



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická ■

ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA DO BĚŽNÝCH STŘEDNÍCH ŠKOL

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R029 – Speciální pedagogika pro vychovatele
Autor práce: **Alena Jägerová**
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Nová

Liberec 2015



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Alena Jägerová
Osobní číslo: P12000468
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Název tématu: Začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných středních škol
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zjistit problémy při začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných středních škol.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

ATTWOOD, T., 2005. Aspergerův syndrom. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8.

DUBIN, N., 2009. Šikana dětí s poruchami autistického spektra. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-553-0.

GILLBERG, Ch., PEETERS, T., 2003. Autismus zdravotní a výchovné aspekty. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-856-2.

HOWLIN, P., 2009. Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-499-1.

SCHOPLER, E., 2011. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-898-2.

THOROVÁ, K., 2012. Poruchy autistického spektra. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0215-8.

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Zuzana Nová

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 2. dubna 2013

Termín odevzdání bakalářské práce: 25. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 20. 4. 2015

Podpis: Alena Jägerová

Poděkování

Tímto velice děkuji vedoucí práce Mgr. Zuzaně Nové za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi při zpracování této bakalářské práce věnovala.

Alena Jägerová

Název bakalářské práce: Začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných středních škol

Jméno a příjmení autora: Alena Jägerová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2014/2015

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Nová

Anotace:

Bakalářská práce se zabývala problematikou začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných středních škol. Jejím cílem bylo zjistit konkrétní problémy při začleňování žáků s poruchami autistického spektra z pohledu pedagogů. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů popisovala a objasňovala základní pojmosloví z oblasti vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra.

Empirická část zjišťovala pomocí dotazníku, distribuovaného mezi 40 pedagogy středních škol, s jakými problémy se nejčastěji setkávají.

Výsledky ukazovaly, že se začleňováním žáků s poruchami autistického spektra do běžných škol většina pedagogů souhlasí. Jako nejčastější problémy při integraci žáků s poruchami autistického spektra pedagogové uvedli problémy s vrstevníky, problémové chování žáka a nedostatečnou informovanost pedagogů. Za nejobtížnější situace pro žáky považovali respekt u spolužáků, problémy v třídním kolektivu a navázání kontaktu se spolužáky. Více než polovina oslovených pedagogů se shodla na tom, že navázání kontaktu s asistentem pedagoga je pro žáky s poruchami autistického spektra snazší než navázání kontaktu s vrstevníky.

Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat zjištění, že pedagogové jsou nakloněni integraci žáků s poruchami autistického spektra do běžných středních škola a jsou ochotni je dále vzdělávat s ohledem na jejich specifické vzdělávací potřeby.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, individuální vzdělávací plán, inkluze, integrace, komunikace, poruchy autistického spektra, specifické vzdělávací potřeby, strukturované učení.

Title of Bachelor Thesis: Integration of Pupils with Autism Spectrum Disorder in the Common Secondary Schools

Author: Alena Jägerová

Academic year of the bachelor thesis submission: 2014/2015

Supervisor: Mgr. Zuzana Nová

Summary:

The Bachelor's project dealt with integration of pupils with Autism Spectrum Disorder in the common secondary schools. The aim of the project was to identify specific problems that pupils with Autism Spectrum Disorder might encounter from the teacher's point of view.

The project consisted of two main parts, theoretical and empirical. The theoretical part described and analysed basic terminology used in the area of education of pupils with Autism Spectrum Disorder. In the theoretical part were used some specific and expert resources. The empirical part was based on the questionnaire which has been distributed to 40 secondary school's teachers.

The results of the bachelor's project shows that the majority of teachers agree with integration of pupils with Autism Spectrum Disorder in the common education process. However, there are a number of obstacles which pupils with Autism Spectrum Disorder could meet. The most frequent are problems with their schoolmates, problematic behaviour of pupils with Autism Spectrum Disorder and also the fact that teachers do not have sufficient knowledge to educate pupils with Autism Spectrum Disorder. The most difficult is for pupils with Autism Spectrum Disorder to get respect of their schoolmates. Furthermore, pupils with Autism Spectrum Disorder find it difficult to communicate in their classroom. In addition, more than 50 % of the teachers realised that for pupils with Autism Spectrum Disorder it is easier to make contact with their teacher's assistant than with their peers.

Key words: Autism Spectrum Disorder, Asperger syndrome, communication, Individual Education Program, integration, inclusion, special educational needs, structured learning.

Obsah

Seznam grafů	9
Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Poruchy autistického spektra	11
1.1 Etiologie	12
1.2 Typické projevy poruch autistického spektra.....	13
1.2.1 Oblast sociálních vztahů	13
1.2.2 Oblast představivosti a zájmů	14
1.2.3 Oblast komunikace	15
1.2.4 Problémové chování jedinců s poruchami autistického spektra	16
2 Typy poruch autistického spektra	17
2.1 Dětský autismus	17
2.2 Atypický autismus.....	18
2.3 Rettův syndrom	18
2.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství	19
2.5 Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby	19
2.6 Aspergerův syndrom	19
3 Výchova a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra.....	21
3.1 Strukturované učení	22
3.1.1 Individuální přístup.....	23
3.1.2 Strukturalizace	23
3.1.3 Vizualizace.....	25
3.2 Individuální vzdělávací plán	26
3.3 Celoživotní vzdělávání.....	27
4 Inkluze a integrace	28
5 Integrace.....	29
5.1 Integrace žáka s poruchami autistického spektra ve střední škole.....	32
EMPIRICKÁ ČÁST	34
6 Cíl výzkumného šetření	34
7 Formulované hypotézy	34
8 Použité metody	35
9 Popis výzkumného vzorku.....	37
10 Interpretace dat	39

10.1	Vyhodnocení hypotéz	48
	Závěr	50
	Návrh opatření	51
	Seznam použitých zdrojů.....	53
	Seznam příloh	55

Seznam grafů

Graf 1 – Věk respondentů	37
Graf 2 – Zastoupení respondentů	37
Graf 3 – Dosažené vzdělání respondentů	38
Graf 4 – Délka zkušenosti pedagogů s výukou žáků s PAS.....	38
Graf 5 – Předchozí pedagogická zkušenost při vzdělávání žáků s PAS	39
Graf 6 – Integrace žáků s PAS v běžných středních školách	40
Graf 7 – Prospěšnost integrace žáků s PAS pro kolektiv třídy	40
Graf 8 – Problémy ve třídě způsobené přítomností integrovaného žáka s PAS	41
Graf 9 – Přínos přítomnosti asistenta pedagoga pro žáka s PAS	42
Graf 10 – Přínos přítomnosti asistenta pedagoga pro pedagoga.....	42
Graf 11 – Navázání kontaktu s asistentem pedagoga je snazší než se spolužáky.....	43
Graf 12 – Opětné vzdělávání žáků s PAS	44
Graf 13 – Problémy při začleňování žáků s PAS do běžného vzdělávacího procesu	45
Graf 14 – Nejobtížnější situace pro žáky s PAS z pohledu pedagogů	46
Graf 15 – Data pro hypotézu H1	48
Graf 16 – Data pro hypotézu H3.....	49

Úvod

Tématem předložené bakalářské práce je začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných středních škol. Konkrétně je zaměřena na nejčastější problémy, se kterými se pedagogové setkávají. Téma bylo zvoleno s ohledem na osobní zkušenosti s výukou žáků s poruchami autistického spektra na střední odborné škole.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části, která se dělí na čtyři hlavní kapitoly, je v první z nich charakterizován pojem poruchy autistického spektra a jsou podrobně popsány jejich typické projevy. Druhá kapitola je věnována popisu jednotlivých poruch autistického spektra. Třetí kapitola je zaměřena na výchovu a vzdělávání osob s poruchami autistického spektra. Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá objasněním pojmů inkluze a integrace, nezbytnými předpoklady a podmínkami úspěšné integrace a vysvětlením pozitivních a negativních stránek integrace.

Empirická část je věnována průzkumnému šetření, které probíhalo na čtyřech běžných středních školách. Cílem průzkumu bylo zjistit nejčastější problémy, postoje a názory pedagogů při začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných škol. Zkoumány byly dosavadní zkušenosti pedagogů s výukou žáků s poruchami autistického spektra. V empirické části bakalářské práce je představen průzkum formou dotazníku, kdy respondenty bylo 40 pedagogů středních škol.

Práce je určena pro každého čtenáře, kterého zajímá práce s dětmi s poruchami autistického spektra. Smyslem a účelem předložené bakalářské práce je shrnout poznatky a vlastní zkušenosti autorky se začleňováním žáků s poruchami autistického spektra a přiblížit úskalí, ale i radost ze setkání s lidmi, kteří mají odlišný pohled na svět.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části je charakterizován pojem poruchy autistického spektra a jsou podrobně popsány jejich typické projevy. Druhá kapitola je věnována popisu jednotlivých poruch autistického spektra. Třetí kapitola je zaměřena na výchovu a vzdělávání osob s poruchami autistického spektra. Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá objasněním pojmů inkluze a integrace, nezbytnými předpoklady a podmínkami úspěšné integrace a vysvětlením pozitivních a negativních stránek integrace.

1 Poruchy autistického spektra

Termín autismus poprvé použil švýcarský psychiatr Eric Bleuler (1911), (z řeckého autos sám), aby popsal způsob egocentrického myšlení, které je typické pro schizofrenii. Specifickou poruchu, nazvanou raný dětský autismus, popsal v roce 1943 americký psychiatr Leo Kanner, jehož sledovanou skupinu tvořily závažněji postižené, sociálně velmi nápadné děti (Vágnerová 2004, s. 317). Leo Kanner detailně vylíčil chování jedenácti extrémně uzavřených dětí se sklony ke stereotypním aktivitám.

Poruchy autistického spektra jsou jednou z nejzávažnějších poruch dětského psychického vývoje a terminologicky zcela odpovídají pervazivním vývojovým poruchám, to znamená, že pronikají do všech oblastí dětského psychického vývoje.

Autismus není jednotná porucha. Je to konečné symptomatické vyjádření mozkové dysfunkce, které mohou vyvolat různé příčiny, a to v somatické, biologické či organické oblasti. Jedinci s autismem dobře nerozumí tomu, co vidí, co slyší a prožívají. Jejich duševní vývoj bývá narušen především v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Tyto oblasti tvoří základní diagnostickou triádu při zvažování, zda se u dítěte skutečně jedná o poruchy autistického spektra (dále již jen PAS).

Pro diagnózu autismu je nutné postižení ve všech třech oblastech: omezení recipročních sociálních interakcí, omezení reciproční komunikace (verbální i neverbální) a omezení imaginace. Poruchy autistického spektra diagnostikujeme vždy na základě přítomné určité sumy symptomů ve specifických oblastech, nikdy ne jen na základě několika projevů (Thorová 2006, s. 58). Symptomy se liší v četnosti a síle projevu a také stupeň závažnosti poruch bývá různý.

Chování dítěte s PAS se v průběhu vývoje mění pod vlivem sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a v důsledku výchovně-vzdělávacího programu, který absolvuje. Podstatnou úlohu hrají také osobnostní charakteristiky dítěte, jeho kognitivní schopnosti a případná přítomnost jiné přidružené poruchy. Vývoj dětí s PAS je nejen opožděný, ale v mnoha oblastech i kvalitativně porušený a nerovnoměrný. Projevuje se nevyrovnanou úrovní znalostí a dovedností, mezi jejich silné stránky patří dovednosti založené na paměti a manipulaci s předměty, slabé stránky tvoří verbální a sociální dovednosti (Richman 2006, s. 15). Většina dětí s autismem neprojevuje žádný zájem o sociální kontakt, chovají se jakoby ostatní lidé ani neexistovali (Vágnerová 2004, s. 319). Důvodem takového chování může být skutečnost, že mají potíž porozumět symbolům. Velmi často nereagují standardním způsobem na oční kontakt, úsměv a mimiku obličeje.

Přítomnost poruchy autistického spektra celoživotně ovlivňuje kvalitu života jedince a jeho rodiny. Typická je výrazná odlišnost v chování, která komplikuje sociální interakci nejprve s ostatními členy rodiny a následně s většinovou společností. Nejčastěji se projevuje při získávání vzdělání, v kontaktu s vrstevníky a při profesní orientaci. Je zajímavé, že navzdory výše zmíněným problémům žije mnoho lidí s PAS i jejich rodin spokojeným životem. Významnou měrou k tomu přispívá moderní přístup, jehož základem je plnohodnotný život člověka s handicapem se zachováním všech jeho práv a kvalit života, odpovídající vzdělávání a fungující rodinné zázemí. Míra pomoci se u každého člověka s PAS liší. Někteří potřebují asistenta již od mateřské školy po celý život, jen určité procento dokáže vést zcela samostatný život, najít si práci a založit rodinu.

1.1 Etiologie

Autismus je poruchou, jejíž příčinu se doposud nepodařilo zjistit. Významnou roli zde hrají genetické faktory, různá infekční a virová onemocnění a chemické procesy v mozku. Moderní teorie tvrdí, že autismus vzniká až při kombinaci několika těchto faktorů. Autismus nelze zjistit před narozením a nelze ho ani diagnostikovat prostřednictvím lékařských metod. Diagnostikuje se výhradně na základě projevů chování. Projevy autismu tvoří triáda, kterou stanovila Lorna Wingová: handicap v oblasti komunikace, v oblasti sociálních vztahů a handicap v oblasti představitosti. Autismus tedy považujeme za syndrom neurobiologického původu, který souvisí s genetickou podmíněností každého individua.

1.2 Typické projevy poruch autistického spektra

Chování jedinců s poruchami autistického spektra provází široké spektrum projevů a ne každé dítě s PAS musí vykazovat všechny z nich. Výrazná symptomatická variabilita u každého jedince způsobuje, že prakticky nenajdeme dvě děti se stejnými projevy. Za hlavní projevy je považována již výše zmíněná autistická triáda: nedostatečně rozvinuté emocionální reakce, nedostatečná smyslová integrace (představivost) a omezená schopnost komunikace.

1.2.1 Oblast sociálních vztahů

Porucha sociální interakce se hloubkou postižení u jednotlivých dětí s PAS výrazně liší. Většina jedinců s PAS není sama schopna navázat kontakt s vrstevníky, vyhýbají se očnímu kontaktu a často bývá narušena jejich schopnost empatie. Při jakékoli snaze o navázání a udržení sociálního kontaktu protestují, odvrací se, zakrývají si obličej a vyhledávají prostor, kde se mohou schovat. Nerozumí tomu, proč někdo pláče, chybí jim reciprocita, radost ze vzájemného sdílení a jsou raději o samotě (jedná se o typ pasivní). Mnohým z nich nechybí blízcí lidé, nestýská se jim a většina z nich obtížně chápe společenské normy. Na druhé straně jsou i děti aktivní, které mají „nevhodné chování“, protože vztah navázat prostě neumí. Snaží se navázat kontakt kdekoli a s kýmkoli, často hledí lidem upřeně do obličeje, porušují jejich osobní či dokonce intimní zónu nebo se jich dotýkají.

Ve skutečnosti však většina dětí s PAS o sociální kontakt stojí, jejich odtažitost a netečnost je způsobena spíše nejistotou a neschopností kontakt navázat. Problémy v komunikaci a z ní vyplývající nepředvídatelnost dalšího dění, vyvolávají v dítěti úzkost a pocit chaosu a znásobují deficit v oblasti sociálního chování (Thorová 2006, s. 77).

Stejně jako je různá kvalita poruchy sociální interakce, liší se i míra poruchy u jednotlivých lidí s PAS. U mírnější formy se mohou projevy chování zdát nanejvýš podivné, ale neznemožňují jedincům s PAS běžný život. Těžší forma poruchy výrazně ovlivňuje celý život rodiny, působí jedincům s PAS problémy ve školním zařízení a znesnadňuje či dokonce znemožňuje pozdější účast člověka v pracovním procesu.

1.2.2 Oblast představivosti a zájmů

Druhá z triády problémových oblastí je narušená schopnost představivosti. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti. Vyhledává předvídatelnost v činnostech a upíná se tak na jednoduché stereotypní činnosti. Kvalitativní postižení v oblasti představivosti se projevuje repetitivním chováním, rituály (kývavé pohyby tělem, točení se dokola), vyžadováním neměnnosti, zachováním pořádku ve věcech a časech a omezeným okruhem zájmů.

Schopnost představivosti úzce souvisí i s kvalitou hry. Většina dětí s autismem zvládá dobře hru manipulační, protože nevyžaduje zvláštní představivost ani partnera ke hře. Děti, u kterých se zachovala schopnost napodobovat, zvládnou i hru funkční. Symbolická hra je pro většinu dětí s PAS nedostupná, stejně jako hry společenské, jelikož nejsou schopni pochopit pravidla her a nerozumí střídání ve hře.

Osoby s PAS mají potíže vyplnit čas funkční rozvíjející aktivitou. Některé děti se věnují pouze nejjednoduššímu nefunkčnímu manipulativnímu zacházení s předměty, například roztáčení, houpání, mávání, házení nebo bouchání. O klasické hračky projevují jen malý zájem a často bývají fascinováni neobvyklými předměty – pračka, káča, šňůry, drátky, které lze efektivně využít v motivaci. O úroveň výše je stereotypní činnost se vztahovými prvky, jako je třídění, řazení či seskupování předmětů podle určitého klíče (Thorová 2006, s. 118). Předměty a témata stereotypních zájmů se u lidí s PAS zpravidla mění, někdy trvají měsíce, jindy roky. Lidé s PAS obvykle sbírají knihy, informace, modely, obrázky, kartičky, články, které se týkají nějakého tématu (rostliny, dinosauři, železniční doprava, oheň, traktory apod.). Některé děti s PAS mají tendenci různé předměty jen hromadit.

Mnozí lidé s Aspergerovým syndromem nemají zájmy, které by odpovídaly jejich věku, ale zaměřují se na studium určité oblasti, které věnují veškerý čas. Zajímají se o vědy, jako je matematika, astrologie, historie nebo doprava. Někteří lidé se také velmi intenzivně věnují četbě odborné literatury, encyklopedií, fantastické literatury, psaní povídek či básní, kreslení nebo fotografování.

1.2.3 Oblast komunikace

Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni expresivní (vyjadřování) i receptivní (porozumění), verbální i neverbální. Deficity v komunikaci dětí s autismem a jejich kombinace jsou velmi různorodé. Často se nenaučí mluvit vůbec (asi polovina). U většiny dětí, které se mluvit naučí, se projevuje echolálie, tj. slova nebo i celé věty jen opakují (i s intonací), ale nerozumí jim. Echolálie se ve větší míře vyskytuje, pokud je postižený ve stresu, trpí úzkostí nebo je ve složité nesrozumitelné situaci. S echolálií je spojen jeden velmi závažný problém. Jestliže postižený opakuje věty po jiných lidech, vede to někdy k falešnému dojmu, že je mnohem schopnější než ve skutečnosti (Howlin 2009, s. 49).

Opožděný vývoj řeči bývá velmi často první příčinou znepokojení rodičů dítěte s PAS. Řeč u dětí s autismem je nejen zpožděná, ale vyvíjí se odlišným způsobem než u dětí zdravých. Problémy v komunikaci se také mohou projevit monotónní řečí bez intonace, nedostatky v napodobování, spontánnosti a variacích použití jazyka a nesprávným používáním zájmen (Richman 2006, s. 8).

Jedinci s PAS mají sníženou schopnost vyjádřit své přání, zážitky, nejsou schopni rozumět ironii, humoru, obtížné jsou pro ně metafory, abstraktní pojmy, nechápou nekonkrétní pojmy (asi, snad, za chvíli). Potíže mají i s pragmatickým (praktickým) užíváním jazyka, a to zejména při zahájení, v plynulosti a při ukončení konverzace (Thorová 2006, s. 105).

Další potíž, která je spojena se špatným chápáním jazyka a která působí problémy až do dospělosti, je tendence interpretovat jakékoli sdělení doslovným způsobem. Takové doslovné chápání jazyka někdy způsobí, že reakce postižených vypadají jako hrubost či nezdvořilost (Howlin 2009, s. 46).

V komunikaci těžce chápou gesta a mimiku. Mluví převážně o vlastních tématech, nezajímají se o potřeby a zájmy posluchače (komunikační egocentrismus). Jejich řeč je mechanická a formální, děti používají stejné výrazy jako dospělí a často mluví pro sebe. Neustále se vyptávají na jednu a tu samou věc, opakují slova nebo věty hned, jak je řekne někdo jiný a odpovídají „nevím“, i když odpověď znají. Nepoužívají nebo zapomínají slova, která se již jednou naučili a nepřiměřeně zobecňují (stejným slovem pojmenují několik věcí, které spolu nějak souvisí).

1.2.4 Problémové chování jedinců s poruchami autistického spektra

Pravidelnost v denním režimu neodmyslitelně patří k životu lidí s autismem. Dodržováním denního režimu předcházíme stresu, úzkostem a problémovému chování postiženého. Jedinci s autismem často mívají nutkavé chování, díky kterému provádí určitou aktivitu vždy stejným způsobem. Pokud se snažíme jim v tomto chování zabránit, téměř vždy se nám podaří je rozčílit. S věkem stereotypů postupně ubývá, vyskytují se však stále, zejména v případech, kdy je postižený ve stresu nebo má strach.

Ke stereotypům patří i sebezraňující chování, kterým si nahrazují nedostatek stimulace. Příčinou mohou být zdravotní důvody (bolest zubů), nedostatek podnětů nebo pouhé přilákání pozornosti. Pokud toto chování nastupuje nově, snažíme se nejdříve vyloučit zdravotní komplikace. Problémové chování je i z frustrace z neschopnosti komunikačního vyjádření – je to jejich forma komunikace. Jedinci s PAS se obtížně přizpůsobují běžným životním situacím, používají společensky nevhodné výroky, užívají vulgarity, mají potíže s vykáním, pozdravem a zdvořilostí a nejsou schopni přizpůsobit komunikaci sociální situaci.

2 Typy poruch autistického spektra

Do kategorie pervazivních vývojových poruch jsou v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí (MKN-10) zařazeny tyto poruchy: Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Jiná dezintegrační porucha v dětství, Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom. V praxi se nejčastěji setkáváme s diagnózami Dětský autismus, Atypický autismus a Aspergerův syndrom.

2.1 Dětský autismus

Dětský autismus z historického pohledu tvoří jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti této poruchy bývá různý, od mírné formy až po těžkou. Není to onemocnění a nelze jej vyléčit, avšak pomocí farmakoterapie lze některé jeho projevy tlumit. Je vrozený, vyskytuje se častěji u chlapců než u dívek. Vzniká na neurobiologickém podkladě a často se s ním pojí další smyslová postižení, mentální retardace či epilepsie. Pro dětský autismus je příznačný nerovnoměrný vývojový profil. Syndrom lze diagnostikovat v každé věkové kategorii (Thorová 2006, s. 177).

Narušený vývoj se projeví již před třetím rokem života dítěte. Je charakterizován omezenými, opakujícími se stereotypními způsoby chování, zájmy a aktivitami. Dítě nesnáší změny, má specifickou přichylnost k neobvyklým předmětům, trvá na vykonávání zvláštních rutin při rituálech nefunkčního charakteru. Kvalita komunikace je silně narušena, někdy dítě ani nemluví. Pokud mluví, není schopné konverzovat, stále opakuje slova nebo věty (echolálie). Dítě bývá extrémně uzavřené do sebe, neprojevuje zájem o jiné děti ani dospělé ve svém okolí. Lidé s autismem mívají nepřiměřené reakce na běžné zvuky (např. hluk vysavače), pachy či chuť potravy. Naopak bývají zvýšeně odolní vůči bolesti, a to může vést až k neopatrnému, sebezraňujícímu chování či dokonce k sebepoškození (Hrdlička, aj. 2004, s. 31).

2.2 *Atypický autismus*

Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostickou jednotkou tvořící součást autistického spektra. Kategorie atypického autismu nemá stanoveny hranice a ani její klinický obraz nebyl dosud přesně definován. Celkový obraz u atypického autismu nesplňuje plně kritéria jiné pervazivní poruchy. Od dětského autismu se odlišuje především tím, že se narušený vývoj stává zřejmý po dosažení věku tří let, nebo nejsou naplněny základní znaky autistického chování. Sociální a komunikační dovednosti bývají méně narušeny nebo mohou chybět stereotypní zájmy. Vývoj dílčích dovedností je u těchto dětí značně nerovnoměrný (Thorová 2006, s. 184). Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se však atypický autismus neliší od dětského autismu.

2.3 *Rettův syndrom*

Syndrom doprovází těžké neurologické postižení pervazivního charakteru s dopadem na somatické, motorické i psychické funkce. Poprvé byl popsán rakouským dětským neurologem Andreasem Rettem, který v roce 1966 publikoval popis 21 dívek a žen s identickými symptomy. Jako jediný je prokazatelný medicínskou cestou, a to díky tomu, že se váže na chromozom X. Postihuje výhradně dívky, pokud je postižen chlapec, tak před nebo těsně po porodu umírá. Typický je téměř normální časný vývoj, ale obvykle mezi sedmým a dvacátým čtvrtým měsícem věku dojde k částečné nebo úplné ztrátě získaných dovedností (Hrdlička, aj. 2004, s. 53).

V souvislosti s Rettovým syndromem se hovoří o kombinaci se středně těžkou, těžkou či hlubokou mentální retardací. Klinický obraz doplňují kroutivé, svíravé či tleskové pohyby rukou, připomínající někdy pohyby při mytí rukou. Může se vyskytnout i nepravidelné dýchání, zahrnující epizody hyperventilace, apnoe a zadržování dechu (Hrdlička, aj. 2004, s. 53). Dívky postižené tímto syndromem mají rády fyzický kontakt, mazlení a interaktivní hry. Stojí o společenskou konverzaci i komunikaci a mnohem více rozumí, než jsou schopné vyjádřit.

2.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství

První se o ní zmínil v roce 1908 speciální pedagog z Vídně Theodore Heller. Příčina není doposud známá a porucha je relativně vzácná. Počáteční vývoj probíhá bez abnormalit a toto období musí trvat minimálně do dvou let života. Po období normálního vývoje nastává kolem třetího až čtvrtého roku života regres v doposud nabytých schopnostech (Thorová 2006, s. 194). Deteriorace (zhoršení stavu) může být náhlá nebo může trvat několik měsíců a je vystřídána obdobím stagnace. Dítě se zhorší v komunikačních a sociálních dovednostech, často nastupuje chování zcela typické pro autismus. Pojí se s těžkou mentální retardací a je asi nejproblémovější ze skupiny PAS (APLA Praha 2015).

2.5 Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby

Jedná se o poruchu, která zahrnuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci s IQ nižším než 50, stereotypní pohyby anebo poškozování. V adolescenci bývá hyperaktivita nahrazena hypoaktivitou, což u pravé hyperkinetické poruchy není obvyklé. Nevyskytuje se sociální narušení autistického typu, používání očního kontaktu, mimika a postoj slouží k usměrňování sociální interakce a jsou přiměřené vývoji (Thorová 2006, s. 195).

2.6 Aspergerův syndrom

Tento syndrom popsal v 1944 rakouský pediatr a lékařský profesor Hans Asperger. Vyskytuje se častěji u chlapců a nepojí se s mentální retardací. Inteligence je průměrná až nadprůměrná, jedinec může a nemusí vynikat. Děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči. Ve věku pěti let však již mluví plynule, mají většinou dobrou slovní zásobu a čistou výslovnost. Řeč bývá u dětí s Aspergerovým syndromem předčasně dospělá, někdy se objevuje velká či příliš malá intenzita hlasu a ulpívání na stejných tématech. Oblíbená témata jsou čísla zastávek autobusů, názvy železničních zastávek, něco, co se dá systematizovat či řadit.

Děti s Aspergerovým syndromem mívají potíže zejména v oblasti pragmatického užívání řeči, což znamená, že jejich řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu dané situace (Thorová 2006, s. 186). Například na veřejnosti vykřikují nevhodná slova a obtížně chápou sociální normy. Někteří se nedokážou orientovat podle neverbálních signálů, jako jsou

například výrazy tváří či kontext sociální situace. Humorně nebo ironicky řečené výroky chápou doslovně, což vede k projevům sociálně, mnohdy těžko akceptovatelného chování.

Poměrně často se u nich objevuje motorická neobratnost (typická kývavá chůze), bývá narušena hrubá motorika, mívají také problémy s rovnováhou a narušena je imitace pohybu (napodobení).

Lidé s Aspergerovým syndromem jsou velmi egocentričtí, mají malou nebo žádnou schopnost navázat kontakt se svými vrstevníky, bývají naivní a důsledně pravdomluvní. S autismem mají společné rutinní chování a jejich pohled bývá upřený na jednu věc. Stejně jako u autismu se vyskytuje emoční labilita, nedokáží regulovat své chování a mívají těžké deprese, protože bývají náchylní k sebedoceňování, odsuzování a hledání chyb na vlastní osobě (Thorová 2006, s. 188). Mají sníženou adaptabilitu, špatně snáší jakékoliv změny v navyklém řádě a rutině.

Jejich zájmy mívají úzký a ulpívavý charakter. Mezi oblíbené okruhy zájmů patří vše, v čem lze vystopovat určitý řád či alespoň prvky opakování: encyklopedické zájmy, počítače, kosmos a mapy. Lidé s Aspergerovým syndromem mohou být nadaní téměř ve všech oblastech (v oblasti literární, v psaní poezie, v paměťových dovednostech). Jsou mezi nimi rychločtenáři, lidé s vynikajícím matematickým a logickým uvažováním, šachisté i malíři.

3 Výchova a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra

Děti s PAS mají v České republice zajištěno právo na výchovu a vzdělání. Řada žáků je integrována do různých typů a stupňů škol, jiní jsou vzděláváni ve speciálních školách. Jedinci s PAS potřebují speciální vzdělávání a péči, která vyžaduje vzájemnou spolupráci lékařů, rodičů, psychologů a pedagogů. Kvalita jejich života závisí z velké části na tom, jak učitelé, vychovatelé a všichni ostatní rozumí charakteru jejich postižení a jak jsou schopni přizpůsobit prostředí a způsob komunikace tomuto handicapu.

Jedinci s PAS jsou příliš odkázáni na to, co vidí, nedokáží překročit doslovné realistické vnímání, aby pochopili význam určitého chování. Z těchto důvodů by měli mít ve svém životě určitou míru předvídatelnosti v prostoru a především v čase. Potřebují se situovat v čase, chtějí, aby veškeré denní činnosti probíhaly každý den ve stejném sledu, mít svůj život pod kontrolu a vytvořit si svou vlastní předvídatelnost. Dále by měli mít možnost se vyjadřovat, to znamená mít vytvořený speciální systém komunikace. Forma komunikace musí být z tohoto důvodu individualizovaná, adaptovaná na úroveň abstraktního myšlení jedince. Nedostatek porozumění může být příčinou nejistoty a nevhodného chování autistů (Howlin 2009, s. 57). Každý jedinec s PAS je svým způsobem jedinečný a jako individualita potřebuje, co se týká možnosti vzdělávání, přinejmenším stejný stupeň rozmanitosti jako zdravý jedinec. Lidé s autismem se snaží kompenzovat své nedostatky zdůrazněním svých silných stránek. Svůj handicap kompenzují výbornou pamětí, velkou vizuální kapacitou a specifickými zájmy. Vynikající paměť, kterou někteří lidé s autismem disponují, není jenom talentem, který dostali, ale je pro ně kompenzací jejich těžkostí a zároveň součástí jakési strategie pro přežití.

Při práci s dětmi s autismem hraje motivace jako způsob ovlivňování chování klíčovou roli. Vytvořením funkčního motivačního systému můžeme ovlivňovat pozitivní chování konkrétního dítěte a předcházet problémům v chování. Nejnižší formou motivace je materiální odměna (sladkost, drobné předměty), kterou je třeba u lidí s autismem vizualizovat. Vyšší formou odměny je činnostní odměna (vykonávání oblíbené činnosti), kterou je také třeba dopředu zařadit do pracovního schématu či denního režimu. Nejvyšší formou odměny je sociální odměna (pochvala, ocenění), která však u dětí s autismem příliš nefunguje. Odměna by měla být předána ihned po vykonané činnosti, dítě by s ní mělo být předem seznámeno, popřípadě si ji může samo vybrat.

3.1 *Strukturované učení*

Strukturované učení, jako metodika a výchovy a vzdělávání lidí s autismem vychází především z TEACCH PROGRAMU (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicaped Children), do češtiny přeloženo jako Terapie, výchova a vzdělávání dětí s autismem a jiným komunikačním handicapem a z Lovaasovy intervenční terapie. Ucelený koncept vznikl v roce 1966 v USA, v Severní Karolíně jako reakce na tvrzení, že lidé s autismem jsou nevzdělatelní. Jeho hlavním autorem je odborník na problematiku autismu, americký psycholog Eric Schopler.

Základem obou uvedených přístupů jsou behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence. Behaviorální intervence se zaměřuje především na vnější změnu podmínek učení a chování jednotlivce, zatímco kognitivně-behaviorální intervence je zaměřena nejen na vnější podmínky chování člověka, změnu vnějších podmínek učení, ale také na změnu jeho myšlení (Čadilová, aj. 2008, s. 25). Při uplatňování výše uvedených intervencí hraje roli řada faktorů, z nichž klíčové jsou míra mentálního handicapu a míra symptomatiky PAS. Intervence prováděná metodou strukturovaného učení staví na odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky lidí s PAS. Odstranění či snížení deficitu vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivační stimuly.

Strukturované učení je možné charakterizovat jako ucelený, speciálně-pedagogický přístup, uzpůsobený specifickým potřebám a stylu učení osob s poruchami autistického spektra (Tuckermann, aj. 2014, s. 6). Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem, kterým je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Tento systém vychází z našich kulturních tradic a je uplatňován ve všech oborech lidské činnosti.

Pokud lidé s autismem tuto základní rutinu zvládnou, umožní jim to lepší pochopení pohybů vlastního těla. Zvládnutí rutiny zvýší také jejich schopnost porozumět instrukcím, usnadní jim organizaci pracovních činností, zvýší schopnost předvídatelnosti v čase i prostoru a umožní jim aktivnější učení se novým dovednostem (Čadilová, aj. 2008, s. 29). To vše zvýší samostatnost lidí s autismem, jejich nezávislost na okolí a dá jim možnost vlastní volby.

3.1.1 Individuální přístup

Individuální přístup strukturovaného učení je shodný s požadavky inkluzivního trendu, jenž vychází z možností a kapacit jedince, jemuž jsou vytvořeny takové podmínky, které mu umožní široké uplatnění ve společnosti. Jedná se o speciální formy podpory, které počínají ohleduplností při volbě slov (např. vyvarování se ironie, používání signálních slov, přímé oslovování) přes úpravy prostorové a časové struktury (např. zasedací pořádek, možnost prostor opustit) až po individualizaci učiva, učebních pomůcek a metod učení (Tuckermann, aj. 2014, s. 7).

Metody používané při práci s dítětem je tedy třeba vždy přizpůsobit skutečnému mentálnímu věku a specifickým deficitům. V rámci individuálního přístupu je nezbytné zjistit aktuální vývojovou úroveň jednotlivých schopností a dovedností, vybrat vhodný typ komunikačního systému podle stupně abstraktního myšlení a zvolit vhodné strategie k ovlivnění chování. Následuje zpracování individuálního vzdělávacího plánu, který je podkladem pro pedagogickou intervenci. Individualizace s sebou tedy nese individuální volbu metod a postupů, individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace.

3.1.2 Strukturalizace

Struktura či členění zajistí každému člověku určité jistoty a neměnnost, která mu pomůže vykonávat každodenní činnosti s danou rutinou. Pomocí jednoznačně viditelného uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožníme jedinci s PAS lépe se orientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny.

Strukturace času prostřednictvím vizualizovaného systému předmětů, fotografií či obrázků umožňuje dítěti s PAS se lépe zorientovat v denním režimu a předvídat události. Vždy vycházíme z aktuální úrovně abstraktního chápání dítěte a na základě toho volíme vhodný typ vizuální podpory. Čas lze strukturovat přes denní režimy, přičemž časový harmonogram je nejlépe umístit ke dveřím, ať je to první, co dítě vidí. Nástěnný denní režim je tvořen lištou, která je zavěšena na zeď, buď vodorovně anebo svisle. Lišta je většinou pokryta zátěžovým kobercem, na kterém dobře drží suchý zip. V horní části lišty je umístěna fotografie se jménem dítěte či dospělého, který režim používá. V dolní části lišty je umístěna krabička, do které jsou odkládány tranzitní karty. Ve střední části jsou umístěny symboly pro jednotlivé činnosti. Dítě může denní režim používat samo. Vezme si obrázek, kde je hra, takže jde na místo, které je oddělené a tam si hraje. Když má hotovo, vezme si tento obrázek a vrací

se k harmonogramu. Obrázek dá do krabice a může jít dál. Na konci režimu můžeme dát fotku rodiče, který si dítě vyzvedne. Přenosné denní režimy (desky s nalepeným suchým zipem, na které jsou jednotlivé symboly umístěny, diáře, zápisníky) se používají v případě, že se dítě dobře orientuje v daném prostoru, nemá problémy se sledováním časové souslednosti a chápe vztahy mezi symbolem a danou činností. Jestliže se dítě naučí pracovat s denním režimem, je možné používat i režimy, které dávají předvídatelnost v delším časovém období. Jedná se o týdenní nebo měsíční režimy, do kterých můžeme zařadit i mimořádné akce a činnosti, které se buď pravidelně neopakují, nebo se pravidelně konají jen jednou týdně či měsíčně.

Struktura prostředí dává dítěti s autismem odpověď na otázku „kde“, pomáhá mu zorientovat se v prostoru, vytváří předvídatelné spojení s místem pro výkon jednotlivých činností. Základem je vytvořit strukturované prostředí ve škole i doma. Je třeba přesně určit místo pro výkon jednotlivých činností během dne: prostor pro individuální práci s dítětem, jídelní stůl, prostor pro volnou hru a místo pro odpočinek. Pro děti s autismem je důležité také vidět hranice vymezující, kde daný prostor začíná a končí. Pro individuální a samostatnou práci stačí jednoduchý stůl s delší pracovní deskou, kde dítě pracuje zleva doprava. Vlevo jsou krabice či složky s úkoly, které dítě po splnění odkládá na pravou stranu. Čas potřebný k práci lze zobrazit žetony, kdy například pro pět úkolů dáme dítěti na lavici pět žetonů. Po vypracování každého úkolu dítě jeden žeton odebere.

Dalším uspořádáním pracovního místa, které již předpokládá dobrou prostorovou orientaci a motorické dovednosti, je odebírání úkolů z polic či regálů. Podle pravidla shora dolů dítě odebírá postupně krabice z regálu vždy po jedné úloze, kterou na pracovní ploše před sebou splní. Splněnou úlohu odloží na pravou část stolu, nebo do regálu, který je umístěn na pravé straně stolu. Nejvyšším stupněm uspořádání pracovního místa je takové místo, které svým uspořádáním klade na dítě požadavky: dokázat při výkonu práce místo opustit, vybrat si zadanou úlohu a vrátit se zpět na pracovní místo, případně splněnou úlohu uložit zpět na místo (Čadilová, aj. 2008, s. 36). Podmínkou úspěšnosti dítěte při práci na takto uspořádaném místě je zvládnutí systému kódovaných úloh a pracovních schémat, dobré motorické a kognitivní dovednosti, přiměřená míra soustředěnosti.

Struktura činností odpovídá na otázku, jak má dítě splnit zadaný úkol a jak dlouho bude splnění zadaného úkolu trvat. Uspořádání zadaného úkolu je dáno většinou typem strukturované úlohy. Nejjednodušší formou strukturovaných úloh jsou přehledné krabicové úlohy, přičemž uspořádání uvnitř krabice je dáno typem úkolu. V krabicových úlohách převažují úlohy zaměřené na manipulaci s trojrozměrnými předměty a symboly. Vyšší formou

jsou strukturované úlohy v deskách, kde je na jedné straně pouze jedna úloha, kterou má dítě splnit. Samotné úkoly jsou náročnější, protože obsahují pouze dvojrozměrné prvky. Formu obtížnosti můžeme zvýšit tím, že do pořadače vložíme současně několik úloh, které jsou řazeny za sebou (Čadilová, aj. 2008, s. 49). Dítě musí při manipulaci s úlohami umět listovat a při tom zachovávat pořadí jednotlivých úloh. Nejvyšším typem strukturovaných úloh jsou sešity a pracovní listy, které již předpokládají dobrou orientaci na ploše, dobré motorické schopnosti a zvládnutou dovednost čtení a psaní. Všechny typy strukturovaných úloh se využívají především pro samostatnou práci.

3.1.3 Vizualizace

Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Vizuální podpora vede vždy ke zvýšení samostatnosti a pocitu jistoty. Vizuální podpora musí však svou formou být zaměřena na konkrétního jedince a být individualizovaná na jeho potřeby a možnosti. Strukturu a vizuální podporu od sebe nelze oddělit, vždy se budou vzájemně doplňovat a ovlivňovat. K realizaci prostorové vizualizace používáme koberec, skříňky, police a barevné pásy. Forma vizualizace musí být zvolena tak, aby odpovídala vývojové úrovni konkrétního člověka a respektovala jeho zvláštnosti.

Vizualizace času je možná pomocí konkrétních předmětů, fotografií, barevných obrázků či slovních obrazů. K vizualizaci činnosti slouží pracovní schémata (vizualizovaný sled určité činnosti rozdělený na určité kroky). Nejvíce používaná jsou obrazová procesní schémata: barevné či černobílé obrázky, fotografie, piktogramy. K nácviku sebeobslužných dovedností a vykonávání domácích prací, které vyžadují aktivitu a samostatnost jedince, využíváme procesuální schémata. Nejjednodušší formou jsou předmětová procesuální schémata ve formě reálných předmětů, jejich modelů či miniatur. Umí-li dítě číst s porozuměním, je možné použít psanou formu schémat. Nejčastěji se používají kartičky se slovními obrazy nebo psaným textem v bodech na listu papíru. Procesuální schémata by měla lidem s autismem především pomoci, a nikoli je při výkonu dané aktivity zdržovat (Čadilová, aj. 2008, s. 62).

3.2 Individuální vzdělávací plán

Pro výchovu a vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami je velmi důležité vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Individuální vzdělávací plán je závazným pracovním materiálem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb, který je určený pro všechny osoby podílející se na výchově a vzdělávání těchto žáků. Na vytvoření IVP participuje celá řada odborníků, kteří s žákem spolupracují, a za jeho zpracování zodpovídá ředitel školy, kterou bude žák navštěvovat.

IVP obsahuje údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně-pedagogické nebo psychologické péče, včetně zdůvodnění, dále obsahuje cíle vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných a maturitních zkoušek (Kendíková, aj. 2013, s. 65). Uvádí se zde také potřeba dalších osob podílejících se na práci s žákem (asistent pedagoga, asistent sociální péče). Nezbytnou součástí IVP je seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů pro výuku žáka nebo pro konání zkoušek. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, z doporučení praktického lékaře, speciálního pedagoga a vyjádření rodičů. Minimálně dvakrát ročně je vyhodnocován a aktualizován ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Nedílnou součástí individuálního vzdělávacího plánu je vysoce specifické hodnocení dětí s autismem, které vyžaduje poznání postiženého jako individuální osobnosti s jeho jedinečnou charakteristikou. Jedním z důvodů, proč je správné hodnocení tak důležité, je disharmonický vývoj dětí s autismem. Druhým argumentem pro absolutní nezbytnost podrobného hodnocení schopností je deficit v generalizačních dovednostech dítěte s autismem. Vzhledem ke svému nevyrovnanému vývoji se dítě s autismem spontánně nenaučí, že dovednost, kterou si osvojí v jednom kontextu, lze využít i v jiném. Profesionál pečující o osoby s autismem musí „být schopen“ pomáhat, tedy rozumí autismu, je schopen vycházet ze základů individuálního vyhodnocení, je schopen přizpůsobit prostředí a zdůraznit extrémně funkční dovednosti a během výuky a nácviku používat komunikační styl specializovaný pro autisty (Howlin 2009, s. 157).

3.3 Celoživotní vzdělávání

Důležitou roli pro život autistů v dospělosti hraje schopnost se o sebe postarat, mít sebeobslužné dovednosti a ovládat domácí práce. Čím větší je jejich soběstačnost, tím méně jsou závislí na ostatních. Měli by být schopni trávit celý den užitečně, být schopni pracovat a musí mít proto vytvořeny pracovní dovednosti a pracovní chování. Mají-li práci přizpůsobenou svým schopnostem, dodává jim to pocit sebedůvěry a užitečnosti. Vzhledem k tomu, že nelze všechno naplánovat a předvídat, musí se proto sami naučit být aktivní i v neorganizovaném čase a měli by mít vytvořené dovednosti pro využití volného času.

Pro jedince s PAS jsou lidé velmi nevypočitatelní, proto je třeba, aby se také naučili žít v kolektivu a měli radost ze společnosti jiných. Pro lepší porozumění sociálním situacím hraje důležitou roli zahájení individuálního nácviku sociálních dovedností již v dětském věku. Jednou z nejnovějších metod výuky sociálního chování je sociální scénář. Využívá se pro nácvik komunikace a pro rozvoj sociálních dovedností při setkávání se s jinými lidmi. Sociální scénáře se používají i k přípravě jedinců s PAS na očekávané budoucí změny anebo jim citlivě naznačují, jaké chování se od nich v určitých situacích očekává. Lidé s PAS mají tak větší šanci „číst“ sociální situace.

Sociální scénáře (viz přílohy B, C, D) mohou být ve formě pracovních listů s textem nebo obrázky či formou komiksů. Jedinci s PAS se jejich prostřednictvím učí, jak mohou požádat o pomoc, jak zahájit, udržet a ukončit rozhovor apod. Technika nácviku vyžaduje individuální přístup a kreativitu pedagoga.

4 Inkluze a integrace

Inkluze je vyšší stupeň integrace. Zatímco při integraci se zaměřujeme na potřeby jedince se znevýhodněním, pro inkluzi je charakteristické zaměření na osobu i na její inkluzivní prostředí, které si můžeme představit jako místo přátelské ke všem, kteří se zde vyskytují. Je to místo otevřené, tolerantní, respektující jinakost a nabízející dostatek podnětů pro rozvoj a vzájemnou komunikaci. Inkluze je zaměřena především na práci s komunitou, zatímco integrace je vždy zaměřena na konkrétního jedince. Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. Inkluzivní postoj spočívá v přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech. V inkluzivním přístupu jsou tedy osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní pomoc a podpora. V tom můžeme spatřovat zásadní posun od integračních postupů, které spočívají právě v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě společnosti.

Inkluzivní vzdělávání – spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu. Důraz je kladen na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, autonomním učení, sebeřízení prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací. Je zde kladen důraz na třídu či skupinu jako celek s důrazem na společnou práci a přijímání odlišností jako vzájemné obohacování. Jde o uzpůsobování vzdělávacích podmínek tak, aby odpovídaly potřebám všech žáků.

Integrované vzdělávání – zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy a snaha přizpůsobit jej prostředí primárně nastavenému potřebám majoritní skupiny žáků. Integrace je nejvyšší stupeň socializace a také proces sbližování minority znevýhodněných s majoritou. Jde o umístění dítěte, žáka, studenta do školy hlavního vzdělávacího proudu, přičemž větší požadavky jsou kladeny na žáka, aby se přizpůsobil školnímu prostředí, než na školu, aby se transformovala.

5 Integrace

Jedná se o vyučování všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve spádových školách, běžných třídách, odpovídající věku a o poskytování jim a učitelům adekvátní podpory. Úspěch integrace nezávisí ani tak na charakteru žáka, ale na představitosti, svědomitosti a tvůrčích schopnostech rodin a učitelů. Integrace dává příležitost žákům se všemi úrovněmi schopností, aby se v prostředí běžných škol učili společně, přičemž se respektuje individuální tempo a možnosti každého žáka. Integrace je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami prospěšná, jelikož mohou získávat cenné zkušenosti v přirozeném prostředí školy. Své zkušenosti mají možnost sdílet s intaktními spolužáky. Zdravé děti tak mají možnost prožívat dětství s handicapovanými a pomáhat jim. Na základě způsobu zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu rozlišujeme školní a sociální integraci. Podle formy vzdělávání dělíme integraci na individuální, skupinovou či kombinovanou.

Školní integrace představuje přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Sociální integrace se odvíjí od školní integrace a jedná se o úplné začlenění žáků se SVP do společnosti. Začleňování jedinci si osvojují pravidla a zvyky kolektivu a současně jsou kolektivem přijímáni za plnoprávné členy. Jde tu o spolužití při oboustranně nízké míře konfliktnosti vztahů obou skupin lidí. Sociální integrace má dynamický charakter s postupujícím časem podléhá změnám, může progradovat, regradovat i setrvávat na určité úrovni.

Žáci se mohou vzdělávat formou individuální integrace, kterou se zpravidla rozumí vzdělávání žáka v běžné škole, které je upřednostňováno, případně ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Ve třídě základní školy, která není určena pro žáky se zdravotním postižením, lze s přihlédnutím k rozsahu vzdělávacích potřeb integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.

Při skupinové integraci probíhá vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Minimální a maximální počty žáků ve třídách nebo studijních skupinách zřízených pro žáky s určitým druhem a stupněm zdravotního postižení jsou stanoveny v § 10 vyhlášky č. 73/2005 Sb. – třída pro žáky se zdravotním postižením má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků, třída pro žáky s těžkým zdravotním

postižením nejméně 4 a nejvýše 6 žáků. Žáci, u nichž byly zjištěny specifické vzdělávací potřeby, se mohou vzdělávat v samostatné škole pro žáky se zdravotním postižením, škole speciální nebo kombinací výše uvedených forem (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Při integraci žáka se zdravotním postižením je nutné uplatňovat kombinaci speciálně pedagogických postupů a alternativní metody s modifikovanými metodami ve vzdělávání běžné populace, a to zejména při rozvíjení rozumových schopností, orientačních dovedností, zlepšování sociální komunikace a dalších specifických dovedností žáka. Umožňuje jim rozvíjení jejich vnitřního potenciálu, směřuje k celoživotnímu vzdělávání, k odpovídajícímu pracovnímu uplatnění a tím podporuje jejich sociální integraci (Horváthová 2015).

Pro úspěšnou integraci je důležité kvalitní, včasné psychologické vyšetření a správná diagnóza; motivace rodičů i studenta (rodiče integraci opravdu chtějí); stabilní rodina; vstřícné vedení příslušné školy, přívětivá atmosféra školy k integraci; kvalitní, týmově sestavený IVP, vycházející z výsledků vyšetření studenta a jeho potřeb; připravený třídní kolektiv s menším počtem studentů a vhodný, kvalifikovaný asistent pedagoga. Nedílnou součástí procesu integrace je kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou založená na vzájemné důvěře (Vosmik, aj. 2010, s. 11).

Nezbytné předpoklady úspěšné integrace:

- respektování jinakosti studenta;
- finanční zajištění a bezbariérový přístup;
- podrobná obeznámenost s možnými projevy PAS;
- znalost přístupů, jejich zkoušení tak, aby nejlépe vyhovovaly studentovi i škole;
- jednotný a aktivní přístup učitelů v hledání nových metod;
- další vzdělávání učitelů;
- spolupráce s odborníky.

Integrace je plnohodnotné soužití jedinců zdravých a s handicapem při respektování individuálních potřeb každého z nich v různých oblastech života. Mezi nejčastěji zmiňovaná úskalí integrace patří úroveň vzdělání a odbornost pedagogů všech stupňů škol a adaptabilita (schopnost přizpůsobovat se změnám), která je u studentů s PAS vždy narušena, přičemž míra narušení souvisí s výší intelektových schopností, s úrovní komunikace a emoční reaktivitou.

Tabulka 1 – Pozitiva a negativa integrace

Pozitiva integrace	Negativa integrace
Náročnější prostředí školy více odpovídá běžnému životu.	Chybí ochranné prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte.
Možnost nápodoby chování v běžném sociálním prostředí.	Menší uspokojení specifických potřeb dítěte.
Odbourání izolace, přímý kontakt s vrstevníky.	Vyšší zátěž, strach ze selhání, stres, úzkost.
Lepší adaptace na život v dospělosti.	Nebezpečí šikany.
Zvýšení sebevědomí rodičů i dítěte.	Početné třídy.
V přítomnosti asistenta je zajištěn individuální přístup.	Sklon k sebepodhodnocování, srovnávání se se spolužáky.
Přínos pro zdravou populaci, setkání s jinakostí, učení se toleranci a pomáhat handicapovaným.	Odbornostní předpoklady a nedostatečné zkušenosti pedagogů.

5.1 Integrace žáka s poruchami autistického spektra ve střední škole

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 s ohledem na jeho budoucí uplatnění na trhu práce. Přejít studenta na střední školu probíhá v obtížném věku. Někteří z těchto studentů mají poměrně velké problémy s chováním, což je většinou dáno výraznou sociální nezralostí a problémy v komunikaci, jak vůči vrstevníkům, tak vůči dospělým. Především pro studenty s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem platí, že pokud si student tyto problémy uvědomuje, může se ještě intenzivně upínat ke svým zájmům, nebo se může dostat do izolace a výsledkem mohou být úzkostné a depresivní stavy (Čadilová, aj. 2008, s. 357). Vyřazení z kolektivu vrstevníků a nemožnost navázat sociální kontakt se mohou stát jednou z příčin vzniku šikany.

Základem k úspěšnému absolvování střední školy je především informovanost pedagogů o diagnóze PAS, o možnostech řešení konkrétních situací a různých preventivních podpůrných opatřeních, která umožní studentům s PAS ve škole obstát. Student na střední škole vyžaduje speciálně pedagogickou podporu, jejíž nedílnou součástí je asistent pedagoga.

Asistent pedagoga pracuje ve třídě pod vedením vyučujícího, při řešení organizačních věcí s třídním učitelem a je součástí pedagogického týmu. Funkce asistenta pedagoga na střední škole vyžaduje hodně taktu a tolerance, pomoc studentovi musí být často nenápadná a postavená na vzájemném respektu. Při vzdělávání studentů s PAS ve středních školách je třeba mít na zřeteli nezbytnou výuku, jak použít naučené dovednosti a vědomosti v praxi.

Střední vzdělávání je ukončeno různými typy zkoušek, závěrečnou zkouškou, kterou se ukončuje vzdělávání ve vzdělávacích programech v oborech vzdělávání, které vedou k dosažení středního vzdělávání a středního vzdělávání s výučním listem nebo maturitní zkouškou, kterou se ukončuje vzdělávání ve vzdělávacích programech v oborech vzdělávání, vedoucích k dosažení středního vzdělávání s maturitní zkouškou (Čadilová, aj. 2008, s. 361). Střední vzdělávání vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní život, samostatné získávání informací a celoživotní učení.

Motivace hraje v učení vždy významnou roli, nezávisle na tom, zda se jedná o žáka s PAS nebo ne. Přesto se vyskytují specifické potíže s podněty a motivací typické pro žáky s PAS, které představují významnou překážku v učení. Žáci s PAS často nechápou, proč musí být určité činnosti vykonávány, ačkoliv nemají chuť je dělat nebo jsou pro ně náročné. Problém motivace je pro autismus typický (Tuckermann, aj. 2014, s. 67). Pro dobrou motivaci žáků ke vzdělávání a také pro udržení zdravého klimatu třídy je důležitá otázka správného hodnocení výsledků práce žáků, nastavení optimálních pravidel a zásad při vzdělávání.

Další typický problém spočívá v tom, že žáci s PAS často nejsou schopni pochopit, proč musí člověk některé věci dělat vícekrát, když už jednou prokázal, že je zvládne. Je proto velmi důležité žákům logicky a srozumitelně vysvětlit, co se od nich očekává a proč, poskytnout jim jasné instrukce, protože jen ten, kdo rozumí, co se od něho chce, může jednat odpovídajícím způsobem. Při zadávání nepřiliš oblíbených úkolů jedincům s PAS je výhodné využít jejich speciální zájem o určitou činnost. Zájem o splnění zadané práce lze také zvýšit pozitivní motivací, nejlépe materiální odměnou či motivující aktivitou dle individuálních preferencí jedince a možností co největšího spolurozhodování při výběru činnosti, které se bude věnovat.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část bakalářské práce navazuje na část teoretickou a je zaměřena na postoje učitelů středních škol k začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných středních škol. Uveden je cíl práce, formulované hypotézy, metoda průzkumu a popis výzkumného vzorku. Stěžejní kapitolou empirické části je interpretace získaných dat.

6 Cíl výzkumného šetření

V posledních letech se značně zvyšuje počet žáků s různými stupni zdravotního postižení, kteří jsou vzděláváni v prostředí běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit konkrétní problémy při začleňování žáků s poruchami autistického spektra z pohledu pedagogů. Kvantitativní výzkumné šetření proběhlo v době od listopadu 2014 do ledna 2015 na čtyřech běžných středních školách ve Středočeském a Libereckém kraji.

7 Formulované hypotézy

H1: Navázání kontaktu s asistentkou pedagoga je pro žáky s poruchami autistického spektra snazší než navázání kontaktu se spolužáky.

H2: Ve třídách s žáky s PAS působí více pedagogů s kratší praxí ve vzdělávání žáků s PAS než pedagogů s dlouholetou praxí.

H3: Bude více pedagogů, kteří by na základě své zkušenosti se začleněním žáka s PAS takového žáka opět vzdělávali než pedagogů, kteří by takového žáka již znovu vzdělávat nechtěli.

8 Použité metody

Pro účely tohoto šetření byl zvolen kvantitativní typ výzkumu, který proběhl za pomoci nestandardizovaného dotazníku (viz příloha A) se 17 otázkami. Dotazník byl vytvořen kombinací uzavřených a polouzavřených otázek.

Dotazník patří mezi nejčastěji používané výzkumné metody, kdy respondent odpovídá písemně na předem připravené a pečlivě formulované otázky, které jsou promyšleně seřazeny. Používá se k rychlému získávání faktů, názorů, postojů, preferencí, hodnot, potřeb a zájmů. Při tvorbě dotazníku můžeme použít různé druhy položek, jejich výběr záleží na cíli výzkumu, zkoumané problematice, výzkumném vzorku nebo délce dotazníku. Uzavřené (strukturované) položky nabízí soubor možných alternativ, ze kterých respondent vybere vhodnou odpověď (Chráska 2007, s. 166). Podle počtu předkládaných odpovědí lze uzavřené položky rozdělit na dichotomické a polytomické. Pokud na položku existují jen dvě odpovědi, hovoříme o položkách dichotomických. U polytomických položek se předkládá více odpovědí. Tyto položky je možno dále rozdělit na výběrové (jednoduchý či vícenásobný výběr), výčtové a stupnicové. Ve výběrových položkách se respondentům předkládá několik odpovědí, z nichž mají jednu vybrat. Zvláštním druhem výběrových položek jsou tzv. škálové položky. U škálových položek respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále (Chráska 2007, s. 166). Výčtové položky se vyznačují tím, že u nich respondent vybírá současně několik odpovědí. Počet odpovědí, které se mají vybrat, je buď neomezený, anebo je určen instrukcí. Ve stupnicových položkách se respondentům předkládá určitý počet odpovědí s tím, že je mají seřadit podle určitého kritéria (Chráska 2007, s. 167).

Dotazník by měl splňovat základní požadavky kladené na dobré měření. Jsou to zejména validita, reliabilita a praktičnost (Chráska 2007, s. 171). Validita dotazníku spočívá v tom, že dotazník zjišťuje skutečně to, co má zjišťovat, tj. to, co je výzkumným záměrem. Konstrukce dotazníku by měla vycházet ze zdůvodněné vědecké hypotézy a jednotlivé položky musí přinášet data pro verifikaci této hypotézy. Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy. Před provedením vlastního dotazníkové šetření je vhodné provést předvýzkum, při kterém se doporučuje navržený dotazník vyzkoušet na vzorku alespoň 30 respondentů (Chráska 2007, s. 175).

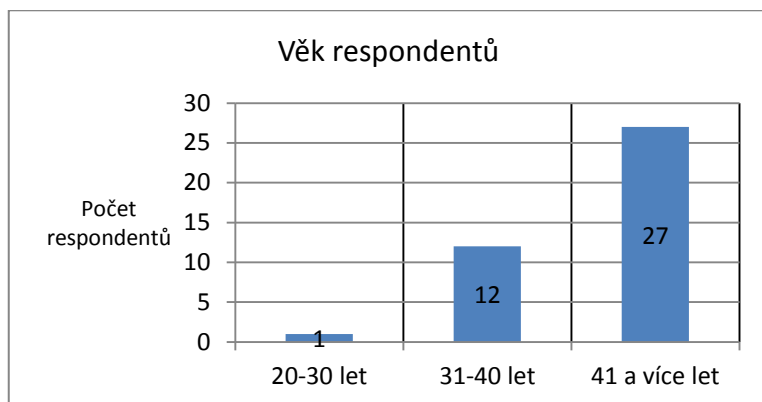
Dotazník je vysoce efektivní technika, která může postihnout velký počet jedinců při relativně nízkých nákladech. Umožňuje poměrně snadno získat informace od velkého počtu jedinců v poměrně krátkém čase a anonymita respondentů je relativně zajištěna. Dotazníky

však mohou být distribuovány a sbírány osobně, v tomto případě je návratnost srovnatelná s rozhovorem.

Celkem bylo ve školách mezi učitele rozdáno spolu s průvodním dopisem, který vysvětloval účel tohoto výzkumného šetření, 60 dotazníků. Dotazníky byly distribuovány prostřednictvím osobního předání a e-mailového kontaktu. Získáno bylo 40 vyplněných dotazníků, což znamená návratnost dotazníků 67 %. Výzkumný vzorek tedy tvořilo 40 dotazníků.

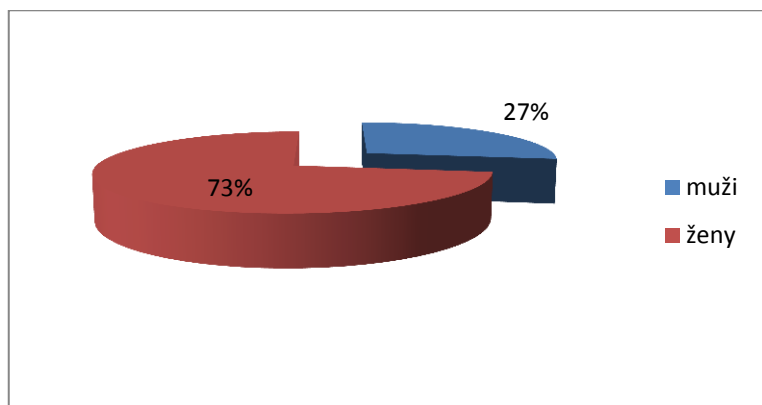
9 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek se sestává ze 40 věkově heterogenních pedagogů působících na běžných středních školách, které spojují zkušenosti s výukou žáků s PAS. Většina oslovených pedagogů pochází ze Středočeského nebo Libereckého kraje.



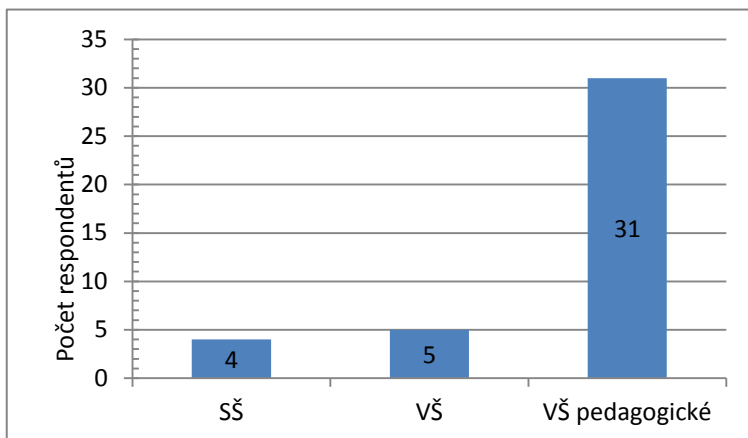
Graf 1 – Věk respondentů

Graf 1 zobrazuje věkové rozložení oslovených respondentů. Věková struktura výzkumného vzorku je široká a většina oslovených respondentů je starší 35 let.



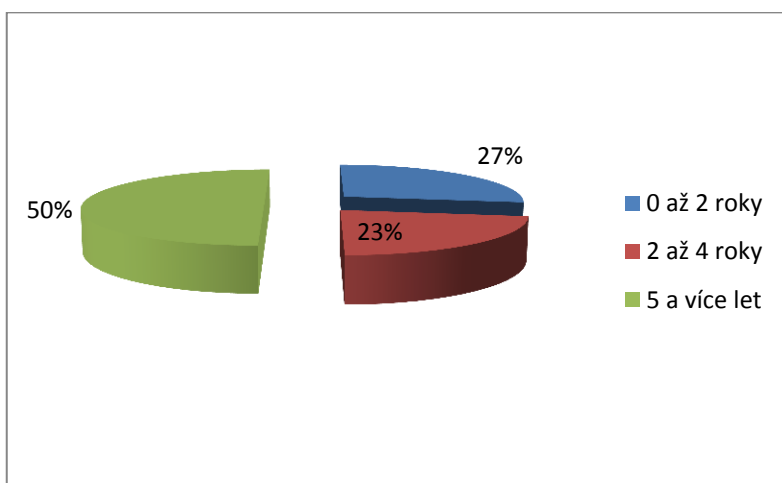
Graf 2 – Zastoupení respondentů

Graf 2 zobrazuje pohlaví respondentů a z grafu je patrné, že převažuje počet žen.



Graf 3 – Dosažené vzdělání respondentů

Graf 3 ukazuje dosažené vzdělání oslovených respondentů. Jak je z grafu patrné, většina respondentů má vysokoškolské pedagogické vzdělání, je tedy plně kvalifikována.



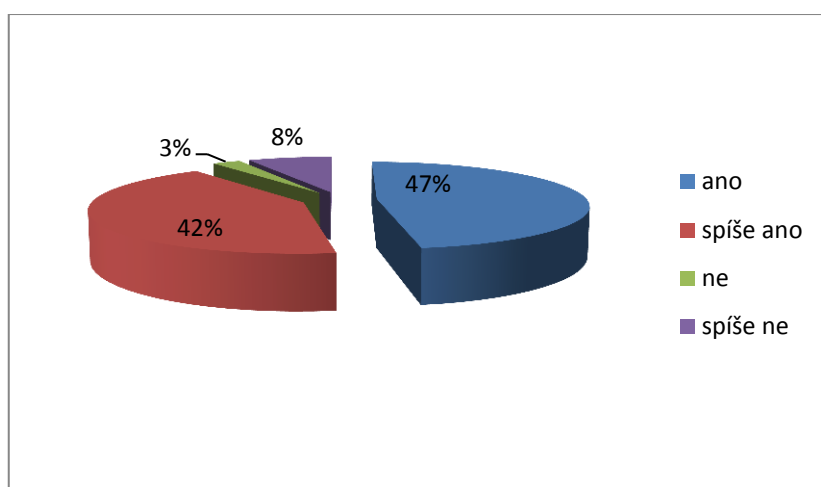
Graf 4 – Délka zkušenosti pedagogů s výukou žáků s PAS

Graf 4 popisuje délku osobní zkušenosti pedagogů s výukou žáků s PAS. Z grafu vyplývá, že 50 % respondentů má zkušenost delší než 5 let.

10 Interpretace dat

Položka č. 1

Myslíte si, že je nutná předchozí pedagogická zkušenost při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (dále jen PAS)?



Graf 5 – Předchozí pedagogická zkušenost při vzdělávání žáků s PAS

Z celkového počtu 40 respondentů 47 % odpovědělo ano, 42 % spíše ano, 3 % ne a 8 % respondentů spíše ne. Kladná odpověď většiny respondentů potvrzuje významnou roli přechozí zkušenosti při úspěšném vzdělávání žáků s PAS.

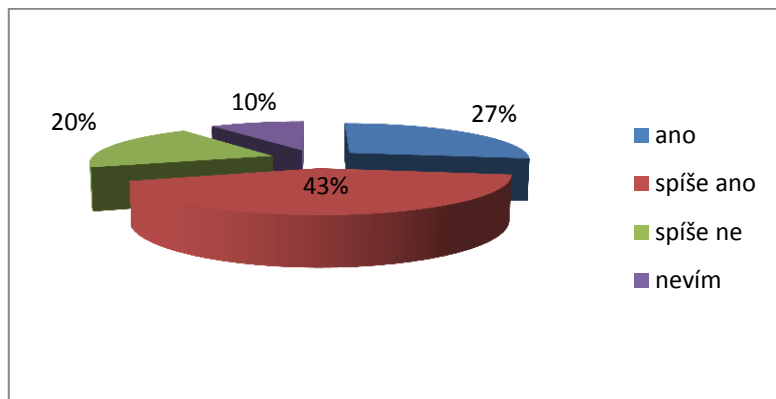
Položka č. 2

Myslíte si, že má vliv větší informovanost pedagogických pracovníků o problematice PAS na vzdělávání těchto žáků?

V této položce všichni respondenti odpověděli shodně. Všichni uvedli, že větší informovanost pedagogů o problematice PAS podstatnou měrou ovlivňuje vzdělávání těchto žáků. Z toho vyplývá, že je nutné celoživotní vzdělávání pedagogů zejména v oboru speciální pedagogiky.

Položka č. 3

Souhlasíte s integrací žáků s PAS v běžných středních školách?

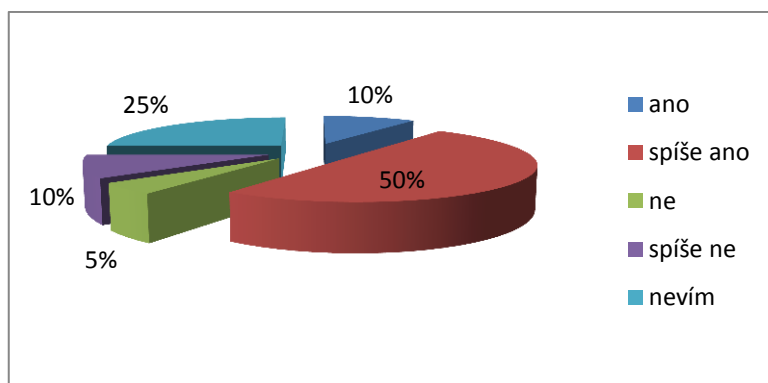


Graf 6 – Integrace žáků s PAS v běžných středních školách

V této položce se už odpovědi různily a respondenti využili většinu nabízených možností. Nejmenší zastoupení měla odpověď nevím, kterou uvedlo 10 % respondentů. V případě odpovědi ano se jednalo o 27 % respondentů, a jak vyplývá z grafu 6, nejčastější odpovědí bylo spíše ano, kterou označilo celkem 43 % respondentů. Můžeme tedy konstatovat, že většina respondentů s integrací žáků s PAS v běžných školách souhlasí.

Položka č. 4

Myslíte si, že je integrace žáků s PAS v běžné škole prospěšná pro kolektiv třídy?



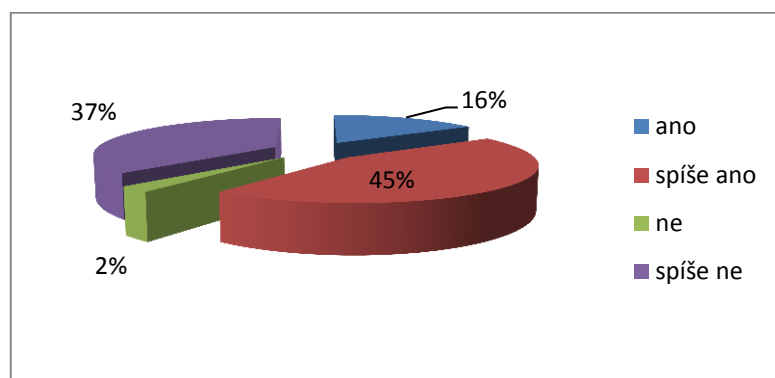
Graf 7 – Prospěšnost integrace žáků s PAS pro kolektiv třídy

V této položce zaměřené na prospěšnost integrace pro třídní kolektiv, 25 % oslovených respondentů uvedlo, že neví. Celkem 5 % respondentů nevidí žádné výhody integrace pro

kolektiv třídy a 35 % respondentů se domnívá, že integrace žáků s PAS v běžné škole je pro třídní kolektiv přínosná. Z uvedeného vyplývá, že více respondentů vnímá integraci jako pozitivní přínos pro kolektiv třídy.

Položka č. 5

Myslíte si, že může přítomnost integrovaného žáka s PAS působit zásadní problémy v kolektivu třídy?

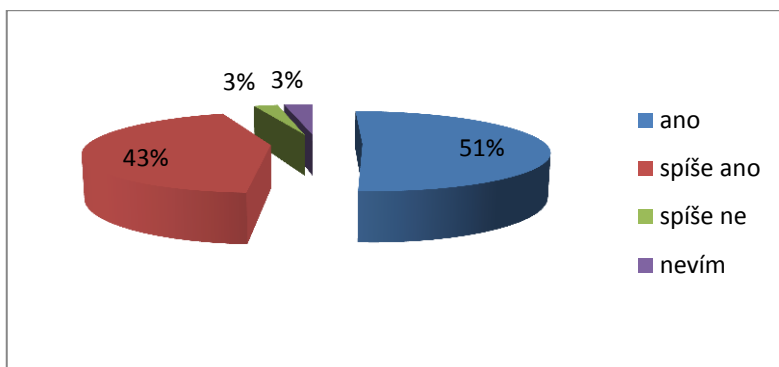


Graf 8 – Problémy ve třídě způsobené přítomností integrovaného žáka s PAS

V této položce se odpovědi opět různily a respondenti využili všechny nabízené možnosti. Nejmenší zastoupení měla odpověď ne, kterou uvedla pouze 2 % respondentů. V případě odpovědi spíše ne se jednalo o shodných 37 % respondentů, odpověď ano uvedlo jen 16 % respondentů. Graf 8 ukazuje, že nejčastější odpovědí bylo spíše ano, kterou označilo celkem 45 % respondentů. Z tohoto plyne, že přítomnost integrovaného žáka z pohledu pedagogů může působit zásadní problémy v kolektivu třídy.

Položka č. 6

Je přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro integrovaného žáka ve třídě?

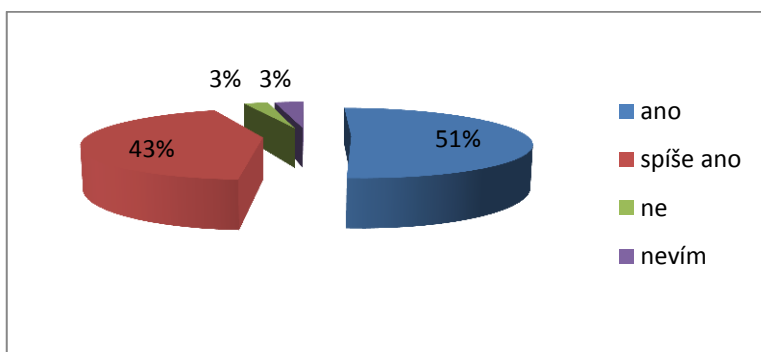


Graf 9 – Přínos přítomnosti asistenta pedagoga pro žáka s PAS

Graf 9 ukazuje, že převážná většina respondentů vidí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě jako přínosnou. Pouze 3 % respondentů neshledává přítomnost asistenta pedagoga pro žáka prospěšnou a shodně i 3 % respondentů uvedla, že neví. Můžeme konstatovat, že většina pedagogů vnímá přítomnost asistenta pedagoga pozitivně.

Položka č. 7

Je přítomnost asistenta pedagoga při výuce přínosem pro pedagoga?

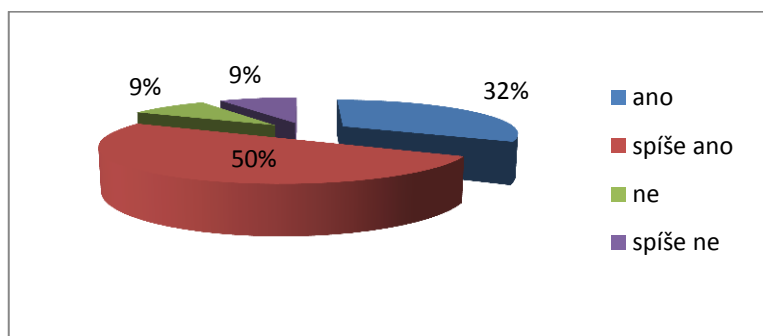


Graf 10 – Přínos přítomnosti asistenta pedagoga pro pedagoga

U této položky měli respondenti na výběr z 5 možností. Jak dokládá graf 10, respondenti využili 4 z nich, odpověď ano uvedlo 51 % respondentů, spíše ano 43 % respondentů, 3 % respondentů uvedla odpověď nevím a stejné procento respondentů nepovažuje přítomnost asistenta pedagoga ve výuce pro pedagoga za přínosnou. Na základě kladných odpovědí většiny respondentů je přítomnost asistenta pedagoga při výuce shledána přínosnou.

Položka č. 8

Je na základě Vaší dosavadní zkušenosti navázání kontaktu s asistentem pedagoga pro žáky s PAS snazší než navázání kontaktu se spolužáky?

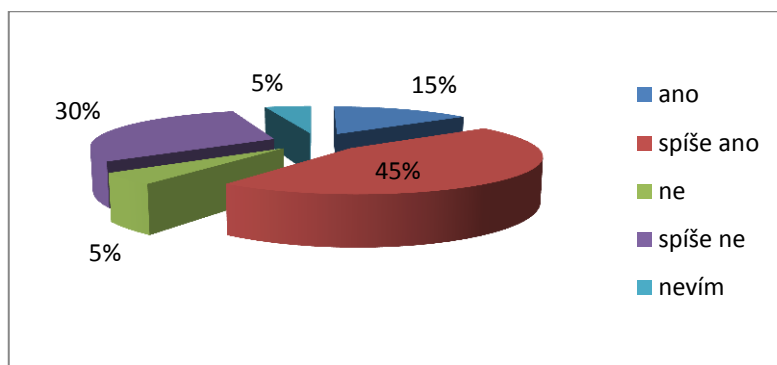


Graf 11 – Navázání kontaktu s asistentem pedagoga je snazší než se spolužáky

V této položce respondenti využili ve svých nabízených odpovědích všechny varianty. Jak ukazuje graf 11, většina respondentů souhlasí s tím, že navázání kontaktu s asistentem pedagoga je pro žáky s PAS snazší než navázání kontaktu se spolužáky. Z výsledků také vyplývá, že 18 % respondentů se domnívá, že navázání kontaktu s asistentem pedagoga není pro žáky s PAS snazší než navázání kontaktu se spolužáky. Lze tedy konstatovat, že většina respondentů je toho názoru, že navázání kontaktu s asistentem pedagoga je pro žáky s PAS snazší než navázání kontaktu se spolužáky.

Položka č. 9

Kdybyste měl(a) možnost se rozhodnout na základě své dosavadní zkušenosti se začleněním žáka s PAS, chtěl(a) byste takového žáka opět vzdělávat?

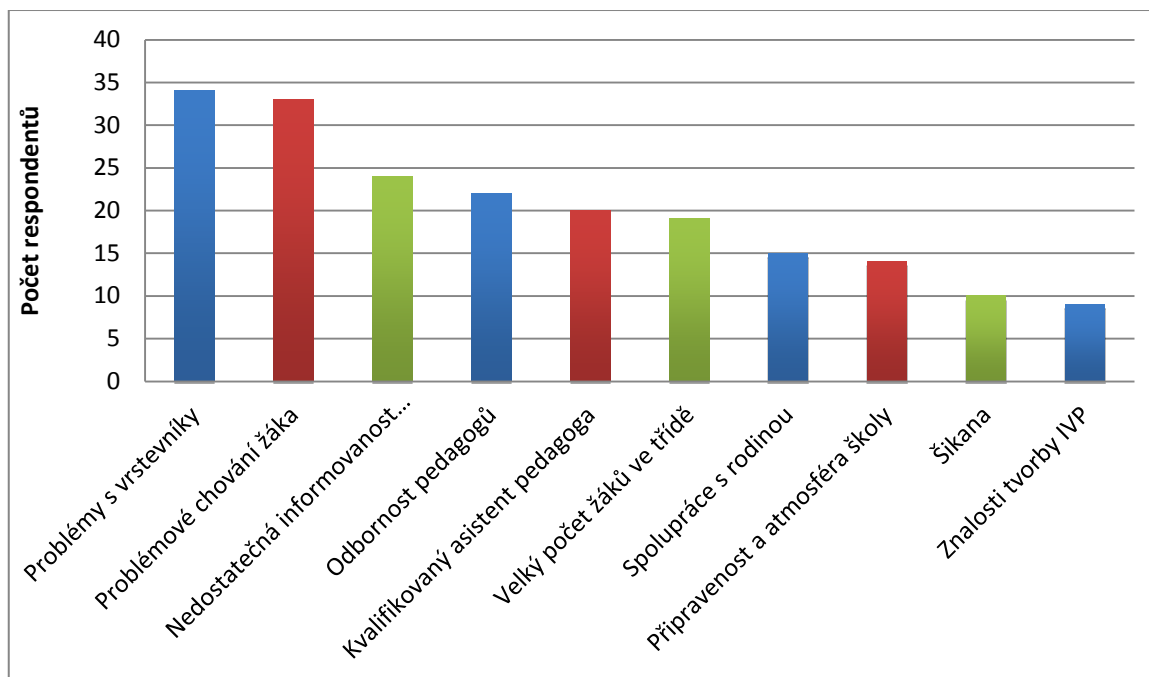


Graf 12 – Opětovné vzdělávání žáků s PAS

Položka opět nabízela 5 variant možných odpovědí a respondenti využili všechny nabízené možnosti. Nejčastější odpovědí bylo spíše ano u 45 % respondentů. 15 % respondentů uvedlo odpověď ano. Variantu spíše ne si zvolilo 30 % respondentů a pouze 5 % respondentů odpovědělo ne. Pro variantu nevím se rozhodlo 5 % respondentů. Lze se tedy domnívat, že více než polovina pedagogů by žáka s PAS, chtěla opět vzdělávat.

Položka č. 10

Na základě Vašich dosavadních zkušeností zakroužkujte pět nejčastějších problémů při začleňování žáků s PAS do běžného vzdělávacího procesu: (u každé položky uveďte prosím důležitost na stupnici 1- 5, 1 = nejčastější, 5 = nejméně časté)

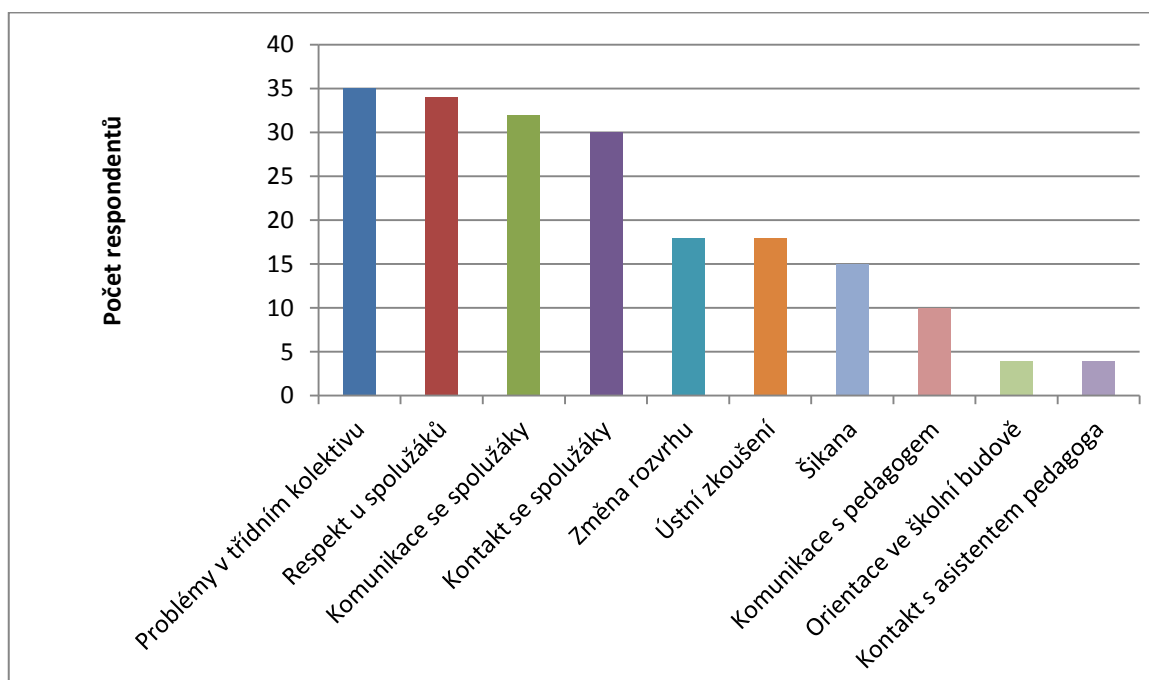


Graf 13 – Problémy při začleňování žáků s PAS do běžného vzdělávacího procesu

V této položce respondenti využili ve svých odpovědích všechny nabízené alternativy. Nejčastěji byly zmíněny problémy s vrstevníky a problémové chování žáka. Následuje nedostatečná informovanost a odbornost pedagogů. Kvalifikovaného asistenta pedagoga a velký počet žáků ve třídě uvedla polovina respondentů. Více než třetina respondentů vidí problém ve spolupráci s rodinou a v připravenosti školy. Šikanu a znalosti tvorby IVP za problém považuje nejméně respondentů.

Položka č. 11

Jaké situace jsou pro žáky s PAS dle Vašeho názoru nejobtížnější? (Zakroužkujte pět situací, u každé položky uveďte prosím důležitost na stupnici 1- 5, 1 = nejobtížnější, 5 = nejméně obtížné)



Graf 14 – Nejobtížnější situace pro žáky s PAS z pohledu pedagogů

Položka nabízela 10 variant odpovědí a respondenti opět využili všechny možnosti. Nejvíce respondentů považuje problémy v třídním kolektivu a získání si respektu u spolužáků za nejobtížnější. Následuje komunikace a navázání kontaktu se spolužáky, které uvedla většina respondentů. Z výsledků vyplývá, že téměř polovina respondentů se shodla na změně rozvrhu a ústním zkoušení. 15 respondentů se domnívá, že šikana je častým problémem. Jen 10 respondentů spatřuje komunikaci s pedagogem za obtížnou. Pouze 4 respondenti jsou toho názoru, že orientace ve školní budově a navázání kontaktu s asistentem pedagoga je pro žáky s PAS problematické.

Položka č. 12

Myslíte si, že jsou přínosem pro integraci žáka s PAS služby Speciálně pedagogického centra?

Tato položka má jednoznačný výsledek, jelikož pro většinu respondentů jsou služby Speciálně pedagogického centra pro integraci přínosem.

Položka č. 13

Myslíte si, že jsou služby SPC přínosem pro učitele běžných středních škol, kteří integrují žáka s PAS?

Zde se opět objevila shoda většiny respondentů, kteří považují služby SPC při integraci žáků s PAS v běžných středních školách za užitečné.

Položka č. 14

Jakého jste pohlaví?

Graf 2 zobrazuje pohlaví respondentů a z grafu je patrné, že převažuje počet žen, které tvořily 73 % respondentů. Zbýlých 27 % bylo zastoupeno pedagogy mužského pohlaví.

Položka č. 15

Kolik je Vám let?

Graf 1 zobrazuje věkové rozložení oslovených respondentů. Věková struktura výzkumného vzorku je široká a většina oslovených respondentů je starší 35 let.

Položka č. 16

Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Graf 3 ukazuje dosažené vzdělání oslovených respondentů. Jak je z grafu patrné, většina respondentů má vysokoškolské pedagogické vzdělání.

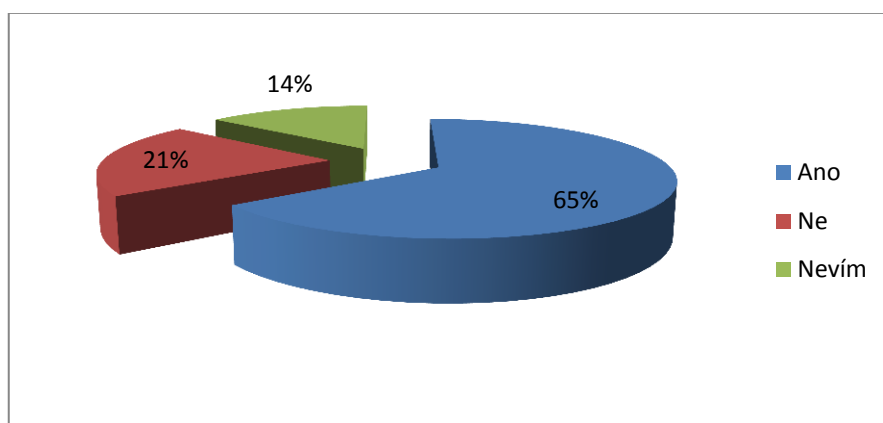
Položka č. 17

Jaké je doba Vaší osobní zkušenosti s výukou žáků s PAS?

Graf 4 popisuje délku osobní zkušenosti pedagogů s výukou žáků s PAS. Graf ukazuje, že 23 % respondentů má zkušenost s výukou žáků s PAS 2 – 4 roky, 27 % uvádí 0 – 2 roky a 50 % respondentů má osobní zkušenost delší než 5 let.

10.1 Vyhodnocení hypotéz

H1: *Navázání kontaktu s asistentkou pedagoga je pro žáky s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) snazší než navázání kontaktu se spolužáky.*



Graf 15 – Data pro hypotézu H1

Data pro ověření hypotézy pochází z položky č. 8 a č. 11 v dotazníku. Navázání kontaktu s asistentkou pedagoga je pro žáky s PAS snazší než navázání kontaktu se spolužáky. Z grafu 15 je patrné, že žáci s PAS mají menší problémy v sociální komunikaci s dospělými než se svými vrstevníky.

Tato hypotéza byla verifikována dle našeho názoru především z toho důvodu, že asistent pedagoga je vždy dospělá osoba s odborným vzděláním v oblasti efektivní komunikace se žáky s PAS. Významnou roli zde hraje také fakt, že vrstevnická skupina nebývá příliš tolerantní k osobám, které se něčím odlišují.

Hypotéza byla verifikována

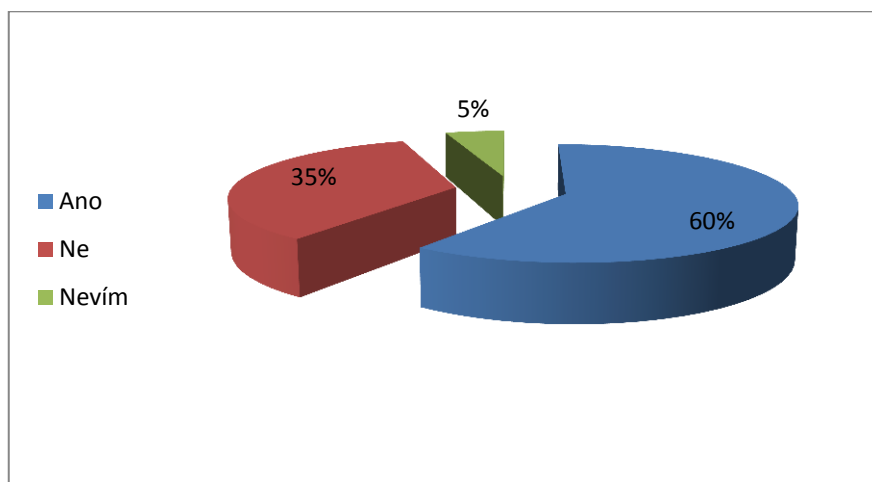
H2: *Ve třídách s žáky s PAS působí více pedagogů s kratší praxí ve vzdělávání žáků s PAS než pedagogů s dlouholetou praxí.*

Podklad pro ověření této hypotézy poskytla položka č. 17 v dotazníku a graf 4 v popisu výzkumného vzorku. Kratší praxí bylo myšleno 0 až 2 roky, dlouholetou praxí 4 a více let. Výsledky ukazují, že 20 respondentů má nejméně pětiletou zkušenost s výukou žáků s PAS, 11 respondentů uvádí délku praxe 0 až 2 roky a 9 respondentů 2 až 4 roky.

Hypotéza nebyla dokázána pravděpodobně z toho důvodu, že k integraci žáků s PAS do běžných škol, dochází v současné době mnohem častěji a ve vyšší míře, než tomu bylo dříve.

Hypotéza byla falzifikována

H3: *Bude více pedagogů, kteří by na základě své zkušenosti se začleněním žáka s PAS takového žáka opět vzdělávali než pedagogů, kteří by takového žáka již znovu vzdělávat nechtěli.*



Graf 16 – Data pro hypotézu H3

Východiskem pro získání dat k ověření této hypotézy byla položka č. 9 v dotazníku. Dle grafu 16 je patrné, že většina pedagogů by na základě své dosavadní zkušenosti se začleněním žáka s PAS do běžného vzdělávacího procesu, takového žáka opět vzdělávat chtěla. Výsledky grafu 6, položky č. 3 v dotazníku ukazují, že přímo s integrací žáků s PAS souhlasí 70 % respondentů. Můžeme tedy konstatovat, že pedagogové jsou začleňování žáků s PAS pozitivně nakloněni.

Tato hypotéza byla verifikována dle našeho názoru především z toho důvodu, že většina pedagogů je ochotna se dále vzdělávat, uplatňovat individuální přístup k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a respektovat jedinečnost každého žáka.

Hypotéza byla verifikována

Závěr

Tématem předložené bakalářské práce bylo začleňování žáků s PAS do běžných středních škol. V současné době probíhají odborné diskuse o prospěšnosti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a otázka, zda integrovat či nikoliv, se stává aktuální i v očích široké veřejnosti.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit nejčastější problémy při začleňování žáků s PAS do běžného vzdělávacího proudu z pohledu pedagogů středních škol. Průzkum byl zaměřen na výskyt konkrétních problémů, které s sebou integrace bezpochyby přináší. Získaná data nám ukazují, že začleňování žáků s PAS do běžných středních škol už není něčím zcela výjimečným.

Zvolená metoda dotazníku směřovala k ověření tří stanovených hypotéz, přičemž dvě byly potvrzeny a jedna vyvrácena. Výsledky průzkumu prokázaly, že se začleňováním žáků s PAS do běžných škol většina pedagogů souhlasí. Jako nejčastější problémy při integraci žáků s PAS uvedli problémy s vrstevníky, problémové chování žáka a nedostatečnou informovanost pedagogů. Za nejobtížnější situace pro žáky považovali respekt u spolužáků, problémy v třídním kolektivu a navázání kontaktu se spolužáky. Více než polovina oslovených pedagogů se shodla na tom, že navázání kontaktu s asistentem pedagoga je pro žáky s poruchami autistického spektra snazší než navázání kontaktu s vrstevníky.

Smyslem a účelem bakalářské práce bylo zjistit celkový přístup pedagogů k integraci a porovnat jejich dosavadní zkušenosti s výukou žáků s PAS. Celkový přínos spatřuje autorka v pozitivním přístupu většiny pedagogů k integraci, která s sebou přináší spoustu problémů a klade vysoké nároky na osobnost pedagoga a jeho odborné znalosti. Vedle empatie a schopnosti analyzovat situace z pohledu žáka s PAS jsou pro úspěšnou integraci nezbytné také flexibilita a kreativita, aby pedagog mohl přirozeně a efektivně reagovat v kritických situacích.

Návrh opatření

Pokud se rozhodneme pro integraci žáka s PAS, musíme si uvědomit, že jde o velmi náročný proces, který vyžaduje týmovou spolupráci všech zainteresovaných pedagogů, rodičů a odborníků (speciálních pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků). Úspěšné začlenění žáků s PAS je ovlivněno mnoha faktory a lze jej podpořit určitými opatřeními.

Mezi první z nich můžeme zařadit posilování samostatnosti od raného věku. Děti s PAS, kterým je dovoleno pracovat nezávisle, jsou na tom mnohem lépe než děti, které spoléhají na pomoc rodičů. Čím dříve vychováme dítě k nezávislosti, tím snazší pro něj bude naučit se dovednosti nutné pro sebeobsluhu a pro život ve skupině. Je třeba si uvědomit, že všechny děti včetně dětí s autismem se mohou učit z vlastních chyb. Posilování samostatnosti je jediný způsob, jak pomoci dítěti přežít bez rodičovské péče.

Nácvik sebeobslužných dovedností od útlého věku je ten nejlepší způsob přípravy na samostatný život. Dítě jeho nezávislost těší a rodiče mají více času na jinou činnost. Je-li dítě samostatné, dokáže své dovednosti přenést snadněji i do jiného prostředí. Jestliže má být dítě součástí společnosti, znamená to pro něj hodně se učit. S pečlivou přípravou a trpělivostí bude mít dítě na veřejnosti příležitost generalizovat mnohé dovednosti, které se naučilo doma a ve škole. Abychom podpořili jeho pozitivní a úspěšné výlety do společnosti, je důležité se na všechny akce předem dobře připravit a naplánovat si takové činnosti, o kterých víme, že je dítě ve společnosti zvládne.

Autorka dále navrhuje co největší možnou podporu žáků s PAS ze strany pedagogů. Pedagog by měl ovládat problematiku poruch autistického spektra po odborné stránce, důležitá je zejména orientace ve zvláštностech vnímání a zpracování informací lidí s PAS. Ideální by bylo, aby všichni pedagogové, kteří vyučují ve třídě s integrovaným žákem, měli náležitě odborné znalosti.

Autismus je velmi individuální, proto může mít odlišné podoby. Je proto nezbytné, aby pedagog věděl, jaká specifika má konkrétní žák. Postoj pedagogů je velmi důležitý, když si učitelé nasadí „autistické brýle“ a zkusí se podívat na svět očima žáků s PAS, poznají jeho neviditelná omezení a každodenní skryté překážky. Jen tak k němu mohou přiměřeně a flexibilně přistupovat a vyhovět mu. Viděno „autistickými brýlemi“ jsou pak individuální přístup a pomůcky nutností (Tuckermann, aj. 2014, s. 6).

Dále by měl mít učitel přehled o pedagogických postupech a metodách práce specifických pro žáky s PAS. K tomu patří základní principy strukturalizace (jejich varianty pro rozumově a jazykově nadané žáky) a vizualizace stejně tak jako metody zpracování a reflexe sociálních situací. V praxi jsou velmi užitečné také základní znalosti behaviorálně terapeutických opatření, především využití pozitivní motivace s individuálně nastaveným systémem odměňování.

Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky. Samozřejmostí je vypracování a plnění individuálního vzdělávacího plánu žáka. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi intaktní a integrované žáky, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě. Velmi důležité je, aby učitel měl možnost konzultovat své zkušenosti s odborníky.

Úspěšné začlenění žáka do třídního kolektivu by mělo být cílem pedagogického úsilí. Spolužáci lépe pochopí chování kamaráda s PAS, které jim připadá zvláštní, když je jim příčina tohoto chování vysvětlena. Pochopení je základem pro určitou toleranci zvláštností a pro nabídnutí pomoci. Jejich chování bude ohleduplnější a pro učitele bude snazší nastolit speciální pravidla pro komunikaci ve třídě. Vysvětlení toho, co je s jejich spolužákem „jinak“, může zabránit jeho vyčlenění z kolektivu, v nejhorším případě i šikaně. Je zřejmé, že integrace žáka s PAS do kolektivu intaktních spolužáků je i pro ně samotné přínosná. Žáci se tak přirozeným způsobem učí vzájemné podpoře, trpělivosti, schopnosti pomáhat, přijímat a tolerovat jiné lidi.

Pro mnoho osob s PAS je náročné vést rozhovor, jelikož mají problém rozpoznat, zda má dotyčný stejnou úroveň znalostí nebo stejné vnímání jako oni. Mnohým žákům s PAS připadá těžké vztáhnout čistě verbální otázky na sebe a správně je zpracovat. Jejich odpovědi na otázky pak často zní: „Je mi to jedno!“, „Nevím“ a často se odpovědi vůbec nedočkáme. Jiní žáci mají potíže požádat o pomoc nebo nejsou schopni učinit rozhodnutí. Pro vytvoření individuální pomoci žákům s PAS je velmi důležité vědět, v čem leží jádro problému a úkolem pedagoga je nabídnout takové strategie, které jim efektivní komunikaci umožní.

Na závěr je třeba ještě zmínit, že by bylo vhodné pravidelně vzdělávat všechny pedagogy v oblasti speciálních metod výuky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Nezbytným předpokladem úspěšného začlenění žáků s PAS je nalézt efektivní motivaci a uzpůsobit prostředí pro vzdělávání takovým způsobem, aby se v něm žáci cítili bezpečně.

Seznam použitých zdrojů

- APLA Praha. *Základní údaje o autismu*. [online]. [vid 15. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/autismus-2.html>
- ATTWOOD, T., 2005. *Aspergerův syndrom*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2014. *Rozvoj sociálních dovedností: Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. APLA Praha. ISBN 978-80-87690-05-5.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
- GILLBERG, CH., PEETERS, T., 2003. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-856-2.
- HORVÁTHOVÁ, I., 2015. *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením*. [online]. [vid 15. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>
- HOWLIN, P., 2009. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-499-1.
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M., 2013. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-0-4.
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH., 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
- JŮN, H., 2010. *Moc, pomoc a bezmoc v pomáhajících profesích a ve zdravotnictví*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-590-5.
- LAWSON, W., 2008. *Život za sklem: osobní výpověď ženy s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-389-5.
- PEŠEK, R., 2014. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-7-3.
- RICHMAN, S., 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-102-6.

- SCHOPLER, E., REICHLER, J. R., LANSINGOVÁ, M., 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-199-1.
- THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- TUCKERMANN, A., HÄUBLER, A., LAUSMANN, E., 2014. *Strukturované učení v praxi: Uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. 1.vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5.
- VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- VERMEULEN, P., 2006. *Autistické myšlení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1600-3.
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2005, částka 20, s. 503–508. ISSN 1211-1244.

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník (viz text na s. 35)

Příloha B – Rozvoj sociálních dovedností formou komiksu (viz text na s. 27)

Příloha C – Rozvoj sociálních dovedností – neverbální komunikace (viz text na s. 27)

Příloha D – Nácvik komunikace (viz text na s. 27)

Příloha A – Dotazník

Vážený pedagogové,

jmenuji se Alena Jägerová a jsem studentkou 3. ročníku Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické, Technické univerzity v Liberci. Chtěla bych Vás požádat o pár minut Vašeho času k vyplnění následujícího dotazníku, který bude důležitým materiálem pro průzkum v rámci méj bakalářské práce na téma **Začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných středních škol**. Dotazník je anonymní a Vaše odpovědi jsou pro můj průzkum neobyčejně cenné. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké jsou konkrétní problémy při začleňování žáků s poruchami autistického spektra. V případě Vašeho zájmu o výsledky dotazníkového šetření mne prosím kontaktujte na email: ala.jagerka@gmail.com.

Předem děkuji za Vaši spolupráci.

DOTAZNÍK

Začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných středních škol

Vyberte pouze jednu možnost a zakroužkujte ji. V otázkách, kde odpověď znázorňuje škála označte příslušný stupeň odpovídající Vaší odpovědi.

1. Myslíte si, že je nutná předchozí pedagogická zkušenost při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (dále jen PAS)?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

2. Myslíte si, že má vliv větší informovanost pedagogických pracovníků o problematice PAS na vzdělávání těchto žáků?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

3. Souhlasíte s integrací žáků s PAS v běžných středních školách?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

4. Myslíte si, že je integrace žáků s PAS v běžné škole prospěšná pro kolektiv třídy?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

5. Myslíte si, že může přítomnost integrovaného žáka s PAS působit zásadní problémy v kolektivu třídy?

ANO (uveďte jaké) SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM
.....

6. Je přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro integrovaného žáka ve třídě?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

7. Je přítomnost asistenta pedagoga při výuce přínosem pro pedagoga?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

8. Je na základě Vaší dosavadní zkušenosti navázání kontaktu s asistentem pedagoga pro žáky s PAS snazší než navázání kontaktu se spolužáky?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

9. Kdybyste měla možnost se rozhodnout na základě své dosavadní zkušenosti se začleněním žáka s PAS chtěl(a) byste takového žáka opět vzdělávat?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

10. Na základě Vašich dosavadních zkušeností zakroužkujte pět nejčastějších problémů při začleňování žáků s PAS do běžného vzdělávacího procesu:(u každé položky uveďte prosím důležitost na stupnici 1- 5, 1 = nejčastější, 5 = nejméně časté)

spolupráce s rodinou	1	2	3	4	5
problémové chování žáka	1	2	3	4	5
nedostatečná informovanost pedagogů	1	2	3	4	5
odbornost pedagogů	1	2	3	4	5
problémy s vrstevníky	1	2	3	4	5
přípravenost a atmosféra školy	1	2	3	4	5
kvalifikovaný asistent pedagoga	1	2	3	4	5
šikana	1	2	3	4	5
znalosti tvorby IVP	1	2	3	4	5
velký počet žáků ve třídě	1	2	3	4	5
nevidím žádný problém	1	2	3	4	5

11. Jaké situace jsou pro žáky s PAS dle Vašeho názoru nejobtížnější? (Zakroužkujte pět situací, u každé položky uveďte prosím důležitost na stupnici 1- 5, 1 = nejobtížnější, 5 = nejméně obtížné)

změna rozvrhu	1	2	3	4	5
orientace ve školní budově	1	2	3	4	5
problémy v třídním kolektivu	1	2	3	4	5
respekt u spolužáků	1	2	3	4	5
navázání kontaktu se spolužáky	1	2	3	4	5
komunikace se spolužáky	1	2	3	4	5
komunikace s pedagogem	1	2	3	4	5
navázání kontaktu s asistentem pedagoga	1	2	3	4	5
šikana	1	2	3	4	5
ústní zkoušení	1	2	3	4	5

12. Myslíte si, že jsou přínosem pro integraci žáka s PAS služby Speciálně pedagogického centra?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

13. Myslíte si, že jsou služby SPC přínosem pro učitele běžných středních škol, kteří integrují žáka s PAS?

ANO SPÍŠE ANO NE SPÍŠE NE NEVÍM

14. Jakého jste pohlaví?

muž

žena

15. Kolik je Vám let?

20 – 30 let

31 – 40 let

41 let a více

16. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

SŠ

VOŠ

VŠ

VŠ pedagogické

Jiné (prosím uveďte):

17. Jaké je doba Vaší osobní zkušenosti s výukou žáků s PAS?

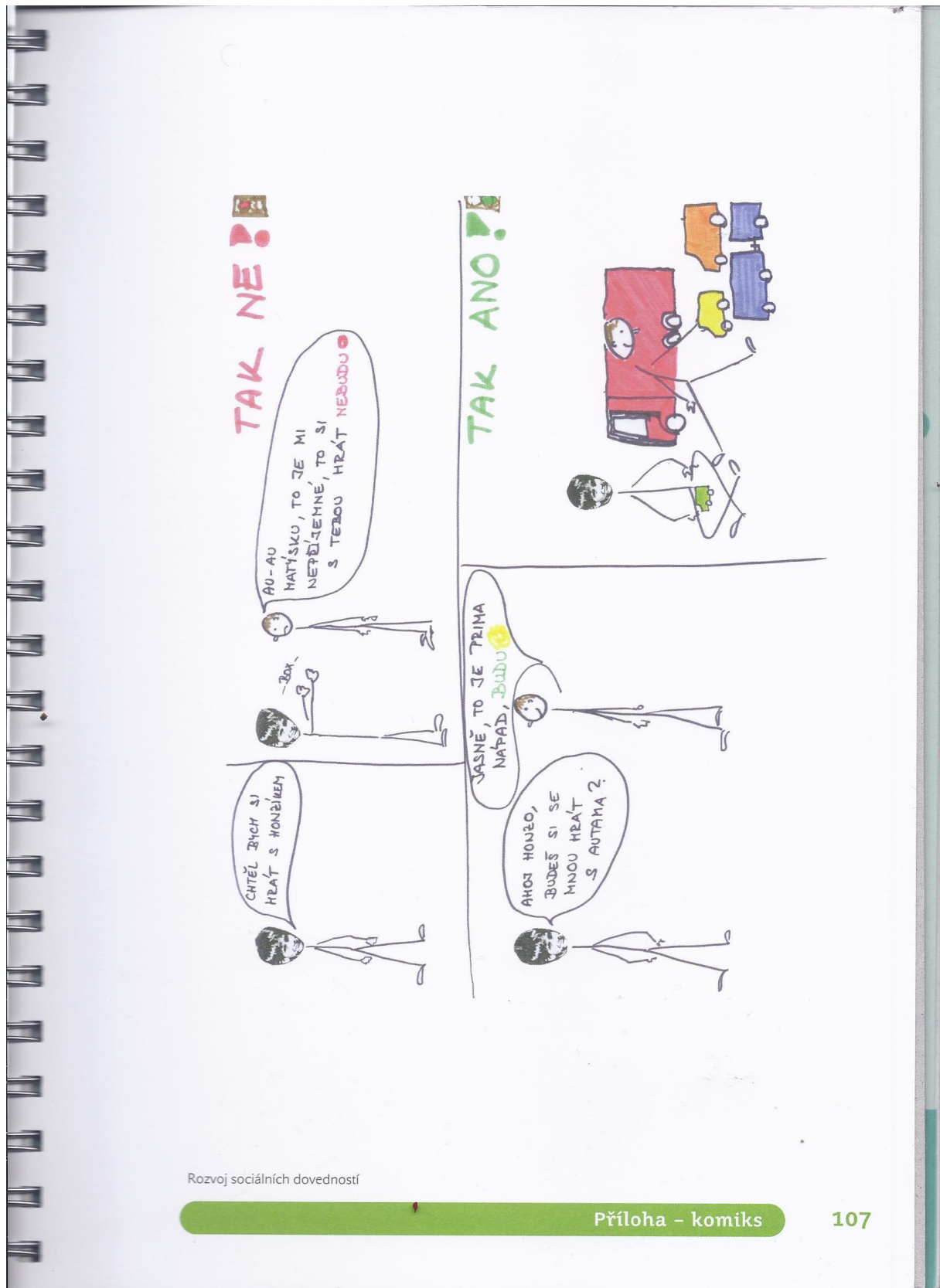
0 – 2 roky

2 - 4 roky

5 let a více

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Příloha B – Rozvoj sociálních dovedností formou komiksu



PŘIJOENÍ SE KE SKUPINĚ



Když si chceme začít povídat s druhými lidmi, např. se spolužáky o přestávce, můžeme pomocí neverbálních signálů zjistit, zda je či není vhodné se zrovna v daný okamžik ke skupině připojit.

Zde je několik pravidel, kterými se můžeš řídit:

- Stoupni si kousek od skupiny, ke které se chceš připojit, chvílku je pozoruj, ale neruš je.
- Pokud se skupina neotevře směrem k tobě, tzn. někdo tě osloví, naznačí ti gestem nebo ti udělá místo, aby ses ke skupině připojil, skupinu neruš a odejdi. Pokud někdo udělá některý z těchto signálů, můžeš se ke skupině připojit.

U každého obrázku zaškrtni, zda by ses mohl v dané situaci ke skupině připojit či ne. Své odpovědi zdůvodni a poté je porovnej s ostatními. Jednotlivé situace si můžete ve skupince i přehrát.

1.



mohu X nemohu se připojit

2.



mohu X nemohu se připojit

3.



mohu X nemohu se připojit

4.



mohu X nemohu se připojit

ZAHÁJENÍ ROZHOVORU 1



Když si chceme začít povídat s druhými lidmi, je nutné si nejprve uvědomit, jak je oslovíme, tzn. jak je pozdravíme. Dále přemýšlíme o tom, jaké téma zvolíme:

- Zamyslíme se nad člověkem, se kterým si chceme povídat.
Co o něm víme? Co má rád? Co rád dělá? O co se zajímá?
- Zamyslíme se nad sebou. Co mám rád já? Co rád dělám? O co se zajímám?
- Poté si tyto dvě oblasti propojíme – tedy co máme společného?
Co máme oba rádi? Co oba rádi děláme? O co se oba zajímáme?

Zde jsou tři osoby, o kterých máš následující informace. Napiš ke každému, o čem by sis s nimi mohl povídat.

1. Renata chodí ráda do kina. Baví ji především sci-fi a fantasy filmy. Také čte ráda knížky, které se na toto téma zaměřují. Po škole chodí Renata na kroužek keramiky a angličtinu. Anglicky umí velmi dobře. Někdy si i čte knížky v anglickém jazyce. Ve škole jí jde dobře angličtina a český jazyk. Nemá ráda tělocvik.

2. Pavel má rád sport. Hraje fotbal a v zimě rád lyžuje. Ve škole ho baví hlavně tělocvik. Má ale rád i zeměpis, protože ho zajímají informace o různých zemích. Vždycky se těší na léto, kdy s rodiči hodně cestuje. Ve volném čase hraje rád na počítači strategické hry.

3. Tomáš se zajímá o dopravní prostředky. Sbírá modely vlaků a chodí i do dopravního kroužku. Ve škole je dobrý v matematice. O víkendech chodí s rodiči často do muzea nebo na různé výlety.
