



METODICKÁ PŘÍRUČKA

VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ
S ASPERGEROVÝM
SYNDROMEM
V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ

BARBORA BAZALOVÁ

MASARYKOVA
UNIVERZITA

Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v inkluzivní třídě

Metodická příručka

Barbora Bazalová

Klíčová aktivita 6: Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ

Modul 1

Masarykova univerzita

Brno 2020

Publikace je vydána v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (registrační číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Kniha je šířená pod licencí
CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-5936-8

Obsah

O projektu.....	4
Úvod.....	8
1 Teoretická východiska vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem	10
1.1 Charakteristika Aspergerova syndromu (AS) s ohledem na vzdělávací potřeby.....	10
1.2 Projevy žáka s AS ve škole, obtíže při inkluzivním vzdělávání	12
1.3 Podněty pro předcházení obtížím při inkluzivním vzdělávání žáka s AS.....	21
2 Podmínky edukace v kontextu školy a třídy	28
2.1 Zajištění inkluzivního vzdělávání žáka s AS	28
2.2 Proškolení a spolupráce zúčastněných stran	32
2.3 Podpora poradenských zařízení, koordinátor pro PAS	34
3 Příklady metodické práce s žáky s AS v našich podmínkách a v zahraničí.....	36
3.1 Metodika edukace žáka s AS v inkluzivní škole v České republice	36
3.1.1 Metodika edukace žáka s AS v inkluzivní škole.....	37
3.1.2 Metodika edukace třídy, ve které se vzdělává žák s AS	41
3.1.3 Metodiky vzdělávání žáků s PAS včetně AS.....	43
3.2 Metodika edukace žáka s AS v inkluzivní škole v zahraničí	46
3.2.1 Zkušenosti s edukací žáka s AS v inkluzivní škole ve Velké Británii	47
3.2.2 Metodiky k inkluzivnímu vzdělávání žáků s AS v anglickém jazyce.....	48
3.3 Příklady z praktické realizace klíčových aktivit v inkluzivní škole.....	50
4 Aplikace výzkumného nástroje SDQ v inkluzivní škole	51
4.1 Charakteristika a možnosti využití nástroje	51
4.2 Analýza dat a diskuse k aplikaci nástroje a zjištěným datům	52
4.3 Diskuse k aplikaci nástroje ve třídě s žákem s Aspergerovým syndromem	53
Závěrečná část	54
Literatura	55
Summary	58
Seznam tabulek a obrázků.....	60
Jmenný rejstřík	61
Věcný rejstřík	63
Přílohy	66

O projektu

Cílem projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou v inkluzivní třídě. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností. Zasiťovat školy, podpořit zkušenosti dobré praxe. Zaměřit se na podporu žáků s SVP při vstupu na trh práce. Zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit. Podpořit inkluzivní vzdělávání osvětovými aktivitami určenými pro veřejnost.

Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Jednotlivé klíčové aktivity jsou komplexně zaměřené na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Byly vybrány a definovány tak, aby naplňovaly cíl projektu, kterým je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků s SVP na základní a střední škole a maximálně podpořit zapojené školy a školská zařízení do realizace a výstupů projektu.

Jednotlivé klíčové aktivity jsou:

- Povinné aktivity
 - Aktivita č. 1: Řízení projektu
- Povinně volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Škola jako centrum kolegiální podpory
 - Aktivita č. 3: Podpora žáků s SVP při vstupu na trh práce
 - **Aktivita č. 6: Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ**
- Volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Pohybové inkluzivní volnočasové aktivity
 - Aktivita č. 3: Zahraniční stáž pro pracovníky s cílovou skupinou
 - Aktivita č. 4: Osvětové aktivity na podporu inkluzivního vzdělávání

Klíčová aktivita 6 *Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ* řeší problém kvalitního vyučování žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucích k úspěšnému vzdělávání žáků s SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou budou žáci s SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií, se zrakovým postižením a se specifickými

poruchami učení (SPU). Inkluzivní vyučování pro žáky s SVP bude organizováno po dobu jednoho školního roku min. tři vyučovací hodiny týdně. Vyučovací jednotky budou vycházet z RVP ZV a školního vzdělávacího programu, s přihlédnutím k individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka s SVP. Vyučování u žáků s Aspergerovým syndromem bude zaměřeno na podporu a rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. U žáků s narušenou komunikační schopností budou ve vyučování využity specifické techniky rozvoje jejich komunikačních schopností. U žáků se sluchovým postižením bude výuka zaměřena na posilování sociálně-emočních kompetencí. Při inkluzi žáků se zrakovým postižením bude využito zážitkové vyučování s cílem posilovat specifické kompetence potřebné pro jejich samostatný život. U žáků s mozkovou obrnou a epilepsií budou zařazeny do vyučování aktivity zaměřené na posilování resilienčních faktorů, jak zvládat zátěžové situace. U žáků s SPU bude výuka českého jazyka zaměřena na individuální čtenářské zážitky, reflektovanou tvorbu vlastního textu. V cizím jazyce bude vyučování zaměřené na poslech, zpěv a recitaci cizojazyčných písní, říkadel a básní s cílem rozvoje a prohloubení receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Vyučování v matematice bude využívat hry na odstranění strachu z matematiky.

Výstupem klíčové aktivity 6 je zpracování devíti modulů, obsahujících metodiku a vzdělávací program pro žáky se SVP, podle vybraných druhů postižení.

- **Modul 1:** Žáci s Aspergerovým syndromem (metodická příručka) (Bazalová)
- **Modul 2:** Žáci s narušenou komunikační schopností (metodická příručka) (Chleboradová, Kopečný)
- **Modul 3:** Žáci se sluchovým postižením (metodická příručka) (Doležalová, Bytešníková, Horáková)
- **Modul 4:** Žáci s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu (metodická příručka) (Opatřilová, Zámečnicková)
- **Modul 5:** Žáci se zdravotním znevýhodněním se zaměřením na epilepsii (metodická příručka) (Fialová)
- **Modul 6:** Žáci se zrakovým postižením (metodická příručka) (Röderová, Pavlovská, Vrubel)
- **Modul 7:** Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU a zdravotní postižení – český jazyk a literatura (metodická příručka) (Klímová, Zítková)
- **Modul 8:** Žáci s SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (metodická příručka) (Schejbalová)
- **Modul 9:** Žáci s SPU – matematika (metodická příručka) (Blažková)

V současné době je realizován **Akční plán pro inkluzivní vzdělávání pro léta 2019–2020**, který navazuje na APIV 2016–2018, v jehož rámci bylo identifikováno několik kritických míst, kterým je třeba věnovat pozornost i nadále:

- uplatnit větší důraz na rozvoj potenciálu každého žáka;
- zajistit hlubší mezioborovou spolupráci a cílenou práci s veřejností;
- doplnit chybějící zajištění vyhodnocování strategií (monitoring, reportování, iniciace nápravných opatření).

Cílem APIV pro léta 2019–2020 je zlepšovat podmínky pro realizaci změn a přispívat ke kladnému přijetí myšlenky inkluze u odborné a širší veřejnosti v rámci tří strategických cest:

- Strategická cesta 1 – Informace, data a otevřená komunikace
- Strategická cesta 2 – Škola, pedagog a žák
- Strategická cesta 3 – Mezioborová spolupráce

Ze strategické cesty 2 – **Škola, pedagog a žák** – považujeme v souvislosti s naším projektem za důležité:

- podpořit rozvoj potenciálu každého žáka při jeho individuální vzdělávací cestě, podpořit jeho otevřenost a pozitivní postoje k druhým;
- dbát, aby sami pedagogičtí pracovníci byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku;
- dbát, aby specifické cíle vedly k podpoře rozvoje kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání;
- **vytvořit snadno dostupné metodické materiály jako podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání;**
- posílit kompetence školního poradenského pracoviště v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná jak podpora v jeho individuální vzdělávací cestě, tak podpora jeho otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby mohli být pedagogičtí pracovníci svým žákům dobrými průvodci, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání.

Předpokládá se vznik metodických materiálů, jako jsou videonahrávky, virtuální hospitace, animovaná videa, audionahrávky kazuistik apod., které budou prezentovat příklady dobré

praxe jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Kvalitu a přínos materiálů je třeba sledovat již při jejich vzniku, například v rámci vybraných spolupracujících škol, kde by se materiály testovaly v praxi.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Řešitel projektu OP VVV

*Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami
na základní a střední škole*

V Brně 24. srpna 2020

Úvod

Metodická příručka vznikla v rámci Modulu 1 *Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem (AS) v inkluzivní třídě*. Vznikala postupně během tří let realizace projektu. Museli jsme vybrat vhodnou inkluzivní školu vzdělávající žáky s AS ochotnou s námi v projektu spolupracovat. Bylo nutné stanovit priority a cíle s ohledem na přání rodičů žáka s AS, třídního učitele, který byl zároveň metodik inkluze v projektu a vedení školy. Práce byla o to složitější, že spolužáci neznají diagnózu žáka s AS a přáním jeho rodičů bylo, aby tento stav setrval. O to složitější pak bylo připravovat jednotlivé klíčové aktivity pro vybranou třídu.

Pracovali jsme s celou třídou, s žákem s AS, s žákem s potížemi bez diagnózy, pedagogy a asistentem pedagoga. Zaměřili jsme se na rozvoj znalostí spojených se specifickým přístupem k žákům s AS včetně možnosti využití pomůcek pro začleňování do inkluzivního vzdělávání. Rozvíjeli jsme zvládání nových situací vyplývajících z interakce mezi aktéry školního prostředí. Posilovali jsme pozitivní vztahy mezi spolužáky. Cílem naší práce také bylo zprostředkovat pozitivní zkušenosti ze školy. U žáka i spolužáků jsme rozvíjeli sociální kompetence, jako navazování přátelství, respektování autorit, pochopení kontextu sociální situace, zvládání sociálních situací. Zaměřili jsme se na prevenci a řešení problémového chování. Dále byla rozvíjena schopnost adaptace všech zúčastněných. U vybraného žáka jsme podporovali emocionální kompetence, jako rozpoznávání pocitů vlastních i cizích a schopnost empatie. Rozvíjeli jsme komunikační kompetence, jako zahájení komunikace, rozvoj komunikační flexibility, porozumění neverbální komunikaci a respektování osobního prostoru.

Prošli jsme množstvím pozitivních i negativních případů z inkluzivní praxe vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS) a Aspergerovým syndromem (AS). Bylo náročné sehnat materiály pro práci s celou třídou: k podpoře sounáležitosti, kooperace, přijímání jinakosti, toleranci. Mezi českou literaturou zaměřenou na AS nebo PAS jsme našli převážně materiál k podpoře žáka s AS, nikoli celé třídy. Bylo proto třeba nastudovat množství zahraniční literatury o funkčních inkluzivních přístupech k celé třídě při edukaci žáků s Aspergerovým syndromem. V textu někde citujeme mimo nových i starší zahraniční tituly, protože nabízejí postupy práce v inkluzivní třídě, které jsou u využitelné v našich podmínkách nyní po zlepšení situace v oblasti inkluzivního vzdělávání. V daných zemích tyto postupy praktikovali již například kolem roku 2010. Tyto zahraniční tituly máme k dispozici a je možné je zájemcům půjčit k jejich práci v inkluzivních třídách.

Součástí naší práce byla také opakovaná distribuce dotazníku *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* ve vybrané a kontrolní třídě a jeho evaluace.

Pro pedagogy i rodiče byla uspořádána odborná přednáška o PAS a poruše pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků. Setkali jsme se s velmi pozitivním ohlasem.

Metodika obsahuje čtyři kapitoly. Teoretická východiska vzdělávání žáků s AS jsou představena stručně, neboť charakteristika AS s ohledem na vzdělávací potřeby je obsahem množství jiných publikací. Uvádíme projevy žáka s AS ve škole, a to na konkrétních situacích z našeho participačního pozorování třídy. Na konkrétních příkladech z praxe představujeme obtíže, které se mohou během vzdělávání žáků s AS v běžných třídách objevit. Čtenáři nabízíme podněty pro předcházení těmto obtížím. V druhé kapitole specifikujeme podmínky edukace žáka s AS v kontextu školy a třídy. Upřesňujeme, jak tento typ vzdělávání má být zajištěn: kdo a jak má být proškolen, jak mají fungovat poradenská zařízení a koordinátoři pro PAS. Kapitola obsahuje množství situací z edukační praxe a zkušenosti rodin. Třetí kapitola uvádí příklady metodické práce s žáky s AS v našich podmínkách a ve vybraných zahraničních zemích. Čtenáři jsou nabídnuty konkrétní klíčové aktivity, které byly realizovány během jednoho školního roku ve vybrané třídě inkluzivní školy. Poslední kapitola představuje analýzu dat získaných z distribuce dotazníku SDQ.

Společně s metodikem inkluze se domníváme, že došlo k posunu v chování a smýšlení žáků pozitivním směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Potvrdilo se, že pokud je celá škola na inkluzi pozitivně naladěna, adekvátně spolupracuje poradenské zařízení a samotný žák a rodiče, pak je inkluze možná bez výraznějších obtíží.

doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D.
Garant odborného obsahu Modulu 1

1 Teoretická východiska vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem

1.1 Charakteristika Aspergerova syndromu (AS) s ohledem na vzdělávací potřeby

Aspergerův syndrom (AS) patří mezi **poruchy autistického spektra (PAS)**, veřejností je pro tyto poruchy běžněji používaný termín **autismus**. PAS jsou vrozeným neurovývojovým postižením na neurobiologickém podkladu s multifaktoriálními příčinami vzniku (Ansell, 2011; Attwood, 2008; Bazalová, 2017; Beaney & Kershaw, 2006; Hrdlička & Komárek, 2014; Wagner, 2009). Tyto příčiny jsou předmětem rozsáhlých celosvětových výzkumů na poli věd lékařských, neurobiologických, neurochemických a dalších např. v The Autism Research Centre nebo The Centre for Research in Autism and Education ve Velké Británii, v The Autism Research Institute v USA (více Bazalová, 2017). Zkoumá se fungování a struktura mozku, genetické, environmentální, metabolické a virové faktory (Hrdlička & Komárek, 2014; Shattock & Savery, 1997; Shattock & Whiteley, 2000; Strunecká, 2016; Thorová, 2016). Mnoho autorů se shoduje, že PAS patří k **nejtěžším poruchám dětského vývoje a jsou nevléčitelné** (Attwood, 2008; Hrdlička & Komárek, 2014; Thorová 2016). O spektru poruch se hovoří z toho důvodu, že se objevují v různé míře a podobě, projevy se postupem času zpravidla mění, objevují se výkyvy ve výkonech v jednotlivých oblastech. Proto je nutné přistupovat ke každému jedinci individuálně. U Aspergerova syndromu **není zasažen intelekt**, a je proto považován za nejmírnější diagnózu z celého spektra společně s vysoce funkčním autismem, i když u některých jedinců mohou projevy poruchy nabývat velmi závažného rázu. Ve spojitosti s lidmi s Aspergerovým syndromem se někdy hovoří o **mimořádném nadání**. Toto se ale vyskytuje pouze u velmi omezeného množství z nich. Tématem tzv. savant syndromu, kdy se u poruchy vyskytuje mimořádné nadání, se zabývá Darold A. Treffert, autor knihy *Ostrov génia*. Mezi výjimečné lidi s PAS s nadáním patří Temple Grandinová, Stephen Wiltshire, Daniel P. Tammet, Kim Peek. Metodiku ke vzdělávání žáků s mimořádným nadáním včetně dětí s AS zpracoval tým autorů pro tehdejší NÚV (NÚV, 2017).

Výuka žáků s AS je ovlivněna především potížemi v oblasti **sociálního chování, komunikace, emocionality, zájmů a adaptability**. Právě adaptabilita je velmi důležitá pro fungování ve školním prostředí, neboť ani nadprůměrný intelekt u mnohých nedokáže deficitů v oblasti adaptability kompenzovat. Aspergerův syndrom je možné podle úrovně adaptability dělit na **vysoce funkční AS** a **nízko funkční AS** (Attwood, 2008; Thorová, 2016). První typ s mírnější symptomatikou se projevuje podivínským chováním, ale postupně se učí kontrolovat své projevy, emoce, osvojí si pravidla chování a potřebnou komunikaci. Zvládá školu a následně zaměstnání samostatně nebo s menší podporou, může vést rodinný život, ale potřebuje tolerantní okolí s minimem změn. Mnozí jsou uznávanými odborníky ve svém oboru. Patří sem T. Grandin, W. Lawson, P. Hlušička, M. Čtrnáct, M. Roškaňuk a další. Druhým typem jsou jedinci s těžší symptomatikou, jejichž potíže jsou markantnější a kteří potřebují podpory více. Na základě komplexní odborné diagnostiky se musí vymezit správná míra potřebné podpory pro fungování ve škole, doma i jinde. Dalším dělením je shodně s jinými PAS dle typu sociálního chování na typ: **osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní, formální, smíšený-zvláštní**. Thorová (2016) uvádí dva extrémní póly sociálního chování: *pól osamělý* (dítě odmítá jakýkoliv kontakt), *pól extrémní* (dítě se snaží navázat kontakt vždy a se všemi, často nevhodně). Tyto typy sociálního chování se promítnou do fungování žáka ve škole.

Obtíže chlapce s PAS v 5. třídě základní školy, 12 let

(Bazalová, 2017)

Chlapec má obtíže v navazování sociálních vztahů, v oblasti emocí (nesdílí radost, své zájmy), s očním kontaktem, chová se stejně k předmětům a k lidem, odmítá fyzický kontakt, preferuje činnost o samotě. Působí dojmem, že nevnímá okolí a žije ve vlastním světě, nereaguje na jméno. Slovně i fyzicky napadá spolužáky, objevují se afekty, vykřikuje ve vyučování.

Manifestace Aspergerova syndromu

(Bazalová, 2017)

AS, ADHD, hyperaktivita, rituály a množství sociálních konfliktů, neschopnost ovládat emoce, vysoké IQ, znalost kompletní celosvětové historie, mapy světa, výšek hor, hlavních měst, vlajek, měn, zoologie plazů a ještěř, hokeje, o kterém do podrobností mluví celé hodiny: ve kterém, roce, zápase, minutě ten či onen hráč dal gól nebo seděl na trestné lavici. Mimořádná paměť na svoje věci.

V posledních letech je evidován **rapidní nárůst výskytu PAS včetně AS** v celosvětovém měřítku, udává se 1 : 100, někdy 1 : 80, v USA 1 : 68, u chlapců dokonce až 1 : 42. Častěji jsou postiženi muži než ženy: v poměru 4 : 1, v případě Aspergerova syndromu se udává až 10 : 1 (Bazalová, 2017; CDC; Thorová, 2016). V nárůstu sehrává roli několik faktorů. Nevíme, proč poruchy vznikají, nemůžeme tedy přesně určit, proč se vyskytují hojněji, ale disponujeme větším množstvím informací o poruchách než dříve a umíme je lépe diagnostikovat, působí více odborníků na diagnostiku než dříve. Diagnostika se zpřesnila ve smyslu zařazování osob s jinými diagnózami, jako jsou psychické poruchy, ADHD, poruchy chování, genetické poruchy, smyslové vady, mimořádné nadání. Tyto poruchy jsou dnes klasifikovány jako PAS nebo jsou diagnostikovány v kombinaci s PAS – kombinace poruch je ostatně velmi častá. AS se často vyskytuje ve spojitosti s ADHD (výzkum Bazalová, 2011). Dalším faktorem nárůstu PAS jsou nesprávně určené diagnózy, ne vždy se jedná o PAS, záleží na kvalitě diagnostického procesu. Také byla vytvořena pozice krajských koordinátorů, kteří sledují výskyt PAS, zdokonalily se poradenské služby (Bazalová, 2017).

1.2 Projevy žáka s AS ve škole, obtíže při inkluzivním vzdělávání

Projevy žáků s AS mohou být různé. Během našeho **participačního pozorování** v říjnu 2018 v osmé třídě ZŠ, ve které se vzdělává žák s AS a druhý žák zatím bez přesné diagnózy, jsme vypořezovali následující projevy sledovaného žáka. Žák s AS je v hodině AJ rozladěn, neboť třída se nyní stěhuje do přízemí kvůli spolužačce na vozíku z jiné třídy. Tuto místnost nemá rád, je patrné, že hodina AJ je pro něj díky této změně tíživá. Neustále se otáčí na svoji asistentku, která sedí za ním, komunikuje s ním, což ale působí značně rušivě pro zbytek třídy. Spolužáci ho ale do děje ve třídě vtahují. Druhý žák bez stanovené diagnózy na sebe upozorňuje různými způsoby, jako neklidem, dotazy kladenými učitelce. Dalšími rušivými elementy ve třídě jsou dva žáci nadaní na AJ, které tím pádem výuka až tak nebaví. Ve třídě je přítomna také druhá asistentka pro žákyni na vozíku, která tiše sedí za touto žákyní (ta sedí ve dvojici se spolužačkou), do výuky se nijak nezapojuje. Třídní učitelka, zároveň učitelka AJ, působí energicky, je dobře připravena, je vidět, že ji žáci mají rádi a respektují. Při participacím pozorování v prosinci byla třídní učitelka rozladěna z incidentu, který před hodinou ve třídě proběhl. Žáci zabalili do hadru lízátka a oba předměty společně vyhodili do koše, ale žák s AS lízátka požadoval. Žáci se k incidentu chtějí na začátku hodiny AJ vrátit, ale učitelka počínající diskusi správně ukončila s tím, že je hodina AJ a bude se dělat AJ. Ve

třídě je značný hluk a neklid prvních 20 min výuky, kdy se plní klíčová aktivita z našeho projektu. Učitelka žákům připravila karty s obrázky tří osob sledujících zápas skrz plot, aktivita je zaměřena na pochopení rozdílu v nabídnutých stejných a upravených podmínkách pro různé osoby (viz Příloha 2). Na aktivitu sice není dostatek času, ale žáci spolupracují. Žák bez diagnózy na sebe upozorňuje pinkáním pingpongového míčku o stůl. Po napomenutí aktivity zanechává. Při práci ve dvou skupinách postupně zkoušejí dva nadaní žáci na AJ reakce učitelky. Společně s ní kontrolují úkoly, ale leží při tom na lavici. Ta to ignoruje, což se jeví jako správná reakce v daný moment. Žák si sám po chvíli sedá. Ve třídě je také dívka, která má velmi nevhodný účes, velmi dlouhá ofina ji padá přes oko, díky tomu má neustále vyvrácenou hlavu na stranu, zbytek hlavy má velmi krátce sestřižen. Účes ji neustále zaměstnává, nic nevidí, nahýbá se, odhazuje ofinu.

Pozitiva:

- Žákovi s AS se moc nechce spolupracovat, ale nemá šanci, neboť na výzvu, aby žáci pracovali ve dvojicích, si k němu přisedá spolužák.

Negativa:

- Asistentka pedagoga nepomáhá ostatním žákům, když ti mají samostatně pracovat ve skupince, zatímco učitelka kontroluje cvičení se skupinou druhou. Asistentka pouze obchází žáky, šlape přitom na knihy a sešity rozházené po zemi, svoji funkci dle mého názoru neplní. Často mluví na žáka s AS, kterého tak ruší od práce, což působí rušivě i na ostatní žáky. Také její obuv je sešlápnutá a nepůsobí vhodně.

Ve druhém pololetí v dubnu se s žákem s AS pracuje tak, aby lépe zvládal komunikaci se spolužáky a byl schopen sedět se spolužákem, nikoli jen sám nebo s asistentkou. Při mém příchodu do třídy sedí o přestávce v klidu se spolužákem a čeká bez problémů na začátek hodiny anglického jazyka. S třídní učitelkou nevíme, co máme očekávat, neboť do hodiny bez předchozího oznámení bylo pozváno 5-15 studentů z ciziny, kteří se mají žákům představit a vést s nimi vyučovací hodiny následující týden. Díky této nečekané změně očekáváme spíše negativní reakci žáka s AS. Opak je ovšem pravdou. Do třídy přišlo hned všech 15 studentů, kteří se mají individuálně s žáky seznámit a vést konverzaci v angličtině. Žák s AS s tím nemá sebemenší problém, sesedá si na vyzvání s cizincem a konverzuje s ním. Po nějaké době si spolu přisedají k jiné skupince, kde také není nejmenší problém. Z toho je patrné, že učitel nikdy neví, s jakým rozpořením se u žáků s AS setká. Jejich reakce bývají závislé na mnoha faktorech, jak popisujeme v jiné části tohoto textu. V tomto případě je také nutné zdůraznit, že se jedná o lehčí formu AS a také že vzdělávání probíhá s touto třídou již mnoho let a žák s AS je na kolektiv zvyklý. Při rozhovoru s asistentkou jsme se domluvily na posilování

komunikace žáka AS se spolužáky, asistentka zde spatřuje největší problém. Hoch stále nechápe osobní prostor, nerozumí tomu, jak vhodně započít konverzaci a jak ji adekvátně udržet. Třídní učitelka (metodik inkluze) spatřuje u žáka s AS i u celé třídy od začátku školního roku posun. Důvodů je mnoho: od vyspívání žáků, postupujícího sžívání se třídního kolektivu až po aplikaci klíčových aktivit, která také hraje svoji roli. Žák s AS je schopen pracovat ve skupinách, netrvá na přenášení své židle, třída naopak respektuje některé jeho neadekvátní projevy, například výkřiky během hodiny nebo zvláštní komunikaci.

Akceptace nového asistenta

(Ansell, 2011)

Měla jsem vážné problémy s jedním teenagerem, který mě nechtěl přijmout po předchozí asistentce. Byl velmi drzý a nespolupracoval. Byla jsem nová a nevěděla jsem, co dělat. Měla jsem dvě možnosti: nechat ho mě převálcovat nebo se mu postavit. Rozhodla jsem se pro druhou možnost, takže když opět odmítl moji asistenci, řekla jsem mu tvrdě: “Poslouchej, je mi celkem jedno, jestli se ti líbím nebo ne, ale tvoje předchozí asistentka už tu nepracuje a ty máš teď mě a já nikam nejdu, takže buď se s tím srovnáš a já ti pomohu, nebo si to budeš muset udělat sám. Tvoje volba.” Zděšeně se na mě podíval a řekl: “Ale já vás mám rád, jsme přátelé, ano? A pomoc v matematice bych potřeboval.” Šlo o to, že měl problém akceptovat změnu a nebyl si jistý svojí rolí. Potřeboval to jen jasně vysvětlit.

V kontextu inkluzivního vzdělávání dochází k rostoucímu počtu žáků s Aspergerovým syndromem vzdělávaných na základních školách hlavního proudu. Vyučování probíhá většinou za přítomnosti **asistenta pedagoga** a se zpracovaným **individuálním vzdělávacím plánem**. Inkluze žáků s AS **na druhý stupeň ZŠ** je považována za komplikovanější než na první stupeň, neboť tam nedochází ke střídání pedagogů a není kladen takový důraz na osvojení si akademických dovedností. Je třeba si uvědomit, že pokud školy chtějí být inkluzivními, je třeba u žáků s AS primárně sledovat jejich socializaci a zapojení do běžného života. Zvládnou školní prostředí je pro žáky s AS obtížné. Potíže jim mnohdy činí jak probírané učivo, tak zejména **sociální situace**, se kterými se setkávají denně a které neumějí zvládat jako jiní žáci. Jedná se o interakci se spolužáky, pedagogy, asistenty pedagoga, nepedagogickými pracovníky.

Problémový přechod na druhý stupeň ZŠ hochů s AS a ADHD, nepodporovaná inkluze

(Bazalová, 2017)

Hoch byl v průběhu prvního stupně slovně hodnocen v českém jazyce, matematice a angličtině, ostatní předměty zvládal dobře se známkami 1, 2. Přechod na druhý stupeň zkomplikovala skutečnost, že byl na žádost rodičů dětí ze třídy přeřazen do jiné třídy pro údajné zdržování výuky. V nové třídě byli koncentrováni žáci s problémy ve výuce i chování, chlapec od spolužáků přebíral nevhodné vzory chování a objevovala se mezi nimi menší snášenlivost. Jeho prospěch se rapidně zhoršil, přestal zvládat nároky, učitelé méně zohledňovali jeho obtíže v předmětech. I přes asistentku pedagoga nedošlo ke zlepšení vztahů, ani prospěchu. Doma rodiče platili doučování. Škola chlapce vnímala jako problémového, jeho obtíže přičítala cílenému chování, nikoli speciálním vzdělávacím potřebám. Rodičům doporučila, aby ho celý měsíc ponechali doma a učili se s ním sami. SPC nedoporučilo umístění do speciální školy, rodiče se tedy pokoušeli najít jinou běžnou základní školu. Oslovili čtrnáct škol, všude byli odmítnuti. Setkali se také s tím, že pokud si oslovená škola zjišťovala informace o chlapci od stávající školy, bylo jim sděleno, že je to extrémně problémový žák. Rodiče byli unavení a velice demotivovaní. Měli obavy chlapce ponechat v tehdejší třídě, ale neměli na výběr. Chlapec míval psychické obtíže a zmiňoval, že ho život nebaví. Situace pro něj byla velmi náročná, byť to nedával příliš najevo.

Při inkluzivním vzdělávání žáků s AS se jeví problematické tyto položky: komunikace, chápání sociálních situací, chování, navazování kontaktů, představivost, perfekcionismus, vnímání nespravedlnosti, rigidita, afekty, neobvyklé zájmy, neobratnost, přístup k pedagogům (jako rovný k rovnému uvádí psychologka Šrahůlková, 2018), nerovnoměrné rozložení kognitivních dovedností a nesoulad těchto dovedností s projevy dítěte, rozdílné výsledky v jednotlivých předmětech (někdy se může jejich výkon lišit i v rámci jednoho předmětu, a to v závislosti na jejich aktuálním rozpoložení) (srov. Attwood, 2008; De Clercq, 2007; Howlin, 2005; Šrahůlková, 2018; Thorová, 2016; Wagner, 2009). Intelektové schopnosti žáků s AS převyšují sociální a verbální, což pro neznalého pedagoga může být matoucí.

Neschopnost najít třídu

(Šrahůlková, 2018)

Žák s Aspergerovým syndromem v 6. třídě dostával pravidelně poznámky za pozdní příchod do výuky v jiné učebně než v kmenové třídě. Poté se přišlo na to, že ve škole bloudí. Jeho vysvětlování pedagog nevěřil, zdálo se mu nemožné, aby chlapec s takovým intelektem nebyl schopen najít učebnu.

Narušené vztahy a trvání na dodržování pravidel

(Šrahůlková, 2018)

S žákem 6. třídy s Aspergerovým syndromem jsme pracovali na řešení jeho nepříznivých vztahů s vrstevníky. Chlapec o kontakt s nimi velmi stál, avšak děti ho nebraly, nebavily se s ním, mluvily o něm jako o bláznovi, podivínovi a rády si z něj dělaly legraci. Škola pořídila ping-pongový stůl, na což chlapec reagoval nadšením. Tato aktivita by mohla umožňovat přirozenost v interakcích se spolužáky při činnosti, v níž byl chlapec úspěšný. Brzy se však objevily potíže. Chlapec byl velmi soutěživý, dostával se do afektů v situacích, kdy prohrál. Následně se pak smál, když někdo z dalších účastníků prohrál nebo se mu něco nepodařilo. Striktně trval na dodržování pravidel hry a nebyl ochoten přistoupit na jakoukoliv kompromisní situaci, kdy by se například začalo hrát znovu, protože někdo zkazil první míč, nebo když hrála dívka, hru zkazila a chlapci ji přesto chtěli ponechat ve hře. Děti s ním nechtěly hrát.

V **komunikaci** se objevují potíže v mnoha oblastech. Verbální projev žáků s AS se může jevit jako bezproblémový, ale často chybí pochopení komunikace, nepochopení metaforám, ironii, sarkasmu, gestům, tónu hlasu, záměrům druhých, někdy je řeč jakoby vyumělkovaná. Někdy chybí oční kontakt či adekvátní mimika. Bazalová (2017) uvádí, že žáci mohou například na otázku typu „Můžeš mi pomoci?“ odpovědět, že mohou, ale nic se dále neděje, neboť formulace je pro žáky s AS těžko pochopitelná. Pomoci mohou, ale nebyli požádáni, aby tak učinili. Otázka měla být žádostí: „Pomoz mi.“ Tento styl komunikace bývá ve školách neinformovanými učiteli i spolužáky považován za provokaci a žáci s AS pak za nevychované děti. Dokola se vracejí ke svým oblíbeným tématům a dokáží o nich dlouho hovořit. Jejich řeč často působí odborně. Informace z okolí vyhodnocují jinak než lidé bez poruchy, chápou svět logicky, vyskytuje se doslovné chápání, chybí schopnost přenášet význam (táta je jen ten můj, proto táta nemůže být také někdo jiný nebo je těžké porozumět, že kapka vody na tváři může mít buď emocionální příčinu, nebo že venku prší, srov. Thorová, 2016).

Z knihy Marka Haddona Podivný případ se psem o způsobu vnímání sděleného

(Haddon, 2003)

Já totiž nedělám vždycky to, co se mi řekne. A nedělám to proto, že když vám lidi řeknou, co máte dělat, je to obvykle matoucí a nedává to smysl. Lidi například často řeknou: „Bud' zticha,“ neřeknou vám ale, jak dlouho máte být zticha. Nebo vidíte tabulku s nápisem NEVSTUPOUJTE NA TRÁVNÍK, ale mělo by tam být NEVSTUPOUJTE NA TRÁVNÍK KOLEM TÉTO TABULKY nebo NEVSTUPOUJTE NA TRÁVNÍK V TOMTO PARKU, protože je spousta trávníků, po kterých se chodit může. Z lidí jsem

zmatený. Je to ze dvou základních důvodů. První základní důvod je, že lidi hodně mluví, a přitom nepoužívají slova. Siobhan říká, že když zvednete jedno obočí, může to znamenat spoustu různých věcí.

Nepřiměřená komunikace žáka s PAS ve 4. třídě

(Bazalová, 2017)

Chlapec se většinou drží stranou ostatních dětí. Pokud je kontaktuje, je to nepřiměřené. Často rychlou chůzí obchází třídu kolem dokola, když chce navázat kontakt, spolužáka postrčí, osahává, gestikuluje rukama před obličejem, nakloní se těsně k obličejí druhého a promluví. Nezřídka to u ostatních dětí vyvolá negativní reakci a ony se ohradí. V takových situacích se asistentka pedagoga snaží chlapce dotekem zastavit, ukazuje a vysvětluje mu, co je to osobní prostor, jak jej nenarušovat, jak se ostatní cítí a proč to v nich vyvolává špatné pocity a nechtějí pokračovat v komunikaci. Snaží se, aby situaci zopakoval správně. Často se také zapojuje do hovorů, které vede se spolužáky. Chlapec dokáže mluvit pouze o tom, co ho zajímá. Někdy je těžké pochopit jeho myšlenky. Asistentka dělá zprostředkovatelku, snaží se navést děti i pedagogy k tomu, co tím chtěl říct. Děti s ním často nemají trpělivost, ale když je asistentka přítomna, dokáží ho vyslechnout, hovor rozvést a vést dialog. Chlapec vnímá, že je jiný než ostatní děti. Občas má pocit, že s ním nikdo nekamarádí, že ho děti nemají rády. Zlobí se na všechny kolem, obviňuje některé spolužáky, že za to mohou. Je velice těžké ho z této nálady vytrhnout. Asistentka se snaží mu naslouchat, vyjmenovává, co se mu povedlo, a připomíná pěkné chvíle se spolužáky. Když to nepomáhá, zavede řeč na oblíbenou pohádku, film nebo pořad. Povídají si o tom, a pokud to je možné, zapojí do hovoru někoho z kolektivu. Chlapec se poté většinou uklidní a cítí se lépe. Od začátku školní docházky se jeho komunikační projev hodně zlepšil. Jeho reakce jsou méně agresivní a více předvídatelné. Dokáže se lépe ovládat a vyhodnocovat situaci.

Neschopnost reálně zhodnotit situaci

(Šrahůlková, 2018)

Domlouvala jsem se emailem s klientem s PAS na setkání. Nabídla jsem čas ve 4:30 nebo v 7:00 hodin. Klient mi odpověděl, že dorazí v 7, protože ve 4:30 je na něj příliš brzy. Jelikož jsem nenapsala v 16:30 nebo v 19:00, jeho porozumění bylo, že jde o časy ráno, a to bez ohledu na kontext a vlastní zkušenost (kontext – ve 4:30 ráno psycholog nepracuje, zkušenost – skupinové nácviky sociálních dovedností, jichž se dříve účastnil, jsem vedla v době od 17.00 do 18.30).

Stereotypní zájmy a projevy jsou další formou chování žáků s AS, která ve škole způsobuje obtíže. Tito žáci špatně snášejí změny, což je problém při běžném chodu školy – suplování, odpadání hodin, nepravidelné akce. Reakcí může být neadekvátní projev. Mnoho pěkných příkladů z praxe uvádí Ansell (2011). Také upřednostňují své zájmy, často z oblasti matematiky, astronomie, biologie. Některé děti s AS trvají na dodržování rituálů, například vyžadují poskládané předměty na lavici vždy stejně nebo chození stále stejnou cestou na toaletu, do školy, na hřiště. Může se také objevovat nevhodná vokalizace nebo vulgarismy při hodinách. Dalším projevem je svlékání a oblékání, třepetání rukama atd.

Jaké to je mít AS?

(Ansell, 2011)

V pozici učitele jsem požádala žáka, aby popsal, jaké to je mít AS. Po chvíli přemýšlení odpověděl: „Je to tak trochu jako pravítka, lze je trochu ohnout, ale pokud je ohnete moc, vystřelí.“ Převedla jsem si to na jeho rigiditu v užívání jediného způsobu řešení matematických úloh a zeptala se, jestli má na mysli situace, kdy se ho snažím naučit i další způsoby a ho to přivádí ke vzteku. Odpověděl, že ano. Trvalo mi dlouho a stálo hodně trpělivosti, než jsem ho naučila užívat také jiné způsoby řešení úloh. Musela jsem ho ujistit, že pokud se novým způsobům bude chvíli věnovat, může se pak vrátit ke svému osvědčenému postupu. S tímto pocitem bezpečí zkusil nové způsoby a některé shledal lepšími a rychlejšími než ten jeho oblíbený.

Rigidita

(Šrahůlková, 2018)

Šestnáctiletý chlapec s Aspergerovým syndromem nosil ve škole bačkory s gumičkou, jaké se nosívají na prvním stupni. Na tělesnou výchovu nosil tepláky, které byly krátké. Byly jeho oblíbené, a navíc ještě nebyly zničeny, nebyl tedy důvod kupovat jiné. Spolužáci si z něj dělali legraci.

Běžným jevem jsou u mnohých žáků s AS **zvýšené nároky na znalosti pedagoga a jeho připravenost na výuku**, obzvláště v oborech, které tyto žáky zajímají. Může se stát, že upozornují učitele na chyby, kladou složité dotazy, přicházejí na výuku s novinkami z oboru apod. Stává se, že dítě má v daném oboru hlubší znalosti a vědomosti než pedagog a dá mu to patřičně najevo (Ansell, 2011; Šrahůlková, 2018; Thorová, 2016).

Nároky na znalosti pedagoga z praxe

(Šrahůlková, 2018)

Chlapec s Aspergerovým syndromem odmítl další účast na hodinách prvouky, když paní učitelka dětem sdělila, že vesmír je konečný a na informace chlapce, že nikoliv, nereagovala.

Jakákoli **nespravedlnost či nepravost** (např. opisování) je pro žáky s AS nepřijatelná, většinou na ni upozorní, i když vědí, že by neměli a že jim to v očích spolužáků neprospěje, uvádí Šrahůlková (2018, srov. Ansell, 2011).

Nepravost v očích žáka s AS

(Šrahůlková, 2018)

Chlapec v hodině tělesné výchovy při míčové hře napomínal spolužáky, že podvádějí. Ti nereagovali, proto to sdělil vyučujícímu. Pedagog ho pokáral, aby nežaloval, hru nezastavil a podvádění neřešil. Chlapec tedy odmítl ve hře dál pokračovat a na pedagoga reagoval nadávkami.

Perfekcionismus a problémové vycházení se spolužáky

(Šrahůlková, 2018)

Chlapec s Aspergerovým syndromem dostal za úkol v době nepřítomnosti pedagoga hlídat ve třídě kázeň. Při návratu do třídy našel pedagog chlapce ve rvačce s ostatními dětmi, protože zapisoval na tabuli všechny děti, které se i minimálně prohřešily proti pravidlům ve třídě a vyžadoval stejnou kázeň, jako by ve třídě byl pedagog. Nedokázal odlišit pravidla fungování ve třídě, kde probíhá výuka od pravidel ve třídě, když výuka neprobíhá a je třeba pouze dodržovat jistou míru hlučnosti tak, aby děti nerušily další třídy.

Přehnané nároky mají také na sebe. Pokud nejsou schopni obstát, nastane problém, odmítají plnit úkol, který nejsou schopni stoprocentně splnit (Ansell, 2011; Attwood, 2008; Šrahůlková, 2018; Vosmik & Bělohávková, 2010).

Řešení možného neúspěchu

(Šrahůlková, 2018)

Dívka s Aspergerovým syndromem, která započala školní docházku, reagovala velmi výrazně na jakýkoliv náznak neúspěchu (tedy cokoliv horšího než 1). Do individuálního vzdělávacího plánu proto bylo navrženo zpočátku slovní hodnocení a následně možnost opravy známky horší než výborné.

Děti s PAS i AS bývají spojovány s **problémovým chováním**. Objevuje se vztek, agrese, sebezraňování se (škrábání se do krve, bouchání se do hlavy), plivání, nevhodné sexuální projevy, konflikty s ostatními apod. Četnost a intenzita tohoto chování závisí na mnoha faktorech, například na změnách (suplování, jiná barva zaparkovaných aut při cestě do školy než obvykle, změna ve stylu oblečení učitele apod.), zhoršuje se také s prohlubujícími se obtížemi při komunikaci. Takové chování žáka snižuje v očích spolužáků. Ti ho také často provokují, aby toto chování vyvolali, z čehož mají následně pobavení. Šrahůlková (2018) uvádí, že pokud jde o cílevědomé spolužáky, ti považují dobu, kdy pedagog řeší afekt žáka s AS, za zbytečnou ztrátu času. Toto jsou faktory, které inkluzi neprospívají. Děti nevhodným chováním kompenzují vnitřní přetlak (Grandinová toto uvádí jako jeden z důvodů, proč si vymyslela mačkáací stroj), nudu, frustraci z nemožnosti se vyjádřit, být pochopen nebo dosáhnout svého, napětí, úzkost, stres atd. Pro děti s AS, ADHD a podobnými obtížemi se vyrábějí tlakové vesty, které mohou nosit také do školy (více Bazalová, 2011, 2012, 2017, firmy Squease, Sensa Shop). Řešením je vizualizace a strukturování času i prostoru. Více příkladů problémového chování a jeho možného řešení uvádí ve své knize Bazalová (2017). Problémové chování žáků s PAS je dle Horutové (2011) jeden z nejčastěji řešených problémů v rámci metodicko-konzultačních návštěv SPC pro PAS.

Výskyt agresivity, výzkum s 237 rodiči dětí s PAS

(Bazalová, 2011)

Zaznamenali jsme výskyt agresivity v 52 procentech případů. Častěji se jednalo o sebepoškozování než agresivitu vůči okolí. Rodiče za příčinu afektů označovali nesplnění očekávání dítěte, nepředvídatelnou událost, nečekanou změnu nebo přerušeni oblíbené činnosti.

Problematické bývá také **vizuální vnímání**, jak často popisují dospělí s Aspergerovým syndromem (např. Grandin, Josis). Mají obtíže zapamatovat si vzhled druhé osoby, zaujmou je například jen brýle a dle těch osobu identifikují. Problém je, když si tato osoba brýle sundá. Vzhled nebo střídání učitelů ve škole může tedy být pro děti s AS matoucí a pro okolí je těžko pochopitelné, že dítě učitele nepoznává. Je to chápáno jako provokace žáka (Attwood, 2008; De Clercq, 2006; Thorová, 2016).

Může se vyskytovat **přecitlivělost** na zvuky, dotek, pachy apod. (Attwood, 2008; Březinová, 2016; Hvězdová, 2011). Děti s AS mohou ve třídě slyšet zvuk, který je jinak těžko postřehnutelný, jako například vrčení zářivky, ventilátoru na počítači. To pro ně může být nesnesitelné, nechce tam být. Naopak hluk z ulice, vrčení sekačky na školní zahradě apod. může být vyhledávaný. Některým vadí křik, kterému se ve škole nevyhneme nebo hlasitý smích, kašel, zvučný mužský hlas. Reakcí bývají afekty, agrese, sebepoškozování.

Přecitlivělost na zvuk

(Šrahůlková, 2018)

Student osmiletého gymnázia reagoval na cvakání propiskou jekotem nebo fyzickým atakem toho, kdo jej vydával. Pro spolužáky se to stalo příjemným zpestřením hodiny, chlapce provokovali, což vedlo k fyzickému napadání a následně k oddálení výuky, protože pedagog musel situaci řešit.

Výskyt přecitlivělosti, výzkum s 237 rodiči dětí s PAS

(Bazalová, 2011)

Přecitlivělost byla označena v 58 procentech případů, nejčastěji na zvukový podnět (křik, hluk a pobyt ve větším kolektivu lidí, výrazný mužský kašel, smích, zvýšení hlasu – těžko rozlišují, zda je to na ně). Reakcí je pak křik, afekt, bouchání rukou do země, někdy i do hlavy.

T. Grandin (1992) ohledně přecitlivělosti

(Grandin, 1992)

Mé smysly byly přecitlivělé na hlasitý zvuk a dotek. Při hlasitém zvuku mě bolely uši a dotyku jsem se vyhýbala, abych zabránila nezvladatelnému vjemu. V pubertě se u mě projevil strašné „nervové“ záchvaty úzkosti a zhoršovaly se s věkem. Pomohla mi antidepressiva.

1.3 Podněty pro předcházení obtížím při inkluzivním vzdělávání žáka s AS

Uvedené podněty pro předcházení obtížím při inkluzivním vzdělávání žáků s AS vycházejí z našich zkušeností z praxe a z četných literárních pramenů obsahujících pozitivní i negativní zkušenosti z edukační praxe (Ansell, 2011; Bazalová, 2011, 2012, 2017; Beaney & Kershaw, 2006; Betts, Betts, & Gerber-Eckard, 2007; Bittmannová & Bittman, 2017; de Boer, 2009; Hanks, 2011; Spencer & Simpson, 2009; Šrahůlková, 2018; Vosmik & Bělohávková, 2010; Wagner, 2009). Množství strategií a příkladů z praxe také uvádí European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

- Vybavit žáky, pedagogy a další aktéry ve škole znalostmi o Aspergerově syndromu, jeho projevech.
- Vybavit žáky, pedagogy a další aktéry ve škole strategiemi řešení krizových, problematických situací. PAS jsou velmi variabilními a je třeba si uvědomit, že naučené strategie fungující u jiných žáků s AS u daného žáka fungovat nemusí. Doporučuje se ve vypjaté situaci problém neřešit, ale až později v klidu. Někdy intaktní žáci konflikty schválně vyvolávají, aby zdržovali výuku a pro pobavení. Na druhou stranu je po incidentu potřeba situaci vysvětlit všem, rozebrat ji a najít vhodná řešení.
- Vybavit žáky, pedagogy a další aktéry ve škole znalostmi o možných přístupech. Důležité je zahrnout nejen práci se strukturou, ale také behaviorální přístupy.
- Žáky, pedagogy a další aktéry ve škole, včetně kuchařek vydávajících obědy až po školníka, obrnit proti mnohdy nevybíravému chování dítěte s AS. Vysvětlovat dokola, proč se tak chová. Jedině pochopení může vést k toleranci.
- Zajistit další průběžné vzdělávání zúčastněných stran. PAS i AS patří mezi poruchy s měnícím se obrazem a projevy s vyspíváním dětí, proto nestačí jednorázové vybavení základními znalostmi o poruchách.
- Vyměňovat si zkušenosti s dalšími aktéry, nejčastěji pedagogy, rodiči.
- Zjistit od rodičů žáka s AS jejich přání ohledně sdělení či nesdělení diagnózy žákům, pedagogům a dalším aktérům. Ne vždy chtějí rodiče problém svého dítěte přesně pojmenovat, což byl případ i při našem působení ve škole v rámci tohoto projektu. Toto je obvyklý způsob také v inkluzivní pedagogice v zahraničí, kde obvykle není zdůrazňována diagnóza dítěte, ale specifikovány jeho potřeby podpory, která mu je nabídnuta. I v našich podmínkách se tento přístup postupně zavádí.
- Rodiče musí být bráni jako partneři učitele a odborníci na své dítě, což v praxi bývá právě naopak, rodiče dětí s PAS bývají velmi často chápáni jako ti, kteří se nechtějí přizpůsobit a jako potíživí. V extrémních, avšak nikoli neobvyklých, situacích jsou rodiče chápáni jako ti, kteří nezvládli výchovu svého dítěte a chtějí po škole, aby to napravila.
- Rodiče spolužáků jsou také důležitými aktéry při inkluzi, je třeba jim celou problematiku jasně vysvětlit, protože jsme se setkali s negativními reakcemi, své dítě v inkluzivní třídě nechtěli a preferovali zaběhlý způsob vzdělávání. Z nového, což inkluzivní vzdělávání u nás stále je, pramení obavy.
- Podporovat existující a vytvářet nové metodiky založené na zkušenostech z praxe. V průběhu řešení projektu se ukázalo, že materiálu k podpoře žáka s AS v inkluzivní třídě je dostatek, ale k práci s celou třídou, kde je žák přímo s AS (nikoli s různými typy postižení), je mezi českými zdroji o hodně méně. Zahraniční zdroje jsou bohatší, a to i díky výše zmíněnému přístupu, ve kterém se nezdůrazňuje diagnóza, ale potřeby žáka, kterému

vychází okolí vstříc, materiál je tedy více zaměřen na práci s celou třídou (viz Literatura nebo metodiky ve třetí kapitole).

- Je vhodné, aby s žákem s AS pravidelně pracoval speciální pedagog, psycholog, terapeut, proškolený asistent pedagoga na PAS (toto stále je velký problém v českém inkluzivním školství), rodiče a rodina.
- Pomáhat žákovi s AS při orientaci v sociálních situacích. Toto provádí učitel, asistent pedagoga, rodiče, terapeut při nácviku sociálních situací.
- Pomáhat žákovi s AS v komunikaci, rozklíčovat její smysl, přibližovat mimiku, gesta, výrazy obličeje, provádět nácvik.
- Odhalovat zdroje rozrušení u dítěte, eliminovat je nebo se na ně připravit vhodnými reakcemi. Poslouchat vysvětlení dítěte, jak situaci chápalo a prožívalo a domluvit se na řešení podobné situace příště. Učíme dítě používat jiné obranné mechanismy než nadávky nebo agrese (srov. Šrahůlková, 2018).
- Dopředu informovat o změnách, připravovat na možnost neplánovaných změn a vhodných reakcí na ně.
- Využívat odměňovací systém, ať již slovní, činnostní, fyzický apod.
- Zdůrazňovat jiné kvality než perfektní výkon, cenit a chválit i snahu a proces, nejen samotný výsledek, domlouvat na předání výsledků s horší známkou dopředu, mimo kolektiv školní třídy. Naučit žáka, že se může mýlit, že chyby dělá každý.
- Zvážit způsob zapojení do hodin TV.
- Dávat žákovi s AS funkce ve třídě a roli asistenta učitele, tj. aktivně ho zapojit.
- Vysvětlovat rozhodnutí učitele, se kterým žák s AS nesouhlasí nebo ho považuje za nespravedlivé.
- Zapojovat žáka s AS do výuky v jeho oblíbeném oboru, ve kterém vyniká znalostmi.
- Dávat jasné a členěné instrukce. V případě potřeby využívat vizuální podporu.
- Pracovat systematicky a pravidelně s celou třídou způsobem, jaký popisuje tento projekt – zaměřovat se na respektování odlišností, zvýšení tolerance, pochopení. Šrahůlková (2018) z pozice psychologa zdůrazňuje nutnost dát prostor pro řešení nepohod ostatních dětí v kolektivu, kde je žák s AS, tj. nezaměřovat se jen na daného žáka, ale také na ty ostatní a jejich reakce na jeho afekty. Je vhodné mapovat vztahy ve třídě a rozvíjet je pozitivním směrem, hojně s třídou komunikovat o dění kolem, pocitech, názorech.
- Vedení školy musí vhodně vybrat třídního učitele a asistenta pedagoga. Šrahůlková (2018) uvádí, že vhodný je pedagog systematický, pečlivý, spravedlivý, užívající vizuální podpory, ochotný k diskuzi, s vysokou odolností, schopný uznat chybu, plnit sliby, preferující pravidla a řád, orientující se v nejnovějších poznatcích a zaujat svým oborem. Nevhodní učitelé jsou nečitelní, emotivní, dogmatictí, přesvědčení o své pravdě, nejevící

zájem o svůj obor. Pedagog by měl věřit sám sobě, být přesvědčen o svých postupech a držet se jich. Z praxe můžeme potvrdit, že učitelé spíše kamarádští, ale spravedliví, otevření k diskuzi, vysvětlující, milující své žáky, a hlavně důslední mají ve třídách s žáky s AS úspěch. Samozřejmě je jejich práce musí bavit a musejí být inkluzi nakloněni. Osobnost učitele je velmi důležitá, jak ukázaly naše výzkumy (Bazalová, 2017, příběh Striových – učitelka rodinu navštívila před začátkem školního roku, účastnila se školení nad rámec jejích povinností.).

Pedagogové k inkluzivnímu vzdělávání

(výzkum Nováková in Bazalová, 2011)

Výzkum zjišťoval kompetence pedagoga pro práci s žáky s PAS: nejdůležitějšími jsou trpělivost, empatie a znalost problematiky PAS. Nejefektivnější metodou práce bylo používání kladné motivace.

Zkušenost rodiče s pedagogem

(Bazalová, 2011)

Třídní učitelka respektuje jeho individualitu a snaží se s ním při integraci pracovat v rámci možností. Pokud vydrží být první tři hodiny v klidu, pustí ho na čtvrtou nebo pátou na počítač, na kterém si dělá různé testy nebo něco vyhledává. Když vydrží celý pobyt ve škole bez problémů, dostane žeton (za třicet žetonů má slíbený výlet do aquaparku).

- Mít stále na paměti, že dítě chceme v první řadě zapojit do společnosti, naučit ho fungovat v běžných podmínkách. Inkluzivní školství (tj. učitelé konkrétních předmětů) nesmí bazírovat na pouhém získávání vědomostí. Stejně jako speciální školy musí respektovat socializaci dětí s potřebou podpory a pochopit, že je stejně důležitá jako osvojování si vědomostí.
- Nepřizpůsobovat vše jen potřebám žáka s AS. I on se musí naučit přizpůsobit se většině. Je třeba ho připravit pro život, který je složitý, často bez pravidel, mnohdy nespravedlivý a nepřátelský.
- Chápat práci s žákem s AS jako obohacující zkušenost, která nám ukazuje jiné možné chápání světa. Někdy proniknutí do způsobu myšlení dětí s AS a sledování jejich přísně logických závěrů je až fascinující. Často zjistíme, že pravdu mají oni, že jen ten náš svět je jakýsi divný a pokřivený, nelogický.
- Na všech stranách to chce mít pevné nervy, nevybuchnout a mít na straně rodičů i učitelů připravené strategie řešení problémů. Toto platí i u žáků bez postižení.

Zdařilé inkluzivní vzdělávání hocha s AS

(Bazalová, 2017)

Chlapec se vzdělává v inkluzivní třídě s pomocí asistenta pedagoga, v individuálním vzdělávacím plánu je navržena podpora verbální i neverbální komunikace, orientace v sociálních vztazích, třídě a podpora správných reakcí na spolužáky a učitele. Učitelé mají pomáhat orientovat se v textu, neustále zjišťovat, zda rozumí učivu a zadávaným úkolům, případně vše vysvětlit. Trpělivým přístupem se způsob komunikace hocha kvalitativně zlepšuje. V prvním ročníku při nespokojenosti křičel, bouchal rukama, kopal, kousal, sám hluk nesnášel a reagoval na něj pištěním a zakrýváním uší. Nesnesl, aby vedle něho někdo seděl, mluvil jen o tom, co ho zajímalo. Ve druhém ročníku se tyto projevy postupně zmírňovaly, méně kopal, více mluvil a vyjadřoval slovně svá přání. Na kratší dobu snesl vedle sebe spolužáka, postupně měl i zájem někoho vedle sebe mít. Ve třetím ročníku negativní projevy vymizely, když je nespokojený, mračí se, má zatnuté pěstě a přemýšlí, jak vyjádřit svůj problém. Pokud jej pojmenuje, zjevně se mu uleví. Sedí stále s někým v lavici, rád si povídá, ale upřednostňuje povídání o svých problémech. Naučil se za pomoci asistenta komunikovat ve vhodnou chvíli, pojmenovat svůj problém, překonat strach z komunikace. Velmi těžce reaguje na změny, zejména osob (učitel, asistent). Příští rok dojde ke změně asistenta, je nutné se připravit.

Vyhrálo speciální školství před inkluzí

(Bazalová, 2017)

Syn do speciální ZŠ chodí od konce čtvrté třídy, před tím byl v běžné škole. Od pololetí druhé třídy měl asistentku. Bohužel každý rok měli jinou třídní učitelku. Zvládal to do třetí třídy, která byla pro děti s oční vadou a s poruchami učení, a tedy s menším počtem dětí, asi kolem deseti, měl do té doby skvělé učitelky, děti ve třídě ho měly rády. Ale čtvrtý rok nastoupila starší učitelka, která si evidentně nechtěla dělat těžkou hlavu s takovým žákem. Bylo tam i tak dost dyslektiků, dysgrafiků a hyperaktivních dětí. Přibýlo učení, a kdykoliv se situace nějak vymykala a nebyl čas na vysvětlování, poslala ho s asistentkou do prázdné třídy si odpočinout, takže začal ztrácet krok. Oni tam moc nevyšvětlují, předpokládají, že spousta informací už děti vědí a spousta věcí jim docvakne, ale u autistů je to jiné, potřebují si všechno osahat, vidět a ukázat z různých pohledů, na to tam nebyl čas a asi ani chuť. Také některé družinářky mi vzkazovaly, že ho tam nechtějí hlídat, ať si pro něj přijdu po obědě. Začala jsem z nich cítit neochotu, a abych předešla tomu, že by nám to začaly znepříjemňovat tak, aby nás dotlačily k odchodu, udělali jsme první krok my. Když jsem viděla ten rozdíl v přístupu na nynější speciální škole, litovala jsem, že jsme nepřešli dřív. Názorná výuka, důraz na pochopení

látky, praktické poznatky pro život, zkrátka úplně něco jiného. Skvělí kantoři, které nic neobtěžuje, jsme opravdu spokojeni. Bohužel mezery v učení nasbírané z předešlé školy nešly překonat, museli jsme se často vracet až k učivu první třídy, takže postupně jsme spadli k učivu základní školy speciální. Syn má velké výkyvy ve výkonu, na jednu stranu doplňoval „i-y“ podle vyjmenovaných slov a na straně druhé nezvládal počítání do dvaceti. Sice mě to trochu mrzí, měl by kapacitu na náročnější úkoly, zvládal je, ale s nechutí a slzami třeba dvě hodiny i více. Teď má úkoly jednoduché, na pár minut, je spokojenější a do školy chodí rád. Beru to tak, že pokud obstojí v životě, nakoupí si a něco málo uvaří, přečte a napíše, budu za to vděčná. A vzorečky, letopočty a cizí jazyky jsem už dávno přestala oplakávat, i když to nebylo lehké.

Pro předcházení obtížím při inkluzivním vzdělávání žáka s AS je nutné znát aspekty ovlivňující tyto žáky při edukaci. Hvězdová (2011) shrnula rušivé podněty, které souvisejí s prostorem, časem, pracovní plochou, strukturovanými úkoly, denním režimem, aktuálním rozpoložením, aktuálním zdravotním stavem dítěte, vhodným sledem aktivit, důsledností a jednotností postupů. Na konkrétních případech ukázala, jak vybrané elementy, například zvukové (hluk ve vedlejší místnosti, lehce slyšitelné rádio, poklepávání tužkou do radiátoru) ovlivňují soustředění a vývojovou úroveň dětí. Zjistila vývojovou úroveň vybraných dětí v pěti oblastech rozvoje (receptivní řeč, motorická imitace, jemná motorika, grafomotorika a kresba, abstraktně vizuální myšlení) a srovnala ji s vývojovou úrovní dětí při vlivu negativních aspektů. Vlivem těchto elementů se dosažená vývojová úroveň u dětí snížila až o několik měsíců. Její šetření ukazuje zajímavé rušivé aspekty, které mohou být skryté pedagogickým pracovníkům i rodičům a ostatním osobám angažujícím se ve výchově a vzdělávání dětí s AS.

Tab. 1: Ukázka aspektů ovlivňujících edukaci žáků s PAS včetně AS

	Specifika	Pozitiva	Negativa
Pracovní plocha	Vizuálně rozdělená pracovní deska (lepicí pásy, barevné fólie)	Vyšší míra vizuální podpory Snadnější orientace na ploše	Pásy a fólie se odlupují, mají nerovnosti, nevyhovující barevný odstín a odpoutávají pozornost
	Dostatek pracovního místa	Snadnější manipulace při plnění úkolů a odkládání úkolových krabic	Malé děti svými pažemi nemusejí obsáhnout celou plochu, která je k dispozici
	Koberec ve střední části pracovní desky	Vizuální a prostorová podpora Stabilita úkolů (úkoly se nepohybují po kluzké lavici)	Nerovnost plochy – děti krabici přejíždějí nerovnost a např. úmyslně vytváří hluk, při přisunu se úkol může zadrhnout. Nevhodný materiál (oblíbený – děti ho osahávají, neoblíbený – děti se ho bojí dotknout)
	Sezení dítěte	Správná výška židle a lavice (např. u grafomotorického cvičení polohovatelná lavice), správná fixace	Vysoká židle – dítě kýve nohama, zouvá papuče, vysoká lavice – dítě nedosáhne na celou plochu
	Poloha úkolů	Nutná dosažitelnost a viditelnost úkolu na pracovní ploše, diferenciacie detailů – vše umisťovat z polohy dítěte a z výšky jeho očí	Dítě na ně nedosáhne, nevidí do strukturované krabice, úkoly se mu lesknou
	Předměty na pracovní desce		Odpoutávají pozornost Omezují manipulaci na ploše
	Boxy	Možnost minimalizace rušivých elementů Možnost maximální koncentrace Soukromí	Nedostatek místa při manipulaci Nedostatek pohodlí

2 Podmínky edukace v kontextu školy a třídy

2.1 Zajištění inkluzivního vzdělávání žáka s AS

Inkluzivní vzdělávání žáků s AS může být úspěšné, pokud je zohledňováno několik faktorů (Ansell, 2011; Bazalová, 2011, 2017; Beaney & Kershaw, 2006; Betts, Betts, & Gerber-Eckard, 2007; de Boer, 2009; Hanks, 2011; Spencer & Simpson, 2009; Vosmik & Bělohávková, 2010; Wagner, 2009).

- Základní školy respektují platnou legislativu a rodiče si školu mohou zvolit, nikoli že jsou odmítnuti nebo cítí neochotu jejich dítě vzdělávat. S takovým postojem se setkávají právě rodiče dětí s PAS nebo AS. Autismus je stále poruchou, ze které mají lidé obavu.
- Přístup školy je přístupem podporujícím inkluzivní vzdělávání a vedení podporuje své učitele formou školení.
- Zúčastněné strany jsou proškoleny (spolužáci, jejich rodiče, rodiče dítěte s AS, pedagogičtí pracovníci včetně družinářek, vedení škol).
- Škola disponuje dostatkem finančních prostředků.
- Ve škole je zajištěn dostatek asistentů pedagoga, ale proškolených.
- Funguje spolupráce rodičů, pedagogů a asistentů pedagoga, poradenského zařízení, jehož služby nejsou jen formální, ale je skutečně aktivně zapojeno. Pěkný příklad, jak to má fungovat, ukazuje metodický film „Zmizík bez zmizíku jako hrad bez hradu“ od organizace Rytmus z roku 2007. Smutným faktem je, že postup zde ukázaný stále ještě v praxi plně nefunguje, a to je rok 2019!
- Po přijetí žáka s AS je respektován individuální přístup k němu a jeho specifické projevy, kterým proškolení aktéři vzdělávacího procesu rozumějí.
- Jsou vhodně zvolení aktéři – pedagogové a asistent pedagoga.
- Je dobře vypracovaný a plněný individuální vzdělávací plán a podpůrná opatření.
- Pro práci s žáky s AS jsou využívány vhodné metodiky.
- V případě potřeby jsou upraveny prostory a vytvořeny podmínky vhodné pro žáka s AS.

Faktory omezující inkluzivní vzdělávání

(výzkum Nováková in Bazalová, 2011)

Jako omezující faktory inkluzivního vzdělávání byly jmenovány ty, které vzešly shodně z jiných našich výzkumů: nedostatečné proškolení pedagogů v PAS, výuka žáka pouze rok, střídání asistentů pedagoga, nedostatek vhodných pomůcek, nevyhovující prostory, problémové chování žáků, nedostatečné pochopení vedení školy a finanční ocenění organizačně a psychicky náročnější práce, nedostatečná spolupráce s rodiči.

Shrnutí situace v oblasti inkluzivního vzdělávání

(Bazalová, 2011)

Z výzkumu bylo patrné, že při inkluzi do škol hraje důležitou roli lidský faktor a vůle dítě s PAS vzdělávat. Další postřehy poukázaly na malou informovanost pedagogů. Role asistenta pedagoga byla potvrzena jako nezbytná. Zkušenosti rodičů se lišily, záviselo na závažnosti PAS, zvolené škole, poradenském zařízení, informacích, energii a vůli zúčastněných stran.

Žáci s AS mají shodně s ostatními žáky se speciálními vzdělávacími potřebami legislativně (školský zákon, novela č. 82/2015 Sb.) stanovenou možnost inkluzivního vzdělávání ve spádové škole hlavního vzdělávacího proudu, a to při poskytnutí podpůrných opatření. Spočívají v poradenské pomoci, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, úpravě očekávaných výstupů stanovených vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka nebo možnosti působení osob poskytujících po dobu pobytu dítěte ve škole podporu nebo poskytování vzdělávání v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Kombinovaná forma inkluzivního vzdělávání

(výzkum Nováková in Bazalová, 2011)

Studie byla realizována s pedagogy ve škole, kde využívají kombinovanou formu inkluze: žák tráví část dne ve speciální třídě pro žáky s PAS a část dne v běžné třídě. Tento způsob se dle výsledků výzkumu neosvědčil. Inkluze žáků s PAS byla vnímána jako dobrá. Jako velmi efektivní se jevíly kontaktní deníky pro komunikaci mezi rodičem a pedagogem. Zkušenost rodiče s inkluzí

Zkušenost rodiče s inkluzí

(Bazalová, 2011)

Dítě je formálně integrované, ale učí se jen v kabinetě, škola nechce asistenty, ti se střídají, nepokrývají přestávky, dítě chodí do školy na hodinu denně.

Podnět k řešení situace života osob s PAS a jejich rodin

Vláda ČR v roce 2016 schválila návrh Vládního výboru pro zdravotně postižené občany, shrnutý do materiálu s názvem výše. Cílem bylo předcházet kritickým situacím, do kterých se rodiny s osobami s PAS dostávají vzhledem k charakteru postižení a také proto, že informovanost o této diagnóze je stále obecně malá. Materiál obsahoval deset oblastí, v nichž jsou spatřovány problémy. Patří sem také vzdělávání. Z oblasti školství zde byla vyjádřena potřeba standardizování činnosti a postupů práce poradenských pracovníků ve školských poradenských zařízeních. Zaznělo zde, že podklady na asistenta pedagoga jsou účelově psané na základě dispozic financí, a nikoli dle potřebné podpory pro dítě s PAS. Byl kritizován nedostatek kvalifikovaných asistentů pedagoga a obtíže s jejich financováním.

Je dobré mít za učitele nebo asistenta pedagoga **speciálního pedagoga**, v případě AS se specializací psychopedie, neboť ze studia by měl disponovat znalostmi z oblastí, které učitelé běžných škol studiem nezískají. Nicméně někdy se objeví tací, které problematika vtáhne natolik, že pak ve své praxi principy inkluzivní pedagogiky uplatňují a jsou ochotní žáky vzdělávat ve svých třídách, při edukaci se angažují a dále získávají potřebné znalosti formou dalšího vzdělávání. Povinností speciálního pedagoga je ovládat teorii týkající se PAS, mentálního a kombinovaného postižení, diagnostiky, terapií, dalších přístupů, orientovat se v sociálních službách, školské i sociální legislativě a zabývat se aktuálně diskutovanými tématy. V praxi to tak ale často nebývá, jak ukazuje zkušenost rodiče níže. Postupné vystřídání čtyř asistentů není u žáků s PAS vhodné, stejně tak dokončování si studia „za běhu“. I rodiče se v níže popsané situaci vyjádřili v tom smyslu, že větší důraz by měl být kladen na vzdělávání asistentů pedagoga, nabízené kurzy se jim jeví jako povrchní. Zdá se jim, že vědí více než oni.

Zkušenosti rodiče s asistenty pedagoga

(Bazalová, 2017)

Synovi jsem asistentku do MŠ sháněla sama. Synova integrace včetně asistenta pedagoga byla pro školku novou záležitostí. Kompetence učitelky a asistentky byly vymezeny jen papírově, docházelo k velmi napjatým okamžikům z hlediska

personálního. Do toho se během zkušební doby asistentky ukázalo, že podstatu potíží spojených s PAS není možné chápat doslova dle příruček, ale že je zapotřebí trocha empatie, intuice a vlastní soudnosti. Vystřídali jsme postupně čtyři asistentky. Nakonec uspěla mladá paní, která chtěla skloubit dálková pedagogická studia s polovičním úvazkem. Věděla, chápala, nebylo třeba dlouhé vysvětlování. Sama přicházela s návrhy, vyráběla pomůcky, dala vědět, když nebyla ve školce přítomna, splnila vše, na čem jsme se domluvily. Jedná se sice o zaměstnance školy, ale je to pořád cizí člověk, komu svěřujete své dítě, navíc s určitým znevýhodněním, musíte mu o svém dítěti říci tolik podrobných věcí, věřit mu. Spolehlivost a pochopení není záležitostí vzdělání, ani absolvované praxe, ale osobnosti každého člověka.

Střední vzdělávání studentů s AS se stále, i přes četné apelování na zlepšení, jeví jako problematické, protože neexistuje vyhovující nabídka, chybí specializované střední školy pro studenty s PAS. Kromě běžných škol bývají využívány školy pro žáky s mentálním postižením, tedy odborná učiliště nebo praktické školy, které často nerespektují specifika PAS, vzhledem k charakteru období dospívání se častěji vyskytuje šikana, problematické bývá umístění na internátech u příslušných škol, dyspraxie žáků atd. Tam, kde jsou obory studia vhodné pro PAS, je nedostatečná podpora těchto studentů (Bazalová, 2017).

Nedostatečná nabídka středního vzdělávání

(Bazalová, 2017)

Mám velmi mlhavou představu o další budoucnosti svého syna, zejména o možnosti se dál vzdělávat, a to má postižení lehčího rázu. Potřeboval by chodit do školy ještě hodně dlouho, protože se sice opožděně, ale neustále rozvíjí a učí nové věci. Zatím o takové formě středního vzdělání pro děti s PAS nevím a integrace v případě mého syna vhodná není. Je dyspraktik, takže nějaký výuční obor s manuálními dovednostmi pro něj nepřipadá v úvahu.

Fungující inkluze na střední škole

(Bazalová, 2017)

Středoškolská inkluze je vzácná vlaštovka a taky u nás probíhala postupnými opatrnými krůčky. Považuji za velmi důležité stanovit u každého studenta individuální cíl. V případě mého syna nikdo nepočítá s jeho plnohodnotným uplatněním na trhu práce, cílem inkluze je jednoznačně kontakt s vrstevnickou skupinou, navazování a rozvoj sociálních vazeb a vzdělávání adekvátní synově kognitivní úrovni. Prostě, jak říká odborník ze speciálně pedagogického centra, normální život v normálních podmínkách.

Přítomnost syna ve škole je po prvním roce reflektována ze strany vyučujících i spolužáků jako vzácná příležitost ke kontaktu s neobvyklým člověkem. Vzhledem k tomu, že studují sociální obor, je pro ně tato zkušenost také oborovým přínosem. Jsem velmi vděčná, že jsme společně našli cestu, jak tuto příležitost využít.

2.2 Proškolení a spolupráce zúčastněných stran

Učitel, který si ve škole všimne abnormálního chování některého ze svých žáků, může rodiče poslat na diagnostiku, pokud je dostatečně informovaný. Výsledky našich výzkumů (Bazalová, 2011) ale ukázaly nízkou informovanost pedagogů o PAS a z výzkumu s 237 rodinami s dětmi s PAS vyplynulo, že škola není místo, které by působilo jako zdroj informací, pouhých 11 procent rodičů se obrátilo pro radu na školu. Školy vzdělávají stále více dětí s AS, nedisponují ale dostatkem pedagogů vzdělaných v problematice nebo schopných osvojené vědomosti aplikovat v praxi. Od pedagogů vzešel při našem šetření požadavek na to, aby byly ukázky výuky žáků s AS součástí vzdělávání pedagogů – takovéto metodické vedení jim v praxi chybí. Tato absence způsobuje velké potíže při vzdělávání, u dětí se vyskytuje problémové chování, které je mnohdy důsledkem nesprávného postupu ze strany pedagogů (např. neinformování žáka o změně, nedostatečný komunikační systém). Vyškolení pedagogů nebo asistentů pedagoga je někdy úkolem rodičů. Další vzdělávání pedagogů je tedy nezbytný krok, někdy i těch s vystudovanou speciální pedagogikou, kteří nedisponují znalostmi o PAS. Díky kvalifikační přípravě zaměřené přímo na PAS lze předpokládat, že pedagogové budou ochotněji přistupovat k inkluzivnímu vzdělávání těchto žáků. Čím více vyškoleného personálu v každé škole, tím lépe. Univerzity, školská poradenská zařízení, střediska služeb školám, ale i neziskové subjekty nabízejí edukační programy, existuje dostatek literatury, filmů, reportáží, informací na internetu. Existuje také dokument nazvaný *Komunikační soubor* obsahující *Klíč pro komunikaci s osobou s autismem*, kterým se mají řídit pracovníci v sektorech zdravotnictví, školství, sociální práce a vnitra. Od roku 2017 existuje *Průkaz osoby s PAS* a související *Komunikační profil držitele*, díky kterému se učitelé s žákem mohou lépe domluvit. Učitelé ve školách proto mají možnost se o svém žákovi s AS dozvědět dostatek informací k tomu, aby průběh jeho vzdělávání byl jak pro něj, tak i pro okolí, bezproblémový.

Postřeh rodiče k asistenci

(Blumová in Bazalová, 2017)

Náše zkušenosti s asistencí nejsou příliš pozitivní, což je dáno spíše systémem, který v ČR funguje než samotnou osobou asistenta. Jejich finanční ohodnocení naprosto neodpovídá tomu, co by měli umět a zvládat. Chceme po nich, aby byli studováni, stále si svoje znalosti rozšiřovali a dokázali tak pomoci našim dětem se začlenit mezi zdravé. Ale podmínky, které mají, jsou naprosto nedostatečné. Ze zkušenosti vím, že asistenta dělají (samozřejmě je určitě spousta výjimek) lidé, kteří nemají momentálně možnost jiného uplatnění. Málokdo je ochoten za tak nízký výdělek, ovlivněný často sníženým hodinovým úvazkem, pracovat dlouhodobě a systematicky s dítětem tak, aby se spolupodílel na jeho vývoji. Práce asistenta je pro nás rodiče opravdu velice důležitá, má na vývoj dítěte a jeho uplatnění ve škole či školce obrovský vliv a může mu změnit život, pokud mu umožní se dobře zapojit a rozvíjet. Proto by se měl najít způsob, jak tyto lidi lépe vzdělávat a ohodnotit. I pro učitele ve školách a školkách bude přínosem, když jim asistent nebude jen další pomocnou rukou k tomu, jak zvládnout pětadvacet dětí a jednoho autistu, ale bude samostatnou jednotkou, která svými schopnostmi a zkušenostmi dokáže autistické dítě zapojit a pomoci mu zvládnout všechny aktivity a povinnosti. Kéž by se v dohledné době změnil systém tak, aby asistenti byli opravdu na svou práci připraveni, za ni odměněni, a tudíž motivováni.

Faktory uváděné rodiči ohledně spolupráce se školou

(Bazalová, 2011)

Pozitivní: citlivý, profesionální, informovaný a individuální přístup, výborní a proškolení učitelé, fungující asistenti pedagoga, tolerovány zvláštnosti, komplexní podpora, všestranná vstřícnost, snížený počet žáků, pomůcky, kooperace všech stran, stálý kontakt se školou, dlouholetá praxe s PAS, možnost hospitací, informování spolužáci.

Negativní: nepochopení inkluze, negativní postoje k ní, málo komplexnosti, nestrukturuje se, nerozvíjení komunikace, nevzdělání učitelé, asistent neakceptován, nedostatek učitelů, nervózní učitelka, málo informací rodičům, půldenní školení nestačí.

Příklady možností dalšího vzdělávání v problematice PAS:

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR): kurzy zaměřené na nácvik sociálních dovedností, Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), zapojení do

kolektivu, kognitivně behaviorální terapii. Výcviky profesního rozvoje např. pro asistenty pedagoga.

NAUTIS, PASPOINT, APLA, neziskové subjekty: kurzy z různých oblastí.

MU, PdF: Nově je možné vzdělávání v aplikované behaviorální analýze (ABA). Působí zde Autistické centrum. PAS je možné absolvovat ve specializaci nebo pomocí e-learningu (moodlinka.ics.muni.cz).

Středisko služeb školám, Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků: studium pro asistenty pedagoga, ředitele, učitele, vychovatele.

ZŠ a SPC pro PAS Štolcova, jiná SPC: jde o jedinou školu věnující se výhradně vzdělávání žáků s PAS, nabízejí e-learning (www.vzdelavaniaautismus.cz) a akreditované semináře. Jednotlivá centra nabízejí semináře a školení.

2.3 Podpora poradenských zařízení, koordinátor pro PAS

Pro PAS existuje specifikum oproti jiným postižením, a to že v každém kraji funguje **koordinátor** péče o děti, žáky a studenty s PAS. Jednotlivé neziskové organizace také nabízejí poradenství. Níže uvádíme situaci z roku 2011, která je ale stále aktuální i v současné době. Je třeba personálně posílit jednotlivá poradenská pracoviště.

Podpora škol krajskými koordinátorkami pro PAS

(Hemalová, 2011, 5 krajů)

Zákonem předepsaný počet dvou návštěv ročně je těžké naplnit kvůli nízkému počtu pracovníků a absenci služebního auta, stejně tak další služby. Koordinátorky předepsaný počet považují za nedostatečný.

Inkluzivní vzdělávání může být uskutečňováno pouze po vyjádření poradenského zařízení. Legislativně jsou vymezeny tyto typy školských poradenských zařízení: **pedagogicko-psychologická poradna (PPP)**, **speciálně pedagogické centrum (SPC)** a **školní poradenské pracoviště** (zde působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik, může zde působit školní speciální pedagog a školní psycholog). V případě AS poskytují služby především SPC zaměřená na PAS nebo někde na žáky s mentálním postižením, popřípadě kombinovaným postižením. Některé kraje rozšiřují cílové skupiny center o skupinu žáků s PAS, aniž by byla dostatečně garantována odbornost. Centra disponují psychologem, speciálním pedagogem a sociálním pracovníkem. Jejich úkolem je posoudit vhodnost zařazení dětí do škol, provádět

diagnostiku již diagnostikovaných dětí s PAS vzhledem ke stanovování podpůrných opatření při vzdělávání, poskytovat poradenství a školení školám i rodinám např. v oblasti úpravy pomůcek a prostředí, poskytovat metodickou podporu, kariérové poradenství, ranou péči, spolupracovat na individuálním vzdělávacím plánu a následně monitorovat plnění, navrhnout intervence, realizovat metodicko-konzultační návštěvy ve školách. Probíhá zde speciálněpedagogické a psychologické vyšetření. Centra organizují metodické semináře a přednášky pro pedagogy v prostorách SPC. S problematikou je tak obeznámeno více škol. Také je možné proškolení přímo ve školách, obsah bývá uzpůsoben požadavkům školy. Nejznámějšími SPC pro PAS jsou Brno – Štolcova, Hradec Králové – Hradecká, Jihlava – Demlova, Karlovy Vary – Vančurova, odloučená pracoviště Sokolov, Mariánské Lázně, Cheb, Kladno – Pařížská, Olomouc – U Sportovní haly, Ostrava Zábřeh – Kpt. Vajdy, Praha – SPC Vertikála, Rooseveltova, Praha – SPC Chotouňská, Teplice – Trnovanská, Trutnov – Na Struze, Turnov – Sobotecká (více Bazalová, 2017). Někdy se objevují stížnosti rodičů a pedagogů na spolupráci s poradenskými zařízeními, zaznělo to jednak v dokumentu předloženém Vládnímu výboru, také to dokládají příběhy z praxe. Zaznívá, že SPC jedná spíše v zájmu školy a dostupných financí než dítěte. Velmi záleží na personálním obsazení, pracovním nasazení, angažovanosti a chuti věci řešit. Centra často nedisponují dostatkem odborníků na PAS v souvislosti s množstvím klientů a vzrůstající potřebou zajišťování podpůrných služeb, o to více při současném rozšířeném způsobu inkluzivního vzdělávání. Terapeuti působící v SPC by byli rodiči vítáni.

Názor rodičů na poradenská zařízení

(Bazalová 2011, spokojeno 72 procent)

Přes velkou snahu všech chybí odborná podpora. Integraci zastřešuje velmi schopný speciální pedagog, ale konzultace dvakrát ročně nestačí. Problémů k řešení je strašně moc a časová kapacita odborníků je nedostatečná. Poznali jsme dvě SPC, jedno pracuje s nepřilíš velkým vypětím a druhé vychází dětem maximálně vstříc. Pozitiva uváděná rodiči byla dobrá spolupráce, angažovanost, profesionalita, znalosti, nenahraditelnost, erudovanost, pomoc, rady, pomůcky, hledání řešení. Negativa uváděná rodiči byla nedostupnost vzdálenostní i časová, nedostatečný rozsah nabízených služeb, málo frekventovaný kontakt, neangažovanost, neochota, neznalost PAS, nespolupracování na individuálním vzdělávacím plánu, nezájem kvůli množství klientů, přílišné zaměření na granty, nadřezování škoře.

3 Příklady metodické práce s žáky s AS v našich podmínkách a v zahraničí

3.1 Metodika edukace žáka s AS v inkluzivní škole v České republice

Metodická příručka pro práci s žáky s AS v inkluzivním vzdělávání, navrhovaná v rámci tohoto projektu, vznikala postupně během tří let realizace projektu. Bylo nutné stanovit priority a cíle s ohledem na přání zákonných zástupců žáka s AS, třídního učitele, který byl zároveň metodik inkluze v projektu a vedení školy. Jednalo se o frekventovanou práci se třídou, s žáky s potřebou podpory, pedagogy, asistenty pedagoga a dalšími aktéry. Zaměřili jsme se na rozvoj znalostí specifík přístupu k žákovi s AS a rozvíjení kompetencí celé třídy, dále na možnosti využití pomůcek pro začleňování do inkluzivního vzdělávání, zvládání nových situací vyplývajících z interakce mezi aktéry školního prostředí, podporu adaptace ve třídě, posilování pozitivních vztahů mezi spolužáky a pozitivní zkušenosti ze školy, podporu sociálních kompetencí, schopnost adaptace, navazování přátelství, respektování autorit, pochopení kontextu sociální situace, zvládání sociálních situací, prevenci a řešení problémového chování, podpoře emocionálních kompetencí jako rozpoznávání pocitů vlastních i cizích, schopnost empatie, podporu komunikačních kompetencí včetně zahájení komunikace, rozvoj komunikační flexibility, porozumění neverbální komunikaci, respektování osobního prostoru. Práce byla o to těžší, že spolužáci žáka s AS neznají jeho diagnózu a přáním zákonných zástupců bylo, aby tento stav setrval. O to složitější pak bylo připravovat jednotlivé klíčové aktivity pro vybranou třídu. Anglické literární zdroje nabízejí dobré návody pro práci v inkluzivní třídě. Text představí následující metodiky.

- Metodika edukace žáka s AS v inkluzivní škole.
- Metodika edukace třídy, ve které se vzdělává žák s AS.
- Metodiky vzdělávání žáků s PAS včetně AS.

3.1.1 Metodika edukace žáka s AS v inkluzivní škole

Mezi **základní strategie práce s žáky s AS** patří udílení jasných instrukcí, zajištění přesného sledu událostí, využívání motivace a vizuální podpory. Je nutné rozvíjet oblasti, ve kterých mají žáci s AS potíže, ale zároveň je vhodné umožnit jim vyniknout v těch oblastech, ve kterých jsou nadaní. Osoby pracující s těmito žáky by měly být tolerantní a důsledné. U žáků s AS navrhuje posilovat následující kompetence:

- **Komunikační kompetence** (zahájení a ukončení komunikace, rozvoj komunikační flexibility, porozumění neverbální komunikaci, respektování osobního prostoru apod.).
- **Sociální kompetence** (porozumění sociálním situacím a jejich nácvik, navazování přátelství, respektování autorit, prevence a řešení problémového chování, schopnost pracovat ve dvojicích, skupině).
- **Adaptační kompetence** (zvládání nových situací vyplývajících z interakce mezi aktéry školního prostředí a ze školního prostředí, jako je suplování, náhlé změny v rozvrhu, střídání učitelů, asistentů pedagoga, odbourávání rigidních návyků apod.).
- **Emocionální kompetence** (rozpoznávání pocitů vlastních i cizích, schopnost empatie, zvládání hněvu).

Níže nabízíme **návrh na metodický postup** práce s žákem s AS v inkluzivní třídě. Jedná se pouze o náznak toho, co lze dělat, je vždy třeba vycházet z individuálních potřeb daného žáka s AS. Další metodické postupy jsou vhodně rozpracovány v uvedených českých i zahraničních metodických knihách.

- Bude zřízena funkce **asistenta pedagoga** v potřebném hodinovém rozsahu. Asistent bude disponovat znalostmi o AS a zjistí si podrobnosti o žákovi s AS. Asistent a žák s AS si musejí vyhovovat. Frekventovaná spolupráce asistenta s rodičem je samozřejmostí.
- Pedagog i asistent budou řádně **proškoleni** v problematice AS.
- Při pedagogické diagnostice a ve spolupráci s poradenským zařízením zaměřeným na PAS a s rodiči vypracujeme plán všestranné podpory žáka s AS.
- Úspěch bude docílen pomocí **odměn**.
- Budeme využívat **vizuální a písemné podpory** dle potřeb žáka s AS.

- Lze využívat **časovač** pro efektivnější práci. Žáci s AS často potřebují jasně vymezený začátek a konec aktivity, zvláště té, která je baví.
- Musíme eliminovat **faktory odvádějících pozornost** (viz aspekty ovlivňující soustředění žáků s AS v textu výše).
- Pojmenujeme stresové faktory, spouštěče, končící afektem.
- Vypracujeme **program na zvládání chování**, nabídneme strategie řešení situací.
- Bude k dispozici **klidová místnost**.
- Lze využívat **modelínu a antistresové balónky** k vybití agrese žáka.
- G. D. Ansell (2011) navrhuje využívat **maňásky** nebo **plyšová zvířata** u mladších dětí k redukci problémového chování (zvíře např. umístíme na polici a dítěti řekneme, že ho sleduje nebo předstíráme, že nám maňásek něco šeptá, když se dítě nechová správně).
- Autorka dále navrhuje využívat **zkratek**, např. v angličtině PTB pro *Pushing The Boundaries* (překračování hranic, nevhodné chování). Děti tato strategie baví, přivede je k práci a také je činí zajímavými pro ostatní spolužáky, kteří jsou zvědaví, co zkratky znamenají.
- Dle autorky lze také zřídit **kartu uvolnění** (v *Aj Space Card*) k redukci problémového chování. Pojmenování karty je slovní hříčkou, *Space* znamená v *Aj prostor*, ale také *vesmír*. Dítě tak dostává prostor k uvolnění, zároveň na kartách bývá obrázek astronauta nebo vesmíru. Učitel kartu dítěti ukáže v momentě, kdy jeho chování není v pořádku, vykřikuje atd. Nutná je následná odměna.
- Autorka dále navrhuje užívat **karty označující změnu**, lze je zařadit do denního rozvrhu nebo použít v případě změny.
- Dále navrhuje používat **knihu pocitů**, kam si žák zaznamenává své pocity.
- **Strategická kniha** dle ní slouží k vizuálnímu rozpracování správného chování žáka.
- **Dobrá kniha** slouží k záznamu všeho dobrého, co se daný den stalo. Mnoho dětí s AS na sebe klade vysoké nároky, nevěří si, zažívá posměch a buduje si tak nízké sebevědomí. Právě tento diář by měl výskyt těchto nežádoucích jevů eliminovat.
- V praxi se pedagogům při práci s žáky s AS velmi osvědčily **kontaktní deníky** mezi školou a rodičem, ve kterých je zaneseno, co se dělo, jaký byl spouštěč, jaké bylo řešení, rozpoložení žáka toho dne apod.
- Lze používat **diktafon**.
- Používání **počítače** je dnes samozřejmostí.
- Asistent pedagoga může zapisovat v hodinách místo žáka.
- **Logoped** nastaví vhodnou terapii.
- **Ergoterapeut** bude řešit dyspraxii (kde se vezme v našich školách?).

Mezi základní postupy práce u dětí s PAS včetně AS patří:

- strukturované učení,
- behaviorální přístupy.

Všichni pracujeme s diářem, jsme zvyklí na organizaci věcí na svém pracovním stole, lépe se orientujeme s vizuální dopomocí obrázků, piktogramů (např. MHD, toalety, dopravní značky, zákaz venčení psů, zákaz konzumace alkoholu pro těhotné ženy na lahvích). Strukturované učení stojí na individuálním přístupu, strukturování času a prostoru pomocí vizualizace. K tomu se užívají konkrétní předměty, piktogramy, fotografie, obrázky, psaný text na kartičkách, vše dle vývojové úrovně daného jedince, postupuje se od konkrétnějšího k abstraktnímu, vše se užívá buď jednotlivě, nebo poskládané do denních či delších časových režimů. Dále jsou využívána procesuální schémata, což je vizualizovaný sled jednotlivých kroků dané činnosti (např. čištění zubů), tranzitní karty či předměty, volací karty. Úkoly pro děti jsou strukturovány ve specifických krabicích a vedle krabicových úloh je možné používat úlohy v deskách či šanonech, mohou být upravovány a strukturovány pracovní sešity, listy či učebnice. Pracovní prostor může být vizuálně rozdělen výraznými lepicími páskami. Používá se postup zleva doprava a shora dolů. Typické je individuální pracovní místo. Metodika je náročná na množství pomůcek, dnes již existuje mnoho programů nebo obchodů, kde je lze zakoupit (*Mentio, Boardmaker, SymWriter, Grid 2, Altík, Méd'a, Picto-Selector, ECHOES, Piktík, Jiný svět, Učíme se rádi, apomucky, Nadační fond Kometa* nebo *Mise naděje* nabízejí výrobu). Velmi důležitá je motivace (odměna) různé podoby (materiální, činnostní, sociální), která se opět vizualizuje a umísťuje do denního režimu, na konec procesuálního schématu nebo do krabicové úlohy. Dítě by mělo vědět, kdy odměnu dostane, za co jí dostane a co to bude. Frekvenci odměn se snažíme postupně oddalovat. Míra využívání je závislá na diagnóze PAS a charakteristice jedince. Mnozí žáci s Aspergerovým syndromem jsou schopni fungovat bez struktury jen s minimální dopomocí (výzkum Bazalová, 2011). Negativem metodiky je využívání vizuálních pomůcek nápadných pro okolí a strukturovaného prostoru, který bývá obtížné v běžném životě zařídit, někteří rodiče přístup považují za přílišný dril, vadí jim dlouhodobý nácvik, nemožnost využití v běžném životě, volí proto jiné strategie nebo kombinaci způsobů. Vždy je zapotřebí brát zřetel na postupné opouštění tohoto systému a fungování běžným způsobem (Bazalová, 2017; Čadilová & Žampachová; 2008, Hemzáčková & Kubová, 2011; Kubová, 1997a, 1997b; Pavlišťiková & Hladká, 2008; Schopler, Reichler, & Lansingová, 2011; Schopler, Lansingová, & Waters, 2000; Tuckermann, Häussler, & Lausmann, 2014; Vilášková, 2006).

Pravidla matky se synem

(Bazalová, 2017)

Máme týdenní režim, kam dáváme významné denní aktivity, které se nedějí běžně, jako výlet, lékař, bazén. Pokud situaci, neumím vysvětlit slovy, použiji vizualizaci. Pomocí obrázků z Picto-Selectoru, Symwriteru, Googlu trénujeme situace, jako je šikana. Zásadní je motivace. S rozvojem synových komunikačních schopností obrovským tempem nabírají na důležitosti tato pravidla: být trpěliví, mluvit konkrétně a jasně, vyhýbat se metaforám, nedat se odradit únikovým chováním („nevím“) a přeformulovat otázku. Ale hlavně dodržet to, co slíbíme.

Behaviorální přístupy jsou dalším osvědčeným způsobem práce s žáky s PAS. Nyní je dostupná česká verze multimediálního výukového materiálu s názvem *Simple Steps Autism – Applied Behaviour Analysis (ABA)*. Intervence je často aplikována společně se strukturovaným učením ke zlepšení sebeobslužných činností, kognitivních dovedností nebo k eliminaci problémového chování. Pracuje se vyhledáváním spouštěče chování, analýzou chování a důsledku, používá se kladné posilování nebo naopak omezující postupy, tresty. Jeden z přístupů, kognitivně behaviorální terapie, pracuje se změnou myšlení pro ty, kteří spolupracují, komunikují, jsou schopni vyjádřit své pocity a chtějí své chování změnit, nejznámější je pak aplikovaná behaviorální analýza (ABA), posilující žádané chování, s termínem pracuje více autorů (Čadilová, Jůn, Thorová, & kol., 2007; Emerson, 2008; Richman, 2015; Thorová, 2016 apod.).

Nácvik sociálních dovedností patří k behaviorálním přístupům, je hojně využíván u dětí s AS. Napomáhá zlepšit fungování osoby ve všech oblastech, např. sebeobslužných činnostech, osamostatňování nebo při eliminaci problémového chování.

Senzorická integrace podle Jean Ayresové je hojně využívaná ve Velké Británii a v Polsku pro děti, které obvykle reagují abnormálně na smyslové podněty, pomáhá jim zbavit se nepříjemných pocitů (srov. Richman, 2015).

Psychomotorika je pohybová aktivita rozvíjející psychické funkce, obratnost a fyzickou zdatnost; důležitým aspektem psychomotoriky je prožitek. Při aktivitách se využívají lehce dostupné pomůcky jako víčka, plastové kelímky, ale také psychomotorický padák (více nař. v publikacích Blahutkové, Vrbase, Jonášové, Heiland Trávníkové, Kopřivové, Hátlové).

Cvičení podle Veroniky Sherborneové (Sherborne Developmental Movement) slouží k aktivizaci a je podobné psychomotorice. Zaměřuje se na porozumění vlastnímu tělu, interakci s jinými lidmi, vede k rozvoji sebevědomí, zlepšení emocionální stránky jedince, jeho komunikace a kreativity.

Ve školním prostředí je možné využívat prvky různých dalších terapií, jako je **arteterapie, canisterapie, dramaterapie, muzikoterapie** apod. V českých podmínkách jsou tyto přístupy využívány okrajově, rozhodně ne jako ucelené terapie. Ve speciálních školách využívány takto jsou.

Motivace užívaná asistentkou pedagoga u žáka s AS

(Bazalová, 2017)

Pro každý předmět se osvědčila jiná motivace: Matematika – např. jeden díl puzzle je jeden bod, po složení puzzle si žák do tabulky zakreslí puntík, deset puntíků – následuje velká odměna (tabulka skrývá ještě jiné motivační prvky). Český jazyk – s žákem s AS píšou pohádky, já píšou na tabletu, žák diktuje, je velice zajímavé nahlédnout do uvažování dítěte s AS, do pohádky se tak promítají jeho obavy, vnímání času a prostoru, nepochopení vtipu. Vizualizace (kartičky) – jednoduchá forma kartičky se mu zdá „nějak“ nedodělaná a špatně ji přijímá, má rád kartičky ve formě komiksu, např. dvě postavičky (učitelka + žák) s bublinami u pusy, ve kterých je pšššt pro vyjádření ticha. Špatná sociální interakce – po velmi nevhodném střetu se spolužákem přehráváme děj ve formě hry, já jsem žák s AS a žák vysvětluje dětem, co mu udělalo v tu chvíli zle. Pro zklidnění ve vyučování je výborná inteligentní plastelína.

3.1.2 Metodika edukace třídy, ve které se vzdělává žák s AS

Pozitivní klima ve třídě s žákem s AS je podmíněno znalostí problematiky AS mezi spolužáky a pedagogy. S celou třídou je třeba pracovat na následujících oblastech:

- **Adaptace třídy** (posilování pozitivních vztahů mezi spolužáky a pozitivní zkušenosti ze školy, respektování odlišnosti, toleranci apod.).
- **Vědomosti** (rozvoj znalostí specifik přístupu k žákovi s AS, naučení se se spolužákem s AS komunikovat, neprovokovat ho, pochopení jeho projevů a souvislostí).
- **Sociální kompetence třídy** (porozumění sociálním situacím a jejich nácvik, navazování přátelství s žákem s AS, prevence a řešení problémového chování, posilovat kompetence pro práci ve dvojicích nebo skupině s žákem s AS).

Pro posilování kompetencí celé třídy navrhujeme následující postupy. Předpokládá se účast třídního učitele, asistenta pedagoga a dalších pedagogů působících ve sledovaných inkluzivních třídách základní školy. V případě aplikace standardizovaného výzkumného

nástroje pro zjištění sociálně-emocionálních kompetencí je vhodná účast psychologa pro vyhodnocení výsledků.

- **Zážitkové vyučování** v inkluzivní třídě.
- Přijetí žáka s AS spolužáky podporovat tzv. **časem v kruhu** – diskuze o různých tématech. Využívá se také v případě, kdy je žák s AS mimo třídu, učitel po souhlase jeho rodičů sedí s ostatními ze třídy v kruhu a diskutuje o nejrůznějších tématech, například šikaně ve škole nebo právě o chování jejich spolužáka s AS. Žáci společně rozebírají důvody jeho chování a navrhují případnou intervenci (Ansell, 2011). Tento postup jsme aplikovali v naší třídě, ale za přítomnosti žáka s AS. Ukázalo se, že to nebyl vhodný postup, žákovi s AS nebyla taková diskuze příjemná.
- **Simulace sociálních rolí** (reflexe provedených simulací povede k posilování sociálních, emocionálních a komunikativních kompetencí všech).
- **Použití naučených sociálních dovedností** v určitých situacích (kontrola jejich správného pochopení).
- Rozvoj komunikace pomocí **kreslených příběhů, vtipů** (viz konkrétní aplikované klíčové aktivity v závěrečné kapitole).
- Živé modelování, symbolické modelování (sledování osob ve filmu).
- **Využívat postupy, které se aplikují u dětí s AS, pro celou třídu**, nikoli jen pro daného žáka. Vtáhne ho to do kolektivu a nebude vynikat. Postupy od Ansellové (2011) jsme popsali v sekci věnované metodice práce s žákem s AS, jedná se o **práci s maňásky a využívání zkratk**.
- Využívat **knihy pocitů**, kam si žáci zaznamenávají své pocity. Je to aktivita primárně pro žáka s AS, ale proč ji nevyužít u celé třídy? Spolužáci žáka s AS bývají značně ovlivněni jeho mnohdy nepřiměřeným chováním a děním ve třídě. Vyjádřit své pocity z dané situace, z každého dne, může napomoci lepšímu přijetí žáka, zvláště pokud je prodiskutováno s učitelem.
- **Strategická kniha** sloužící k vizuálnímu rozpracování správného chování žáka s AS je využitelná pro celý kolektiv, může to být zajímavý komiks, na kterém pracují všichni žáci.
- **Dobrá kniha** slouží k záznamu všeho dobrého, co se daný den stalo a má dle Ansellové (2011) sloužit k budování sebevědomí žáků s AS. Aktivita je dobře využitelná u všech žáků, opět navrhujeme žáka s AS tímto specifickým úkolem nevyčleňovat z kolektivu, ale aktivitu aplikovat u všech, vždyť nejen žáci s AS mají nízké sebevědomí, nevěří si, kladou na sebe vysoké nároky. Takových dětí je v každé třídě sousta.
- **Strukturované pozorování** třídy (výstupy z participačního pozorování viz Kapitola 1 o projevech ve třídě).

- **Nestrukturované rozhovory** s třídní učitelkou aplikující klíčové aktivity, asistentkou pedagoga o potřebách žáka s AS.
- Pro měření posunu ve vnímání třídy aplikovat na začátku a konci realizační fáze dotazník **Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)**. Totéž aplikovat v kontrolní třídě, ve které není vzděláván žák s AS.

3.1.3 Metodiky vzdělávání žáků s PAS včetně AS

Podrobná rešerše literárních zdrojů k problematice PAS je uvedena v publikaci *Autismus v edukační praxi* (Bazalová, 2017). Jednotlivé tituly autorka rozdělila dle zaměření na různé oblasti a okomentovala. Zde uvádíme pouze vybrané tituly, které mohou posloužit pedagogům a asistentům pedagoga v inkluzivních třídách jako metodické návody pro výuku a spolužákům k pochopení projevů dětí s AS.

- Al-Ghani K. I. (2014). *Divoké zvíře. První pomoc při zvládnání hněvu u dětí s Aspergerovým syndromem*. Autorka je speciální pedagožka a matka dítěte s autismem.
- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*.
- Bazeghi B. (2008). Instruktažní kniha jednoduchých aktivit pro výuku autistických dětí.
- Bělohlávková L. (2012). *Rozvoj sociálních dovedností. Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*.
- Beyer J., & Gammeltoft L. (2006). *Autismus a hra. Příprava herních aktivit pro děti s autismem*.
- Bittmannová L., & Bittmann J. (2016). *Prevence a účinné řešení šikany*.
- Bittmannová, L., & Bittmann J. (2017). *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu*.
- Bondy A., & Frost L. (2007). *Vizuální komunikační strategie v autismu*.
- Boyd B. (2011). *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem. 200 nápadů, rad a strategií. Kniha matky hochy s AS z Anglie*.
- Březinová, I. (2016). *Řvi potichu, brácho*. V knize je čtivou formou zachyceno to podstatné o autismu, a to hned dvou protikladných formách, Aspergerově syndromu a nízko funkčním autismu. Je psána pro děti, takže ji lze dobře využít u spolužáků žáka s AS, kteří tak lehce pochopí základní aspekty projevů AS a autismu a nutnosti přizpůsobit své chování a prostředí kolem dítěte.
- Čadilová V., & Žampachová Z. (2008). *Strukturované učení*.
- Čadilová V., & Žampachová Z. (2010). *Sebeobslužné a praktické dovednosti: praktický průvodce pro pedagogy, pracovníky v sociálních službách a rodiče dětí s poruchou autistického*

spektra. Součástí publikace jsou vizualizované pomůcky grafická procesuální schémata pro nácvik dovedností.

- Čadilová V., Žampachová Z., & kolektiv. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Metodika obsahuje popis specifik práce s žákem s PAS včetně popisu projevů těchto žáků, a to jak v obecné rovině, tak v jednotlivých předmětech. Důležitá je také kapitola věnovaná volnému času ve škole.
- Čadilová V., & Žampachová Z. (2015). Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním.
- Čadilová V., Thorová K., Žampachová Z., & kolektiv. (2012). Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. Diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra.
- Čadilová V., & Žampachová Z. (2012). (2015). Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let).
- Černošková M., Jarolímová M., Knapcová M., & Slováčková V. (n.d.) Výtvarná výchova v jazyce VOKS, Počty v jazyce VOKS, Člověk a jeho svět v jazyce VOKS, Pracovní výchova v jazyce VOKS, Čtení v jazyce VOKS, Základní škola a Mateřská škola Motýlek, Kopřivnice.
- Dubin N. (2009). Šikana dětí s poruchami autistického spektra.
- Griffin S., & Sandler D. (2012). 300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností.
- Hemzáčková K., & Kubová L. (2011). Čteme obrázky. Komunikační systém tvořený návodnými kresbami. Procesní schémata. 2. díl. Včetně metodiky.
- Jacobs D. S., & Betts D. E. (2013). *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Za stěžejní metodu je považována ergoterapie. Kniha nabízí náměty na aktivity a jednotlivá cvičení.
- Kouřil J., & Jůnová P. (n.d.) *Rozvoj hry u dítěte s PAS s podporou videa*. Instruktažní DVD.
- Kubová L. (1997). Piktogramy. Učebnice.
- Kubová L. (1997). Piktogramy. Metodická příručka.
- Kubová L. (2011). Řeč obrázků. Komunikační systém tvořený obrázkovými symboly. Piktogramy + metodická příručka. 1. díl.
- Kubišová S., Lovasová H., & kolektiv. (2012). Sborník výukových materiálů, učebních pomůcek a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s poruchou autistického spektra a těžkým kombinovaným postižením. Shrnutí výsledku práce 21 učitelů, asistentů pedagoga a vychovatelů, kteří pod vedením metodiků speciálně pedagogického centra vytvářeli vzorové sady didaktických materiálů a pomůcek využívaných při výuce.
- Kolektiv autorů. Pedagogové ZŠ Brno, Štolcova. (2014). *Praktické metodické postupy při edukaci dětí a žáků s poruchami autistického spektra*. Soubor šesti metodických materiálů

s DVD s pomůckami. Autoři se věnovali jednotlivým klíčovým kompetencím obsaženým v rámcových vzdělávacích programech.

- Kurtz L. A. (2015). Hry pro rozvoj psychomotoriky. Pro děti s ADHD, autismem, smyslovým postižením a dalšími handicapy.
- Michalová Z. (2011). Sociální dovednosti u žáků s poruchami autistického spektra se zaměřením na ovlivnění chování.
- Michalová Z. (2011). Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí.
- Mikoláš P. (2014). Autismus – Aspergerův syndrom. Psychologie rozvoje dovedností pro život.
- Miller A., & Smith T. C. (2016). 101 tipů pro rodiče dětí s autismem.
- Moor J. (2010). Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem. Praktické nápady pro každý den.
- NÚV. (2017). Metodika – péče o (mimořádně) nadané děti, žáky a studenty s PAS.
- Pálová H. (2011). Děti s autismem v české škole. Metodická příručka pro učitele.
- Patrick N. J. (2011). Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: Tipy a strategie pro každodenní život. Kniha je určena lidem s AS a napsána tak, aby s ní mohli samostatně pracovat.
- Pavlišťíková A., & Hladká L. (2008). *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Návod pro aplikaci strukturovaného učení vytvořený matkami dětí s PAS.
- Pelánová V. (2010). *Počáteční psaní pro žáky nejen s autismem*. Pracovní listy jsou určeny ke kopírování. Pomocí spojování bodů a výrazné vizualizace se děti učí jednotlivá písmena a jejich prvky. Zadáání cvičení je voleno záměrně bez rušivých podnětů. Součástí jsou i úkoly na dokreslování obrázků, vybarvování apod.
- Pelánová V. (2010). *Obrázkový slovníček pro žáky nejen s autismem*. Obsahuje asi 1000 pojmů, tiskací a psací abecedu, názvy předmětů. S obrázky lze dle potřeb pracovat (vybarvovat je, zvětšovat je) a použít je k nácviku čtení, ke třídění dle nadřazeného pojmu, ke komunikaci s vizuální podporou, hrát s nimi pexeso.
- Pešek R. (2012). Integrace dětí s Aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem do vzdělávacího procesu. Zkušenosti rodičů. Publikace shrnuje výsledky dotazníkového průzkumu.
- Pešek R. (2014). Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem. Nebojujte s těmito dětmi, uče se s nimi „tančit“.
- Scarpa, A., Wells, A., & Attwood, T. *Dítě s autismem a emoce*. (2019).
- Schopler E., Reichler R. J., Bashford A., Lansing M. D., & Marcus L. M. (2000). *Psychoedukační profil – revidované vydání (PEP-R)*.

- Schopler E., Reichler R. J., & Lansingová, M. (1998). (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Kniha autorů známého programu TEACCH, ze kterého vychází strukturované učení.
- Schopler E., Lansingová M., & Waters L. (2000). Výukové aktivity pro děti s autismem. Z podkladů pracovníků a rodičů zúčastněných na programu TEACCH.
- Sroková E., & Olšáková P. (2004). *Autismus ve školní praxi*.
- Straussová R., Knotková M., & Mátlová I. (2011). (2015). *Obrázkový slovník sociálních situací pro děti s poruchou autistického spektra*. Jedná se o sociální situace a procesuální schémata vytvořená pomocí piktogramů, přílohu lze rozstříhat a použít.
- Svoboda M., & Šporclová V. (2015). Rozvoj sociálně emočních dovedností pomocí videoukázek u dětí s AS a VFA. Instruktažní DVD.
- Thorová K. (2007). Školní pas pro děti s PAS.
- Tuckermann A., Häussler A., & Lausmann E. (2014). Strukturované učení v praxi. Uplatnění principů strukturovaného učení v prostředí běžné školy.
- Vermeulen P. (2006). *Autistické myšlení*. Vtipně pojaté líčení myšlení osob s PAS. Vhodné pro učitele, ale i spolužáky k pochopení projevů žáka s AS.
- Vilášková D. (2006). *Strukturované učení pro žáky s autismem*. Zaměřeno také na postižení zraku a lehké mentální postižení.
- Vosmik M., & Bělohávková L. (2010). Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ.
- Welton J. (2014). *Povím vám o Aspergerově syndromu. Průvodce pro rodinu a přátele*. Knihou provází Adam s AS, srozumitelně vypráví o svých obtížích. Je určena dětem s AS, ale i dalším. Cenné jsou konkrétní rady, co dítě potřebuje, například od učitele v hodině.
- Žampachová Z., Čadilová V., & kolektiv. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*.

3.2 Metodika edukace žáka s AS v inkluzivní škole v zahraničí

Anglicky psaných titulů nabízejících metodiku práce v inkluzivní třídě je velké množství. Jedná se o literaturu převážně z USA nebo Velké Británie. Některé tituly, se kterými pracujeme také v tomto textu, jsou staršího vydání, nicméně jejich obsah je pro nás stále aktuální, a to z toho důvodu, že inkluze žáků s AS v běžných školách přišla v našich

podmínkách později než v těchto zemích a z příkladů těchto zemí můžeme čerpat inspiraci. V poslední podkapitole prezentujeme klíčové aktivity, které jsme aplikovali v inkluzivní třídě s žákem s AS, při jejich přípravě jsme čerpali primárně právě z těchto zahraničních titulů. Obsáhlým zdrojem informací k postupům při inkluzi v jednotlivých zemích je *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, které své materiály nabízejí také v českém jazyce. Níže uvádíme příklady postupů z vybraných zemí. Je potěšující, že naše inkluzivní praxe je srovnatelná s praxí v těchto zemích v principech, avšak aplikace v praxi již selhává (nedostatečné ohodnocení a kvalifikace asistentů pedagoga, nedostatečná spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve třídě, celkové naladění na inkluzi všech, tj. vedení školy, personálu školy, rodičů spolužáků, neerudovanost pedagogů pro vzdělávání žáků s AS apod.). Následující text představí zkušenosti z Velké Británie a nabídne metodiky k inkluzi žáků s AS v anglickém jazyce.

- Zkušenosti s edukací žáka s AS v inkluzivní škole ve Velké Británii
- Metodiky k inkluzivnímu vzdělávání žáků s AS v anglickém jazyce

3.2.1 Zkušenosti s edukací žáka s AS v inkluzivní škole ve Velké Británii

Ve Velké Británii prochází dítě komplexní diagnostikou, která je průběžně revidována za přítomnosti rodičů, dítěte, relevantních odborníků a SNO. U nás často propojení odborníků, rodičů a školy nefunguje, rodiče s dítětem jsou odesláni do poradenského zařízení, které sice se školami spolupracuje, ale nikoli na takovéto úrovni. Jak by to mělo vypadat zmiňujeme již jinde v této metodice, kde odkazujeme na instruktážní film z roku 2007 *Zmizík bez zmizíku jako hrad bez hradu*, ve kterém je ukázána výborná spolupráce zúčastněných stran při inkluzivním vzdělávání. V Anglii se shodně jako u nás vypracuje individuální vzdělávací plán. Na škole je koordinátor speciálních potřeb studentů, tj. náš školní speciální pedagog. Orgány, na které se mohou rodiče nespokojení s postupem při diagnostice nebo postupem školy obrátit, jsou *Special Educational Needs and Disability Tribunal (SEND)* a *Independent Panel for Special Educational Advice (IPSEA)* (srov. Ansell, 2011; Hope-West, 2011; Power, 2010). Legislativně je inkluze zakotvena podobně jako u nás. Žák může být v základní škole umístěn třemi způsoby, každý z nich vyžaduje jinou intenzitu podpůrných opatření (Power, 2010):

- diferencované kurikulum v problémových oblastech,
- School Action,
- School Action Plus.

Mnoho škol hlavního vzdělávacího proudu poskytuje terapeutickou podporu, běžná je ergoterapie (Hope-West, 2011; Power, 2010). Stejně jako u nás se školy hlavního proudu mnohdy potýkají s podobnými problémy jako my (nedostatek porozumění PAS, proškolení, neefektivně diferencované kurikulum, neupravené prostředí a podmínky (Hope-West, 2011). Školy ve Velké Británii používají strategie krizové intervence a prevence, předepsaná opatření a postup v případě nezvladatelné agresivity žáka. Při integraci je ale tento postup problematický, neboť na ostatní žáky může působit drasticky a žáci mohou doma zkresleně popsat, co viděli, což může vést k značným problémům školy s rodiči. Mnoho škol ve Velké Británii používá u všech žáků, ne pouze integrovaných, tzv. *Brain Gym® activities* (www.braingym.org.uk), cvičení na podporu soustředění (Ansell, 2011).

3.2.2 Metodiky k inkluzivnímu vzdělávání žáků s AS v anglickém jazyce

Stejně jako u nás, v anglicky mluvících zemích je k dispozici mnoho metodických postupů k práci v inkluzivní třídě a práci s diverzitou. Tituly jsou rozděleny dle různého zaměření. Není smyslem tohoto textu vypsát všechny aktuálně dostupné publikace. Čtenáři chceme nabídnout výběr a usnadnit mu práci s vyhledáváním na internetu. Některé z následujících metodik jsou staršího vydání, ale jsou vydávány opakovaně a jsou v aktuální nabídce zahraničních vydavatelství. Mnohé z nich máme k zapůjčení na PdF MU, což je pro pedagogy ze škol nejrychlejší způsob získání titulů k prostudování.

- Aune, B., Burt, B. & Gennaro, P. (2010). Behavior Solutions for the Inclusive Classroom: A Handy Reference Guide that Explains Behaviors Associated with Autism, Asperger's, ADHD, Sensory Processing Disorder, and other Special Needs.
- Aune, B., Burt, B. & Gennaro, P. (2012). More Behavior Solutions In and Beyond the Inclusive Classroom: A Must-Have for Teachers and Other Educational Professionals!
- Ansell, G. D. (2011). Working with Asperger Syndrome in the Classroom.
- Barnes, E., & Carlile, A. (2018). How to Transform Your School into an LGBT+ friendly place.
- Beaney, J., & Kershaw, P. (2006). Inclusion in the secondary school.

- Beaney, J. (2017). *Creating Autism Champions*.
- Betts S. W., Betts, D. E., & Gerber-Eckard, L. N. (2007). *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom*.
- Boroson, B. L. (2016). *Autism Spectrum Disorder in the Inclusive Classroom, 2nd Edition: How to Reach & Teach Students with ASD*.
- de Boer, S. R. (2009). *Successful Inclusion for Students with Autism. Creating a Complete, Effective, ASD Inclusion Program*.
- Gray, C. (2002). *The Sixth Sense II*.
- Hanks, R. (2011). *Common SENSE for the Inclusive Classroom*.
- Hoopman, K. (2015). *The Essential Manual for Asperger Syndrome (ASD) in the Classroom*.
- Hughes, C. (2012). *Teaching Children with High-Functioning Autism: Strategies for the Inclusive Classroom*.
- Leach, D. (2010). *Bring ABA Into Your Inclusive Classroom*.
- Myles, B. S., Adreon, D., & Gitlitz, D. (2006). *Simple Strategies that Work! Helpful Hints for All Educators of Students with Asperger Syndrome, High-Functioning Autism, and Related Disabilities*.
- Notbohm, E., & Zysk, V. (2010). *1001 Great Ideas for Teaching & Raising Children with Autism or Asperger's*.
- Spencer, V. G., & Simpson, C. G. (ed.). (2009). *Teaching Children with Autism in the General Classroom*.
- Silverman, S. M., Kenworthy, L., & Weinfeld, R. (2014). *School Success for Kids with High-Functioning Autism*.
- Wagner, S. (1999). *Inclusive Programming for Elementary Students with Autism*.
- Wagner, S. (2002). *Inclusive Programming for Middle School Students with Autism/Asperger's Syndrome*.
- Wagner, S. (2009). *Inclusive Programming for High School Students with Autism or Asperger's Syndrome*.
- Wilkerson, K. L., Perzigian, A. B. T., & Schurr, J. K. (2013). *Promoting Social Skills in the Inclusive Classroom*.
- Williams, L. (2018). *Positive Behaviour Management in Primary School*.

Sonja R. de Boer ve své knize nabízí množství kontrolních listů, dotazníků a evaluačních formulářů, které mohou učitelé po přeložení z Aj využít ve svých inkluzivních třídách. Zaměřují se evaluaci inkluze a využití strategií v běžné třídě, feedbacky učitelů na školení, znalosti učitelů týkající se schopností žáka s AS, chování žáků ve třídě apod.

3.3 Příklady z praktické realizace klíčových aktivit v inkluzivní škole

Ukázky klíčových aktivit, které byly realizovány v osmé třídě základní školy, ve které se vzdělává jednak žák s PAS, jednak žák, u něhož zatím neproběhl diagnostický proces, ale projevuje se u něj potřeba aplikace podpůrných opatření, jsou uvedeny v Příloze 2.

Realizátorem klíčových aktivit, vytvořených v rámci projektu, byla třídní učitelka, která byla v projektu metodikem inkluze, a byly aplikovány v hodinách anglického jazyka a v třídnických hodinách. Aktivity na sebe logicky navazovaly, začínali jsme pozvolna a postupně přidávali těžší témata. Aktivity se staly nedílnou a nenásilnou součástí vyučovacího procesu a byly realizovány bez vyzdvihování toho, proč se dělají, kvůli komu se dělají, neboť celou školní docházku přetrvává požadavek rodičů dítěte s PAS na jeho začlenění bez vyzdvihování diagnózy. Připravit aktivity tak, aby v nich nezazněl termín PAS nebo autismus nebo Aspergerův syndrom bylo poměrně obtížné. Zprvu jsme termíny vůbec nezařazovali, ve druhém pololetí již ano. Při přípravě aktivit jsme zjistili, že materiálů k práci se třídou, nikoli samotným žákem, je značně méně než těch, které se zaměřují na podporu samotného žáka s PAS. Žák s PAS pracuje s asistentem pedagoga, který je spolužáký chápán jako samozřejmá součást pedagogického sboru. Děti jsou na tento způsob podpory zvyklé od spolužačky s tělesným postižením, která se s nimi vzdělává v hodinách cizího jazyka. Za aktivitami je uvedena zpětná vazba učitelky k dané aktivitě, zda by ji dále doporučila, osvědčila se, nebo naopak zda na ni žáci nereagovali pozitivně.

4 Aplikace výzkumného nástroje SDQ v inkluzivní škole

4.1 Charakteristika a možnosti využití nástroje

Strengths & Difficulties Questionnaire je screeningový dotazník R. Goodmana vycházející z behaviorálních přístupů v psychologii, užívá se u dětí a dospívajících (3–16, 17 let). Zahrnuje oblast chování, emocí a sociálních vztahů. Administrace je krátká. Existuje více verzí dotazníku pro různé odborníky (vědce, kliniky, pedagogy, rodiče, sebehodnocení) a verze základní, rozšířená a follow-up, také jsou modifikace dle věku a populace (Youthinmind [online], Traxlerová, 2006). Českou verzí je *Dotazník předností a nedostatků* SDQ-Cze, který je dostupný pouze v základní jednotné jednostránkové verzi pro posouzení rodičem nebo učitelem. Dotazník sestává z 25 položek, 10 lze považovat za klady, 15 za zápory. Položky se hodnotí na Likertově škále, na závěr je možné přidat komentář. Položky jsou stejnoměrně rozděleny do pěti škál, škály emocionálních symptomů, škály problémového chování, škály hyperaktivity a nepozornosti, škály obtíží ve vztazích s vrstevníky a škály prosociálního chování. Dotazník byl v našem případě využit k zjištění efektu roční intervence aplikované v inkluzivních školách. Proto byl dotazník vyplňován učitelem dvakrát, a to před započatím intervence na začátku školního roku za celou třídu, ve které je inkludovaný žák, a také po aplikaci intervencí, tedy na konci školního roku. Bylo třeba zahrnout sledovanou, ale také kontrolní třídu, ve které nebyl vzděláván žák s potřebou podpůrných opatření. Dotazník v našem případě měl sledovat sociálně – emoční dovednosti všech dětí, tedy i to, jak se děti přizpůsobují tomu, že mají ve třídě žáka s postižením. Sledovali jsme, jak se mění jejich chování k němu. Po vyplnění dotazníků za celou třídu, kde je inkludovaný žák a dotazníků za třídu, kde inkludovaný žák není a s touto třídou se nepracuje, jsme předpokládali rozdíl. Cílem evaluace bylo kromě ověření dopadů intervence v rámci projektu také vytváření znalostní báze, jaké konkrétní inovativní přístupy fungují a za jakých podmínek (srov. Traxlerová, 2006). Výsledky získané dotazníkovým šetřením realizovaným ve školách, kde probíhala intervence, byly publikovány v knize *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy* (Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2020).

4.2 Analýza dat a diskuse k aplikaci nástroje a zjištěným datům

Data zpracovali J. Gottfried, K. Rečka z FSS MU. Kompletní průběh a výsledky byly publikovány v knize Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2020. Zde uvádíme signifikantní výsledky. Kódování proběhlo tak, že data byla přepsána do datové matice. Byly vytvořeny proměnné zaznamenávající konkrétní modul, školu, experimentální a kontrolní skupinu, třídu, čas testování, což byl začátek a konec školního roku, identifikační číslo žáka a pohlaví žáka. Z položek SDQ byly vypočítány tři výsledné skóry vyjadřující míru externalizujícího, internalizujícího chování a prosociálního chování. Pro každou škálu byla provedena analýza reliability. Následně byl zkonstruován pro skór každé škály víceúrovňový lineární mixed model, s jehož pomocí byla zhodnocena změna skóru v čase, efekt experimentální podmínky a pohlaví žáka, v potaz byl vzat možný vliv příslušnosti k dané škole a třídě. Očekávali jsme, že pro experimentální skupiny se bude skór SDQ měnit výrazněji než pro kontrolní, tudíž posuzujeme také efekt interakce času a skupiny. Zároveň byla testována hypotéza, že skór SDQ souvisí s pohlavím žáka. Statisticky významné rozdíly byly zaznamenány mezi experimentálními a kontrolními skupinami napříč jejich průměrnými skóry externalizujícího, internalizujícího a prosociálního chování, přičemž experimentální skupiny skórovaly výše v problematickém externalizujícím a internalizujícím chování a níže v prosociálním chování. Ačkoli rozdíly mezi výzkumnými skupinami byly mírně výraznější na začátku školního roku než na jeho konci, efekt interakce mezi časem sběru dat a experimentální skupinou nikdy nedosáhl statistické významnosti. Dívky dosahovaly nižších skórů externalizujícího chování a vyšších skórů prosociálního chování. To, zda je efekt zapříčiněn skutečně tím, že dívky jednají méně problémově a více prosociálně, či zda jsou tak pouze vnímány učitelkami, ponecháváme otevřené k diskusi. Každopádně jsme nenalezli přesvědčivé důkazy o tom, že by v průběhu školního roku došlo k výraznějšímu poklesu problémového (internalizujícího a externalizujícího) chování, resp. výraznějšímu nárůstu prosociálního chování u experimentálních skupin ve srovnání se skupinami kontrolními. Za hlavní limit ze statistického hlediska považujeme výrazný efekt podlahy (resp. stropu v případě prosociálního chování) použitého nástroje měření, jehož důsledkem bylo výrazné zešíkmení závislých proměnných. Přibližně jedna třetina žáků dosáhla minimálního možného skóru externalizujícího či internalizujícího chování (resp. maximálního možného skóru prosociálního chování) již při prvním sběru dat, a tudíž u těchto žáků ani žádný pokles skórů problémového chování (resp. nárůst skórů prosociálního chování) nemohl být pozorován.

4.3 Diskuse k aplikaci nástroje ve třídě s žákem s Aspergerovým syndromem

Při aplikaci nástroje ve třídě, kde se vzdělává žák s Aspergerovým syndromem a druhý žák zatím bez přesné diagnózy, jsme nepředpokládali výrazný posun ve zjištěných datech na začátku a konci školního roku. Tato domněnka vznikla z toho důvodu, že tito žáci jsou již v osmém ročníku a se třídou se společně vzdělávají mnoho let, žáci jsou na sebe zvyklí. Aplikaci klíčových aktivit chápali spíše jako zpestření výuky. Klíčové aktivity posloužily také k obohacení jejich znalostí a lepšímu pochopení problematiky Aspergerova syndromu, ale intervence nebyla tak intenzivní, aby žáky ovlivnila v položkách dotazníku. Je třeba také zohlednit fakt dospívání, kdy každý žák během jednoho školního roku udělá posun v mnoha sledovaných oblastech bez ohledu na to, zda nějaká intervence ve třídě aplikována byla nebo nebyla. Domníváme se, že aby efekt byl v tomto výzkumném nástroji patrný, bylo by třeba vzít zjišťovanou položku po položce a cíleně na rozvoj sledovaných vlastností zaměřit aplikované aktivity, navíc by musely být prováděny intenzivněji, to ovšem nebylo smyslem tohoto projektu. Dle sdělení třídní učitelky, metodika inkluze v projektu, intervence ve třídě smysl měla, obohatila žáky, ale také ji jako učitelku žáka s AS posunula dále ve vědomostech a dovednostech nutných pro práci s žáky s touto diagnózou.

Závěrečná část

V rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* vznikla tato metodická příručka. Má sloužit pedagogům vzdělávajícím žáky s Aspergerovým syndromem v inkluzivních školách k podpoře jejich profesního rozvoje v oblasti inkluzivního vzdělávání.

V jednotlivých kapitolách jsme čtenářům nabídli teoretické koncepty související se vzdělávacími potřebami nejen žáků s Aspergerovým syndromem, ale také jejich spolužáků. Zabývali jsme se projevy žáků s Aspergerovým syndromem ve škole a nabídli podněty k předcházení obtížím. Stěžejní částí textu je třetí kapitola, ve které jsou uvedeny konkrétní příklady metodické práce s žáky s Aspergerovým syndromem a s celým třídním kolektivem, a to nejen u nás, ale i v zahraničí. Pro přehlednost jsme uvedli seznam již publikovaných českých i zahraničních metodik.

K úspěšnému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří proškolený, zkušený a entusiastický učitel. Pedagogům proto nabízíme k prostudování klíčové aktivity, které jsme po dobu jednoho školního roku aplikovali ve třídě s žákem s Aspergerovým syndromem. Aktivity byly součástí vyučovacích jednotek vycházejících z RVP ZV, školního vzdělávacího programu a individuálních potřeb žáka s Aspergerovým syndromem a potřeb celé třídy. Pedagogům, ale i žákům ve třídě jsme chtěli ukázat, jak nakládat s diverzitou, neobávat se jí, budovat toleranci, pozitivní postoje k ostatním, jak rozvinout potenciál žáků. Zaměřili jsme se na rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. Ukázali jsme, jak lze individualizovat výuku.

Naší dlouhodobou snahou je docílit realizace inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem ve školách hlavního vzdělávacího proudu na takové úrovni, aby všichni aktéři edukačního procesu byli spokojeni. Věříme, že jednotlivé moduly vzniklé v rámci řešení projektu nabízejí praktické návody k realizaci inkluzivního vzdělávání. Věříme, že jsme participující školu naším působením podpořili v jejích čtených inkluzivních snahách. Během realizace projektu se zlepšilo chování žáků v oblasti přijímání odlišnosti.

Literatura

- Ansell, G. D. (2011). *Working with Asperger Syndrome in the Classroom*. Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Portál.
- Bazalová, B. (2012). *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Masarykova univerzita.
- Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra. Teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Masarykova univerzita.
- Beaney, J., & Kershaw, P. (2006). *Inclusion in the secondary school*. National Autistic Society.
- Betts S. W., Betts, D. E., & Gerber-Eckard, L. N. (2007). *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bittmannová, L., & Bittmann J. (2017). *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu*. Pasparta.
- Březinová, I. (2016). *Řvi potichu, brácho*. Albatros Media.
- CDC. Centres for Disease Control and Prevention (2019, 12. listopadu). <https://www.cdc.gov/>
- Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K., & kol. (2007). *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Porál.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení*. Portál.
- De Boer, S. R. (2009). *Successful Inclusion for Students with Autism. Creating a Complete, Effective, ASD Inclusion Program*. Jossey-Bass.
- De Clercq, H. (2007). *Mami, je to člověk nebo zvíře?* Portál.
- Dostálová, L. (2008). *Integrace žáka s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu* (Diplomová práce). Masarykova univerzita.
- Emerson, E. (2008). *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. Portál.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019, 8. listopadu). <https://www.european-agency.org/>

- Grandin, T. (1992). An Inside View of Autism. As cited in Schopler, E., & Mesibov, G. B. (eds.) *High Functioning Individuals with Autism*. Springer Science + Business Media New York.
- Gray, C. (2002). *The Sixth Sense II*. Future Horizons.
- Haddon, M. (2003). *Podivný případ se psem*. Argo.
- Hanks, R. (2011). *Common SENSE for the Inclusive Classroom*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hemalová, L. (2011). *Vzdělávání pedagogů základních škol v oblasti poruch autistického spektra* (Diplomová práce). Masarykova univerzita.
- Hemzáčková K., & Kubová, L. (2011). *Čteme obrázky. Komunikační systém tvořený návodnými kresbami. Procesní schémata*. 2. díl. Včetně metodiky. Parta.
- Hope-West, A. (2011). *Securing Appropriate Education Provision for Children with Autism Spectrum Disorders*. Jessica Kingsley Publishers.
- Howlin, P. (2005). *Autismus u dospívajících a dospělých. Cesta k soběstačnosti*. Portál.
- Hrdlička, M., & Komárek, V. (eds.) (2014). *Dětský autismus*. 2., doplněné vydání. Portál.
- Hvězďová, I. (2011). *Aspekty ovlivňující osvojování dovedností u žáků s PAS* (Diplomová práce). Masarykova univerzita.
- Kubová L. (1997a). *Piktogramy. Učebnice*. Tech-market.
- Kubová L. (1997b). *Piktogramy. Metodická příručka*. Tech-market.
- Kubová L. (2011). *Řeč obrázků. Komunikační systém tvořený obrázkovými symboly. Piktogramy + metodická příručka*. 1. díl. Parta.
- Nováková, J. (2013). *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- NÚV (2017). *Metodika – péče o (mimořádně) nadané děti, žáky a studenty s PAS*. http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/ostatni/Metodika_nadani_s_PAS_2017_09_11.pdf
- Pavlišťíková, A., & Hladká, L. (2008). *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. Ing. Ladislav Pavlišťík.
- Power, E. (2010). *Guerrilla Mum*. Jessica Kingsley Publishers.
- Richman, S. (2015). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Portál.
- Shattock, P., & Savery, D. (1997, 2002). Autismus jako biologická porucha. In *Biologické aspekty autismu (ze zahraničních materiálů)*. Autistik.
- Shattock, P., & Whiteley, P. *The Sunderland Protocol*. (2000). www.espa-research.org.uk/linked/sunderlandprotocol.pdf

- Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansingová, M. (2011). Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Příručka pro učitele i rodiče. Portál.
- Schopler E., Lansingová M., & Waters L. (2000). *Výukové aktivity pro děti s autismem. Z podkladů pracovníků a rodičů zúčastněných na programu TEACCH*. Modrý klíč.
- Spencer, V. G., & Simpson, C. G. (ed.). (2009). *Teaching Children with Autism in the General Classroom. Strategies for Effective Inclusion and Instruction in the General Education Classroom*. Prufrock Press.
- Strunecká, A. (2016). *Přemůžeme autismus?* ALMI.
- Šrahůlková, K. (2018). Žák s poruchou autistického spektra a jeho fungování v kolektivu běžné třídy. *Speciální pedagogika*. 28 (1), 55–66.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Portál.
- Traxlerová, M. (2006) *Strenths and Difficulites Quesionnaire: Charakteristika, psychometrické vlastnosti a možnosti využití nástroje* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita.
- Tuckermann, A., Häussler, A. & Lausmann, E. (2014). *Strukturované učení v praxi. Uplatnění principů strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Pasparta.
- Vermeulen, P. (2006). *Autistické myšlení*. Grada.
- Vilášková, D. (2006). *Strukturované učení pro žáky s autismem*. Septima.
- Vosmik M., & Bělohávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Portál.
- Wagner, S. (2009). *Inclusive Programming for High School Students with Autism or Asperger's Syndrome*. Making inclusion work for everyone! Future Horizons.
- Youthinmind [2020, 24. února]. www.sdqinfo.com

Summary

This **Methodological Guide** has been developed within **Module 1** of the project *Quality Inclusive Education for Pupils with Special Educational Needs at Primary and Secondary School*. It focuses on **the Education of Asperger Syndrome (AS) Pupils in an Inclusive Classroom**. The project aims to support pupils with special educational needs within mainstream schools and to show teachers how to handle diversity in the inclusive classroom. The project is implemented through six key activities and focuses on various impairments. Module 1 focuses on the support and development of social, emotional and communication skills of both pupils with Asperger syndrome and the whole class.

This Guide is a result of three years' work. Schools were offered three specialized lessons in a class with a pupil with AS and another pupil without an accurate diagnosis per week for one school year. It was necessary to set priorities and objectives concerning the wishes of AS pupil's parents and to follow the instructions of the class teacher whose role was to represent the *Inclusion Methodologist* in the project. Classmates do not know the diagnosis, and the parents' wish is to maintain this situation, so we had to prepare the key activities carefully.

Another problematic aspect that arose within the project was to find materials for working with the whole group: to promote belonging, cooperation, acceptance of otherness, tolerance, etc., not only materials to support the pupil with AS. It was challenging to find such literature among Czech literature. Hence, it was necessary to study pieces of writing from abroad on best practice within inclusive education for pupils with Asperger syndrome. Many books describing the experience from other countries are available at the department. We offer them to interested teachers in inclusive classes.

We focused on these two pupils, their classmates, teachers, an assistant teacher and school staff. We aimed to develop and promote knowledge on specific approaches to pupils with AS. These include the use of tools suitable for inclusive education, such as coping with situations arising from the interaction between school actors. Other tools cover promoting classroom adaptation, fostering positive relationships between classmates and positive school experiences, supporting social competences and the ability for adaptation, friendship, respect of authorities, understanding of the context of social situation, and coping with it. Other goals focused on prevention and solution of challenging behaviour, supporting emotional competences (recognition of own feelings and feeling of the others), empathy, communication competencies and flexibility, understanding nonverbal communication, and respect for personal space.

We present specific cases from our participatory classroom observation. Furthermore, we discuss the difficulties that may arise during the education of AS pupils in mainstream classes, give practical examples, and offer readers incentives to prevent these difficulties. We provide readers with specific key activities for groups with pupils with AS.

Distribution of *the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* in inclusive and control groups, plus its evaluation was also a part of our intervention.

A lecture focused on ASD and ADHD and needs of pupils in inclusive education was organized for pedagogical staff and parents.

We agree with the teacher that in the observed classroom during the year of crucial activities application, there has been a shift in pupils' behaviour and mentality in a positive direction towards inclusive education. We may sum up that inclusion is possible without significant difficulties if schools prefer positive attitudes towards inclusion, counselling facilities, as well as pupils and parents, cooperate adequately, and teachers are well prepared and motivated for the job.

Seznam tabulek a obrázků

Seznam tabulek

Tab. 1: Ukázka aspektů ovlivňujících edukaci žáků s PAS včetně AS..... 27

Seznam obrázků

Obr. 1: Výtvar žáka s AS 75

Obr. 2: Znázornění podmínek při sledování zápasu..... 76

Jmenný rejstřík

A

Ansell, G. D. 10, 14, 17, 18, 19, 21, 28, 38, 42, 47, 48

Attwood, T. 10, 11, 15, 19, 20, 45

B

Bazalová, B. 10-12, 14, 16, 20, 21, 23-25, 28-33, 35, 39-41, 43, 71, 80

Beaney, J., & Kershaw, P. 10, 21, 28, 48

Betts, S. W., Betts, D., E. & Gerber-Eckard, L. N. 21, 28, 44, 48

Bittmannová, L., & Bittman, J. 21, 43

Březinová, I. 20, 43

Č

Čadilová, V., Jůn, H., & Thorová, K. 40

Čadilová, V., & Žampachová, Z. 39, 43, 44, 46

D

De Boer, S. R. 21, 28, 48, 49

De Clercq, H. 15, 20

Dostálová, L. 69

E

Emerson, E. 40

European Agency for Special Needs and Inclusive Education 21, 46, 77

G

Goodman, R. 51, 67

Gottfried, J. 52

Grandin, T. 10, 11, 20, 21, 82, 83

Gray, C. 48, 70

H

Haddon, M. 16, 71

Hanks, R. 21, 28, 48

Hemalová, L. 34

Hemzáčková, K., & Kubová, L. 39, 44

Hope-West, A. 47

Howlin, P. 15

Hrdlička, M., & Komárek, V. 10

Hvězdová, I. 20, 26, 74

K

Kubová, L. 39, 44

N

Nováková, J. 24, 29

P

Pavlišťíková, A., & Hladká, L. 39, 45

Power, E. 47

R

Rečka, K. 52

Richman, S. 40

S

- Shattock, P., & Savery, P. 10
- Shattock, P., & Whiteley, P. 10
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansingová,
M. 39, 45
- Schopler E., Lansingová M., & Waters L.
45
- Spencer, V. G., & Simpson, C. G. 21, 28,
49
- Strunecká, A. 10

Š

- Šrahůlková, K. 15, 17-21, 23, 73, 74, 79

T

- Thorová, K. 10, 11, 15, 16, 18, 20, 40, 46
- Traxlerová, M. 51
- Tuckermann, A., Häussler, A., & Lausmann,
E. 39, 46

V

- Vermeulen, P. 46, 72
- Vilášková, D. 39, 46
- Vosmik, M., & Bělohávková, L. 19, 21,
28, 46, 73

W

- Wagner, S. 10, 15, 21, 28, 49

Věcný rejstřík

A

- Adaptabilita 10, 11
Adaptace 8, 36, 37, 41, 44
Arteterapie 41
Asistent 12-14, 17, 23, 25, 30-33, 37
 pedagoga 8, 13, 14, 17, 22-24, 28-30, 32-34, 36-38, 41-44, 47, 50, 72, 78
Autismus 10, 28, 32, 34, 40, 43-46, 48-50, 55-57, 63, 68, 78, 79, 81-83

C

- Canisterapie 41
Centrum 4, 33
 speciálněpedagogické (SPC) 31, 33, 44, 78

D

- Diverzita 4, 48, 54, 58, 63
Dotazník 8, 9, 43, 45, 49, 51, 53, 63, 66, 67
Dovednosti 5, 14, 15, 31, 40, 43, 45, 46, 51, 53, 56, 63, 74, 79
 sociální 17, 33, 40, 42-45
Dramaterapie 41, 63

E

- Emocionalita 10, 11, 16, 40, 51, 63, 70, 82

F

- Funkčnost 10, 11, 43, 45

Ch

- Chování 9-12, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 29, 32, 38, 40, 42, 43, 45, 49, 51, 54, 55, 63, 68, 70, 73, 79
 problémové 8, 19, 20, 28, 29, 32, 36-41, 45, 51, 52, 55, 63, 72, 73
 prosociální 51, 52

I

- Inkluze 3-8, 14, 20, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 33, 46, 47, 49
Integrace 24, 30, 31, 35, 40, 45, 46, 48, 55, 57, 63, 76

K

- Klima 41, 63
Komunikace 4-6, 8, 10-17, 19, 22-25, 29, 32, 33, 36, 37, 40-45, 56, 63, 68, 70-72, 78, 79, 81
Kompetence 6, 24, 30, 36, 37, 41, 44
 emocionální 4, 5, 7, 8, 35, 36, 41
 komunikační 5, 8, 36, 37, 42, 44, 54
 sociální 5, 8, 36, 37, 41

M

- Metodik 34
 inkluzní 8, 13, 36, 50, 53, 72
Metodika 3, 5, 8, 10, 22, 28, 34, 36, 37, 39, 41-48, 54, 56, 63, 74

O

- Opatření 6, 63
 podpůrná 6, 7, 28, 29, 34, 44, 46, 47, 49-51, 63, 77

- P**
- Pedagog 4, 6, 8, 9, 14, 15, 17-24, 26, 28, 29, 32, 34-38, 41, 43, 44, 47, 48, 51, 54, 56, 73
- speciální 30, 34, 35, 43, 47, 57
- Plán
- individuální vzdělávací (IVP) 5, 14, 19, 24, 28, 29, 34, 35, 47
- Porucha 5, 10, 12, 22, 25, 45, 56
- autistického spektra 8, 10, 43-46, 55-57, 64, 68, 78
- Potřeba 6-10, 21-24, 28, 30, 35-37, 42, 45-47, 49, 51, 54, 64, 65, 67, 70, 77, 78
- speciální vzdělávací 3-5, 7, 9, 10, 15, 29, 44, 54
- Pracoviště 34, 35
- školní poradenská (ŠPP) 6, 34
- Program (y) 38, 39, 45, 48
- vzdělávací 5, 29, 32, 44, 54-56
- Příručka 31, 56
- metodická 5, 8, 36, 44, 45, 54, 56
- Přístup 8, 15, 22, 24, 25, 28, 30, 36, 39-41, 51, 64, 79
- individuální 28, 33, 39
- R**
- Rodič 8, 9, 14, 15, 20-22, 24, 26, 28-30, 32, 33, 35, 37-39, 42, 43, 45, 47, 48, 50, 51, 56, 67, 80
- S**
- Schopnost 8, 13, 15, 16, 19, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 49, 70, 73, 74, 79
- narušená komunikační 4, 5
- Situace 5, 8, 9, 15-18, 20-23, 25, 29, 30, 34, 36-38, 40, 42, 67, 72-75, 77, 80
- sociální 8, 14, 15, 22, 36, 37, 41, 46, 70, 79
- Socializace 14, 24
- Spolužák 8, 11-20, 22, 24, 25, 28, 31, 33, 36, 38, 41-43, 46, 47, 50, 54, 68, 69, 71, 73-75, 78, 82
- Strukturování 20, 22, 26, 27, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 55-57, 74
- Syndrom
- Aspergerův 3-5, 8, 10, 11, 14, 15, 18-21, 39, 43, 45, 46, 48-50, 53-55, 57, 58, 78, 82
- Š**
- Škola 3-9, 11, 12, 14-25, 28-36, 38, 42, 44-48, 51, 52, 54, 57, 66-69, 71, 73-75, 78, 79
- inkluzivní 3, 36, 37, 46, 47, 49, 51, 54, 68
- speciální 15, 24, 25, 41, 78
- základní 11, 14, 15, 25, 28, 41, 44, 47, 49-51, 56, 80
- T**
- Terapie 30, 33, 38, 40, 41, 47
- Třída 3, 8, 9, 11-15, 19, 20, 22-25, 28-30, 36, 41-43, 47, 49-55, 57, 68-71, 73, 74, 76, 78
- inkluzivní 4, 8, 22, 24, 36, 37, 42, 43, 46, 48, 49
- U**
- Učení 5, 25
- strukturované 39, 40, 43, 45, 46, 55, 57

Učitel 4, 12-14, 16, 18-20, 22-25,
28, 30, 32-34, 37, 38, 41, 42,
44-47, 49-54, 56, 67, 69-82

třídní 8, 12, 13, 23-25, 36, 41, 50,
53

V

Vizualizace 20, 23, 26, 27, 37-43, 45, 70,
74

Vzdělávání 3, 4, 6, 7-10, 13, 22, 24, 28-
34, 36, 43, 44, 46, 47, 54, 56,
78

inkluzivní 3, 4, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 21,
24, 26, 28, 29, 32, 34-36, 47,
48, 54, 68, 78

Z

Zařízení 34, 78

poradenská 3, 4, 9, 28-30, 32, 34, 35, 37,
47, 68, 78

Ž

Žák (žáci) 6, 8-13, 15, 16, 18-24, 26, 27,
29-34, 36-38, 40-56, 60, 68-
83

s Aspergerovým syndromem (AS)

3, 5, 8-10, 12-19, 21-24,
26, 28, 32, 36-38, 41-43, 46,
47-49, 53, 54, 60, 68, 69, 73,
75, 79

se speciálními vzdělávacími potřebami
(SVP) 4, 5, 7, 29, 54

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Formulář SDQ-Cze dotazníku	67
Příloha 2: Příklady z praktické realizace klíčových aktivit v inkluzivní škole	68

Příloha 1: Formulář SDQ-Cze dotazníku

DOTAZNÍK PŘEDNOSTÍ A NEDOSTATKŮ (SDQ-Cze)

Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůžte nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců nebo v tomto školním roce.

Jméno dítěte

M/Ž

Datum narození

	Není pravda	Tak trochu pravda	Definitivně
Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neklidný/á. Nevydrží dlouho bez hnutí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má hodně starostí, často vypadá ustaraně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vždy ochotný/á pomoci, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neposedný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je často nešťastný/á, skleslý/á nebo smutný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je nervózní nebo nesamostatný/á v nových situacích. Snadno ztratí sebedůvěru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je laskavý/á k mladším dětem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často lže nebo podvádí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jiné děti ho/ji šikanují	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Přemýšlí, než něco udělá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krade – doma, ve škole nebo jinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má mnoho strachů. Snadno se poleká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vytrvá u úkolu do konce, vydrží dávat pozor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Podpis

Datum

Rodiče/Učitele/Jiné Osoby: © Robert Goodman, 2005

Děkuji za vaši pomoc

Příloha 2: Příklady z praktické realizace klíčových aktivit v inkluzivní škole

Seznam aktivit

Aktivita: Nálepkování	69
Aktivita: Tajemství lodi Solaris	69
Aktivita: Poznávání se navzájem	69
Aktivita: The Sixth Sense.....	70
Aktivita: Seznámení s funkcí a způsoby komunikace.....	70
Aktivita: Podivný případ se psem	71
Aktivita: Vtipy v AJ o doslovném chápání konverzace.....	71
Aktivita: Nevhodný způsob komunikace	71
Aktivita: Jiný způsob myšlení	72
Aktivita: Potíže žáků s PAS	73
Aktivita: Pochopení spolužáka s AS	73
Aktivita: Porozumění nezvyklému chování spolužáka	73
Aktivita: Hluk, světlo, jiná třída jsou rušivé elementy.....	74
Aktivita: Building confidence and participation in IC Rosmini, Italy	75
Aktivita: Seznámení s tvorbou a příběhem Lucie Němcové.....	75
Aktivita: Seznámení s filmovou tvorbou osob s postižením.....	76
Aktivita: Create a raising achievement culture	76
Aktivita: Co-operative learning at ITA Sereni	77
Aktivita: Inkluzivní vzdělávání	78
Aktivita: Školská poradenská zařízení a poradenští pracovníci ve školách.....	78
Aktivita: Dítě s poruchou autistického spektra (PAS) ve škole.....	78
Aktivita: Hry pro děti s autismem v AJ.....	79
Aktivita: Neziskové organizace, nadace	80
Aktivita: Prevence šikany.....	81
Aktivita: Prevence šikany a pochopení projevů PAS: Snímek BEN X	81
Aktivita: Genialita a postižení v umění a v matematice.....	81
Aktivita: Tlakové vesty a deky.....	83

Aktivita: Nálepkování

Ve třídě jsou ve čtyřech rozích popisky *normální, jiný, originální, divný*. Učitelka čte různé věty, například *přišla k vám nová spolužačka a nemá facebook*, děti se postaví do rohů s popisem, který pro ně věta znamená, jako *je to divné, že nemá facebook*. Do toho vložíme věty o žákovi s AS. Následuje diskuze, co to vlastně znamená být *normální, jiný, originální a divný* a zda je to pozitivní nebo negativní. Aktivita je vhodná do třídnických hodin.

Feedback učitelky: Žákům se aktivita líbila, na konci samy vymýšlely své věty ze školního i domácího prostředí, aktivitu doporučuji.

Aktivita: Tajemství lodi Solaris

(Dostálová, 2008)

Cíl: Zjištění postavení jednotlivých žáků v kolektivu třídy. Vhodné do hodin VV.

Úkol: Po seznámení s příběhem obsadit role spolužáky, následuje kresba, malba aktérů.

Pomůcky: Příběh lodi Solaris plus vyobrazení.

Feedback učitelky: Dobrá aktivita na mapování třídního kolektivu, doporučuji. Vhodné upravit dle kolektivu třídy, dobře popsat jednotlivé role. Pracovali jsme ve skupinách. Děti měly za úkol rozdělit všechny žáky, abych věděla, kdo má jakou pozici ve třídě.

Aktivita: Poznávání se navzájem

Každý žák si připraví list s informacemi o sobě typu *Moje oblíbená hudba je..., Po celou dobu školní docházky jsem nejvíce kamarádil s..., Nemám rád matematiku, Rád ve škole....* Zadáání je nutné modifikovat podle složení třídy. Listy se pak smíchají dohromady, vytáhne se vždy jeden, přečte se a spolužáci mají uhádnout, o koho se jedná.

Feedback učitelky: Velmi dobrá aktivita do třídnických hodin, používám často v různých obměnách také v angličtině

Aktivita: The Sixth Sense

(Gray, 2002)

Smyslem aktivity je seznámit žáky s fungováním našich smyslů, kterými jsou *zrak, sluch, chuť, čich, hmat*. Žáci si mají uvědomit, že různí lidé rozdílně vidí, slyší, vnímají. Mají pochopit, že *mysl pro sociální situace* může být právě tento šestý smysl. Žáci mají možnost nahlédnout do života dětí s postižením v sociálně-komunikační oblasti, se sluchovým a zrakovým postižením.

Otázky pro žáky: Jaké informace získáváme jednotlivými smysly? Učil nás někdo těmito smysly vnímat? Jaké by to bylo bez schopnosti slyšet, vidět? Jak vidí, slyší, vnímají jiní lidé?

Úkol pro žáky: Zkuste zjistit perspektivu jiných lidí, např. srovnajte, co vidí ze své perspektivy malé dítě a co dospělý, co vidíme z různých míst ve třídě, co vidí učitel a co žáci.

Otázky pro žáky: Existuje *sociální smysl*? Lze identifikovat, jak se kdo cítí? Žákům ukážeme obličej osoby s různými emocemi (smích, pláč, zlost apod.) a ptáme se jich, jak poznáme, jak se lidé cítí. Poznáme to na základě výrazu obličej, pomocí gest, slzí nebo toho, co daná osoba říká? Co když nejsme schopni rozpoznat tyto sociální informace, to, jak se lidé cítí, co si myslí? Z toho pramení zmatek, strach, neschopnost empatie vedoucí k nepřiměřeným reakcím na smích, zlost, neschopnost porozumět chování druhých.

Úkol pro žáky: Navrhněte, co s tím můžeme dělat, jak můžeme pomoci.

Pomůcky: Práce s kartami vyjadřujícími emoce, které se užívají u dětí s AS pro nácvik porozumění emocím a výrazům obličej.

Feedback učitelky: Jedná se o velmi dobrou aktivitu použitelnou v třídnické hodině, žáky to bavilo.

Aktivita: Seznámení s funkcí a způsoby komunikace

Existují následující způsoby komunikace: **mimika, oční kontakt, gesta, znaky, slova, vizualizace** (např. piktogramy). Žáci si mají uvědomit, že sdělení různým způsobem mohou být také odlišně chápána jednotlivci.

Pomůcky: Piktogramy na webových stránkách, zalaminované piktogramy používané u dětí s PAS, komunikační deníky, znaky, procesuální schémata.

Úkol pro žáky: Zkuste vyjádřit nějakou potřebu všemi výše zmíněnými způsoby, například *Mám hlad* nebo *Potřebuji na toaletu*.

Feedback učitelky: Aktivitu jsem využila v třídnické hodině, žáky zaujala.

Aktivita: Podivný případ se psem

(Haddon, 2003)

Přečtěte si následující úryvek a zamyslete se na způsoby našeho vyjadřování. Máte podobnou zkušenost s neporozuměním sděleného? Napadá vás podobné neúplné sdělení, zákaz?

Já totiž nedělám vždycky to, co se mi řekne. A nedělám to proto, že když vám lidi řeknou, co máte dělat, je to obvykle matoucí a nedává to smysl. Lidi například často řeknou: „Bud' zticha,“ neřeknou vám ale, jak dlouho máte být zticha. Nebo vidíte tabulku s nápisem NEVSTUPUJTE NA TRÁVNÍK, ale mělo by tam být NEVSTUPUJTE NA TRÁVNÍK KOLEM TÉTO TABULKY nebo NEVSTUPUJTE NA TRÁVNÍK V TOMTO PARKU, protože je spousta trávníků, po kterých se chodit může. Z lidí jsem zmatený. Je to ze dvou základních důvodů. První základní důvod je, že lidi hodně mluví, a přitom nepoužívají slova. Siobhan říká, že když zvednete jedno obočí, může to znamenat spoustu různých věcí.

Feedback učitelky: Děti byly rozděleny do skupinek, text měly natištěný na kartách. Přicházely se zajímavými postřehy. Aktivitu doporučuji.

Aktivita: Vtipy v AJ o doslovném chápání konverzace

Pomůcky: Komiksové vtipy v AJ z knihy Beany, Kershaw: Inclusion in the secondary school, 2006. Podobné vtipy, které donesou žáci. Nakopírovat, rozstříhat, rozdat žákům po skupinkách, prostrídat. Bavit se o tom, že někdy nesplnění požadavku neznamená neposlušnost, ale doslovné chápání, nepochopení, neschopnost přenést význam.

Feedback učitelky: Tato aktivita se velmi povedla, děti reagovaly, hledaly příklady ze školy. Použila jsem i v jiných skupinách angličtiny.

Aktivita: Nevhodný způsob komunikace

Ve školní třídě vznikají kamarádské vztahy. Některé děti nevědí, jak na to, a tak se do kontaktů raději nepouštějí. Některé zájem projevují nevhodně.

Chlapec čtvrté třídy se většinou drží stranou ostatních dětí. Často rychlou chůzí obchází třídu kolem dokola. Když chce navázat kontakt, spolužáka postrčí. Také gestikuluje rukama před obličejem nebo se nakloní těsně k obličejí spolužáka a promluví. Chlapec dokáže mluvit pouze o tom, co ho zajímá (Bazalová, 2017).

Otázka pro žáky: Znáte někoho, kdo tímto způsobem komunikuje? Co s tím? Navrhnete způsob, jak to řešit?

Možná řešení: Určit, co je to osobní prostor a jak jej nenarušovat. Nepovedené situace zopakovat správně. Pomáhá asistent pedagoga.

Aktivita: Jiný způsob myšlení

Doslovné chápání některých lidí se může zdát provokující, nepochopitelné. Vždy záleží na kontextu. Mnozí lidé dokáží jednu věc chápat jediným způsobem a neumějí z kontextu vyvozovat logické závěry, jak demonstruje ukázka níže.

Muž přechází silnici. Zrovna ve chvíli, kdy se dostane doprostřed silnice, změní se barva ze zelené na červenou. Muž ví, že červená znamená STÁT. Vypadá překvapeně. Zastaví se uprostřed silnice, odmítá jít dál, ačkoliv na něho začínají troubit auta. Jeden řidič vystoupí a křičí na něho. Muž začíná být velmi zmatený (Situace z filmu Rain Man).

Jedna situace, jako rozsvícení červené na přechodu, může vyžadovat různé typy reakce. Pokud jste na chodníku, znamená STOP. Pokud jste již ale na přechodu, znamená červená pravý opak, tzn. RYCHLE BĚŽ. To, že červená znamená STOP a také BĚŽ, je matoucí a pro mnohé lidi to znamená ztrátu bezpečí, jistoty, když to samé slovo může mít zcela opačný význam. Kdy se tedy máte zastavit a kdy si pospíšit? Nelze ani uplatnit pravidlo, že když jsem na chodníku, nejdu, když jsem na silnici, běžím. Ale co když jsem jen dva kroky od chodníku? Co když je silnice prázdná a auta nejezdí? Na široké rušné silnici červená může znamenat VRAŤ SE ZPÁTKY. Jak se v tom vyznat? Pokud semafor nefunguje správně, můžete zůstat na chodníku stát do večera (Vermeulen, 2006).

Úkol pro žáky: Zkuste uvést podobné příklady.

Feedback učitelky: Několik žáků situaci předvádělo pantomimicky a ostatní hádali, co se děje. Poté jsme si pustili video a diskutovali, co se stalo a jestli znají podobné příklady. Je to povedená aktivita, doporučuji ji.

Aktivita: Potíže žáků s PAS

Žák v 6. třídě dostával pravidelně poznámky za pozdní příchod do výuky v jiné učebně než v kmenové třídě. Jeho vysvětlování, že vždy zabloudí, pedagog nevěřil, zdálo se mu nemožné, aby tak chytrý chlapec nebyl schopen najít učebnu (Šrahůlková, 2018).

Otázka pro žáky: Myslíte si, že následující příběh je pravdivý? Napadají vás podobné výmluvy, které byste třeba vy sami použili?

Aktivita: Pochopení spolužáka s AS

(Šrahůlková, 2018, Vosmik & Bělohávková 2010)

Podat výkon: Některé děti se snaží podat nejlepší výkon za každou cenu. Pokud nejsou nejlepší, trápí se. Na špatnou známku reagují afektem (např. práci roztrhají) nebo nedokonalou práci neodevzdají.

Otázka pro žáky: Kladeš na sebe přehnané nároky, chceš být vždy dobrý? Měli by žáci mít možnost si známku opravit, například napsat písemku znovu, nebo ne?

Smysl pro spravedlnost: Někteří žáci vědí, že upozorňovat na to, že někdo nemá domácí úkol nebo opisoval, případně že nějaký učitel učinil nespravedlivé rozhodnutí, se jim ve vztazích s ostatními nevyplatí. Avšak nemohou si pomoci. Některé děti jsou neobratné v tělocviku, kazí hru ostatním nebo ji zdržují tím, že s učitelem diskutují o pravidlech nebo zastavují hru, vidí-li nějaké podvádění či nespravedlnost rozhodčího.

Otázka pro žáky: Máš pro takové chování pochopení nebo Tě naštvě? Posmíváš se takovým spolužákům?

Feedback učitelky: Žáci se zapojovali, diskutovali, ale příliš je to nebavilo.

Aktivita: Porozumění nezvyklému chování spolužáka

Situaci, kdy spolužák vybuchne, si můžeme představit jako sopku. Výbuch je vrchol sopky, výbuchu ale předchází bublání, shromažďování lávy, postupný vzestup lávy na horu. Můžeme zjistit, proč k výbuchu došlo, co bylo příčinou začátku probublávání? Kdy to nastalo?

Honza dojde do školy pozdě, protože autobus jel kvůli výluce o 10 minut později. Ve zmatku nemůže najít rychle svoji třídu. Až ji najde a dorazí, je pokárán učitelem, který v hodině nemá být, protože mají mít jiný předmět.

Reakce: Křik, agresivita vůči učiteli, spolužákům, sobě, hození předmětem, útěk ze třídy.

Příklad příčin:

- změna (učitele, místnosti, situace – např. náhle odpadne předmět, učitel se nedostaví, učitel přijde pozdě apod.),
- neorganizovaný volný čas, např. o přestávce, kdy nevím, co dělat,
- neporozumění požadavku,
- neschopnost se domluvit,
- snaha upozornit na sebe,
- snaha zbavit se lidí kolem (např. plivnutím),
- frustrace z toho všeho.

Řešení:

- Najít příčinu a navrhnout konstruktivní řešení.
- Organizovat čas o přestávce.
- Pomocí porozumění pomocí vizualizace – piktogramů, procesuálních schémat naznačujících sled činností.

Úkol pro žáky: Zkuste vymyslet podobné situace a probrat strategie řešení.

Feedback učitelky: Tuto aktivitu doporučuji, žáci se zapojovali, nacházeli zajímavá řešení.

Aktivita: Hluk, světlo, jiná třída jsou rušivé elementy

Ivana Hvězdová, působící jako pedagog u dětí s PAS, v rámci zpracování diplomové práce (2011) sumarizovala aspekty ovlivňující dovednosti dětí s PAS ve škole a zjišťovala faktory, které je mohou negativně ovlivňovat. Rušivé prvky souvisejí s prostorem, časem, pracovní plochou, strukturovanými úkoly, denním režimem, aktuálním rozpoložením a aktuálním zdravotním stavem dítěte, vhodným sledem aktivit, důsledností a jednotností postupů. Na konkrétních případech ukázala, jak vybrané elementy, například zvukové (hluk ve vedlejší místnosti, lehce slyšitelné rádio, poklepávání tužkou do radiátoru) ovlivňují soustředění a vývojovou úroveň dětí. Možnými projevy je pak slovní nebo fyzické napadání spolužáků, vykřikování. Tito žáci mohou zároveň vynikat v některém předmětu.

Chlapec reagoval na cvakání propiskou jekotem či fyzickým napadením toho, kdo je vydával. Pro spolužáky to bylo příjemným zpestřením hodiny, chlapce provokovali, což vedlo téměř vždy k fyzickému napadení a následně k oddálení výuky, neb pedagog musel danou situaci ve třídě řešit (Šrahůlková, 2018).

Otázky pro žáky: Znáte ve škole spolužáka, který má následující projevy? Proč se tak asi chová? Co s tím, napadají vás nějaká řešení? Provokovali byste spolužáka pro své pobavení nebo byste to nedělali, protože se to někomu jinému nelíbí?

Feedback učitelky: Rozhodně stojí za to s žáky diskutovat na toto téma – sami přijdou s nápady na situace a aspekty, které mohou být pro některé žáky rušivé.

Aktivita: Building confidence and participation in IC Rosmini, Italy

Cíl aktivity: Pochopit, že nedostatky lze využít jako přednosti. Vhodné do hodiny Aj.

The IC Rosmini staff talk of special skills, not special needs. One learner facing emotional challenges would not participate in any regular classes. His interest in art was recognised, and he was given the task of painting a mural in part of the school. Over time, as his self-confidence increased, school staff were able to engage him in a broader range of activities and other subject areas.

Slovíčka k osvojení: confidence, challenges, mural, self-confidence.



Obr. 1: Výtvar žáka s AS

Aktivita: Seznámení s tvorbou a příběhem Lucie Němcové

Hodina VV, <https://svetlucie.wordpress.com>

Cíl aktivity: Poukázat na to, že pokud se člověku dostane potřebné podpory, v tomto případě zejména ze strany matky, může dokázat velké věci a jeho um nezapadne. Obrazy Lucie jsou publikem nadšeně přijímány a pro ni samotnou to má velký význam pro sžívání se se svým postižením a akceptací sama sebe.

Feedback učitelky: Doporučuji do VV. Dětem se rozšíří povědomí o umělcích z Brna.

Aktivita: Seznámení s filmovou tvorbou osob s postižením

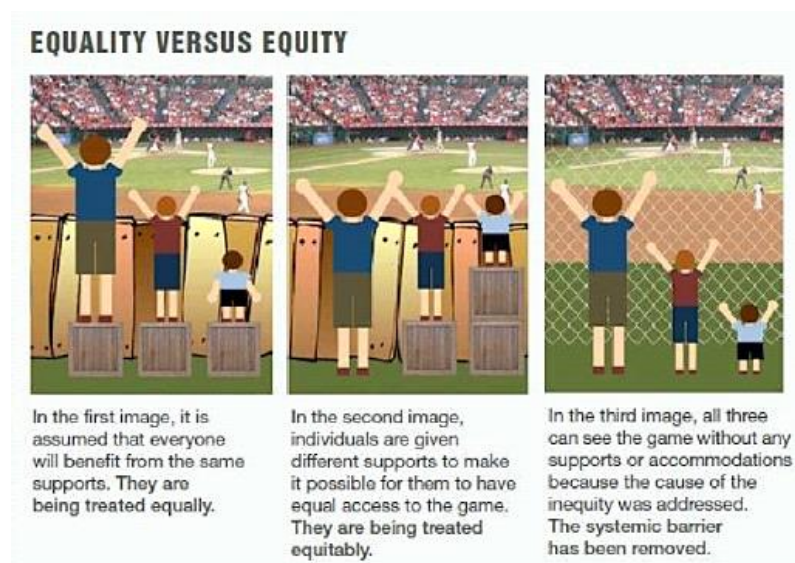
Cíl aktivity: Seznámení s organizací *Inventura*, jejímž cílem je měnit představy veřejnosti o lidech s mentálním postižením a integrovat je do společnosti skrze podporu a zviditelňování jejich umělecké činnosti. *Inventura* točí filmy s lidmi a o lidech s mentálním postižením. Žáci se seznámí s filmotékou organizace. Představíme Aleše Koudelu, mladého muže s PAS (specifický způsob vyjadřování, mimovolní pohyby apod.).

Feedback učitelky: Pro žáky byly filmy náročné, doporučuji volit s ohledem na složení třídy.

Aktivita: Create a raising achievement culture

Vhodné do hodin Aj.

A culture of trust and openness enables all learners to succeed. Creating such a culture will underpin all other suggested actions. To create an RA culture, schools should work to increase equity, trying innovative approaches to overcome the barriers experienced by some learners.



Obr. 2: Znárodnění podmínek při sledování zápasu

Figure 2 consists of three images of three individuals of different heights watching a football match. There is a fence between the individuals and the pitch. In the first image, the three individuals are standing on boxes of equal size. The shortest individual cannot see over the wooden fence, while the tallest individual has a better view than the other two. In this image, it is assumed that everyone will benefit from the same support. It illustrates equal opportunities. In the second image, the tallest individual no longer has a box, the middle individual is standing on one box, and the shortest individual is standing on two boxes. All three now have the same view. In this image, individuals receive different support to give

them equitable access to the match. It illustrates the equitable opportunity. In the third image, the wooden fence has been replaced by a wire fence that all three individuals can see through to watch the match. There is no need for any support or accommodation. The cause of the inequity has been addressed, and the barrier to equitable opportunity has been removed. It follows the principles of universal design (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*).

Feedback učitelky: Dobrá aktivita do hodiny AJ, práce s textem a neznámými slovíčky, žáci si uvědomí rozdíly mezi obrázky na reálných situacích ze života.

Aktivita: Co-operative learning at ITA Sereni

Vhodné do hodin Aj.

ITA Sereni aimed to increase co-operative learning through arts integration, with support from a local university. This active and experiential approach gives learners opportunities to collaborate and reflect to solve authentic problems. They may work together on shared tasks or perform tasks that contribute to a common outcome. Learners assess their work and that of their peers and have a chance to revise and improve. The environment encourages risk-taking – with support – in a non-judgemental setting. Evidence was collected to show that this approach has a positive impact on the acquisition of knowledge and on the development of social skills and co-operation (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*).

Nová slovíčka: Aim to, Increase, Co-operative learning, Support, Approach, Solve, Assess, Non-judgemental setting, Acquisition of knowledge, Social skills.

Pomůcky: Video 'Co-operative Learning' from the Italian LC., ve kterém vyzdvihneme způsob práce a zapojení žáka s potřebou podpůrných opatření (žák s postižením), který je na konci videoukázky.

Otázky pro žáky: Vyhovoval by vám tento způsob práce? Domníváte se, že je vhodnější než jiné způsoby práce?

Feedback učitelky: Zajímavá práce s textem a videem, aktivita žáky celkem bavila.

Aktivita: Inkluzivní vzdělávání

Diskuze s žáky o tom, co si myslí o společném vzdělávání dětí bez potíží a s potížemi.

Otázky pro žáky:

- Souhlasíš s tím, aby se všechny děti vzdělávaly společně ve stejné škole?
- Měly by být školy speciální, kam by měly chodit děti, které mají nějaké potíže? Odůvodni.
- Setkáváš se se spolužáky s asistentem pedagoga, spolužáky na vozíku. Vadí Ti to? Nevadí Ti to? Je ti to jedno, neřešíš to? Omezuje Tě nějak jejich přítomnost? Máš chuť pomoci jim? Nevšímáš si jich, protože jsi z jejich přítomnosti rozpačitý?
- Co si myslíš o asistentech pedagoga ve třídě? Vadí Ti, nevadí Ti, vyhovuje Ti to? Co od nich očekáváš?
- Co bys ocenil, aby se Ti ve škole lépe vzdělávalo?

Feedback učitelky: Dobrá aktivita, žáci se zapojovali do diskuze.

Aktivita: Školská poradenská zařízení a poradenští pracovníci ve školách

Otázka pro žáky: Víte, že něco takového existuje? K čemu taková zařízení jsou? Víte, která zařízení to jsou? Víte, že se můžete na ně obrátit v případě potřeby? Kdo ve škole z této oblasti vám má být nápomocen? Víte, kdo konkrétně to u vás ve škole je?

Správná odpověď: speciálně pedagogická centra – SPC, pedagogicko-psychologické poradny – PPP, ve škole je to výchovný poradce a školní psycholog.

Aktivita: Dítě s poruchou autistického spektra (PAS) ve škole

Cíl aktivity: Porozumění a přiblížení problematiky spolužákům. Vysvětlíme, že v běžných základních či středních školách jde především o děti s *Aspergerovým syndromem* nebo *autismem*. Žákům přečteme ukázky některých projevů dětí s AS, např. ohledně trvání na dodržování pravidel, problémů s komunikací.

Otázka pro žáky: Znáte tyto termíny? Používají se ve vaší škole jako nadávka? Viděli jste nějaký film, slyšeli něco v televizi, rádiu?

Teorie pro žáky: Dle K. Šrahůlkové (2018) vysvětlíme, že v kontaktu s vrstevníky se jako komplikující ukazují tyto odlišnosti dětí s PAS:

- vnímání a chápání sociálních situací,
- obtíže v navazování kontaktů s vrstevníky,
- fyzická neobratnost,
- perfekcionismus,
- černobílé vidění světa,
- malá schopnost se přizpůsobit,
- výskyt afektů,
- obtíže ve verbální i neverbální komunikaci,
- často velmi neobvyklé zájmy.

V kontaktu s dospělými se vyskytují tyto problémy:

- malá tolerance k nespravedlnosti,
- přístup k dospělému (tedy k učiteli) jako rovný k rovnému,
- často nesrozumitelné a nepředvídatelné chování dítěte,
- nerovnoměrný rozptyl jeho vědomostí v různých předmětech,
- velmi odlišná úroveň sociálních a kognitivních dovedností,
- perfekcionismus vůči učiteli.

Otázka pro žáky: Můžete uvést příklad ze svého okolí? Rozeberte jednotlivé položky a to, co si pod nimi představujete.

Feedback učitelky: Tato diskuze byla pro žáky dost náročná. Ve vestibulu školy jsme měli panely s podobnými informacemi, někteří žáci si je četli i sami a pak jsme o nich mluvili v hodině. Žákovi s AS tato diskuze moc příjemná nebyla.

Aktivita: Hry pro děti s autismem v AJ

Seznámení s novými anglickými slovíčky, prohloubení pochopení PAS.

Pomůcky: Autism Games: <https://sites.google.com/site/autismgames/home/video-models-all-games>.

Feedback učitelky: Užitečná stránka pro všechny učitele angličtiny, nejen pro žáky s PAS.

Aktivita: Neziskové organizace, nadace

Smyslem aktivity je seznámit žáky s působením neziskových organizací, ve kterých mohou pomoci jako dobrovolníci při sobotních výletech, táborech a dalších aktivitách. Seznámení se s webovými stránky některých z nich.

Pomůcky: Text o tom, co jsou to neziskové organizace, přehled dělení, jejich výčet, popis nadací, zástupci nadací. Názory členů organizací.

Způsob práce: Pracovat po dvojicích, trojicích, každá skupinka ať se seznámí s jednou či dvěma organizacemi na webu a řekne o nich ostatním. Může následovat diskuze o tom, jak by se žáci sami zapojili, co by zvládli, co by je bavilo, jestli již mají nějakou zkušenost.

Názor rodiče na působení neziskové organizace

(Němcová, z osobního rozhovoru, Bazalová, 2017)

Byla to tehdy dost velká úleva zjistit, že se potýkáme se stejnými problémy jako řada dalších rodin. Postupně probíhalo sdílení dobrých i špatných zkušeností, setkávání s odborníky, konaly se volnočasové aktivity (klubovna a relaxovna pro setkávání sourozenců dětí), sobotní výlety pro děti, kroužky, tábory, získali jsme důležité odkazy, adresy, inspiraci, pro veřejnost se šířily informace (konference), pořádaly se benefiční akce (výstavy, koncerty a představení), psaly se projekty.

Poděkování rodiče za podporu neziskové organizace

(Bazalová, 2017)

Chtěla bych poděkovat odborníkům z NAUTIS, jejich rad si vážím a vždy se je snažím realizovat, proto mám jednodušší a příjemnější život bez konfliktů se svým dítětem. Na základě jejich odborného vyšetření a doporučení dodržuji pravidla a tím se vyhýbám situacím, za které bych ho dříve trestala. Nyní volím cestu klidnou, dopředu plánuji a syna informuji. Bohužel v základní škole nemají s těmito dětmi zkušenost, a tak si myslí, že když něco jednou řekli, už to stačí. Pak se dostávají do konfliktu s mým synem a chtějí, abych to řešila. Nedbají však žádné rady mé ani doporučení odborníků.

Feedback učitelky: Doporučuji. Dělalí jsme jako skupinovou aktivitu, každá skupina měla pracovní list a hledala odpovědi na otázky, k dispozici měli tablety.

Aktivita: Prevence šikany

Hodina AJ, přečíst a přeložit, diskutovat o tématu.

An anti-bullying programme in Finland

KiVa, an innovative school-based anti-bullying programme, has been developed using research on bullying at the University of Turku in Finland. KiVa includes universal actions, focused on preventing bullying, and indicated actions, used to deal with bullying incidents. Each case is handled through individual and group discussions between the school KiVa team and the learners involved. Actions include providing peer support for victims. This evidence-based programme's effectiveness in reducing bullying has been shown in large trials in several countries. In addition, positive effects on the popularity of the school, academic motivation and achievement have been reported. More information is available on the KiVa website: <http://www.kivaprogram.net/>.

Důležitá slovíčka: Bullying, Innovative, Programme, Research, Include, Prevent, Incident, Case, Handle, Learners, Provide, Support, Victim, Trial, In addition, Achievement.

Aktivita: Prevence šikany a pochopení projevů PAS: Snímek BEN X

Třídnická hodina, seznámení s filmem o šikaně, jinakosti, lásce s geniálním koncem. Dobře vykreslený způsob jiného vnímání světa. Navazuje na dřívější aktivitu o smyslech. Pro upoutání žáků představeny recenze na film, které prezentují zajímavou sondu do myšlení naší populace (názory recenzentů). Prezentován výňatek z filmu k procvičení AJ a pochopení hypersenzitivity.

Feedback učitelky: Časově náročné, učitel se musí nejprve seznámit s filmem, vhodné pro starší a vyspělejší žáky.

Aktivita: Genialita a postižení v umění a v matematice

Cíl aktivity: Představit osobnosti s AS, kteří se proslavili.

Stephen Wiltshire. Vhodné do hodin VV i AJ, 3 hodiny (1 h seznámení, 2 h vlastní tvorba, 3 h diskuze k tématu). Přečíst článek, navázat ukázkami tvorby umělce na internetu, pokračovat diskuzí. V další hodině pokus o podobnou tvorbu. Poukázat na to, že i člověk

s diagnózou autismu, který v dětství nekomunikoval a nenavazoval sociální vztahy, může být nakonec slavný a realizovat se ve sféře svého zájmu. Poukázat na důležitý fakt, a to že člověk zdánlivě zcela normální nemusí dosáhnout v životě ničeho, člověk něčím výjimečný naopak ano.

Orlando Serrell. Seznámení s génii s postižením na základě článku. Pokračovat webovými stranami dostupnými z internetu.

Temple Grandin (článek, info web, publikace, film). V traileru, který byl studentům přehrán, poměrně složitou angličtinou vysvětluje, jak informace zpracovává, zmiňuje se o mačkáčím stroji, je vidět, že nesnáší hluk (důležité pro chápání spolužáka s PAS, tomu také dělá křik zle a pak sám křičí).

Kim Peek. Howard Potter. Film *Rain-Man*. Hodina M, AJ, třídnická hodina. 4 vyučovací hodiny (1h seznámení, čtení článku, diskuze, 2h film, 1h kontrola a plnění zadaného úkolu, prezentace ostatním).

Úkol pro žáky: Najdeš něco o Mozartovi, Beethovenovi, Newtonovi či Einsteinovi? A co Bill Gates? Z internetu v rámci tréninku AJ vyber pro ostatní zajímavé informace. Pod trailerem o T. Grandin, který byl v hodině přehrán, prostuduj komentáře, které jsou od lidí s autismem. Všimni si zvláštního jazyka a vzezření Temple. Je to geniální žena, ale emoce a sociální vztahy se musí namemorovat, protože je nezpracovává stejným způsobem jako jiní lidé.

Doporučená literatura:

- Grandin, T. *The Way I See It*.
- Grandin, T. *Thinking in Pictures: And Other Reports from My Life with Autism*.
- James, J. *Aspergerův syndrom*. Kniha představuje známé osobnosti s dg. Aspergerův syndrom.

Feedback učitelky: Skvělá aktivita do výtvarné výchovy, dětem se hlavně líbilo video o Stephenu Wiltshirovi (<https://www.youtube.com/watch?v=bsJbApZ5GF0&t=45s>). Děti obdivovaly jeho tvorbu a poté se samy pokoušely o něco podobného. Sám žák s PAS rád kreslí domy, města, tak to bavilo i jeho. Paradoxně to více bavilo jiné děti, které se na tomto tématu „vyřádily“. Video je vhodné i do hodiny angličtiny. Další osobnosti jsme probrali ve zkrácené verzi ve formě brainstormingu. Děti byly rozděleny do skupin a každá měla jednu slavnou osobnost, o které hledali informace (proč byli známí, v čem byli zvláštní, zda měli nějakou nemoc), poté jsme se dívali na trailery filmů. Dokážu si představit se s nimi dívat i na celý film *Rain-Man*, ale potřebovala bych mít více prostoru. Aktivita o Temple Grandin byly

pro žáky dost náročné a moc je nebavily. Temple Grandin téměř nikdo neznal a aktivita se moc nesečkala s pochopením. Já sama jsem s tím měla potíže. Zabere spoustu času.

Aktivita: Tlakové vesty a deky

Třídnická hodina, AJ, 1 h. Dle příkladu Temple Grandin a prohloubených znalostí o autismu se začaly v Anglii vyrábět tlakové vesty a deky pro děti s problémy a v tenzi, dnes k zakoupení i u nás (<https://www.squeasewear.com/>, <https://www.sensa-shop.cz/tlakova-vesta/>).

Cíl aktivity: Vysvětlit žákům, že jemný tlak může uklidňovat, eliminovat stres a napětí.

Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v inkluzivní třídě

doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazyková korektura: Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Návrh obálky: MgA. Štěpán Hulc

1., elektronické vydání, 2020

ISBN 978-80-210-5936-8



MUNI
PRESS

MUNI
PED