

**Univerzita Karlova v Praze**

**Evangelická teologická fakulta**

**Studijní program: Pastorační a sociální práce**

# **VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S AUTISMEM**

**Petra Rendlová**

**Vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová**

**2007**

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především pracovníkům SPC Vertikála a pracovníkům ZŠS Rooseveltova za poskytnutí informací důležitých pro zpracování kazuistik.

Velmi ráda bych také poděkovala vedoucí této práce Mgr. Marii Ortové a to především za trpělivost a vstřícnost, které si nesmírně vážím.

Poslední díky patří mé rodině a přátelům.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci zpracovala samostatně a výhradně s využitím uvedené literatury a ostatních zdrojů informací.

Tuto práci nepředkládám k obhajobě na jiné škole.

Souhlasím s tím, aby uvedená práce byla v případě zájmu pro studijní účely zpřístupněna dalším osobám a institucím.

Souhlasím s tím, aby uvedená práce byla publikovaná na internetových stránkách ETF.

## **Anotace**

Petra Rendlová: Vzdělávání dětí s autismem, Univerzita Karlova v Praze: Evangelická teologická fakulta 2007, bakalářská práce

Bakalářská práce se věnuje popisu dvou hlavních proudů vzdělávání dětí s autismem – vzdělávání v základních školách v rámci integrace a vzdělávání dětí s autismem v základních školách speciálních.

V úvodu jsou popsány pohnutky, které vedly k napsání této práce a důvody, proč byly vybrány pouze tyto dva typy vzdělávání dětí s autismem.

Druhá kapitola se věnuje diagnóze autismus. Tato obsáhlá kapitola obsahuje informace o diagnostických kritériích autismu, výčet autistických poruch, spojitost autismu a mentální retardace, diagnostické metody, metody vzdělávání dětí s autismem a možnosti vzdělávání dětí s autismem.

Třetí kapitola pojednává o integraci. Kapitola je rozdělena na teoretickou (informace o integraci) a praktickou část (kazuistika integrovaného žáka). V teoretické části jsou popsány důvody, proč je důležité začlenit lidi s postižením mezi běžnou populaci, proč je důležitá integrace dětí s postižením do běžných základních škol. Dál v této kapitole najdeme kapitoly o teoretických základech integrace dětí s postižením do běžných základních škol ( příprava učitele na práci s integrovaným žákem, osobnost asistenta pedagoga, popis práce asistenta pedagoga, oblasti vzdělávání asistentů pedagogů, spolupráce asistenta pedagoga a učitele, spolupráce s rodinou, specifické požadavky při integraci dětí s autismem, legislativa, Individuální vzdělávací plán, alternativní metody vyučování), které jsou doplněny praktickými poznatky autorky. Rozebrány jsou zde také výhody a nevýhody vzdělávání dětí s postižením v základních školách. Třetí kapitola obsahuje i popis dvou organizací, které se integrací zabývají. Závěr této kapitoly patří kazuistice žáka s autismem, který je integrován v běžné základní škole.

Vzdělávání dětí s autismem v základních školách speciálních se věnuje čtvrtá kapitola. I tato kapitola se skládá z teoretické i praktické části. Teoretická část zahrnuje koncepci základních škol speciálních i legislativu, která upravuje vzdělávání dětí s autismem v základních školách speciálních. Následuje praktická část, která zahrnuje popis Základní školy speciální na Praze 6 a kazuistiku žáka této školy.

## Synopsis

Petra Rendlová: The Education of autistic children, Charles University in Prague, Theological evangelical faculty, 2007 Thesis

The thesis is mainly about two different things. The first part deals with the education of autistic children in the mainstream school. The second part is about education of autistic children in the special basic school.

The author writes about reasons why she decided to choose this topic and why she describes these two types of education for children with autism.

The second chapter tells us about the diagnosis of autism. We can read about different diagnostical methods, disturbances in autistic spectrum, combination mental handicap with autism and possibilities in education.

The third chapter is about the integration. Theoretical part is focused on the teacher itself, his skills, education, personality etc. The cooperation with the family of the child is very important for making the Individual educational plan which is necessary for good education of these children. There is also description of two institutions dealing with the process of integration. There is also written the casework of a child who has been successfully integrated into a mainstream school.

Next part describes the education in the special basic school. To know the legislative is very important for every teacher working in this type of school. The author used to work in the special school in the Rooseveltova street and she tells us about her experience of work with children with autism. There is also the casework of a child who attends this special school. That's been done for better comparison with the casework mentioned above.

The conclusion of the thesis shows us the advantages and disadvantages of these two approaches how to educate a child with the autism.

## OBSAH

<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>2. AUTISMUS.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Diagnostická kritéria autismu.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Spektrum autistických poruch.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.1 Aspergerův syndrom.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.2 Dezintegrační porucha v dětství.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.3 Autistické rysy.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.4 Rettův syndrom.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Autismus a mentální retardace.....</b>	<b>14</b>
<b>2.4 Diagnostické metody.....</b>	<b>18</b>
<b>2.5 Metody vzdělávání dětí s autismem.....</b>	<b>19</b>
<b>2.5.1 Druhy intervencí.....</b>	<b>20</b>
<b>2.5.2 TEACCH program.....</b>	<b>20</b>
<b>2.5.3 Způsoby nápravy problémového chování.....</b>	<b>25</b>
<b>2.6 Možnosti vzdělávání dětí s autismem.....</b>	<b>30</b>
<b>2.6.1 Specializované školy pro děti s autismem.....</b>	<b>30</b>
<b>2.6.2 Vzdělávání ve školách pro děti s mentální retardací.....</b>	<b>31</b>
<b>2.6.3 Školy pro děti s lehkou mentální retardací, poruchami emocí a poruchami chování.....</b>	<b>31</b>
<b>2.6.4 Školy a třídy pro děti s poruchami komunikace.....</b>	<b>32</b>
<b>2.6.5 Speciální autitřídy v základních školách.....</b>	<b>32</b>
<b>2.6.6 Děti s autismem v běžných třídách základních škol.....</b>	<b>32</b>
<b>3. INTEGRACE.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Principy integrace lidí s postižením do společnosti.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 Integrace dětí s postižením do základních škol.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2.1 Příprava učitele na práci s integrovaným žákem.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2.2 Osobnost asistenta pedagoga.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2.3 Popis práce asistenta pedagoga.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2.4 Oblasti vzdělávání asistentů pedagogů.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2.5 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2.6 Spolupráce s rodinou.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2.7 Individuální vzdělávací plán.....</b>	<b>44</b>

3.2.8 Alternativní metody vyučování.....	44
3.2.9 Výhody a nevýhody vzdělávání dětí s postižením v základních školách.....	47
3.2.10 Specifické požadavky při integraci dětí s autismem.....	48
3.2.11 Legislativa.....	50
3.2.12 Organizace pomáhající začlenit děti s postižením do základních škol.....	53
3.3 Kazuistika – Pavel.....	55
<b>4. ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ.....</b>	<b>58</b>
4.1 Výhody a nevýhody vzdělávání dětí s autismem v základních školách speciálních.....	61
4.2 Legislativa.....	62
4.3 Základní škola speciální v Rooseveltově ulici v Praze.....	63
4.4 Individuální vzdělávací plán v základní škole speciální.....	64
4.5 Autistické třídy v Základní škole speciální na Praze 6.....	65
4.6 Kazuistika – Milan.....	66
<b>5. ZÁVĚR.....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>69</b>
1. Globální čtení.....	70
2. Výběr z nejzávažnějších otázek z Rimlandova dotazníku.....	72
3. Škála BSE.....	74
4. Augmentativní a alternativní komunikace.....	77
5. Uspořádání pracovního místa.....	79
6. Komunikační tabule.....	80
7. Denní režim.....	81
8. Formulář pro plán nápravy dítěte.....	82
9. Praktické příklady nápravy chování.....	83
10. Organizace pomáhající lidem s autismem.....	85
11. Videotrénink interakcí.....	90
12. IVP Pavel.....	93
13. IVP Milan.....	98
<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>101</b>

# 1. ÚVOD

Několik let jsem pracovala jako asistent pedagoga v běžné základní škole ve třídě, kam byl integrován žák s autismem. Poté se mi naskytla možnost pracovat s dětmi s autismem v základní škole speciální. Obě tyto zkušenosti pro mě byly natolik zajímavé, že jsem se o nich rozhodla napsat svoji bakalářskou práci. Oba tyto hlavní proudy vzdělávání dětí s autismem hodnotím jako přínosné, každý je ale vhodné pro jiný typ dětí. Moje práce si klade za cíl pomoci osvětlit rozdíly mezi vzděláváním dětí s autismem v základních školách v rámci integrace a v základních školách speciálních v rámci autistické třídy. Mohla by sloužit jako vodítko pro rodiče, kteří se rozhodují do jakého typu školy dítě umístit.

Tato bakalářská práce bude pojednávat o vzdělávání dětí s autismem. Způsobů jak vzdělávat děti s autismem je mnoho, záleží vždy na míře postižení dítěte, na přáních a možnostech rodiny a v neposlední řadě také na nabídce v místě bydliště rodiny dítěte s postižením. Já bych se v této práci ráda věnovala pouze dvěma hlavním proudům vzdělávání dětí s autismem – vzdělávání dětí s autismem v základních speciálních školách v rámci autistické třídy a vzdělávání dětí s autismem v běžných základních školách v rámci integrace. V prvních kapitolách se budu snažit o co nejucelenější popis postižení autismus. Následovat budou kapitoly o speciálním programu určeném ke vzdělávání dětí s autismem – o programu TEACCH. Neopomenu se zmínit také o řešení problémového chování, které postižení autismus velmi často provází. V další kapitole se pokusím sestavit přehled všech možných proudů ve vzdělávání dětí s autismem. V dalších kapitolách se budu už věnovat integraci dětí s autismem do běžných základních škol a vzdělávání dětí s autismem v autistických třídách v základní škole speciální. Tyto závěrečné kapitoly budou obsahovat jednak právní úpravu těchto proudů vzdělávání, teoretické i praktické poznatky popisující vzdělávání dětí s autismem v těchto institucích.. Bakalářská práce bude také obsahovat dvě kazuistiky – jedna bude popisovat fungování dítěte s autismem v běžné základní škole, v druhé nastíním, jak probíhá vzdělávání konkrétního dítěte v základní škole speciální. Na těchto dvou kazuistikách se pokusím ukázat, že oba z proudů vzdělávání (vzdělávání dětí s autismem v běžných základních školách a vzdělávání dětí s autismem v základních školách speciálních) mají stále své opodstatnění, že každé dítě potřebuje jiný přístup a jiné prostředí ke kvalitnímu vzdělávání.



Ve své bakalářské práci se nebudu snažit hodnotit, který ze způsobů vzdělávání (integrace či vzdělávání v autistických třídách) je lepší, protože vycházím z předpokladu, že oba typy vzdělávání mohou být velmi přínosné a každé z nich nabízí mnoho výhod pro budoucí uplatnění dítěte ve společnosti. Výběr závisí vždy na možnostech dítěte, jeho rodiny a nabídce.

## 2. AUTISMUS

*„Toto je příběh dvou bitev – bitvy s cílem udržet se mimo svět a bitvy o zapojení se do něho. Vypráví o bitvách v mém vlastním světě a o bitevních liniích, užitých taktikách a o ztrátách v mé soukromé válce proti všem ostatním. Toto je můj pokus o příměří, a to podle mých podmínek. V průběhu té soukromé bitvy jsem byla nejprve ona, pak ty, pak Donna, poté jakési neurčitě já a nakonec Já. Společně budeme vyprávět jak to všechno bylo a jak to je teď. Uvědomujete-li si vzdálenost, nemýlíte se, skutečně tu je. Vítejte do mého světa.“*

*( Donna Williamsová Nikde nikdo )*

Autismus je nejvýznamnější vrozenou poruchou, patřící do kategorie pervazivních vývojových poruch, tedy poruch narušujících zásadním způsobem psychický vývoj lidí s takovýmto postižením.

Autismus byl poprvé popsán v roce 1943 Leo Kannerem. Původ této poruchy není dosud znám. Dříve byl považován za tzv. syndrom chladných matek, tedy poruchu vzniklou při nedostatku láskyplné péče. Pokud znáte alespoň několik matek dětí s autismem, jistě mi dáte za pravdu, že toto tvrzení byl politování hodný omyl, který rodiče, již tak dost zatížené starostmi o dítě s postižením, ještě více stresoval a trápil. Dnes odborníci zastávají názor, že příčinou autismu je jakési organické poškození mozku nebo jakási genetická vada. Bohužel stále ještě o příčinách autismu nevíme nic bližšího.

Autismus se výrazně projevuje ve třech základních oblastech psychického vývoje – porucha sociální interakce, porucha komunikace a omezené, opakující se zájmy a chování. Pro lidi s autismem je typická trvalá neschopnost navazovat sociální vztahy, zejména emocionálního charakteru. Často nerozlišují lidské bytosti od neživých objektů, k oběma se chovají stejně, oboje má pro ně stejný význam. Smyslu komunikace osoby s autismem nerozumějí. Nejsou schopny funkčně komunikovat a řeč se u nich vyvíjí velice sporadicky, hodně často se nevyvine vůbec a nebo se v určitých vývojových obdobích objevuje a ztrácí.

Lidé s autismem jsou velmi nápadní některými svými zvláštnostmi v chování. Mají potřebu stálosti a neměnnosti okolí, změnám se brání a milují rituály.

Slovo autismus pochází z řeckého *autos* = *sám*. Autismus patří mezi závažné poruchy dětského vývoje a jedná se o celoživotní vrozené postižení některých mozkových funkcí. Objevuje se nejpozději kolem třetího roku dítěte. Pro člověka s autismem je velmi těžké adaptovat se v běžném prostředí. Život je pro něj chaos bez pravidel. Je velmi důležité, aby okolí člověku s autismem neustále pomáhalo s nalézáním pravidel a zákonitostí světa, se začleněním do světa.

Autismus je podle mezinárodní klasifikace nemocí zařazován mezi pervazivní vývojové poruchy. O pervazivní poruše mluvíme v případě, že jsou kvalitativní postižení přítomna ve více oblastech. U lidí s autismem se jedná zejména o problémy v komunikaci, sociálních vztazích, v představitosti a vůbec s chápáním dění kolem sebe.

## 2.1 Diagnostická kritéria autismu

Podle Světové zdravotnické organizace lze diagnostická kritéria autismu rozdělit na tři základní oblasti, pokusím se k nim vždy uvádět nějaký příklad z praxe kvůli lepší představě, co vlastně které kritérium může ve skutečnosti znamenat a zároveň i kvůli rychlejšímu získání představy, jací lidé s autismem jsou, jak těžké je začlenit je do společnosti.

Podle Světové zdravotnické organizace a Americké psychiatrické asociace lze autistické postižení definovat následovně :

*A. Celkově zahrnuje šest symptomů skupin 1, 2 a 3, z toho nejméně dva symptomy skupiny 1, nejméně jeden symptom skupiny 2 a nejméně jeden symptom skupiny 3.*

*1. Kvalitativní postižení v sociálních vztazích*

*- výrazné postižení v používání neverbálního chování (oční kontakt – děti s autismem často nenavazují, koukají skrz lidi popřípadě úplně někam jinam, výraz obličeje ne vždy odpovídá emocím, které právě prožívají, tělesné postoje, pozice, gesta) po regulaci sociálních vztahů*

*- neschopnost rozvíjet vztahy na odpovídající vývojové úrovni*

*- výrazné postižení v oblasti sdílení radosti a ostatních pocitů s jinými (často nechápou, když někomu ublíží, následně nepochopí ani jeho pláč, zajímá je třeba jen technická stránka věci – kde se slzy berou, zda jsou slané apod.)*

- *deficit v sociálně emočním jednání* (děti s autismem mají často problém adekvátně vyjádřit, co k druhému člověku cítí, své city vyjadřují pro okolí naprosto nepřijatelným chováním – jeden chlapec s autismem se v pomocné škole zamiloval do své vychovatelky a svoji náklonnost jí dával najevo hlasitým hučením těsně u jejího ucha)

2. *kvalitativní postižení v oblasti komunikace, projevující se nejméně jedním z následujících kritérií :*

- *opožďení nebo úplná absence vývoje řeči* ( není doprovázeno snahou kompenzovat toto postižení gesty nebo jinými typy komunikace – děti s autismem zpravidla vůbec nechápou k čemu by jim komunikace s ostatními mohla sloužit, při dobrém vedení jsou ale schopné se nějakému způsobu komunikace naučit a dokonce i pochopit, že komunikace může být užitečná, může jim pomoci dosáhnout jejich cílů – např. získat oblíbenou hračku apod.)

- *výrazné postižení ve schopnosti iniciovat nebo pokračovat v konverzaci s ostatními navzdory existenci adekvátní řeči* ( nevědí jak někoho oslovit, pozornost často upoutávají naprosto nevhodným způsobem – křikem, boucháním věcmi apod.; často ulpívají pouze na jednom svém oblíbeném tématu a neustále se k němu při hovoru s jinými lidmi vrací apod.)

- *stereotypní a repetitivní použití jazyka nebo použití idiosynkratického jazyka* (zaměňování významu slov: před hodinou Výtvarné výchovy řekne asistent dítěti „Přines si kufřík s výtvarnými potřebami“, když chce dítě příště malovat řekne „Přines si kufřík s výtvarnými potřebami“ místo „Já bych chtělo malovat“)

- *dítě není schopno si spontánně hrát ani imitovat ve hře sociální situaci tak, aby to odpovídalo jeho věku* (děti s autismem si zpravidla hrají s věcmi tak, že je neustále rozebírají a dávají dohromady, nebo neustále otáčejí jejich kulatou součástí apod.)

3. *Omezené stále se opakující a stereotypní vzorce chování, které se manifestují alespoň jedním z následujících kritérií :*

- *výrazné zaujetí pro jeden nebo více stereotypních zájmů, které je abnormální co do intenzity či zaujetí* ( neustálé otevírání dveří, točení předměty apod.)

- *nutkavé jednání* (přeměňování svalů, hlazení věcí z oblíbených materiálů apod.)

- *stereotypní motorické manýry* (plácání, kývání, třepetání prsty apod.)

- *trvalé zaujetí pro určité části předmětů* (kolečka u autíček, okna nebo dveře u stavebnic apod.)

B. *abnormální vývoj před dosažením třetího roku, který se manifestuje jako zpožděný nebo abnormální nejméně v jedné ze tří oblastí : v oblasti sociální interakce, užití jazyka*

*odpovídá sociálnímu rozvoji dítěte, v oblasti jazyka používaného v sociální komunikaci, v oblasti symbolické a imaginativní hry*

*C. nepoužívat pro Rettův syndrom, desintegrační poruchu v dětství a Aspergrův syndrom.<sup>1</sup>*

Autismus se často pojí i s dalšími nespecifickými rysy jako je strach, fobie (z pavouků apod.), poruchy spánku (některé děti se budí uprostřed noci i na několik hodin a provozují své oblíbené činnosti – například posilování na posilovacím stroji), poruchy příjmu potravy (děti s autismem často odmítají některá jídla, jídla, která neznají, nebo jídlo vůbec), záchvaty vzteku či agrese nebo sebeagrese (ty vznikají zpravidla při změnách v jejich denním programu či změnách v jejich okolí – velký problém může způsobit i nečekaná změna účesu učitele apod.), u dětí s autismem většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času (je dobré volný čas naplánovat společně s dětmi – například znázorněním času od kdy do kdy si budu hrát, dobré je také nabídnout několik možných činností nebo pouze jednu podle schopností dítěte), potíže při rozhodování (děti s autismem často nejsou schopné vybrat si ze dvou různých činností jednu, často pouze zopakují posledně jmenovanou věc „Chceš jít plavat nebo jít na procházku?“ „Na procházku“ pokud jako druhé navrhnete plavání řeknou, že chtějí plavat), tvořivost (při Výtvarné výchově raději pracují podle nějakého vzoru nebo malují neustále stejné nebo velmi podobné obrázky), schopnost nápodoby (při rozcvičce nejsou často schopné napodobit i jednoduchý cvik), echolalické vyjadřování (na otázku odpovědí znovu tou samou větou namísto aby řekli ano, ne), častá je i opožděná echolálie a neschopnost vyjádřit ano, ne.

## **2.2. Spektrum autistických poruch**

Kromě klasické varianty dětského autismu (viz diagnostická kritéria podle Světové zdravotnické organizace a Americké psychiatrické asociace) se do kategorie pervazivních vývojových poruch řadí i některé další, které popíše v této kapitole. Považuji za důležité tento výčet všech možných variant pervazivních vývojových poruch ve své práci uvést, aby si čtenář lépe uvědomil, jak velké rozdíly mohou mezi dětmi s autismem být a jak rozdílné mohou být jejich potřeby, co se týče vzdělávání a výchovy.

---

<sup>1</sup> Světová zdravotnická organizace: Mezinárodní klasifikace nemocí (1987, desátá verze)  
Americká psychiatrická asociace: Diagnostický statistický manuál (1994, verze čtvrtá)

### **2.2.1 Aspergerův syndrom**

Děti s Aspergerovým syndromem se od dětí s klasickým dětským autismem liší především tím, že používají jako komunikační prostředek řeč v normální podobě, tak jak ji známe u lidí bez postižení. Zpravidla mívají vynikající schopnosti v určité oblasti (např. matematika, zeměpis apod.) Přesto jejich chování vykazuje mnohé stejné znaky jako chování dětí s autismem. Základním znakem Aspergerova syndromu je egocentrismus, který se vyznačuje malou nebo vůbec žádnou schopností či snahou po kontaktu s vrstevníky. K dalším charakteristickým projevům dětí s Aspergerovým syndromem patří sociální naivita, pravdomluvnost a šokující poznámky, se kterými se dítě s touto poruchou obrací na zcela neznámé lidi. Pro děti s Aspergerovým syndromem jsou také velmi typické zvláštní zájmy (zjišťování rodokmenů vepřů, sbírání zatoulaných koček apod.) U dětí s Aspergerovým syndromem se podobně jako u dětí s autismem vyskytuje rutinní chování a touha po zachovávání rituálů. Řeč dětí s Aspergerovým syndromem se zpravidla sice objeví později, ale kolem šestého roku dosahují úrovně svých vrstevníků. Zvláštností je, že děti s Aspergerovým syndromem neberou v potaz hledisko partnera v rozhovoru, chybí jim schopnost empatie, a proto se často stává, že se neustále zaobírají předměty svých zájmů, aniž by to ostatní lidi zajímalo. Naopak o tématech, která je nezajímají, zpravidla nejsou schopni komunikovat.

Podobnost s autismem lze vyzorovat i v navazování očního kontaktu. Pohled bývá zpravidla upřený na jednu věc. Také výrazy obličejů a gesta jsou u dětí s Aspergerovým syndromem velmi chudé. S touto diagnózou se často pojí neobratnost, týkající se spíše hrubé než jemné motoriky. Proto se děti s Aspergerovým syndromem zpravidla nenaučí lyžovat nebo jezdit na kole, ale pokud mají zájem např. o modely letadel, bývají schopné tyto modely sestavovat.<sup>2</sup>

### **2.2.2 Dezintegrační porucha v dětství**

Dezintegrační porucha v dětství patří mezi další formy autistických poruch. Zvláštností je, že děti s touto poruchou se vyvíjejí minimálně do roka a půl někdy dokonce až do čtyř let zcela normálně. V období od roka a půl do čtyř let nastane období, kdy se vývoj zastaví a nebo nastane dokonce regrese – dítě se vývojově vrátí až o několik let zpět. Aby mohla být dezintegrační porucha diagnostikována musí dítě ztratit schopnosti alespoň ve dvou z těchto oblastí : řeč, hra, sociální dovednosti, motorické dovednosti a

---

<sup>2</sup> Christopher Gillberg, Theo Peeters: Autismus – zdravotní a výchovné aspekty

ovládání vyměšování, současně s postižením alespoň ve dvou oblastech triády autismu (viz diagnostická kritéria autismu kapitola 2.1). Někdy lze tuto poruchu diagnostikovat i na základě všeobecné ztráty zájmu dítěte o lidi, věci a prostředí.<sup>3</sup>

### **2.2.3 Autistické rysy**

Jak již název této poruchy napovídá, děti s diagnózou autistické rysy nesplňují všechny podmínky pro diagnostikování autismu či jiné poruchy autistického spektra. Měly by ale vykazovat alespoň tři nebo více symptomů autismu<sup>4</sup>

### **2.2.4 Rettův syndrom**

Toto postižení je popisováno pouze u dívek. Typický pro Rettův syndrom je normální nebo skoro normální časný vývoj. V době mezi sedmým a dvacátým čtvrtým měsícem věku dochází k částečné nebo úplné ztrátě získaných verbálních a manuálních dovedností, společně se zpomalením růstu hlavy. V průběhu předškolního věku dochází k vybočení páteře. Později se vyvine rigidní spasticita, která je patrná spíše na dolních než horních končetinách. Charakteristická je pro Rettův syndrom ztráta funkčních pohybů ruky, stereotypní a kroutivé svírání ruky („mycí pohyby rukou“) s pažemi ohnutými před hrudník nebo bradu a stereotypní navlhčování rukou slinami. U dívek s Rettovým syndromem se často setkáváme s nedostatečným žvýkáním potravy, nadměrným sliněním, s vyplazováním jazyka, skoro ve všech případech se setkáváme s nedodržením hygienických návyků (s pomočováním apod.) Dívky s Rettovým syndromem v raném dětství nebývají schopné sociální interakce, očního kontaktu (často se dívají skrz druhé osoby). Téměř všechny případy se pojí s hlubokou mentální retardací. Náviku většiny činností brání neustálé nutkavé „mytí rukou“ a jiné stereotypní pohyby rukou.<sup>5</sup>

## **2.3 Autismus a mentální retardace**

Lidé se často domnívají, že se autismus nutně musí pojít s mentální retardací. Není to pravda, vždyť spousta lidí s vysoce funkčním autismem nebo Aspergerovým syndromem studuje na Vysokých školách. Podle DMS – IV (Diagnostic Statistical Manual, verze čtyři, vydaná Americkou psychiatrickou asociací) je autismus řazen jednak mezi

---

<sup>3</sup> Christopher Gillberg, Theo Peeters: Autismus – zdravotní a výchovné aspekty

<sup>4</sup> Christopher Gillberg, Theo Peeters: Autismus – zdravotní a výchovné aspekty

<sup>5</sup> Michal Hrdlička, Vladimír Komárek a kol. Dětský autismus

pervazivní vývojové poruchy, mentální retardace, ale také mezi specifické vývojové poruchy.

Nejdříve se pokusím osvětlit tyto tři pojmy. Mentální retardace je v podstatě zpomalení vývoje. Lidé s mentální retardací se vyvíjejí v podstatě stejně jako ostatní lidé pouze pomaleji, takže se fyzický věk neshoduje s věkem mentálním.<sup>6</sup> Lidé se specifickými vývojovými poruchami se mohou také vyvíjet pomaleji, ale jejich hlavním problémem je postižení v jedné či více oblastech (lidé s dyslexií mají problém se čtením, s dyskalkulií s počítáním apod.). I přesto že jejich inteligence může být normální a nebo i nadprůměrná, nejsou schopni se naučit číst a počítat běžnými metodami.<sup>7</sup> Pervazivní vývojová porucha znamená postižení ve více oblastech. U lidí s autismem jde o postižení komunikace, sociálních dovedností, orientování se v prostředí a čase, zacházení s předměty. U lidí s autismem jsou tedy postiženy nejdůležitější složky osobnosti. Proto se lidé s autismem tak těžko začleňují mezi ostatní, proto je pro ně velmi těžké orientovat se ve svém životě, proto je pro ně velmi těžké navazování vztahů s lidmi.<sup>8</sup>

Autismus je tedy především pervazivní vývojová porucha, která se může, ale nemusí pojít s mentální retardací, specifickými vývojovými poruchami, případně jiným postižením (např. sluchu, epilepsií).

### **Mentální retardace**

Pokud dítě s autismem trpí zároveň i mentální retardací je jeho výchova a vzdělávání ještě více ztížena. Pro získání úplného přehledu jak závažným postižením autismus může být, považuji za nutné zmínit se o mentální retardaci. A znovu se tím pokusím upozornit čtenáře na rozdílné potřeby dětí s autismem.

Příčiny mentálních retardací jsou převážně v období prenatálním (asi 50 – 60 %) a perinatálním (asi 8 %). Ostatní poškození vznikají postnatálně na raném stupni vývoje dítěte vlivem úrazů, infekčních onemocnění a zánětů nervové soustavy, případně vlivem poruch látkové výměny. Zvláštním případem slabomyslnosti je demence. Jde o stav člověka mimo mentální normu získaný během života vlivem nepříznivých okolností (následek nemoci – například klíšťové encefalitidy, alkoholová demence, finální stavy drogových závislostí apod.). Demence představuje nevratný úbytek inteligence, může postupovat dále popřípadě se nevyvíjet. Úbytek inteligence bývá nerovnoměrný, je často provázen zvýšenou únavností a

---

<sup>6</sup> Iva Švarcová: Mentální retardace

<sup>7</sup> Jarmila Pipeková a kol.: kapitoly ze speciální pedagogiky

<sup>8</sup> Eric Schopler, Gary B. Mesibov: Autistické chování

dráždivostí a také emocionální labilitou. Ve škole se může projevovat výkyvy pozornosti, poruchami paměti a učení.

Nejčastějšími projevy mentálního handicapu jsou :

- omezené reflexy, často pozorovatelné již od narození
- slabá soustředěnost a pozornost
- omezená logická paměť (příčemž mechanická paměť bývá často značná)
- jednoduché myšlení, nedostatky v logickém a vztahovém myšlení
- omezené projevy citů, často ploché nebo výbušné
- opožděný a vadný vývoj řeči a komunikativních dovedností obecně<sup>9</sup>

Mentální retardace je chápána jako celkové nevyvinutí osobnosti s výrazným postižením intelektové oblasti. Mentálně postižení jedinci se vyznačují specifickými zvláštnostmi jak biologické, psychické tak i sociální povahy. Zvláštnosti v jejich vývoji závisí na charakteru jejich postižení, na jeho hloubce i na příčinách vzniku.

### **Lehké mentální postižení (IQ 50 – 70)**

Děti s tímto typem handicapu bývají dobře vychovatelné a vzdělavatelné. Někdy mohou navštěvovat i zvláštní školu, v dospělosti bývají schopny vykonávat jednoduché, intelektuálně nenáročné zaměstnání. Mají opožděné těžkopádné myšlení (méně chápou, obtížně zvládají abstraktní pojmy, snadno podléhají vlivu jiných osob, nejsou schopny orientovat se ve složitějších životních situacích), sníženou kapacitu učení (paměť je převážně mechanická). Bývají motoricky neobratné, časté jsou u nich i poruchy vnímání. Řeč bývá postižena ve všech složkách (gramatická stavba, slovní zásoba, oblast porozumění). Dlouho u nich přetrvávají závažné dyslálie (poruchy výslovnosti). Tyto děti bývají často i citově velmi nevyspělé, mají sníženou úroveň sebekontroly, chování a prožívání mívá mnoho infantilních znaků. Některé děti jsou převážně neklidné, neustále se pohybují, jejich jednání je velmi impulzivní a mívají výchovné problémy (eretická forma). Jiné děti s lehkým stupněm mentálního postižení jsou velmi pomalé, těžkopádné, výrazově chudé, někdy až apatické, časté jsou u nich automatické pohyby jako například pohupování tělem, přešlapování (u těchto dětí mluvíme o torpidní formě lehkého mentálního handicapu).<sup>10</sup>

Vývoj těchto dětí je velmi závislý na podmínkách v rodině i ve škole. Děti s lehkou mentální retardací se většinou vzdělávají podle programu zvláštní školy. Obsah učiva je přizpůsoben jejich individuálním schopnostem (v některých předmětech je rozsah učiva

---

<sup>9</sup> Iva Švarcová: Mentální retardace

<sup>10</sup> Iva Švarcová: Mentální retardace



zachován v celé jeho šíři, v jiných je velmi zredukován). Tyto děti jsou ale schopné vnímat i jednoduchý výklad od tabule (frontální vyučování), jsou schopné samostatné práce. Často bývají alespoň na určité předměty integrovány do základních škol. I ve volném čase většinou navštěvují běžné kroužky jako je skaut, výtvarný či dramatický kroužek apod.(většinou za doprovodu asistenta).

### **Středně těžké mentální postižení ( IQ 35 – 49 )**

U těchto dětí je výrazné omezení rozumových schopností. Myšlení je jednoduché, nepřesné, infantilní a primitivní. Učení je omezené, nácvik dovedností trvá velmi dlouhou dobu a je velmi důležité již získané dovednosti neustále upevňovat. Paměť je mechanická, výrazně limitovaná. Tyto děti jsou často výrazně neobratné, manuálně nezručné. Řeč bývá opožděná, většinou agramatická, omezená slovní zásoba i omezené chápání pojmů. Velmi špatná bývá i výslovnost, která přetrvává i v dospělosti. V chování těchto dětí je často přítomen infantilismus, vysoká dráždivost, výbušnost, citová labilita.<sup>11</sup>

Tyto děti jsou zpravidla vzdělávány ve speciálních školách, kde se u těchto dětí zaměřujeme spíše na praktické dovednosti týkající se sebeobsluhy, popřípadě na získání praktických dovedností potřebných k přípravě jednoduchého jídla (například namazat si sám rohlík, oloupat pomeranč). Učitelé také vyvíjejí velkou snahu naučit děti číst (alespoň jednoduchá slova, výuka čtení často probíhá globální metodou, která bývá často využívána i u dětí s autismem – viz příloha č.1) a počítat. Při výuce trivia (čtení, psaní a počtů) je většinou brán velký ohled na uplatnění těchto dovedností v praktickém životě, proto se děti učí počítat peníze, číst názvy obchodů, popřípadě zboží v nich prodávaného apod. Při takzvaném věcném učení s nimi učitel probírá témata týkající se běžného života (charakteristika ročního období, rodina, již zmiňované nakupování, dodržování hygieny apod.). I přesto, že manuální zručnost těchto dětí není většinou příliš velká, při správném vedení jsou schopny pod dohledem pedagoga vykonávat jednoduché manuální činnosti (hrabání listí, pomoc při přípravě jídla, tkání koberců, pletení košíků apod.), velmi zdatné bývají také v tvůrčích činnostech (výtvarné činnosti, práce s hlinou apod.). Při práci s nimi je důležité jim úkol pečlivě vysvětlit, rozfázovat na jednotlivé kroky, neustále na ně dohlížet. To klade velký nárok na trpělivost, důslednost i tvůrčí invenci učitele i ostatních pedagogů.

---

<sup>11</sup> Iva Švarcová: Mentální retardace

## **Těžká ( IQ 20 – 34 ) a hluboká ( IQ pod 20 ) mentální zaostalost**

Rozumové schopnosti ani v dospělosti nedosahují úrovně dvouletého dítěte. Jejich myšlení i předpoklady k učení jsou velmi primitivní. Často se nenaučí ani udržovat čistotu a zvládat základy sebeobsluhy. Řeč téměř chybí, je nahrazována repertoárem nonverbálních znaků, případně neartikulovanými zvuky. Tento stupeň mentálního handicapu se většinou pojí i s výraznými somatickými vadami. Motorika je u těchto dětí velmi málo rozvinuta, často je nefunkční, spojená s automatickou, stereotypní pohyblivostí bez zřetelného účelu. Zásadně porušena je oblast citů, poměrně časté je sebepoškozování a záchvatovité projevy.<sup>12</sup>Většinou je nutná pravidelná lékařská péče, časté je úmrtí ve velmi raném věku.

Do škol bývají zařazeny pouze děti na hraničním pásmu těžké a středně těžké mentální retardace. Vyžadují velmi mnoho péče a je u nich rozvíjen především nácvik sebeobsluhy a komunikace (pomocí jednoduchých znaků nebo piktogramů se naučit říci, že potřebuji na záchod, pít apod.).

### **2.4. Diagnostické metody**

Neodpustím si do své bakalářské práce zařadit kapitolu věnovanou diagnostickým metodám. Uvedu pouze krátký přehled některých diagnostických metod. Za důležitější však považuji uvést přesné znění alespoň dvou těchto diagnostických metod v přílohách (vybrala jsem jeden dotazník který odlišuje autismus od mentální retardace – Rimlandův dotazník - a jeden, který se spíše věnuje rozlišení poruch autistického spektra a je určen všem dětem s různými rozumovými schopnostmi - škála BSE). A to proto, aby si čtenář opět mohl lépe uvědomit, jak závažné postižení autismus je, jaké všechny problémy se s ním mohou pojít a jaké nároky to klade na okolí dětí s autismem, na jejich výchovu a vzdělávání.

V roce 1964 byl vytvořen Rimlandův dotazník (viz příloha č.2). Tento dotazník má dvě verze. První je zaměřená na hodnocení dětí, které jsou starší 5,5 let, na základě informací získaných od rodičů. Pomocí druhé verze se hodnotí vývoj dítěte do 5,5 let. Dotazník dostatečně odliší mentální retardaci od dětského autismu, neumožňuje však jemnější diferenciaci v rámci autistického spektra.

Pro rámcové hodnocení míry dětského autismu se v České republice nejčastěji používá škála CARS. Dítě je hodnoceno v celkem 14 oblastech chování (úroveň verbální a neverbální

---

<sup>12</sup> Iva Švarcová: Mentální retardace

komunikace, schopnost adaptace, vztahy k lidem ....), míra abnormality se hodnotí na čtyřstupňové škále. Touto metodou je možné hodnotit již dvouleté děti a děti, které sice nemluví, ale které dosáhly osmnácti měsíců mentálního věku.

Další škálou je ADI (Autism diagnostic interview). Je to rozsáhlý dotazník vyplňovaný zaškoleným odborníkem na základě informací získaných od rodičů, mapuje okolo sta specifických projevů dítěte v minulosti i nyní. Výsledkem je míra narušení sociální interakce, komunikace a představivosti.

Po zahájení jakéhokoliv intervenčního programu je podle Krejčířové<sup>13</sup> velice důležité pokud možno objektivně sledovat změny chování dítěte, abychom mohli posoudit účinnost navrženého programu, případně zachytili nově se objevující krize či problémy. Pro tento účel je používána škála BSE (Behavioural Summarised Evaluation Scale viz příloha č.3). Lze ji používat pro děti se všemi stupni mentálního postižení.

Existuje samozřejmě mnohem více diagnostických metod, pro potřeby mé práce však stačí tento krátký výčet těch nejvíce používaných (více o diagnostikování se lze dovědět např. v knize Dětský autismus od Michala Hrdličky, Vladimíra Komárka a kol.)

## **2.5. Metody vzdělávání dětí s autismem**

V souladu s Chartou lidských práv a Úmluvou o právech dítěte má každý člověk právo na vzdělání, nezbytné k rozvoji jeho osobnosti, tak aby byl schopen žít co nejvíce plnohodnotný a spokojený život. U nás začalo být toto právo uplatňované až po roce 1989 a ze své zkušenosti vím, že ne všem osobám s postižením se dostává takové míry vzdělání jakou by zasluhovali (například je dodnes velký problém umístit do školy dítě, které má velké problémy v chování, popřípadě je agresivní).

Právo vzdělávat se mají i osoby s autismem. Při vzdělávání dětí s autismem jsou používány speciálně pedagogické metody, které se snaží o co největší efektivní použitelnost při vzdělávání a zohledňují specifika tohoto postižení. Je potřeba brát v úvahu především to, že vývoj dítěte s autismem není jen zpožděný nebo nerovnoměrný, ale že je také kvalitativně jiný. Proto je potřeba zvolit specifický způsob vysvětlování, vzhledem k odlišnému vnímání lidí s autismem.

V současné době je stěžejní pro dobré vzdělávání dětí s autismem dobře fungující rodina (toto by se mohlo zdát samozřejmostí, ale v počátcích výzkumu této poruchy byla

---

<sup>13</sup> Krejčířová : Autismus : Diagnostika poruch autistického spektra

rodina považována za hlavní důvod vzniku autismu – syndrom chladných matek - proto ani nebyla příliš doporučována výchova v rodině).

Dále se budu zabývat pouze metodami, které jsou již prověřené a běžně se používají při vzdělávání dětí s autismem. Tyto metody vycházejí především z poznatků kognitivní, vývojové a behaviorální psychologie a speciální pedagogiky.

### **2.5.1. Druhy intervencí**

Ihned po ukončení diagnostického procesu je vhodné zahájit intervenci. Intervence běží ve třech hlavních liniích, adaptivní intervence, preventivní intervence, následná intervence, které se navzájem prolínají a doplňují.

Cílem adaptivní intervence je zlepšení adaptability dítěte, vytvářením žádoucích dovedností, o kterých víme, že snižují riziko vzniku problémového chování. Při adaptivní intervenci tedy není řešen jeden konkrétní problém, je zde spíše snaha o získání a prohloubení dovedností v komunikaci, sociálních, volnočasových, percepčních, vizuomotorických a pracovních dovednostech. Dochází tedy k podpoře vývoje opožděných oblastí žádoucím, funkčním a sociálně přiměřeným směrem. V praxi jde třeba o výuku alternativní komunikace (viz příloha č.4) u nemluvícího dítěte, nebo nácvik relaxačních metod.

Preventivní intervence se snaží o co největší přizpůsobení prostředí dítěti, tedy ne opačně, jak je tomu obvykle zvykem. V prostředí, ve kterém se dítě dobře orientuje a cítí se bezpečně, se lépe rozvíjejí jeho dovednosti, také méně často dochází k záchvatům agrese nebo autoagrese. Při úpravě prostředí musíme vycházet ze znalosti specifických charakteristik poruchy, velmi důležitý je individuální přístup.

Při následné intervenci jde především o odstraňování problémů ( agrese, sebezraňování, stereotypního chování, obsedantního dodržování rituálů apod.)<sup>14</sup>

Vlastní způsoby intervence rozdělujeme podle toho zda jsou zaměřené na rozvoj dovedností člověka s autismem (strukturované učení, nácviky komunikace a sociálních dovedností) nebo zda jsou zaměřeny na odbourávání problémového chování.

### **2.5.2. TEACCH program**

Nejpoužívanější metodou vzdělávání dětí s autismem je TEACCH program ( Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped CHildren). Tato

---

<sup>14</sup> Michal Hrdlička, Vladimír Komárek a kol.: Dětský autismus

metoda vznikla v 70. letech 20. století v USA a přinesla nečekané úspěchy. Tato strategie vychází z behaviorální terapie a bere v úvahu deficity, potřeby a schopnosti dětí s autismem, napomáhá jim porozumět různým životním situacím a požadavkům kladeným na ně okolím a tím se úspěšně vyrovnat se svým handicapem. Jestliže vyhovíme speciálním potřebám lidí s autismem v oblasti komunikace, představitivosti a sociálních dovedností, mohou tito lidé žít v podstatě obyčejný život, tzn. navštěvovat školy běžného typu, najít si v dospělosti zaměstnání ....

Dlouhodobé zkušenosti TEACCH programu byly shrnuty do třech kroků :

- individuální vyhodnocení schopností a dovedností dítěte
- na základě tohoto vyhodnocení se tvoří výuková strategie, která obsahuje dlouhodobé i krátkodobé cíle
- tyto cíle jsou zahrnuty do výchovně - vzdělávacího programu

TEACCH program klade důraz také na další tři základní principy :

- strukturované učení
- vizuální podporu
- Individuální výchovně-vzdělávací přístup a individuální hodnocení<sup>15</sup>

### **Strukturované učení**

Vnímání osob s autismem si lze představit podle následujícího příkladu: „Představme si, že stojíme na nepřehledné křižovatce, bez větší znalosti dopravních předpisů, bez značek a semaforu. Sedíme v uzavřeném autě, lidé na nás něco křičí a gestikulují, ale my jim v hluku ulice nerozumíme, auta jezdí sem a tam, troubí na nás, ale my nejsme schopni určit okamžik, kdy máme vyjet. Vzrůstá v nás zmatek, strach a možná i agresivita. Vystoupíme z auta, utečeme, začneme křičet, atd. Víc nebudeme chtít na tuto křižovatku jet nebo i vůbec nastoupit do auta. Ovšem v případě, že jsou tu rozmístěny značky, semafor, jasně vymezené pruhy atd. (tedy vytvořená přesná a jasná struktura s pomocí vizualizace) a projdeme alespoň základním kurzem dopravních předpisů, nebudeme mít nejmenší problém situaci zvládnout, a troufáme si říct, že nás ani nenapadne, že by mohlo dojít k výše popsanému vyhocení.“<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Speciální pedagogika 1998; M. Jelínková: TEACCH program – výchovně vzdělávací program pro děti mládež a dospělé s autismem

<sup>16</sup> Autismus VII; D. Krejčířová: Diagnostika poruch autistického spektra

Pro lidi s autismem je život chaotickou „křižovatkou“, od nás potřebují pomoc při zpřehlednění „dopravní situace“, potřebují, abychom jim vysvětlili pravidla, jak se v nepřehledné situaci orientovat.

Lidé s autismem potřebují přesně strukturovaný a ohraničený prostor, musí mít přesně určeno, kde jí, spí, kde tráví volný čas a kde pracují. Proto je jednou z nejdůležitějších strategií programu TEACCH strukturované učení. Strukturované učení umožňuje člověku s autismem orientovat se ve svém okolí, orientovat se v prostoru i čase. Tím, že dětem znázorníme co, kdy, kde a jak dlouho budou dělat, jim nejen usnadníme orientaci v okolí, ale zároveň tím velmi zmírníme popřípadě úplně odstraníme jejich úzkosti. Děti pak jsou mnohem méně agresivní a neklidné. Při používání strukturovaného učení se děti s autismem také velmi rychle osamostatňují, lépe využívají získaných dovedností při výuce sebeobsluhy, komunikace, sociálního chování atd.

### **Struktura prostoru**

Děti s autismem bývají často velmi neklidné a snadno se nechají od práce vyrušit i běžnou výukou ve třídě (prací ostatních dětí, tím, že učitel říká něco druhým žákům apod.) Proto je důležité, aby prostředí, kde probíhá výuka dětí s autismem, bylo klidné a bezpečné. Proto se při strukturaci prostředí soustředíme především na eliminování všech nežádoucích rušivých vlivů.

Dobře strukturované prostředí zajišťuje dětem nejen klid a bezpečí, ale vnáší do výuky i řád. Je velmi důležité tento řád dodržovat. Jednotlivé prostory ve třídě či celé škole jsou určeny pro vykonávání určité činnosti, slouží vždy stanovenému účelu a musejí být označeny tak, aby dětem bylo srozumitelné k čemu slouží ( piktogramy, nápisy apod. podle schopností dítěte). Dobře strukturovaná třída by tedy měla obsahovat místo pro společné učení všech dětí (zpravidla se zde provádějí komunikační učení, nebo věcné učení apod.), místo pro individuální učení s učitelem či asistentem, místo pro samostatnou práci, místo pro hru a odpočinek, místo kde se jí.

Nejprve se pozastavím u místa pro samostatnou činnost. Toto místo může být řešeno různými způsoby, vždy ale musíme brát v potaz schopnost dítěte se soustředit na práci. Podle toho zvolíme polohu pracovního místa (nejklidnější část třídy nebo rušnější část třídy), zda má být pracovní místo chráněné a z kolika stran, zda má být dítě otočeno ke třídě čelem nebo zády. Je důležité si taky uvědomit, jaký systém zvolíme pro plnění úkolů (zda je dítě schopno brát si samo úkoly a posléze je vracet, zda je schopno si brát úkoly na levé straně a vypracované dávat vpravo apod. - viz příloha č.5 ). Pro samostatnou práci bychom měli

dětem vybírat pouze takové úkoly, které jsou schopné samy zvládnout, aby nedocházelo k nejistotě a k výchovným problémům.<sup>17</sup>

Místo pro individuální výuku (tedy výuku, kdy se učitel věnuje jen jednomu žákovi) by mělo být pečlivě označeno a nemělo by být zaměňováno s místem pro společné nebo komunikační učení. Při individuální výuce se děti zpravidla učí novým poznatkům. Při individuální výuce musíme opět brát v potaz schopnosti dítěte. U dětí s autismem bývá doporučováno dále strukturovat toto pracovní místo – část stolu vymežíme pro úkoly které se mají vypracovat, další část slouží k jejich vypracování a do poslední dáváme úkoly hotové (zpravidla je uplatňován systém zleva do prava). Učitel při individuální výuce sedí obvykle naproti dítěti, aby mohl vyžadovat oční kontakt.

Komunikační cvičení (popřípadě společné věcné učení) může probíhat buď v úplně oddělené místnosti, nebo ve zvláštním prostoru přímo ve třídě. Děti zpravidla sedí v půlkruhu tak, aby učitel mohl s každým z dětí navazovat během cvičení oční kontakt. Při komunikačním cvičení lze používat i tabuli, na kterou se přikládají další pomůcky (viz příloha č.6) Komunikační cvičení probíhají zpravidla na začátku vyučování. Jde o to, aby se děti navzájem pozdravily, uvědomily si, kdo dnes přišel do školy. Nebo na konci dne, kdy se hodnotí práce dětí. Děti se opět snaží adekvátně se rozloučit se svými spolužáky a učitelem. Děti, které nemluví, se při komunikačních cvičeních dorozumívají zpravidla pomocí piktogramů, nápisů, obrázků, komunikačního slovníku apod. Např. dítě, které nemluví, ale čte může hledat kartičky se jmény dětí a nosit je buď přímo dětem a nebo je přikládat na tabuli k fotografii apod.

Děti s autismem musí mít přesně vymezený prostor pro hru. Hra probíhá v prostoru, kde jsou umístěny hračky. Prostor by měl být umístěn tak, aby hrající si dítě nerušilo ostatní děti, které se ještě učí (nejlepší je, když je tento prostor úplně mimo třídu, nebo když je od zbytku třídy oddělen např. paravanem).

Je velmi důležité, aby místa pro jednotlivé činnosti byla jasně oddělena, a aby se důsledně používala vždy jen k tomu účelu, ke kterému slouží.

## **Organizace času**

Je důležité dětem s autismem nejen strukturovat prostor, ale i čas. Je důležité aby věděly nejen, kde činnosti budou probíhat, ale také kdy a jak dlouho. Chápání času běžným způsobem je pro děti s autismem příliš abstraktní, je nutné jim ho konkretizovat (vizualizovat)

---

<sup>17</sup> T. Peeters: Autismus – od teorie k výchovně vzdělávací intervenci

a k tomuto účelu slouží denní režim, který může být udělán buď pomocí piktogramů (viz příloha č.7), nebo si svůj denní režim mohou děti zapisovat do deníčků apod. Musíme opět brát v potaz schopnosti dítěte. Zpravidla takto znázorňujeme pouze činnosti týkající se jednoho dne, ale lze takto vizualizovat i celý týden popř. celý školní rok.

Na denním režimu jsou umístěny jednotlivé režimové karty, které mohou mít podobu fotografií, obrázků, piktogramů, nápisů apod., symbolizujících jednotlivé činnosti. Musí být umístěny za sebou, tak jak budou činnosti probíhat. Mohou být umístovány buď zleva doprava nebo shora dolů. Je důležité aby se děti ve svém denním režimu snadno orientovali. Tím se dítě dozví nejen to co, kde, kdy a jak dlouho bude ten den dělat, ale zároveň se učí samostatnosti. Výběr a množství činností musí učitel pečlivě zvážit, aby nedocházelo k situaci, že dítě hned na začátku dne má pocit, že má příliš mnoho práce a nemá čas na odpočinek a svoji hru.

Denní režim se může skládat např. z těchto činností :

- komunikační cvičení
- individuální učení
- svačina
- výtvarná výchova
- samostatná práce
- odpočinek

Děti by po příchodu do školy měly být zvyklé jít k tomuto svému dennímu režimu, vzít první kartu a jít s ní na místo, kde první činnost obvykle probíhá. Po dokončení činnosti by se dítě mělo vrátit ke svému dennímu režimu, kartu se splněnou činností dát do košíčku pod denním režimem a vzít si další kartu.

Některé děti potřebují, aby jim byl čas ještě více vizualizován. Proto se někdy dětem k jednotlivým činnostem píše i přesný čas od kdy do kdy činnost bude trvat, čas můžeme znázornit i například pomocí přesýpacích hodin, nebo kuchyňské minutky. Pro znázornění doby činnosti je pro některé děti také vhodné, označit jim délku úkolu (např. v písance označit kolik řádků má dítě napsat apod.).



## Individuální vzdělávací program

V této kapitole bych se pouze v krátkosti zmínila o náležitostech, které by měl Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) obsahovat. Více se o IVP rozepteší v souvislosti jeho sestavování v základních školách při integraci dětí s autismem a v souvislosti sestavování IVP v základních školách speciálních.

IVP by měl obsahovat:

1. Cíl, jehož má být dosaženo. Jedná se o vzdělávací cíl obecně, s rozepsáním na konkrétní vzdělávací cíle v jednotlivých předmětech a oblastech.
2. Prostředky speciálně pedagogické podpory, kterých bude k naplnění cílů IVP použito.
3. Popis vlastních speciálně pedagogických metod, postupů a organizačních forem.
4. Aplikace všech uvedených dat na vzdělávací práci v jednotlivých oblastech.
5. Pravidla komunikace s rodiči dítěte. Předávání informací o žákovi, způsob setkávání, při němž se obě strany navzájem informují o svých zkušenostech, obtížích a úspěších uplynulého období.
6. Termíny a způsoby vyhodnocování výsledků.<sup>18</sup>

### 2.5.3. Způsoby nápravy problémového chování

V kapitole týkající se diagnostiky autismu se zmiňují o problémovém chování. V této kapitole bych ráda nastínila způsoby, jak se s tímto chováním co nejlépe vypořádat.

Než začnu popisovat jednotlivé způsoby nápravy problémového chování, považují za důležité uvést konkrétní příklady tohoto chování. Podle Schoplera existují čtyři skupiny problémového chování :

1. *Chování, které představuje riziko pro výuku dítěte.* Do této skupiny problémového chování patří chování, které nepříznivě ovlivňuje výuku ( například nutkavé ořezávání tužek a pastelek, brání výuce psaní a kreslení apod.).
2. *Chování, které představuje riziko pro domácí soužití.* Tato skupina problémového chování zahrnuje všechny problémy, které ohrožují dobré fungování rodiny. Jedná se zpravidla o chování, které je nějakým způsobem stresující minimálně pro jednoho člena rodiny (například nutkavá potřeba plivat na věci a pozorovat, jak sliny stékají, nutkavá potřeba neustále chrochtat a to se zvyšující intenzitou apod. může u ostatních členů rodiny vzbuzovat odpor nebo vyvolávat stres).

---

<sup>18</sup> O. Müller: Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole

3. *Chování, které ohrožuje život nebo zdraví dítěte s autismem.* Sem zařadíme všechny způsoby sebepoškozování, kdy si dítě neuvědomuje následky takového jednání. K sebepoškozování dochází zpravidla pokud nastane situace, která je pro dítě nepříjemná, nepřehledná, při nečekaných změnách apod. Způsoby sebepoškozování jsou různé od kousání se a škrábání až po velmi závažné způsoby sebepoškozování jako je například tlučení hlavou o radiátor.
4. *Chování, které ohrožuje život nebo zdraví ostatních.* Toto chování se projevuje různými formami agrese nasměřované proti sourozencům, rodičům, učitelům, spolužákům apod. Do této skupiny problémového chování můžeme zařadit např. tahání za vlasy, házení nábytkem, kopání, bití apod.<sup>19</sup>

Poslední dva typy problémového chování si vyžadují přednostního řešení přede všemi ostatními. Je důležité opravdu pečlivě zvážit, jaký způsob intervence bude k jejich nápravě použit.

U dětí s autismem se k odbourání nežádoucího chování používá několik typů behaviorální intervence. Výběr konkrétního typu intervence závisí na schopnostech dítěte chápat vztah mezi chováním a odměnou, zda lze zvolený typ intervence v dané situaci uplatnit.

Behaviorální intervence dělíme do tří skupin : pozitivní posilování, mírné a přísné tresty.<sup>20</sup>

### **Pozitivní posilování**

Pozitivní reakce na chování dítěte je jednou z nejdůležitějších součástí výchovy každého dítěte. I u dětí s autismem je velmi důležité dítě chválit a pozitivně motivovat k práci či dobrému chování. Existují různé způsoby pozitivní intervence a používají se v závislosti na schopnostech a možnostech dítěte chápat vztah mezi chováním a odměnou.

#### *Konkrétní odměny*

Konkrétní odměny (zpravidla nějaké pochutiny např. rozinky, bonbony apod.) se využívají u dětí, které jen velmi málo chápou vztah mezi chováním a odměnou. Ze začátku terapie dáváme dítěti pamlskek ihned po žádoucím chování či splněním úkolu. Velmi důležité je každou odměnu doprovázet i společenskou pochvalou – pohlazením (pokud dítě dobře reaguje na fyzický kontakt) nebo slovní pochvalou apod. To je velmi

---

<sup>19</sup> E. Schopler, R.J. Reichler, M. Lansingová Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami

<sup>20</sup> E. Schopler, R.J. Reichler, M. Lansingová: Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami

důležité pro porozumění, jaké chování je žádoucí. Důležité pro další pokračování této terapie je, aby dítě mělo potřebu sociální pochvaly. Pokud tuto potřebu získá můžeme podniknout další krok, tedy začít oddalovat získání odměny (to znamená, že dítě nedostane odměnu ihned po splnění jednoho úkolu, ale třeba až na konci pracovního bloku, vyučovací hodiny nebo dne). Při oddalování odměny je velmi důležité zvážit, jak dlouho je dítě schopné vydržet na odměnu čekat. Také je velmi nutné přesně stanovit za jaké množství splněných úkolů bude dítě odměněno a jak.

#### *Odměna pomocí obrázků, žetonů nebo předmětů*

Tento typ pozitivní terapie se používá u dětí, které již chápou vztah mezi chováním a odměnou. Tato terapie zpravidla funguje tak, že dítě za každý splněný úkol dostává žeton, razítko, obrázek apod. Pokud se mu podaří nasbírat určitý, předem určený počet žetonů následuje odměna (např. bonbon ).

#### *Sociální posilování*

Jak již název intervence napovídá jedná se o posilování žádoucího chování formou sociální pochvaly (pohlazením, úsměvem, slovní pochvalou apod.) Vždy je velmi důležité zvážit zda je pochvala dítětem přijímána pozitivně (ne všechny děti s autismem chápou význam úsměvu, ne všechny děti s autismem dobře reagují na pohlazení apod.) Tato forma pozitivního posilování je nejčastější a nejpřirozenější pro dítě i rodiče či vychovatele.

#### *Posilování pomocí nabytých schopností*

Používáme pouze u dětí, které již získali nějaké dovednosti, ze kterých se dokáží radovat a při nichž získávají pocit, že jsou šikovné. Tento typ terapie bývá považován za nejvyšší formu pozitivní intervence. (například pokud dítě rádo pracuje s kalkulačkou volíme jako odměnu za splněný úkol počítání na kalkulačce apod.)

## **Tresty**

Při výchově a vzdělávání dětí je důležité a přirozené nejen chválit, ale ke správnému rozvoji dítěte přispívají i mírné tresty (např. zavrtění hlavou, slovní odmítnutí nežádoucího chování apod.) Při výběru trestu je vždy velmi důležité zvážit, jak závažný trest dítěti udělit. Jednak aby nebyl příliš mírný a v podstatě se minul účinkem, nebo aby naopak nebyl příliš tvrdý a nedošlo jeho udělením k psychické či fyzické újmě na zdraví dítěte.

Mezi mírně omezující tresty řadíme

1. *Vyhasínání* – nebo-li ignorování nežádoucího chování. Tuto intervenci můžeme použít pouze pro chování, které sice hodnotíme jako nevhodné, ale ne nebezpečné.

Vyhasínání můžeme použít například na odbourání repetitivního neúčelného ptaní se na věci, na které dítě předem zná odpověď (má v denním režimu vyznačené všechny činnosti, které ho ten den ještě čekají a přesto se ptá, co bude ještě dělat), můžeme ho také použít při ignorování například nutkavého říhání apod. Vyhasínání musí být používáno důsledně jak vychovateli a učiteli tak i rodiči vždy, když se problémové chování vyskytne. Při záměrném ignorování nežádoucího chování nesmíme zapomínat na sledování reakcí dítěte a každé správné chování dítěte odměnit.

2. *Trestný čas (time out)* – znamená dočasné přerušení jakékoliv pozitivní stimulace dítěte, abychom dosáhli změny chování dítěte. Tato metoda se používá pouze u dětí, které jsou přítomností a zájmem druhých pozitivně motivovány. Metodu trestný čas bychom mohli použít například při individuálním vyučování, kdy se dostává dítěti pozornosti učitele. Při výskytu nežádoucího chování se učitel na chvíli vzdává.
3. *Společenský nesouhlas* – v této metodě jde v podstatě o verbální či neverbální vyjádření nesouhlasu. Je to v podstatě velmi přirozená metoda, kterou používáme všichni ať už při výchově dětí nebo při vyjadřování nesouhlasu s chováním člověka na ulici apod. U dětí s autismem je potřeba u této metody zvážit jakým způsobem NE vyjádříme (některé děti s autismem neumějí číst gesta, nechápou, co který výraz obličej znamená, existují děti s autismem, které nesnesou kategorické verbální NE apod.).
4. *Deprivace* – je metoda, kterou dítěti upíráme jeho oblíbenou činnost, věc apod. Tento postup se dá využít pouze u dětí, které chápou účel takového trestu. U deprivace také musíme dát pozor na četnost jejího použití – čím častěji ji používáme tím méně je účinná.
5. *Přesycení* se snažíme snížit frekvenci specifického chování. Tuto metodu můžeme použít dvojitým způsobem, buď nežádoucí chování proměnit v pozitivní činnost nebo s dítětem můžeme nacvičovat alternativní formu chování. Například dítě, které má nutkavou potřebu ořezávat pastelky, může ořezat pastelky i spolužákům apod. Metodu přesycení používáme zpravidla u velmi rušivého chování a měli bychom ji velmi pečlivě dopředu naplánovat a zaznamenávat. Nesprávné použití této metody může být kontraproduktivní, může posílit nežádoucí chování.
6. *Odnětí jídla* – při této metodě by nemělo docházet k úplnému odnětí jídla („zlobil si nedostaneš oběd“), ale spíše ke krátkému přerušení jídla při výskytu nežádoucího chování. I u tohoto postupu je velmi důležité dopředu si vše dobře promyslet a naplánovat.

7. *Fyzický kontakt* – jedná se o fyzický kontakt, kterým chceme docílit upoutání pozornosti dítěte, nebo ho upozornit, že jeho chování není žádoucí. Takovýto fyzický kontakt si lze představit jako plácnutí přes ruku či zadek dítěte apod. V žádném případě by učitel nebo vychovatel neměl použít hrubou sílu či uhodit dítě do obličeje. Tuto metodu lze použít pouze po dohodě s rodiči dítěte a ředitelem školy.

### **Silně omezující a rizikové postupy**

Silně omezující a rizikové postupy používáme pouze tehdy pokud jsme vyčerpali všechny mírnější způsoby intervence a pokud je chování dítěte nebezpečné pro něj či jeho okolí. Všechny silně omezující postupy si musíme nejprve pečlivě naplánovat, musíme brát v potaz jednak rizika plynoucí z jejich použití, ale také zvážit rizika vyplývající z nepoužití omezujících a rizikových postupů.

1. *Odloučení nebo izolace* – jedná se o umístění dítěte do zamknuté nebo izolované místnosti. Tato metoda není vhodná v případě sebezraňování dítěte. Před použitím izolace je důležité naplánovat po jakém chování bude následovat a jak dlouho. Pro tuto metodu můžeme použít pouze předem vybranou místnost, kde nehrozí žádná rizika (dostatečný přísun vzduchu, světlo, teplo apod.). Sledování dítěte během izolace napomáhá k zjištění reakcí dítěte (zda například dítě nemá přílišný strach nebo zda doba strávená v izolaci není pro dítě vlastně příjemná a trest se tudíž míjí účinkem). Velmi důležitou zásadou při použití techniky odloučení nebo izolace je dokončení úkolů nebo činností, které dítě dělalo před tím a při kterých vzniklo problémové chování.
2. *Rizikové vyhasínání* – tento způsob vyhasínání používáme při potenciálně nebezpečném chování (agrese, sebezraňování apod.). Za velmi důležité u této metody považuji zvážit vhodnost použití v dané situaci. Aby nám použití rizikového vyhasínání nepřineslo více škody než užitku.
3. *Averzivní stimulování* – u tohoto typu terapie se setkáváme s aplikací nepříjemného nebo bolestivého stimulu podmíněného reakcí (např. elektrický šok, studená sprcha). Tuto terapii používáme pouze v krajním případě, kdy už všechny ostatní způsoby nápravy nežádoucího chování selhaly. Myslím si, že použití této terapie je eticky velmi sporné. Naproti tomu někteří odborníci z řad behaviorálních terapeutů zdůrazňují rychlý účinek averzivní terapie (Azrin a Holtz 1966, Lichstein a Schreibman 1976)

4. *Psychoaktivní léky* – i tato terapie je považována za velmi riskantní, neboť dlouhodobé používání psychofarmak způsobuje závažné zdravotní problémy. Proto i u této terapie je nutné zvážit zda nám (respektive dítěti s autismem) více pomáhá či škodí.<sup>21</sup>

Při práci s dětmi s autismem jsem se setkala pouze s používáním metod pozitivního posilování a mírných trestů, popřípadě ještě s izolací. Používání metod silně omezujících považuji spíše za okrajové (většina problémového chování se dá napravit mírnějšími způsoby intervence) a eticky velmi sporné. Před každým použitím výše popsanych způsobů behaviorální terapie je velmi důležité si uvědomit, které chování chceme u dítěte změnit. Je možné, že dítě se chová ve více situacích nevhodně nebo nebezpečně. Proto by prvním krokem při použití behaviorální terapie mělo být vždy vybrání nejnebezpečnějšího nebo nejméně žádoucího chování dítěte. Považuji za důležité se snažit nejprve použít metody pozitivního posilování. Při výběru technik, týkajících se trestů, je dle mého velmi podstatný citlivý a empatický přístup k dítěti. (v příloze je formulář pro plán nápravy dítěte a příklad praktického použití behaviorální intervence – příloha 8 a 9)

## **2.6 Možnosti vzdělávání dětí s autismem**

Před tím, než se začnu věnovat dvěma vybraným typů vzdělávání dětí s autismem, považuji za velmi důležité uvést ucelený přehled možností vzdělávání dětí s autismem. Vodítkem mi byla studie Sue Goode o mladých lidech s autismem,<sup>22</sup> pouze jsem ji upravila tak, aby byla aplikovatelná na možnosti vzdělávání dětí s autismem v České republice.

### **2.6.1 Specializované školy pro děti s autismem**

Specializované školy pro děti s autismem najdeme spíše v zahraničí, v rámci České republiky lze mluvit spíše o třídách pro děti s autismem v základních školách speciálních. Výhodou takovýchto zařízení je bezesporu vysoká kvalifikovanost pracovníků, kteří jsou speciálně vzděláni ve všech oblastech týkajících se postižení autismus. Mohou tudíž připravit dětem vhodné prostředí a pomůcky vzhledem k míře jejich postižení. I prostředí ve specializovaných školách respektive třídách pro děti s autismem je velmi variabilní a učitelé

---

<sup>21</sup> srovnej E.Schopler, R.J. Reichler, M. Lansingová Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami

<sup>22</sup> Patricia Howlin: Autismus u dospívajících a dospělých – cesta k soběstačnosti

mají možnost plně využívat všech možností, které jim prostředí nabízí. Každodenní kontakt učitelů s dětmi s autismem jim pomáhá správně reagovat na problémy s chováním. Minimalizovat rituální a nutkavé projevy, rozvíjet sociální a komunikační dovednosti, vytvářet optimální prostředí pro rozvoj schopností a minimalizaci problémů. Výhodou specializovaných škol je také snížený počet žáků ve třídě, zajišťující jim individuální přístup. Pedagogové ve specializovaných školách úzce spolupracují s řadou odborníků zabývajících se dětmi s postižením (psychologové, terapeuti, lékaři, psychiatři apod.). Velkou výhodou specializovaných školských zařízení pro děti s autismem je pestrá nabídka různých terapií (arteterapie, ergoterapie, muzikoterapie apod.) nevýhodou těchto zařízení často bývá, že dítě s autismem nepřichází do kontaktu s vrstevníky bez postižení, což by mu velmi napomohlo v rozvíjení sociálních dovedností. U nás to zatím není příliš běžné, ale tento problém se dá velmi snadno vyřešit integrací dítěte s autismem do běžné školy, alespoň na několik hodin týdně. Například pokud dítě s autismem zajímá přírodopis, mohlo by docházet do hodin přírodopisu v běžné základní škole.

### **2.6.2 Vzdělávání ve školách pro děti s mentální retardací**

Většina dětí s autismem nedosáhne vysoké úrovně vzdělání. Asi polovina dětí s autismem má střední nebo těžký stupeň mentální retardace. Tento argument využívají často odpovědní činitelé k tomu, aby vystupovali proti specializovaným autitřídám, když jsou k dispozici místa ve školách pro děti s mentální retardací.

Pro umístění dětí s autismem do škol pro děti s mentální retardací existuje řada argumentů. Především, že škol pro děti s mentální retardací je mnohem více a proto jsou lépe místně dostupné a tak odpadá nutnost dojíždění a zařazení dítěte s autismem do internátního zařízení. Škola v místě bydliště naváže lépe kontakt s rodinou. Dítě má také možnost lépe si najít kamarády v místě bydliště. Nelze zanedbat také fakt, že větší zařízení poskytuje také více možností terapií, volnočasových aktivit a bývá také lépe vybaveno pomůckami. Specifické rysy autistického postižení, ale přinášejí do těchto škol mnohé problémy. Děti s mentální retardací jsou opožděné, ale jinak je jejich vývoj zachovaný jako u běžné populace – u dětí s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací zpravidla nenajdeme takové nesrovnalosti v sociálním chování a v komunikačních dovednostech, tak jako u dětí s autismem. Vývoj je opožděn zpravidla ve všech oblastech rovnoměrně. Ve třídách, kde se zároveň vzdělávají děti s mentální retardací a děti s autismem, je kladen velký důraz na

sladění potřeb všech dětí. K tomu je zapotřebí velké flexibility, kreativity a vysoké profesionální úrovně učitele. Velký důraz je kladen na individuální vzdělávací plán všech dětí. Velkým přínosem ve smíšených třídách bývá asistent pedagoga.

### **2.6.3 Školy pro děti s lehkou mentální retardací, poruchami emocí a poruchami chování**

Tato zařízení jsou vhodná spíše pro děti s menší mírou postižení, tedy pro děti se středně funkčním nebo vysoce funkčním autismem. V těchto školách bývají umístěny děti s různými problémy v chování, které jsou ale jiného původu než je tomu u dětí s autismem. To znamená, že i nápravné strategie a výchovné přístupy musí být zcela odlišné. Při zařazení dítěte s autismem do takovéto školy považují za velmi důležité zdůraznit odlišnosti ve vývoji, v chápání a sociálních dovednostech u dítěte s autismem. Škola by měla spolupracovat s odborníky zabývajícími se dětmi s autismem, učitelé by měli projít speciálním školením, kde se dozvědí jednak o diagnóze autismus, o programu TEACCH a v neposlední řadě o vhodných nápravných strategiích a výchovných přístupech. Více než v kterémkoli jiném typu škol by měl učitel dohlížet, aby ze strany spolužáků nedocházelo k šikaně dítěte s autismem.

### **2.6.4 Školy a třídy pro děti s poruchami komunikace**

Děti s autismem někdy bývají zařazovány do škol pro děti s poruchami komunikace. Není to ale příliš dobrá volba, neboť děti s autismem mají problémy ve více oblastech (v sociálních dovednostech, v orientaci v prostoru a čase, problémy s chováním, ...). Také jejich problémy s komunikací bývají jiného rázu než je tomu u dětí, které autismus nemají. Většina neautistických dětí s poruchami komunikace nemá problémy se sociální reciprocitou, představivostí a symbolickou hrou, mají obvykle jen lehké postižení v oblastech neverbální komunikace. Strategie výuky dětí s komunikačními problémy jsou natolik diametrálně odlišné od výukových strategií pro děti s autismem, že se zařazení dětí s autismem do škol pro děti se sníženými komunikačními schopnostmi zdá být spíše nešťastnou volbou.

### **2.6.5 Speciální autitřídy v základních školách**

Jedná se o specializované třídy pro děti s autismem, které fungují v rámci běžné základní školy nebo základní školy speciální. Vyučování v těchto třídách probíhá podle programu TEACCH, prostor je uzpůsoben ke vzdělávání dětí s autismem. Učitelé bývají



zpravidla speciální pedagogové, zabývající se problematikou dětí s autismem. Tato forma vzdělávání se jeví jako velmi dobrá, protože dítě s autismem má možnost se vzdělávat ve strukturovaném prostředí a podle individuálního vzdělávacího plánu. Zároveň je nablízku svým zdravým vrstevníkům a je zde větší možnost zařadit dítě s autismem do běžné třídy alespoň na některé předměty.

Nevýhodou takového vzdělávání může někdy být malé množství volnočasových aktivit pro děti s autismem a malá dostupnost různých terapií.

### **2.6.6 Děti s autismem v běžných třídách základních škol**

Pro další fungování dětí s autismem ve společnosti je velmi důležité jestli se jim podaří získat formální vzdělání. Integrace do běžných škol je vhodná především pro děti s malou mírou postižení, které mají dobré vyhlídky na další uplatnění ve společnosti. Tyto děti se také mnohem lépe začlení mezi vrstevníky a mnohem lépe zvládají „chaos“ v běžné škole. Je důležité aby i v těchto školách byly děti s autismem vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu. Usnadnit vzdělávání dítěte s autismem v běžných školách pomáhá také přítomnost asistenta pedagoga.<sup>23</sup>

## **3. INTEGRACE**

Po roce 1989 se mnoho sociálních pracovníků, speciálních pedagogů, psychologů a dalších odborníků, pečujících nějakým způsobem o lidi s postižením, začalo zajímat o nové metody a přístupy umožňující lidem s postižením kvalitnější život než jaký jim byl v té době umožněn. Před rokem 1989 byla většina lidí s postižením uzavřena v Ústavech sociální péče a ven se dostávali zřídka. Kontakty s běžným okolím byli lidem s postižením více méně odepřeny. V lepším případě byli tito lidé vychováváni v rodině a záleželo pouze na rodičích, jak moc budou schopni zapojit své dítě s postižením do společnosti.

Počátkem 90. let minulého století vzniklo několik organizací ( např. o.s. Rytmus, o.s. Máme otevřeno ? a další ), snažících se o začlenění lidí s postižením do společnosti.

Proč je tak důležité začlenění lidí s postižením do běžného života ? Myslím si, že pro každého člověka, tedy i pro člověka s handicapem, je velmi důležité být součástí nějaké

---

<sup>23</sup> Patricia Howlin: Autismus u dospívajících a dospělých – Cesta k soběstačnosti

skupiny, pokud možno přirozené skupiny, tedy skupiny vzniklé v místě bydliště rodiny, skupiny vzniklé spontánně běžným kontaktem s okolím. Za velmi důležité považují navázání přátelských vztahů v rámci této skupiny. Pro člověka s postižením je velmi důležité a k jeho vývoji bezpodmínečně nutné žít a být vychováván (tedy i vzděláván) v přirozeném, milujícím a podnětném prostředí. Dospělý člověk s postižením potřebuje stejně tak jako kdokoli jiný právo o sobě rozhodovat, právo vybrat si kde a s kým bude žít, právo vybrat si, kde bude pracovat, kam se bude chodit bavit (toto vše samozřejmě s ohledem na schopnosti člověka s postižením). Pro člověka s postižením je prostě důležité vést život co nejvíce se podobající běžnému životu běžného člověka.

K tomu, aby bylo možno lidi s postižením plně integrovat do společnosti je zapotřebí především změny našich postojů (před rokem 1989 se jen málokdo z nás setkával v běžném životě s člověkem s postižením a pokud ano jednalo se spíše o lidi se smyslovým nebo pohybovým postižením, potkávat se ve škole či v zaměstnání s člověkem s mentálním postižením či s autismem dříve možné nebylo), větší informovanosti široké veřejnosti, podpoře dalšího vzdělávání učitelů, sociálních pracovníků a ostatních pomáhajících profesí, podpory integrace ze strany zákonodárců a finanční podpory jednak lidem s postižením a jejich rodinám, ale také finanční podpory pomáhajícím.

### **3.1. Principy integrace lidí s postižením do společnosti**

V této kapitole se pokusím shrnout základní principy začlenění lidí s postižením do společnosti.

Jako první a základní předpoklad dobré integrace člověka s postižením nelze uvést nic jiného než právo na domov. Pod tímto pojmem si lze představit domov, tak jak jej všichni známe – tedy společnou domácnost s rodiči a sourozenci, popřípadě v dospělosti s partnerem. Domov by měl být místem, kde se člověk s postižením cítí dobře a přirozeně, má k členům domácnosti vřelý osobní vztah. Domov je místem, kde se člověk s postižením cítí šťastný a spokojený.

Pro člověka s postižením je důležité být přijat svým nejbližším okolím, nejen členy rodiny, ale i sousedy, tedy být členem nějaké komunity. Je velmi důležité snažit se o co největší začlenění člověka s postižením do komunity, tak aby se cítil rovnocenným členem. Lidé s postižením se potřebují vzdělávat v běžných školách v místě svého bydliště, potřebují pracovat v běžných provozovnách a potřebují navštěvovat běžné společenské akce. Jedině tak se mohou lidé s postižením učit dovednostem, které k běžnému životu potřebují, jediné tak

mohou navazovat přátelské a partnerské vztahy s lidmi bez postižení. Být součástí komunity znamená mít příležitost k setkávání a k utvoření přátelství s jinými členy komunity a to je jistě mnohem víc, než být pouhým uživatelem služeb. Je velká škoda, když lidé s postižením přicházejí o možnost přirozeně si vytvářet vztahy.

Pomoc lidem s postižením by měla být poskytována v jejich vlastních domovech měla by být šita na míru jejich potřebám, schopnostem a zájmům a přáním. V minulosti byli lidé s postižením často „odměňováni“ po získání nových dovedností přesunem z jednoho ústavu do druhého a tak přicházeli o možnost cítit se někde doma. Chceme-li lidi s postižením podpořit, nemůžeme po nich chtít, aby opouštěli domovy, které si vybrali a nutit je, aby odcházeli podle toho, kde se poskytují služby, nemůže se po nich chtít, aby si vybírali mezi existujícími službami a doufali, že budou uspokojeny jejich potřeby a zájmy.

Lidem s postižením by mělo být umožněno vyjádřit své zájmy, to čemu dávají přednost, ohledně bydlení a služeb. Nemělo by docházet k tomu, že budou lidé s postižením pouze zařazeni do nějakého programu nebo zařízení bez ohledu na jejich potřeby a přání. Lidé s postižením by měli mít možnost ovlivnit s kým, kde a jak budou bydlet.

Lidé s postižením by neměli být pouhými pasivními příjemci služeb, ale měli by být vnímáni jako partneři při vytváření pomocných programů, měli by mít právo vyjádřit své požadavky na určité typy služeb. Se svými rodinami a přáteli by měli lidé s postižením mít možnost být aktivními účastníky v plánování, zajišťování a sledování služeb. Aby k tomu mohlo dojít, musí jim pomáhající dát možnost se vyjádřit a podpořit je ve vyslovování svých požadavků.

Jistě ne každý člověk s postižením je schopen vyjádřit svá přání, ne každého člověka lze plně integrovat do společnosti, je ale velmi důležité se co nejvíce snažit o plné začlenění lidí s postižením do společnosti, tak aby mohli žít méně závisle na naší pomoci, aby mohli žít plnější a produktivnější život.<sup>24</sup>

Je velmi smutné, když lidem s postižením není dána možnost udělat něco dobře, když je s nimi zacházeno jako s dětmi, když jediná příležitost být mezi lidmi je být v jejich rodině nebo v nějakém zařízení, když jejich práce nepřináší nikomu užitek, když se nikdy nemohou sami rozhodnout, když jednou jeli nesprávným autobusem a pak již nikdy neměli možnost jet jiným, když za odvedenou práci dostávají 5 Kč za hodinu, když tráví každý den tři hodiny pouhým čekáním, když jsou jejich peníze uloženy v obálce a oni se k nim nemohou dostat,

---

<sup>24</sup> Arlene Karter : Principy integrace do společnosti

když úřednice chce mluvit pouze s jejich doprovodem, když zestárnou aniž by poznali dospělost, když nikdy nedostali příležitost .....

Během těch několika let, kdy jsem se věnovala začleňování dětí a lidí s postižením do společnosti, jsem zažila mnoho opravdu překvapivých a někdy velmi nepříjemných situací, vznikajících při běžném kontaktu s okolím. Někdy mi dalo velkou práci zachovat chladnou hlavu a jednat s nepříjemnými lidmi diplomaticky, trpělivě jim vysvětlovat, co „můj“ klient potřebuje, co je schopen si sám zařídit a při kterých činnostech naopak potřebuje pomoci. Nejvíce konfliktů většinou vznikalo na úřadech, kde jsme opravdu málokdy našli pochopení pro potřeby lidí s postižením (např. při doprovázení nevidomého klienta se úřednice snažila jednat pouze se mnou, tedy s doprovodem a to i přesto, že byla mnou i klientem se zrakovým postižením ujištěna, že on je schopen si své věci vyřídit sám a doprovod potřebuje pouze kvůli lepší prostorové orientaci). I v dopravních prostředcích dochází občas k nepříjemným situacím, k nepochopení specifických potřeb lidí s postižením, často se lidé s postižením musejí potýkat s netečností svého okolí, nebo s dobře míněnou leč špatně nabídnutou pomocí. Často není nutné pomáhat lidem s postižením do tramvaje, nebo jim uvolňovat své místo, mnohem lepší je se člověka s postižením (nebo jeho doprovodu) zeptat, zda nějakou pomoc potřebují a jakou. Běžní lidé si také často neuvědomují, že některá třeba i dobře míněná prohlášení mohou lidi s postižením mrzet („pusťte toho chudáka sednout“). Často si lidé neuvědomují, že je člověk s postižením také vnímá a baví se před ním o něm tak, jako by tam nebyl (to se týká většinou lidí s mentálním handicapem). Mnoho lidí má také sklon jednat s člověkem s postižením jako s dítětem a to i přesto, že ten je zjevně dospělý.

Velmi bych si přála, aby se běžní lidé více zajímali o problematiku týkající se života lidí s postižením ve společnosti, aby již k výše popsaným nepříjemnostem nedocházelo, aby se lidé s postižením cítili více součástí naší společnosti než je tomu dosud.

### **3.2. Integrace dětí s postižením do základních škol**

Již v předešlé kapitole jsem se zmiňovala, že důležitou podmínkou dobrého začlenění do společnosti je integrace dětí s postižením do škol běžného typu.

K dobrému začlenění dětí s postižením je důležité snažit se dodržet základní principy integrace:

- *dítě s postižením navštěvuje školu v místě svého bydliště (to opět souvisí s náležitostí ke komunitě v místě bydliště a s navazováním přirozených přátelských vztahů)*

- *dítě s postižením navštěvuje běžnou třídu školy společně se svými vrstevníky (bohužel se velmi často stává, že žák s postižením je i o několik let starší než jeho spolužáci – dochází k tomu hlavně z důvodu odkládání školní docházky nebo z důvodu častého střídání škol, integrovaný žák se tím může cítit stigmatizován, může si připadat poněkud nepatřičně v deseti letech v první třídě)*
- *je velmi důležité poskytnout dítěti s postižením, jeho rodičům, učiteli a asistentovi podporu (a to jak nabídnutím pomoci speciálních pedagogů či jiných pracovníků Speciálních pedagogických center při vzdělávání žáka s postižením, za velmi důležité jsem vždy považovala i podporu ostatního pedagogického sboru školy a vedení školy)*
- *úspěšně lze integrovat dítě s postižením pouze tam, kde je využíváno představitivosti, svědomitosti a tvůrčích schopností učitelů, asistentů a v neposlední řadě také rodičů (pod tímto bodem si lze představit jak vymyšlení nových metod, jak integrovaného žáka učit, tak učení se novým dovednostem, vyrábění pomůcek „šitých na míru“ žákovi, spolupráci mezi rodiči a představiteli vzdělávací instituce apod.)*
- *při úspěšné integraci je využíváno metod speciálního školství (znaková řeč, globální čtení, struktura dne pomocí piktogramů) v kombinaci s metodami základního školství (využití běžných učebnic apod.); vždy by mělo jít o co nejefektivnější využití všech přístupných prostředků k získání nových poznatků a dovedností*
- *nemělo by docházet ke zbytečné stigmatizaci dítěte s postižením nevhodným využitím speciálních pomůcek (speciálně upravený učební box pro děti s autismem, oddělující dítě od zbytku třídy apod.)*
- *k úspěšné integraci dochází tam, kde je dána příležitost se vzdělávat dětem se všemi úrovněmi schopností*
- *je nutné respektovat individuální tempo, možnosti, schopnosti a potřeby jednotlivých žáků*
- *všechny děti se podílejí na všech stránkách školního života (zapojení integrovaného žáka při různých soutěžích, účast dítěte s postižením na školních výletech apod.)*

- *všechny děti mají možnost vzájemně se stýkat a navazovat přátelské vztahy (nemělo by docházet k separaci integrovaného žáka a jeho asistenta od zbytku třídního kolektivu)*
- *ve třídě se vedle sebe učí všechny děti bez rozdílu i přesto, že mohou mít různé vzdělávací cíle (integrovaný žák je vzděláván podle svého individuálního vzdělávacího plánu, který bývá zpravidla diametrálně odlišný od vzdělávacího plánu ostatních dětí ve třídě)*
- *žák postupuje se svým ročníkem a jeho věk zhruba odpovídá věkovému průměru dětí ve třídě – integrovaný žák neopakuje ročník, protože látku nezvládl, ale dál se vzdělává podle svého individuálního vzdělávacího plánu*
- *učitel je učitelem všech dětí ve třídě, věnuje všem žákům stejný díl pozornosti – vyvolává je, zadává úkoly, kontroluje je apod. (toto pravidlo bývá velmi často porušováno – učitelem integrovaného žáka se často stává asistent)*
- *učitelé „normální“ výuky používají inovační strategie pro různorodé učební styly pro děti ve třídě (kooperativní vyučování, hra, dramatizace apod.)*
- *integrace by měla zahrnovat i různé související služby důležité k co nejlepšímu rozvoji a výchově integrovaného žáka (kognitivně behaviorální terapie, videotrénink interakcí, logopedie apod.)*
- *učitel integrovaného žáka spolupracuje s odborným pracovištěm (speciálně pedagogické centrum apod.)<sup>25</sup>*

Z výčtu základních principů dobré integrace dítěte s postižením do běžných škol je zřejmé, že nároky kladené na učitele, asistenta i rodiče integrovaného dítěte jsou veliké. K tomu, aby byly tyto principy co nejvíce naplňovány, je potřeba nezměrné chuti všech zúčastněných žáka do běžné třídy začlenit, je potřeba vynaložit maximální množství energie k naplnění svých cílů, je potřeba být ochotný učit se novým věcem, je potřeba neuvěřitelné vynalézavosti a tvořivosti při vymýšlení nových metod, je potřeba naučit se pracovat v týmu (učitel, asistent, speciální pedagog, popřípadě jiný odborník a rodič) a v neposlední řadě je potřeba velké trpělivosti a pochopení s laickou veřejností. Z vlastní zkušenosti vím, že pro

---

<sup>25</sup> Kolektiv autorů o.s. Rytmus : Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat

mne jako asistenta ve třídě, kam byl integrován žák s autismem, bylo velmi důležité cítit podporu od odborných pracovníků ( v mém případě se jednalo o speciální pedagožku a psycholožku SPC Vertikála), od vedení základní školy a všech učitelů tamního učitelského sboru. energii mi při mé práci vždy dodávalo vědomí, že za tu dobu, co jsem v základní škole působila, se velmi změnila názory mnoha dětí a učitelů na lidi s postižením. Velmi mne také posiloval fakt, že dětem s autismem vzdělávání v základní škole, pokud jim je umožněno za výše popsaných podmínek, velmi prospívá. Musím, ale také přiznat, že prosadit zájmy integrovaného žáka je často velmi nelehký úkol a ne vždy jsou všechny principy integrace naplňovány, tak jak jsem je popisovala.

### **3.2.1 Příprava učitele na práci s integrovaným žákem**

Přípravu učitele na práci s integrovaným dítětem považuji za velmi důležitou, pokud chceme docílit hned ze začátku docházky dítěte do školy dobrého přijetí a začlenění dítěte do kolektivu třídy.

Co by tato příprava měla bezpodmínečně zahrnovat?

V první řadě by měl být navázán kontakt se speciálním pedagogem či psychologem Speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) či Pedagogicko psychologické poradny (dále jen PPP). Tento pracovník by měl učiteli poskytnout dostatek informací týkajících se principů dobrého začlenění dítěte s postižením do základní školy, o specifikách diagnózy dítěte, o specifických potřebách dítěte, o speciálních pomůckách vhodných ke vzdělávání dítěte, o alternativních metodách vyučování, při kterých lze lépe integrovaného žáka zapojit mezi ostatní děti ve třídě, o spolupráci s asistentem.

Učitel by měla být nabídnuta možnost navštívit jinou třídu základní školy, kam je integrován žák s podobným typem postižení.

Dále by mu pracovníci SPC či PPP měli nabídnout možnost pravidelné spolupráce popřípadě poskytnout kontakty na další odborníky (kognitivně-behaviorální terapeut, instruktor videotréninku interakcí apod.), kteří by mohli pomoci dosáhnout dobrého začlenění dítěte do kolektivu třídy.

Za velmi prospěšné považuji setkat se s žákem a jeho rodiči ještě před začátkem školní docházky. Pokud se jedná o starší dítě, přecházející z jiné základní školy, velmi bych doporučila několikrát tuto školu navštívit a sledovat žáka při vyučování.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Kolektiv autorů o.s. Rytmus :Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat

### 3.2.2 Osobnost asistenta pedagoga

Pokud chceme docílit dobrého začlenění dítěte s postižením do běžného kolektivu dětí v základní škole, je velmi důležité nejen vybrat dobrého učitele, který se bude ochoten věnovat ve svých přípravách i integrovanému žákovi. Za neméně důležité považují vybrat vhodného asistenta, který bude schopen s dítětem i učitelem spolupracovat.

Jaký by tedy měl asistent pedagoga být? V první řadě by měl být velmi empatický, aby byl schopen odhadnout a reagovat na pocity a potřeby integrovaného dítěte, jeho rodičů, učitele apod. Měl by být velmi komunikativní, aby byl schopen se domlouvat s učiteli i rodiči ohledně vzdělávání a výchovy integrovaného žáka popřípadě ostatních žáků. Měl by být schopen diplomaticky jednat v obtížných situacích, se kterými se bude při integraci dítěte s postižením často setkávat. Měl by být schopen jednat s učiteli, tak aby jeho připomínky byly přijímány jako dobré nápady, přispívající ke zlepšení výuky ve třídě. Docela určitě by měl působit jako přirozená autorita, aby s ním učitelé jednali jako s kolegou a děti naopak více jako s učitelem než s kamarádem. Velmi důležité při výběru asistenta je zjistit, zda je ochoten se dále vzdělávat. Asistent by měl být flexibilní a rychle se přizpůsobovat okolnostem (často se stává, že se asistent dozvídá až během hodiny, co se bude probírat, proto je velmi důležité být schopen okamžitě reagovat a přizpůsobit probíranou látku integrovanému dítěti). Je velmi prospěšné, když je asistent tvůrčí. To opět souvisí s přizpůsobováním probíraného učiva integrovanému žákovi (výroba speciálních pomůcek apod.)

### 3.2.3 Popis práce asistenta pedagoga

Považuji za důležité se alespoň v krátkosti pozastavit nad úlohou asistenta pedagoga při integraci dítěte s postižením, jednak proto aby si čtenář nepletl tento termín s termínem “osobní asistent“ (náplní jeho práce je pomáhat dítěti se zvládnutím běžných každodenních dovedností a úkonů, které by člověk dělal sám, kdyby u něj neexistovali znevýhodňující okolnosti, tato služba je poskytována v přirozeném prostředí bez omezení rozsahu místa a času na základě dohody s klientem <sup>27)</sup> a jednak proto aby si čtenář mohl lépe představit jaké pravomoci asistent pedagoga má.

---

<sup>27)</sup> [www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz)



Mezi hlavní cíle působení asistenta pedagoga můžeme zařadit zabezpečení pomoci dítěti s postižením, začleněnému do běžné třídy základní školy, takovou péčí, kterou vzhledem ke svému postižení potřebuje.

Asistent pedagoga :

- *je metodicky veden odborným pracovištěm a pravidelně navštěvuje schůzky asistentů pedagogů*
- *pracuje podle pokynů třídního učitele*
- *je přítomen ve třídě po celou dobu vyučování (včetně přestávek pokud je to nutné)*
- *pracuje s dítětem s postižením nebo s ostatními dětmi ve třídě v souladu s individuálním vzdělávacím plánem a nebo podle pokynů učitele*
- *vypracovává si pomůcky na vyučování (aby byla možnost vzdělávat integrované dítě alespoň zčásti podobným způsobem jako děti ostatní, je často nutné vyrábět mu nové pomůcky, pomůcky šité na míru žákovi i situaci ve třídě – například vyrobit zjednodušený pracovní sešit na prvouku podle pracovního sešitu ostatních dětí ve třídě, tím je zajištěno, že se všechny děti budou učit stejným poznatkům i když některé ve značně zjednodušené formě )*
- *pomáhá dítěti s přípravou věcí na vyučování*
- *pomáhá dítěti při získávání orientace po školní budově, případně při přesunech mimo budovu*
- *podle potřeby pomáhá dítěti při obědě*
- *aktivně se účastní plánovacích schůzek pro vytváření individuálně vzdělávacího plánu*
- *účastní se pravidelného školení asistentů pedagogů*
- *podle možností dítěte se snaží minimalizovat pomoc integrovanému dítěti a zvyšovat svoji použitelnost pro ostatní žáky ve třídě*
- *pomáhá při nacházení příležitostí ke smysluplnému vzájemnému působení a přátelství se spolužáky*
- *vede část žáků (např. při skupinovém vyučování)*
- *nemá za integrované dítě právní odpovědnost (za dítě po dobu vyučování zodpovídá učitel, tak jako za ostatní děti ve třídě)*
- *za svoji práci se zodpovídá svému zaměstnavateli*
- *motivuje dítě k práci*
- *usměrňuje nežádoucí chování a upevňuje chování pozitivní*
- *pedagogicky působí na děti ve třídě*

- fyzicky pomáhá dětem při vyučování<sup>28</sup>

Asistent pedagoga tedy pomáhá dítěti ve škole během vyučování, mezi jeho povinnosti nepatří doprovod dítěte domů nebo do zájmových kroužků, asistent pedagoga nemá ve svých povinnostech stanoveno trávit s dítětem jeho volný čas po vyučování.

### 3.2.4 Oblasti vzdělávání asistentů pedagogů

Nemalá část asistentů pedagogů nemá žádné pedagogické vzdělání, proto je velmi důležité, aby byli asistenti soustavně vzděláváni a metodicky vedeni speciálními pedagogy SPC nebo PPP.

Oblasti vzdělávání třídních asistentů:

- *Metody při výuce trivie*
- *Úprava učebních témat*
- *Alternativní způsoby výuky*
- *Způsoby, jak začlenit integrované dítě do kolektivu*
- *Motivace – odměna a trest*
- *Piktogramy – jejich význam, jak a kdy je použít*
- *Jak udělat strukturu vyučovací hodiny*
- *Návody jak reagovat na nepřijatelné chování*
- *Způsoby spolupráce s třídním učitelem*
- *Možnosti vzájemné výměny rolí učitel – asistent, nácvik a vyhledávání příležitostí v jednotlivých hodinách*
- *Praktické a teoretické informace o lékařských diagnózách integrovaných žáků*
- *Školení první pomoci*
- *Rozbor problematických situací, s nimiž se asistenti setkali, pomocí supervize<sup>29</sup>*

---

<sup>28</sup> Kolektiv autorů o.s. Rytmus: Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat

<sup>29</sup> Kolektiv autorů o.s. Rytmus : Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat

### **3.2.5 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele**

Z vlastní zkušenosti vím, jak je velmi důležité, aby asistent a učitel spolu pravidelně komunikovali, aby si navzájem vymezili své kompetence, aby oběma bylo jasné, kdo je učitelem integrovaného žáka. Nežádá se totiž stává, že veškerou starost o výchovu a vzdělávání integrovaného dítěte přebírá asistent a to i přesto, že odpovědnost za úroveň a kvalitu vzdělávání má i u integrovaného dítěte učitel.

Asistent pedagoga by měl pracovat pod jeho vedením, měl by být pravidelně informován o učebním plánu s ukázkou konkrétních úkolů, aby byl schopen přizpůsobit látku potřebám integrovaného dítěte.

Zadávání úkolů, zkoušení, hodnocení práce apod. by mělo vždy zůstat v kompetenci učitele.

Navázání dobré spolupráce mezi učitelem a asistentem považuji za jednu z nejdůležitějších zásad při začleňování dítěte se speciálními potřebami do základní školy.

### **3.2.6 Spolupráce s rodinou**

K dobrému začlenění dítěte s postižením do základních škol přispívá také dobrá spolupráce učitele a asistenta s rodiči dítěte. Rodiče by měli být pravidelně informováni o dění ve škole. Měli by mít možnost účastnit se třídních schůzek a konzultací s učitelem, tak jako ostatní rodiče. Zároveň by se měli podílet na sestavování individuálně vzdělávacího plánu (dále jen IVP) svého dítěte, měli by mít možnost pravidelně se účastnit schůzek ohledně úpravy a doplňování IVP.

Při jednání s rodiči je potřeba jednat ohleduplně, neboť bývají často velmi zranitelní. Je důležité mluvit jak o úspěších tak o neúspěších dítěte. Je velmi důležité, aby cítili podporu při své snaze začlenit dítě do základní školy mezi obyčejné děti, a to jak podporu od učitele a asistenta, tak i podporu od vedení školy, rodičů ostatních žáků apod. Myslím si, že rodiče dítěte s postižením vždy ocení, když je s nimi a s jejich dítětem zacházeno jako s ostatními rodiči a dětmi. Tedy když se nestává, že jejich dítě nemůže jít do školy, když je asistent

nemocný; když jsou jejich děti vyčleněny z některých školních a mimoškolních aktivit; když jejich dětem není umožněn přestup na druhý stupeň apod.

### **3.2.7 Individuální vzdělávací plán**

K dobrému začlenění dítěte s postižením do běžné základní školy se váže dodržování některých již výše (kapitola 2.2) zmiňovaných zásad. Mezi ty nejdůležitější patří vzdělávání dítěte podle individuálního vzdělávacího plánu.

IVP tvoří zpravidla tým odborníků - speciální pedagog SPC (může být přizván i školní psycholog či jiný odborník, který s dítětem soustavně pracuje a dobře ho zná), třídní či předmětový učitel, asistent pedagoga a rodiče žáka. IVP se zpravidla sestavuje na předem dané období (zpravidla na pololetí, ale je možno jej sestavit i na kratší či delší dobu). Při tvorbě IVP je nejprve důležité zjistit momentální stav dítěte - jaké jsou jeho schopnosti, jaké vědomosti již získal, jaké dovednosti si již osvojil, jaké jsou jeho motivace, jaké jsou jeho potřeby apod. Poté se tým zamýšlí nad cíli, jakých by chtěl s dítětem dosáhnout, tedy čemu všemu by ho v daném období chtěl naučit. Dalším velkým tématem schůzky je hledání metod, jak těchto cílů dosáhnout.

Důležitost IVP spatřuji především v ujasnění a sjednocení cílů, jaké mají při vzdělávání dítěte učitelé, asistent a rodiče. Sympatická mi vždy připadala možnost rodičů vyjádřit své názory týkající se vzdělávání a výchovy jejich dítěte. V neposlední řadě jsem IVP vždy oceňovala na konci pololetí (tedy na konci období, na které jsme IVP sestavovali), protože pokroky, kterých lze během tohoto období dosáhnout, jsou u dětí s postižením často velmi nepatrné a IVP nabytí nových poznatků a dovedností pomáhá zpřehlednit.

### **3.2.8 Alternativní metody vyučování**

Ve snaze co nejvíce začlenit dítě s postižením mezi běžné děti musí jeho učitel a asistent společně s pracovníkem SPC vymýšlet mnoho nových strategií a postupů, jak toho dosáhnout. Ráda bych se zmínila, alespoň o několika alternativních metodách, které jsou při integraci dětí s postižením dobře využitelné.

## **Kooperativní vyučování**

Toto vyučování, jak již název napovídá, je založeno na spolupráci dětí ve skupinách (někdy může skupinu tvořit i skupina celé třídy). Děti si ve skupině rozdělí role jaké budou při plnění úkolu zaujímat :

- koordinátor: udržuje skupinu při činnosti, zajišťuje, aby přispívali všichni ke splnění společného cíle
- pracovník s informacemi: ujasňuje a sumarizuje myšlenky, čte z různých materiálů
- tajemník, reportér: zaznamenává skupinové odpovědi, čte zprávu z činnosti ve třídě
- pozorovatel, hodnotitel: vede hodnocení skupiny a činnosti
- propagátor: prosazuje výsledky skupiny navenek
- kontaktní osoba: zajišťuje kontakt s učitelem a druhými skupinami

Nemusí být obsazeny všechny role nebo naopak mohou být vytvořeny role další.

Tato forma vyučování je pro děti velmi zábavná (mohou pracovat s kamarády), zároveň se mnohému naučí a jistě si lépe zapamatují informace, které si musely s kamarády pracně vyhledat než informace, které jim učitel „naservíruje“. Děti se zároveň učí samostatnosti při vyhledávání informací a vzájemné spolupráci a toleranci.

Po splnění úkolu většinou následuje jeho předvedení před ostatními skupinami. Ty pak jejich práci zhodnotí. Závěrem je také dobré nechat děti zhodnotit, jak se jim ve skupinkách pracovalo. Práci skupinek by měl také posoudit učitel.

Při tomto stylu vyučování lze dítě s postižením velmi dobře začlenit mezi ostatní děti. Je ale zapotřebí úkoly stanovit tak, aby integrovaný žák mohl být své skupině prospěšný, aby mohl na úkolu spolupracovat s ostatními dětmi, aby se spíše nestal přítěží (například děti zjišťují v hodině přírodopisu informace o zvířatech žijících v lese, některé děti informace vyhledávají, některé je zapisují a některé tato zvířata a prostředí, ve kterém žijí namalují ).

## **Aktivní vyučování**

Při tomto stylu vyučování jsou žáci co nejvíce aktivně zapojováni do hodiny. V praxi to může vypadat třeba tak, že si učitel vybere tři až šest otázek k tématu hodiny. Napíše každou otázku na samostatnou kartičku společně se signálem, kterým vybraného žáka vyzve k položení otázky (signálem může být např. poškrábání se na nose, zívnutí apod.). Před hodinou učitel vybere žáky, kteří budou učiteli klást otázky (tito vybraní žáci nesmějí nikomu říci o své dohodě s učitelem). Hodina je zahájena oznámením tématu a prvním signálem. Žák, který je určen, se přihlásí, učitel jej vyvolá a odpoví na jeho dotaz. Pokračuje ve výkladu a používá další signály a odpovídá na otázky. Cílem tohoto typu vyučování je vzbudit u žáků co

největší zájem o probírané téma a probudit je k aktivnímu kladení otázek. Integrovaný žák při tomto stylu vyučování může být například jedním z těch, co jsou s učitelem předem domluveni.

### **Učení hrou**

Hra patří mezi přirozené potřeby dítěte. Použití hry při vyučování má tu výhodu, že k ní není zapotřebí nijak obzvlášť děti motivovat. Dobře vymyšlenou hru budou děti vykonávat ze všech svých sil a schopností. Tento typ učení je velmi efektivní a zároveň je pro děti i zábavný. Hra je komplexní činností, při níž je dítě aktivní, má možnost tvůrčího jednání a svobodné komunikace se spoluhráči. Učitel smí pouze hru navrhnout, neměl by ji dětem vnucovat a neměl by do ní ani v jejím průběhu vstupovat. Měl by ale stanovit pravidla hry tak, aby při hře nedocházelo k nedorozuměním a aby plnila své cíle.

Dobře vymyšlená hra rozvíjí aktivitu dětí, jejich zájmy, fantazii a tvůrčí schopnosti. Musí mít jasný cíl. Učitel vždy musí vědět, proč hru zařazuje a proč ji zařazuje právě v té dané hodině. Učitel by měl stanovit pravidla hry tak, aby děti byly schopné při hře získat nové poznatky a dovednosti. Vědomosti a dovednosti, které hrou chceme rozvíjet, musí navazovat na znalosti již získané.

Příklad hry zařazené do hodiny Prvouky ve druhé třídě základní školy : tématem hodiny je denní režim. Při hře děti pantomimicky předvádějí určitou činnost, typickou pro určitou denní dobu (například spánek, čištění zubů, sprchování apod.). Ostatní děti hádají, co jejich spolužák předvádí a ukazují na hodinách v kolik hodin tuto činnost obvykle provozují. Do této hry se může integrovaný žák dobře zapojit ať již tím, že sám dětem předvede nějakou pro jeho den typickou činnost ( v případě potřeby mu může s předváděním pomoci asistent ) nebo tím, že společně se zbytkem třídy sleduje předvádění denních činností a hádá, co je předváděno.

### **Dramatizace**

Dramatizace je styl učení velmi podobný učení hrou, je pro děti stejně atraktivní a tím pádem je také vysoce efektivní jako hra. Učitel musí být schopen výukový prvek zakomponovat do děje tak, aby vše působilo nenásilně, aby činnost děti bavila a zároveň, aby se děti něčemu novému naučily nebo aby upevnily dříve získané poznatky a dovednosti.

Dramatizace má asi nejbližší k divadlu - také pracuje s textem, s jeho ztvárněním. Může mít podobu „rozhlasové pohádky“, pantomimy, mimických cvičení, krátkých etud, hry na řemesla apod.

Využití dramatizace si dokážu dobře představit například při hodinách čtení. Děti si mohou zahrát pohádku nebo příběh, který četly na začátku hodiny. Je velmi dobré, když se mohou zapojit všechny děti, proto je důležité vymyslet a obsadit tolik rolí, kolik je dětí ve třídě. Případně mohou děti zahrát stejný příběh několikrát v různém provedení a obsazení. Učitel by měl být vždy schopen vymyslet i roli vhodnou pro integrovaného žáka.<sup>30</sup>

### 3.2.9 Výhody a nevýhody vzdělávání dětí s postižením v základních školách

V této kapitole se pokusím najít odpověď na otázky : Proč (a pro koho) je prospěšné vzdělávat děti s postižením v základních školách? Jaké výhody integrace dítěte s postižením přináší jednak dítěti samotnému jednak ostatním dětem ve třídě? Jaké jsou nevýhody takového vzdělávání?

Mezi největší výhody začlenění dítěte s postižením patří zařazení tohoto dítěte mezi běžnou populaci, s tím související navazování přátelských vztahů a přejímání vzorců chování běžných dětí a dospělých, učení se novým dovednostem použitelným při běžném kontaktu s okolím. Časným zařazením mezi běžnou populaci se zvyšuje pravděpodobnost pozdějšího spokojeného života v běžném prostředí a s tím související zapojení se do pracovního procesu. Dítěti s postižením je v základní škole zajištěn individuální přístup – na jeho práci střídavě dohlíží asistent a učitel. U spolužáků a učitelů dítěte s postižením často dochází k snazšímu přijímání rozdílů, stávají se více tolerantními k odlišnostem lidí (nejen lidí s postižením – je pravděpodobné, že budou tolerantnější i k rozdílům v chování etnických či jiných menšin). Velký přínos pro učitele spatřuji v učení se novým dovednostem (speciálním metodám), zlepšujícím vzdělávání dítěte s postižením v základní škole a s tím související práci v kolektivu (učitel, asistent, rodič a pracovník speciálně pedagogického centra). Aktivní účastí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu svého dítěte se rodiče cítí více zapojeni do vzdělávání a výchovy svého dítěte. Nespornou výhodou pro společnost je jednak efektivní využití zdrojů (speciální pedagogové, speciální pomůcky apod.), jednak naplnění dodržování lidských práv a v neposlední řadě také úleva společnosti v budoucnosti – čím samostatnější je člověk s postižením, tím méně pomoci potřebuje od druhých, tedy od společnosti.

Nevýhodou integrovaného vzdělávání většinou bývá nemožnost zajištění doplňkových předmětů a terapií potřebných k co nejlepšímu vzdělávání dítěte s postižením (logopedie, možnost výuky znakové řeči, využití Braillova písma apod.) a také nedostupnost některých

---

<sup>30</sup> Kolektiv autorů o.s. Rytmus: Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat

speciálních pomůcek (speciálně upravený počítač – dotyková obrazovka apod.) Já osobně jsem jako velkou nevýhodu pocítovala svoji nevzdělanost v oblasti speciální pedagogiky (a myslím, že jsem mezi asistenty a učiteli rozhodně nebyla výjimkou).

### **3.2.10 Specifické požadavky při integraci dětí s autismem**

Při integraci se zpravidla setkáváme s dětmi s Aspergerovým syndromem, s dětským autismem – především vysocefunkčním, s atypickým autismem nebo hraniční symptomatikou (tedy s dětmi s autistickými rysy). Setkáváme se tedy s dětmi, které mají IQ průměrné, lehce podprůměrné nebo naopak nadprůměrné v některých jeho složkách. Nejedná se většinou o děti s autismem a s mentální retardací. Přesto je potřeba dbát na několik zásad při jejich vzdělávání. Tyto zásady vychází z programu TEACCH, tedy programu strukturovaného učení. Snahou tohoto programu je umožnit dětem s autismem, co největší možnou míru samostatnosti, naučit je orientovat se v čase a prostoru. Toho lze docílit vizualizací a strukturou času (kdy, popřípadě od kdy do kdy se co bude dít) a prostoru (kde se bude činnost odehrávat). Je velmi důležité dbát na individuální přístup k dítěti, neboť každé dítě je jiné a má i jiné potřeby:

Ve většině případů se jedná o děti s těžkou vývojovou poruchou chování, která se zpravidla projevuje poruchami chování a způsobuje, že projevy dítěte jsou velmi zvláštní ( při poslechu hudby se dítě kýve, uklidňuje se tím, že se kouše do ruky, třepe rukama apod.) Děti jsou často těžko přizpůsobivé, těžko snášejí změny (pokud je to jen trochu možné je potřeba je na každou změnu upozornit s předstihem, aby si děti na tuto změnu mohly zvyknout) a nové neznámé situace ( např. první škola v přírodě – je velmi důležité dítěti, co nejvíce přiblížit, co se bude dít, jak dlouho bude ŠVP trvat apod.)

Zásady vzdělávání dětí s autismem v běžných školách lze shrnout do několika bodů:

- *je velmi důležité, aby se dítě s autismem vzdělávalo podle individuálního vzdělávacího plánu a podle principů strukturovaného učení.*
- *je potřeba s dítětem nacvičovat komunikační a sociální dovednosti*
- *nelze spoléhat, že děti pokud jsou bezradné, budou schopné poprosit o pomoc, proto je potřeba velké empatie při práci s dětmi s autismem.*
- *je velmi prospěšné tolerovat vlastní tempo práce.*
- *je důležité dodržovat klid a řád ve třídě.*



*- je potřeba tolerovat některé specifické projevy dítěte.<sup>31</sup>*

Kvalitnímu vzdělávání dětí s autismem prospívá využívání metod strukturovaného učení (program TEACCH). I děti, které jsou integrovány do základních škol většinou potřebují strukturu prostoru a času, aby se mohly dobře ve školním prostředí adaptovat.

Struktura prostoru bývá někdy v základních školách poněkud problematická. Běžné třídy základní školy nenabízejí natolik členité prostředí, aby bylo možno každé činnosti vymezit její místo. Je proto potřeba přihlédnout k potřebám dítěte a prostor mu co nejvíce přizpůsobit (například umístěním koberce v klidném koutu třídy a vytvořit tím místo pro hru a odpočinek apod.)

V základní škole lze velmi úspěšně používat piktogramy i denní režim. Denní režim žáka v základní škole se zpravidla v některých bodech liší od denního režimu, který uvádím výše a který bývá využíván spíše ve speciálních základních školách nebo speciálních třídách základních škol. V základních školách se vždy snažíme, aby se denní režim integrovaného žáka co nejvíce shodoval s rozvrhem (respektive s učebním plánem, protože denní režim neobsahuje obvykle pouze piktogramy označující jednotlivé předměty, ale spíše v něm najdeme jednotlivé činnosti, které ten den dítě čekají) ostatních dětí ve třídě. V základní škole také velmi často používáme různých prostředků pro znázornění doby, po kterou bude určitá činnost vykonávána (přesýpací hodiny apod.)

Dítě s autismem bývá v základní škole vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu.

V základní škole bývají pro nápravu problémového chování používány hlavně metody pozitivního posilování, neboť tyto metody jsou pro okolí dítěte velmi dobře přijatelné. V neposlední řadě je tomu tak i proto, že děti, které bývají integrovány do základních škol, mívají většinou schopnost pochopit vztah mezi žádoucím chováním a odměnou. Pokud se používají tresty jedná se spíše o použití mírných trestů (deprivace, trestný čas, společenský nesouhlas apod.)

---

<sup>31</sup> Kolektiv autorů o.s. Rytmus: Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat

### 3.2.11 Legislativa

#### Úmluva o právech dítěte

Za základní dokument, který upravuje právo každého dítěte na vzdělání považují Úmluvu o právech dítěte. V České republice byla Úmluva o právech dítěte (dále jen Úmluva) přijata v roce 1991, Sbírkou zákonů 104/1991.

Úmluva o právech dítěte stanovuje v 54 článcích jednak jednotlivá práva dítěte s přesným popisem, jak je dodržovat, ale také ustanovení, jak má stát na dodržování těchto práv dohlížet. V posledních kapitolách se Úmluva zabývá tím, kdo (které státy) může Úmluvu přijmout, kdo má právo ovlivnit změny v Úmluvě apod.

Pro potřeby mé práce jsou důležité tři články Úmluvy – článek 23, 28 a 29, které se nějakým způsobem dotýkají integrace.

Článek 23 uznává, že duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti. Je zde uznáno právo dítěte na speciální péči, kterou poskytuje stát na základě existujících zdrojů. Stát poskytuje odpovídající pomoc a péči dětem s postižením a osobám, které se o ně starají. Pomoc má být určena k zajištění účinného přístupu dítěte s postižením ke vzdělání, profesionální přípravě, zdravotní a rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a k odpočinku, a to způsobem vedoucím k co největšímu zapojení dítěte do společnosti a co největšího stupně jeho kulturního a osobního rozvoje. Dále se v tomto článku státy, přijímající tuto Úmluvu, zavazují k podpoře výměny informací, týkající se zlepšování péče, výchovy, vzdělávání a začleňování dětí s postižením do společnosti.

Článek 28 se zabývá rovnými možnostmi vzdělávání pro všechny děti. Zdůrazňuje nutnost možnosti bezplatného vzdělávání, tak aby bylo umožněno a zajištěno všem dětem, tedy dětem ze všech sociálních vrstev. Úmluva také zdůrazňuje nutnost poskytování poradenských služeb ohledně možností vzdělávání dětí. Za důležité považuje také zachování důstojnosti dětí při vzdělávání.

Článek 29 definuje výchovu jako směřování k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a fyzických a psychických možností v co největším objemu. Výchova má být zaměřena na

posilování úcty k lidským právům a základním svobodám zakotveným v Chartě spojených národů.<sup>32</sup>

## **Směrnice MŠMT ČR**

První vlašťovkou, přinášející zlepšení právního postavení integrovaných žáků je směrnice MŠMT ČR o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (dále jen směrnice), která byla vydána v červenci 2002. Tato směrnice ustanovuje formy individuální a skupinové integrace. Individuální integraci vymezuje jako : vzdělávání ve třídě mateřské, základní, střední nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>33</sup> V této směrnici je zdůrazňována potřeba kvalitní speciálně pedagogické péče. Skupinovou integrací směrnice vysvětluje jako: vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované podle vyhlášky o základních školách.<sup>34</sup> V této směrnici je také vymezen pojem „společného vzdělávání“ v některých předmětech. Je zde doporučováno co největší možné zapojení integrovaných žáků do mimoškolních aktivit s ohledem na jejich možnosti.

V druhém článku této směrnice se dozvídáme o právu integrovaného dítěte na speciální pomůcky (např. dotykovou obrazovku, vysokozdvížnou plošinu apod.), které jsou potřebné k zajištění kvalitního vzdělávání v základní škole. Tyto pomůcky jsou pořizovány na žádost školy, hradí je Krajský úřad.

Směrnice také zdůrazňuje důležitost individuálně vzdělávacího plánu a přináší stručný návod k jeho sestavení.

## **Školský zákon**

Zlomovým zákonem týkajícím se integrace je školský zákon z roku 2004, který stanovuje podmínky za nichž probíhá výchova a vzdělávání v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách.

Tento zákon se sice nezmiňuje o integraci přímo, ale zásady vzdělávání obsažené v §2 školského zákona z roku 2004 jasně naznačují a stanovují za jakých podmínek je vzdělávání a komu umožněno :

---

<sup>32</sup> Úmluva o právech dítěte sbírka zákonů 104/1991

<sup>33</sup> směrnice MŠMT ze dne 6.června 2002 č.j. 13 710/2001-04 čl. 1 odst.3a

<sup>34</sup> směrnice MŠMT ze dne 6. června 2002 č.j. 13 710/2001-04 čl. 1 odst.4

1. *zásada rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.*
2. *zásada zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce*
3. *zásada vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání*<sup>35</sup>

§36 školského zákona zase stanovuje, že každý žák má právo navštěvovat základní školu v místě svého bydliště<sup>36</sup>, o přijetí do základní školy rozhoduje ředitel.<sup>37</sup> Ředitel má také právo rozhodnout o vzdělávání integrovaného žáka dle individuálního vzdělávacího plánu<sup>38</sup> a použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka.<sup>39</sup>

Velmi důležitý pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je § 16. §16 definuje, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami ( osoba se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním). § 16 dále ustanovuje, že školské poradenské zařízení bude zjišťovat speciální vzdělávací potřeby žáků. Dle §16 mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Mají také právo na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny vhodné podmínky pro jejich přijetí do školy nebo ukončení školní docházky s ohledem na jejich možnosti a schopnosti. Také při hodnocení žáků je potřeba přihlídnout k jejich znevýhodnění. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné bezplatně zajistit speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky vhodné ke zlepšení jejich vzdělávání. Se souhlasem krajského úřadu lze v rámci školy zřídit speciální třídy, oddělení nebo studijní skupiny pro děti s těžkým zdravotním postižením, které by nebyly dobře začlenitelné do běžné třídy školy. Jedná se zpravidla o žáky s těžkým mentálním postižením, žáky s více vadami, žáky s autismem apod. Řediteli je také podle §16 umožněno zřídit v těchto speciálních třídách, odděleních či studijních skupinách funkci asistenta pedagoga.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> školský zákon č. 561/2004 Sb. §2

<sup>36</sup> školský zákon č. 561/2004 Sb. §36 odst. 5

<sup>37</sup> školský zákon č. 561/ 2004 §46 odst.1

<sup>38</sup> školský zákon č. 561/2004 §165 odst. 2a

<sup>39</sup> školský zákon č.561/2004 § 51 odst. 4

<sup>40</sup> školský zákon č. 561/2004 §16

§ 18 školského zákona se zabývá podmínkami, kdy (za jakých podmínek) a komu může ředitel povolit vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu.

### **Vyhláška č.73/2005**

Vyhláška č.73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných stanovuje formy speciálního vzdělávání, kterými se rozumí individuální a skupinová integrace nebo forma vzdělávání dítěte ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací předcházejících forem.<sup>41</sup>

Vyhláška se také zmiňuje o Individuálním vzdělávacím plánu – kdy se IVP sestavuje, z čeho vychází, co obsahuje a kdy má být vypracován. Za zpracování IVP je dle vyhlášky č.73/2005 odpovědný ředitel školy.

Vyhláška stanovuje náležitosti, za jakých lze zřídit funkci asistenta pedagoga. Zmiňována je zde i náplň práce asistenta pedagoga.

### **Zákon o pedagogických pracovnících**

Tento zákon se velmi krátce zmiňuje o funkci asistenta pedagoga.

### **3.2.12 Organizace pomáhající začlenit děti s postižením do základních škol**

Při vykonávání práce asistenta pedagoga jsem byla v kontaktu se dvěma organizacemi. První bylo o.s. Rytmus, můj zaměstnavatel, druhou pak bylo Speciálně pedagogické centrum Vertikála. V krátkosti proto popíšu vznik, fungování a úkoly těchto dvou organizací a ostatní organizace pomáhající lidem s autismem uvedu v příloze č.10 na konci této práce.

#### **o.s. Rytmus**

Občanské sdružení Rytmus

Bruselská 16

Praha 2

120 00

---

<sup>41</sup> vyhláška č.73/2005 §3

tel.: 224 251 610 , 224 255 819

e-mail : [rytmus@bohem-net.cz](mailto:rytmus@bohem-net.cz)

<http://rytmus.nms.cz>

Hlavním úkolem o.s. Rytmus je pomoc při začleňování dětí a lidí s handicapem do společnosti, zajištění rovných příležitostí těmto lidem. o.s. Rytmus zajišťuje dva programy – podporované zaměstnání (tedy zaměstnávání lidí s handicapem v běžných provozovnách) a integraci dětí, mládeže a dospělých lidí s handicapem do škol běžného typu.

Nestátní nezisková organizace o.s. Rytmus vznikla v roce 1994 ve snaze zlepšit životy lidí a dětí s postižením (převážně mentálním, s autismem a kombinovanými vadami). Od té doby tyto lidi podporuje jednak odborně (zprostředkováváním kontaktů na odborníky – speciálními pedagogy apod.) jednak finančně. Dalšími úkoly o.s. Rytmus je podpora práv rodičů dětí s postižením a lidí s postižením, podpora spolupráce lidí s postižením a jejich rodin s odborníky, snaha prosadit integrované vzdělávání jako rovnoprávnou možnost vzdělávání.

Společně s SPC Vertikála každoročně vyhlašovalo cenu Martina Palase, kterou získávali pedagogové základních škol za dobrý přístup k začleňování dětí s postižením mezi děti běžné. Dnes se tato soutěž jmenuje „cena Milana Chába“. Podrobnější informace o soutěži je možné získat na [www.rytmus.cz](http://www.rytmus.cz).

## **SPC Vertikála**

Speciálně pedagogické centrum Vertikála

Rooseveltova 8

Praha 6

160 00

tel. a fax : 233 321 054

tel. : 724 219 335

e-mail : [spcvertikala@seznam.cz](mailto:spcvertikala@seznam.cz) [spc.vertikala@volny.cz](mailto:spc.vertikala@volny.cz)

Speciálně pedagogické centrum při ZŠS Rooseveltova vzniklé v roce 1994 má v současné době dva hlavní programy :

- vzdělávání dětí se speciálními potřebami v základních školách
- vzdělávání a výchova dětí s poruchou autistického spektra

### **Vzdělávání dětí se speciálními potřebami v základních školách**

V tomto programu SPC Vertikála pomáhá organizovat integraci dětí s postižením do základních škol, společně s o.s Rytmus zajišťuje vyhledávání třídních asistentů. Jedním ze stěžejních úkolů SPC Vertikála je vzdělávání těchto asistentů, metodické vedení asistentů a poradenská činnost, zaměřující se na pomoc učitelům a asistentům při vzdělávání dětí s postižením. Pracovníci SPC také zajišťují odborná tematická školení (např. spolupráce asistenta s učitelem nebo rodiči, ovlivnění nepřijatelného chování dítěte apod.). Pracovník SPC sestavuje společně s asistentem, učitelem a rodiči dítěte individuální vzdělávací plán, doporučuje vhodné metody a pomůcky, pomáhá hledat vhodné motivace. Pracovník SPC pravidelně navštěvuje třídu do níž je žák s handicapem integrován, konzultuje s asistentem a učitelem případné problémy, vymýšlí nové strategie, jak lépe žáka zapojit mezi ostatní děti. Pravidelně se také setkává s vedením školy. SPC Vertikála zajišťuje odborné semináře pro učitele. SPC Vertikála pomáhá rodičům integrovaných žáků s vyhledáváním dalšího vzdělávání po ukončení docházky v základní škole.

### **Vzdělávání a výchova dětí s poruchou autistického spektra**

Pracovník SPC podporuje vzdělávání a výchovu dětí s autismem v rodinách, mateřských školách, základních a základních školách speciálních. Poskytuje informace o potřebách dětí s autismem, navrhuje výchovná opatření a pomůcky potřebné k lepšímu fungování dětí s autismem v rodinách a ve škole (využití piktogramů apod.). Pravidelně navštěvuje rodiny i školy, konzultuje případné problémy. Zajišťuje odborné vedení učitelů i rodičů dětí s autismem. Poskytuje kontakty a sám spolupracuje s dalšími organizacemi pomáhajícími lidem s autismem.

### **3.3 Kazuistika – Pavel**

Pavel dochází do běžné Základní školy na Praze 6. Jedná se o chlapce s nízkofunkčním autismem. Pavlovo IQ se pohybuje na rozhraní mezi normálem a lehkou

mentální retardací. Sociální kontakt navazuje velmi těžko, při komunikaci zpravidla hledí skrze lidi, popřípadě si schovává hlavu pod lavici nebo zakrývá oči rukou. Sám kontakt vyžaduje zřídka (pouze pokud ho něco zaujme, například nové tempery někoho ze spolužáků). O sobě Pavel mluví pouze jako o Pavlovi, nepoužívá první osobu. Jména ostatních spolužáků si nepamatuje. Pavel má velký problém s rozlišováním tykání a vykání. Nečekané nebo neznámé situace v Pavlovi vyvolávají stres, který se u něj projevuje kousáním se do ruky, vybíháním z lavice či kýváním se v lavici popřípadě jinými stereotypními pohyby (např. třepetání rukou apod.)

Pavel se až do tří let vyvíjel v podstatě normálně. Problémové a zvláštní chování se začalo objevovat v době okolo tří let, kdy se mu narodila sestřička – Pavel na maminku křičel „polož to miminko zpátky do postýlky“, schválně rozsypával kávu a jiné potraviny po celém bytě, když se mu nedostávalo pozornosti rodičů. Rodiče zpočátku toto chování přičítali změnám v rodině. Když Pavel přestal používat řeč jako nástroj komunikace, rodiče zpozorněli a šli s ním na vyšetření. Po několika vyšetřeních mu byla stanovena diagnóza dětský autismus. Rodiče se s tímto or telem těžko smiřovali, přesto byli schopni Pavlovi vytvořit klidný a příjemný domov, kde se dbá na to, aby každý z členů rodiny byl co nejšťastnější. Myslím si, že i to přispělo k tomu, že Pavel přes veškeré své zvláštnosti v chování (nenavazování nebo neadekvátní navazování sociálních kontaktů, nutkavé jednání – například čichání k hlavám nakrátko ostříhaných spolužáků, touha vymačkávat nové tempery, repetitivní ořezávání pastelek apod.) je pro své okolí dobře přijatelný a jeho možnosti zařadit se do běžné společnosti jsou velmi dobré.

Do Pavlovy třídy jsem začala docházet těsně před koncem prvního pololetí druhé třídy základní školy. Jeho předešlá asistentka z této třídy odešla, protože náplň práce třídního asistenta nenaplňovala její představy a také se jí nepodařilo napojit se na Pavla a navázat s ním spolupráci. Pavlova třídní učitelka byla velmi kreativní, s velkým zájmem o děti. V době, kdy jsem do třídy přišla, však nebyla příliš nakloněna k pokračování integrace Pavla do její třídy. U Pavla se s bývalou asistentkou často projevovalo nežádoucí chování (pobíhání po třídě, hlasité bouchání do lavice nebo hlasitý hysterický smích), které narušovalo práci ostatních dětí ve třídě. Já jsem se v této třídě velmi rychle zabydlela a s Pavlem i zbytkem třídy jsem se velmi rychle sžila. Během krátké doby se nám podařilo Pavla zklidnit natolik (dle mého názoru to bylo především díky nastolenému řádu, důsledným používáním piktogramů, střídáním práce a odpočinku), že již při vyučování nevyrušoval. Když byl Pavel unavený, chodili jsme po chodbách, jeho místy hysterický smích tehdy naprosto vymizel, stejně tak jako hlasité bouchání do lavice. V situacích, které byly pro Pavla nepřehledné, se



však začaly projevovat jiné typy nežádoucího chování (kousání se do ruky nebo neustálé ořezávání pastelek). Snažila jsem se těmto situacím co nejvíce předcházet, především častou komunikací s paní učitelkou o tématickém plánu a mimoškolních aktivitách. Spolupráce s Pavlovou třídní učitelkou byla velmi dobrá. Zpočátku vzdělávání Pavla spočívalo spíše v tom, co mu na hodinu připravím já nebo speciální pedagog z SPC. Role asistenta byla v tomto případě transformována spíše do role Pavlova soukromého učitele. S tímto problémem nám velmi pomohl videotrénink interakcí (viz příloha 12), při kterém jsme na videu sledovali jednak mojí práci s Pavlem, tak i práci třídní učitelky se zbytkem třídy. Při rozborech nahrávek jsme se snažili vymýšlet, jakým způsobem tyto „dva světy“ nejlépe propojit. Myslím, že se nám nakonec celkem podařilo zapojit Pavla mezi ostatní děti. Třídní učitelka se snažila Pavla co nejvíce oslovovat, zadávat mu úkoly a splněnou práci si zas od něj brát zpátky. Společně jsme také vymýšleli různé hry, při kterých by se Pavel mohl zapojit do práce celé třídy. Pavel byl začleněn i do všech mimoškolních aktivit (škola v přírodě, výlety, návštěvy divadel apod.). Ve třetí třídě začal docházet do výtvarného kroužku, který byl ve škole v rámci družiny. Do kroužku docházel nejprve s asistentem, posléze jej navštěvoval sám.

I přes veškeré naše snahy usnadnit a zpřehlednit Pavlovi vyučování, se však stále projevovaly některé typy nežádoucího chování (sebepoškozování – kousání se do ruky, neúčelné stále se opakující ořezávání pastelek apod.), a proto jsme se rozhodli vyhledat pomoc u kognitivně-behaviorálního terapeuta. Dle jeho rad jsme zaznamenávali, kdy se jeho nežádoucí jednání (zpočátku jsme se soustředili pouze na sebepoškozování, neboť to bylo podle nás nejzávažnější) vyskytuje. Poté jsme se rozhodli pro techniku tzv. pozitivního posilování. Po každé hodině kdy se Pavel nekousal byl odměňován jedním želatinovým bonbonem. Zároveň jsme se ho snažili naučit jiným uklidňujícím technikám, které by neohrožovaly jeho zdraví ani nenarušovaly výuku ve třídě. Při stresu (ten byl vyvoláván například hlučnějším provozem ve třídě, nenadálou změnou, únavou apod.) jsme se chodili procházet po chodbách. Doma tento problém rodiče vyřešili zakoupením posilovacího stroje, na kterém se Pavel zpravidla rychle zklidnil.

Do Pavlovy třídy jsem docházela od druhé do třetí třídy. Na moje místo potom nastoupila jiná asistentka, která se snažila dodržovat všechny zásady tak, jak byly stanoveny za mého působení u Pavla ve třídě. Až do páté třídy (tedy celý první stupeň) se nevyskytl žádný významnější problém s Pavlovou integrací do běžné základní školy. Problémy se začaly objevovat až při přestupu na druhý stupeň. Změn, které při přestupu na druhý stupeň nastaly, bylo mnoho. Změna třídního učitele, na každý předmět jiný učitel a vyučování

každého předmětu v jiné třídě. K Pavlovi přišel nový asistent třídního učitele, z původní Pavlovy třídy se většina dětí dostala na jazykové školy a gymnázia, takže na druhém stupni čekali na Pavla i noví spolužáci. I Pavlova nová asistentka se mu snažila pomocí piktogramů zpřehlednit vyučování. Bohužel se jí příliš nedařilo komunikovat s učiteli a probudit v nich zájem o Pavla a jeho vzdělávání. Některé předměty (například fyzika, hudební výchova) byly z Pavlova rozvrhu vyškrtuty, protože učitelé měli pocit, že jsou pro Pavla příliš těžké a hodiny by pro něj (nebo spíš pro ně?) mohly být náročné. Ostatní učitelé o Pavla velký zájem neprojevovali a asistentka s nimi za celý školní rok kontakt nenavázala tak, aby docházelo k výměně informací o tematické plánu učiva, o Pavlových možnostech apod.

Další školní rok nastoupila do Pavlovy třídy nová asistentka, která byla velmi komunikativní, kreativní a která si Pavla, podobně jako kdysi já, ihned zamilovala. Důsledným používáním piktogramů a scházením se s učiteli se jí podařilo Pavla zcela zklidnit a probudit o něj zájem u mnoha učitelů. Pavel začal docházet na všechny předměty a dokonce se natolik zorientoval v rozvrhu, že o přestávkách byl schopen sám si najít učebnu, ve které výuka probíhala (dříve Pavla vždy o přestávkách doprovázel asistent).

I když je Pavlovo chování nadále zvláštní, myslím si, že za dobu, co navštěvuje základní školu a spolupracuje s kognitivně-behaviorálním terapeutem (se kterým nyní nacvičuje správné způsoby komunikace), udělal velký pokrok, zejména v navazování kontaktů, komunikaci a sebekontrolě.

Po celou dobu docházky do základní školy se Pavel vzdělává podle Individuálního vzdělávacího plánu, který je sestavován podle pravidel uvedených v kapitole 3.2.7. Při sestavování IVP je nejdůležitější sladit vždy možnosti a potřeby Pavla s učivem, které probírá zbytek třídy. Pavel se dozvídá stejné informace jako ostatní děti, leč ve zjednodušené formě. (ukázkou IVP uvádím v příloze č.12)

I přesto, že se Pavel vzdělává podle svého Individuálního vzdělávacího plánu a jeho vědomosti se ani zdaleka neblíží vědomostem ostatních žáků, lze u něj mluvit o velmi dobrém začlenění do běžné základní školy. Sociální chování se za dobu docházky do základní školy u Pavla velmi zlepšilo. Po dokončení základní školy uvažují rodiče o jeho studiu na odborném učilišti.

## 4. ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ

Základní škola speciální (dříve Pomocná škola) je určena pro vzdělávání dětí s mentálním postižením a autismem, kteří kvůli svému handicapu nemohou navštěvovat jiný typ školy. Školní docházka je desetiletá, někteří žáci mohou být zařazeni do přípravného stupně, který je tříletý.

Žáci jsou do školy zařazováni rozhodnutím ředitele na základě žádosti rodičů, doporučení SPC nebo PPP.

Úkolem školy je vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání dětí s postižením a při výuce odborně vedené speciálními pedagogy jim pomáhat v osvojování základních vědomostí, dovedností a návyků, potřebných k dosažení maximální míry samostatnosti potřebné k dobrému zapojení do běžného života.

Podle nového školského zákona 561/2004 Sb. byl postupně rozpracován Rámcově vzdělávací program, který postihuje speciální potřeby vzdělávání žáků se středním a těžkým mentálním postižením. Výchovná a vzdělávací činnost je zaměřena na poskytování elementárních vědomostí a dovedností, na vytváření návyků potřebných k praktickému životu a na rozvíjení duševních a tělesných schopností žáků založených na důsledném respektování jejich individuálních zvláštností. Jedním ze závažných úkolů základní školy speciální je vybavit žáky triviem, tzn. čtením, psaním, počítáním. Protože se v posledních letech podařilo velmi podpořit integraci dětí s postižením do běžných základních škol, přibývá rok od roku žáků s těžším postižením ve školách speciálních. A proto je potřeba výuku stále více individualizovat a pracovat důsledně podle Individuálně vzdělávacích plánů. Pro každého žáka by měl být sestaven roční IVP, který vychází z aktuální situace žáka a vytváří reálné cíle i návazné konkrétní obsahy. V základních školách speciálních je kladen důraz především na výuku praktických dovedností, na rozvoj komunikačních dovedností a na rozvoj tělesné zdatnosti. Dále pak na vytváření pracovních návyků a následně vyhledávání pracovních příležitostí, na rozvoj specifické tvořivosti žáků.

Tato koncepce bývá rozdělena na čtyři dílčí oblasti:

- *komunikace a orientace*
- *tvořivost a terapie*
- *tělesná zdatnost a rehabilitace*
- *pracovní příprava*<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Základní škola speciální v Rooseveltově ulici: Výroční zpráva 2005/2006

## **Komunikace a orientace**

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je rozvoj komunikace a porozumění s pomocí základních logopedických, alternativních a augmentativních metod. Žákům by měla být ve škole poskytována individuální logopedie. Je zde velký prostor pro využití počítačových programů z oblasti komunikace, třídění, nácviku čtení a matematiky. Úkolem třídního učitele je vytvářet systém komunikačních cvičení a vypracovávat Individuální vzdělávací plány pro rozvoj komunikace u jednotlivých žáků. Pokud škola nemá vlastního logopeda měla by spolupracovat s logopedickým pracovištěm, popřípadě Centrem pro alternativní a augmentativní komunikaci CAAK, které poskytuje pedagogům školení v alternativní komunikaci Makaton. Makaton lze považovat za velice zjednodušenou znakovou řeč, určenou právě dětem s mentálním postižením a s autismem.

## **Tvořivost a terapie**

V pedagogickém procesu je využívána a rozvíjena specifická schopnost tvořivosti žáků a zpětně jsou tyto schopnosti proporciálně rozděleny do výchovně vzdělávacího procesu jako prvky terapeutické.

V oblasti výtvarné a rukodělné se žáci učí rozlišovat a používat jednotlivé barvy, pracují s různými typy materiálů, které mimo jiné podporují psychomotorický vývoj a jemnou motoriku. V arteterapeutické praxi jsou využívány výtvarné techniky, které vedou k rozvoji tvořivosti a vlastního přemýšlení. Dětem s postižením velmi prospívá práce s hlínou nebo textilními materiály. Výtvarná výchova v autistických třídách je zaměřena na rozvoj specifických, často však stereotypních dovedností, formou uvolňování a hrou s materiálem.

Významnou složkou v tvořivosti žáků je také dramaterapie. S pomocí jednoduchých výrazových prostředků (pohyb, gesto, slovo), s hudebními a rytmickými prvky se žáci učí vytvářet děj jednotlivých příběhů a zprostředkovávat tak porozumění svému vnímání světa. Na základě odborného vedení spojeného s citlivým a trpělivým přístupem ke specifické mentalitě jednotlivých žáků a z tvořivé práce celé skupiny mohou vznikat jedinečná divadelní představení.

Další důležitou součástí podpory tvořivosti je muzikoterapie. Při ní by se měly děti seznamovat s jednotlivými nástroji, zvuky, tvořením zvuků, rytmem. Pro děti je velmi důležité se naučit hudbu vnímat a prožívat ji. Pokud se ještě navíc podaří naučit děti na nástroje hrát, můžeme to považovat za velký pedagogický úspěch.

## **Tělesná zdatnost a rehabilitace**

Důležitou složkou výchovy a vzdělávání žáků je rozvoj pohybových schopností a tělesné zdatnosti žáků. Mnoho dětí s mentálním postižením i s autismem nemá rozvinutou hrubou a jemnou motoriku, pohybovou koordinaci, má mnoho svalových ochablostí, které mají vliv na nedobrý a nezdravý postoj a pohyb. Je proto nezbytné posilovat tělesnou zdatnost vhodnými cvičeními, povzbuzovat chuť k pohybu a cíleně upevňovat dobré tělesné návyky. V základních školách speciálních je velmi vhodné zařadit různé typy sportovních aktivit – cvičení na náradí, cvičení s rehabilitačními pomůckami, učení se základům kolektivních her, plavání, lyžování apod. Je velmi dobré pamatovat na to, že pokud chceme děti s větší mírou postižení něčemu naučit musíme mít zajištěn početný doprovod asistentů (nejlépe každé dítě má svého asistenta), kteří dítěti dopomáhají provést cvik správně. Vhodné je aby se cvičení periodicky opakovala, aby tak došlo k jejich zapamatování a vštípení.

## **Pracovní příprava**

V základní škole speciální jsou žáci cíleně vedeni k nácviku a rozvoji pracovních dovedností a návyků. Za nejdůležitější je považován nácvik sebeobsluhy, důležitý pro lepší zvládnutí každodenního života. Ergoterapie (pracovní terapie) může zahrnovat vaření, uklízení, péči o zahradu, tkaní na tkalcovském stavu, pletení košíků apod. Záleží na možnostech školy.<sup>43 44</sup>

### **4.1. Výhody a nevýhody vzdělávání dětí s autismem v základních školách speciálních**

#### **Výhody**

V základních školách speciálních vyučují pedagogové speciálně vzdělání v problematice dětí s autismem. Zpravidla také spolupracují s množstvím odborníků, zabývajících se tímto postižením. Speciální pedagog má možnost, pokud je to potřeba, využívat při svých hodinách pomoc asistenta pedagoga – obvykle se jedná o pracovníka školy, který je také speciálně proškolen v problematice dětí s autismem.

Dětem s autismem je v základních školách speciálních zajištěno strukturované prostředí i struktura času. Speciální pedagogové mají dost zkušeností s používáním piktogramů.

---

<sup>43</sup> [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

<sup>44</sup> Základní škola speciální v Rooseveltově ulici : Výroční zpráva 2005/2006

V základní škole speciální najdete nepřehledné množství speciálních pomůcek, vhodných ke vzdělávání dětí s autismem. Speciální pedagogové také často vyrábí pomůcky, které jsou šité dětem na míru (kvůli větší motivaci můžeme dítěti, které se zajímá o popelnice, namalovat či vyfotit popelnice a sestavit z nich například jednoduché početní úlohy). Speciální pedagogové vedou pro děti komunikační cvičení, při kterých se děti učí, jak navazovat kontakt s ostatními lidmi.

Speciální pedagog je také zpravidla schopen mnohem rychleji řešit problémové chování u dítěte s autismem než učitel v běžné základní škole.

Základní školy speciální nabízejí velké množství volnočasových aktivit pro děti s autismem. Je zde i velký prostor pro různé terapie (dramaterapie, arteterapie, muzikoterapie apod.), které podporují rozvoj praktických dovedností dětí s autismem.

### **Nevýhody**

Jednou z velkých nevýhod základních škol speciálních je jejich počet a jejich místní dosažitelnost. Často se stává, že dítě musí denně dojíždět do speciální školy velmi daleko. Další nevýhodu spatřuji v poměrné uzavřenosti speciálních škol. Děti se velmi zřídka setkávají se svými zdravými vrstevníky. Naštěstí v posledních letech přibývá možností zapojení dětí ze speciálních škol mezi běžnou populaci (viz kapitola o Základní škole speciální v Rooseveltově ulici na Praze 6).

## **4.2 Legislativa**

Považuji za důležité se alespoň v krátkosti zmínit o legislativě upravující vzdělávání dětí s autismem v základních školách speciálních.

### **Úmluva o právech dítěte**

Jedním z hlavních dokumentů týkajících se vzdělávání dětí s autismem je Úmluva o právech dítěte, kterou zmiňuji již v kapitole 3.2.9

### **Školský zákon č.561/2004 Sb.**

Ke vzdělávání dětí s autismem v základních školách se nejvíce vztahuje Školský zákon č.561/2004 Sb.

§16 tohoto zákona v odstavcích 8,9 a 10 upravuje za jakých podmínek jsou zřizovány školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy pro děti s postižením. Paragraf 16 se také zabývá zřízením funkce asistenta pedagoga.<sup>45</sup>

§18 stanovuje podmínky, za jakých může probíhat vzdělávání podle Individuálně vzdělávacího plánu.<sup>46</sup>

§19 se zabývá zjišťováním vzdělávacích potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Upravuje organizaci, přijímaní, průběh a ukončování vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. §19 také stanoví náležitosti Individuálně vzdělávacího plánu a podmínky pro přeřazení dítěte do vyššího ročníku.<sup>47</sup>

§ 48 umožňuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, s více vadami a autismem v základních školách speciálních.<sup>48</sup>

§49 odstavec 2 upravuje přechod žáka do vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením nebo do vzdělávacího programu základní školy speciální na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení pouze s předchozím písemným souhlasem zákonného zástupce. Ředitel školy je dle tohoto odstavce povinen informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech a o organizačních změnách, které ve spojení s přechodem do jiného vzdělávacího programu mohou nastat.<sup>49</sup>

§51 odstavec stanoví pro žáky základních škol speciálních slovní hodnocení.<sup>50</sup>

§54 odstavec 1 a 2 upřesňuje pravidla pro prodloužení základního vzdělávání.<sup>51</sup>

#### **4.3 Základní škola speciální v Rooseveltově ulici v Praze**

Základní škola speciální v Rooseveltově ulici na Praze 6 byla založena v roce 1982 pro vzdělávání žáků s mentálním postižením, autismem a kombinovaným postižením. Školu v současné době navštěvuje 62 žáků. Ve škole je celkem 10 tříd, které jsou umístěny v hlavní budově v Rooseveltově ulici, v Základní škole Emmy Destinové a v detašovaném pracovišti v Alžírské ulici, kde je přípravný stupeň a rehabilitační třída pro děti se závažným

---

<sup>45</sup> Školský zákon č.561/2004 Sb. § 16 odstavec 8, 9 a 10

<sup>46</sup> Školský zákon č.561/2004 Sb. § 18

<sup>47</sup> Školský zákon č.561/2004 Sb. § 19

<sup>48</sup> Školský zákon č.561/2004 Sb. § 48

<sup>49</sup> Školský zákon č.561/2004 Sb. § 49 odstavec 2

<sup>50</sup> Školský zákon č.561/2004 Sb. § 51 odstavec 4

<sup>51</sup> Školský zákon č.561/2004 Sb. § 54 odstavec 1 a 2

kombinovaným postižením. Z toho jsou tři třídy určené pro děti s autismem (dvě jsou umístěny v hlavní budově v Rooseveltově ulici jedna v detašovaném pracovišti DAR v ulici Alžírské).

Škola žákům nabízí jednak kvalitní vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, v neposlední řadě také nabízí mnoho volnočasových aktivit a terapií. Ve škole se hojně využívá mnoho logoterapeutických cvičení, rozšířená je i práce na počítači. V rámci školy funguje divadelní kroužek Přepestro, který několikrát do roka vystupuje se svými představeními (Bohnické babí léto, Mezi ploty, Dejvické divadlo apod.). Několik let zde fungovala školní kapela Balónky, která měla repertoár zhruba dvaceti písní, které si děti většinou skládaly, v interpretaci jim pomáhali pedagogové školy. Kapela vystoupila na několika festivalech a školou pořádaných akcích (Mikulášská besídka apod.) Ve škole je dobře zaběhnutá výtvarná, textilní a keramická dílna. Děti mají možnost navštěvovat několik různých pohybových kroužků (tanečky, tělesnou výchovu, rehabilitační cvičení apod.), u školy je krásné nové hřiště, kde si děti osvojují základy kolektivních her. Jednou týdně mohou děti navštěvovat plavecký kurz, vedený zkušenou plaveckou instruktorkou. Ve škole byl založen sportovní klub Hurá, který školu pravidelně reprezentuje na turnaji v odbíjené. Pravidelně se děti také účastní hippoterapie.

Každým rokem škola pořádá lyžařský zájezd, pobyt u moře, školu v přírodě a v neposlední řadě také letní tábor pro děti s postižením a jejich sourozence či kamarády. Tato škola je velmi otevřená začleňování dětí mezi běžnou populaci, proto některé děti mohou, za asistence pedagogického pracovníka školy, navštěvovat některé předměty v běžné základní škole. Každý rok děti ze Základní školy Emmy Destinové pořádají pro děti ze Základní školy speciální v Rooseveltově ulici sportovní odpoledne. Každým rokem se můžete v Základní škole speciální v Rooseveltově ulici účastnit zahradní slavnosti, představení v Dejvickém divadle či Mikulášské besídky.

#### **4.4 Sestavování IVP v Základní škole speciální v Rooseveltově ulici**

Podle § 18 Školského zákona č.561/2004 Sb. probíhá vzdělávání dětí v Základní škole speciální v Rooseveltově ulici podle Individuálního vzdělávacího plánu. IVP bývá sestavován zpravidla na jeden školní rok. Na jeho sestavování se podílí třídní učitel žáka, asistent pedagoga, ředitelka školy, rodiče žáka, vychovatel, který dítě vede při odpoledních volnočasových aktivitách, popřípadě další odborník (psycholog, speciální pedagog, logoterapeut apod.), který se na vzdělávání a výchově dítěte podílí. IVP je sestavován



zpravidla na jeden školní rok. Vychází se ze současného stavu žáka, jaké dovednosti si již osvojil. Je důležité, aby si celý tým, který IVP sestavuje, nejprve ujasnil, jaké další vědomosti a dovednosti by dítě ve škole mělo získat. Při sestavování IVP se v základní škole speciální snažíme postihnout všechny oblasti vzdělávání a výchovy dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Zahnuje tedy kromě samotného vzdělávání i volnočasové aktivity dítěte, využití terapií, nápravu problémového chování apod.

#### **4.5 Autistické třídy v Základní škole speciální v Rooseveltově ulici**

Jak jsem se již zmiňovala, v Základní škole speciální v Rooseveltově ulici najdeme tři třídy určené pro vzdělávání dětí s autismem. Jedna je umístěna v detašovaném pracovišti v Alžírské ulici a slouží jako přípravný stupeň. Další dvě třídy jsou zřízeny v hlavní budově školy v Rooseveltově ulici. Jedna je určena spíše pro nově přichozí děti, které se budou teprve ve škole adaptovat. Druhou navštěvují větší děti, které zatím nedosáhly takové míry samostatnosti, aby byly zařazeny do běžných tříd základní školy speciální. Ve třídách se zpravidla vzdělává 4-5 dětí s různou mírou postižení. Dále se budu zabývat pouze popisem autistických tříd v Rooseveltově ulici.

Dopolední vyučování je rozděleno do dvou bloků, tak jako ve všech ostatních třídách. V první části, která začíná hned po společném zpívání ve školní jídelně, je snaha věnovat se vyučování triviálnímu a věcnému učení. První činností dětí ve třídě bývá komunikační cvičení – děti sedí v kruhu před tabulí a dávají na tabuli jména (obrázky) dětí, které jsou ve škole a učí se navzájem se pozdravit a udržet oční kontakt. Komunikační cvičení zpravidla obsahuje ještě několik dalších úkolů, odvíjejících se od znalostí a schopností dětí (např. jaké je počasí, den v týdnu, roční období nebo aktuálně probíraná témata, např. jak se jmenují mláďata domácích zvířat apod.) Následuje individuální práce, kdy mají děti ve svých boxech připravené úkoly, které by měly být schopné samostatně vypracovat. Každý den mívá v tuto dobu jedno dítě individuální učení s paní učitelkou, při kterém se učí novým vědomostem. Na ostatní děti v tuto dobu dohlíží asistent pedagoga. Toto uspořádání je velmi výhodné zejména proto, že ve třídách jsou děti s různou mírou postižení a s různou úrovní školních znalostí. Po tomto učebním bloku následuje svačina a půlhodinová přestávka, kterou děti zpravidla tráví na zahradě školy s ostatními dětmi. Po přestávce se děti věnují předmětům výchovného rázu – výtvarná výchova, tělesná výchova, hudební výchova apod. Každá z těchto činností má ve škole své pevně určené místo, což dětem s autismem umožňuje dobrou orientaci v prostoru a čase.

Třídy pro děti s autismem v Základní škole speciální v Rooseveltově ulici splňují všechna kritéria pro kvalitní vzdělávání dětí s autismem. Je tam strukturované prostředí, struktura času, hojné využití podpůrných komunikačních prostředků (komunikační tabulky, piktogramy, makaton apod.), speciální pomůcky vyráběné přímo pro konkrétního žáka.

Výhodou těchto tříd jsou bezesporu i zkušenosti třídní pedagogové, kteří se několik let věnují problematice dětí s autismem a spolupracují s předními českými odborníky na autismus.

#### **4.6 Kazuistika - Milan**

Milan nastoupil do Základní školy speciální na Praze 6 v roce 1999. První tři roky strávil v detašovaném pracovišti DAR v Alžírské ulici, kde vychodil přípravný stupeň.

Podle lékařských zpráv a psychologických vyšetření byl Milan v době přijetí do přípravného stupně velice neklidné dítě s agresivními sklony. Byla mu diagnostikována pervazivní vývojová porucha – autismus a lehká mentální retardace. Milan má také poruchy aktivity a pozornosti, je u něj patrná nadměrná afektivita a impulzivnost.

Do školy v Rooseveltově ulici nastoupil ve školním roce 2001/2002. Byl zařazen do jedné ze dvou autistických tříd do malého kolektivu čítajícího pět dětí. Z hlediska intelektového a kognitivního je Milan jedním z nejlepších žáků ve škole (viz IVP Milana v příloze č.13)

Po vcelku rychlé a dobré adaptaci na nové školní prostředí se Milanovo chování opět náhle prudce zhoršilo a jeho agresivita se stále stupňovala. Několikrát hrubě napadl své spolužáky i pedagoga. Na agresivní chování si stěžovali i rodiče.

K Milanovi byl přidělen asistent „civilák“ (v té době ještě fungovala náhradní vojenská služba). V jeho přítomnosti si Milan k ostatním dětem nic nedovolil a jeho chování se opět zlepšilo. Milan chtěl být stále v přítomnosti asistenta, sám většinou vůbec nepracoval. Byla u něj sledována patrná fixace na osobu. S ostatními dětmi většinou nekomunikoval vůbec a dodnes je komunikace s nimi velmi omezená. Školní pobyt na horách proběhl dobře, což ovšem bylo dané izolovaností od ostatních dětí a téměř neustálou přítomností asistenta.

Po konzultaci s odborníkem na autismus byl u Milana zaveden systém „žetonového“ odměňování. Za každý dobře vypracovaný úkol dostal Milan odstupňovaný počet žetonů, za který potom dostával svoje oblíbené sladkosti. Tento systém fungoval jen krátce a to do té doby, než se stal pro Milana dalším předmětem fixace a on nebyl schopen hovořit o ničem jiném krom žetonů. Často ho neustálé přemýšlení o počtu žetonů odvádělo od skutečné

práce. Proto byl tento systém odměn u Milana zrušen a trvalo delší dobu, než na něj Milan zapomněl úplně.

V této době se také u Milana objevil další způsob nežádoucího chování, kterým bylo obnažování se před lidmi na veřejnosti. Milan byl proto podroben psychiatrickým vyšetřením v pražské nemocnici Motol. Byla mu zvýšena dávka léků na uklidnění. Po odchodu muže na civilní vojenské službě si Milan těžko zvykal na situaci bez asistenta, která naštěstí trvala jenom krátce. V této době se jeho chování opět velmi zhoršilo. Opět začal napadat ostatní děti a chovat se agresivně. Jeho útoky byly většinou nenadálé, bez zjevné příčiny. Někdy se tak stávalo proto, že mu nebylo odpovězeno na jeho neustálé „nesmyslné“ otázky. V případě, že je Milan zaměstnán stanovenou činností, je jeho chování dobré. Většinou pracuje podle strukturovaného plánu, na svém odděleném pracovišti. Na začátku každého jednotlivého dne si zapisuje do notesu pořadí jednotlivých činností a aktivit, které budou ten den následovat. K vykonávání jednotlivých činností je nutná asistence pedagoga.

Milan dochází kvůli patlavosti řeči na logopedické cvičení do SPC Vertikála. Mimo školní prostředí se chová stále velmi nevhodně, osahává a měří svaly neznámým lidem na ulici, v MHD do lidí strká a není ochoten nikoho pustit sednout. Milan trpí velkou nespavostí, z níž pramení únava ve škole při vyučování a menší schopnost soustředění.

Milan většinou komunikuje pouze s dospělými, s dětmi začíná navazovat nesmělé slovní kontakty. Někdy jde spíše o navádění ke sprosté mluvě či k jinak nevhodnému chování. Často sklouzává ke svým stereotypním projevům (kývání se, častému pozorování teploměru, vážení se atd.) Při individuálním učení mluví málo, potichu a nesrozumitelně, při svých monolozích mluví naopak zřetelně a nahlas. Má velice dobrou slovní zásobu, dokáže hrát slovní hry. Je schopen zapamatovat si jakýkoli text.

Z výše uvedeného je patrné, že se tento žák nemůže zařadit do integračního procesu v běžné základní škole. A to ani při neustálé přítomnosti asistenta pedagoga. Milan je podle výše uvedených kritérií dítě vhodné pro program základní školy speciální. Jeho poruchy chování, obsesivní tendence a hlavně těžko zkratitelná impulzivita jsou tak velkými překážkami, že integrace není možná. Prostředí běžné základní školy by pro něj bylo velice nepřehledné především díky nedostatku struktury, kterou Milan stále vyžaduje. Častost změn by mohla způsobit velké problémy v chování.

## 5. ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se co nejvíce snažila přiblížit dva hlavní proudy vzdělávání dětí s autismem v České republice. Mou snahou nebylo tyto dva proudy srovnávat, pouze popisovat se všemi klady a zápory (viz. kapitoly 3.2.7 a 4.1). Při své práci jsem hojně využívala odborné literatury.

K objektivnímu (doufám) popisu těchto dvou rozdílných typů vzdělávání dětí s autismem mi velmi pomohly praktické zkušenosti z obou těchto školských zařízení.

Na případech dětí, které popisují v kazuistikách v kapitole 3.3 a 4.6 jsem se snažila poukázat na rozdíly dětmi s autismem. Oba chlapci mají diagnostikovaný dětský autismus kombinovaný s lehkou mentální retardací, oba mají problémy s navazováním sociálních kontaktů, u obou můžeme sledovat problémové chování. V kazuistikách ale snadno vyzpozorujeme rozdíl mezi sociální adaptabilitou.

Pavel, i přes své zvláštnosti v chování, je většinou lidí charakterizován jako milý chlapec, který je spolužáký i většinou učitelů oblíben. Je velmi ochotný spolupracovat s učiteli i dalšími odborníky (kognitivně-behaviorálním terapeutem, speciálními pedagogy, psychology apod.). Během docházky do základní školy se Pavel velmi zlepšil ve všech problematických oblastech (v komunikaci, navazování vztahů, orientaci v prostoru a čase, práci ve třídě či schopnosti odreagování se). Z tohoto důvodu je Pavel dítě, které je vhodné ke vzdělávání v rámci integrace na běžné základní škole.

Milan je naopak chlapec s velmi malou schopností se přizpůsobit okolí, lidem a není příliš ochotný spolupracovat. Jeho chování je, i přes veškeré snahy všech odborníků, kteří s ním již mnoho let pracují, stále velmi nepřijatelné. Milan je velmi impulzivní, emotivní a agresivní. Tyto vlastnosti brání jeho integraci do běžné základní školy.

Doufám, že se mi podařilo dobře popsat vzdělávání dětí s autismem v běžných základních školách i vzdělávání v základních školách speciálních.

Závěrem je možné konstatovat, že oběma výše popisovaným proudům ve vzdělávání dětí s autismem jde především o to, aby v sobě tyto děti našly co největší míru samostatnosti, aby se v rámci svých možností cítily šťastné a aby byly co nejvíce rozvinuty jejich individuální schopnosti a dovednosti a zvýšila se tak jejich možnost začlenit se do společnosti.

Byla bych moc ráda, aby moje práce přispěla ku pomoci rodičům a blízkým osobám dětí s autismem při jejich nelehkém rozhodování, do jakého typu školy dítě zařadit.

## **Seznam příloh:**

- 1. Globální čtení**
- 2. Výběr z nejzávažnějších otázek z Rimlandova dotazníku**
- 3. Škála BSE**
- 4. Augmentativní a alternativní komunikace**
- 5. Uspořádání pracovního místa**
- 6. Komunikační tabule**
- 7. Denní režim**
- 8. Formulář pro plán nápravy dítěte**
- 9. Praktické příklady nápravy chování**
- 10. Organizace pomáhající lidem s autismem**
- 11. Videotrénink interakcí**
- 12. IVP Pavel**
- 13. IVP Milan**

## Příloha č. 1

## Globální metoda výuky čtení

Při výuce čtení dětí s mentálním postižením často selhává analyticko-syntetická (klasická) metoda. Je potřeba se naučit písmena, spojovat je do slabik (písmeno ani slabika nejsou nositeli významu, jsou abstraktní). Slovo, které má konkrétní význam, jehož obsah dítě zná, stojí až na konci dlouhé cesty.

Klasická metoda také využívá čtyři grafické záznamy pro jedno písmeno – i při tom dítě často selhává.

Globální metoda je alternativní metodou při výuce čtení – vychází z poznání, že děti s mentální retardací mají spíše konkrétní myšlení a že dobře vnímají každou věc jako celek.

Globální metoda pracuje s celými slovy a zachovává je tak dlouho, dokud dítě nedojde vlastním vývojem k analýze. Děti pracují se slovy jako s obrazy, častým opakováním si celá slova zapamatují, takže je mohou číst, aniž znají písmena. Globální metoda používá pouze tiskací písmena pro psaní i pro čtení.

Globální metoda výuky čtení vychází z laskavého a pozitivního přístupu k dětem, které mají speciální potřeby, vychází z poznání, že tyto děti mají velkou pasivní slovní zásobu – dobře rozumí mluvené řeči.

1. při globální metodě čtení je velmi důležitá zrková diferenciacie – začínáme rozlišováním předmětů, potom práce s obrázky
  - vyhledávání stejných předmětů, např. pomíchané páry bot
  - přiřazování stejných předmětů v jiném provedení (konkrétní předmět + obrázek)
  - přiřazování stejných obrázků (pexeso)
  - více obrázků na papíře – spojování stejných obrázků čarou
  - půlené obrázky
2. Práce s celými slovy
  - systém kartiček (obrázek se slovem + samostatné slovo)
  - na stole jsou rozložené kartičky, na kterých je obrázek a příslušné slovo, dítě dostane do ruky kartičky se samostatnými slovy
  - úkolem je přiřadit k sobě stejná slova – dítě, které už umí vyhledávat stejné obrázky, vyhledává stejné obrazy tištěného písma – obrázek přitom dítěti sděluje význam slova
  - aby to dítě dokázalo, musí si svým vlastním způsobem slovo analyzovat – zrakem rozlišit jednotlivá písmena – většinou pozná, že mezi slovy KOLÁČ a KARTÁČ je rozdíl – a přiřadí je správně. Z obrázků se dozví, jak velký je rozdíl mezi těmito slovy
  - v této chvíli již můžeme pracovat s písmeny – upozorňujeme dítě na začáteční písmena, na poslední písmena, kterými písmeny se slova liší.
  - Po určité době odstříháme několik obrázků od slov – dítě je přiřazuje – poznáme, jestli rozumí slovu jako obrazu.
3. Práce se jmény – naučíme dítě rozeznávat slova MÁMA, TÁTA, vlastní jméno, jména spolužáků – stále se to procvičuje při zadávání sešitů apod.
4. Sloveso MÁ – práce s větami – TÁTA MÁ + obrázek (např. kolo)
  - kolik jmen se dítě naučí poznávat, tolik vět je možno vytvořit pomocí kartiček na

lavici, pak je možno věty měnit podle diktátu (Komu jsi dal kolo? Teď ho dej mámě.)  
- kartu s obrázkem doplníme slovem – pak zkoušíme vytvořit celou větu ze slov  
TÁTA MÁ KOLO

5. Sloveso JÍ a PIJE – práce s větami – jméno + JÍ / PIJE + obrázek jídla nebo pití
- využít obrázky z reklam – dítě se učí dítě se učí význam obou sloves tím, že za větu doplňuje správný obrázek
  - kartu s obrázkem doplníme slovem – vytvořit celou větu ze slov  
MÁMA PIJE MLÉKO. LÍBA JÍ KOLÁČ.

## Příloha č.2 - Výběr nejzávažnějších otázek z Rimlandova dotazníku<sup>52</sup>

25. (věk 2 – 4 let) Dívá se dítě „skrz lidi“ jako by tam nebyly?

- ano, často
- ano, myslím tak ...
- ne, nedělá to

28. Popsal byste své dítě ve věku 3 – 4 let jako často „do sebe uzavřené“ nebo tak vzdálené „ztracené v myšlenkách“, že byste mu nerozuměl?

- ano, je to velmi přesný popis
- občas snad takové bylo
- ne, není to přesný popis

29. (věk 2 – 5 let) Je mazlivé?

- velmi mazlivé, přitulí se k dospělým
- nadprůměrně rádo se chová
- ne, je dosti toporné a nemotorné při chování
- nevím

34. (věk 3 – 5 let) Rádo dítě točí věcmi, například víčky nádob, mincemi nebo jinými volně otáčivými předměty?

- ano, činí tak často a víří s nimi po dlouhou dobu
- velmi zřídka nebo nikdy

35. (věk 3 – 5 let) Vykazuje dítě neobvyčejný stupeň dovednosti v některém z následujících bodů?

- při sestavování velkých skládanek nebo podobných her
- při počítání
- může říci den týdne, na který připadne určité datum
- má dokonalý hudební sluch
- dobře chytá nebo hází míč
- jiné (které ?)
- víc než jeden shora uvedený (který)
- nevyskytuje se u něj žádná neobvyklá zručnost, nebo to nevíte jistě?

47. (věk 3 – 5 let) Je dítě neobvykle fyzicky poddajné (nechá se snadno vést, roztaje ve vašich pažích)?

- ano
- zdá se normální v tomto ohledu
- určitě není poddajné

54. (věk 3 – 5 let) Bere dítě dospělého za zápěstí, aby použilo ruky dospělého k otevření dveří, získání sladkostí, zapnutí televize apod.?

- ano je to typické
- snad, nebo zřídka
- ne

55. (věk 3 – 5 let) Jakým souhrnem termínů byste nejlépe popsal dítě?

---

<sup>52</sup>G.Lang, Ch. Berberichová: Každé dítě potřebuje speciální přístup



- zmatené do sebe uzavřené, popletené, závislé, ustarané
- nade vše povznesené, lhostejné, samo se sebou spokojené, duchem nepřítomné

65. Jak dítě mluvilo o sobě, když se prvně naučilo mluvit?

- „Jenda padat“ nebo „dítě (chlapec) padat“
- „Já padám“ nebo „padám“
- „on padá“
- „ty padat“
- jakákoliv kombinace 1,2 nebo 3
- kombinace 1 a 4
- nemluví, nebo dosud málo mluví

71. (věk 3 – 5 let) Říká dítě typicky ano tím, že opakuje otázku, která mu byla položena ( například, když se zeptáte „Půjdeme na procházku?“ dítě souhlasí tím, že otázku zopakuje)

- ano, určitě neříká „ano“ přímo
- ne, neopakuje otázku, odpovídá „ano“, „jo“ nebo podobně
- není to jisté
- příliš málo mluví

## Příloha č.3

## Škála BSE

Každá položka je skórována od 0 do 4 podle frekvence výskytu :

- 0 – nikdy
- 1 – občas
- 2 – někdy
- 3 – velmi často
- 4 – vždy

Zaznamenejte křížek ke zvolenému skóru do příslušné kolonky u každé položky.

0 1 2 3 4

- 
1. Touží po samotě
    - drží se na okraji skupiny nebo se od ní izoluje, uniká z komunikace
    - Je ve svém vlastním světě
    - Vyhledává svá soukromá místa
  2. Ignoruje lidi
    - Nemá zájem o druhé. Nevěnuje jim žádnou pozornost; může mezi nimi projít aniž by je viděl (podíval se); vypadá jako by je neslyšel
    - Nereaguje na ostatní
    - Příliš tichý, lhostejný (zamrzlý výraz)
    - Obecně se odvrací od druhých nebo na ně reaguje opožděně
  3. Špatná sociální interakce
    - nevyměňuje si s druhými hračky
    - Spontánně nenavazuje kontakt, nenabízí věci
    - Neužívá věci jako prostředky vyjednávání
    - Užívá dospělého jako předmět
    - Neusmívá se, nevyhledává společnost
    - Nedokáže udržet sociální výměny
  4. Abnormní oční kontakt
    - Nedívá se lidem do očí, zakrývá si oči, vyhýbá se přímým pohledům
    - Dívá se stranou, odvrací obličej, když ho někdo zavolá nebo se na něj podívá
    - Prázdný neživý výraz obličeje; přelétavý nebo pronikavý (propichující) pohled; věci sleduje očima jen přerušovaně; předměty fixuje očima spíše periferně než centrálně
  5. nesnaží se komunikovat hlasem nebo slovy
    - Hodnocení tohoto bodu má být založeno na posouzení snahy o komunikaci a nikoliv na hodnocení verbální úrovně. Mluvicí dítě se nemusí snažit komunikovat a dostane vysoký skór (nekomunikativní echolalická řeč). Dítě nemluvicí se může snažit dorozumět svým vlastním způsobem (žvatlání, broukání apod.) a získá nízký skór
    -
  6. Nedostatek přiměřených mimických výrazů a gest
    - Chybí mimické výrazy obličeje. Obličej je nehybný
    - Nevykazuje anticipační posturální reakce, když má být zvednuto
    - Nedokáže nasměrovat ruku vyšetřujícího k předmětu; nenatahuje (nemává) rukou žádoucím směrem; nedokáže dát svými gesty, postojem nebo pohledem jasně najevo, co chce
    - Pokud umí mluvit, neužívá mimické, vokální výrazy nebo gesta s normální frekvencí a živostí
  7. Stereotypní vokální a hlasové projevy, echolálie
    - bezprostřední nebo odložené echolálie; opakuje nahodile nebo selektivně
    - Záměny osobních zájmen
    - Opakuje slova nebo fráze bez ohledu na jejich komunikační význam
    - Skládá k sobě slova a fráze podle některých klíčových slov nebo slabik (hlásek) bez ohledu na jakékoliv logické spojení mezi nimi

- Vydává stereotypní zvuky náhle, prudce ve chvílích nespokojenosti nebo radosti; ale i jindy bez zjevného důvodu
8. Nedostatek iniciativy, malá aktivita
- Bez přímého povzbuzení si dítě nevymýšlí žádné hry (i když je toho pravděpodobně schopné)
  - Pasivita, nedostatek zájmu
  - Pomalost
9. Nedostatečný vztah k neživým předmětům nebo k panenčím
- Ignoruje předměty nebo o ně projevuje jen přelétavý zájem (předmět drží náhodným způsobem a nedívá se na něj)
  - Dítě dává předměty do úst, ocucává je
  - Dítě s hračkami opakovaně ťuká, klepe nebo do nich strká
  - Neobvyklé chování vůči předmětům; nechává je pasivně vypadnout z ruky, tluče do nich
  - Dítě odtahuje ruku např. od kostek na stavění jako by byly rozžhavené; podrobně hmatem zkoumá předměty; intenzivně ho zaujmou až pohlí bezvýznamné znaky: skvrny, dírky, tečky apod.
  - Bizarní a velmi osobní užití předmětů nebo zvláštní výstřední chování; pokládá hračky na bok nebo je otáčí znovu a znovu. Stále s sebou nosí kousek provázku. Zvedá vše, co kolem něj leží.
10. Odpor k změně a frustraci
- Stále trvá na tom, aby vše zůstalo beze změny
  - Má velké obtíže přijmout cokoliv neobvyklého: změny místa, času, lidí, oblečení, jídla. Takové změny vyvolávají nepřiměřené reakce
  - Frustrované, reaguje zlostně, když je mu něco zakázáno nebo když ho někdo v činnosti vyruší; projevuje nespokojenost, když se jeho přání nebo očekávání neuskuteční. Dlouho se zaměřuje na frustrující událost
11. Stereotypní sensomotorické aktivity
- Tyto stereotypní aktivity mohou být pozorovány při chůzi
  - Kýve se sem a tam na posteli nebo na zemi nebo z jedné nohy na druhou
  - Dívá se na své ruce hraje si s rukama, točí prsty, čichá si k rukám, zakrývá si uši nebo oči
  - Bubnuje o nohy
  - Zabývá se zrakovými hříčkami – pozorování slunečních paprsků nebo elektrického světla
12. Agitace, neklid
- Tyto symptomy se objevují v obdobích odpočinku nebo při neřízených činnostech
  - Neklid, rušivé, nekontrolované, bezcílné vzrušení. Zdá se, že dítě nemůže najít klid, je neustále v pohybu
  - Bouřlivost: zdá se, že dítě je nuceno dělat hluk a obecně rušivé činnosti. Divokost může být považována za normální, ale je patologická, je-li nadměrná. To je nutno brát v úvahu při hodnocení (např. leze po všem, skáče z křesla na křeslo, všeho se dotýká, stále střídá aktivity, rozhazuje věci nebo hračky kolem sebe apod.)
13. Bizarní postoj a chůze
- Nápadnosti v postoji a chůzi jsou často zjevné, ale mohou se rozšířit i na veškeré ostatní chování a aktivity
  - Mimické výrazy: grimasy, bizarní pohyby obličeje
  - Postura: nohy překřížené ve vzduchu, hlava pod nimi; točení trupem; nestabilní postoj; nohy skrčené, hlava opřená o šlapky nohou; skrčený v koutě místnosti; krk ohnutý dozadu; náhlé prudké natahování trupu; chybí posturální změny při očekávání; nedostatečné posturální přizpůsobení („hadrové“ nebo „kluzké“ dítě)
  - Chůze: poskakuje, chodí po špičkách nebo po patách; točí se stále do kola nebo běhá v kroužcích; při chůzi táhne za sebou jednu nohu, jde do strany s podivnými náhlými pohyby dopředu
14. Autoagresivita
- Agrese je zaměřena proti vlastnímu tělu nebo na jeho poškození (bije se do hlavy rukama nebo nějakým předmětem, prudce padá na podlahu, tluče se nebo štípe, škrábe si obličej atd.)
15. Heteroagresivita

- Bije, škrábe, tluče druhé lidi
- 
- 16. Jemné známky úzkosti
  - Náhlé záchvaty pláče, fňukání (často vez slz)
  - Nervózní smích
  - Zdá se ustrašený, podrážděný nebo nespokojený
  - Bezcílně chodí sem a tam
  - Třese se a chvěje se
  - Somatizace: zvracení, hyperventilace nebo zadržování dechu, zažívací obtíže (zácpa, průjem), pocení, okusování nehtů
- 17. Poruchy nálady
  - Málo si všímá pocitů
  - Střídání protikladných emocí (zlost – smích, radost – smutek apod.)
  - Nevyprovokované záchvaty vzteku a smíchu
- 18. Poruchy jídla
  - Kvalitativní nebo kvantitativní obtíže
  - Pasivní lhostejnost: dítě se nechá krmit bez emoční spoluúčasti
  - Aktivní odmítání: dítě křičí nebo ječí, když vidí jídlo, odmítá být krmeno, gestikuluje a odvrací hlavu
  - Úzký výběr několika chutí: sladké nebo slané
  - Jí nejedlé věci (kamínky, papíry)
  - Koprofagie<sup>53</sup>
  - Přežvykování
  - Zvracení
  - Jí nečistě, bryndá nebo hází jídlem
  - Chybí pocit chuti
  - Bulimie, anorexie
- 19. Nestálá pozornost, snadná odklonitelnost
  - Dítě nedokáže soustředit pozornost na žádnou navrhovanou činnost
  - Nevšímá si toho, co mu říkáme, zdá se být zaujato svým zájmem
  - Pomalá integrace: nepřijímá pokyny nebo na ně reaguje opožděně
  - Opožděné reakce
  - Nestálá pozornost: pozornost je přitahována drobnými měnami v prostředí
  - Abnormní pozornost: věnuje pozornost produkovaní svých vlastních neřečových zvuků (škrábání, ťukání), kterým naslouchá velmi pozorně
- 20. Bizarní reakce na zvukové podněty
  - Zesílený význam zvukových funkcí v určité typu vztahu k vnějšimu světu
  - Nadměrná nedostatečná nebo výběrová citlivost na zvuky, hluky, zavolání
  - Paradoxní reakce. Např. dítě neotočí hlavu, když bouchnou dveře nebo když na ně zavoláme a místo toho se samo zabývá šustěním papíru

Poznámky:

Konkrétní události, které mohly výrazně ovlivnit změny v chování a hodnocení dítěte, mají být pečlivě zaznamenávány : např. dítě změnilo skupinu nebo typ léčby, došlo k výměně sestry nebo učitele apod.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Pojídání výkalů

<sup>54</sup> D. Krejčířová: Autismus VII. , Diagnostika poruch autistického spektra

## **Příloha č.4 Augmentativní a alternativní komunikace**

### **Co je augmentativní a alternativní komunikace (AAK)?**

Jsou to všechny formy komunikace, které doplňují a podporují (augmentativní způsoby) nebo nahrazují (alternativní způsoby) mluvenou řeč, ať už přechodně nebo trvale. Může jít třeba o fotografie, obrázkové symboly, komunikační tabulky, gesta, manuální znaky apod.

### **Proč metody AAK používáme?**

Chceme zvýšit u člověka s postižením řeči možnost dorozumění s okolím. Potřeba komunikace je jednou z nezákladnějších potřeb a její významnou součástí je mluvená řeč. Děti komunikují verbálně s rodiči a ostatními lidmi od nejtělejšího věku. Vyjadřují své potřeby, touhy, formulují otázky. Rozvoj řeči souvisí s rozvojem jejich kognitivních schopností třeba i tak, že pomocí všetečných otázek „Proč?“ se dítě dozví mnoho důležitých věcí o životě kolem. Malé zdravé dítě se informace dozví tak, že si může věci ohmatat, prohlédnout, může chodit a prozkoumat tak do detailů celý byt, ví, kde má maminka hrnce, už si je mnohokrát vyházel ven a prohlédlo si je, může se ptát, když něčemu nerozumí („Proč to bouchá?“), když něco postrádá („Kde je medvídek?“), může reprodukovat nějaký svůj zážitek („Lanovkou jeli, víš? Anička se bála.“), může vyjádřit svou touhu („Anička chce rohlík, jo?“), komentovat svou činnost („Budu papat.“). Toto vše je odepřeno dítěti, které je v důsledku těžké poruchy řeči a nebo jazyka schopno vyslovit pouze několik slova navíc má třeba těžce postiženou celkovou motoriku. Pokud takovému dítěti nenabídneme možnost, jak rozšířit možnosti komunikace, stane se převážně pasivním pozorovatelem, který ví, že věci kolem sebe může ovlivnit minimálně (někdy pouze křikem nebo intenzivním odmítáním), a proto se o to přestává snažit. Jeho další vývoj je tak omezenou možností komunikace významně limitován.

Rozvoj komunikačních schopností je samozřejmě závislý na intelektové kapacitě dítěte. Vývoj dítěte s mentálním postižením postupuje pomaleji ve všech oblastech, to znamená i v oblasti řeči a komunikace. Mnohé z metod AAK můžeme u dětí s hlubším mentálním postižením použít jen ve velmi omezené míře. Přesto stojí za to nabídnout všem dětem co nejvíce možností, jak by mohly zlepšit komunikaci s lidmi okolo sebe.

### **Má to cenu, když přece dítěti i tak rozumíme?**

Nezpochybnitelnou skutečností je, že milující rodiče skutečně rozumí dítěti velmi dobře. Vědí, co má rádo, tuší, co se mu bude nebo nebude líbit, poznají na něm první známky nudy, únavy, hladu. Rozeznají, když je nespokojené nebo když něco chce. S dítětem, které nemluví, si vypěstují svůj způsob komunikace – třeba tak, že se ho tak dlouho ptají, co chce, až pomocí svých otázek a zodpovědí dítěte „ano“ „ne“ přijdou na to, oč jde. Poznají, co potřebuje i co nechce, rozeznají od sebe různé projevy mimiky či rozdílné typy pláče. Těžko ale lze komunikovat takovýmto způsobem v plné šíři tak, jak je to jinak běžné mezi rodiči a dětmi. Spoustu svých postřehů se nenaučí dávat dítě najevo, když ví, že to nejde vůbec nebo velmi těžko a zdlouhavě. O komunikaci se snaží pouze tehdy, když něco hodně potřebuje nebo chce. Jak poznáme, že by dítě chtělo říci třeba tuto větu: „Teta mi povídala, že jsem šikovný.“ nebo „Já chci autíčko jako má Honzík ve školce.“ apod. Jak bude dítě později komunikovat ve škole či v jiném prostředí mezi neznámými lidmi? Jak ho naučíme, aby se na něco samo ptalo či nám něco sdělovalo? Jak bude komentovat dění kolem sebe? jak nás bude moci překvapit milou větou „Ty jsi hodná.“, jak bude moci sdělit, že ho ve škole kamarád rozzlobil? Čím dříve mu nabídneme možnosti, které mu alespoň v omezené míře toto umožní, tím aktivněji a vynalézavěji k nim bude přistupovat.

### **Jak pracovat s fotografiemi, obrázkovými symboly, piktogramy, znaky?**

Vhodné metody AAK pro určité dítě jsou stanovovány po poradě rodičů či jiných osob, které dítě důvěrně znají s odborníky na AAK. Vychází se z pohybových možností dítěte, z jeho věku, intelektové kapacity, možností rodiny, zájmů dítěte a jiných faktorů. Ať už je ale vybrán jakýkoliv způsob, je třeba si ujasnit zásadní principy takovéto komunikace. Mluvíme-li o komunikaci, měl by být každý nácvik alternativních metod především komunikací a ne výukou. Jako příklad si můžeme vzít, jak se malé dítě učí používat slovo „jablíčko“. První fází je, že porozumí spojení tohoto slova s konkrétním jablíčkem, které mu chutná. Postupně dochází k zobecnění, protože si dítě všimá, že jablíčko je někdy zelené, jindy žluté, ale stále je to jablíčko. Snaží se slovo vyslovit, nejprve třeba zkomoleně, ale vysloví je ze začátku nejspíš proto, aby jablíčko dostalo nebo sdělilo, že ho někde vidí. Je mu jedno, jestli je jablíčko zelené, zda patří mezi jídlo, zda se loupe, prostě jen použije slovo proto, aby dalo najevo své přání nebo vyjádřilo něco jiného. Na obdobných principech by měl probíhat nácvik metod AAK. Nejčastější chybou je, že se dítěti předkládají obrázky nebo grafické symboly a chce se po něm, aby ukazovalo ty, které jmenujeme, aby je řadilo do různých skupin (jídlo, oblečení apod.), aby z nich sestavovalo věty, aby je přikládalo k fotografiím, ale vše je dítěti postaveno jako výuka ne jako komunikace. Z komunikačního hlediska je k ničemu, umí-li dítě na pokyn a bez souvislosti s reálnou situací z obrázků či symbolů složit větu „Táta čte noviny“, ale nenapadne je říci si pomocí symbolu o oblíbené pití. A nenapadne je to proto, že symboly používáme jako výukový materiál ve výukových chvílích a ne jako součást běžné komunikace. Samozřejmě jsou tyto výukové činnosti prospěšné pro další rozvoj dítěte, ale neměli bychom je ztotožňovat s komunikací a možná bychom pro ně měli používat raději jiné obrázky. Chceme-li dítě naučit, co znamená symbol „jablíčko“, neměli bychom si s ním sednout ke stolu a vybírat ho z řady ostatních. Měli bychom ho vyndat, když máme na míse jablíčka, když se chystáme jablko strouhat nebo když ho vidíme na stromě a komentovat jeho pomocí svoji činnost („Mám chuť na jablíčko.“), vést dítě k výběru („Podívej tady je na obrázku jablíčko a tady je hruška. Co ti mám dát?“), pokud možno používat symboly jako součást komunikace v celé rodině (třeba při přípravě večere ukázat dítěti na symbolech, co si kdo přeje k pití a pak společně pití pro celou rodinu připravit). Práce s manuálními znaky je podobná. Dítě nemá být vybízeno větami typu: „Ukaž, jak děláš jablíčko.“, ale má se znaky učit a používat je opět v adekvátních situacích.

Nejlepší komunikační situací je pro začátek hra a důležitým faktorem komunikace je možnost výběru. Dítě by mělo být vedeno od začátku co nejvíce k tomu, aby si umělo vybrat (ze dvou předmětů, ze dvou kusů šatstva, ze dvou symbolů apod.). Pokud je hůře pohyblivé nebo má potíže s koordinací ruky a oka, měli bychom ho učit nejprve jednoznačný výběr očima, který potom může doplnit ukázkou. Můžeme vymyslet množství her, kde dítě bude něco vybírat. Je-li výběr ze dvou zvládnutý, přidáme další možnosti. Podobně při práci s manuálními znaky dáváme dítěti takové otázky, aby nemohlo odpovědět „ano“ nebo „ne“, ale muselo odpovědět pomocí znaků (např. „Dostane méďa jablíčko“ ukázat znak „nebo pomeranč?“ ukázat znak).

S výběrem i zhotovením obrázkových symbolů nebo piktogramů pomáhají odborníci na AAK. Existuje i soubor černobílých piktogramů, z nichž je možné sestavit komunikační tabulky nebo je používat jednotlivě. Lze si také vystřihovat obrázky z různých reklamních letáků apod. Užitečné je psát si pojmy, které by dítě mohlo chtít použít a zařadit je do jeho slovní zásoby.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Materiály SPC pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci s.r.o

## **Příloha č.5      Uspořádání pracovního místa**

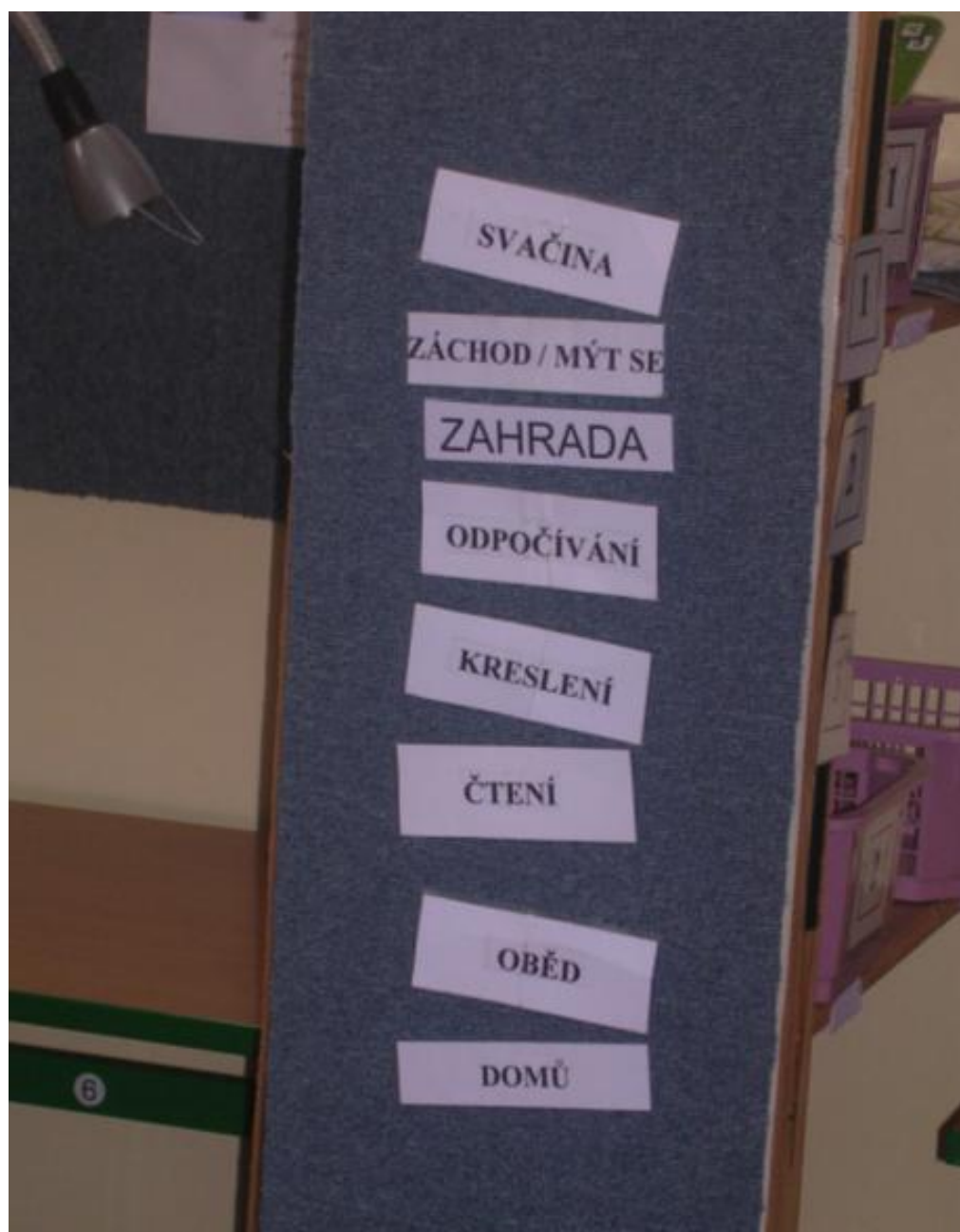
1. Žák je obrácen do volného prostoru a je plně zaujat svým úkolem. Svou poličku má několik metrů za sebou. Sám si vybírá to, co potřebuje pro svou školní práci.
2. Žák sedí čelem ke stěně a jeho polička s pomůckami je pár metrů vlevo. Žák nemá problém překonat prostor mezi pracovním stolem a poličkou. Sám si své pomůsky bere a vrací na místo.
3. Žák není nezávislý. Své učební pomůcky si bere z poličky umístěné nalevo od pracovního stolu a vrací je též na místo aniž by vstával od stolu. Jakmile opustí své pracovní místo, velmi znejistí.
4. Žák pracuje zleva doprava. Brát si potřebné pomůcky vlevo a opět je tam vracet by pro něj bylo příliš náročné. Není schopen si práci na takové úrovni zorganizovat. Pracovat zleva doprava si zautomatizuje a přispěje to velkou měrou k jeho nezávislosti. Není schopen přejít zatím k vyššímu stupni nezávislosti.
5. Žák pracuje stejným způsobem jako žák v případě předešlém, ale potřebuje navíc ještě zástěnu za svou lavicí, protože ho vyruší sebemenší podnět ze třídy (někdo vstoupí do místnosti, jiný žák si jde hrát apod.)
6. Žák sedí v boxu. Nedosáhl ještě takové úrovně, aby si mohl nezávisle vybírat své úkoly z police vpravo a odkládat splněné úkoly na polici vlevo. Vše musí být stále prováděno s fyzickou pomocí. Učitel položí tři úkoly na stůl a jeden po druhém je předkládá dítěti. Když jsou úkoly dokončeny, pomůže mu uložit je na pravou stranu.

## Příloha č.6 Komunikační tabule





## Příloha č.7 Denní režim



## **Příloha č.8 Formulář pro plán nápravy chování**

**Jméno dítěte :**

**Datum :**

**Současný problém chování :**

**Popište chování podrobně, kde a za jakých podmínek se vyskytuje**

**Anamnéza problému :**

**Kdy začalo a jak se vyvíjelo**

**Dřívější pokusy o nápravu :**

*Popište různé techniky, které jste v minulosti k nápravě použili, zaznamenejte, kdo je používal a jak na ně dítě reagovalo.*

**Analýza problému a cíle nápravy:**

1. Zvýšit vhodné alternativní chování
2. Snížit nevhodné chování
3. Důvody pro výběr cílů:*Důležitost změn chování pro dítě rodiče, učitel. Priority)*

**Postup:**

1. Kdo
2. kde
3. kdy

**Cíl 1: zvýšit**

**Úkol:**

**Pomůcky**

**Postup:**

**Cíl 2: redukovat**

**Úkol:**

**Pomůcky:**

**Postup:**

**Vyhodnocení postupu**

Výchozí údaje: *Jak dlouho, důležitá fakta*

Tabulka : *Jak dlouho, důležitá fakta*

## Příloha č.9 Praktické příklady nápravy chování

### Příklad 1: Intervence k posílení žádoucího chování

Jan je šestiletý chlapec s vývojovým postižením, který se naučil udržovat čistotu už před rokem a byl schopen se bez problémů svlékat i oblékat. V době, kdy jsme začínali s nápravou, si velmi často během dne nepatrně ušpinil spodní kalhotky. Hubování a mírné tresty, což byla přirozená reakce rodičů i učitelů, se mýjeli účinkem. Přesycení ve formě zdlouhavého mytí bylo pro dospělé obtížné a časově i velmi náročné. Navrhli jsme proto intervenci pozitivním posilováním, s níž souhlasili všichni zúčastnění. Jak rodiče, tak i učitelé chování zaznamenávali a společně pak probírali výsledky.

CÍL: Zvýšit odpovědnost za udržování čistoty

ÚKOL: Udržet kalhoty v čistotě

Den	Špinavé	Čisté	Odměna
Pondělí	///	/	0
Úterý	////	/	0
Středa	////	///	0
Čtvrtek	//	//	0
Pátek	///	/	0
Sobota	///	//	//
Neděle	//	///	///
Pondělí	/	////	////
Úterý	////	////	////
Středa	//	////	////
Čtvrtek		//	//
Pátek	//	//	//
Sobota		////	////
Neděle	/	////	////
Pondělí		////	////
Úterý	/	////	////
Středa		////	////

### Tabulka s cílem naučit Jana udržovat kalhoty v čistotě (Údaje jsou hypotetické)

**Cíl záznamu:** Abychom mohli rozhodnout, jestli zvolená technika nápravy dostatečně motivuje Jana k tomu, aby cítil zodpovědnost za svou čistotu, potřebujeme vědět, jak často dochází k „nehodě“ (výchozí údaj). Jakmile začneme Jana odměňovat za „čisté kalhoty“, uvidíme, dochází-li k nějaké změně. Za dva týdny se vyhodnotí účinnost metody.

**Technika:** Pověste tabulku v koupelně na zeď. Připravte si odměnu. Každou hodinu zavolejte Jana do koupelny. Požádejte ho, aby si sundal kalhoty a podíval se, jsou-li čisté. Za čisté kalhoty ho odměňte a pochvalte. Když čisté nejsou, konstatujte holou skutečnost: „špinavé kalhoty“. Rychle mu dejte čisté a beze slova opusťte koupelnu.

**Závěry:** Technika byla účinná. Kontroly v koupelně byly sníženy na tři denně. Každé dvě hodiny byl Jan pochválen a pohlazen. Současně mu bylo řečeno, že je „hodný, čistý klouček“.

## Příklad 2: Redukce mírně nežádoucího chování

Jenny je šestiletá holčička s autismem. Ve škole i doma jedla často prsty. Jídlo bylo jejím prvořadým zájmem a jedla vše, co mohla, extrémně rychle a velmi nečistě. Matka dívku napomínala a peskovala, ale bez úspěchu. Jenny mluvenému slovu příliš nerozuměla a zvuků nevěnovala žádnou pozornost. Uměla používat lžici.

**Cíl:** Jelikož připravujeme pro Jenny nová pravidla a nelze jí je vysvětlit slovy, může chvíli trvat než Jenny pochopí. Dříve než rozhodneme, zda je program účinný, musíme v něm pokračovat minimálně týden a při každém jídle. Nesmí nás rozladit, jestliže se jako první reakce objeví vyšší frekvence problémového chování. První týden je třeba mít trpělivost.

**Technika:** Stanovte výchozí situaci. Do tabulky zaznamenejte každé použití prstů při jídle. Nápravu začněte až po dvou dnech. Na deset sekund odejměte Jenny talíř pokaždé, když použije prsty. Nevšímejte si jejího chování. Udělejte čáku v tabulce a vraťte talíř. Každé na lžici a dejte ji Jenny do ruky.

datum	snídaně	oběd	večeře	Celkem
9.4	//////// 8	///// 6	////////// 11	25
10.4.	///// 6	//// 4	//////// 9	19
11.4.	/// 3	///// 5	///// 6	14
12.4.	// 2	/// 3	////////// 12	17
13.4.	/ 1	///// 5	//////// 7	13
14.4.	0	// 2	/// 3	5
15.4.	0	/ 1	0	1

Tabulka, do které zaznamenáváme, jak často Jenny používá prsty při jídle (data jsou hypotetická)

**Závěr:** Jenny se novému pravidlu naučila velmi brzy. Tabulku jsme tudíž odstranili, ale matka dále pokračovala v „odvykacím“ programu, když se nežádoucí chování opět objevilo.

## **Příloha č.10 Organizace pomáhající lidem s autismem**

### **Občanská sdružení**

APLA – asociace pomáhající lidem s autismem

Občanské sdružení rodičů, profesionálů a laiků poskytující komplexní poradenství pro lidi s autismem, jejich rodičům i odborníkům, kteří jim pomáhají, pořádající široké spektrum vzdělávacích kurzů-

E-mail: [apla@apla.cz](mailto:apla@apla.cz)

MÁME OTEVŘENO? o.s.

Sdružení pro integraci lidí s postižením do společnosti

E-mail: [kamaradi@mameotevreno.cz](mailto:kamaradi@mameotevreno.cz)

„Autistik“, občanské sdružení rodičů dětí s autismem

Kyselova 1189/24, 180 00 Praha 8

Tel: 286 584 141

Kontaktní osoba: Ing. Miroslava Jelínková, CSc

Nadace „Dětský mozek“

Konto autismus, především finanční pomoc institucím pomáhajícím lidem s autismem

Na rybníčku 10, Praha 2

Tel: 224 941 241, 224 941 588

Kontaktní osoby: Miroslava Čermáková, Jitka Pečenková

Rain Man o.s.

Opavská 962, 708 00 Ostrava – Poruba

Tel: 723 564 399

Kontaktní osoba: pí. Macháčková

### **Zdravotnická zařízení, diagnostika a lékařská péče**

Dětská psychiatrická klinika

V Úvalu 84, 150 18 Praha 5 – Motol

Tel: 224 433 300

Kontaktní osoby: přednosta doc. Mudr. Hrdlička, asistent Mudr. Propper

Dětská neurologická klinika

V Úvalu 84, 150 18 Praha 5 – Motol

Tel: 224 433 300

Kontaktní osoby: přednosta Mudr Komárek, Mgr. Lucie Skalíková (psycholog)

Fakultní nemocnice – dětská nemocnice Brno

Černopolní 9, 662 63 Brno

Kontaktní osoby: Mudr. Hana Ošlejšková, primář

Ordinace dětského psychiatra a dětského klinického psychologa  
Tomešova 1, 602 00 Brno  
Tel: 543 210 348  
Ktakovní osoby: Mudr. Eliška Šejnohová, psychiatr

### **Poradenství a diagnostika**

Brno: APLA Jižní Morava  
Veletržní 3, 603 00 Brno  
Tel: 548 533 449  
Kontaktní osoba: Mgr. Martin Polenský

České Budějovice: SPC  
Husova 9, 370 01 České Budějovice  
Tel: 387 311 945  
Kontaktní osoba: Mgr. Věra Koppová

Havířov: Sociální služby města Havířova  
Poradenské středisko pro rodinu a dítě  
Moravská 29, 736 01 Havířov  
Tel: 596 885 678  
Kontaktní osoba: PhDr. Květa Staňková

Hradec Králové: SPC při Speciální škole  
Hradecká 1231, 500 03 Hradec Králové  
Tel: 495 514 681  
Kontaktní osoba: Mgr. Libuše Kubová

Jihlava: SPC  
Demlova 28, 586 01 Jihlava  
Tel: 567 333 843  
Kontaktní osoba: Mgr. Haa Blažková (psycholog)

Trutnov: SPC při Speciální Mateřské škole  
Na Struze 124/29? 541 01 Trutnov  
Tel: 499 813 116  
Kontaktní osoba: Mgr. Blanka Hainzová (ředitelka)

### **Předškolní zařízení**

Bohumín: stacionář pro děti do 7 let  
Nerudova 1041, 735 81 Bohumín  
Tel: 596 013 434  
Kontaktní osoba: Mgr. Martina Pastuchová

Brno: Speciální mateřská škola a Zvláštní škola  
Barvičova 54, 602 00 Brno  
Tel: 543 241 378

Kontaktní osoba: Mgr. Věra Trhlíková (ředitelka)

Hořovice: Speciální mateřská škola  
Větná 869, Hořovice  
Kontaktní osoba: Marie Trefná

Kutná Hora: Mateřská škola  
Benešova 149/I, 284 01 Kutná Hora  
Kontaktní osoba: Hana Boudová

Olomouc: Speciální mateřská škola  
Blanická 16, 772 00 Olomouc  
Tel: 585 223 163  
Kontaktní osoba: PaedDr. Eva Tesařová

Rokycany: Speciální mateřská škola  
Školní 642? Rokycany  
Tel: 371 722 428  
Kontaktní osoba: Marie Vinšová (ředitelka)

Šumperk: Speciální mateřská škola  
Řebízského 1, 787 01 Šumperk  
Tel: 583 216 462  
Kontaktní osoba: Mgr. Pavlína Křížová

Trutnov: SPC a Speciální mateřská škola  
Na Struze 124/29, 541 01 Trutnov  
Tel: 499 813 116  
Kontaktní osoba: Mgr. Daniela Kranátová

Žatec: Speciální mateřská škola  
Studentská 1416, 438 01 Žatec  
Kontaktní osoba: Eva Vacková

### **Školy, stacionáře a ústavy**

Praha 6: DAR, dětský rehabilitační stacionář  
Alžírská 647, 160 52 Praha 6  
Tel: 235 362 726  
Kontaktní osoba: PhDr. Monika Janíková (psycholog)

Praha 3: Integrační centrum Zahrada  
U zásobní zahrady 8, 130 00 Praha 3  
Tel: 222 586 598  
Kontaktní osoba: Mgr. Radka Faltysová

Praha 4: Modrý klíč  
Smolkova 567/2, 142 00 Praha 4  
Kontaktní osoba: Ing. Miroslava Jelínková CSc.

Praha 6: Rooseveltova Pomocná škola a SPC  
Rooseveltova 8, 160 00 Praha 6  
Tel: 224 322 147 (Pomocná škola)  
Kontaktní osoba: Mgr. Hana Bémová  
Tel: 233 321 044 (SPC)  
Kontaktní osoba: Klára Grešlová

Praha 9: Sluneční domov, týdenní domov pro děti s autismem  
Jahodnická 66, 198 00 Praha 9  
Tel: 281 860 827  
Kontaktní osoba: Alexandra Řezníčková (ředitelka)

Praha 10: Speciální škola  
Chotouňská 476, 108 00 Praha 10  
Tel: 274 772 945  
Kontaktní osoba: Mgr. Josef Glazer

Praha 10: Diakonie  
Saratovská 159, 100 00 Praha 10  
Kontaktní osoba: Mgr. Jana Drašarová

### **Psychologická péče**

Blansko: SPC  
Žižkova 27, 678 01 Blansko  
Tel: 516 411 868  
Kontaktní osoba: Mgr. Miroslav Šamalík

Bohumín: ambulance  
Nerudova 1041? Bohumín 735 81  
Tel: 596 013 434  
Kontaktní osoba: Mgr. Martina Pastuchová

Brno: Klinika dětské neurologie  
Černopolní 9, 662 62 Brno  
Tel: 545 122 913  
Kontaktní osoba: PhDr. Zuzana Makovská

Jihlava: SPC  
Demlova 28, 586 01 Jihlava  
Tel: 567 333 843  
Kontaktní osoba: Mgr. Hana Blažková

Mohelnice: SPC  
Medkova 1, 789 85 Mohelnice  
Tel: 583 430 255  
Kontaktní osoba: Mgr. Dagmar Kyvalská

Olomouc: SPC  
Svatoplukova 11, 779 00 Olomouc



Tel: 585 414 709  
Kontaktní osoba: Mgr. Kateřina Lamačová

Ostrava: Ambulance klinického psychologa  
Opavská 962, 708 00 Ostrava – Poruba  
Tel: 596 973 261  
Kontaktní osoba: PhDr. Ja Niliusová

Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem Praha  
Brunnerova 1011, 163 00 Praha 17 . Řepy  
Tel: 235 302 111  
Kontaktní osoba: Mgr. Kateřina Thorová

Praha: dětská neurologická klinika FN v Motole  
V Úvalu 84, 150 00 Praha 5  
Tel: 224 433 363  
Kontaktní osoba: Mgr. Lucie Skalíková

Praha: SPC při Speciální škole  
Chotouňská 476, 108 00 Praha 10  
Tel: 274 772 945  
Kontaktní osoba: PhDr. Olga Opekarová

Praha: Středisko rané péče  
Haštalská 27, 100 00 Praha 1  
Tel: 224 826 860  
Kontaktní osoba: Mgr. Timea Vidová

Praha: Škola J. Ježka pro zrakově postižené  
Loretánská 19, 118 00 Praha 1  
Tel: 220 515 264  
Kontaktní osoba: PhDr. Drahuše Špeciánová

Trutnov: ambulance  
Lomní 357, 541 01 Trutnov  
Tel: 499 816 696  
Kontaktní osoba: PhDr. Lenak Hüblová

Ústí nad Orlicí: SPC  
Lázeňská 206, 562 01 Ústí nad Orlicí  
Tel: 465 523 715  
Kontaktní osoba: PhDr. Jiřina Mikšíková<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> tento seznam může obsahovat zastaralé informace

## Příloha č.11 Videotrénink interakcí

Videotrénink interakcí (dále jen VTI) vznikla v 80. letech v Holandsku. Tvůrci VTI správně předpokládali, že pro děti je nejlepší být vychovávány v rodině (ne v ústavech). A tak jako odpověď na potřebu zachování co nejvíce rodin (ze začátku šlo převážně o rodiny s dětmi s handicapem či s problémy v chování apod.), vymysleli metodu, která se za pomoci videa a pozitivní motivace snaží o zlepšení vztahů a komunikace mezi členy rodiny.

Při tvorbě metody VTI bylo využíváno poznatků z vývojové psychologie, pedagogiky, speciální pedagogiky ale i etologie. Zakladatelé VTI vycházeli z poznání, že pro správný vývoj dítěte je nejdůležitější výchova v rodině, v dobře fungující rodině. A tak jako pomoc problémovým rodinám zvolili pomoc rodinám v domácím prostředí. Za využití videa jako komunikačního prostředku, který nenásilnou formou nabízí rodičům zpětnou reakci (rodič na videozáznamu vidí, jak dítě reaguje, má mnohem delší čas si reakcí svých i dítěte všimnout), videotrenér poukazuje na momenty, kdy se komunikace s dítětem daří, společně s rodiči vymýšlí, jak by ještě více šlo zlepšit vztah s dítětem (jak lze lépe reagovat na jeho potřeby). Zároveň se snaží, aby negativní způsoby komunikace byly nahrazovány funkčními, pozitivními. Jde tedy hlavně o to, aby byli rodiče co nejvíce schopni se naladit s dítětem na stejnou vlnu, všimnout si jeho reakcí a adekvátně na ně reagovat. Při rozboru videotrenér upozorňuje na momenty, kdy se dítěti dostává nějaké pozitivní odpovědi na jeho potřeby, často se jedná pouze o pousmání rodiče, kývnutí a podobně. Právě proto, že se pracuje se zdánlivými maličkostmi, vyžaduje VTI velmi citlivý přístup ze strany videotrenéra. Ze své zkušenosti, ale vím, že i tyto zdánlivé maličkosti, mohou být pro rodiče (asistenta, učitele, sociálního pracovníka atd.) velkou oporou ve výchově dítěte, v jeho pozitivním přijímání, v budování vztahu s ním. Jde tedy zároveň o upevnění dobrých návyků při komunikaci s dítětem, ale zároveň i o jejich zlepšování. Metoda VTI může fungovat pouze tehdy, jestliže je videotrenér schopen navázat vztah s rodiči, získat si jejich důvěru, všimnout si jejich potřeb a naladit se na jejich vlnu.

### Spin

V České republice se metoda VTI začala používat v 90. letech, kdy zde vznikl poměrně velký prostor pro šíření nových metod v sociální práci i ostatních pomáhajících profesích. o.s. SPIN bylo založeno v roce 1993 skupinou terapeutů, psychologů a speciálních pedagogů, kteří nebyli spokojeni ve stávajícím systému služeb sociální péče.

Pracovníci o.s. SPIN převzali metodu VTI přímo od videotrenérů z Holandska a získali certifikát opravňující je ke školení nových videotrenérů. Od Holandských odborníků převzali i název SPIN, který znamená jednak **S**družení **P**ro videotrénink **I**nterakcí, jednak znamená i bod, kdy se mění úhel pohledu na výkon sociální práce – ne za lidi problém vyřešit, ale vyřešit problém **s nimi**.

Původně se činnost o.s. SPIN soustřeďovala podobně jako činnost holandské organizace na zlepšení podmínek a komunikace v rodinách, kde je vychováváno dítě (děti) s handicapem. Nyní videotrenéři pomáhají v mnoha různých odvětvích sociální práce (předporodní péče, pomoc velmi mladým matkám s výchovou dítěte, pomoc rodinám s adoptivním dítětem, pomoc sociálně slabým či mnohočetným rodinám, pomoc učitelům při řešení konfliktů s dětmi s problémy v učení či chování, pomoc při dobrém začlenění dítěte či dospělého člověka s handicapem do společnosti, pomoc psychologům i sociálním pracovníkům při komunikaci s jejich klienty, velmi rozšířená je také pomoc v rodinách nebo zařízeních pečujících o velmi staré lidi, kteří žijí v podobné závislosti jako malé děti, VTI pomáhá také ve zdravotnických zařízeních při dlouhodobých hospitalizacích pacientů a v neposlední řadě také při integraci dětí s postižením do základních škol).

Zaměstnanci o.s. SPIN proškolují nové videotrenéry, pomáhají také při zavádění metody VTI v zahraničí (v Maďarsku, v Polsku, ale také ve Velké Británii).

Peníze na svůj provoz shání z různých zdrojů (charitativní organizace, Holandský program Matra, program Phare EU apod.). V České republice bohužel stále schází podpora ze strany politiků pro nové metody sociální práce. Část nákladů pokrývá SPIN z vlastních zdrojů – VTI je ale stále placenou službou, tudíž pro mnoho rodin (často sociálně slabých) a organizací (většinou neziskových) nedostupná.

### **VTI v českých školách**

Pracovníci o.s. SPIN v současné době považují prosazování VTI jako pomoci učitelům za jeden ze svých stěžejních programů. I poptávka ze strany učitelů a ředitelů škol je veliká, někteří učitelé dokonce procházejí výcvikem a sami se chystají na dráhu videotrenéra. Učitelé považují VTI za velkou podporu a pomoc při své práci. Začínající učitelé se často teprve až za pomoci této metody učí, jak správně s dětmi komunikovat, jak efektivně předávat své znalosti a jak lze na děti výchovně působit i během tak (poměrně) krátké doby jako je vyučovací hodina.

VTI je metoda velmi dobře použitelná při integraci dětí s postižením do základních škol. Pomocí VTI lze poměrně rychle odhalit příčiny problémového chování dítěte a efektivně je řešit. Za pomoci VTI lze snadno objevit problémy v komunikaci učitel – asistent, učitel – žák, asistent – žák. Tuto metodu považuji za vysoce efektivní způsob pomoci při začleňování dětí s autismem do základních škol.

### **Komunikace**

Jak jsem se již zmiňovala v předchozích kapitolách při VTI se pracuje především s komunikací, s vylepšením komunikace mezi rodičem (učitelem...) a dítětem (žákem ...). V této kapitole bych vás proto ráda seznámila s různými typy verbální i neverbální komunikace tak, jak je sestavil na základě svého pozorování (rozboru mnoha videonahrávek) H. Biemans.

Podle Biemans lze komunikaci rozdělit na dvě základní skupiny:

- pozitivní komunikaci (vyvolává pozitivní příjem ze strany dítěte, podporuje jeho vývoj a rozvíjí komunikaci)
- negativní komunikaci (komunikace se nerozvíjí, zesiluje nežádoucí chování dítěte popřípadě dochází k vyhasínání – dítě se stává apatickým)

V následující tabulce uvádím principy pozitivní komunikace („ano – série“) a negativní komunikace („ne – série“):

„Ano – série“ – kladné odpovědi na iniciativy dítěte

Věnování pozornosti - otočení se za dítětem jako odpověď na jeho iniciativy

- opětvání očního kontaktu

„Ano“ – neverbálně – usmívání se

- pokyvování hlavou
- příjemná hlasová intonace
- příjemný výraz obličeje
- přátelská pozice těla

„Ano“ – verbálně – vokalizování

- žvatlání
- mluvení
- říkání „ano“
- pojmenování se souhlasem
- ptaní se

- říkání, co dělám, co cítím

Střídání se – převzetí slova

Kooperace – poskytnutí pomoci

- přijímání
- odpovídání

Usměřování, vedení, řešení konfliktů – ujímání se iniciativ

- souhlas
- přijetí iniciativy a připojení se
- navrhování, nabízení možností
- plánování
- řešení problémů

„Ne – série“ – záporné odpovědi na iniciativy dítěte

Nevěnování pozornosti – otočení se jiným směrem

- dívání se jiným směrem
- neusmívání se

„Ne“ neverbálně – kývání ve smyslu „ne“

Podrážděný hlas

Nepříjemný výraz obličeje

Nepřátelská pozice těla

Mlčení

Opravování

Napomínání

Nekomunikace

„Ne“ verbálně – říkání ne

Nepředávání slova

Hovoření navzájem

Neptání se

Neposkytnutí pomoci, nezeptání se na pomoc

Není zřejmá žádná iniciativa

Nevšímání si

Nejasné sdělení

Žádné plánování

Žádná pomoc při řešení problémů.

Jistě není těžké si domyslet, že mnoho těchto komunikačních prvků je při běžném sledování komunikace dvou lidí těžko postřehnutelné, nebo se mohou zdát nedůležitými při řešení problémů. Avšak po několika sledováních videonahrávky, lze objevit, že mnoho velkých problémů vzniká kvůli zdánlivým maličkostem. Zpětné sledování rozhovoru nám také usnadní komunikaci s klientem, neboť i on si mnoho svých „nedostatků“ vůbec nemusí uvědomovat a lépe ho o nich přesvědčíme.

## **Příloha č.12 IVP Pavel**

### **Individuální vzdělávací plán pro Pavla X.**

Listopad 2006

8.ročník ZŠ

#### **Matematika**

Současný stav:

Pavel počítá operace v oboru přirozených čísel do miliönu (názor, kalkulačka)

Pavel řeší slovní úlohy

Násobilka z paměti Pavlovi nešla, počítá příklady na kalkulačce

Pavle začal zaokrouhlování, zatím na desítky

Úkoly:

Číselná řada do 1.000.000, procvičovat

Diktát čísel (s použitím pomocné tabulky na řády)

Porovnávání přirozených čísel – pokračovat

Početní operace (sčítání, odčítání) v oboru do 1.000.000 s využitím názoru či kalkulačky

Slovní úlohy: Pavel rozhodne o jakou početní operaci jde

Začít záporná čísla: praktické využití a souvislosti (měření teploty, dluh)

Zaokrouhlování čísel

Začít procenta (určování na modelech)

Orientace ve čtvercové síti: opakovat

Hodiny a určení času: opakovat, využívat i v jiných předmětech

Peníze: opakovat práce s kalkulačkou

Geometrie: obvod čtverce, obdélníka a trojúhelníka

Obsah čtverce a obdélníka

#### **Český jazyk**

Současný stav:

Procvičování pravopisu

Práce s větou: skládání vět ze slov, doplňování vhodného slova do věty

Slovní druhy

Úkoly:

Stále procvičovat pravopis, spíše fixováním správného psaní známých slov, případně s pomůckami

Dále práce s větou a slovními druhy (doplňování chybějících slov do věty, tvoření záporu, otázky,...). Práce se slovesy. Začít spojky, částice, citoslovce.

Vztahy ve větě (pouze podmět a přísudek, pravopis)

Nová látka, pokud jde, se třídou (ne druhy vedlejších vět). Procvičovat interpunkci, pokud půjde.

Při diktátu Pavla dále korigovat, nenechat ho psát nesprávné tvary

Čtení: vlastní četba

Literatura: vybraní autoři a díla se třídou, jinak četba vlastní knihy

Sloh: postupovat se třídou v tématech. Formou otázek dovést Pavla k sestavení odpovědí v celých větách (textu).

## **Angličtina**

Současný stav:

Pavel se učí novou slovní zásobu podle daných tématických okruhů

Skládání vět z několika slov podle daného klíče

Pavel má slovníček již naučených slov

Úkoly:

Dále nová slovní zásoba dle témat

Skládání různých typů jednoduchých vět

Seznamovací a zdvořilostní fráze

Metody a pomůcky:

Kartičky s probíranými slovy a frázemi na procvičování, obrázky

Slovníček pro opakování

## **Dějepis**

Současný stav:

Pavel pracuje se třídou, učební témata redukována

Program Národní škola:

Novověk

Úkoly:

Redukce učebních plánů třídy, asistentka bude Pavlovi výklad doplňovat

Využití dějepisných map

Jednoduchý zápis z hodin s pomocí asistentky pedagoga

Testování učiva podle zápisu v sešitě

## **Zeměpis**

Současný stav:

Pavel pracuje se třídou, učební témata redukována

Program Národní škola:

Evropa, opakování

Česká republika

Praktický zeměpis

Úkoly:

Redukce učebních plánů třídy

Využití map, obrázků, výukových počítačových programů.

## **Občanská výchova**

Současný stav:

Pavel pracuje se třídou

Úkoly:

Práce se třídou, je-li třeba redukce obsahu učebních témat

## **Přírodopis**

Současný stav:

Pavel pracuje se třídou

Krátký zápis z hodin s pomocí asistentky pedagoga

Program Národní škola:

Obratlovci

Člověk

Cizokrajné ekosystémy

Úkoly:

Pavel bude pracovat se třídou, případná redukce obsahu učebních témat

## **Fyzika**

Současný stav:

Pavel pracuje se třídou na redukovaných učebních tématech, účastní se demonstrací

Využívá materiálů pro zvláštní školy

Program národní škola:

Práce a energie

Slunce a Země

Zvukové jevy

Úkoly:

Práce se třídou, je-li to možné. Jinak individuální práce s asistentkou.

Pavel bude mít k dispozici materiály základní i zvláštní školy

## **Chemie**

Současný stav:

Pavel pracuje se třídou na redukovaných učebních tématech, účastní se demonstrací, pokusů

Využívá materiálů pro zvláštní školy

Program Národní škola:

Chemické látky, přírodní látky, vlastnosti látek

Prvky a sloučeniny

Úkoly:

Práce se třídou je-li to možné. Jinak individuální práce s asistentkou

Pavel bude mít k dispozici materiály základní i zvláštní školy

## **Práce s počítačem**

Současný stav:

Pavel pracuje s asistentkou pedagoga

Úkoly:

Základy práce s počítačem ( obsluha počítače)

Práce s programem Word

Případně výukové programy z jiných předmětů

## **Dějiny umění**

Současný stav:

Pavel pracuje se třídou

Úkoly:

Dále se třídou

## **Výtvarná výchova**

Současný stav:

Pavel pracuje se třídou

Úkoly:

Dále se třídou

## **Tělesná výchova**

Současný stav:

Pavel pracuje se třídou, hodin se účastní v různé= míře zapojení

Úkoly:

Dále pokračovat se třídou

## **Rodinná výchova, hudební výchova, pracovní vyučování**

Současný stav:

Pavel na hodiny těchto předmětů nechodí (jsou v rámci odpoledního vyučování, kdy už je Pavel unavený)

Úkoly:

Zařazovat prvky těchto předmětů v jiných předmětech



## **Sociální komunikace**

Současný stav:

Pavel se po budově školy pohybuje celkem samostatně. Některé dny chodí sám ze školy. Ráno čeká na asistentku pedagoga před kabinetem, tam je informován, ve které třídě jsou ten den první hodinu a sám tam dojde  
Samostatně se převléká s ostatními v šatně na TV.

Úkoly:

Nadále pokračovat v osamostatňování Pavla.

## **Organizace školní docházky**

Ke třídě je přiřazena asistentka pedagoga

Pavel chodí na vyučovací hodiny všech předmětů, kromě odpoledního vyučování, které je dvakrát týdně (jedna hodina dějepisu, chemie, hudební výchovy, pracovního vyučování, rodinné výchovy a občanské výchovy)

Učební dokumenty: Národní škola:č.j. 15724/97-20 – upravené osnovy (úpravy podle vzdělávacího programu zvláštní školy: č.j. 22980/97-22)

## **Speciálně pedagogická podpora**

Pedagožka z SPC bude docházet do vyučování v případě potřeby

Asistentka pedagoga bude v pravidelném kontaktu s SPC, absolvovala školení asistentů zahrnující teoretickou i praktickou část.

## **Příloha č. 13 IVP Milan**

### **Individuální vzdělávací plán pro Milana X.**

#### **Komunikace**

##### Současný stav

- komunikuje pouze s dospělými
- s dětmi navazuje jen nesmělé slovní kontakty, většinou přes konkrétní věc, po které touží
- časté stereotypní projevy o stejných tématech stále dokola

##### Úkoly

- nacvičování přiměřené komunikace s druhou osobou ve všech situacích ve škole i mimo školu (na procházkách, v MHD, v divadle ...)
- pracovat na síle a intonaci při individuálním učení
- rozvoj slovní zásoby pomocí různých slovních her
- cvičení paměti (písničky básničky)
- formy společenského styku (pozdrav, poděkování, prosba, omluva, oslovení, krátký vzkaz apod.)

#### **Rozumová výchova**

##### **Čtení**

##### Současný stav

- přečte s porozuměním jakýkoli text
- tvoří samostatně věty na dané téma
- zvládá vyjmenovaná slova po B,F,L,M
- zvládá tvrdé a měkké slabiky

##### Úkoly

- další vyjmenovaná slova
- podmět a přísudek
- významová stránka vět a odstavců
- čtení vět s přirozenou intonací a přízvukem
- čtení vět podle smyslu
- reprodukce přečteného textu podle osnovy
- popis jednoduchých předmětů
- slovní druhy - rozlišování

##### **Psaní**

##### Současný stav

- přepis z tiskacích forem
- diktáty
- doplňování písmen, slabik, slov
- samostatné tvoření a psaní vět

### Úkoly

- zpřesňování tvarů písmen
- poměr výšky písmen
- rozvíjet soustředěnost
- sloh – dopis, úprava dopisu a obálky
- úprava písemných prací
- diakritická znaménka

### **Matematika**

#### Současný stav

- zvládá násobení a dělení čísel od 1 do 100
- slovní příklady
- sčítání a odčítání dvouciferných čísel s přechodem přes 10
- sčítání pod sebou
- jednotky objemu
- základy geometrie

### Úkoly

- sčítání a odčítání do 100 – ústně i písemně
- numerace do 1000, orientace na číselné ose
- násobení číslem 100
- úlohy typu o n-více, o n-méně, n-krát více, n-krát méně
- geometrie – kolmice a rovnoběžky, čtverec a obdélník
- kruh a kružnice
- jednotky délky, hmotnosti, objemu
- převody jednotek

### **Věcné učení**

#### Současný stav

- jednotlivá roční období
- orientace v čase
- rodina
- nakupování
- druhy pracovních činností

### Úkoly

- Česká republika – orientace na mapě
- hlavní město Praha
- podmínky života na Zemi
- člověk a jeho životní prostředí
- neživá příroda

### **Hudební, tělesná a pracovní výchova**

Podle osnov Základní školy speciální

## **Sociální zručnosti, motivace**

- eliminovat nepříznivé reakce na různé sociální situace
- dbát na udržování očního kontaktu s druhou osobou, adekvátní komunikace
- umět si vybrat smysluplnou činnost pro náplň volného času

## **Použitá literatura:**

**Kolektiv autorů o.s. Rytmus: Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat  
Praha Rytmus – určeno pro vnitřní potřeby o.s. Rytmus**

**Kerrová S.: Dítě se speciálními potřebami  
Praha: Portál, 1997 ISBN 80-7178-147-9**

**Kolektiv autorů: Integrace znamená dobu  
Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998 ISBN 80-7184-691-0**

**G. Lang, Ch. Berberichová: Každé dítě potřebuje speciální přístup  
Praha: Portál, 1998 ISBN 80-7178-144-4**

**V. Mertin: Individuální vzdělávací program  
Praha: Portál, 1995 ISBN 80-7178-033-4**

**O. Zelinková: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program : nástroje pro  
prevenci, nápravu a integraci  
Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-544-X**

**T. Peeters: Autismus - od teorie k výchovně vzdělávací intervenci  
Praha: Scientia, 1998 ISBN 80-7183-114-X**

**Ch.Gillberg, T. Peeters: Autismus – zdravotní a výchovné aspekty  
Praha: Portál, 1998 ISBN 80-7178-201-7**

**E. Schopler, R.J. Reichler, M. Lansingerová: Strategie a metody výuky dětí s autismem  
a dalšími vývojovými poruchami  
Praha: Portál, 1998 ISBN 80-7178-199-1**

**Kolektiv autorů: Dětský autismus  
Praha: Portál ISBN 80-7178-813-9**

**E. Schopler: Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje  
Praha: Portál, 1999 ISBN 80-7178-202-5**

**M. Jelínková: TEACCH program – výchovně vzdělávací program pro děti, mládež a  
dospělé s autismem  
Časopis Speciální pedagogika, 1998, roč.8, č.3 ISSN 1211-2720**

**R. Nesnídalová: Extrémní osamělost  
Praha: Portál, 1994 ISBN 80-7178-024-3**

**Donna Williamsová: Nikde nikdo**

**D. Krejčířová: Autismus VII., Diagnostika poruch autistického spektra  
Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2003**

**Iva Švarcová: Mentální retardace**  
**Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-506-7**

**Arlene Karter: Principy integrace do společnosti**

**L. Edelsberger a kol.: Defektologický slovník**  
**Praha: Nakladatelství H&H, 2000 ISBN 80-86022-76-5**

**Kolektiv autorů: Slovník cizích slov**  
**Praha: Encyklopedický dům, 1996 ISBN 80-90-1647-8-1**

**Směrnice, zákony a vyhlášky:**

**Právní výklad 4/2004 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákona č. 561/2004 Sb.**

**Směrnice MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j. 13 710/2001-24 ze dne 6.června 2002**

**Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**

**Zákon o pedagogických pracovnících č.563/2004 Sb. ze dne 24.zář 2004**

**Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č.561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004**

**Úmluva o právech dítěte přijatá českou vládou v roce 1991 sbírkou zákonů 104/1991**

**Světová zdravotnická organizace: Mezinárodní klasifikace nemocí , 1987, desátá verze**

**Americká psychiatrická asociace: Diagnostický statistický manuál, 1994, čtvrtá verze**

**Charta lidských práv a svobod**

**Internetové zdroje:**

[www.spin.cz](http://www.spin.cz)

[www.rytmus.cz](http://www.rytmus.cz)

[www.autismus.cz](http://www.autismus.cz)

[www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz)

[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

**Interní dokumenty:**

**Základní škola speciální v Rooseveltově ulici: Výroční zpráva 2005/2006**