpůrná opatření existují žáci, kteří nejsou schopni zvládnout integraci na druhém stupni ZŠ. Pro ty musí být vytvořeny takové podmínky a specifická podpůrná opatření, aby mohli dokončit povinnou školní docházku (např. žák může zůstat ve specializované třídě, bude integrován s přítomností asistenta pedagoga a většina vzdělávání bude probíhat individuální formou mimo běžný kolektiv).

6.3 Specifická úprava vyučovací hodiny

Práce ve vyučovací hodině s běžným kolektivem není pro pedagoga tak specifická, hodinu může upravit dle obsahu předmětů a aktuálně probíraného učiva. V běžném kolektivu třídy je pro pedagoga důležité posoudit výkonnost jednotlivých žáků a na základě toho klást na žáky přiměřené požadavky. **Pokud je však ve třídě integrován žák s PAS, je třeba, aby pedagog do určité míry přizpůsobil organizační formy výuky, metody i obsah vzdělávání potřebám tohoto žáka.** Míra tohoto přizpůsobení je velmi individuální a bude vždy ovlivněna jak konkrétním pedagogem, tak integrovaným žákem, tak i kolektivem třídy. Průběh vyučovací hodiny je závislý na charakteru vyučovacího předmětu a na způsobu výuky konkrétního pedagoga.

Při vzdělávání žáků s PAS je důležité mít již před vyučovací hodinou vytvořenou **osnovu a strukturu vyučovací hodiny**. Žák by měl být rámcově seznámen s průběhem hodiny. Podrobnost rozpracování vyučovací hodiny a přesné plnění stanovených dílčích úkolů závisí na individuálních vzdělávacích potřebách každého žáka s PAS, které vyplývají z míry symptomatiky autistického postižení. Pokud pedagog k potřebám žáka nepřihlíží a očekává, že se žák s PAS přizpůsobí požadavkům, které klade na kolektiv třídy, může docházet k opakovanému selhávání žáka, k negativistickým postojům, různým projevům problémového chování a až k nechuti a odmítání docházet do školy. To může vést v některých případech až k problémům s dokončením povinné školní docházky.

Řadu obecných metodických postupů lze využít ve všech vzdělávacích předmětech i u žáků různých věkových kategorií. Aplikaci těchto postupů je třeba vždy modifikovat s ohledem na věk žáka i míru jeho symptomatiky i dalších přidružených poruch a onemocnění.

6.3.1 Obecné metodické postupy uplatňované při vzdělávání žáků s PAS

- *Učivo vykládejme pomocí stručnějších vět na konkrétních příkladech a zdůrazněme to, co je podstatné.*
- *V případě potřeby poskytněme žákovi dovysvětlení.*
- *Novou látku i nově vzniklé situace dávejme do souvislosti s již získanými poznatky, vědomostmi a zkušenostmi.*
- *Nepočítejme automaticky s tím, že žák dokáže generalizovat a aplikovat naučené vědomosti do praxe. To je třeba žáka postupně učit a rovněž mu pomoci hledat logické souvislosti mezi naučenými fakty.*
- *Zadávejme takové množství úkolů, které je žák schopen dokončit. Počítejme rovněž s výkyvy ve výkonu – to, co žák jeden den bez problémů zvládne, nemusí zvládnout jindy.*
- *Zadávejme úkoly pomocí krátkých, přesných a konkrétních pokynů. Pokud to situace vyžaduje, vypracujme seznam dílčích kroků konkrétního úkolu.*
- *Otázky zadávejme stručné, jasné a přesně formulované, případně písemně zadané.*
- *Nechme žákovi dostatečný čas na odpověď, u některých žáků počítejme i s výraznější latencí.*
- *Učebnici či pracovní list upravme tak, aby na stránce nebylo množství informací. Vyberme, co je podstatné, zvýrazněme či okopírujme potřebné části na samostatný list papíru, pokud to situace vyžaduje, použijme větší formát nebo zvětšené písmo. Případně připravme poznámky, jak pracovat.*
- *Při výkladu poskytněme žákovi psané poznámky. Dovolme žákům s dobrou sluchovou pamětí nahrávat si výklad či přednášku na diktafon.*
- *S využitím vizuální podpory rozvíjme u žáka dovednost orientovat se na pracovní ploše, v učebnici, pracovním listě či sešitě. Znázorněme umístění jednotlivých pomůcek na pracovní ploše, využijme různé barevné značky, okénka k doplňování, zvětšeme texty a obrázky na samostatných pracovních listech, číslujme strany apod.*
- *Učme žáky formou vizualizovaných scénářů vyjadřovat se, něco vyprávět nebo převyprávět (vypracováním písemné osnovy k vyprávění, barevným odlišením jednotlivých bodů, obrázky mohou sloužit jako osnova k vyprávění apod.).*
- *Při zadávání úkolů nespolehejme pouze na verbální pokyny, využijme vizuální podporu.*

- *Pokud je žák unavený, neklidný či pasivní, umožňme mu vykonat krátkou relaxační přestávku, případně zakomponujeme relaxaci přímo do průběhu hodiny tak, aby se střídal rytmus práce – odpočinek – práce. Dbejme na individuálně nastavenou dobu trvání práce a odpočinku vzhledem k míře symptomatiky PAS, případně k přidruženým poruchám pozornosti, snadné unavitelnosti žáka a krátkodobému soustředění.*
- *Na základě zjevných příčin vytvořme taková preventivní opatření, která budou eliminovat problémové chování žáka.*
- *V případě potřeby (relaxace, eliminace problémového chování, individuální výuka apod.) využijeme prostory mimo třídu (kabinet, prostory školní družiny, sborovna apod.).*
- *U některých žáků počítejme s hypersenzitivními projevy, které je potřeba respektovat, nikoli se snažit je za každou cenu překonat (hluk v tělocvičně, na toaletě či v jídelně; hluk zářivek, nadměrné sluchové vnímání v hudební výchově či při návštěvě kulturních akcí, pachy v jídelně, při pokusech např. v chemii, na toaletě apod.).*

Uvedené metodické postupy není třeba aplikovat plošně u všech žáků s PAS. Nezapomínejme na skutečnost, že ačkoliv se jedná o žáky se stejnou diagnózou, je nutné vždy individuálně posoudit míru uplatňování speciálněpedagogických prostředků v souvislosti s výskytem jednotlivých symptomů a intenzitou jejich projevů.

6.4 Zkoušení a domácí úkoly

Součástí vzdělávání v ZŠ je i průběžné sledování výsledků a procvičování učiva formou domácích úkolů.

Řada žáků s PAS touží být úspěšnými a obava z neúspěchu je pro ně velmi stresující. Zkoušení, jehož úkolem je prověřit získané vědomosti, s sebou přináší nebezpečí, že chybu udělají či správně neodpoví. Prověřování znalostí se pro ně stává výrazně stresovou situací. Na rozdíl od ostatních žáků, kteří také prožívají strach ze zkoušení, má stres u žáků s PAS závažnější důsledky. Tento stres může způsobit nejen dočasnou neschopnost zareagovat, něco říci nebo napsat, ale následky stresu mohou být patrné i několik hodin či dní. U ústního zkoušení hraje svou roli menší schopnost se plynule vyjadřovat a souvisle sdělovat naučené vědomosti, stejně tak jako strach mluvit před ostatními či správně reagovat na otázky. Písemná forma zkoušení je u některých žáků přijatelnější, i když i tato forma může mít svá úskalí. Řada žáků s PAS bojuje s problémem dlouhodobějšího soustředění, a proto písemné opakování a zkoušení v delších celcích většinou nezvládnou dobře. Je lépe např. hodinové písemné práce rozdělit na dvě části. Roli v písemném prověřování učiva sehrává mnohdy i špatná grafická úprava a pomalé tempo při psaní. Proto by měl mít žák dostatek času na zpracování zadaného úkolu, v některých případech se osvědčuje zkoušet nebo zadávat testy v jiné místnosti (klid na práci, dostatek času, možnost usměrnění pedagogem). Při písemném zkoušení by při hodnocení nemělo být výrazně přihlíženo ke grafické úpravě zadaného úkolu.

Úkolem pedagoga je vytvořit pro zkoušení co nejméně stresující a maximálně příznivé prostředí, při němž žák ukazuje, co umí a nikoliv to, co neumí. V případě, že je žák i tak při zmínce o zkoušení velmi silně znepokojen, je výhodnější hodnotit ho podle výsledků práce v hodině.

Při zadávání domácích úkolů je třeba mít na paměti větší unavitelnost dětí s PAS. Proto je důležité **množství domácích úkolů zadávat tak, aby svým rozsahem byly přiměřené možnostem žáka.** Žáci s PAS často nechápou, proč by se v domácím prostředí měli zabývat školními úkoly. Pokud dítě dostává domácí úkoly, mělo by dostat takové množství úkolů, které bezpečně zvládne vypracovat. V případě, že dítě opakovaně úkoly neplní nebo rodiče referují, že i přes jejich veškerou snahu dítě úkoly plnit odmítá nebo jen s vykazováním těžkého problémového chování, je na pedagogovi vyřešit zadávání domácích úkolů jinou formou, případně je na určitou dobu omezit úplně. Vymezení a zadání domácích úkolů by mělo být jasně specifikováno ve zvláštním sešitě nebo na speciálně vytvořeném záznamovém archu. Pro děti, které vyžadují podrobný rozpis denního programu, pak do tohoto sešitu úkol rozepíšeme i detailněji (krok po kroku). Absolutní většina žáků s PAS si slovně zadaný úkol nezapamatuje, a tudíž ho nesplní. Nezbytné je úkoly zapisovat, ať už to dělá sám žák s dohledem pedagoga nebo úkoly zapisuje pedagog či asistent pedagoga.

6.5 Pomůcky

VERONIKA PELÁNOVÁ, ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

Obecně lze říci, že vyučování je pro žáky s PAS velice náročné a klade na ně vysoké požadavky právě v těch oblastech, kde mívají největší potíže (ať už jde o oblast komunikace, sociálního chování či představitosti). Žáci s touto diagnózou mají navíc problémy s koncentrací a orientací, je pro ně obtížné vnímat více podnětů najednou a adekvátně je přijímat a reagovat na ně. Vhodně upravenými a připravenými pomůckami dle zásad strukturovaného učení můžeme tento problém do značné míry kompenzovat. Určitým „zřehledněním“ vyučovacího procesu, průběhu hodiny, učiva či jednotlivého úkolu pomůžeme žákovi se lépe orientovat. Žák nebude nervózní z toho, že nechápe zadání úkolu, nerozumí výkladu nebo neví, co má dělat. Nebude nucen se stále doptávat, nebude vyrušovat ostatní spolužáky a svoji energii bude moci směřovat správně a efektivně. Často se stává, že žák proto, že nepochopil zadání úkolu, vyrušuje, učivo nezvládá a neumí, přitom pouze není schopen se zorientovat v určité situaci a vyřešit ji.

Málokdo si v dnešní době dokáže představit odborně vedenou výuku bez podpory učebních pomůcek. Podle pedagogického slovníku B. Kujala a kol. lze učební pomůcku definovat takto: učební pomůcky jsou přirozené objekty nebo předměty napodobující skutečnost nebo symboly, které ve vyučování a učení přispívají jako zdroje informací k vytváření, prohlubování a obohacování představ a umožňují vytvářet dovednosti v praktických činnostech žáků, slouží k zobecňování a osvojování zákonitostí přírodních a společenských jevů. Používají se především proto, aby se vytvořily podmínky pro intenzivnější vnímání učební látky, aby do celkového procesu bylo zapojeno co nejvíce receptorů, především zrakových a sluchových (Kujal, 1967). Žáci si tedy díky využívaným pomůckám mohou osahat různé konkrétní předměty, mohou s nimi manipulovat, mohou je porovnávat i s jinými předměty, mohou pracovat se symboly a využívat různé možnosti zobrazení. Při vzdělávání žáků s autismem jsou také nedílnou součástí různé učební pomůcky, které napomáhají žákům orientovat se v učivu a názorně zprostředkovat učební látku. Běžně používané učební pomůcky však bývají pro žáky s PAS často příliš obtížné a nezohledňují jejich specifické potřeby. Zůstává tedy na učitelích a asistentech pedagoga, aby vytvářeli pomůcky nové a upravovali stávající.

Při tvorbě individuálně upravených pomůcek dodržujeme zásady strukturovaného učení (strukturalizace, vizualizace a individualizace). Vycházíme z IVP žáka, zohledňujeme jeho chování, vědomosti a schopnosti a podporu nabízíme v těch oblastech, kde má problémy. Pomůcky, se kterými žák pracuje a používá je, by měly být přehledné (bez rušivých podnětů, menší množství cvičení na stránce, větší mezery mezi jednotlivými úkoly...), měly by mít jasné zadání, aby žák ihned pochopil, co má dělat (zadávat úkoly jednoduchou formou, jasně a stručně), dále by měl žák dopředu vědět, kolik má splnit úkolů (množství zadaných úkolů musí odpovídat možnostem žáka). Strukturu a vizualizaci používáme pouze v takové míře, aby žákovi pomáhala, nebrzdila ho a neomezovala v jeho aktivitě. Pokud určitý předmět nepatří mezi žákovy oblíbené, je dobré zařazovat do pomůcek, které ve výuce využíváme a se kterými žák pracuje, oblíbené motivy (slovní úloha, kdy žák například počítá, kolik oken Pat a Mat rozbili při jejich opravě). Naopak bychom si měli dát pozor na pomůcky, se kterými může mít žák problém vzhledem k diagnóze, např. hypersenzitivita na zvuky, dotyky – prstové barvy, hraní na bubínek... Zde však musíme odlišit, zda žákovi něco vadí, protože je například hypersenzitivní na dotek, nebo zda se chce pouze vyhnout práci, kterou nechce splnit.

Z praxe víme, že jsou často učebnice či pracovní sešity pro žáky s autismem nepřehledné, obsahují příliš mnoho informací, obrázků, jsou přehluštěné, texty jsou psané malými písmeny, na vypracování cvičení je zde malý prostor, který vyžaduje již dobře zvládnuté psaní, apod. Žák se v těchto materiálech ztrácí, je stresovaný, že úkolu nerozumí nebo jej nedokáže splnit tak, jak by chtěl a pravděpodobně i uměl. Je důležité žáka při práci sledovat, a pokud není schopen samostatně pracovat a plnit úkoly, musíme pomůcky upravit a vytvořit podmínky pro to, aby mohl ukázat, co umí, a ne to, co neumí. Učebnice můžeme rozstříhat a nalepit na bílý papír či do sešitu ve větších rozestupech a menším počtu na stránku, vytvořit větší prostor na vypracování cvičení, jednotlivé úkoly výrazně označit a oddělit barevným podtržením. Někdy je nutné učebnice zvětšit nebo zadání úkolů přepsat na počítači větším písmem, vytvořit

písanky s většími řádky a pomocnými linkami apod. V pracovních listech musíme také jasně označit, kolik úkolů má žák splnit (symbol pro začátek a konec práce, barevné podtržení, zakroužkování, přeškrtnutí úkolů, které splnit nemusí apod.). Vypracovávání úkolů žákům s autismem usnadní také používání nejrůznějších přehledů učiva, pravidel a vzorců (mluvnické kategorie, násobilka, chemické značky apod.), které si nemůžou zapamatovat a které jim činí nesnáze. Přehledy učiva by měly být graficky vhodně upraveny, aby je žák dokázal samostatně používat a kompenzovaly jeho handicap.

Při intervenci nestačí používat pouze pomůcky k osvojování a procvičování učiva, ale i jiné individuálně přizpůsobené pomůcky, které jsou pro dosažení dobré spolupráce a dobrých výsledků nezbytné. Základní pomůckou, kterou musíme zpravidla vhodně upravit, je **rozvrh hodin**. Žák s autismem potřebuje být detailně informován o tom, co ho v daný den čeká (nevyjímaje oběd, družinu apod.), aby dokázal dostatečně dopředu předvídat budoucí dění, měl pocit jistoty a mohl se soustředit na jiné věci. U žáků prvních ročníků, kteří ještě nečtou, a psaný rozvrh jim tedy nemůže poskytnout dostatek informací, vytváříme denní rozvrh hodin včetně přestávek, vyznačený pomocí obrázků, kdy každý obrázek symbolizuje určitý vyučovací předmět. Využíváme fotografie a obrázky, které zalaminujeme a připevníme pomocí suchých zipů na lavici nebo v bezprostřední blízkosti žakovy lavice, a to systémem zleva doprava nebo shora dolů. Rozvrhy v psané formě vytváříme podobně, podle potřeby denní či týdenní, například na barevné karty ve formátu A4 nalepíme vytištěný rozvrh každého dne v přehledné tabulce a zalaminujeme nebo vytvoříme speciální deníček. Vhodnou pomůckou může být také prostor v rozvrhu, který slouží k zapsání domácího úkolu nebo nějakých zásadních změn, které by mohly žáka vyvést z míry (suplování, plánovaná exkurze apod.). Přehlednost podporujeme barevným odlišením jednotlivých dnů či předmětů, volíme větší písmo, předměty popisujeme celým názvem, ne zkratkou apod. Pro časovou orientaci používáme, dle schopností žáka, hodiny, hodinky (digitální, ručičkové) či kuchyňskou minutku. Pokud žák hodiny ještě neumí, můžeme použít papírový model hodin. Stejně tak můžeme mít připravené karty s digitálním časem a žák sleduje digitální budík. Časový údaj můžeme uvedenými způsoby zaznamenat i přímo do rozvrhu hodin. Všechny tyto pomůcky mohou výrazně zlepšit žakovu orientaci v čase a prostoru školy.

Další důležitou pomůckou je **motivační systém**. Pokud chceme, aby s námi žák dobře spolupracoval, měli bychom se zaměřit na vymyšlení a vytvoření systému odměňování. Pedagogové by měli vědět, co žák rád dělá, čím se zabývá, jakým směrem se aktuálně orientuje, a z toho v přístupu k žákovi vycházejí. Záliby žáků s autismem jsou často neobvyklé a velice úzce zaměřené (MHD, dinosauři, 1. světová válka, stromy, Pat a Mat, elektronika, sbírání předmětů apod.), na svůj objekt zájmu se velice urputně a intenzivně soustředí a jsou ochotni se mu věnovat každou chvíli dne. Nabízí se tedy tyto záliby využít ke zpestření výuky, aby i neoblíbený předmět žáka zaujal, aby mu věnoval pozornost a plnil úkoly zadávané učitelem. Oblíbené motivy zobrazíme na kartách, které zalaminujeme a používáme dle potřeby. Vzhledem k tomu, že žák nejlépe vnímá informace ve vizualizované podobě, musíme pro něj vytvořit čitelný a přehledný systém. Osvědčilo se používání žetonových tabulek, kde je vyznačený počet políček, které žák musí zaplnit žetony (karton se čtverečky nalepeného suchého zipu nebo zalaminovaná tabulka s daným počtem políček, do kterých žák dává získané žetony, záznamový deníček nebo připravený arch s tabulkou, kterou můžeme kopírovat a úspěšnost zaznamenávat přímo, bez použití žetonů apod.).

Prvním krokem při tvorbě individuálně upravené pomůcky je zjištění problému a hledání jeho příčiny. Velice často mají žáci s PAS obtíže sdělit, že jim něco nejde, že něčemu nerozumí, něco neví, neumí apod. Neschopnost pojmenovat problém se zpravidla projeví neobvyklým chováním. Může jít o zvýšenou nervozitu, neklid, změny nálad, neobvyklé verbální či motorické stereotypy, agresí. Učitel i asistent proto musí být velice citliví a vnímaví a žáka pečlivě sledovat. Ne vždy je snadné zjistit, kde je něco špatné, protože neobvyklé projevy chování nemusí následovat ihned po problémové situaci. Toto jednání může být opožděné, projeví se v jiné souvislosti nebo může být důsledkem více příčin.

Příklad 1:

Žák při procvičování sčítání shodil v hodině matematiky všechny věci z lavice a odmítal dále spolupracovat. Při rozhovoru po skončení vyučovací hodiny žák paní učitelce sdělil, že při ústním procvičování sčítání zadávala příliš jednoduché příklady.

Řešení

Zde je řešení okamžité. Při dalším procvičování bude učitel žákovi individuálně zadávat obtížnější příklady a úkoly navíc.

Příklad 2:

Žák v hodině anglického jazyka velmi pomalu pracoval při překladu z angličtiny do češtiny, ačkoliv měl k dispozici slovník. Po marné snaze asistenta pedagoga, aby splnil zadaný úkol, se žák začal chovat nevhodně (vyběhl z lavice, běžel k oknu a vykřikoval nevybíravým způsobem, že úkol dělat nebude). Asistentovi se podařilo žáka zklidnit a prostřednictvím motivace se mu podařilo vrátit ho zpět k práci s tím, že mu při plnění úkolu poskytne pomoc. Při bližším sledování žákovy práce asistent zjistil, že problém spočívá v absolutní neznalosti anglické abecedy a z ní plynoucí neschopnosti orientovat se ve slovníku.

Řešení problému

Na základě příčiny problému stanovíme vhodná opatření a vymezíme funkci pomůcky (k čemu bude pomůcka sloužit, co má kompenzovat, kdy, kde a jak ji bude žák používat). Z výše uvedeného příkladu jasně vyplývá, že pokud chceme, aby žák pracoval samostatně, je nezbytné poskytnout mu vizualizovanou pomůcku (anglickou abecedu). Pomůcka tedy kompenzuje neznalost anglické abecedy, bude sloužit k samostatné práci při používání slovníku a žák ji bude používat při překladech v hodinách anglického jazyka.

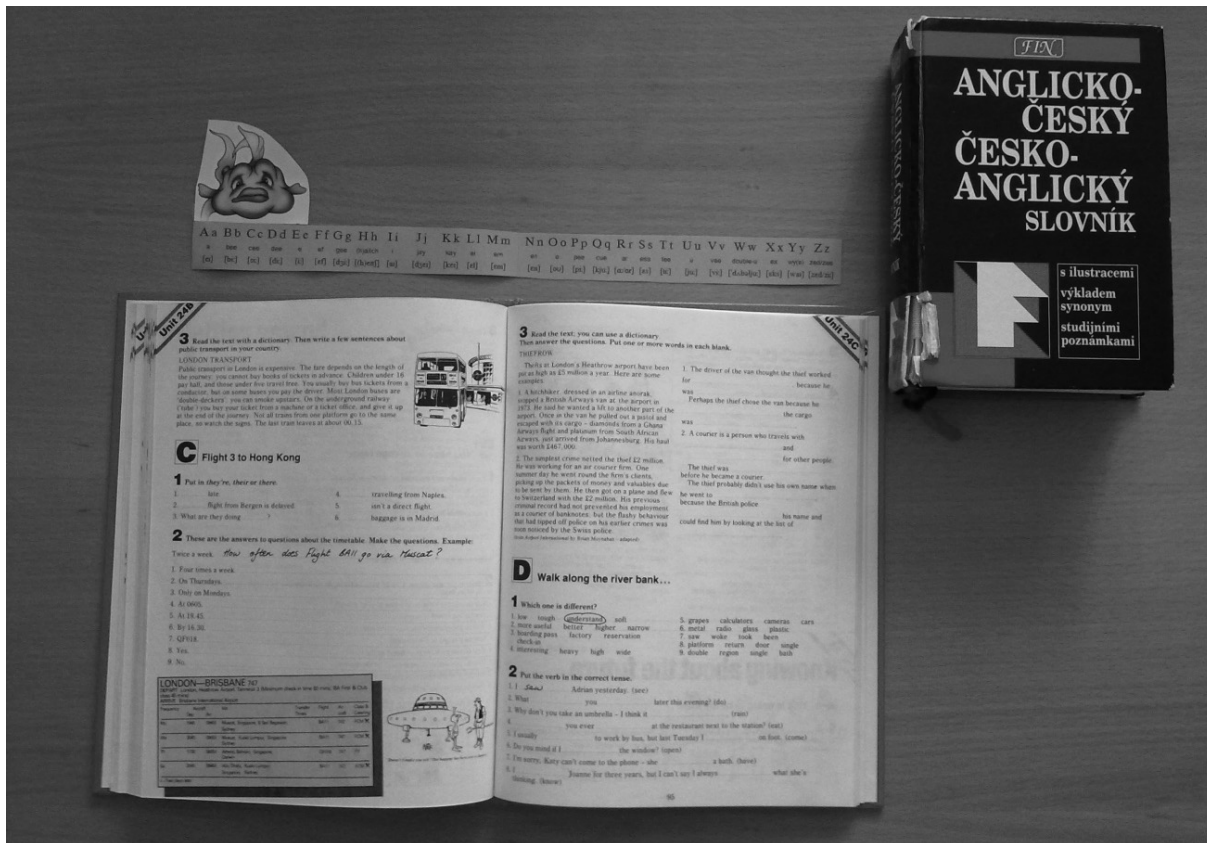
Výroba pomůcky

Asistent by měl po domluvě s učitelem vyrobit individuálně přizpůsobenou pomůcku s přehledem anglické abecedy, která pomůže problém vyřešit.

Dále promyslíme realizaci pomůcky a vyrobíme ji. Držíme se zásad strukturovaného učení, rozvrhneme pomůcku po stránce vizuální, materiální, motivační, ekonomické. Při plánování nezapomínáme, že pomůcka musí být praktická a funkční.

Nachystáme si pomůcky (laminovací stroj, barevné papíry, izolepa,...). Vystříhneme dva pruhy zeleného papíru délky 20 cm a šířky 5 cm, velkými tiskacími písmeny na ně napíšeme anglickou abecedu (na každý pruh polovinu), mezi písmeny děláme větší mezery, aby písmena nesplývala, před A nalepíme obrázek oblíbeného motivu (např. obrázek ryby či jiného oblíbeného objektu). Anglickou abecedu lze rovněž najít na internetu a přímo ji vytisknout na barevný papír. Připravené pruhy zvlášť zalaminujeme, vystříhneme a ze spodní části slepíme izolepou k sobě. Přehled abecedy tak můžeme přeložit a vložit do slovníku.

Následně zavedeme pomůcku do výuky. Musíme s ní žáka seznámit, vysvětlit mu, jak s ní má pracovat, a nácvikem zajistíme, aby ji přijal a funkčně používal. Po zavedení pomůcky do výuky sledujeme, jestli s ní žák pracuje samostatně, jestli problém vymizel, a případně pomůcku upravíme.



Anglická abeceda

Jestliže vymyslíte pomůcku, která se dotýká a zasahuje mimo hranice vašich kompetencí, musíte tento návrh prokonzultovat se všemi zainteresovanými osobami. Vzájemná komunikace je velice důležitá, abychom dítě například nematli odlišným přístupem nebo neslibovali něco, co následně nemůžeme splnit.

Pokud se nám podaří vytvářet vhodné pomůcky, usnadníme žákům s PAS přijímání nových informací, povedeme je k samostatnosti, umožníme jim zažít pocit úspěchu z dobře vykonané práce a v neposlední řadě jim zpříjemníme pobyt ve škole.

Kategorizace učebních pomůcek

Originální předměty a reálná zobrazení	Konkrétní předměty (geometrické tvary, kvádr, krychle, teploměr apod.), reálné vzory, pracovní a procesuální schémata v reálné podobě
Symbolická znázornění a zobrazení	Karty – fotografie, obrázky, piktogramy, slovní karty; pracovní a procesuální schémata, mapy pro úkoly, vzory úkolů, kreslené sociální scénáře
Strukturované úlohy	Krabice, desky, šanony, sešity
Textové pomůcky	Pracovní listy, pracovní sešity, záznamové archy, učebnice, sociální scénáře
Cvičení a programy prezentované didaktickou technikou	Videa, programy na PC, audio nahrávky
Speciální pomůcky	Pomůcky pro tělesnou výchovu, šablony, haptické pomůcky
Upravené společenské hry	Lota, pexesa, domina, mozaiky, karetní hry

6.6 První stupeň

Počátek plnění povinné školní docházky je u žáků s PAS výrazně ovlivněn skutečností, zda již v předškolním věku jim byla poskytnuta speciálněpedagogická podpora. Pokud ano, pak lze předpokládat, že žák má již vytvořeny základní pracovní návyky, má vybudovaný systém podpory, který umí aktivně využívat, a na plnění povinné školní docházky je alespoň částečně připraven. Přesto však změna prostředí, pedagogů i kolektivu může vyvolat přechodné adaptační problémy, které lze úspěšně eliminovat využitím speciálních metod a postupů, které má již dítě osvojené, a proto se dá předpokládat, že jejich využití pozitivně ovlivní jeho start ve školním prostředí. Žák s PAS, který však žádnou podporu před nástupem k plnění školní docházky nevyužíval, případně ani nemá stanovenou diagnózu, bude pravděpodobně již v průběhu prvního ročníku vykazovat závažné problémy v chování a jeho adaptace na školní prostředí bude velmi problematická. Pedagog, který bude vzdělávat takového žáka, bude ve velké nevýhodě, protože bude mít o žákovi jen málo informací, nebude znát speciální metody a postupy a jeho pedagogické působení se bude muset spolehnout spíše na intuici a využití metody pokus – omyl. S využitím obecných postupů musí jít ruku v ruce také uplatnění konkrétních specifických postupů v jednotlivých předmětech. **Specifika přístupu bude vždy ovlivněna obsahem jednotlivých předmětů, osobností pedagoga, ale především mírou deficitu v oblasti triády konkrétního žáka s PAS, případně deficity, které vyplývají z přidružených poruch a postižení.**

6.6.1 Jazyk a jazyková komunikace

Český jazyk a literatura

Jazyková komunikace

Funkční komunikace je jedním ze základních předpokladů úspěšného zvládnání učiva českého jazyka na základních školách. U žáků s PAS je třeba počítat s tím, že tato oblast vývoje je narušená. Tito žáci projevují v oblasti jazykové komunikace řadu zvláštností, které mohou být překážkou ve vzdělávání. Při posuzování komunikačních dovedností si většinou všímáme jejich určité specifčnosti. Někteří žáci mají bohatou slovní zásobu, na svůj věk používají i některá neobvyklá slova a fráze; jiní jsou při slovním projevu formální až pedantičtí v přesnosti vyjadřování. Další se svým okolím komunikují velmi úsporně. Řada žáků s PAS má odlišnou intonaci, prozodii a hlasitost řeči. Typickým projevem je doslovná interpretace a současně i doslovné chápání nejednoznačně formulovaných informací. Mají problém v chápání metafor, ironie, nadsázky apod. Někdy mohou přemýšlet nahlas, a to i v situacích, kdy od nich druzí očekávají, že budou přemýšlet potichu. Při konverzaci často neudrží téma hovoru, mají sklon odbíhat od tématu a odvádějí hovor k tématu svého zájmu, zejména v situacích, kdy si neví s konverzací rady, nerozumí, na co se jich druhý ptá.

Žáci s PAS, u nichž je diagnostikována vývojová porucha řeči, mají většinou malou slovní zásobu, špatnou výslovnost, ke komunikaci používají dílčí slova, krátké, často neúplné věty. V důsledku častého deficitu v oblasti rozumění řeči komunikaci nerozumí a obtížně interpretují sdělení svých komunikačních partnerů. Časté je rovněž uchylování se k „nevím“ odpovědím. Někteří žáci se snaží svému komunikačnímu partnerovi vyjít vstříc a gestem, mimikou nebo verbálně vyjádří souhlas, i když často průběhu komunikace nerozumí a kontrolními otázkami to lze zjistit. Tito žáci mají praxí ověřeno, že vyjádření souhlasu časem zajistí ukončení komunikace. Při komunikaci někteří žáci s PAS porušují společenské normy, nedokážou odhadnout, co můžou komu říkat a jakými prostředky komunikovat. K dalším problémům v komunikaci patří nedodržování neverbálních norem komunikace (udržení očního kontaktu, nepřiměřenost posturace těla, nepřiměřená nebo omezená gestikulace a mimika obličeje).

Rozvoji komunikace u žáků s PAS ve školním prostředí je třeba věnovat zvýšenou pozornost. **K tomu, aby dítě úspěšně komunikovalo, je třeba vytvářet podmínky a poskytnout mu dostatečnou podporu, vhodné je využívat různé vizuální pomůcky (osobní kniha, deník, písemné návodné otázky, obrázky, fotografie apod.), které pomohou k rozvoji porozumění a snižování nevhodných projevů v řeči.**

Důležité zásady pro rozvoj komunikace a ovlivňování nevhodných projevů v komunikaci žáků s PAS:

- *Volme správný způsob komunikace pro konkrétního žáka, mějme na paměti možnost snížené úrovně rozumění řeči, eliminujme z vlastního verbálního projevu komplexní, abstraktní a neurčité informace. Rozděľujme informace na kratší části, poskytujme úplné informace jazykem, kterému žák rozumí, čímž můžeme eliminovat také potíže s doslovným chápáním („Skoč si do lavice pro žákovskou knížku.“ – dítě skáče – × „Dojdi si do lavice pro žákovskou knížku.“).*
- *Vysvětlujme význam metafor, přísloví a dalších obrazných vyjádření, předejdeme tak problémům s doslovným chápáním sděleného.*
- *Pokud vidíme, že žák nerozumí, přeformulujme otázku, případně podejme dovysvětlení, vyjádřeme se alternativním způsobem, podpořme otázku neverbální formou nebo vizuální podporou.*
- *V určitých případech je lepší ignorovat nevhodnou komunikaci – příčinou využití nevhodné komunikace může být získání pozornosti, případný odklon pozornosti od plnění neoblíbeného úkolu. Ne vždy však ignorace pomůže k eliminaci tohoto problému, naopak žák může uplatňování nepřiměřených výroků navyšovat. V takovém případě je dobré domluvit se s ostatními žáky, aby na výroky nereagovali, případně žáka převést ze třídy do jiné místnosti, kde zůstane sám jen s pedagogem, respektive asistentem. Tím mu dáme najevo, že není sociálně přijatelné, aby se ve skupině spolužáků takto choval. Ve školním prostředí to může být i z důvodu potřeby získat pomoc, pokud si žák neví s něčím rady nebo něčemu nerozumí. Může to tedy být i v důsledku malých komunikačních schopností. V takovém případě pomůže naučit žáka používat vhodné formulace pro vyžádání žádosti. V obou případech může pomoci účinná vnější motivace.*
- *Učme žáky vhodné formulace v určitých komunikačních situacích, vytvářejme pravidla pro funkční komunikaci.*
- *Rozpoznání funkce a důležitost repetitivní řeči; používání repetitivní řeči souvisí s nízkou úrovní komunikačních schopností. Dítě jí může iniciovat navázání kontaktu, záměrně upoutávat pozornost, může být výrazem úzkosti a nejistoty, je projevem obsedantního chování a verbálních stereotypů. V některých případech se i funkce použití repetitivní řeči kombinují. Rozpoznání funkce je velmi důležitá pro její eliminaci (např. obavy z plavání žák vyjadřuje stále se opakujícím výrokem: „Nepůjdeme ve čtvrtek plavat.“ Pokud správně nevyhodnotíme funkci tohoto výroku a žáka ujišťujeme, že plavat určitě půjdeme, bude tento výrok stále dokola opakovat. Pokud funkci odhalíme a přiměřeně na ni reagujeme, např.: „Pokud nechceš, nemusíš jít ve čtvrtek plavat.“, opakování výroku eliminujeme. Eliminace repetitivního používání řeči souvisí i postupným rozvojem komunikačních schopností, případně podpory funkční komunikace.*
- *Eliminujme problém se sledováním toku řeči, učme žáka požádat o zopakování, zeptat se, co není jasné, dělejme přestávky mezi instrukcemi. Přeformulujme instrukce, případně je dejme žákovi písemně.*
- *Učme žáka pracovat s přízvukem, s rytmem, s tónem hlasu; důležité je klást přiměřený důraz na prozodické faktory projevu a prožívané emoce.*
- *Žáky, kteří mají problémy s hlasitým projevem, učme šeptat, používejme vizuální podporu síly hlasu. Učme žáky držet myšlenky jen v hlavě, ne je hlasitě říkat, učme je myšlenky zapisovat.*

Čtení a literární výchova

Na počátku školního vzdělávání se u dětí s PAS soustředíme především na dobře zvládnutou dovednost čtení. Ne zřídka přicházejí do první třídy žáci, kteří umí číst. U nich je třeba počítat s tím, že v počátečních fázích výuky čtení se mohou nudit, a proto je třeba výuku čtení plánovat individuálně a zaměřit se spíše na nácvik lepší sluchové diferenciaci, schopnosti analýzy, porozumění čtenému textu a uplatnění čtení přiměřeným tempem, se správnou intonací a se správným použitím interpunkčních znamének. Považujeme rovněž za důležité upozornit na skutečnost, že mezi žáky s PAS se mohou vyskytnout tací, kteří dovednost četní zvládli dávno před nástupem do první třídy, avšak porozumění čtenému textu je velmi mizivé nebo žádné (hyperlexie – nadměrná schopnost čtení). S výrazným deficitem s rozuměním čteného textu je možné se rovněž setkat u žáků s přidruženou vývojovou poruchou řeči. Vývojová porucha řeči současně ovlivňuje i verbální vyjadřování dítěte (vývojová porucha řeči v oblasti verbálního vyjadřování), v případě i současného deficitu v rozumění řeči hovoříme o smíšené vývojové poruše řeči.

V naší praxi se setkáváme s dětmi, které dovednost čtení dobře zvládly, čtou i s porozuměním, avšak pouze texty, které jsou pro ně obsahově zajímavé. Čtení ze slabikáře odmítají, protože čtení vět typu: „Máma má mísu.“ je nezajímají, a proto nejsou schopny se výuce čtení běžnou formou věnovat společně se třídou. Pro takové děti je důležité vypracovat IVP, který zohlední jejich potřeby. Je třeba zdůraznit, že jsou žáci, jejichž myšlení je natolik rigidní a jejich schopnost přizpůsobit se kladeným požadavkům, jejichž smyslu často nerozumí, je velmi malá.

Pedagog se ve své praxi setkává i s dětmi bez autismu, které již před nástupem do první třídy umí číst. Přesto se však při výuce čtení dokážou podřídít požadavku učitele a předčítat text ze slabikáře (chtějí vyhovět paní učitelce, uspět před ní, udělat jí radost). U některých dětí tato schopnost v důsledku poruchy autistického spektra chybí (nízká míra adaptability, chybějící empatie). Aby dítě s PAS bylo schopné požadavku vyhovět, pomůže v některých případech použití vhodné vnější motivace, kdy dítě buď za předem nastavenou odměnu přečte požadovaný text nebo jako odměna slouží četba textu, který ho zajímá.

Většina dětí s PAS, které přicházejí do první třídy, číst neumí a této dovednosti se teprve učí.

Nejčastěji využívanými metodami čtení jsou analyticko-syntetická metoda, genetická metoda a globální metoda čtení. V poslední době se začíná prosazovat také metoda SFUMATO (metoda splývavého čtení).

Volbu vhodné metody čtení ovlivňuje několik faktorů:

- *Vyučující má osvojenou některou z metod čtení, kterou potom využívá při jeho výuce. Každému žákovi s PAS však tato metoda nemusí vyhovovat.*
- *Ačkoliv metoda, kterou se učí číst celá třída, žákovi s PAS nevyhovuje a má možnost učit se číst jinou metodou, nechce na tuto možnost přistoupit, žádá pro sebe stejné podmínky jako mají ostatní žáci ve třídě.*
- *Pokud jde o dítě se závažnými vývojovými poruchami řeči, je u nich výuka čtení ovlivněna deficitem v oblasti sluchové i zrakové diferenciaci, špatnou výslovností, překotností řeči, melodií i dynamikou řeči.*
- *Dyslexie se může také u dětí s PAS rozvinout, a to na podkladě již zmíněné vývojové poruchy řeči, případně jako přidružená vývojová porucha učení.*
- *Deficit sluchové diferenciaci v důsledku percepčních poruch, které patří mezi nespecifické variabilní rysy autistické poruchy.*

Obecně nelze říci, že by některá z využívaných metod výuky čtení byla pro dítě s autismem výhodnější než jiná. Vždy bude záležet na individuálních schopnostech dítěte a případně přidružených poruchách a onemocněních, které dítě má mimo autistickou poruchu.

U dyslexie i vývojových poruch řeči můžeme využít obecně využívaných technik u žáků s těmito poruchami. Aplikace těchto metod je však možná jen tehdy, pokud u žáka s PAS současně uplatňujeme obecné principy metodiky strukturovaného učení.

Již od počátku nácvičku čtení je důležité zaměřit se na porozumění obsahu čteného textu a na práci s textem. U dětí, které mají závažný deficit v oblasti sluchové diferenciaci, je vhodné využívat vizuální podporu formou obrázků tak, aby dítě čtený text snáze pochopilo. U těchto dětí se lépe uplatňuje zpočátku nácvičku metodika globálního čtení, případně analyticko-syntetická metoda čtení. Zpětná vazba o tom, že dítě porozumělo textu, často probíhá, v důsledku komunikačního deficitu a snížených vyjadřovacích schopností, pomocí návodných, jednoznačně formulovaných otázek, případně formou obrázkové komunikace. **Pokud se důsledně nevěnujeme otázce porozumění čtenému textu a práci s textem již od první třídy, může se stát, že ve vyšších ročnících, kdy jsou již tyto dovednosti považovány za samozřejmé, není dítě schopné připravit si zápis, výpisky, učít se z textu apod.**

V naší praxi se setkáváme také se žáky s PAS s mutismem. Většina těchto žáků ve školním prostředí ani s pedagogy či spolužáky nemluví, verbálně s projevují jen v domácím prostředí. V takovém případě je ověřování dovednosti čtení ve školním prostředí problematické. U těchto žáků využíváme ověřování formou obrázků, případně gest, např. ukazováním v textu. Abychom získali přehled o tom, jak dítě čte, je možné využít nahrávky z domácího prostředí. Ty potom po dohodě s rodiči a dítětem v době, kdy ostatní děti jsou zkoušeny ze čtení, pustíme. Pokud si však dítě nepřeje, aby byl jeho hlas přehrán před

ostatními, seznámí se s ním pedagog mimo třídu. Ve vyšších ročnících je již možné využívat psané odpovědi na otázky související s textem.

Ve vyšších ročnících se již dále upevňují dovednosti čtení. U žáků, u kterých se nepodařilo zvládnout čtení s porozuměním, bychom neměli zvyšovat nároky, ale naopak bychom měli upevňovat získané dovednosti. To, že takový žák neplní všechny očekávané výstupy, bychom měli zakomponovat do IVP a obsah vzdělávání upravit tak, aby odpovídal individuálním schopnostem konkrétního žáka.

Literární výchova na prvním stupni základní školy vede žáky ke čtení, poslechu a práci s literárním textem a učí je zvládat základní literární pojmy (rozlišení základních literárních druhů a žánrů, učí je chápat pojmy básník, spisovatel, ilustrátor, herec, režisér apod.).

Pro žáky s PAS může být interpretace literárního díla problémem na rozdíl od chápání základních literárních pojmů.

S upevňováním dovednosti čtení se komplikuje obsah čtených textů a žáci začínají také číst umělecké texty, které jsou interpretačně náročnější, vyžadují řadu sociálních dovedností, fantazii, na které žáci s PAS nedosáhnou. Z toho důvodu je typické, že pro žáka s PAS není problém interpretovat text obsahující fakta, ale nedokáže interpretovat text, ve kterém je třeba pochopit vztahy, emoce a vcítit se do chování jednotlivých postav. Proto žáci s PAS často rádi čtou literaturu faktu, encyklopedie, z umělecké literatury komiksy nebo knihy cílené na mladší čtenáře.

Již na prvním stupni je obvykle dětem zadávána **povinná četba**, žáci si zakládají čtenářské deníky a učí se do nich napsat stručně obsah. Z výše uvedených důvodů je třeba u žáků s PAS v mnoha případech volit jiné tituly knih, případně s nimi individuálně rozebírat obsahy a zpracovávat zápis do deníků, pokud nejsou schopni to udělat samostatně. Trvání na čtení zadané literatury, jejichž tituly by mohly být pro žáka s PAS obtížně pochopitelné, by mohlo vést v této fázi v upevňování dovednosti čtení k nechuti číst a pracovat s textem. Důsledkem toho může být negativní postoj k literatuře, a tím i menší šance získat vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Proto je třeba na počátku vybírat takové tituly, na které dítě stačí, je schopné je interpretovat, a učit se na nich práci s textem a pochopení obsahu knihy. I přes tyto snahy jsou však žáci s PAS, kteří nejsou schopni uměleckou literaturu číst ani interpretovat.

Mluvnice

Výuka gramatických pravidel není pro žáky s PAS zásadním problémem. Problém může nastat při aplikaci naučených pravidel a jejich uplatňování v písemném projevu. Někteří žáci naopak v praxi využívají gramatická pravidla správně, aniž by dokázali vysvětlit správnost jejich použití, někteří to i striktně odmítají. Jedná se o žáky s velmi dobrými vizuálními schopnostmi, kteří díky dobré vizuální paměti uchovávají správné tvary jednotlivých slov, které potom používají.

Obtížněji zvládají výuku gramatických pravidel žáci s vývojovými poruchami řeči a specifickými poruchami učení. S takovými žáky se pracuje metodikou pro konkrétní postižení s dodržением základních principů strukturovaného učení. K procvičování gramatických jevů je výhodnější využívat různá doplňovací cvičení, která lze ještě konkrétně upravit pro jednotlivé žáky.

Různé přehledy gramatických jevů mohou žáci vhodně využívat při upevňování učiva jako vizuální podporu.

Slohová výchova

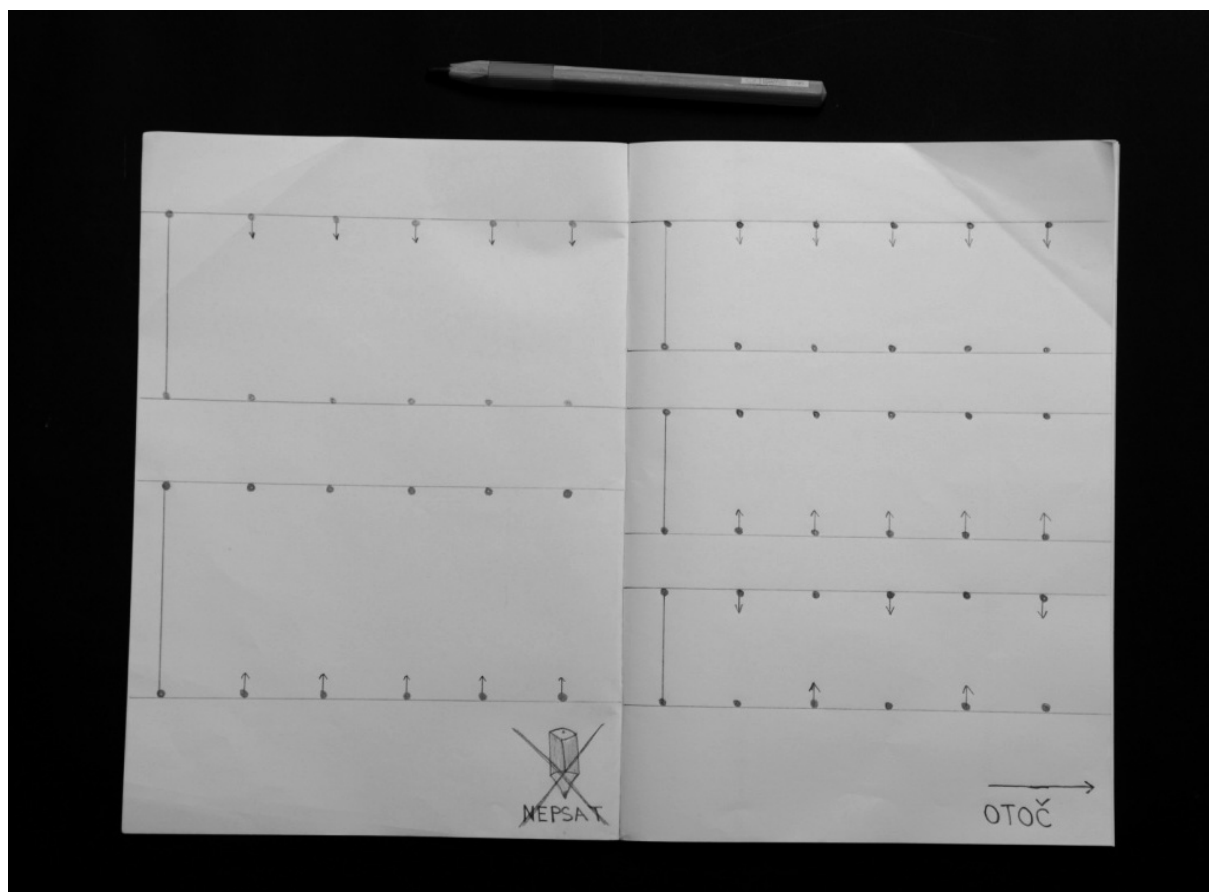
V rámci slohové výchovy se v nižších ročnících žáci učí zvládat žánry písemného projevu (adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis, vyplnění jednoduchého tiskopisu, vypravování).

Žák s PAS má problém spíše s obsahovou stránkou jednotlivého žánru než se stránkou formální. Důležité je využití vizuální podpory v podobě písemných osnov formou otázek, která žákovi pomohou dodržet dějovou posloupnost a rozsah práce. Také motivace přispěje k lepšímu porozumění důležitosti učené dovednosti. Žák snadněji popíše oblíbeného dinosaura než nějaký předmět denní potřeby nebo konkrétní osobu, vypravuje snáz o vesmíru než o tom, jak se měl o prázdninách, apod. Při zadávání témat slohových prací je vhodné zvažovat zájmy žáka a jeho vyjadřovací schopnosti.

Psaní

Při nácviku psaní hraje důležitou roli u žáků s PAS úroveň motorických funkcí, celková pohybová koordinace a orientace na ploše. **Problémem může být i pracovní tempo, problémy s pozorností, aktivitou a s motivací** dítěte k nácviku psaní. Všechny tři zmíněné oblasti mohou být u těchto žáků narušené. Přesto se setkáváme i se žáky, kteří píšou krasopisně a nácvik psaní u nich není problém.

Řada žáků s PAS má však přidruženou vývojovou poruchu motorických funkcí, což nácvik psaní výrazně ovlivňuje, a u některých z nich je diagnostikována dysgrafie. K nácviku psaní je pak třeba volit specifické metody, zohlednění úrovně grafomotorického projevu a i přiměřené nastavení rozsahu práce tak, aby dítě bylo schopno zadané úkoly plnit a psaní se pro něj nestalo hrozbou. Mezi žáky s PAS jsou i takoví, kteří si psací písmo neosvojí, a je nutné hledat jiné alternativní možnosti (psaní velkými tiskacími písmeny). Nácvik psaní většinou probíhá dle nápodoby předepsaných písmen, což je pro řadu žáků s PAS obtížné. V počátcích nácviku lze proto přistoupit k vizuální podpoře při psaní.



Ukázka písanky s různými vizuálními symboly (směr tahu, konec stránky apod.)

Při nácviku psaní bychom měli vždy myslet na budoucnost a volit takový způsob psaní, který bude žák schopný funkčně využít v dalším vzdělávání i v dospělém životě. Není ani výjimkou, že žák v první třídě psacím písmem nepíše, většinou se učí psát velkým tiskacím písmem. Při práci s pracovními listy nebo sešity je často třeba volit větší formáty a v sešitech širší linky. Pokud si dítě psací písmo osvojuje obtížně, je třeba dát mu dostatek času na splnění úkolu a rozsah psaní nastavit tak, aby ho dítě zvládlo, případně rozdělit cvičení ze psaní na několik částí a mezi nimi vykonat relaxační přestávku (žáci ve třídě mají napsat pět řádků, dítě s PAS např. jen tři).

Pokud žák pracuje pomalým tempem, u psaní neudrží pozornost, případně jsou grafomotorické schopnosti sníženy a přesto trvá na tom, že splní úkol ze psaní jako ostatní spolužáci, je třeba upravit písanku tak, aby v ní bylo jen tolik řádků, kolik má žák napsat. U některých žáků stačí viditelně označit řádky, které má napsat (barevné puntíky, přeškrtnutí řádků apod.).

Poté, co se žák naučí psát, začíná psaní funkčně využívat v jednotlivých předmětech.

Pokud si žák z různých důvodů neosvojil psaní zcela a přetrvávají problémy ve spojování písmen do slabik a slov, s respektováním řádků či vyznačené plochy, s tempem psaní, jeho čitelností a velikostí, s udržením pozornosti při psaní apod., je nutné upravit podmínky pro jeho funkční využití. I v době, kdy již ostatní spolužáci psaní zvládli a funkčně ho používají při vzdělávání, je vhodné se žákem s PAS dále v nácvičku grafomotoriky pokračovat, aby žák získal alespoň částečnou dovednost psaní. **Pokud se časem prokáže, že pro žaka není možné si psací písmo osvojit, využijeme jiných možností, případně volíme jinou úpravu textů tak, abychom zajistili co nejvyšší míru samostatnosti žaka. Paralelně s nácvičkou psaní je možné dítě učit využívat k psaní počítač.** Žák si na něm může vypracovat poznámky z výukových předmětů, zpracovávat referáty, procvičovat učivo formou doplňovacích cvičení apod.

U žáků s pomalým tempem práce a s problémy s pozorností je možné, aby část zápisu udělal asistent pedagoga a část žák s PAS dle předem nastavené dohody, případně pořizují zápisy paralelně, žák píše, co stihne, plný zápis udělá asistent pedagoga. Poté oba zápisy zkontrolují. Způsob při psaní lze využívat i při vypracování doplňovacích cvičení, případně slohových prací, kdy žák část práce diktuje asistentovi pedagoga, který zapisuje.

Důležitou dovedností je rovněž **opis a přepis textu**, a to jak z tiskacího písma, tak i z psacího. Pro řadu žáků je, vzhledem ke zhoršené orientaci na ploše, jednodušší opis či přepis ze stejného formátu do stejného než z jiného formátu (např. z tabule). Někteří žáci nejsou schopni z tabule text do sešitu smysluplně přepsat a je třeba zajistit jim předlohu ve stejném formátu. K nácvičce přepisu z tabule může pomoci, když asistent zpracovává zápis paralelně se žákem. Žák také může zapisovat zápis do předem připravené osnovy.

Se závažnými problémy se u žáků s PAS můžeme setkat při psaní podle **diktátu**. Roli v tom hraje deficit v oblasti sluchové diferenciaci, porušené schopnosti sledovat tok řeči, pozornosti, ale i problémy spojené s vlastním psaním, které jsou uvedeny výše. Nezřídka je u žáků s PAS diagnostikována dysortografie.

Dovednost psaní podle diktátu je v praktickém životě důležitá a řada dětí s PAS se tuto dovednost postupně naučí zvládat. Často je však třeba volit specifické metody při nácvičce.

Někdy je třeba při nácvičce využít individuální přístup a se žákem tuto dovednost trénovat mimo třídu. Zpočátku je rovněž dobré mu nejprve nechat text pročíst a následně přistoupit k vlastnímu psaní diktátu. Obsah i rozsah textu musí vždy odpovídat schopnostem daného žaka, rovněž musí být zohledněno pracovní tempo žaka, doba jeho soustředění a rychlost diktování.

V jiném případě může být žák schopen psát diktát společně se třídou, vzhledem k pracovnímu tempu a soustředění píše každou druhou větu, pokud nestihá psát dle diktování vyučujícího, pomůže mu asistent pedagoga.

Pokud žák diktáty zvládá s řadou chyb, je třeba toto zhodnotit při klasifikaci diktátu a klasifikovat pouze sledované jevy. Důležité je vést žaka k sebekontrolě napsaného textu, zpočátku ho i upozornit: „Na prvním řádku máš dvě chyby.“ apod. Jestliže dítě nezvládá psát diktáty psacím ani tiskacím písmem, učíme ho psát diktáty na počítači. Opakované špatné známky vedou k tomu, že žák odmítá diktáty psát.

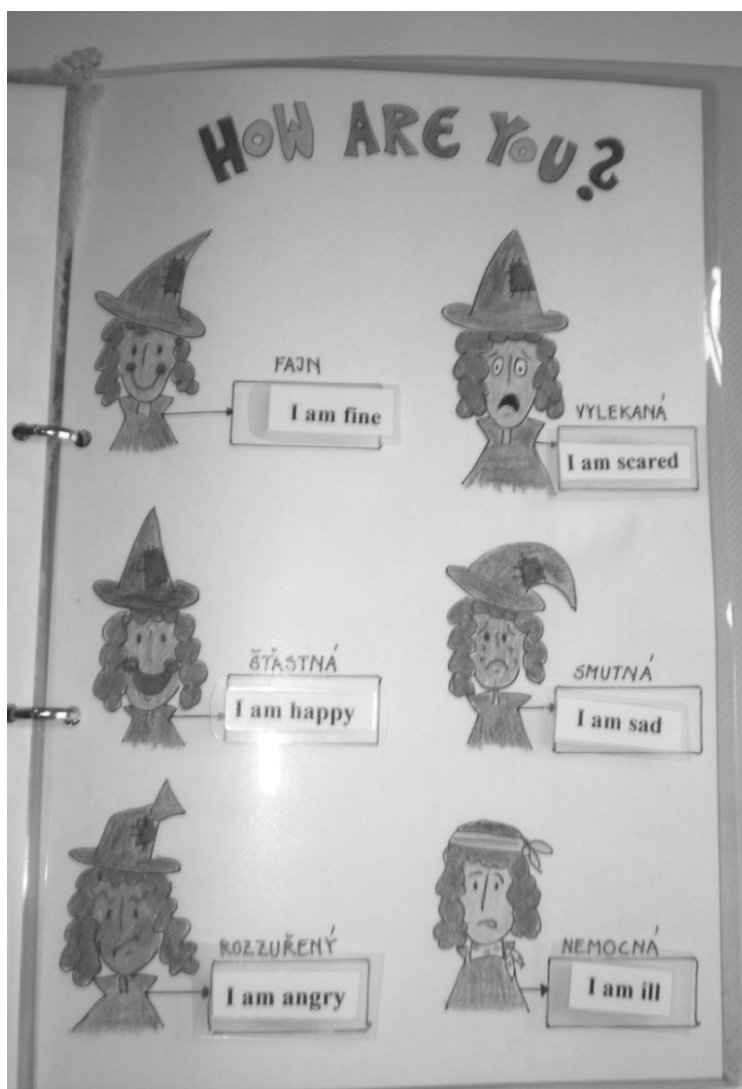
Cizí jazyk

Cílem výuky cizího jazyka na prvním stupni ZŠ je chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušenosti zprostředkované mateřským jazykem. Žáci by si měli vytvořit živý jazykový základ a předpoklad pro komunikaci v rámci Evropy i světa. Úspěšnost jazykového vzdělání je závislá na úspěšnosti vzdělávání v mateřském jazyce. **Pokud si uvědomíme, že žáci s PAS mají většinou zásadní problémy při výuce mateřského jazyka ve všech aspektech, jak byly popsány výše, je velmi pravděpodobné, že i ve výuce cizího jazyka se vyskytnou podobné problémy.** K tomu přistupuje především skutečnost správného fonetického čtení, které se liší od vizuální podoby. Mimo to jsou jinak postavena gramatická pravidla cizího jazyka. Myšlení žáků s autismem není tak pružné, řada z nich nedokáže generalizovat naučené dovednosti a motivace pro výuku cizího jazyka bývá malá. Na základě všech těchto skutečností má většina žáků s PAS zásadní problémy s výukou cizího jazyka. Přesto je určité procento těch, kteří jazykovou výuku zvládají. Problém nastává ve vyšších ročnících, kde je požadována po žácích konverzace, udržení dialogu a další sociální aspekty, které jsou pro komunikaci v cizím jazyce důležité.

Díky dobré vizuální a mechanické paměti u žáků s PAS nebývá problém naučit se požadovanou slovní zásobu, problém bývá v rozdílnosti čtené a psané formy jazyka. Proto u některých žáků přistupujeme pouze k fonetickému zvládnutí jazyka. Problémem je rovněž skládání slov do vět se správným slovosledem. Tak jako se děti učí mateřský jazyk v předškolním věku mechanicky, je pro řadu z nich snadnější učit se stejně i cizí jazyk. Na prvním stupni proto žáci zvládají výuku cizího jazyka snadněji, s přibývajícimi nároky ve výuce narůstají problémy se zvládnutím učiva.

Velmi problematická je výuka cizího jazyka pro žáky s vývojovou poruchou řeči. Rozsah učiva cizího jazyka je u nich třeba redukovat prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu.

Pro úspěšnější vedení konverzace v cizím jazyce je třeba zajistit pro žáky s PAS podobnou podporu jako v jazyce mateřském (písemné scénáře konverzace, výběr vhodných témat ke konverzaci apod.). Při psaní slohových prací je rovněž třeba žákovi poskytnout osnovu, případně ji s ním vypracovat. Přes všechna opatření je třeba počítat s tím, že u řady žáků bude deficit v konverzaci i v samostatném písemném projevu provázen řadou problémů, které plynou z deficitů základní diagnózy.



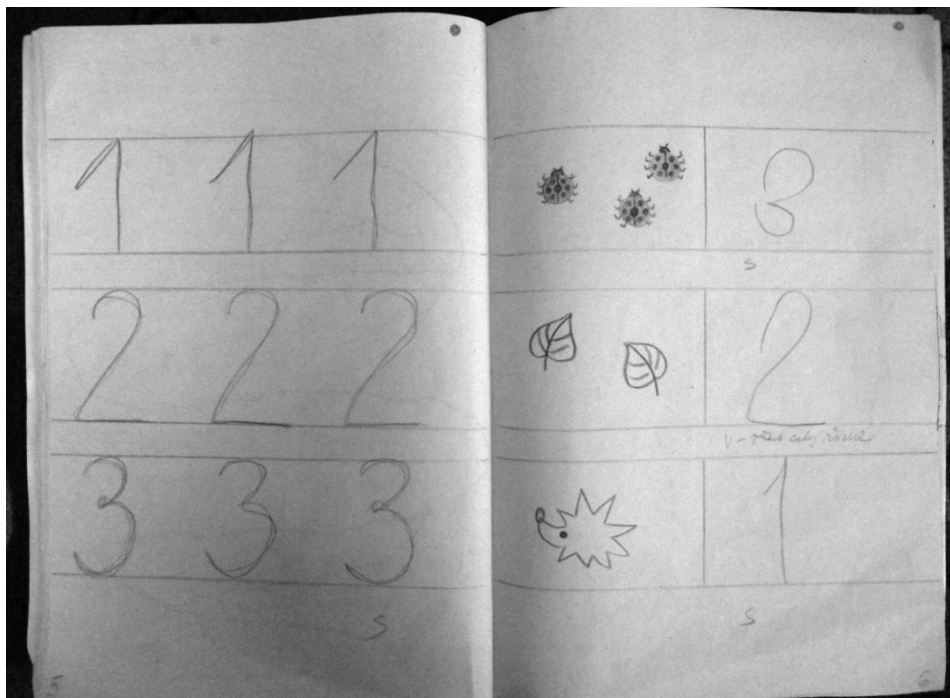
Upravený pracovní list do anglického jazyka

6.6.2 Matematika

Výuka matematiky na prvním stupni poskytuje základní vědomosti a dovednosti upotřebitelné v praktickém životě, čímž umožňuje získat matematickou gramotnost. Žáci si postupně osvojí základní myšlenkové postupy a pojmy, naučí se používat terminologii a symboliku důležitou pro pochopení základních matematických vztahů.

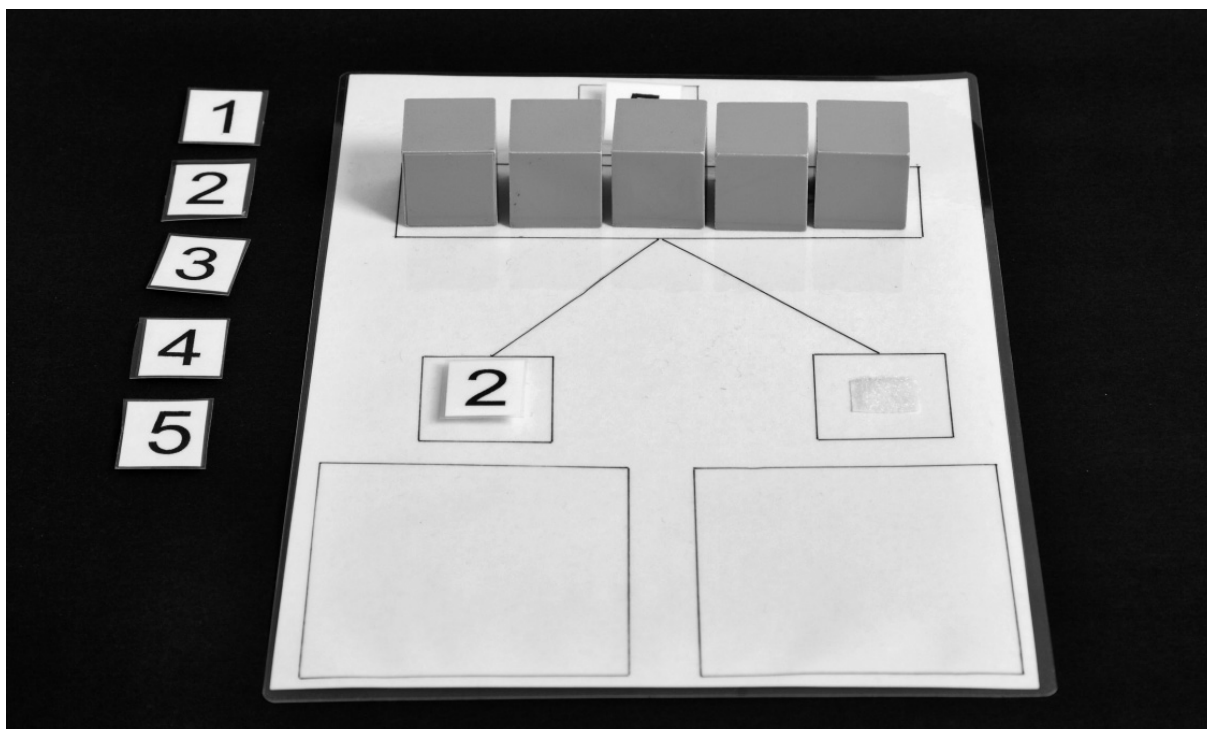
Součástí výuky matematiky na prvním stupni je také geometrie. V rámci matematiky se rovněž žáci učí pracovat s výpočetní technikou a některými pomůckami, které mohou pomoci i žákům, kteří mají s matematikou problém.

U žáků s PAS se v matematice můžeme setkat s řadou problémů, které jsou důsledkem základní diagnózy a dalších přidružených poruch. Jedná se o **deficity v oblasti aktivity a pozornosti, méně pružného myšlení, problémy s chápáním abstraktních pojmů, omezené schopnosti aplikace a generalizace naučených dovedností, zhoršené prostorové vnímání, deficity v motorických funkcích** apod. Přítomnost vyjmenovaných problémů je u každého žáka individuální a i mezi žáky s PAS jsou výborní matematici, kteří v budoucnu mohou studovat matematiku na vysokých školách. Nežřídkou přicházejí do první třídy žáci, kteří zvládají základní početní operace, mají velmi dobré abstraktní myšlení a logické uvažování. V tomto případě je třeba prostřednictvím IVP nastavit vzdělávání tak, aby se jejich a schopnosti a dovednosti dále rozvíjely a aby se takoví žáci ve škole nenudili.

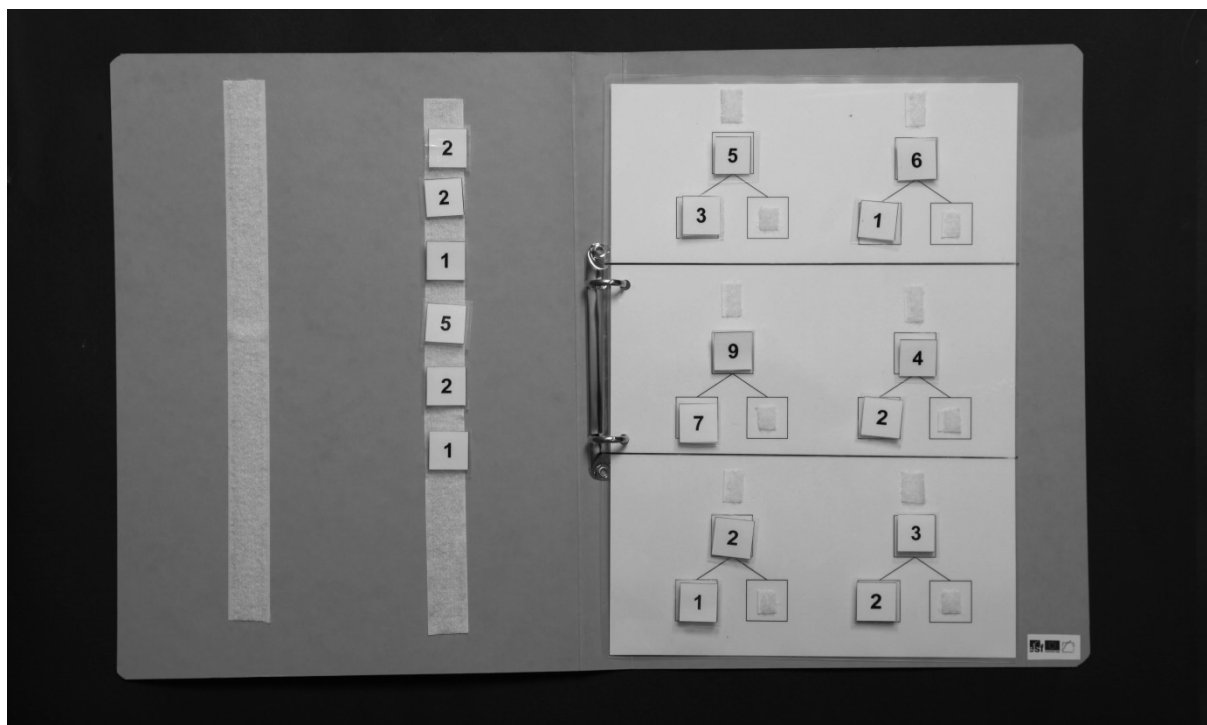


Přepřacovaná učebnice matematiky pro 1. ročník

Z naší praxe vyplývá, že je jen malé procento žáků s dyskalkulií, přesto se mezi nimi objevuje řada těch, kteří mají problém s vytvořením číselné představy a zvládnutím jednoduchých početních operací bez názoru. V tomto případě jde většinou o žáky pohybující se intelektově v dolním pásmu průměru až po inferioritu a v kombinaci s deficitem, které vyplývají ze základní a případně přidružených diagnóz, mají se zvládnutím učiva závažné problémy od počátku. U žáků, kteří opakovaně selhávají při řešení početních operací, doporučujeme zjednodušit učebnice a pracovní listy, u starších žáků používat ruční kalkulačtor.



Pomůcka k nácvičku rozkladu



Pomůcka pro procvičování rozkladu čísel

Většina žáků s PAS nemá zásadní problém se zvládnutím početních operací, avšak deficity se projevují v jejich praktickém využití. Žáci mají problém při řešení slovních úloh, manipulaci s penězi a s uplatněním matematiky i v jiných oblastech běžného života. Aplikaci učiva je třeba u žáků s PAS věnovat zvýšenou pozornost, často nepřichází sama od sebe a žáci se jí musí učit často v individuálních podmínkách a za využití specifických metod práce.



Pomůcka pro výuku základních početních operací

Při nácviku řešení slovních úloh využíváme vizuální podporu, osnovy příkladů, se žákem individuálně rozebíráme text a učíme ho porozumět mu a prostřednictvím návodných otázek hledáme nejdůležitější informace pro řešení úlohy a učíme ho vytvořit zápis. Při nácviku manipulace s penězi neváháme se žákem prakticky ověřovat naučené dovednosti, např. při nákupu v obchodě.

Vzhledem k tomu, že někteří žáci mají problém v oblasti psaní, potřebují pro úspěšnost v matematice úpravu pracovních sešitů a listů (zvětšení, roztříhání jednotlivých listů na menší části a jejich nalepení na zvláštní papír či do sešitu, širší linky u sešitů apod.). Důležité je využívání vizuální podpory při počítání. Žák s PAS může mít při pamětném počítání problémy a neúspěšnost v této disciplíně u něj může negativně ovlivnit vnímání matematiky. To se týká častých her a soutěží, které jsou hojně využívány na prvním stupni jako zpestření výuky matematiky a běžní žáci je vítají s nadšením. To však nemusí platit pro žáky s autismem.

Pamětné počítání je také využíváno formou **desetiminutovek** jako varianta procvičování učiva. V tomto případě je vhodné využít vizuální podporu a diktované příklady žákovi buď připravit na lavici nebo ukazovat formou karet všem žákům. Při delších **písemných pracích** je důležité posoudit, jak se žák dokáže soustředit, jaké má pracovní tempo, jestli bude potřebovat relaxační přestávky apod. Na základě zvážení všech informací přistoupíme k úpravě písemné práce: např. zredukujeme rozsah, vizuálně upravíme zadání, rozvrhneme písemnou práci do delšího časového úseku apod.

Součástí výuky matematiky je také geometrie, která vedle vlastního rýsování učí žáky odhadovat, porovnávat a měřit délku, velikost úhlu, počítat obvod i obsah.

Při výuce geometrie je třeba u žáků s PAS počítat s problémy v oblasti představivosti a s deficitem v motorických funkcích, které v řadě případů snižují jejich výkony v této oblasti.

I zde se může výrazně uplatnit vizuální podpora, která pomůže žákovi představit si zobrazené obrazce a tělesa. Písemné pracovní postupy při vlastním rýsování jim pomohou lépe zvládnout jednotlivé kroky ve smysluplné posloupnosti a použít správné pomůcky. U žáků se zhoršenou orientací na ploše je třeba počítat s problémy při rýsování do sešitu podle vzoru na tabuli. V takovém případě je vhodnější předložit

vzor ve stejném formátu, případně využít asistenta pedagoga k paralelnímu rýsování se žákem. Při výpočtu obvodu, obsahu apod. předkládejme žákům vzory.

U žáků s výraznými motorickými deficity může být rýsování natolik náročnou disciplínou, že ho ani přes veškerá opatření nezvládnou. V takovém případě můžeme přistoupit k vyhotovení náčrtku bez použití rýsovacího náčiní. Úroveň rýsování by měla být vždy hodnocena podle schopností každého žáka individuálně.

6.6.3 Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda)

Při výuce těchto naukových předmětů může hrát roli u některých žáků s PAS zájem o určitá témata. V takovém případě žák mnohdy o dané oblasti ví více než vyučující. Sám si zjišťuje informace, v hodinách je aktivní, spontánně sděluje informace, často je obtížně odklonitelný od tématu, nedá se přerušit tak, aby výuka mohla plynule pokračovat a ke slovu se dostali i ostatní žáci. Proto je třeba, aby žákovi bylo předem jasně nastaveno pravidlo, kdy může během vyučovací hodiny své vědomosti prezentovat a jak dlouhou dobu má k tomu vymezenou, případně se s ním domluvit, že v závěru hodiny dostane prostor (např. 5 minut), aby ostatním žákům své vědomosti předal.

Problémy s výukou mohou nastat ve chvíli, kdy žák o danou oblast učiva nemá zájem. K upoutání jeho zájmu je pak třeba volit vhodnou vnější motivaci, která zvýší zájem o učení.

Vzhledem k dobré mechanické paměti nemá většina žáků problém naučit se fakta, problémem však zůstává hledání souvislostí v probírané látce, aplikování naučených faktů a jejich generalizace.

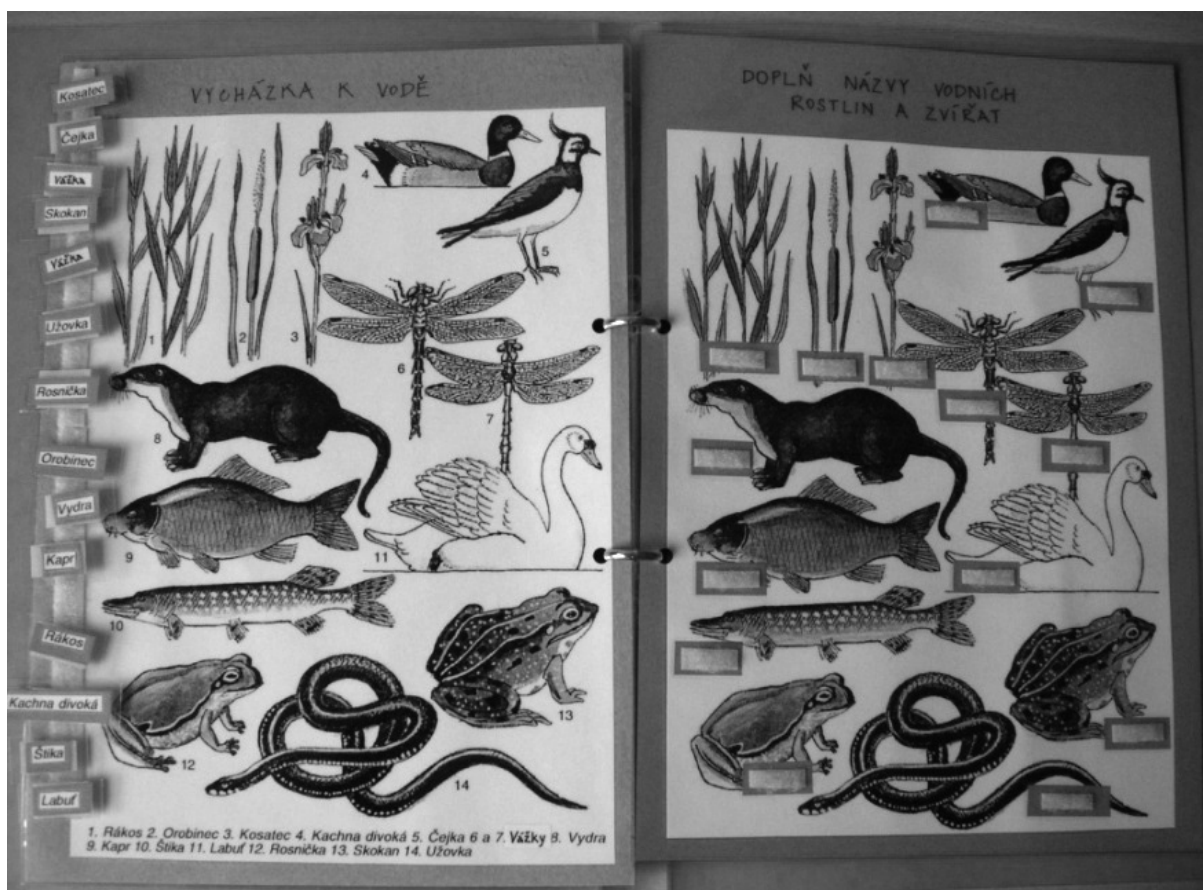
Výuka naukových předmětů je problémem u žáků s vývojovými poruchami řeči. Pokud je učivo předáváno především verbálně, mohou mít tyto žáci problém s porozuměním a v důsledku deficitu řeči je pro ně problematická i jejich interpretace. Proto je třeba využít silné stránky těchto žáků a při výuce se opírat o vizuální podněty (fotografie, obrázky, obrázková schémata, scénáře, videa apod.). Učivo, které se žák učí, je třeba zpřehlednit.

Žáci si ve většině případů vedou k jednotlivým předmětům sešity, do kterých se vytvářejí poznámky, případně je doplňují různými schématy, obrázky apod. Na prvním stupni zápis většinou píše učitel na tabuli, žáci si jej opisují do sešitu, z učebnice nebo tabule překreslují různá schémata nebo obrázky. Pokud má žák problém s orientací, je pro něj problematické, aby přehledně zápis do sešitu přenesl. V takovém případě pomůže, aby zápis přepisoval ze stejného formátu, do jakého píše (např. asistent pedagoga přepisuje zápis z tabule na volný list papíru a žák ho pak z něho přepisuje). Pokud má žák problémy s jemnou motorikou a se psaním jako takovým (dysgrafie), je vhodné, aby zápis dostával zpracovaný na listu papíru, který si vlepi do sešitu, případně se může na psaní zápisu podílet jen částečně (část napíše asistent pedagoga, část žák samotný). Stejným způsobem pracujeme se žáky, kteří mají pomalé pracovní tempo nebo jen velmi pomalu píší. Ve vyšších ročnících prvního stupně už může pedagog žákům zápis pouze diktovat. Podíl žáka na takto pořizovaném zápisu pak opět závisí na schopnosti psát podle diktátu, na úrovni grafomotoriky, případně na zvládnutí úpravy v sešitě. Opatření jsou pak stejná jako u přepisu zápisu z tabule.

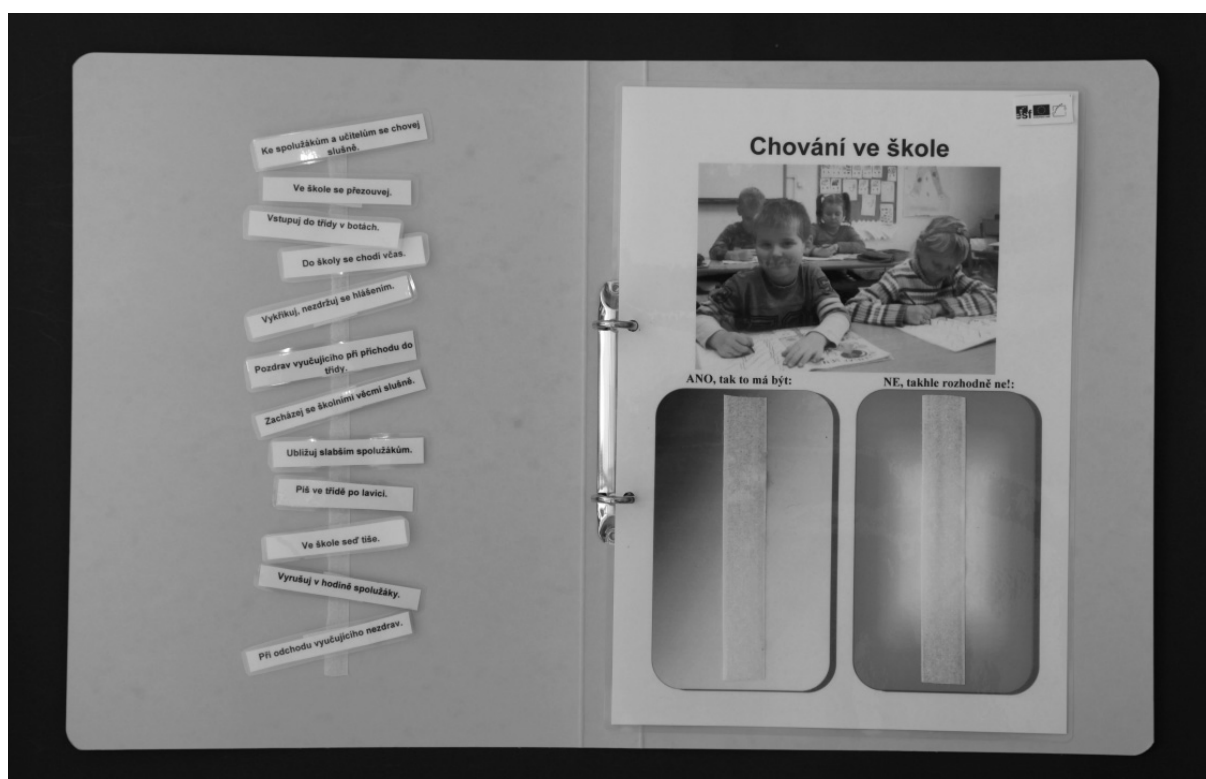
Snahou by však vždy mělo být, aby měl žák sešit vedený tak, že dokáže pořizované poznámky využít při učení se nové látce a přípravě na vyučování.

Další důležitou oblastí při zvládnutí naukových předmětů je práce s učebnicí. Žák by se již na prvním stupni měl naučit s textem pracovat, rozumět mu a hledat v něm důležité informace. Často je v tomto směru třeba se žákem pracovat individuálně, stále kladenými otázkami ověřovat, zda rozumí tomu, co čte, a prostřednictvím návodných otázek ho učít hledat v textu důležité informace. Pro přípravu na vyučování je dobré důležité informace podtrhávat (překopírovat text z učebnice na volný list a s ním pak pracovat).

Prověřování učiva je vhodné provádět ve většině případů písemnou formou (odpovědi na jednoznačně formulované otázky, testy, kvízy – v případě, že žák není schopen samostatně sestavit a napsat odpověď, vybírá správnou odpověď ze tří možností). Pokud přistoupíme k ústnímu prověřování učiva, je třeba počítat s tím, že většina žáků s PAS není schopna souvislé promluvy, a je třeba jim zadávat v průběhu zkoušení návodné otázky.



Upravený pracovní list do přírodovědy



Upravený pracovní list do vlastivědy – upevňování vhodného chování a jeho rozlišení od nevhodného

6.6.4 Člověk a svět práce (pracovní činnosti a pracovní výchova)

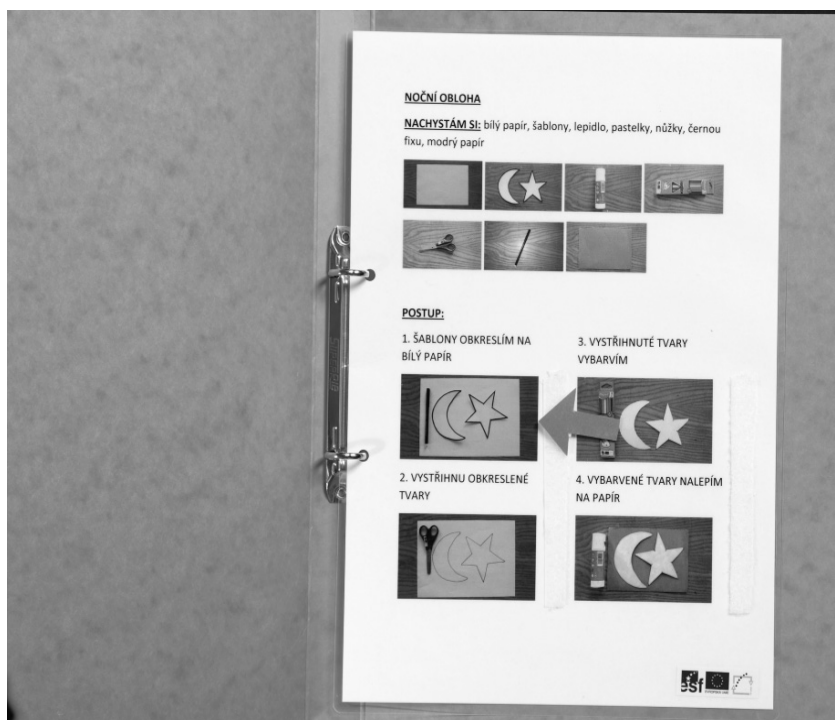
S poruchami autistického spektra se často pojí i motorické obtíže (problémy s pohybovou koordinací, vývojové poruchy motorických funkcí). Z tohoto důvodu má řada žáků s PAS v tomto předmětu problémy, které je třeba zohlednit v náročnosti zadání a při hodnocení plněných úkolů a výsledných výrobků.

Žáci mají velmi často problémy s dodržением pracovního postupu, verbálně sdělený postup práce na počátku vyučovací hodiny je pro ně často nedostatečný, pracují chaoticky, často překotně, aby již byli s prací hotovi, což se odrazí na kvalitě práce. V jiném případě pasivně sedí v lavici, nepracují a působí na učitele líným dojmem. Problém je však spíše v tom, že si žáci postup nepamatují a v důsledku deficitu v komunikaci nedokážou často požádat o radu. Z tohoto důvodu je třeba zejména u mladších žáků pracovat s **pracovními** (rozfázovaný postup následných činností, např. nejprve připravit pomůcky, vytvořit výrobek, dále uklidit a nakonec vystavit hotový výrobek) a **procesuálními schématy** (rozkrokováný postup při činnosti, např. připravit pomůcky – nůžky, papír, lepidlo, pastelky), které pomohou zvládnout žákovi pracovní postup a díky vizuální podpoře posílit jeho samostatnost. Pokud je ve třídě asistent pedagoga, může žákovi postup práce v průběhu sdělovat, avšak tímto postupem snižujeme žákovu samostatnost při práci.

V rámci pracovních činností je nezbytné věnovat zvýšenou pozornost získávání pracovních návyků, organizaci a uspořádání pracovní plochy, přípravě pomůcek na vlastní práci i úklidu pomůcek a pracovního místa po ukončení činnosti. I zde je vhodné využívat pracovní a procesuální schémata, aby si žák tyto dovednosti osvojil a v jejich vykonávání byl samostatný.

U některých žáků s PAS je třeba počítat s častým nezájmem o pracovní činnosti, neboť si žák uvědomuje, že vzhledem k motorické neobratnosti se mu nepodaří vytvořit výrobek srovnatelný se spolužáky. Opakované selhávání a neúspěch vede často až k averzi k těmto činnostem. Proto je třeba žáka stále podporovat, oceňovat jeho případnou snahu a ujišťovat ho, že si ho pedagog cení i za to, že se snaží dosáhnout co nejlepšího výsledku. V tomto směru je třeba ovlivňovat i ostatní žáky ve třídě.

Někteří žáci jsou hypersenzitivní na dotek (např. ušpiněné ruce, různé materiály, modelína, lepidlo apod.), případně na čichové vjemy (zápach lepidla, přírodní materiály apod.). S těmito alternativami je třeba počítat, a pokud víme, že má žák v těchto oblastech problémy, je nutné omezit kontakt s uvedenými pracovními prostředky.



Rozkrokované schéma do pracovní výchovy – seznam pomůcek, pracovní postup

6.6.5 Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova)

Těmito předměty se prolíná výuka teorie i praktické činnosti. Při výuce teorie postupujeme stejně jako při výuce naukových předmětů a i možná úskalí jsou podobná.

V praktické části **hudební výchovy**, při zpěvu, případně hře na hudební nástroje, může mít žák s PAS problém zapojit se do těchto aktivit. Může je pasivně přijímat, nicméně zpívat společně s ostatními je pro něj nepřekonatelný problém, natož aby předvedl sólový zpěv.

Ve **výtvarné výchově** je třeba počítat s omezenou představivostí žáků s PAS. Z tohoto důvodu je důležité předkládat vzory, případně pro kresbu vytvořit procesuální schéma. Žákovi také může pomoci paralelní kresba s asistentem či pedagogem. Mezi žáky s PAS jsou i ti, kteří malují a kreslí často, avšak jejich záliba je spojena s konkrétními tématy, které vycházejí z jejich zájmů. Stává se, že na těchto tématech ulpívají a jsou od nich obtížně odklonitelní. V takovém případě je nutné kresbu či malbu zadaných témat v hodinách výtvarné výchovy ovlivnit motivačně. Motivací může být i to, že první část hodiny věnuje žák stejnému zadání, které je určeno pro všechny žáky, ve druhé části potom může kreslit svá témata. Při práci s výtvarnými materiály musíme zohlednit i případnou **hypersenzitivitu na dotyk** (např. prstové barvy) či **pachy** (olejové barvy, tempery).

Někteří žáci s PAS mohou mít zásadní **problém s vnímáním zvukových vjemů** při zpěvu (např. nadměrné vnímání falešných tónů), hře na hudební nástroje či jen poslechu hudby. V tom případě je vhodné omezit částečně nebo zcela docházení do těchto vyučovacích hodin.

K posilování vztahu k umění a kultuře navštěvují žáci v rámci výuky kina, divadla či různé výstavy. Na tyto činnosti je třeba žáka s PAS dostatečně připravit dopředu a seznámit ho s tím, co může od takové aktivity očekávat. Současně musí být i poučen, jak se správně v těchto institucích chovat. Pokud je žák výrazně **hypersenzitivní na hluk**, obtížně zvládá pobyt v prostředí s mnoha dalšími lidmi nebo mu vadí tma apod., je třeba pečlivě zvážit, zda je daná aktivita pro konkrétního žáka vhodná. Pokud žák s PAS však rád navštěvuje divadelní představení, kino apod., diagnóza by neměla být indikací k neúčasti na takové akci. Personálně je však třeba akci zajistit (přítomnost asistenta pedagoga, vychovatele, dalšího učitele apod.).

6.6.6 Informační a komunikační technologie

I na prvním stupni se žáci seznamují s prací na PC. Tyto dovednosti si osvojují spíše hravou formou a psaní textu na počítači se od nich vyžaduje jen v základní podobě. Žáci s PAS většinou dobře ovládají PC, problém může nastat při požadavcích na psaní a úpravě konkrétního textu. Orientaci na klávesnici a na obrazovce, použití textového editoru a plnění konkrétního zadání může zvládat žák s obtížemi a může být v kontrastu s jeho schopnostmi vyhledávat na internetu, ovládat výukové programy, hrát hry apod.

Nácviku psaní na klávesnici je třeba věnovat zvýšenou pozornost, žáka učíme zvládat tuto dovednost i v individuálním vztahu různými cvičeními a s podporou vnější motivace, případně k přepisu volíme texty, které žáka zajímají. Osvojení si této dovednosti je pro další vzdělávání žáka velmi důležité, zejména jedná-li se o žáka s grafomotorickými problémy.

Počítač často plní motivační roli u žáků s PAS, neboť patří k jejich oblíbeným činnostem. V rámci výuky IT však očekáváme, že žák bude pracovat dle pokynů vyučujícího, což se může diametrálně lišit od očekávání žáka. Proto je třeba dopředu jasně vymezit kladené požadavky a současně zajistit předvídatelnost, kdy bude moci žák na počítači vykonávat oblíbenou činnost.

6.6.7 Člověk a zdraví (tělesná výchova)

I v tělesné výchově se u žáků s PAS projevuje deficit v oblasti motorických funkcí – deficit v koordinaci pohybů, problémy s rovnováhou, motorická neobratnost. Na prvním stupni ZŠ si řada žáků s PAS ještě plně neuvědomuje, že nejsou tak obratní jako ostatní spolužáci, a se zapojením do hodin TV nejsou z toho důvodu zásadní problémy.

Hodiny tělesné výchovy se vyznačují malou mírou struktury, žáci vykonávají různé činnosti, spojené s vysokou mírou organizace, s uplatňováním sociálních dovedností (soutěže, kolektivní hry apod.), což je pro žáky s PAS náročné. Z těchto důvodů potřebuje řada žáků s PAS v hodinách tělesné výchovy vyšší míru podpory a přítomnost asistenta pedagoga je ve většině případů nezbytná. Žákům s PAS rovněž pomáhá, seznámí-li učitel žáky na počátku hodiny s programem, který je poté průběžně dodržován. Asistent pedagoga pak pomáhá žákovi jednotlivé aktivity úspěšně zvládnout. **Největším úskalím je zapojení žáka s PAS do soutěží a kolektivních her.** Žákům je třeba nadstandardně vysvětlit pravidla a herní strategie a v průběhu soutěží či nácvičku kolektivních her jim pomáhat dílčí situace zvládnout. K jejich zvládnutí pomáhají vizualizovaná procesuální a pracovní schémata. Přes všechna opatření však mnozí žáci tyto aktivity nezvládnou a je pro ně třeba volit alternativní program (s asistentkou pedagoga mohou cvičit v posilovně, v části tělocvičny cvičí individuálně apod.).



Vizuálně znázorněný nácvik trojskoku v rámci výuky TV

Při soutěžích a kolektivních hrách je třeba rovněž citlivě přistupovat k rozdělování žáků do družstev. Je velký předpoklad, že pokud učitel zvolí kapitány družstev, kteří si následně vybírají spoluhráče, zůstane žák s PAS stát v řadě do poslední chvíle a nakonec pro některé družstvo „zbude“. Tato opakovaná skutečnost vyvolává v žákovi pocit méněcennosti, neúspěšnosti a neoblíbenosti v kolektivu. Proto je vhodnější rozdělit žáky do družstva rozpočítáním, losováním apod.

Žáci s pomalejším tempem práce mají problém s přípravou na hodinu tělesné výchovy a prováděním jednotlivých cviků. Od žáků se očekává, že se během přestávky přesunou rychle do tělocvičny a převléknou

se. Pokud se žákem s PAS není tato dovednost nacvičena, často v ní selhává. Podpora pedagoga při přípravě na hodinu TV, včetně převlékání, je nezbytná. Žákovi může pomoci **přenosné procesuální schéma**, na kterém má sepsány jednotlivé kroky celé přípravy (1. vezmu si věci na TV, 2. seřadím se u dveří, 3. se třídou jdu do šatny, 4. převléknu se na svém místě, 5. složím si svlečené oblečení, 6. jdu do tělocvičny). Někteří žáci mohou potřebovat i procesuální schéma na samotné převléknutí. K rychlému tempu přípravy na hodinu TV je třeba žáka vhodně motivovat.

Někteří žáci s PAS jsou hypersenzitivní na hluk a zvuky. V prostředí tělocvičny se zvuky rozléhají, žáci jsou hlučnější, povzbuzují se, v prostorách se rozléhají zvuky míče, zvuky vyvolává pohyb s náradím, rozléhá se zvuk píšťalky apod. Pobyt v takovém prostředí je pro některé žáky neúnosný, žáci jsou buď stresováni nebo vykazují problémové chování. Z těchto důvodů je vhodné zvolit individuální program s přítomností asistenta pedagoga mimo prostor tělocvičny (individuální pobyt v posilovně, vycházka nebo zcela jiný náhradní program ve třídě).

Během hodin tělesné výchovy je třeba dbát zvýšené bezpečnosti při zapojení žáků do jednotlivých aktivit. **Někteří žáci s PAS mají snížený pud sebezáchovy**, bezhlavě se vrhají do jednotlivých aktivit a nedbají pokynů vyučujícího. Takový žák vyžaduje mimořádný dohled a omezení v některých činnostech, při kterých by mohl zranit sebe nebo ostatní žáky ve třídě.

Na druhé straně jsou však žáci, kteří trpí úzkostmi a strachem z vykonávání různých pohybových aktivit (např. cvičení na náradí). V takovém případě je třeba nácvik provádět pomalu v dílčích krocích a žáka nenutit do provedení pro něj náročného cviku za každou cenu (např. přejít lavičku, přeskočit kozu, vylézt na žebřiny apod.).

6.7 Druhý stupeň

Přechod na druhý stupeň základní školy může být provázen problémy, které jsou způsobeny změnou organizace výuky (žáci častěji střídají odborné učebny), větším počtem vyučujících, náročností učiva a délkou vyučování. Paradoxně však někteří žáci s PAS jsou schopni vyrovnat se s těmito změnami a na druhém stupni pracovat s menší podporou než na prvním. **U většiny žáků je však přechod na druhý stupeň spojen s řadou problémů, které vyžadují výraznější podporu a využití celého spektra prostředků speciálně-pedagogické podpory.**

S přechodem na druhý stupeň se v mnoha případech mění i kolektiv třídy, někteří žáci dokonce ZŠ opouštějí a nastupují na víceleté gymnázium. Se změnou kolektivu mohou nastat adaptační problémy, žák si obtížně zvyká na nové spolužáky i vyučující. S přibývajícím věkem žáků se komplikují sociální vztahy, žáci si osvojují nové role v třídním kolektivu, mění se jejich postoje, utvářejí se trvalejší přátelské vztahy. Vzhledem k deficitům v oblasti sociálního chování a emocí se žáci s PAS obtížněji orientují v nových situacích a hůř identifikují nové sociální vazby. S řadou změn, které souvisejí s dospíváním, se tito žáci bez pomoci nejsou schopni vyrovnat. **Práce s kolektivem spolužáků je proto nesmírně důležitá. Je třeba žáky seznámit se zvláštnostmi, které vyplývají z diagnózy PAS, a průběžně jim situace vysvětlovat, diskutovat s nimi a hledat možnosti vzájemného pochopení a tolerance.** Stejně tak by měl i žák s PAS, pokud to situace vyžaduje, navštěvovat individuální psychoterapii, nácviky sociálních dovedností a mít možnost o problémech diskutovat s odborníkem. Na příchod žáka na druhý stupeň by měli být pedagogové připraveni. Měli by mít dostatek informací o žákovi, měli by mít možnost seznámit se s výsledky odborného vyšetření a sami by měli mít základní informace o PAS. Pro tyto učitele by mělo být zajištěno metodické vedení ze strany školského poradenského zařízení, případně je vhodné spolupracovat také se školním poradenským pracovištěm, pokud je ve škole zřízeno. Třídní učitel by měl získat informace o žákovi od třídního učitele z prvního stupně, o jeho zvyklostech a zvláštnostech chování, a přenést je k ostatním učitelům na druhém stupni. Pokud se žákem přichází z prvního stupně také asistent pedagoga, může to být on, kdo zajistí kontinuitu v přístupu k žákovi. V žádném případě by se informovanost neměla podceňovat a naopak je žádoucí, aby informací bylo co nejvíce. Zajištění stejného přístupu k žákovi přispěje k jeho snazší adaptaci a snižuje pravděpodobnost výskytu problémového chování.

6.7.1 Jazyk a jazyková komunikace

Český jazyk a literatura

I na druhém stupni základní školy přetrvávají u žáků a PAS problémy v komunikaci. Řada z nich byla popsána v této kapitole na prvním stupni. **Sémanticko-pragmatický deficit výrazně narušuje funkčnost komunikace u žáků s PAS. I když má žák velmi dobrou slovní zásobu, dokáže velmi plynule hovořit o tématech, která ho zajímají, základní reciproční komunikace i na jednoduchá témata často váznou.** Pokud žák hovoří o tématech svých zájmů, jen málo se zajímá o to, zda to posluchače zajímá nebo zda má na dané téma jiný názor (např. někteří žáci se intenzivně zajímají o politické dění ve společnosti, jejich názory jsou často velmi vyhraněné, avšak ani pod tíhou argumentů, že by to mohlo být jinak, ze svého názoru neustoupí).

I na druhém stupni se můžeme setkat se žáky, kteří nedokážou uplatňovat elementární sociálně-komunikační dovednosti, jako jsou oslovení, žádost o pomoc, pokud si s něčím neví rady, dovysvětlení, pokud něčemu nerozumí. Místo toho může nastoupit nepřiměřené chování – od afektivního až po pasivní sezení nad úkolem. Řada žáků nedokáže přiměřeně navázat rozhovor jak s dospělým, tak s vrstevníkem. Nerozliší, kdy a jakými vhodnými formulacemi do rozhovoru vstoupit, nedokážou bezpečně rozlišit, co komu mohou říkat. Tento deficit se na druhém stupni ještě více prohlubuje, protože děti už v tomto věku bezpečně rozlišují, co si mohou říkat mezi sebou, co sdělují rodičům či pedagogům a jaké výrazivo k tomu mohou používat. Řešením tohoto problému je v konkrétních situacích navrhnout, jaké formulace může žák k zahájení rozhovoru použít („vložit jim je do úst“), vysvětlit jim, že téma hovoru není vhodné, že se o něm může bavit doma s rodiči, nikoliv ve škole s pedagogem.

U žáků s vývojovou poruchou řeči přetrvávají deficity jak v oblasti expresivní, tak i receptivní složky řeči. I když v průběhu školní docházky žák většinou rozšiřuje aktivní i slovní zásobu, deficit je ve větší či menší míře patrný.

U většiny žáků s PAS přetrvává doslovné chápání řeči, přeneseným významům slov, příslovím, metaforám, pořekadlům apod. je třeba věnovat a pozornost a vysvětlovat jim je („Propíchoval ho pohledem.“, „Kdo šetří, má za tři.“, „Kdo se bojí, nesmí do lesa.“ apod.). Právě ve výuce českého jazyka je prostor jim tyto termíny vysvětlovat a učit je přiměřeně používat.

Také deficity v oblasti sledování toku řeči přetrvávají, z těchto důvodů je třeba hovořit na žáky v kratších celcích, poskytovat jim jednoznačné informace. Platí i to, že je třeba komunikaci podporovat vizuálně (písemné osnovy, pracovní a procesuální schémata apod.).

Ani na druhém stupni nevymizí u žáků s PAS problémy spojené s neverbální komunikací, i když u mnohých z nich se průběžnými nácviky tato stránka komunikace může zlepšovat (oční kontakt, mimika obličeje, používání gest, posturace těla).

Mluvnice

Při výuce gramatiky na základní škole je velmi výhodné, že se v průběhu školní docházky k opakování jednotlivých, již zvládnutých jevů vrací a učivo se postupně dále rozvíjí (např. u slovesa se žák na prvním stupni naučí určit osobu, číslo a čas, na druhém pak doplní rod a vid). Gramatické učivo se rovněž stále procvičuje ve svém celku při psaní diktátů, doplňovacích cvičeních.

Při výuce nových gramatických jevů je třeba používat přehledné záznamy (tabulky) při nácviku i procvičování. Tato vizuální podpora přispěje k zafixování si nového učiva a jeho dalšímu používání. Také na druhém stupni mohou mít žáci potíže s aplikací naučených jevů a jejich uplatňování v písemném projevu. Přetrvává i ta skutečnost, že z nich v praxi využívají gramatická pravidla správně, aniž by dokázali vysvětlit správnost jejich použití (dobré vizuální schopnosti). **Zásadní problém mívají žáci s PAS s větnou stavbou a určováním rozvíjejících se větných členů, s poměry vět hlavních i vedlejších.** K osvojení této dovednosti mohou právě pomoci zpracované přehledy tohoto učiva, které žák při osvojování učiva používá.

I na druhém stupni ZŠ mají větší problémy se zvládnutím gramatických pravidel žáci s vývojovými poruchami řeči a specifickými poruchami učení. S takovými žáky se i v tomto případě pracuje metodikou pro konkrétní postižení s dodržením základních principů strukturovaného učení. K procvičování gramatických jevů je výhodnější využívat různá doplňovací cvičení, která lze ještě konkrétně upravit pro

jednotlivé žáky. **Dle možností každého žáka je možné přistoupit k úpravě požadavků, případné redukci učiva prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu.**

Literární výchova

Lidé s autismem obecně čtou spíše z důvodů získání nových informací, jejichž získávání je zpravidla vázáno k rozšiřování si svých znalostí z oblasti svého zájmu. Proto čtou převážně encyklopedické knihy, literaturu faktu a odbornou literaturu. S interpretací informací z těchto knih nemají zásadní problém, naopak díky dobré mechanické paměti a u řady z nich i dobré slovní zásobě dokážou interpretovat s velkou přesností, často téměř doslova.

Problém však mají se čtením beletristických knih (pověstí, bajek, povídek, románů apod.). V ději se neorientují, díky nízké míře empatie mají problém pochopit jednání postav, chápat vztahy mezi nimi. V důsledku toho pak nedokážou o knize hovořit ani písemně zpracovat obsah. Z těchto důvodů nemá řada z nich o čtení beletrie zájem a povinná četba, kterou mají zadanou k přečtení, se stává pro ně i jejich rodiče černou mřinou.

V této souvislosti je však třeba říci, že se lze setkat i s mnoha lidmi s PAS, kteří čtou některé druhy beletristických knížek s oblibou (sci-fi, dobrodružné romány, historické romány, detektivky apod.). Někteří žáci teprve na druhém stupni beletristickou literaturu objevují a začínají se s ní seznamovat. Avšak v důsledku sociálního a emočního handicapu se často uchylují k titulům, které jsou určeny fyzicky mladším dětem (Mikulášovy lapálie, Z deníku malého poseroutky apod.). Jde především o příběhy z reálného života a vzhledem k tomu, že jsou určeny mladším čtenářům, žáci s PAS středního a staršího školního věku jim rozumějí.

Z výše uvedeného vyplývá, že výběr povinné četby je třeba volit dle čtenářských schopností žáka, orientovat se spíše na kratší útvary, případně i povinnou četbu volit dle zájmu žáka (týká se odborné a zájmové literatury i beletrie). U delších a náročnějších titulů je pak třeba žákovi sdělit, o čem v knize jde, na co se má zaměřit, případně mu zadat ke zpracování jen určitou pasáž, kde je pravděpodobné, že děj pochopí. Ke zpracování obsahu či vyprávění je vhodné poskytnout mu písemnou osnovu, podle které bude pracovat.

Výuka teorie literatury není pro většinu žáků zásadním problémem. Při učení je třeba zaměřit se na práci s textem, vyhledávání podstatných informací a jejich zpracování do poznámek. **Pokud žák pořízuje zápis z probíraného učiva prostřednictvím přepisu poznámek z tabule, nikoli dle diktátu vyučujícího, může být limitován grafomotorickými problémy, problémy s orientací na ploše, pomalým tempem práce.** Na druhém stupni již není nic výjimečného, má-li žák k dispozici notebook a zpracovává poznámky na něm. Opět tu může fungovat spolupráce s asistentem pedagoga, kdy asistent se částečně nebo zcela podílí na zpracování zápisu. Žák rovněž může dostat poznámky na volném listu papíru od pedagoga, který si pak vlepi do sešitu, a to zejména není-li schopen si poznámky zpracovat tak, aby je mohl využít při učení. Dopředu zpracované poznámky výkladu, které má žák k dispozici, mohou rovněž pomoci jako vizuální podklad ke snadnějšímu sledování výkladu. Při výkladu může rovněž žák sledovat text v učebnici, pokud spolu korespondují. Vizuální pomůcka zajistí lepší soustředění a porozumění ústnímu výkladu učiva.

Slohová výchova

Problémy s psaním slohových prací jsme již popsali u žáků s PAS na prvním stupni. Na druhém se však problémy mohou ještě prohlubovat. Důvodem je skutečnost, že slohové útvary, které se žáci v průběhu docházky na druhý stupeň učí zpracovávat, jsou daleko náročnější a také že očekávání pedagogů z hlediska vyjadřovacích schopností žáků, dodržení dějové a časové posloupnosti, neodbíhání od tématu apod. jsou daleko vyšší.

Daleko lépe zvládne žák zpracovat útvary, jako je popis, referát a jiné, ve kterých zúročí své vědomosti. Útvary, jako jsou vyprávění, líčení, úvaha, esej apod., dělají žákům s PAS velký problém. Žák tu musí zpracovat své myšlenky, názory, pocity apod., což je pro něj obtížné. Na vypracování slohové práce je třeba žáka připravit: pomoci mu vybrat si pro něj co nejvhodnější téma (pokud je výběr možný), rozebrat s ním, o čem by měl psát, a dle jeho schopností mu pomoci vypracovat anebo vypracovat podrobnou osnovu, podle které pak slohovou práci zpracuje. Pokud to žák potřebuje, osnovu může být zpracována jako návodné otázky. Pokud žák na ně odpovídá v daném pořadí, sestaví vlastně slohovou práci. U některých žáků

s PAS je vhodné volit specifická témata, která např. korespondují s jejich zájmy. Tím zvýšíme motivaci žáka k tomu, aby se dané téma pokusil zpracovat v příslušném slohovém útvaru. Při nácvičku psaní slohových prací je třeba přihlídnout k možné nižší úrovni při hodnocení. Opakované získání špatné známky vede u mnohých žáků s PAS k nechuti se dále věnovat nácvičku této dovednosti.

I když je pro žáky s PAS psaní slohových prací ve většině případů náročné, je třeba tuto dovednost nacvičovat. Napsat úřední dopis, žádost, omluvu, životopis apod. je velmi důležitá dovednost pro praktický život a její zvládnutí přispěje k samostatnosti v dospělosti. Zvládnout napsat jiné útvary pak budou žáci, kteří zvládnou studium na střední škole, potřebovat při skládání státní maturity.

I mezi žáky s PAS se najdou takoví, kteří se dokážou písemně vyjadřovat. Jejich zálibou je psaní různých povídek, které jsou zaměřeny na určité téma (vesmír, život na jiné planetě apod.). Inspirací k této aktivitě mohou být oblíbené filmy, které potom po svém literárně zpracovávají. Avšak ani tato dovednost není indikací k tomu, že žáci zvládnou napsat jiné slohové útvary nebo psát na jiná témata bez výše uvedené podpory.

Písemný projev na druhém stupni

I na druhém stupni se u žáků s PAS projevují deficity v psaní, které jsme popisovali u žáků na prvním stupni. Úroveň, tempo psaní, způsob psaní (velké tiskací písmo) je třeba zohlednit i na stupni druhém.

Při procvičování gramatických jevů je lépe u takových žáků využívat různá doplňovací cvičení. Pokud u takového žáka chceme, aby provedl větný rozbor, pak mu raději dáme již větu napsanou, aby se tak mohl soustředit pouze na provedení větného rozboru a ne na vlastní přepis věty.

U psaní diktátů postupujeme stejně jako na prvním stupni. Pokud žáci zvládají pružně psát na počítači nebo notebooku, lze ho využít nejen při psaní diktátů, ale i při slohových pracích.

Cizí jazyk

Na prvním stupni ZŠ jsou položeny základy pro rozvoj výuky cizího jazyka na stupni druhém. **Pokud žák s PAS tyto základy nezvládl v plném rozsahu, pak je třeba přistoupit k další výuce podle individuálního vzdělávacího plánu**, ve kterém je rozvrženo učivo tak, že navazuje na znalosti získané na prvním stupni. Tím zajistíme, aby ve výuce byla zachována kontinuita a aby žák učivo chápal a byl schopen si ho osvojit. Protože i na druhém stupni přetrvávají u většiny žáků s PAS problémy při výuce mateřského jazyka, je jasné, že ve výuce cizího jazyka se problémy projeví rovněž, zejména vezmeme-li v úvahu, že se výuka komplikuje a požadavky na žáka se zvyšují. Texty, které žáci čtou jsou složitější, a proto i problém se správným fonetickým čtením se zvyšuje. Také výuka gramatiky je složitější. Rozvoj slovní zásoby a zvládnutí gramatiky umožňuje žákům vytvářet složitější věty a souvětí. To přináší problém s větnou stavbou, která je u cizího jazyka odlišná od jazyka mateřského. **Zvyšují se problémy v konverzaci, udržení dialogu a dalších sociálních aspektech komunikace.**

Při výuce cizího jazyka je třeba nadále se opírat o dobré vizuální vnímání a mechanickou paměť žáků s PAS. Slovní zásobu zpravidla zvládají, při výuce gramatiky pomohou ke zvládnutí a upevnování učiva písemné přehledy, do kterých žák může nahlížet. I na druhém stupni může přetrvávat závažný problém ve zvládnutí rozdílnosti čtení a psané formy jazyka, a proto je u některých žáků třeba zůstat pouze u fonetického zvládnutí jazyka.

Velmi problematickou zůstává výuka cizího jazyka pro žáky s vývojovou poruchou řeči. Rozsah učiva cizího jazyka je u nich třeba redukovat prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu.

K tomu, aby žáci s PAS dokázali rozvíjet konverzaci v cizím jazyce, je třeba, tak jako v mateřském jazyce, jim poskytnout podporu v podobě písemných scénářů konverzace, volit vhodná témata ke konverzaci apod.

Pokud jsou žáci schopni psát v cizím jazyce, je nezbytné, aby pro zpracování slohových prací měli k dispozici osnovu, tak jako při psaní v mateřském jazyce. Řada žáků, i přes poskytovanou podporu, bude mít při výuce cizího jazyka řadu problémů. V průběhu druhého stupně se žáci začínají učit druhý cizí jazyk. **Jako doplňující vzdělávací obor může být cizí jazyk vyučován jako nepovinný, ale i jako povinný předmět. Pokud má žák zásadní problém při zvládnutí jednoho cizího jazyka, je třeba zvážit, zda výuka druhého cizího jazyka je vhodná. Podle aktuální školské legislativy je možné žáka zbavit povinnosti na tento druhý cizí jazyk docházet.**

6.7.2 Matematika a její aplikace

Na druhém stupni si žák v matematice osvojuje další aritmetické operace, učí se uvědomovat si změny a závislosti známých jevů, jejichž zkoumání vede k pochopení pojmu funkce. Žáci se dále učí řešit problémové situace a úlohy z běžného života, třídít údaje, analyzovat a chápat problémy.

V geometrii se žáci zabývají jak rovinnými, tak prostorovými útvary, hledají jejich podobnosti a odlišnosti, učí se je načrtnout i narýsovat, řeší aplikační geometrické úlohy.

Učivo matematiky na druhém stupni navazuje na stupeň první, a proto je pro úspěšnost v dalším rozvoji základním předpokladem osvojení si učiva prvního stupně. Pokud tomu tak není, je třeba v dalším učení matematiky pokračovat dle individuálního vzdělávacího plánu.

Stejně jako na prvním stupni nebudou mít žáci s PAS ve většině případů problém se zvládním početních operací, selhávat mohou při jejich aplikaci při řešení slovních úloh. Rovněž analýza různých matematických problémů může žákům s PAS dělat problémy.

Pokud má žák s PAS diagnostikovanou dyskalkulii, je mu poskytována taková podpora, která je již popsána v matematice u prvního stupně.

Závažné problémy mohou mít žáci s PAS se zvládním geometrie. Deficity v oblasti představivosti, prostorového vnímání i grafomotorických funkcí způsobují, že řada z nich zvládá učivo geometrie s velkými problémy. **Rozsah učiva je proto třeba upravit prostřednictvím IVP** dle možností žáka, kterého může limitovat jeden z výše uvedených deficitů, ale může jich působit současně několik. Při výuce geometrie je třeba volit individuální přístup, vysvětlení učiva musí být podpořeno vizuálně. Pokud je žák schopen provádět náčrtky nebo rýsovat, je výhodné jim předkládat písemná pracovní schémata, podle kterých pracují.

Problémy s grafomotorikou se můžou projevit i v matematice. Díky zhoršené úpravě písma mají žáci problém s čitelným psaním číslic, nedokážou je správně napsat pod sebe a v důsledku toho pak docházejí ke špatným výsledkům. K dodržování lepší úpravy mohou pomoci čtverečková sešity, u některých je třeba vytvářet „okénka“.

I přes výše uvedené problémy, které řada žáků s PAS se zvládním učiva matematiky má, je třeba říci, že lze mezi nimi najít i žáky, kteří učivo matematiky zvládají bez větších problémů, jsou mezi nimi i žáci velmi nadaní a jejich matematický talent je třeba rozvíjet.

6.7.3 Informační a komunikační technologie

Žáci se učí ověřovat pravdivost informací, posuzovat jejich závažnost a návaznost. Učí se s nimi pracovat, používat různé zdroje a vyhodnocovat jednoduché vztahy mezi nimi. Učí se ovládat práci s textovými, grafickými i tabulkovými editory, dokážou funkčně pracovat s textem i obrazem. Učí se zpracovávat a prezentovat v textové, grafické i multimediální formě.

S ovládním počítače, prací s různými editory nemají žáci s PAS zásadní problém, stejně jako s vyhledáváním informací. Problém mohou mít s jejich vyhodnocováním, výběrem důležitých informací, hledáním souvislostí. Pro zpracování informací může žákům s PAS pomoci písemná osnova. Zpracování prezentace v textové, grafické či multimediální formě není problém formální, ale obsahový.

V hodinách informační a komunikační technologie se můžete setkat se žáky, kteří jsou schopni kladené požadavky zvládat, ale k plnění zadaných úkolů nejsou motivováni. Často se uchylují k vyhledávání informací, které jsou spojeny s jejich zájmy, nebo se přímo věnují jiným oblíbeným činnostem, které na PC rádi vykonávají. **Jako motivace skutečně mohou pomoci úlohy zadávané z oblasti jejich zájmů nebo je třeba dopředu motivaci nastavit tak, že po splnění zadaných úloh se budou moci po určitou dobu věnovat svým oblíbeným činnostem.**

6.7.4 Člověk a společnost (dějepis a výchova k občanství)

Žáci získávají znalosti a dovednosti potřebné k zapojení do aktivního života v demokratické společnosti. Cílem je zprostředkovat poznání dějinných, sociálních a kulturně-historických aspektů života lidí v jejich rozmanitosti a ve vzájemných souvislostech. Žáci si formují postoje, kterých je třeba k aktivnímu využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích. Učí se rozlišovat a formulovat společenské problémy z minulosti i současnosti, zjišťovat a zpracovávat informace, vyvozovat z nich závěry a aplikovat je v reálných životních situacích.

Tento vyučovací předmět navazuje na předmět Člověk a jeho svět na prvním stupni.

Při výuce dějepisu většina žáků s PAS nebude mít problémy se zvládnutím historických faktů. Nedostatky se však projeví u řady z nich při hledání historických souvislostí, hledání paralel mezi historickými a současnými událostmi apod.

Daleko větším úskalím bude pro žáky s PAS **výchova k občanství**. K pochopení řady společenských témat je třeba určitých vyšších sociálních dovedností a empatie, které jsou, v důsledku základního handicapu, u žáků s PAS porušené. Fakta se tedy budou učit poměrně snadno (např. téma stát a hospodářství, stát a právo), avšak např. téma Člověk a jedinec budou zvládat velmi obtížně.

Proto bude třeba u většiny žáků vycházet z jejich možností a upravit vzdělávací program prostřednictvím IVP. Při výuce je nezbytné volit individuální přístup, učivo vysvětlovat na konkrétních příkladech pro jeho snazší pochopení a následně se pokusit ho zobecnit (navést žáka k jeho zobecnění, případně mu ho říci). Při výuce je vhodné využívat vizuální podporu (vizuální přehledy, rozkreslení situací, zpracování sociálních scénářů apod.). Důležitá je rovněž práce s učebnicí, vyhledávání důležitých informací a zpracování poznámek, pracujeme se žákem dle jeho možností tak, jak je popsáno v literární výchově.

Výuku tohoto předmětu může rovněž ovlivnit zájem žáka o tato témata. U řady z nich bude třeba volit vhodné motivační stimuly, protože je tato témata nezajímají, a to i z toho důvodu, že jim nerozumí.

Přesto se však i zde můžete setkat se žáky se zájmem o historii, ve většině případů však jde o zájem o konkrétní historická témata, která lze nějakým způsobem kategorizovat, sumarizovat apod. (např. válečné bitvy, data jejich konání, počet vojáků, druhy a počty techniky, počet padlých apod.).

6.7.5 Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis)

Tyto předměty umožňují žákům více porozumět zákonitostem přírodních procesů, a tím si uvědomit důležitost přírodovědných poznatků a jejich aplikaci v praktickém životě. V této oblasti vzdělávání mohou žáci poznat přírodu jako systém, jehož součástí se ovlivňují. Při výuce je podporováno otevřené myšlení žáků, kritické myšlení a logické uvažování.

Předměty navazují na výuku prvního stupně Člověk a jeho svět.

Výuka v této oblasti může být u žáků s PAS značně poznamenána zájmem o některé téma a na druhé straně nezajmem o témata jiná. **Fyzika** přináší řadu teoretických znalostí, pro jejichž pochopení jsou důležité praktické ukázky. **Využívání pomůcek, praktických ukázek, pokusů a demonstrací je pro žáky s PAS pro pochopení učiva nesmírně důležité.** Při výuce fyziky se žáci učí aplikovat teoretické znalosti. Pro některé žáky s PAS to může být velkým problémem a tyto dovednosti rozvíjejí jen s pomocí, jiní žáci s PAS to zvládají bez problémů, někdy jen dílčí témata.

Podobné je to i s **chemií**, kde rovněž **pro objasnění učiva je nezbytná praktická výuka.** Žáci v rámci tohoto vyučovacího předmětu vykonávají různé pokusy, jejichž bezpečné zvládnutí vyžaduje dobré motorické dovednosti, které některým žákům s PAS chybí.

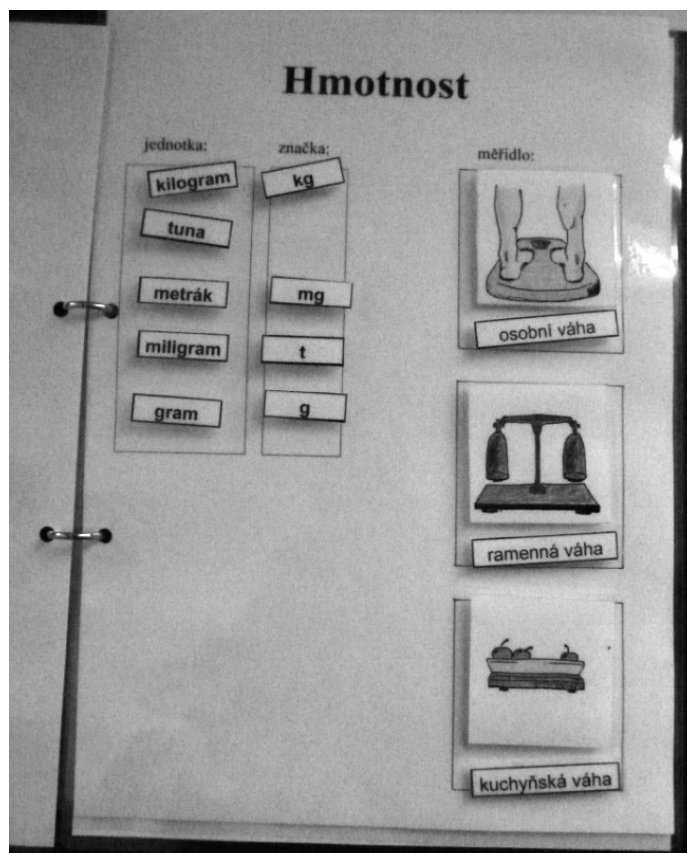
Při aplikování učiva, provádění demonstrací a pokusů pomohou žákům s PAS pracovní a procesuální schémata v dodržování správných postupů a vedou žáky k samostatnosti.

Do předmětu Člověk a příroda je zařazen i **zeměpis**, který má přírodovědný i společenskovedný charakter a hledá souvislosti mezi přírodními podmínkami a životem lidí a jejich společenství.

Ve všech tématech tohoto vyučovacího předmětu je důležitým předpokladem získání teoretických znalostí. Žáci je získávají prostřednictvím výkladu učiva, ale i prostřednictvím různých názorných pomůcek, praktických ukázek, pokusů, prací s mapami, atlasy a klíči.

Praktické osvětlování učiva je pro jeho pochopení u žáků s PAS nesmírně důležité.

Také správné užití učebnic, nácvik vyhledávání důležitých informací a jejich využití, přiměřené používání pomůcek je velmi důležité. S řadou žáků s PAS je třeba tyto dovednosti cíleně nacvičovat. Při zpracování poznámek do sešitu postupujeme rovněž stejně tak, jak je popsáno u literární výchovy.



Upravený pracovní list do fyziky

Problémy mohou mít žáci s interpretací učiva, prověřování znalostí je ve většině případů lepší provádět písemnou formou. Jednoznačnost formulovaných otázek je velmi důležitá. Žáci mající problém s vyjadřováním lépe zvládnou zkoušení formou testů s výběrem již naformulované správné odpovědi. U rozsáhlejších písemných prací je třeba zohlednit deficity v oblasti pozornosti a délky soustředění žáka. U některých je vhodné práci buď zkrátit nebo ji rozdělit do delšího časového úseku. Při ústním prověřování učiva je třeba klást jednoznačné návodné otázky, řada žáků s PAS není schopna souvislého vyprávění.

V rámci výuky tohoto vyučovacího předmětu žáci často pracují na společných či skupinových projektových pracích. I zde je zapojení žáků s PAS omezené (viz kapitola skupinová práce).

6.7.6 Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova)

Na druhém stupni se žáci učí širšímu náhledu na umění a kulturu. Žáci si osvojují některé historické souvislosti a společenské kontexty ovlivňující umění a kulturu. Ve výuce se využívají projekty, které žákům umožní hledat vztahy mezi jednotlivými druhy umění.

Stejně jako na prvním stupni se žáci v tomto předmětu setkávají se vzdělávacími obory hudební a výtvarná výchova. Do nich je zahrnuto jak teoretické, tak praktické vzdělávání. Při výuce můžeme očekávat

podobná úskalí jako na prvním stupni, některá mohou s přibývajícím věkem žáků ustupovat, jiná se mohou ještě prohlubovat. **Při praktické výuce jsou na žáky kladeny stále větší nároky, na což řada žáků s PAS v důsledku deficitů plynoucích ze základní diagnózy, ale i vzhledem k deficitům přidruženým není schopna reagovat. Ve výtvarné výchově chybí představivost a fantazie k náročnějším výtvarným projektům, žáci stále potřebují vzory a postupy k práci, pro jiné je problém zvládnout náročnější formy psaní.**

V kladení požadavků i v hodnocení výstupů je třeba tyto deficity zohlednit. Tak jako u intaktních žáků je třeba zohlednit vrozené dispozice a talent.

6.7.7 Člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova)

Vzdělávací obor výchova ke zdraví zahrnuje řadu témat, která vyžadují uplatňování sociálních dovedností, ale i řadu přiměřeně rozvinutých exekutivních funkcí i přiměřené smyslové vnímání. Vzhledem k deficitům ve výše jmenovaných oblastech mohou mít žáci s PAS se zvládnutím tohoto oboru problémy (upevňování hygienických, stravovacích, pracovních a dalších zdravotně preventivních návyků, prohlubování poznatků o rodině, škole, společenství vrstevníků, vztazích mezi lidmi apod.).

Zvládání či selhávání ve výuce a následné uplatňování získaných vědomostí v každodenním životě je u žáků s PAS velmi individuální a vyplývá z výše uvedených deficitů i jejich intenzity. Úroveň v uplatňování těchto dovedností často nekoresponduje s celkovou mentální úrovní těchto žáků a následně vede k obviňování rodičů ze špatné výchovy (neupravený vzhled žáků, zvláštnosti ve stravování, péče o zdraví – problémy s preventivními prohlídkami apod.).

V oboru **tělesná výchova** jsou možné problémy popsány na prvním stupni. I zde se mohou některé problémy s věkem prohlubovat. **V mnoha případech si žák s PAS stále více uvědomuje své deficity pohybové, neschopnost zapojení se do kolektivních her. Často si uvědomuje i to, že nedostatečnosti v tělesné výchově zhoršují jeho postavení v kolektivu vrstevníků. Žáci se v důsledku toho staví k tělesné výchově negativně, v hodinách vykazují problémové chování (od provokativního, často i agresivního chování až po pasivní „trpění“ na těchto vyučovacích hodinách). Někteří odmítají do těchto hodin chodit.** V souvislosti s tím je třeba posoudit všechny aspekty daného problému a v závažných situacích přistoupit k individuálním hodinám s přítomností asistenta pedagoga, případně ke zbavení povinnosti na tyto vyučovací hodiny docházet.

6.7.8 Člověk a svět práce (pracovní činnosti a pracovní výchova)

Na druhém stupni si žáci v tomto vzdělávacím oboru rozšiřují své pracovní návyky, učí se organizovat a plánovat práci, hodnotit práci svou i druhých. Potřeba uplatňování exekutivních funkcí a dalších dovedností, které byly popsány v tomto vyučovacím předmětu na prvním stupni, se zvyšuje. U žáků s PAS se v důsledku toho řada deficitů ještě prohlubuje.

Při práci s nimi je třeba nadále uplatňovat metody a postupy popsané u prvního stupně.

Úspěch v rozvoji pracovních činností a pracovní výchovy je podmíněn i zájmem o jednotlivá témata. Žák může být úspěšný při přípravě pokrmů, selhává však při práci s technickými materiály. Z tohoto důvodu hraje významnou roli vnější motivace i hodnocení výsledků s ohledem k jeho deficitům.

6.7.9 Doplnující vzdělávací obory, průřezová témata

Doplnující vzdělávací obory nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, obsah pouze doplňují a rozšiřují. Je možné je využít pro všechny nebo jen některé žáky jako povinné nebo volitelné předměty. **U žáků s PAS, pokud je to možné, by měly být vybírány takové obory, o které mají zájem a jejich zvládnutí je pro ně snadnější než obory jiné.** To se však v praxi často nedaří. Často je na základních školách zvolen jako doplnující vzdělávací obor předmět, do kterého jsou pak povinně zařazeni všichni žáci (např. výuka

druhého cizího jazyka). V některých případech je třídě nabídnuto několik vzdělávacích oborů, nakonec jsou však vybrána témata korespondující s vysokou poptávkou, což ne vždy může korespondovat s potřebami žáka s PAS (dramatická výchova). **Pokud je žák s PAS zařazen do některého doplňujícího vzdělávacího oboru, metody a postupy práce korespondují s charakterem a obsahem daného oboru.** U žáků s těžší symptomatikou autismu, závažnými poruchami pozornosti, snadnou unavitelností je třeba docházení na tyto předměty zvážit. Řada z nich má závažné problémy i se zvládnutím povinné části základního vzdělávání.

Průřezová témata zahrnují okruhy aktuálních problémů současného světa a jsou nedílnou součástí základního vzdělávání. Jednotlivé oblasti průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a propojují vzdělávací obsahy jednotlivých oborů. Jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Organizačně mohou být využita jako integrativní součást obsahu vzdělávacího předmětu nebo mohou být samostatnými předměty, projekty, semináři či kurzy.

Od žáků se očekává jejich aktivní individuální zapojení i vzájemná spolupráce s ostatními.

Zvládnání jednotlivých témat vyžaduje vyhledávání a třídění informací z různých oborů, jejich zpracování, aplikace a generalizace a závěrečná prezentace.

Všechna tato očekávání mohou být u žáků s PAS naplněna částečně nebo vůbec. Aby v tomto předmětu obstáli, potřebují přiměřenou míru podpory od individuálního zapojení a vzájemné spolupráce až po prezentaci vlastní práce. Žákům by mělo být předloženo téma práce, pod vedením by si měli vytvořit detailní písemný pracovní postup. Pomoc by jim měla být poskytnuta i v dalších výše uvedených krocích. Podporu rovněž potřebují při týmové spolupráci (viz skupinová práce). **Zařazení žáků s PAS do průřezových témat je třeba individuálně zvážit. Někteří to zvládnou s větší či menší podporou poměrně úspěšně, jiní budou selhávat i přes poskytnutou podporu. V tom případě je třeba volit jednodušší témata s užším propojením na jednotlivé vyučovací předměty (např. zpracovávají téma jednoho vyučovacího předmětu).**

6.8 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Na základě závěrů zprávy ze speciálněpedagogického vyšetření, ze sledování dítěte a stanovení priorit je sestaven IVP zpravidla na 6–12 měsíců. Při stanovení délky hraje roli diagnóza, míra symptomatiky, problémy v chování, odhadovaná úspěšnost plnění IVP a v neposlední řadě i dokonalá znalost dítěte, která souvisí s délkou jeho pobytu v ZŠ. U žáků, kteří jsou integrováni v konkrétním školním roce poprvé, je těžké odhadnout, jak bude vzdělávání pokračovat, a proto je výhodnější volit krátkodobé plány, nejčastěji na období jednoho pololetí. Na základě záznamů, informací od rodičů a průběžných hodnocení při vzdělávání žáka je plán průběžně doplňován, upravován a specifikován dle jeho potřeb. Na sestavení plánu se podílí tým pedagogů třídy, zákonní zástupci dítěte a poradenští pracovníci.

Základem pro vytvoření funkčního IVP je stanovení vývojové úrovně dítěte v jednotlivých oblastech. Vývojový profil dětí s poruchami autistického spektra je většinou nerovnoměrný, a to často vede k obtížím a problémům při sestavování IVP. Má-li být zvolená intervence účinná, musí akceptovat všechna specifika postižení a vývoje žáků s poruchami autistického spektra. Musí být doporučeny k využití takové speciální metody, postupy, strategie a pomůcky, které umožní těmto žákům se úspěšně vzdělávat a kompenzovat handicap vyplývající z diagnózy.

Poruchy autistického spektra neznamenají jen vývojové opoždění v některých oblastech vývoje, ale jsou většinou provázeny i zvláštnostmi v chování, které děti s touto poruchou znevýhodňují ve vzdělávacím procesu. Pouze důsledné uplatňování metody komplexnosti, týmové práce a individuálního přístupu může zajistit těmto žákům podmínky pro úspěšné vzdělávání.

Struktura a postup při sestavování IVP vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 18, 19, a vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 6.

Při sestavování IVP je nezbytné plně respektovat speciální potřeby dětí s autismem, vycházející ze specifik postižení, z vývojové úrovně, a také musí být zohledněna i jiná přidružená postižení, poruchy či onemocnění (např. smyslové vady, specifické poruchy učení a chování, epilepsie, poruchy aktivity a pozornosti, úzkostné poruchy, dyspraxie jemné nebo hrubé motoriky, obsedantně kompulzivní poruchy atd.).

Při vytváření individuálních vzdělávacích plánů jsou důležitými partnery všech odborníků rodiče. Ti mají na srdci nejen zájmy svého dítěte, ale nesou za ně větší odpovědnost než kdokoli jiný.

Základem k sestavení plánů jsou závěry odborných vyšetření (zejména psychologického) a dobře stanovená speciálněpedagogická diagnostika. Jejich podceněním a povrchním vnímáním, zpochybňováním stanovené diagnózy se z IVP stává formální kus papíru, který nikdo nebere vážně.

Rovněž tak formální stanovení pedagogických cílů a přílišná obecnost, povrchnost nebo nesprávné zaměření plánů vede k tomu, že tento dokument ztrácí svůj význam a snižuje se jeho celková efektivita.

Zvláště významným aspektem při sestavování plánů je vytyčení priorit, které je třeba založit na racionálním pochopení dítěte a jeho rodiny.

6.8.1 Zásady pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů

Při plánování přiměřené intervence je třeba u žáků s poruchami autistického spektra zohlednit nerovnoměrný vývojový profil a ty oblasti, které jsou deficitní (triáda postižení – komunikace, sociální chování, představitost). Na druhé straně je třeba stavět na tom, v čem je žák s poruchou autistického spektra úspěšný (například vizuální myšlení, paměť).

Rovněž je třeba důsledně vycházet z uplatňování metodiky strukturovaného učení v souladu s potřebami žáka.

Plán by měl kromě formálních náležitostí obsahovat:

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

Při sestavování plánů, úkolů a postupů je třeba stanovit priority, které jsou individualizovány podle profilu žáků, požadavků rodiny a potřeb školy.

Důležitou prioritou je adaptace žáka na školní prostředí (orientace v budově, třídě, funkční využití prostoru školy, respektování pracovního místa apod.).

Dále je třeba podpořit žáka při zvládnání sociálního prostředí školy. Jde tu o uplatňování přiměřených sociálních dovedností v kontaktu s ostatními žáky i dospělými, přiměřené reakce na pokyny pedagogů, podřízení se kladeným požadavkům, uplatňování přiměřených sociálních rutin apod.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje **klíčové kompetence**, jež jsou souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj každého žáka (RVP pro ZV). Naplňování těchto klíčových kompetencí je pro žáky s PAS problematické vzhledem k deficitům, které vyplývají ze základní diagnózy. Rozvíjení klíčových kompetencí by mělo postupovat celým vzdělávacím procesem. Úspěšným zvládnutím učiva, schopností ho aplikovat a generalizovat se tyto kompetence posilují, a tím je naplňován cíl základního vzdělávání. Během povinné školní docházky by si žáci měli osvojit potřebné strategie učení, měli by být motivováni k dalšímu vzdělávání, měli by se naučit tvořivě myslet, řešit problémy, účinně komunikovat a spolupracovat. Měli by být schopni reálně zhodnotit své možnosti, uplatňovat osvojené vědomosti a dovednosti při rozhodování o dalším životě a profesním uplatnění. **Žáci s PAS ve většině případů nenaplní zcela klíčové kompetence během povinné školní docházky. Úkolem pedagogů by mělo být dosáhnout maximálně možné míry rozvoje těchto kompetencí a připravit žáka s PAS pro další život.**

Mezi klíčové kompetence patří: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Pro postupné naplňování výše uvedených kompetencí je důležité posoudit a zohlednit při sestavování IVP:

- *jak dokáže žák vnímat,*
- *je-li vytvořeno pracovní chování,*
- *jak dlouho udrží pozornost,*
- *jakou má paměť,*
- *jak řeší problémy,*
- *jak se chová ve společnosti ostatních,*
- *na jaké úrovni je jeho řeč,*
- *jak umí napodobovat,*
- *jak tráví volný čas,*
- *čím se dá motivovat,*
- *jak chápe následnost,*
- *jaká je jeho schopnost učení (mechanicky zvládá učivo, schopnost aplikace, generalizace apod.),*
- *jak má vytvořen obraz „já“,*
- *jak se dokáže adaptovat v prostředí,*
- *ostatní problémy, které mohou ovlivnit naplnění klíčových kompetencí (např. přidružené postižení, poruchy a onemocnění, problémové chování apod.).*

Vzhledem k deficitu v rámci poruch autistického spektra by měl plán dále obsahovat dle aktuální potřeby žáka následující položky:

- *rozvoj komunikace (receptivní, expresivní či neverbální způsob komunikace, resp. formu alternativní či augmentativní – podpůrné – komunikace),*
- *rozvoj v oblasti imitace (motorická, verbální, sociální),*
- *rozvoj v oblasti sociálního chování,*
- *rozvoj v sebeobsluze,*
- *rozvoj motoriky (jemná, hrubá motorika, grafomotorika),*
- *rozvoj vnímání (zrakové, sluchové, taktilní),*
- *rozvoj abstraktně vizuální myšlení,*
- *rozvoj představivosti a fantazie.*

U žáků, kteří plní povinnou školní docházku a dále se vzdělávají na různých typech škol, je třeba v plánech rozpracovat také metody a postupy pro jednotlivé předměty, případně přistoupit k úpravě a redukci učiva.

Řešení případného problémového chování by mělo být doplňkem plánů anebo samostatně vypracovanou strategií. Někdy totiž k jeho řešení stačí změna prostředí a důsledné uplatňování metodiky strukturovaného učení. Jindy přetrvává problémové chování i přes výše uvedená opatření. Pak je třeba ho sledovat a zaznamenávat, kdy, v jakých situacích a v čí přítomnosti k problémovému chování dochází. Bez důsledného vedení dokumentace a jejího vyhodnocování lze jen těžko problémové chování u žáků s poruchou autistického spektra eliminovat.

Klíčem pomoci k řešení agresivních projevů žáka nejsou restriktivní postupy. Tímto způsobem můžeme sice úspěšně vyřešit jeden incident, ale dlouhodobě terapeuticky v chování nic nezměníme. Jakmile zmizí hrozba restrikce, výskyt problémového chování se logicky vrací, protože jsme neřešili příčinu tohoto chování.

Správným směrem pomoci je snaha zjistit ty potřeby, které dítě není schopno samo naplnit, a v těchto potřebách mu poskytnout dostatečnou míru podpory. Tím předcházíme výskytu problémového chování.

Ukázky individuálního vzdělávacího plánu

JMÉNO:	
NAROZEN:	
Škola	
Třída	1.
Třídní učitel	
Asistent pedagoga	
Vzděláván dle	
Typ postižení pro statistické výkaznictví	

Individuální vzdělávací plán

školní rok:

Dívka nastoupila do první třídy po odkladu školní docházky. Má diagnostikován atypický autismus.

Deficit se projevuje zejména v oblasti řeči (vývojová porucha řeči smíšeného typu, sémanticko-pragmatický deficit), v oblasti motorických funkcí.

Na práci se hůře soustředí, pozornost je krátkodobější, pracovní tempo pomalejší (porucha pozornosti).

Zhoršená adaptabilita – méně pružně reaguje na nenadálé změny v činnosti, přerušeni činnosti apod.

Dívka bude v prvním ročníku vzdělávána dle školního vzdělávacího programu školy bez redukce učiva v jednotlivých předmětech. Bude však přihlíženo k horším výsledkům v některých oblastech rozvoje zaviněných deficitem poruchy autistického spektra.

Dívka je do první třídy integrována, ve třídě bude po celou dobu výuky přítomen asistent pedagoga.

Snahou je, aby dívka pracovala co nejvíce s ostatními dětmi za pomoci asistenta pedagoga (při frontálním vyučování, ve skupinách, samostatné práci).

IVP vychází ze speciálněpedagogického vyšetření.

Specifika a možné způsoby řešení:

- **Obtíže s časoprostorovou orientací. Potřeba jasně vědět, co se kdy, kde, jak a proč bude dít.**
 - Učit ji pracovat s rozvrhem hodin. Do tohoto rozvrhu jí zaznamenat i přestávky, případně i čas na nějakou specifickou činnost, odchod domů apod.; lze jej doplnit i konkrétními časovými údaji, kdy se co odehrává. Prostřednictvím rozvrhu hodin se naučit samostatně připravit pomůcky na vyučování, **respektive uklidit si pomůcky po skončené vyučovací hodině.**
 - Zavést týdenní plány (např. nástěnný kalendář – lze naznačit mimořádné akce nebo akce, které se opakují v delším časovém úseku, příp. změny v zaběhnutém režimu) pro zajištění předvídatelnosti v čase.
 - Někdy, zejm. při samostatné práci, pomáhají seznamy úkolů – označit značkou v pracovním sešitě, písance apod., co přesně má dělat.
 - K celkové pohodě dívky pomůže, když dopředu ví, co bude dělat a jak dlouho. Dobu trvání vymezíme pomocí konkrétní časoměry (minutka, případně dávání do souladu s ručičkami hodin – např. relaxační činnost, u úkolů je vhodné dopředu určit počet příkladů, naznačit délku textu, který má přečíst, barevnou tečkou, rámečkem apod.).

- **Snížená schopnost intuitivně správně dešifrovat vhodné způsoby chování a řídit se jimi. Potřeba dodržování pravidel.**
 - Ve chvíli použití nevhodného vzorce chování vůči spolužákům i dospělým je třeba dívce (asistentka pedagoga, třídní učitelka) říci, jak to udělat, aby její chování bylo správné
- **Nerovnoměrný kognitivní vývoj. Mechanická paměť je lepší než logické myšlení.**
 - Je nutné počítat s výkyvy ve výkonu, nejen v závislosti na míře únavy a motivace (viz níže), ale i na kognitivních danostech specifických pro poruchy autistického spektra a další přidružené poruchy.
 - Počítat s obtížemi převyprávět/vyprávět nějaký příběh (čtený, zažitý). Pomáhá zraková opora (vizualizace) formou obrázků, fotek, slovní osnova (např. vyprávění o výletu s rodiči, se školou).
- **Snížená schopnost odlišit podstatné od nepodstatného**
 - Tato skutečnost se projevuje v kognitivní i sociální oblasti.
 - Při slovních pokynech, promluvě je dobré důležité informace zdůraznit, zopakovat. Pokyny a informace je třeba dívce poskytovat v krátkých větách a zcela jednoznačně.
 - Při čtení příběhu nemusí vždy chápat, o čem v něm jde. Bude si pamatovat detaily, ale převyprávět jej nedokáže. Příběh je třeba rozdělit na kratší celky, ověřit si, zda přečtenému rozumí, vyprávění provést pomocí jasných návodných otázek.
 - Problémy při řešení slovních úloh, kdy je třeba izolovat konkrétní početní úkon.
- **Snížená schopnost generalizace**
 - Pravidlo, které se dívka naučí v určité situaci, nemusí automaticky aplikovat na situaci podobnou. Někdy je třeba upozorňovat na dané pravidlo situaci od situace.
 - Učivo probírané izolovaně (např. operace sčítání a odčítání) nemusí umět aplikovat obecně (např. při řešení slovních úloh, manipulaci s mincemi apod.).
- **Doslovné chápání**
 - Projevuje se např. neschopností pochopit ironii, metaforu, dvojsmysly. Raději se jim snažíme vyhnout, příp. jí vysvětlit, jak jsme to mysleli, co to znamená.
- **Motivace**

Adekvátní motivace hraje u dětí s PAS obecně velikou roli. Dělá-li něco ráda, pracuje s daleko větším nasazením. Je-li unavena, nenachází-li v konkrétní činnosti zálibu, výkonnost a pozornost rapidně klesá. Roli může hrát i obava z toho, zda to zvládne, potřebuje i verbálně povzbuzovat. Motivací (odměnou) pro dívku může být razítko, známka či pochvala, v některých případech i činnostní odměna, což může být zároveň i relaxační chvílka.
- **Citlivost na hluk, potřeba klidu, větší unavitelnost**
 - Vzhledem k poruše pozornosti se na práci dokáže soustředit kratší dobu než žáci stejného fyzického věku. Z tohoto důvodu je třeba zadávat přiměřené množství práce, pracovat spíše v kratších blocích, mezi nimi vykonávat krátké relaxační přestávky.
 - Počítat s tím, že dívka zvýšeně vadí hluk při hudební výchově (HV), může se chovat i velmi nestandardně. V případě obtížného zvládnání hodin HV je možné zbavit ji povinnosti na tyto hodiny docházet
 - Pro přestávky je vhodné jí plánovat nějakou činnost (po dohodě), pokud chce, dopřát jí kontakt s vrstevníky (výhodný je dohled asistentky pedagoga, která jí pomůže zvládnout chovat se přiměřeně, úspěšně se zapojit do hry nebo činnosti, může eliminovat i její případné sebestředné projevy v kolektivu).

Opatření pro zvládnutí **těchto předmětů:**

Čtení

- Provádět nácviky sluchové diferenciacce hlásek, slabik ve slově – rytmičace slov (v případě potřeby i v individuálním vztahu s asistentkou pedagoga – část hodiny čtení, vhodný časový úsek vždy určit po dohodě s třídní učitelkou).
- Ve verbálním projevu počítat stále s vyskytujícími se dysgramatismy, vyjadřuje se zkratkovitě, neúplnými větami, problémy při vyjádření podstaty problému apod.
- Řeč překotná, méně srozumitelná, dyslálie některých hlásek – dbát na pomalejší tempo řeči a její celkové zkvalitňování.

Grafomotorika

- V důsledku vývojové poruchy jemné motoriky počítat se zhoršeným a méně úpravným grafomotorickým projevem, ke kterému je třeba při hodnocení přihlídnout.
- Věnovat zvýšenou pozornost správnému úchopu psacího náčiní, uvolňovacím a průpravným cvikům ke psaní (velké formáty, provádět mokrou houbou na tabuli, do krupičky apod.).
- Úměrně upravit množství zadávané práce, psát raději častěji v kratších blocích s relaxačními přestávkami.

Výtvarná a pracovní výchova

- Pracovat na stejných úkolech jako vrstevníci (počítat a zohlednit horší provedení), k práci potřebuje vzory i ukázkou, jak má postupovat (rozkrokovat jí vlastní práci).

Prvouka

- Učivo prvouky v maximálně možné míře vizualizovat (používání obrázků).
- Prověřování učiva: formou zábavných kvízů, doplňování, vyprávění (formou otázek a odpovědí) podle obrázků.

Tělesná výchova (TV)

- V hodinách TV přihlížet k možnému deficitu při soutěžích, hrách (potřebuje dovysvětlit, vizualizovat pravidla, pomoc asistenta pedagoga je nezbytná).

Pro výuku v dalších předmětech platí výše uvedené obecné zásady.

Individuální vzdělávací plán

Jméno žáka:

Datum narození:

Bydliště:

Diagnóza: Aspergerův syndrom

dle adaptability středně funkční

dle intelektu vysoce funkční

dle sociálního chování typ pasivní

Intelekt nerovnoměrný, celkově v pásmu průměru

Dyspraxie jemné i hrubé motoriky

Porucha aktivity a pozornosti

Úzkostná porucha

Typ postižení pro statistické výkaznictví: autismus

Zařízení, které dítě navštěvuje: ZŠ – 8. ročník, integrován s asistentem pedagoga

Žák je v péči školského poradenského zařízení:

Vyšetření dne:

Kontrolní vyšetření:

Motivace:

- má rád cestování vlakem, zajímá se o železnici v různých zemích světa, sestavuje itineráře cest pomocí internetu,
- využít jeho zájmu – motivovat ho možností práci s encyklopediemi zabývajícími se železniční dopravou, vyhledáváním na internetu,
- velmi dobrá spolupráce s rodinou – za úspěchy ve škole vyjíždějí vlakem na chlapcem naplánované víkendové výlety nebo dovolené,
- chlapce je třeba motivovat jeho úspěchem, nechat ho vyniknout před vrstevníky v některých činnostech,
- preventivně a aktivně předcházet sebepodhodnocování (všímat si důsledně úspěchů, vyzdvihovat přednosti před ostatními, klást úkoly, předávat zodpovědnost apod.),
- v přístupu k učení je jinak pasivní, motivace známkami nefunguje, nezáleží mu na nich.

Jedná se o žáka s Aspererovým syndromem, který je integrován do ZŠ od 1. ročníku. Jeho rozumové schopnosti jsou v pásmu průměru s výrazně nerovnoměrným vývojem, který je dán základní diagnózou. Výrazný deficit je v oblasti sociálních dovedností, ve verbálním projevu se výrazně projevuje sémanticko-pragmatický deficit řeči. Ve škole je průměrným žákem – k dosažení těchto výsledků je třeba použít specifických pedagogických metod i postupů za pomoci pedagogického asistenta ve třídě.

Vůči vrstevníkům spíše pasivní, je s nimi schopen kooperovat v předem naplánované zadané činnosti (práce ve skupině – plnění konkrétního úkolu). Jinak spíše vyhledává solitérní činnosti, vůči okolí je spíše samotářský. Společně s vrstevníky navštěvuje kroužek výpočetní techniky a šachů, kde se na základě společných zájmů dobře zapojuje. Přijme od spolužáků i pozvání na oslavu narozenin, pro oslavence po dohodě s matkou připraví dárek a bez konfliktů se oslavy zúčastní. Sám také pořádá oslavy svých narozenin, připraví s matkou občerstvení i přesný program. Spolužáci ho znají od 1. třídy ZŠ, s některými chodil i do MŠ, takže nemají problém přijmout jeho jinakost.

Má asistenta na volnočasové aktivity (dvacetiletý student VŠ – chodí spolu plavat, do kina, jezdí na výlety na kolech i vlakem). Chlapec ho považuje za svého blízkého kamaráda.

Zásady pro práci ve všech předmětech:

- Obtížné s časoprostorovou orientací. Potřebuje jasně vědět, co se kdy, kde, jak a proč bude dít.
 - Má diář, do kterého si zaznamenává významnější akce, příp. změny v zaběhnutém režimu (např. exkurze, výlet apod.) i denní programy (obdoba rozvrhu hodin, kde jsou však naznačeny např. přestávky, čas na nějakou specifickou činnost, odchod na oběd, odchod domů apod., doplněné konkrétními časovými údaji, kdy se co odehrává). Někdy, zejm. při samostatné práci, potřebuje jasně stanovené seznamy úkolů – stručně napsat, co má udělat, stačí heslovitě, např. 1. český jazyk str. 5, cv. 2...
 - Pro zvládnutí např. úkolů v laboratorních cvičeních, při práci na PC, v hodinách praktické výuky předložit písemný postup v bodech – verbálním pokynům zpravidla nestačí, u lidí s poruchou autistického spektra je rovněž porušena schopnost sledovat mluvené slovo a současně dělat ještě něco jiného, sledovat tok mluvené řeči, což u něj dělá potíže i v souvislosti s poruchou pozornosti.
 - Často je dezorientován ve školních potřebách a pomůckách a následně nepořádku na lavici, v tašce i neschopnosti si sám připravit a sklídit věci na konkrétní hodinu – má zavedeny na jednotlivé předměty desky s chlopněmi nadepsanými pro každý předmět, ve kterých má požadované potřeby – učebnice, pracovní sešity apod. Tímto způsobem se naučil udržovat pořádek v tašce i na lavici a je schopen se samostatně na vyučování připravit; tímto způsobem si i doma samostatně připravuje pomůcky na druhý den.
- Snížená schopnost intuitivně správně dešifrovat vhodné způsoby chování a řídit se jimi. Potřeba nastavování pravidel, co není možné, naopak vždy jasně říci, co možné je, např.:
 - stanovit pravidla a hranice pro stereotypní zájmy (práce s encyklopediemi, vyhledávání informací na počítači, jmenování různých vlakových tras a zastávek apod. – za odměnu nebo o přestávce v jasně nastaveném čase).
- Nerovnoměrný kognitivní vývoj. Mechanická paměť je lepší než logické myšlení.

- Je nutné počítat s výkyvy ve výkonu, nejen v závislosti na míře únavy a motivace (viz níže), ale i na kognitivních danostech specifických pro Aspergerův syndrom.
- Některé chlapcovy odpovědi na otázky, reakce, které pokládáme za výsledek dobré logické úvahy, mohou být jen důsledkem dobré mechanické paměti, kdy pouze zopakuje (i když věrohodně) to, co již někdy slyšel.
- Počítat s obtížemi převyprávět/vyprávět nějaký příběh (čtený, zažitý). Pomáhá zraková opora (vizualizace) – slovní osnovy.
- Snížená schopnost odlišit podstatné od nepodstatného
 - Tato skutečnost se projevuje v kognitivní i sociální oblasti.
 - Při slovních pokynech, promluvě je dobré důležité informace zdůraznit, zopakovat.
 - Při čtení příběhu často nechápe, o čem v něm jde. Po několikerém poslechu či čtení příběhu je schopen doslovného vyprávění (mechanická paměť).
 - Problémy při řešení slovních úloh, kdy je třeba izolovat konkrétní početní úkon.
- Snížená schopnost generalizace
 - Pravidlo, které se naučí v určité situaci, není vždy schopen automaticky aplikovat na situaci podobnou. Někdy je třeba upozorňovat na dané pravidlo situaci od situace.
 - Učivo probírané izolovaně (např. matematické operace) neumí aplikovat obecně (např. při řešení slovních úloh). Pomáhá připomenutí, příp. zvýraznění zásadních údajů v textu.
- Doslovné chápání
 - Projevuje se např. neschopností pochopit ironii, metaforu, dvojsmysly („vyhrnem si rukávy a jdeme na to“, „plivneme si do dlaní a pustíme se do toho“, „máš v sešitě oslí uši“, „no, ty jsi teda kanón“, „kdes nechal hlavu?“ ad.) Raději se jim snažíme vyhnout, příp. pro něj vysvětlit, jak jsme to mysleli, co to znamená.
- Skákání do řeči, vynucování si okamžité pozornosti
 - Skákání do řeči, vynucovanou pozornost upravit v rámci pravidel chování.
- Potřeba klidu, větší unavitelnost (samotář, nevyhledává společnost dětí, rád si povídá spíš s dospělými)
 - Nenutit jej do kontaktu s vrstevníky za každou cenu.
- Přidružená dyspraxie jemné a hrubé motoriky
 - Jeho písmo je neuspořádané, píše pomalu, velké tvary písmen.
 - Dyspraxie jemné motoriky se projeví i ve výtvarné výchově, praktických činnostech – třeba zadávat jednodušší úkoly, poskytnout mu potřebnou pomoc, úkoly méně náročné na čas, které vždy v klidu zvládne dokončit – je třeba počítat s tím, že bude pracovat pomalejším tempem než jeho vrstevníci.

Zásady pro práci v jednotlivých předmětech:

Předměty přírodopis, zeměpis, dějepis, občanská výchova, rodinná výchova, hudební výchova, výtvarná výchova a praktické činnosti zvládne při dodržování uvedených obecných zásad.

Český jazyk a literatura

Současná úroveň:

- zvládá základní učivo 7. ročníku za skladby – určí základní větné členy, přívlastek a příslovečné určení, rozliší větu hlavní a vedlejší, nahradí větné členy vedlejší větou, vyhledává spojovací výrazy;
- zvládá základní učivo 7. ročníku z tvarosloví – většinou píše správně velká písmena, převádí slovesa z činného rodu do trpného a naopak, rozliší ohebná a neohebná slova a najde je v textu;
- z nauky o významu slov určuje věcný význam slov v mnoha případech s pomocí, v textu najde rčení, ale sám bez pomoci není schopen vysvětlit význam, i když zná význam, není schopen dané rčení přiměřeně použít, chápe význam synonyma, homonyma (má problémy s nahrazováním daného slova synonymem nebo homonymem);
- ze slohových útvarů napíše sám popis (zejména nějakého předmětu), s problémy popíše určitou situaci, výtah (zvládá psát poznámky z textu v učebnicích), samostatně nenapíše charakteristiku člověka,

zejména vnitřní (není schopen vystihnout povahu člověka, lépe popíše jeho zájmy a vnější charakteristiku), s dopomocí napíše životopis, žádost;

- samostatně není schopen převyprávět film, divadelní přestavení či obsah knihy – potřebuje návodné otázky, zvládá sdělovat získané poznatky z odborné literatury či internetu;
- v literatuře zvládá naučit se teorii, nedostatky v této oblasti jsou spíše důsledkem nezájmu o tuto problematiku, beletrii čte minimálně, sám to vysvětluje tím, že ho to nebaví, protože tomu nerozumí;
- písemný projev je významně poznamenán dyspraxií jemné motoriky – písmo je velké, neúpravné, celkově píše velmi pomalu;
- diktáty píše v individuálním vztahu, kratší texty než ostatní s delším časem na napsání i kontrolu, získané známky se neodrážejí v celkové známce (je hodnocen mírněji).

Plán:

- zvládnout požadavky základního učiva 8. ročníku ZŠ v oblasti skladby, nauky o tvoření slov a tvarosloví společně s ostatními žáky (kombinace frontálního vyučování, samostatné, skupinové i individuální práce) s omezeními v množství zadávaných úkolů, psaní diktátů;
- ve slohu: teoreticky zvládnout znalost jednotlivých slohových útvarů, naučit se napsat výklad, výtah (z oblasti jeho zájmů); s pomocí zkusit zpracovat charakteristiku literární postavy;
- zvládnout teorii probíraného učiva z literatury, číst s ním spíš krátké, realistické útvary, na nichž pak společně v individuálním vztahu provádět rozbor.

Anglický jazyk

Současná úroveň:

- díky mechanické paměti má dobrou slovní zásobu;
- probírané učivo z gramatiky zvládá s problémy – chápe, ale není schopen aplikovat ve tvoření vět, spíš se jazyk učí mechanicky;
- má problémy s písemným projevem;
- velkou motivaci je pro něj využití anglického jazyka při práci na počítači – je schopen překládat texty, které ho zajímají, k práci využívá slovník;
- čte poměrně dobře anglické texty i překládá, sdělení obsahu je závislé na motivaci (obsah odborných textů, které jsou z oblasti jeho zájmů, zvládá velmi dobře);
- obtížně rozumí a reaguje na mluvený projev.

Plán:

- zvládnout základní výuku jazyka společně s ostatními žáky (mluvnice, čtení a překládání textů, verbální projev);
- minimalizovat písemný projev (spíš opis, doplnění textu, vynechat diktáty, slohové útvary v anglickém jazyce);
- využít jeho silných stránek – práce s odborným textem, který se váže k jeho zájmu – překlady, vyprávění apod.

Matematika

Současná úroveň:

- zvládl základní učivo 7. třídy ZŠ (početní operace se zlomky, celými i racionálními čísly, přímou a nepřímou úměrnost, počítání procent a úroků);
- má problém s aplikací naučeného učiva při řešení slovních úloh, je schopen je vyřešit pouze s pomocí;
- vzhledem k úrovni jemné motoriky má výrazné problémy s rýsováním a zvládáním učiva z geometrie. Pracuje nepřesně a velmi pomalu. Taktéž řešení různých výpočtů pomocí slovních úloh (obsahy a obvody rovnoběžníků, trojúhelníků, lichoběžníků) zvládá s pomocí.

Plán:

- zvládnout požadavky základního učiva 8. ročníku ZŠ (druhá mocnina a odmocnina, mocniny s přirozeným mocnitelem, lineární rovnice) společně s ostatními žáky (kombinace frontálního vyučování, samostatné, skupinové i individuální práce) s omezeními v množství zadávaných úkolů;

- při aplikaci naučeného učiva ve slovních úlohách pracovat v individuálním vztahu, počítat s tím, že bude potřebovat pomoc při orientaci v textu dané slovní úlohy, výběru podstatných informací a sestavení vlastního příkladu;
- učivo z geometrie (kruh, kružnice a válec) a konstrukčních úloh probírat v individuálním vztahu v omezené míře (více používat pouze náčrtky při řešení slovních úloh), pokud bude rýsovat, dát mu na provedení dostatek času a poskytovat mu při tom pomoc.

Fyzika

Současná úroveň:

- teorii učiva 7. třídy zvládl, má problém s aplikací naučeného učiva jak při výpočtech, tak i při ověřování;
- ověřování zvládá lépe, má-li k tomu sestavené písemné postupy, aplikaci učiva zvládá pouze s pomocí.

Plán:

- zvládnout teorii základního učiva 8. třídy, zvládat zpracovávat si poznámky z probíraného učiva do sešitu;
- ověřování naučené teorie (laboratorní cvičení) provádět pomocí daných písemných postupů;
- aplikaci učiva provádět v individuálním vztahu a s pomocí.

Chemie

Plán:

- teoreticky zvládnout základní učivo stanovené učebním plánem, zpracovávat si poznámky do sešitu, prezentovat naučené učivo;
- veškerá praktická cvičení provádět dle napsaného postupu, u potřebných výpočtů či jiné aplikaci učiva pracovat s dopomocí.

Tělesná výchova

Současná úroveň:

- pro těžkou dyspraxii hrubé motoriky a pro nezvládání účasti v kolektivních hrách (nechápe pravidla, neví, co má na hřišti dělat) nechodí na II. stupni ZŠ na běžné hodiny TV – byl velmi úzkostný, sám pociťoval velký handicap v hodinách tělesné výchovy;
- dva roky chodí během TV s pedagogickým asistentem do malé posilovny, která je součástí školy (jezdí na rotopedu, chodí na pásu, cvičí na některých strojích, které bezpečně zvládne);
- se třídou se účastní hodin plavání (1× týdně) – bazén je součástí školy – umí plavat;
- ve volné době jezdí s asistentem nebo rodiči na kole.

Plán:

- pokračovat v nastaveném systému TV, což všem vyhovuje;
- účastnit se hodin plavání společně se třídou.

Zpracovali:

Datum:

6.8.2 Hodnocení individuálního vzdělávacího plánu

Neméně důležité je i **pravidelné vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů**. Vyhodnocování by mělo proběhnout každé čtvrtletí (pololetí) na základě záznamů a posouzení úspěšnosti uplatňování zvolených metod a postupů. Průběžné vyhodnocování nám může ukázat další směr rozvoje, případně nové možnosti postupu a volených strategií. Při hodnocení by neměli chybět rodiče, případně další odborníci, kteří se na sestavování IVP spolupodíleli. Hodnocení musí vždy vycházet z aktuálního IVP a nesmí být srovnáním schopností a dovedností se zdravými spolužáky. Pokud bychom přistoupili k hodnocení tímto způsobem, neměl by IVP žádné opodstatnění.

Hodnocení, které je využíváno v českém školství, ať už slovní či pomocí známek, je ve většině případů u dětí s PAS nevyhovující. Hodnocení známkami je pro žáky s PAS buď málo motivující nebo pro

některé znamená úplnou katastrofu dostat jinou známku než výbornou. Slovní hodnocení zase odráží jen zvládnutí vzdělávacího programu v tom kterém ročníku a nevyovídá nic o pokrocích v deficitních oblastech. Hodnocení by mělo být kladné, ale pravdivé tak, aby bylo dostatečně motivující pro žáka, rodiče, ale i učitele. Proto je vhodné na začátek hodnocení zařadit ty oblasti nebo předměty, ve kterých žák udělal pokrok a které můžeme kladně hodnotit. Často nejproblémovější oblast – chování – by měla být řazena nakonec. **Tato forma dává možnost objektivně posoudit pokroky dítěte, vyzvednout ty oblasti, ve kterých dítě podává dobré výkony, a nastínit možnosti rozvoje problémových oblastí.** Podání jasných informací rodině, případně dalším odborníkům podílejícím se na práci s dítětem, přispěje k větší efektivitě výchovně-vzdělávací intervence.

6.9 Volný čas ve školním prostředí

Součástí pobytu ve škole je kromě vyučovacích hodin také čas, který můžeme nazvat jako „volný“. Tento čas tráví žáci ve škole, ale jen s malým, případně žádným dohledem pedagoga (přestávky, čas na oběd, volné hodiny). Nedílnou součástí výuky je též **mimoškolní vzdělávání** formou účasti na kulturních, sportovních akcích, školách v přírodě, lyžařských výcvicích, školních výletech apod. Škola dále zajišťuje **zájmové vzdělávání žáků**.

Většina výše uvedených aktivit vyžaduje přiměřené sociální a komunikační dovednosti, stejně jako přiměřené emoční vnímání a prožívání. Důležité je též plánování, organizování a naplnění volného času, které je u žáků s PAS odlišné a závisí na míře symptomatiky autistické poruchy konkrétního žáka. Tato odlišnost je způsobena narušenou představivostí. Jejím důsledkem je skutečnost, že žák upřednostňuje takové činnosti a aktivity, které jsou často z pohledu okolí nefunkční, stereotypní a často i repetitivní. Některé jsou doprovázené ulpíváním a obtížnou odklonitelností. Účast žáka s PAS na těchto aktivitách je také limitována problémy s nápodobou, porušenou fantazií a kreativitou. Překážkou mohou být problémy s adaptabilitou a sníženou flexibilitou myšlení.

6.9.1 Přestávky

Přestávky mezi jednotlivými vyučovacími hodinami slouží k relaxaci žáků a přípravě na další vyučovací hodinu. Činnost během přestávky není organizovaná a každý žák má možnost trávit přestávku podle svých potřeb. Vyučující v nejnižších ročnících někdy tráví čas ve třídě, většinou však je na přestávky určen pedagogický dozor, který vykonává dozor ve více třídách najednou. Vzhledem k výše uvedeným deficitům u žáků s PAS má většina žáků s využitím času na relaxaci během přestávky problém. Tyto problémy jsou různé a závisí na míře symptomatiky PAS, typu autismu dle sociálního chování, případně i motorické aktivitě konkrétního žáka. **Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, neměl by se během přestávky ze třídy vzdalovat a měl by zajistit žákovi potřebnou podporu.** Asistent si pak může vykonat přestávku v průběhu vyučovací hodiny, kdy např. žák samostatně pracuje. Některým žákům s PAS vadí kumulace žáků a hluk na toaletě během přestávky, a proto je vhodné, aby si zašli na WC před koncem nebo na počátku vyučovací hodiny.

Pasivní žáci často neopustí o přestávce své místo, nezajdou si na toaletu, nepřipraví si věci, nesní svačinku apod. Proto je třeba na ně dohlédnout, aby vykonali činnosti spojené s přestávkou, a navést je k tomu, aby se během přestávek zabavili nějakou oblíbenou aktivitou, která má pro ně relaxační charakter. Pro takové žáky je vhodné vytvořit pracovní či procesuální schéma na přestávku. Tito žáci nemají zpravidla zájem o navazování interakce s ostatními žáky ve třídě, tato činnost nemá pro ně relaxační charakter, a proto je třeba, aby spolužáci respektovali potřeby žáka s PAS. Pedagog by měl vysvětlením a radou pomoci žákům pochopit odlišné vnímání žáka s PAS a zajistit, aby si mohl odpočinout a načerpat energii pro další práci.

Mezi žáky s PAS jsou i takoví, kteří nejenže nevyhledávají kontakty s ostatními spolužáky, ale vyloženě se brání jakémukoliv kontaktu (vadí jim i pohledy, blízká přítomnost ostatních, oslovení apod.). V závažných případech je vhodné zajistit, aby žák mohl trávit přestávku mimo kolektiv třídy, např. v prostorách

školní družiny, počítačové učebny, případně ve speciálně zřízené relaxační místnosti. Vybavení takové místnosti by mělo odpovídat potřebám konkrétního dítěte (např. jestliže se dítě rádo houpe, umístíme do relaxační místnosti houpací vak či síť, pokud si rádo kreslí, má v relaxační místnosti stůl, židli a výtvarné potřeby, pokud rád pracuje na počítači, má k dispozici počítač, apod.).

Aktivní žáci s PAS naopak potřebují usměrnění prostřednictvím supervize pedagoga, respektive asistenta pedagoga z toho důvodu, že o kontakt s vrstevníky stojí, avšak jejich způsob kontaktu je nepřiměřený, z čehož mohou ve třídě vzniknout i nebezpečné a zdraví ohrožující situace. I u aktivních žáků je vhodné zajistit program přestávky s využitím vhodných aktivit, které žák zvládne. Důležité je, aby šlo o aktivity, které žák vykonává rád. Při interakci se spolužáky je třeba domluvit konkrétní podobu činnosti a její pravidla, případně je vhodné zapojit žáka s PAS do menší skupiny. Při těchto aktivitách by měl být přítomen pedagog, který dohlédne na průběh, případně poskytne žákovi podporu. Pokud žák není schopen účastnit se aktivit se spolužáky, je vhodnější zajistit mu individuální aktivitu, případně trávení přestávky mimo třídní kolektiv (prostory školní družiny s asistentem pedagoga, jde si popovídat s oblíbeným pedagogem, vykonávajícím dozor, počítačová učebna, knihovna školy apod.).

Na některých školách tráví velké přestávky žáci na školním hřišti, dvoře apod. V takových případech je třeba zajistit zvýšený dohled pro žáka s PAS. Pokud je tento způsob relaxace pro žáka nevyhovující, může zůstat s dozorem ve třídě nebo může jít v doprovodu dozoru na krátkou procházku.

1. PŘESTÁVKA

- Uklid' si do tašky věci na matematiku - učebnici na matematiku, školní sešit, domácí sešit, pravítko, kalkulačku.
- Vyndej si na lavici věci na přírodopis: pracovní sešit, sešit na zápisky.
- Dojdi si na záchod.
- Umyj si ruce.
- Vyndej si z tašky svačinu a najez se.
- Až se najíš, můžeš si jít hrát do konce přestávky s „Gameboyem“.

Vizualizované schéma na přestávku

6.9.2 Čas na oběd

Oběd je spojen s pobytem ve školní jídelně, ve které se setkává více žáků současně. Dozor v jídelně zajišťuje pověřený pedagog. Nejnižší ročníky odcházejí ze třídy na oběd s vychovatelkou školní družiny (ŠD), která je zde současně i dozorem. Od žáka s PAS se očekává organizovaný odchod ze třídy a zvládnutí sebeobslužných dovedností v jídelně. Řada žáků s PAS jíst společně s ostatními dětmi nezvládne. Důvodem může být hluk a chaos, fyzický kontakt a blízkost ostatních dětí, špatná orientace v prostoru jídelny, rigidní stravovací návyky, pachy v jídelně, motorické obtíže spojené s donesením jídla a používání příboru apod. Organizace spojená se stravováním ve školním prostředí je ještě náročnější pro žáky druhého stupně, kdy se očekává, že žáci ve vymezeném čase si sami dojdou na oběd a poté se včas vrátí samostatně na další vyučování.

Pro některé žáky s PAS je stravování ve školní jídelně natolik stresující, že je lépe od něj ustoupit. Důležitý je nácvik zvládnutí stravování ve školní jídelně na počátku školní docházky. V řadě případů je třeba, aby žák nejprve chodil do školní jídelny mimo její hlavní provoz v doprovodu pedagoga, respektive asistenta pedagoga (např. v závěru poslední vyučovací hodiny). **Žák si často po několika týdnech**

či měsících tuto dovednost osvojí a následně ji už zvládne s přiměřenou mírou podpory společně se třídou v čase, který je pro oběd stanoven.

Nácvik stravování je důležitý pro budoucnost žáka, neboť ve vyšších ročnících se prodlužuje doba výuky do odpoledních hodin, a pokud se žák nestravuje ve školní jídelně, je rodina nucena připravit žákovi jídlo na oběd s sebou.

6.9.3 Volné hodiny

U starších žáků se může v rozvrhu objevit volná hodina. Školy tento problém řeší různým způsobem. Volná hodina slouží jako přestávka na oběd nebo volnou hodinu nesmí žáci trávit v budově školy či pouze ve vyhrazeném prostoru apod. Tento časový prostor je pro většinu žáků s PAS problematické naplnit smysluplnou aktivitou. Někteří nechápou, že pokud školu opustí, mají se do ní ještě vrátet, jiní neví, jak využít volnou hodinu, a dostávají se do konfliktu se spolužáky, jiní nejsou schopni vrátit se zpět do hodiny. Problém je i v tom, že pro volnou hodinu nelze využít asistenta pedagoga.

U žáků s těžší symptomatikou a s vyšší mírou unavitelnosti lze doporučit, aby byl žák zbaven povinnosti docházet na odpolední vyučování. Tímto opatřením se v řadě případů podaří předejít problémům a nebezpečným situacím. Může však nastat situace, kdy žák trvá na docházce na odpolední vyučování, protože v té době je vyučován jeho oblíbený předmět. V tomto případě je nutné zajistit buď dozor nebo naučit žáka trávit volnou hodinu v určitém prostoru školy při konkrétní aktivitě (např. z domu si přinese knížku, časopis, notebook, hru apod.). U žáků, kteří odpolední vyučování bez problémů zvládnou, ale mají problém s trávením volné hodiny, postupujeme stejně.

U některých žáků je možné volnou hodinu využívat k různým reedukačním programům, na které dochází do školního poradenského pracoviště.

Pokud všechny předešlé varianty selhaly a žák potřebuje intenzivní dohled, je možné, aby si rodiče zaplatili osobního asistenta. Osobním asistentem v případě, že ve třídě pracuje asistent pedagoga, může být právě on. Výhoda je v tom, že si žák s PAS nemusí zvykat na dalšího člověka. Pokud asistent pedagoga ve třídě nepracuje, pak je třeba zajistit osobního asistenta jiným způsobem (rodiče zajistí známou studentku, asistenta zajistí nezisková organizace apod.).

Je třeba i upozornit na zdánlivě bezproblémové trávení volných hodin některých žáků s PAS, kterým není poskytnuta žádná podpora. Je možné, že se až dodatečně zjistí, že žák je v době volné hodiny šikanován svými spolužáky nebo žáky z ostatních tříd. Žák často o těchto problémech nevypráví, ať už důvodu, že se mu chování spolužáků zdá normální, nebo proto, že je to pro něj komunikačně těžké. Pokud se takové chování včas neodhalí a není zjednána náprava, může se stát, že žák začne odmítat chodit do školy nebo na určité předměty, kterým předchází volná hodina.

V jiných případech si žák zesměšňování a šikanování spolužáky uvědomuje, jeho obrana však vůči těmto projevům může být neadekvátní a pro ostatní žáky nebezpečná. Může dojít k fyzickému napadení žáků, zničení věcí apod.

Všechny uvedené varianty problémů jednoznačně hovoří pro to, aby byla volná hodina zajištěna tak, aby nedocházelo k situacím, které žák s PAS nezvládá, stresují ho a v konečném důsledku narušují jeho vzdělávání.

6.9.4 Mimoškolní vzdělávání

Nedílnou součástí vzdělávání jsou akce pořádané školou, které obohacují a doplňují vzdělávání o další praktické zkušenosti a většinou žáků jsou velmi vítány. Jde o návštěvy kin, divadel, koncertů, ale i o výlety, školy v přírodě, lyžařské výcviky, výcviky plavání apod.

Všechny tyto činnosti jsou pro žáky s PAS obtížně zvládnutelné. **Jde o činnosti spojené s malou předvídatelností, často jde o činnosti, které žák s PAS ještě nedělal. Od žáků se očekává přiměřené sociální chování, které musí být vysoce diferencované (jinak se chováme v divadle, jinak při lyžování apod.).**

Také okolí se v různých situacích chová různě, což řada žáků nedokáže správně interpretovat. Žák s PAS se v těchto situacích může chovat nepřiměřeně, často jinak než v situacích ve školním prostředí, které již zná a ve kterém se již naučil jednotlivé situace zvládat.

Zvláštnosti v chování a nepřiměřené reakce jsou často příčinou toho, že je žák z těchto činností a akcí vyčleňován. Je však řada žáků, kteří mimoškolní činnosti za určitých podmínek zvládají velmi dobře a při jejich průběhu pociťují radost a uspokojení. Proto je třeba ve školách hledat cesty, za jakých podmínek je možné žáky s PAS zařadit do mimoškolních aktivit. Důležitým předpokladem k jejich zvládnutí je dobrá příprava žáka, seznámení s výčtem situací, které žáka čekají. Rovněž časová předvídatelnost je pro žáka velmi důležitá. **Ve většině případů je předpokladem úspěšného zvládnutí mimoškolní aktivity její personální zajištění** (přítomnost asistenta pedagoga, vychovatele apod., který krok po kroku žáka s PAS novou situací provází). **Také je třeba připravit na neočekávané chování žáka s PAS ostatní žáky ve třídě a vyzvat je, aby tomuto žákovi pomohli překonat různá úskalí. I oni předpokládají, že se žák s PAS bude chovat stejně jako ve škole, a mohou být zaskočeni jeho chováním mimo školu.**

Jsou však i žáci s PAS, kteří se nechtějí mimoškolních aktivit buď úplně nebo jen některých účastnit (vadí jim hluk, a proto nechtějí chodit do divadla, bojí se lyžovat, a tak nechtějí jet na lyžařský výcvik, odmítají na více dnů opustit domov apod.). Pokud důvody, které vedou k jejich nechuti účastnit se mimoškolních akcí, jsou takového charakteru, že je nelze běžným prostředky eliminovat (hluk, tma, hodně lidí apod.), není vhodné tyto žáky k činnostem nutit a trvat na jejich účasti. **Důvodem neúčasti by však nikdy neměla být diskriminace nebo netolerance odlišnosti ze strany spolužáků a pedagogů.**

6.9.5 Zájmové vzdělávání

Žáci s PAS mohou navštěvovat zájmové vzdělávání, a pro řadu z nich je to přirozená možnost kontaktu s vrstevníky. Cíle a možnosti zájmového vzdělávání definuje školský zákon v § 111: poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, dále upravuje formy činnosti a organizaci zájmového vzdělávání, mezi které patří i školní družina (ŠD).

Vzhledem k nejasným formulacím ve vyhlášce je jen velmi obtížné zvýšit počet personálu ve ŠD, a tím zajistit odpovídající podmínky pro rozvoj žáka s PAS a umožnit mu pobyt jako takový. **Z naší zkušenosti vyplývá, že ve většině škol se nepředpokládá, že by integrovaný žák s PAS navštěvoval po skončení vyučování zájmové vzdělávání. Daná situace je především pro zákonné zástupce těchto žáků obtížně akceptovatelná.**

Zájmové vzdělávání jako takové již nemá řád, strukturu jako vyučovací hodina, je zde dostatek volného času na vlastní aktivity žáků. To je však pro většinu žáků s PAS obtížně zvládnutelné (zapojit se přiměřeně mezi vrstevníky, komunikovat s nimi, vymyslet si činnost, pružně měnit aktivity apod.) a náročné i pro pedagogický personál. Na druhé straně **je to jedna z mála příležitostí, jak přirozeně začlenit žáka s PAS do kolektivu vrstevníků a učit ho zvládat různé sociální a komunikační situace.** Proto je důležité pokračovat i v rámci zájmového vzdělávání v uplatňování specifických metod a postupů, které jsou popsány v dřívějších kapitolách.

Kromě zařazení těchto žáků do školní družiny nebo klubu je vhodné začleňovat je i do zájmových kroužků, které bývají zřizovány při školách, domech dětí, základních uměleckých školách či různými dalšími subjekty. Žáci s PAS mohou v těchto zájmových kroužcích zúročit hluboké znalosti z oblasti svých zájmů. Motivace k docházení do těchto kroužků přispívá k tomu, že zde velmi dobře obstojí, často i bez podpory asistenta. Proto je třeba při výběru zájmového kroužku vždy zohledňovat zájmy a schopnosti žáka s PAS.

K úspěšnému začlenění žáka do ŠD nebo zájmového kroužku je vhodné využít osobního asistenta, kterého financují rodiče žáka. Pro některé rodiče žáků s PAS je to jedna z mála možností, jak zabezpečit své dítě v době po vyučování a věnovat se své profesi.

Chlapec s Aspergerovým syndromem (AS) začal navštěvovat školní družinu ve druhé třídě, neboť matka chlapce začala chodit do zaměstnání. Chlapec byl od první třídy integrován, podařilo se ho úspěšně, díky podpůrným prostředkům a metodám práce, začlenit do kolektivu vrstevníků, výuku zvládal velmi dobře. Již druhá návštěva školní družiny však přinesla problémy, chlapec napadl spolužáka, který si s ním chtěl hrát. Incident se podařilo vyřešit, chlapci s AS bylo domluveno, avšak drobné incidenty přetrvávaly (bral dětem hračky, nechtěl opustit počítač, nechtěl se účastnit společných aktivit, nechtěl opustit místnost školní družiny, měl problém s odchodem domů apod.). Matka řešila tuto situaci občasným uvolněním žáka ze školní družiny, čímž se vždy situace na chvíli uklidnila. Vše vyvrcholilo v prosinci nácvikem školní besídky, kde děti připravovaly program pro rodiče. Žák s AS nejprve ignoroval společný nácvik, poté hlasitě rušil během nacvičování a nakonec shodil magnetofon ze stolu a utekl z místnosti.

Vychovatelka ŠD se spojila s třídní učitelkou, rodinou a poradenským pracovištěm s cílem vyřešit dlouhotrvající problémovou situaci a pomoci chlapci i rodině při pobytu ve školní družině. Byl vypracován IVP pro pobyt ve školní družině, kde byly jasně popsány aktivity, které chlapec zvládl, prostor ŠD byl nastrukturován (chlapci bylo vytvořeno pracovní místo) a byl mu vytvořen vizualizovaný denní režim. Vzhledem k problému při nácviku v programu na vánoční besídku bylo zřejmé, že chlapec se nezapojí do programu, ale bylo možné pověřit ho některými technickými úkoly (pouštění hudby, přinést rekvizity na pódium apod.).

Poznámka: z naší zkušenosti vyplývá, že často stačí udělat ve školní družině jen malá opatření, která pomohou situaci zvládnout.

Závěr

VĚRA ČADILOVÁ

Od roku 1989 prošlo československé a později české speciální školství řadou změn. Školská legislativa dnes zaručuje všem dětem, žákům a studentům bez rozdílu handicapu možnost vzdělávání. V uplynulých letech pružně reagovala na potřeby dětí s PAS a systém vzdělávání, který se podařilo vytvořit, se dále rozvíjí a zkvalitňuje. Přesto se setkáváme s narážkami na módnost diagnostiky autismu a zveličování počtu diagnostikovaných lidí. Stále je mezi odborníky dost těch, kteří považují děti s PAS za nevychované a dávají rodičům vinu za špatné výchovné vedení dětí. Je také hodně těch, kteří diagnostiku PAS podceňují a myslí si, že jde o děti s mentálním handicapem, jimž je nejlépe v kolektivu, který jim pomůže jejich zvláštnosti překlenout a změnit jejich chování. Z praxe však velmi dobře víme, že potřebná míra speciálněpedagogické podpory poskytnutá třeba i dětem s mírnou symptomatikou či dětem na hraně pozitivivity diagnostiky PAS výrazně napomůže ke snížení deficitů v chování a zlepšení kvality života. Ačkoli se na poli výchovy a vzdělávání dětí s autismem už podařilo změnit řadu věcí, je stále dost těch, které neodpovídají moderním standardům a aktuálnímu pohledu na podporu lidí s PAS ve světě.

Při psaní metodiky jsme měli stále na mysli nelehkou úlohu pedagogických pracovníků základních škol při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Naší snahou bylo seznámit je s problematikou autismu tak, aby pochopili, že školní prostředí je pro žáky s tímto deficitem velmi náročné a že jedině pochopení zvláštností v chování a vnímání a specifický přístup k nim, nikoli snahy o jejich normalizaci a neustálé srovnávání s intaktní populací, může přispět k jejich úspěšnému fungování. Popsaná úskalí při vzdělávání těchto žáků a návrhy na jejich řešení vycházejí z naší dlouholeté praxe. Rovněž navrhované metody a formy práce pro žáky s PAS, uvedené v této publikaci, jsme si během našeho pedagogického působení ověřili a shledáváme jako vysoce funkční. Jejich využití minimalizuje problémy žáků s PAS v každodenním kontaktu se školním prostředím. Neeliminuje je však zcela. Je třeba počítat s tím, že v průběhu školní docházky nastanou situace, které nelze zcela předvídat a zajistit podmínky tak, abychom jimi žáka s autismem provedli bez jediného šrámu. Pokud k takovým situacím dojde, nehledejme chybu v žákovi, ale v nás. Něco jsme zkrátka udělali špatně, něco jsme nedomysleli. Není se za co stydět. Chybovat je lidské. Důležité je se z toho poučit a do budoucna chyby neopakovat.

Vzdělávání žáka s PAS je pro pedagoga velmi náročné, vyžaduje řadu teoretických znalostí z této problematiky a schopnost využívat specifické metody práce. Je náročná na zvládnutí různých situací v třídním kolektivu. Od vyučujícího vyžaduje toleranci, trpělivost, umět předvídat, empatii. V praxi se již řadu let setkáváme se školami, pro něž je integrace handicapovaných žáků, včetně žáků s autismem, naprostou samozřejmostí. Ve třídách tyto žáky učí učitelé, jimž asistují skvělí asistenti, kteří berou svou práci jako výzvu a dělají vše pro to, aby žák s autismem byl při vzdělávání úspěšný a ve školním prostředí spokojený. Za to jim patří naše poděkování.

Vzhledem k tomu, že diagnostikovaných dětí s poruchou autistického spektra rok od roku přibývá, dá se předpokládat, že se bude zvyšovat i jejich počet ve vzdělávání na základních školách. Za účelem zajištění jejich vzdělávání je třeba nadále zkvalitňovat přípravu škol na jejich přijetí a zabezpečovat podmínky pro jejich vzdělávání. Tento požadavek neklade na školy jen zajištění kvalitního personálu, ale také finanční zajištění, které se rok od roku zhoršuje. Zdá se nám, že prioritou tohoto státu v současné době vzdělávání handicapovaných dětí není.

Financování potřeb integrovaného žáka a asistentů pedagoga je rok od roku složitější. Zatímco děti s autismem integrovaných do běžných typů škol přibývá, a logicky tím narůstá vyšší potřeba asistentů, peněz, které jsou školám přidělovány, stále ubývá. V lepším případě škola doplácí asistenta pedagoga na úkor platů učitelů, v horším případě se zkracují úvazky asistentů nebo je musí rodiče doplácet.

Autismus se vyléčit nedá. Nicméně přiměřenou podporou, vhodným přístupem k dítěti za využití specifických forem a metod práce lze jeho projevy zmírnit. Řada těchto dětí absolvuje za těchto podmínek nejen základní školu, ale dosáhnou i středoškolského či vysokoškolského vzdělání. Dobré vzdělání a vhodný výběr studovaného oboru zajistí lepší profesní uplatnění v dospělosti a výrazně ovlivní kvalitu života dospělých lidí s autismem. Není právě toto nejvyšším cílem speciálněpedagogické podpory?

Literatura

- Attwood, T. *Aspergerův syndrom – porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005.
- Baker, J. *The Social skills picture book*. Arlington: Future Horizon, 2001.
- Baker, J. *Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communications Problems*. Kansas: Shawnee Mission, 2003.
- Beranová, Z. *Učíme se správně mluvit: logopedické hry a hrátky*. Praha: Grada Publishing, 2002.
- Bondy, A., Frost, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- Boyd, B. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál, 2011.
- Brandy, J., Kershaw, P. *Inclusion in the secondary school*. London: The National Autistic Society, 2006.
- Buckley, S. J. *Autism and Down syndrome*. Down Syndrome News and Update. 2005: 4(4); s. 114–120.
- Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K., a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., a kol. *Edukačně-hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. Praha: IPPP, 2004.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., a kol. *Edukačně-hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8–15 let)*. Praha: IPPP, 2005.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., a kol. *Tvorba Individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra*. Praha: IPPP, 2006.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., a kol. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006.
- Čadilová, V., Žampachová, Z. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2007.
- Dawson, M., Soulières, I., Gernsbacher, M. A., Motttron, L. *The Level and Nature of Autistic Intelligence*. Psychol Sci. 2007 Aug.; 18(8): s. 657–62.
- Dubin, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009.
- Emerson, E. *Challenging behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Elkins, A., & Parker, J. *Into the mainstream; with help, autistic children find a place in public education*. The Charleston Gazette, Charleston WV. February 10, 2003.
- Gabis, L., Pomeroy, J., Andriola, M. *Autism and Epilepsy: Cause, consequence comorbidity, or coincidence?* Epilepsy & Behavior. 7 (2005); s. 252–256.
- Hawkes, N. *Education is a lottery for autistic children*. The Times, London (UK). December 13, 2001. Pg. 21.
- Hartman, M. A. *Asperger syndrome in the inclusive classroom*. The George Washington University 2001.
- Howlin, R. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005.
- Hrdlička, M., Komárek, V., a kol. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004.
- Houston Chronicle *New Autistic Method*. Houston Chronicle, Houston Texas. December 1, 1986.
- Kujal, B., a kol., *Pedagogický slovník. 2. díl*. Vyd. neuvedeno. Praha: SPN, 1967.
- Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Dinh, E., Morgan, J., Tager-Flusberg, H., Lainhart, J. E. *Comorbid Psychiatric Disorders in Children with Autism: Interview Development and Rates of Disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders (2006) 36: s. 849–861.
- Lovaas, I. O. *Teaching Individuals with Developmental Delays*. Portland: PRO-ED, 2002.
- McKinnon, K., Kemra, J. L. *Social Skills Solutions: A Hands-On Manual for Teaching Social Skills to Children with Autism*. New York: DRL Book, Inc., 2002
- Myles, B. S., Southwick, J. *Asperger Syndrome and Difficult Moments*. Shawnee Mission: Autism Asperger Publishing, 1999.
- Nekonečný, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996.
- Nesnídalová, R. *Extrémní osamělost*. Praha: Portál, 1995.
- Patrick, N. J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2011.

- Picoultová, J.: *Nejsem jako vy*. Praha: Ikar, 2011.
- Praško, J., Možný P., Šlepecký, M., a kol., *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch*. Praha/ Kroměříž: Triton, 2007.
- Průcha, J., a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2004. 322 s.
- Quill, K. A. *Teaching children with autism*. Delmar Publisher, 1995.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Lansingová, M. D. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Lansingová, M. D., Bashford, A., Marcus, L. M. *Psychoedukační profil revidované vydání (PEP-R)*. Praha: Modrý klíč, 2000.
- Schopler, E., Mesibov, G. B. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997.
- Simpson, R. L. *Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders*. Exceptional Children, Reston. Winter, 2004. Vol. 70.
- Sovák, M.: *Logopedie*. Praha: SNP, 1978.
- Škodová, E., Jedlička, I., a kol., *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003.
- Thomas, G., Barratt, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M., Whitaker, P. *Asperger syndrome – practical strategies for the classroom*. London, 2007.
- Thorová, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006.
- Thorová, K. *Školní pas pro děti s PAS*, APLA 2008, 2. vydání, 2010.
- Vermeulen, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006.
- Vosmik, M., Bělohávková, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné základní škole*. Praha: Portál, 2010.
- <http://www.autismspeaks.org/>
- <http://www.minddisorders.com>
- <http://www.lovaas.com/approach-method.php>
- <http://www.polyxo.com>
- http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

PaedDr. Věra Čadilová
Mgr. Zuzana Žampachová
a kolektiv

Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra

Určeno pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím žáky s poruchami autistického spektra

Výkonný redaktor doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Technická redakce VUP
Návrh obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
e-mail: vup@upol.cz

Publikace z produkce UP je možno zakoupit prostřednictvím e-shopu
na adrese www.e-shop.upol.cz

Olomouc 2012

1. vydání

čz 2012/697

ISBN 978-80-244-3309-7

Neprodejná publikace



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020



9 788024 433097