



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Oddělení celoživotního vzdělávání

Závěrečná práce

Mgr. Marie Marková

Integrace žáka s Aspergerovým syndromem na ZŠ

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 11. 12. 2015

.....

Marie Marková

Anotace

Práce se zabývá problematikou diagnózy Aspergerův syndrom a integrací konkrétního žáka na základní škole. Teoretická část obsahuje základní pojmy, definice a praktické ukázky ze života jedinců s tímto zdravotním postižením.

Praktická část je psána formou případové studie a obsahuje některé možnosti přístupu k chlapci, některá doporučení, jak předcházet impulzivně a negativním reakcím v třídním kolektivu. Své místo ve výchovně vzdělávacím procesu má asistent pedagoga, který vytváří chápající prostředí, který zná a zohledňuje specifika chlapce a pomáhá v integraci. Snaží se minimalizovat změny, pokud jsou nutné, žáka s Aspergerovým syndromem na ně připraví. Součástí praktické části je individuální vzdělávací plán, do kterého se v průběhu školního roku zapisují potřebné úpravy a to, co se osvědčilo.

Klíčová slova:

Aspergerův syndrom, definice, vyučovací strategie, kontakt s vrstevníky, adaptabilita, asistent pedagoga, integrace, individuální vzdělávací plán.

Abstract

This work deals with the topic of Asperger syndrome (AS) and intergration of a pupil with AS into school system. The theoretical part includes basic terms, definitions and illustrations of ways of living of individuals with AS.

The practical part of this work is written in form of case history of a boy with AS. It contains possible ways how to approach this boy to prevent his impulsivity and negative reactions in classroom. Educational assistant represents an essential issue in hid educational process as he shall create empathic environment for him and shall be familiar with his particularitiesl so that he can help him with intergation. If any changes in educational process are necessary, the educational assistant shall try to minimize them and help the pupil with AS get ready for them. An individualized education plan is included in the practical part. During a school year needed adjustments and proven methods are recorded into it.

Keywords:

Asperger syndrome, definition, educational strategies, contact with peers, adaptability, educational assistant, integration, individualized education plan.

Děkuji PaedDr. Heleně Havlisové Ph.D. za laskavé vedení práce, cenné rady, připomínky a lidskou podporu během jejího tvoření.

Obsah

Úvod	4
I. Teoretická část.....	5
1. Základní otázky problematiky Aspergerova syndromu	5
1.1 Popis a definice.....	5
2 Výchovně vzdělávací potřeby žáků s AS	9
2.1 Vyučovací strategie – očekávání, cíle a úkoly.....	9
3 Odlišnost od běžné školy	11
3.1 Metody a přístupy ve školní praxi	11
3.2 Kontakt s vrstevníky	12
3.3 Adaptabilita	14
4 Asistent pedagoga	15
4.1 Pomoc v integraci	15
4.2 Kvalifikace školního asistenta	16
4.3 Úkoly a kompetence školního asistenta.....	16
5 Proces integrace žáka s Aspergerovým syndromem.....	18
5.1 Sociálně aktivizační služby pro rodiny	18
5.2 Návštěva ve škole	18
5.3 Přednáška pro spolužáky, prevence šikany	19
II. Praktická část.....	21
6 Případová studie.....	21
6.1 Rodinná anamnéza	21
6.2 Osobní anamnéza – výpověď maminky	22
7 Návrhy opatření.....	27
7.1 Schůzka s rodiči	27
7.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)	32
8 Závěr	38
Seznam použité literatury	39

Úvod

Každým dnem se můžeme podívat nad krásou a vším, co nás v životě obklopuje, každým dnem můžeme být blíž tomu, s kým se pravidelně dennodenně setkáváme a jsme třeba i jen v nepatrném kontaktu. I když je každý jiný, zůstává jedinečný a tím si zasluhuje pozornost.

Cílem je sepsat závěrečnou práci, nikoli formálně, ale má – li být pro všechny strany přínosná, musí být chlapci „ušitá na míru“. Bez spolupráce rodičů by to možné nebylo. Závěrečná práce je rozdělena na dvě části. První teoretická, zabývá se základními otázkami problematiky Aspergerova syndromu, jsou zde popsány metody a přístupy odlišné od běžné školy, úkoly a kompetence školního asistenta, teoretická část zahrnuje problematiku prevence šikany a je doplněná praktickými ukázkami ze života lidí trpících touto diagnózou. Poznatky jsem čerpala z moderních dostupných zdrojů, druhá část praktická, v podobě případové studie.

I když jsem chlapce neučila, jeho příběh mě provází od první třídy. Do školy nastoupil jako žák, který je v péči pedagogicko-psychologické poradny pro poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Jeho mimořádné znalosti ve výuce překvapovaly všechny vyučující, stejně jako mnohdy nevysvětlitelné reakce třeba jen na nepatrnou, pro nás ostatní, banalitu. Snažili jsme se respektovat chlapcovy specifické zvláštnosti, snažili jsme se mít na paměti, že jeho negativní reakce, jako jsou impulzivita, odmítání, nejsou naschvály. Vše s menšími či většími neúspěchy, pády a bezradností.

Obavy, nejistota, zda integraci zvládneme, vystřídala úleva, kterou jsme pocítili v okamžiku, kdy Fakultní nemocnice Motol potvrdila diagnózu Aspergerův syndrom s hyperkinetickým syndromem. To byl moment k tomu, abychom se touto problematikou začali podrobně zabývat.

Má – li integrace splnit svůj účel, je nutné pracovat s třídním kolektivem. Je to úkol těžký v tom, že jsou žáky již sedmé třídy. Přesto je nutné, vést spolužáky k uvědomění, že s „jiným,“ možná podivínským člověkem se v životě můžou potkat v průběhu dalšího studia, na svém pracovišti, v rodině,...

I. Teoretická část

1. Základní otázky problematiky Aspergerova syndromu

1.1 Popis a definice

Syndrom byl rozpoznán v době, kdy rakouský pediatr Hans Asperger (1944) podal zprávu o některých pacientech, u kterých pozoroval zvláštnosti v komunikaci a poruchu společenské přizpůsobivosti, která se projevovala nedostatkem empatie, abnormálním pohledem, chybějícími vyjadřovacími prostředky a gesty a nedostatkem smyslu pro humor. Ve stejné době (1943) byla podána zpráva o podobných pozorováních též u amerického psychiatra Lea Kanner. Porucha se poté formálně vymezila, konkretizovala a dostala jméno Aspergerův syndrom. Během let kliničtí pracovníci a výzkumníci navrhli seznam shodných diagnostických kritérií. Užitečný, ale ne úplný seznam, který obsahuje více než sto položek, vypracoval Norm Ledgin (2000) (James, 2008).

Aspergerův syndrom patří do skupiny pervazivních vývojových poruch, prostupuje a proniká tedy celou osobností (Hartl, Hartlová, 2004). V psychologickém slovníku je tento druh zdravotního postižení definován: „dle MKN - 10 jedna z pervazivních vývojových poruch; diskutabilní diagnóza. Kategorie charakterizovaná kvalitativními poruchami vzájemné sociální interakce spolu se stereotypním, opakujícím se repertoárem zájmů a činností; od autizmu se liší tím, že se nevyskytuje zpoždění řeči ani kognitivního vývoje, většinou zachována normální inteligence, vyskytuje se převážně u chlapců, v poměru 8 : 1; zahrnuje stavy dříve označované jako autistická psychopatie, schizoidní porucha v dětství – F80-F89.“¹

V publikaci Dětská klinická psychologie kolektivu autorů je Aspergerův syndrom popisován obtížemi v následujících oblastech: komunikace, sociální interakce a další přidružené poruchy.

¹ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

Vývoj řeči u jedinců s Aspergerovým syndromem není výrazně opožděný. Dítě ve dvou letech zná jednotlivá slova a před třetím rokem užívá krátké komunikačně užívané věty. Není vyloučeno lehké opoždění. I když v pozdějším věku může být řeč artikulačně v pořádku, výrazné obtíže se vyskytují v intonaci, hlasitosti, řeč bývá často formálně pedantská. Závažným problémem je to, že dítě se neumí přirozeně zapojit do rozhovoru a neudrží linii rozhovoru (Říčan, Krejčířová a kol. 2006).

Problémy v oblasti verbální a nonverbální komunikace jsou popisovány v knize Cesty k inkluzi (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012). Patří sem specifické chyby, které se odrážejí v rozhovoru a porušují sociální a kulturní normy. Např. tendence k neobvyklým poznámkám, strojové scénáře, ulpívavost na tématu, dlouhé monology na dané téma. Problém vidí autorky Květoňová, Strnadová a Hájková v „komunikační slepotě“. Thorová shrnuje typické obtíže ve verbální komunikaci, tzv. mnohomluvností, chorobném snížení obličejové mimiky, neschopností porozumět prozodickým znakům (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012).

Nonverbální komunikace u těchto osob je velmi málo čitelná. Jsou zde problémy s nepřítomností očního kontaktu, abnormální polohou těla či mimikou, která velmi často neodpovídá situaci. Specifické chyby ovlivňují jedince při navazování komunikace a jedinci s Aspergerovým syndromem mohou působit dojmem, že nemají zájem o to, co člověk říká. Mají potíže s metaforami, sarkasmem (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012).

Tony Attwood uvádí další oblasti, v nichž děti s Aspergerovým syndromem mají potíže:

- „vysvětlování, co se stalo, dojde – li při rozhovoru k omylu nebo nepochopení;
- vyrovnávání se s nejistotou a chybami;
- překonávání tendence uvádět nevhodné připomínky;
- uvědomování, kdy by neměly zasahovat do hovoru nebo někoho přerušovat“²

V okamžiku, kdy si jedinec není jistý s odpovědí, nemá odvahu říci: „nevím“ nebo „nerozumím tomu“. Proto se učí modelové fráze, aby si objasnil situaci a nepřipadal si jako tvor, který se neumí vyjádřit. To je možná důvod k tomu, proč tyto děti tak rády povídají o svých zálibách. Vědí, že v dané oblasti mají bohatou slovní zásobu a umí se plynule vyjadřovat. Jsou pod silným vnitřním tlakem, aby ze sebe neudělaly hlupáka (Attwood,

² ATTWOOD, Tony. Aspergerův syndrom. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.

2005). Sean Barron a Barro uvádí velmi poučný příklad: „V určité chvíli jsem měl silnou potřebu ptát se na americké státy, protože jsem tušil, že se dál nedokážu bavit jako „normální“ člověk a neumím si udržet pozici v hovoru, protože druhým moc nerozumím. Každý se bavil úplně přirozeně, neměli s vyjadřováním žádné problémy. Já si ale připadal jako nula, jako bych mezi nimi neměl co dělat, protože za nic nestojím. Potřeboval jsem jim ukázat, že taky něco umím, takže mě napadlo, že bych na ně udělal dojem, kdybych jim vyjmenoval všechny americké státy, řekl jim, jaký mají tvar a kde leží. Viděli by, že jsem chytrý a něco umím. Proto jsem se začal na státy ptát, abych na ně převedl hovor. Neptal jsem se „Ve kterém státě jste byli?“, ale spíš „Byli jste v Montaně?“, aby viděli, že opravdu znám všechny.“ Sean Barron (Barron a Barro, 1992, str. 107- 108) ³

Rozhodující pro diagnózu je u Aspergerova syndromu porucha sociální interakce, které chybí reciprocita (vzájemnost). Dítě neumí používat gesta v sociální interakci a tělesnou posturu „(posturologie – termín F. Deutsche, kterým označoval tělesné postoje, různé polohy těla a vztahy mezi částmi těla, jaké zaujímají při postojových konfiguracích)“⁴, nedodrhuje adekvátní tělesný odstup a není schopné používat přiměřeně oční kontakt. Jedinec často nechápe pocity a myšlenky druhých, neumí na ně reagovat. Těžko chápe společenská pravidla, po citové a společenské stránce se chová nevhodně (James, 2005).

Za typický rys Aspergerova syndromu je považována motorická neobratnost. Tyto děti i přes dobrou inteligenci často selhávají ve škole. Přidružený mohou být specifické poruchy učení – obtíže dysortografické a dyskalkulické. Školní adaptaci brání také impulzivita, hyperaktivita nebo sociální fobie spojená s mutismem (Říčan, Krejčířová a kol. 2006).

U většiny jedinců s Aspergerovým syndromem přetrvává porucha sociálních vztahů i v dospělosti a sociální adaptace v běžném životě bývá obtížnější než ve škole. Většina osob žije v dospělosti samostatný život, i když u nich přetrvává podivínství a ochuzení sociálních vztahů. Časté je využívání psychiatrických služeb (Říčan, Krejčířová a kol. 2006).

V závěru první kapitoly shrnu jednotlivá kritéria:

- „porucha navazování sociálních vztahů,
- stravující, přísně vyhraněné zájmy,
- dodržování stereotypů,
- zvláštnosti řeči jazyka,

³ ATTWOOD, Tony. Aspergerův syndrom. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.

⁴ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

- potíže s neverbální komunikací,
- pohybová neobratnost⁵.

⁵ JAMES, Ioan, Mackenzie. Aspergerův syndrom , mimořádní lidé – mimořádné výkony. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80

2 Výchovně vzdělávací potřeby žáků s AS

2.1 Vyučovací strategie – očekávání, cíle a úkoly

V knize pro rodiče a učitele Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami je zvláště uveden aspekt speciálně výchovného plánování, ze strany rodiny a školy. Tzn. určení vhodného směru, očekávání, cílů a úkolů. Vzniká zde představa, že každý učební program je dobrý, pokud se dítě nezačne chovat nežádoucím způsobem, může dojít až k očekávání, že každé dítě zvládne základní vzdělávání, pokud je použito správných technik. K tomu, aby bylo dosaženo základního cíle, je potřeba i pokusné cíle založit na nejrationálnějších pochopení dítěte a jeho rodiny (Schopler, Reichler a kol. 1998).

Je nesmírně těžké předvídat výsledky očekávání, cílů a úkolů. Je obtížné učinit specifický odhad k tomu, co my sami (anebo děti, které učíme) budeme dělat za deset let. Můžeme však úspěšně předpovídat mnoho detailů pro zbytek týdne. Proto rozlišujeme tři druhy racionálních cílů: 1. dlouhodobá očekávání, 2. střednědobá očekávání od tří měsíců do jednoho roku, 3. bezprostřední učební úkoly. Schopler, Reichler a Lansingová uvádí závěr: „Pokud si tyto tři roviny plánování odporují, je častým výsledkem nejenom nárůst zvláštního a psychotického chování dětí, ale i demoralizace, frustrace a někdy i duševní onemocnění rodičů, kteří s dítětem pracují. Jsou-li však tyto tři roviny rozumně koordinovány, lze s jejich pomocí vytvořit vhodný základ pro speciální výuku, a to i u nejproblémovějších dětí.“⁶

Dlouhodobá očekávání

Jsou velmi obecná a je jasné, že čím více rodiče o svém dítěti vědí a čím více odborníci vědí o dětech, mezi které patří to jedno konkrétní, s nímž pracují, tím je pravděpodobnější, že dlouhodobá očekávání budou rozumná. Například nelze očekávat, že dítě středně mentálně postižené bude studovat. Výzkumy toho, jak rodiče chápou dosavadní vývoj svého dítěte ukázaly, že jejich odhady byly značně přesné. Ve srovnání s výsledky testu dokázali rodiče předvídat běžné schopnosti i vývojové roviny svých dětí. Představy rodičů se však lišily v předvídání vývoje do budoucnosti. Rodiče byli ovlivněni svými nadějemi a přáními, na jejichž základě předpokládali velké terapeutické a výchovné výsledky, bez zohlednění současného poškození dítěte (Schopler, Reichle, Lasingová, 1998).

⁶ SCHOPLER, Eric, REICHLER Robert, LANSINGOVÁ, Margaret. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.

Mnozí kliničtí pracovníci, ale také učitelé mají z hlediska budoucnosti podobná očekávání jako rodiče. Důvodem je potřeba optimismu při své namáhavé práci s dítětem. Částečně byla tato očekávání podpořena autoritami a odborníky, kteří věřili, že celá řada těchto dětí má mimořádné nadání. Také se domnívali, že skutečný potenciál bude rozvinut, jakmile se překoná „psychiatrická“ bariéra (Schopler, Reichler, Lasingová, 1998).

Jiní odborníci a rodiče předpokládají pesimistické prognózy, které vedou k beznaději a k nízké péči o dítě. Je potřeba být při vyvozování předpokladů zvláště opatrní, často se vyskytnou jedinci, u kterých dojde k nečekaně rychlému vývoji, např. může se stát, že u dítěte s nápadně zpožděným vývojem řeči může dojít k významným pokrokům (Schopler, Reichler, Lasingová, 1998).

Autoři knihy Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami uvádějí obecné zjištění, že důraz na dlouhodobá očekávání může účinné programování poškodit. Dítě se může jevit jako odmítavé, frustrace rodičů a učitelů se mění ve zlost, školní povinnosti se mění na boj s „vůlí“. Naopak malá očekávání snižují úsilí a vedou k neadekvátním požadavkům na dítě. Proto je užitečné odložit záležitosti dlouhodobého očekávání do doby, kdy je plánování nezbytně nutné. Schopler, Reichler, Lasingová zdůrazňují: „Nejlepší výsledky se dostavují nejčastěji tehdy, když lze zaznamenávat pravidelný úspěch. Zaměříme-li se na krátkodobější cíle a na bezprostřední specifické úkoly, přizpůsobené vynořujícím se schopnostem dítěte, je pravděpodobnější, že se dostaví také bezprostřední pokrok. Při postupně a systematicky rozvíjeném programu je úsilí stabilnější a trvalejší a navíc je uchována pozitivní naděje.“⁷

Učební cíle

V publikaci autorů Schopler, Reichler, Lasingová je uvedeno, že krátkodobé cíle se vztahují k pokroku, který se má dostavit v období tří měsíců až jednoho roku. Může jít o cíle specifičtější. Krátkodobé cíle jsou obsahem individualizovaného výchovného a vzdělávacího programu. Existují dva druhy cílů: ty, které zahrnují obsah výuky, a ty, které zahrnují opatření, týkajícího se obtížného a zvláštního chování dítěte (Schopler, Reichler, Lasingová, 1998).

Těmto cílům se budu dále podrobně věnovat v praktické části závěrečné práce.

⁷ SCHOPLER, Eric, REICHLER Robert, LANSINGOVÁ, Margaret. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.

3 Odlišnost od běžné školy

3.1 Metody a přístupy ve školní praxi

Podle Thorové, 2006 jsou ve školní praxi popsány tyto typy:

1. *Typ osamělý - samotářský*

Vyznačuje se nezájmem o sociální styk, komunikaci s vrstevníky. Vyhýbá se očnímu kontaktu. Dítě může být aktivní, ale postrádá schopnost empatie, nevnímá okolí, reakce dospělých nemá na jeho chování vliv.

2. *Typ pasivní*

Kontaktu se nevyhýbá, ale ani není jeho iniciátorem. Ze sociálního kontaktu projevuje jen malou radost, příliš neprojevuje schopnost sdílet s druhými radost, stejně jako schopnost poprosit o pomoc, schopnost empatie a sociální intuice. Projevuje zájem o vrstevníky, ale neví, jak se do hry zapojit. Celkově je hypoaktivní, nespontánní komunikací a s méně častými poruchami chování.

3. *Typ aktivní - zvláštní*

Projevuje se chováním, se kterým si ho běžná populace s autismem obvykle nespojuje. Například přílišnou spontaneitou v sociální interakci, sociální dezinhibicí (dotýkání, hlazení, líbání cizích lidí), nedodržováním intimní zóny, přehnanou až bizarní gestikulací. Časté je ulpívavé dotazování bez kontextu, někdy zahanbující a problematické obtěžující chování s oblibou jednoduchých sociálních rituálů. Obtížně chápe společenská pravidla a kontext sociální komunikace. Pojí se s hyperaktivitou.

4. *Typ formální - afektovaný*

Je typický pro děti i dospělé s vyšším IQ. Vyznačuje se dobrými vyjadřovacími schopnostmi a encyklopedickými zájmy. Řeč působí strojeně, je formální se sklonem k preciznímu vyjadřování. Chování působí chladným dojmem, je konzervativní, jedinec má oblíbené společenské rituály. Při nedodržování předpisů dochází k afektu. Nechápe ironii, nadsázku a vtip, vše chápe doslovně. Je patrná sociální naivita, pravdomluvnost bez schopnosti empatie, někdy pronáší šokující výroky.

5. Typ smíšený – zvláštní

Příznačné je nesourodé sociální chování. Vždy záleží na prostředí, situaci a osobě, s níž je jedinec v kontaktu. Bývá osamělý, pasivní, jindy je aktivní. V kvalitě kontaktu jsou výkyvy. Celkově se vyznačuje zvláštním chováním (Vosmik, Bělohávková, 2010).

V odborné literatuře Vosmik a Bělohávková jsou shrnuty nejtypičtější příznaky Aspergerova syndromu v oblasti sociálního chování a neverbální komunikace. Jsou to:

- „neschopnost (omezená schopnost) interakce s vrstevníky;
- nízký zájem navazovat kontakty s vrstevníky (často vyplývá z nejistoty a neschopnosti kontakt navazovat);
- neodpovídající interpretace sociálních podnětů;
- sociálně i emočně nepřijatelné chování;
- problémy s adaptabilitou;
- zvláštní projevy neverbální komunikace: omezené využívání gest, nejasná řeč těla, malá výpovědní hodnota výrazu tváře (strnulý pohled), neschopnost „předávat informace“ očima, nedodržování dostatečného fyzického odstupu aj.“⁸

3.2 Kontakt s vrstevníky

Jedinci s Aspergerovým syndromem bývají často orientovaní na sebe, na svůj svět. S ostatními se kontaktují pouze tehdy, pokud respektují jejich pravidla. Často odmítají dělat to, co ostatní, protože je to nezajímá. Pokud se jedná o téma, které je jim dobře známé, projevují se jako diktátoři, vadí jim, když jim druhý práci narušuje. S ostatními nechtějí pracovat také proto, že nějakým způsobem porušují pravidla a osoby s Aspergerovým syndromem toto nechápou. Proto není dobré za každou cenu žáka nebo studenta s Aspergerovým syndromem zapojovat do skupinové práce. Často jim více vyhovuje práce individuální. Raději spolupracují s učitelem, který je schopen tolerovat jejich sociální dovednosti a má větší znalosti. (Pozor, na střední škole mohou znalosti v konkrétním oboru u studenta s poruchou autistického spektra výrazně převyšovat znalosti učitelovy.) (Vosmik, Bělohávková, 2010).

⁸ VOSMIK, Miroslav, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

Je potřeba zdůraznit, že žák s Aspergerovým syndromem navštěvuje běžnou školu kvůli zlepšování sociálních vztahů. Proto je nutné žáka přiměřeně zapojovat do aktivit s ostatními spolužáky, učí se, jak se lidé mezi sebou chovají. Učí se chování kladnému, ale i zápornému: lhaní, přetvářce, intrikám apod. (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Jeden tatínek dívky s Aspergerovým syndromem popisuje svou zkušenost: *„Prakticky vůbec nechápe, co je přetvářka. Je to možná zásadní problém, který jí znemožňuje lepší sociální kontakt s vrstevníky a který ji spolu s neschopností pochopit složitý svět neverbální komunikace nemilosrdně vylučuje z kolektivu třídy. V tomto směru je hrozně zranitelná a přiznávám se, že o ni mám strach, aby tímto způsobem nebyla zneužita. Tato situace ji staví do role návštěvníka z vesmíru, který je stejně inteligentní jako vy (mluví stejnou řečí), ale přesto nechápe kulturu, v níž se ocitl, nechápe rituály, kterých by se měl účastnit, neví proč a neví jak. Současně ale svou vyspělou logikou tyto rituály kopíruje, aby nerušil zaběhnutý stav věcí... Eva se nedokáže přetvařovat, nedokázala lhát, pokud jsem ji to alespoň trochu nenaučil. Naprosto není schopna někomu vědomě ublížit, i když vlastně svým soudem ubližovat může, a proto jsem ji vlastně učil lhát. A to je jeden z momentů, kdy si vůbec nejsem jist, jestli milosrdnou lež přijmout, či nikoli. Z tohoto pohledu ji musím hodnotit jako mimořádně hodnotnou bytost, která by mohla být vzorem pro tak často demoralizovanou majoritu.“⁹* (Celý článek najdete na www.dobromysl.cz pod názvem „Tlumočník“.)

Lidé s Aspergerovým syndromem často nechápou nepsaná pravidla chování. Mohou být impulzivní, jejich slovní projev často druhého nazlobí, urazí. Výstižné (často pravdivé) poznámky pronáší v nevhodnou dobu. Dochází tak k trapným situacím. Student působí jako drzý a nevychovaný, ale on nechce být drzý a nevychovaný, jen neví, jak by se měl v danou dobu chovat. Proto se to musí učit. Je zapotřebí pravidla důkladně vysvětlovat. A i když vysvětlíme, nemáme vyhráno (Vosmik, Bělohávková, 2010).

„Student se učí pravidla sociálního chování rozumovou analýzou a dodržováním instrukcí, v různých situacích tedy musí hodně přemýšlet, jak se má chovat. Nepředpokládejme žádnou spontaneitu a intuitivní jednání jako u ostatních dětí.“¹⁰

⁹ VOSMIK, Miroslav, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

¹⁰ VOSMIK, Miroslav, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

3.3 Adaptabilita

Schopnost přizpůsobovat se změnám, je u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem vždy narušena. Některé děti projeví nelibost, jiné se rozzlobí až do afektu, jiní prožívají tenzi. Potíže s adaptací se projevují při přechodu od jedné činnosti ke druhé, při změně prostředí, při změně osoby (učitele, spolužáka), při zadání požadavku ke spolupráci. Proto je nutné ve školním prostředí změny minimalizovat, jsou-li nutné, žáka na ně připravit. To je stěžejní úkol asistenta pedagoga.

4 Asistent pedagoga

4.1 Pomoc v integraci

Žáci s poruchami autistického spektra většinou neztroskotávají na kognitivních schopnostech v běžné škole. Nástrahou pro ně jsou sociální kompetence a ne zcela jasně stanovená pravidla, která určují vzájemné soužití mezi spolužáky. Od žáků se očekává, že budou postupně rozvíjet své organizační schopnosti, aby byli schopni zvládat náročnější požadavky, které se týkají změny místa, časového plánování, plánu práce,... Proto žáci s poruchou autistického spektra potřebují zvláštní podporu při jeho zvládnutí. Svě místo má chápající prostředí, které zná konkrétní obtíže těchto žáků a zohledňuje je. Často je to asistent pedagoga, který jim v integraci pomáhá (Tuckermann a kol., 2014).

Publikace, která vyšla s podporou Česko – německého fondu budoucnosti *Strukturované učení v praxi* autorek (Antje Tuckermann, Anne Hausler a Eva Lausmann, 2014) se zabývá problematikou žáků s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem. Je napsána pro zájemce, kteří hledají náměty a praktické návody, jak postupovat při vyučování, jak zohlednit jejich specifické potřeby v podmínkách běžné školy. Jsou zde popsány zkušenosti, které autorky Antje Tuckermann, Anne Hausler a Eva Lausmann využily při terapeutické práci s těmito dětmi. V knize je uvedena kapitola, která se zabývá úlohou asistenta pedagoga, jeho úkoly, kompetencemi a praktickými návody, jak lépe porozumět žakovým specifikům a pomoci mu snáze „fungovat“ v běžné třídě. „V závislosti na spolkové zemi (a někdy také na zaměstnavateli, škole nebo týmu učitelů) se upravují kompetence asistentů pedagoga. Tak dochází k tomu, že někteří asistenti jsou přítomni pouze při vyučování, aby pomohli žákovi se zvládnutím vzdělávacího procesu. Jiní jsou zodpovědní za doprovod do školy a čas o přestávkách, kdy právě dochází k sociálním konfliktům. Často také musí asistenti pedagoga zajistit, aby žák ve třídě nerušil, případně ho odvést mimo třídu. V extrémním případě to vede k tomu, že větší část školního dne stráví žák

s asistentem mimo třídu. Asistent se pak stává soukromým učitelem, kdy je od něho očekáváno, že zmeškané učivo s žákem doplní.“¹¹

4.2 Kvalifikace školního asistenta

Problematika poruchy autistického spektra a Aspergerova syndromu je individuální záležitostí, může mít hodně odlišné podoby, a proto je nezbytné, aby se asistent pedagoga orientoval ve zvláštnostech vnímání, zpracovávání informací těchto osob a znal specifika konkrétního žáka (Tuckermann a kol., 2014).

Asistent by měl mít přehled o pedagogických postupech a metodách práce specifických pro žáky s poruchami autistického spektra. Potřebná je znalost základních principů strukturalizace a vizualizace (jejich varianty pro rozumově a jazykově nadané žáky), dále metody zpracování a reflexe sociálních situací (Tuckermann a kol., 2014).

Nezastupitelné místo má empatie a schopnost analyzovat situace z pohledu žáka, dále flexibilita a kreativita k tomu, aby mohl asistent přirozeně a efektivně reagovat v kritických situacích (Tuckermann a kol., 2014).

Nelze opomenout, že předpokladem úspěšného začlenění žáka s poruchou autistického spektra je týmová spolupráce všech zúčastněných osob, které se podílejí na výchově a vzdělávání těchto žáků (Tuckermann a kol., 2014).

4.3 Úkoly a kompetence školního asistenta

Asistentovi přísluší role odborníka, který se na základě svých znalostí o dané problematice se stává obhájcem zvláštních potřeb žáka.

Měl by:

- určovat podmínky, které žák potřebuje, aby se mohl vzdělávat;
- připravovat a upravovat učební materiály pro svého žáka tak, aby zadaným úkolům rozuměl a mohl je vypracovat (např. úprava pracovního listu – zvýraznit místo pro odpověď, zvýraznit jednotlivé úkoly);

¹¹ TUCKERMANN, Antje, HAUSLER, Anne, LAUSMANN, Eva. Strukturované učení v praxi. Praha: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.

- úzce spolupracovat mezi učiteli jednotlivých předmětů;
- pomoci žákovi s organizací práce, tzn. dohlédnout na to, aby byl včas na správném místě, časově si rozvrhl práci, měl připravené učební materiály,...);
- být tlumočnickem při zvládnání sociálních situací, tzn., že se snaží chování všech zúčastněných vysvětlit, pomáhá jim najít řešení, popř. návod, jak na danou situaci reagovat;
- pokud více pozná žákovo chování v kritických situacích, může vymyslet pro dané sociální situace postupy, případně pomůcky, které by žákovi pomohly naučit se adekvátně reagovat;
- je – li to možné, měl by mít asistent příležitost s žákem obtížné situace analyzovat a společně vypracovat možná řešení;
- v pravidelných intervalech tyto vypracované dohody konzultovat (Tuckermann a kol., 2014).

5 Proces integrace žáka s Aspergerovým syndromem

5.1 Sociálně aktivizační služby pro rodiny

Jedná se o služby, které jsou poskytovány lidem s autismem od nástupu školní docházky do dospělosti. Poradenské středisko nabízí služby, mezi které patří: speciálně pedagogické služby, individuální nácviky sociálních dovedností, individuální terapie, skupinové nácviky sociálních dovedností a terapie problémového chování (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Konzultace s rodiči

V závěru psychologického vyšetření je uvedeno, na kterého z poradenských pracovníků se mohou rodiče obrátit. Při výchově a vzdělávání pomáhá speciální pedagog. Jeho úkolem je sejít se s rodiči a zkonzultovat současný stav dítěte. Na základě této schůzky se rozhodne, jaké podmínky pro integraci budou nejvhodnější. Zohledňuje se, zda se jedná o problémy ve vzdělávání (např. nepochopení zadaných úkolů), nebo zda je dítě úzkostné či agresivní, nebo má problémy s vrstevníky. Pokud se jedná o problémy s vrstevníky, je žádoucí, aby speciální pedagog navštívil vyučování, zhodnotil situaci a stanovil i vhodná doporučení nejen rodičům, ale i učitelům.

5.2 Návštěva ve škole

Speciální pedagog navštíví třídu, do níž dítě dochází. Zaměří se i na přestávky. Právě o přestávkách dochází často ke konfliktům, protože děti s Aspergerovým syndromem vnímají přestávku jako čas, kdy nemají jasně stanovená pravidla. Proto některé dítě „divočí“, jiné se schovává na záchodě, aby přestálo kritickou dobu, jiné sedí v koutku atd. (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Tato návštěva předchází schůzce s dítětem, protože je objektivnější. Speciální pedagog či terapeut má možnost vidět dítě, jak se chová spontánně v kolektivu. Dítě zatím pracovníka nezná (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Konzultace s učiteli

Po té se poradenský pracovník sejde s třídním učitelem dítěte, příp. s dalšími učiteli a nastaví specifický způsob práce. Při tomto setkání poradenský pracovník seznámí učitele s výsledky svého pozorování. Zhodnotí, co se z jeho pohledu ve třídě daří, kde je nutný jiný přístup k dítěti, vytvořit speciální pomůcky, nastavit vhodná opatření a zodpovědět konkrétní dotazy učitelů. Doporučení a přístupy je vhodné sepsat a zaslat škole i rodičům dítěte (Vosmik, Bělohávková, 2010).

5.3 Přednáška pro spolužáky, prevence šikany

„Šimon chodí do sekundy víceletého gymnázia. Je velmi chytrý a vyniká především v přírodovědně zaměřených předmětech. Zajímá se o houby, dokáže jich mnoho pojmenovat (dokonce i latinským názvem, ví o nich řadu podrobností. Ve třídě nemá kamaráda. Děti ho berou jako „šprta a podivína.“ Především v hodinách biologie Šimon exceluje. Snaží se vždy rychle odpovědět, vykřikuje a nejednou se i stalo, že ostatní spolužáky při jejich odpovědích opravoval. Spolužáci toto chování samozřejmě odsuzují. K Šimonovi se stavějí velmi negativně, nerozumějí tomu, proč se stále chová tak „divně“, když už mu to tolikrát vysvětlili.“¹²

Pokud nejsou spolužáci seznámeni se specifiky Aspergerova syndromu, berou všechny projevy dítěte jako nespravedlnost. Vykřikování v hodině, nepřiměřené reakce při horší známce – křik, pláč, běhání po třídě, odmítání komunikovat s vyučujícím, útěky ze třídy,... okolí dítěte těžko toleruje. Někteří si ho nevsímají, jiní mu mohou ubližovat. Hrozí tedy riziko šikany. Vzhledem k jejich naivitě v sociálních situacích se u lidí s Aspergerovým syndromem můžeme setkat s tím, že se dítě dostane do pozice agresora. Jedná tak proto, že se domnívá, že se ostatním zavděčí a bude mít kamarády (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Program pro spolužáky dětí s Aspergerovým syndromem může ošetřit poradenské zařízení. Doporučuje se, aby s dětmi pracovali dva odborníci, kteří mají zkušenost s dětmi s Aspergerovým syndromem. Cílem programu je ukázat, s jakými znevýhodněními se mohou setkat, jak je mohou rozpoznat a jak mohou těmto jedincům pomoci. Spolužáci by měli být seznámeni s tím, jak se k žákovi s Aspergerovým syndromem chovat. Nedělat si z něj legraci,

¹² VOSMIK, Miroslav, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

vysvětlit mu pravidla hry, nepřehazovat mu věci na stole a pokud má své místo ve třídě, nesedat si tam při střídání učeben (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Pokud se ve třídě šikana objeví, je nutné ji ošetřit dlouhodobou intervencí, kterou poskytují specializovaná pracoviště, např. Prevcentrum v rámci svého programu selektivní primární prevence „Spokojená třída“.

6 Případová studie

Cílem a záměrem práce je hledat cestu k porozumění chlapcových specifik. Navrhnout a poskytovat konkrétní způsoby, jak minimalizovat a předcházet konfliktům a vyhoceným situacím. Snažit se pochopit chlapcovo jednání a hledat odpověď na to, proč reagoval pro něho v těžké situaci tímto způsobem.

Na škole, kde učím, působím jako výchovná poradkyně. Součástí mých povinností je vedení dokumentace a péče o žáky, kteří jsou klienty pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center. Máme zkušenosti s integrací žáků se syndromem ADHD/ADD, lehkým mentálním postižením, postižením sluchovým. Integrace chlapce s Aspergerovým syndromem je pro nás nová zkušenost. Tato diagnóza se stala impulzem k tomu, abychom se s obtížemi a specifiky podrobně seznámili, protože jen tak je možné hledat způsoby, jak výuku a pobyt v třídním kolektivu lépe zvládat. Je to cesta, jak v určitých situacích předvídat kritické okamžiky, jak lépe chlapci porozumět ve vypjatých situacích, umožnit mu výuku a pobyt v třídním kolektivu běžné třídy. I když většinu symptomů u jedinců s Aspergerovým syndromem zařadíme do tabulky, přesto je každý případ individuální. Je to cenná zkušenost i pro chlapcovy spolužáky. Pozorují jeho reakce, mají možnost hledat k němu cesty. Poznávají, že jsou mezi námi lidé, kteří jsou „jiní, podivínští“, přesto v určitých oblastech geniální. V budoucím životě, ať profesním či rodinném, se mohou s tímto zdravotním postižením setkat.

I když jsem chlapce s Aspergerovým syndromem učila až v šesté třídě, jeho „příběh“ mě provází od první třídy.

6.1 Rodinná anamnéza

Rodiče chlapce znám osobně, souhlasili s tím, aby případová studie byla součástí mé práce. JM vyrůstá v úplné harmonické rodině spolu se dvěma vlastními mladšími sourozenci.

Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, prostřední bratr nastoupil do primy osmiletého gymnázia a nejmladší sestra je na prvním stupni základní školy. Ani jeden ze sourozenců nevykazuje žádné specifické obtíže, oba patří mezi nejlepší žáky ve třídě.

6.2 Osobní anamnéza – výpověď maminky

JM se již od dětství zabýval hlavně technickými, ale i jinými zájmy. Lezl v šesti měsících, v deseti a půl měsících chodil. Byl velmi aktivní. Měl rád chrastítka, která vydávala silný zvuk. V období jednoho až dvou let si oblíbil knihy, leporela a jednoduché obrázkové dětské encyklopedie, měl jich asi patnáct a stále dokola, několikrát denně jsme museli všechny projít, on si ukazoval a my jsme říkali, co na obrázku je. V té době ještě nemluvil, jen jednotlivá slova a souvislá řeč ve větách se rozvinula do dvou let a tří měsíců.

Stavěl si z klasických dřevěných kostek a jezdil s auty. Venku si hrál raději na písku, to mu vydrželo až do osmi, devíti let, ale nikdy nebyl na písku na bobku jako ostatní děti, vždy v něm klečel, a ještě raději ležel, písek měl vždy všude a zmazaný byl od hlavy k patě.

Od dvou let se začal věnovat stavebnicím (měl jich několik po tátovi), takže už ve čtyřech letech dostal první lego. Velmi rychle se naučil stavět podle návodu a vlastně dodnes si k narozeninám a Vánocům přeje pravidelně lego. Staví podle návodů i fantazie, sleduje katalogy, internet, je v lego klubu, sleduje aukce s legem, ví, který dílek ke které stavebnici patří a jak je vzácný.

V předškolním věku si ještě více hrál s auty, v podstatě nikdy s plyšáky, velmi málo si kreslil, zájem o encyklopedie trval. Hračky a jiné věci, které měly nějaké funkce, rozebral, aby přišel na to, jak fungují (např. budík, chodící pes aj.). Bohužel pak už nefungovaly. Na kole se naučil jezdit až skoro v šesti letech (dříve to nechtěl zkoušet) a nevyhledával společenské hry (pexeso, Člověče, nezlob se ani hry na schovávanou aj.)

Ve školním věku přetrvává a prohlubuje se zájem o lego. V posledních dvou letech se začal věnovat počítačovým hrám, oblíbil si hru Minecraft (je to strategická hra, ve které se buduje město), kterou hraje se svým spolužákem, když je u něho na návštěvě. Doma ji nemá. Přesto je jejím velkým fandou, sleduje vše o hře na internetu, různé inovace, videa o této hře, má o ní knihu, kterou stále nosí u sebe a plánuje, jaké si vybuduje město, až mu ji rodiče koupí. Rovněž často hraje hry na mobilním telefonu.

V posledních letech zvládá a má rád i společenské stolní strategické hry, např. Carassone, Osadníci z Katanu, Monopoly a Doba kamenná. Asi dva roky si lepí papírové modely z časopisu ABC.

Od předškolního věku sleduje dokumenty a naučné pořady v televizi víceméně z jakéhokoliv oboru – především historie a technika, ale i přírodovědné a válečné. Hodně si pamatuje a musí mi to pak se všemi čísly a daty převyprávět.

Venku vyrábí z prken různé bunkry a obydlí, vyrábí si rytířské a válečné zbraně.

Před nástupem do první třídy proběhla předškolní prohlídka pro stanovení školní zralosti JM.

Psychologická zpráva (PPP), rok 2008:

Při vyšetření je JM živý, rychle navazuje kontakt, obtížně se usměřňuje. Podle pokynů pracuje dobře, rychle ale nastupuje únava a kolísá pozornost. Při možnosti výběru stále upřednostňuje hru pracovní činností. Kresebný projev je na nižší úrovni po grafické stránce (neuvolněná ruka), obsahová stránka je v pořádku. Barvy JM zná, počítat umí s jistotou do deseti. Znalosti jsou výborné. Zrakové vnímání je v pořádku, sluchové vnímání je již s obtížemi.

Největší potíže jsou v pracovní oblasti – hyperaktivita, kolísání pozornosti, impulzivita, hůře se podřizuje.

Doporučení:

Důležité je trénování oslabených funkcí – rozvíjení grafomotoriky, sluchové rozlišování, rozvíjet práci dle pokynů.

Psychologická zpráva (klinická psychologie), rok 2009:

Chlapec sledován pro syndrom ADHD a souvisejícími zvláštnostmi, zejm. s projevy problémů v přizpůsobování. Jeho rozumové schopnosti jsou nadprůměrné. Pro tento problém včetně potíže v rozdělování pozornosti a potíže v jemné grafomotorice, včetně zkřížené laterality, jsem za souhlasu rodičů doporučovala odklad školní docházky. V průběhu času se projevy chlapce zklidňují, stále přetrvávají problémy s impulzivitou, kolísavou pozorností a dalšími příznaky hyperaktivity včetně horší schopnosti v daném okamžiku se přizpůsobit očekávaným způsobem.

Vzhledem k uváděnému je dítětem, které vyžaduje integraci dle Pokynů MŠMT. Vyžaduje osobitý přístup, ocenění snah, pokud je se svým úkolem hotov, aby se předešlo neklidu či nevhodnému upozorňování na sebe, pověřovat dalšími úkoly, splnění oceňovat, pozornost udržovat častým vyvoláváním, nekomentovat či nevynucovat, lze – li, okamžité jeho nevyhovění požadavkům, vzdorovitý postoj, hodnotit pozitivními projevy...

Rodina dobře spolupracuje, dál bude docházet do naší ordinace, bude – li zapotřebí, navštíví PPP.

Psychologická zpráva (PPP), rok 2010:

Závěr: ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), oslabení sluchového vnímání, grafomotoriky u chlapce s aktuálně nadprůměrnými rozumovými předpoklady. Na podkladě oslabených percepčně – motorických funkcí a ADHD potíže ve psaní, do budoucna nelze vyloučit vývoj směrem k dysortografii.

Vzhledem k rozsahu potíží spojených s ADHD je třeba k chlapci přistupovat jako k žákovi se zdravotním postižením dle §16 odstavec 2 školského zákona č. 561/2004. Chlapec má tak ze zákona nárok na integraci.

Psychologická zpráva (PPP), rok 2012:

Závěr: ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), oslabení sluchového vnímání, grafomotoriky u chlapce s aktuálně nadprůměrnými rozumovými předpoklady. Na podkladě oslabených percepčně – motorických funkcí a ADHD, dyslexie a zatím dysortografické obtíže, nelze vyloučit rozvoj dysortografie při narůstajícím objemu učiva (chlapec zatím může potíže zvládat na základě kompenzace rozumovými schopnostmi).

Vzhledem k rozsahu potíží spojených s ADHD je třeba k chlapci přistupovat jako k žákovi se zdravotním postižením dle §16 odstavec 2 školského zákona č. 561/2004. Přílohu ke zprávě tvoří posudek k integraci.

Do konce páté třídy byly problémy související s poruchou ve třídě zvládány bez přítomnosti asistenta pedagoga. Vzhledem k rostoucím nárokům (více učiva, delší vyučování) se projevy poruchy začaly prohlubovat. Zejména se to odráželo v sociálních kontaktech hlavně s vrstevníky. Nebylo možné ze strany vyučujícího opustit v době přestávky třídu. Třída nad sebou vyžadovala stálý dohled.

Z psychologické zprávy (PPP), květen 2014:

Chlapec je v poradně veden od roku 2010 pro poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), dyslexii a dysortografické obtíže. Specifické potíže učení dokáže JM do značné míry kompenzovat nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. Porucha pozornosti je však takového rázu, že je nutná integrace, v tomto školním roce s chlapcem pracovala asistentka pedagoga. Vzhledem ke končící platnosti posudku k integraci požádali rodiče o kontrolu a posouzení dalších vhodných vzdělávacích opatření.

Chlapec je nadále v péči dětského psychiatra, užívá léky. Pravidelně dochází do soukromé pedagogicko - psychologické poradny – zaměřují se na zmírňování potíží v koncentraci pozornosti a posilování některých oslabených složek percepce, v současnosti však zejména na zvládnutí některých výchovných problémů spojených zejména s přístupem ke školní práci a povinnostem. Kombinaci aktuálního typu medikace a psychologické péče vnímá paní doktorka z PPP jako užitečné.

V minulosti byl JM rovněž vyšetřen na neurologii, pan doktor vyslovil podezření na poruchu autistického spektra. Podle sdělení matky také dětský psychiatr vysvětlil, že léky, které chlapec užívá, jsou předepisovány především dětem s poruchou autistického spektra. Rodiče proto začali uvažovat o vyšetření zaměřeném na diagnostiku autismu.

Z psychologického šetření je zřejmé, že přítomnost asistenta pedagoga ve třídě je velmi potřebná. U chlapce přetrvávají potíže zejména se sebeovládáním, respektováním pravidel (zejména v emočně vypjatější situaci), se zapojením do kolektivu třídy a se zvládnutím konfliktních situací se spolužáky. Obtížně se vyrovnává s kritikou. Reaguje nepřiměřeně (při tělocviku kouše, škrábe). Prospěchově se mu daří, nároky páté třídy zvládá na výbornou, ve druhém pololetí došlo k lehkému zhoršení. Vyhovuje mu, kdy není nucen k vystupování před třídou. Evidentní je však střídání pracovních nálad. Někdy se hlásí, pracuje, je připraven; jindy práci odbývá nebo záměrně „shazuje“ (vypracuje úlohu daleko hůře, než je v jeho možnostech).

Pozice chlapce ve třídě je náročná, spolužáci ho provokují, komentují vzdělávací opatření („JM nemusí, proč my musíme“). Přítomnost asistenta pedagoga je proto důležitá zejména ve výchovných hodinách (Tv,Pč, Vv) a o přestávkách. Při běžné hodině (M, Aj, Čj) v současné době není asistenta zapotřebí.

Závěr a doporučení:

Doporučujeme prodloužení integrace a přítomnost asistenta pedagoga ve třídě pro přetrvávající závažné problémy související s ADHD. Dále doporučujeme spolupráci s dětským klinickým psychologem a odborné vyšetření na specializovaném pracovišti zaměřené na diagnostiku poruch autistického spektra. Nezbytná je práce s třídním kolektivem.

Přílohu ke zprávě tvoří posudek k integraci.

V polovině října 2014 byl chlapec s maminkou hospitalizován na Dětské psychiatrické klinice v Praze ve Fakultní nemocnici v Motole. Byla potvrzena diagnóza Aspergerův syndrom s hyperkinetickým syndromem (aktuálně kompenzovaným na medikaci).

Z doporučení pro školu:

Výchovné a pedagogické vedení specializovaným odborníkem se znalostí práce s dětmi s poruchami autistického spektra. Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem v místě bydliště, nutná přítomnost asistenta pedagoga, spolupráce se sdružením Apla. Doporučujeme speciální výchovně vzdělávací péči. Psychologické vyšetření zopakovat po roce.

7 Návrhy opatření

7.1 Schůzka s rodiči

Proběhla v přípravném týdnu. Snažila jsem se rodičům hlavně naslouchat a zaznamenávat jejich odpovědi na předem připravené otázky. Též jsem na stejné otázky odpovídala z pohledu školy.

Cíl společného setkání:

Blíže porozumět tomu, jak chlapec funguje ve vypjatých situacích, a hledat konkrétní možnosti, jak těmto situacím předcházet.

1. Které situace jsou zátěžové v domácím a školním prostředí?
2. Seznam specificky kladných i slabých stránek (ze strany rodiny a školy) – kladné stránky chlapce motivují a povzbuzují, slabá místa, která mu vadí, se pokusit s ním rozebrat a probrat možnosti, jak se je učit zvládat nebo je mírnit.
3. Společně shrnout, co se osvědčilo (doma a z naší strany ve škole).
4. „Životní příběh“ chlapce.

Prostředek k pochopení specifík a obtíží, které ho v životě provázejí.

Z pohledu školy:

1. Dle mého pozorování: změna v rozvrhu, změna učitele – neočekávané spojení tříd, rozdávání a sbírání sešitů – pravidelně připomínám, že je potřeba sešity při rozdávání na lavici spolužákům pokládat, nikoli házet.
2. Výborná paměť, encyklopedické znalosti, sebehodnocení – správně hodnotí výsledky své práce v hodině, další kladné stránky po konzultaci s ostatními vyučujícími.
Hodiny výchov – Tv, Pč, Vv – z důvodu nedostatku představitivosti se chlapec brání cokoli tvořit – doporučuji vyzkoušet přesnou strukturu hodiny – krok po kroku má před sebou na lavici popsaný postup (vizualizace), mezi jednotlivé kroky je možné zařadit

oddechovou chvilku s p. asistentkou v relaxační místnosti a po návratu, výkres nebo výrobek dokončit, poté následuje sebehodnocení a bodové ohodnocení.

3. Z mé strany se osvědčila struktura hodin – k tomu aby získal plný počet bodů, musí vědět, co je potřeba v průběhu hodiny splnit, kolik toho napsat, co vypracovat ústně, kolikrát se přihlásit, zapsat úkol do úkolníčku. Ještě bych doplnila o vizualizovaný přehled, který by měl před sebou na lavici. Snáze by se orientoval, kolik úkolů je třeba splnit, kdy bude následovat oddechová chvilka atd.

Bude třeba zvážit z důvodu bezpečnosti, zda hodiny Tv a Pč (pozemky) trávit individuálně s p. asistentkou nebo být z těchto hodin osvobozený.

Z pohledu rodiny:

1. Zátěžové situace:

- Je třeba pochopit, že to, co je pro „normálního“ člověka vypjatá situace, pro JM již je situace kritická. To, co je pro průměrné dítě banalita a problém, nad kterým se mávne rukou, u chlapce již vyvolává podráždění (výhybka na špatnou kolej).
- Každý den je jiný. Jestliže včera zvládl nějakou situaci bez problémů, neznamená to, že dnes to bude rovněž bez problémů (stačí, když ho něco jen maličko naštvalo nebo bylo jinak, a reakce už je jiná). Je potřeba vnímat, jestli má JM dobrý nebo špatný den, pokud je špatný, netlačit na něj.
- Silné negativní vnímání všeho kolem, pamatuje si to špatné, co se mu stalo. Špatné věci nebo špatnou zkušenost s nějakým člověkem si pamatuje hodně dlouho a připomene si ji, když se něco nezdaří a tím se pak dostává do stresu či afektu.
- Změna (na každé změně je potřeba najít něco pro něj pozitivního).
- Je třeba si hlavně uvědomit, že JM nelze zlomit nebo dotlačit ke stejnému vnímání a chování jako „normální“ děti a hlavně, že ten nátlak pak nestojí za afektový záchvat. Pokud víme, že je něco problém, nemá smysl zkoušet, jestli by to přece jen nešlo překonat (např. špatné známky).
- Máme štěstí, že na rozdíl od značné části osob s AS v podstatě snáší fyzický kontakt, ale od osob, kterým důvěřuje. Mnohem hůře snáší, když mu někdo sahá na jeho věci bez dovolení, popř. mu s nimi špatně zachází (házení sešitů, shazování věcí z lavice aj.)

- Puberta.

JM dospívá dříve, než je průměr, zhruba o 1,5 roku. Dospívá fyzicky, mentálně je pořád dosti dětský, hraje si, nezajímají ho zatím příliš věci související s dospíváním. Ale zhoršil se ještě vzdor, neochota poslechnout a v případě už jen malého naštvání neslušně nadává.

CESTA ke zlepšení komunikace

- Vysvětlovat, vysvětlovat, vysvětlovat!!! (především práce pro asistenta)
- Vysvětlovat, co se děje a proč – co to pro mě znamená dobrého.
- Vysvětlovat v komunikaci, co kdo řekl a proč, co tím mohl myslet, co mu odpovím.

Chápe doslova to, co mělo přenesený význam (častý výskyt v běžné komunikaci, fráze, nadsázka, ironie) – pak dochází k nedorozumění, nemusí vždy dobře pochopit pokyny, pak ho to zase naštvě – vezme to jako selhání – neúspěch.

- Neustále nabádat, když má s někým nebo s něčím problém, to řekl dospělé osobě (učitel, asistent). To ale nestačí - když už se svěří, tak nesmí být ten jeho problém v žádném případě bagatelizován. Věty jako „To nic není.“, „Nic se nestalo.“ nebo dokonce „No a co.“ nefungují, spíše podráždí. Také není dobré řešit konflikt nejprve se spolužákem chlapce.

Jednoduchý návod, co udělat, asi neexistuje. Je třeba JM nejdříve poznat a pak lze odhadnout jeho reakce, je třeba zapojit intuici a sociální empatii. Ve škole je to ale nepochybně úplně jiné než doma. Pokud začíná mít vztek doma, odvádím ho z dosahu sourozenců. Většinou se ho podaří uklidnit, když slyší ode mne řešení, které je pro něj akceptovatelné. Někdy se to však nepovede, začne se vztekat, pak třeba i něco rozbije nebo uteče ven, někdy i do lesa apod.

Ve škole doporučuji rovněž co nejrychleji opustit třídu a o samotě se snažit vysvětlit, jak se problém vyřeší, jakým způsobem se napraví škoda nebo kdo bude jak „potrestán“. Je potřeba nechat ho „vychladnout“ mimo třídu. Upozornění – pokud nebude uspokojen formou nápravy, může si to s dotyčným „vyřídít“ i s větším časovým odstupem, protože pocit nespravedlnosti v něm zůstane.

- „Neúspěch“ a „kritika“

Někdy je těžké poznat, že se jedná o neúspěch, protože JM je v tomto směru opravdu přehnaně vnímavý až vztahovačný:

1. Špatná známka (především 4 a 5, trojku už myslím zvládne, ale hodně záleží i na tom, jakým způsobem je mu to řečeno a kým, a také nepochybně, jak celkově např. písemná práce ve třídě dopadla - jestliže mají špatnou známku všichni, spíše to zvládne, ale jakmile je v neúspěchu osamocen, těžko se s tím vyrovná.

2. Kolektivní činnosti, hlavně takové, kde je výrazně sám za sebe – např. při tělocviku je nejhorší vybitená, ale třeba košíkovou zvládal loni dobře (když prohrálo jeho družstvo, tak mi vysvětloval, kdo z jeho spoluhráčů hrál špatně. Problém by nepochybně nastal, kdyby někdo řekl, že může za prohru on – s tím by se těžko vyrovnával). Při kolektivních činnostech je potřeba vybírat skupinky tak, aby tam měl vždy kamaráda, někoho, komu může věřit, ale rozhodně nikoho, s kým hrozí spory.

3. Neúspěch je i to, když mu něco nefunguje, něco se rozbije apod. Ve škole dávat pozor při práci s počítačem. Když jeho počítač nefunguje, velmi ho to zlobí.

4. Kritika – nesmí se začít výtkou, vždy pochvalou.

Dobré (výborné), je vidět, že ses snažil, ale mohl bys ještě tohle vylepšit, opravit, doplnit.

A pokud je špatný den, tak to raději nechat být.

2. Seznam specificky kladných i slabých stránek (ze strany rodiny a školy)

Kladné stránky chlapce motivují a povzbuzují, slabá místa, která mu vadí, se pokusit s ním rozebrat a probrat možnosti, jak se je učit zvládat nebo je mírnit.

Kladné stránky – protože je zvědavý a inteligentní, zajímá ho v podstatě vše, pokud se mu to podá dostatečně zajímavě, potřebuje více než jiné děti vidět smysl toho, co se po něm chce, a proč se má vůbec probíranou látku nebo i celý předmět učit. Je nutno v něm vzbudit zájem o daný předmět, probíranou látku.

Slabé stránky

Nesnáší jakékoliv opakování učiva, které už se učil (a myslí si, že už to zná, i když to často není úplně pravda a je co vylepšovat). Výrazně pomáhá bodovací systém!

Nesnese kritiku a neúspěch.

Nesvěří se, když má problém a řeší to po svém (loňské kružítko v rukávu, když měl strach ze spolužáků). Svěří se pouze, když se ho zeptáte přesně a konkrétně, a to je těžké, nedá se vždy dovtípit, co se stalo.

3. Společně shrnout, co se osvědčilo (doma a z naší strany ve škole)

- bodovací systém doma i ve škole

Co bychom uvítali v dalším roce: zapisovat i 0 bodů do tabulky s bodovým hodnocením, pokud vůbec nepracoval, protože jinak nebylo vždy zcela jasné, jestli J nepracoval, nebo zda učitel zapomněl. Chlapec byl pak někdy zmatený, proč tam nic za některé předměty nemá.

- Špatné známky sdělit nejprve rodičům a ti to proberou s JM, popř. by se toho mohl postupně ujmout asistent pedagoga, pokud si utvoří s chlapcem dobrý vztah důvěry. Hlavně ale neoznamovat selhání před celou třídou. Opravdu to není až tak náročné, vzhledem k tomu, že má JM většinou známky 1 nebo 2, trojky zvládal loni dobře. Jedná se tedy pouze o čtyřky a pětky, které má výjimečně a možná proto to tak obtížně zvládá;
- informace o úkolech a probírané látce v rámci týdenního přehledu – velmi dobré;
- informace o změnách – AP, popř. rodiče, pokud jsou informováni.

7.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jméno a příjmení: JM

Datum narození:

Bydliště:.....

Kontakt na rodiče:

Škola:

Ředitelka školy:

Třídní učitelka:.....

Asistentka pedagoga:.....

Výchovná poradkyně:

Konzultant pro IVP za SPC:

Třída:

Druh a stupeň zdravotního postižení: Aspergerův syndrom s hyperkinetickým syndromem
(aktuálně kompenzovaným na medikaci)

Forma speciálního vzdělávání: individuální integrace

Platnost doporučení SPC pro individuální integraci a pomoc asistenta pedagoga:

do konce školního roku 2016/2017

Obsah vzdělávání žáka: není nutná redukce obsahu učiva ani časové úpravy rozvržení učiva

Zátěžové situace ve školním prostředí a možnosti prevence problémového chování (impulzivita, agresivita, útek ze školy)

- **neplánovaná změna (i pozitivní změna):** zajistit co nejvyšší možnou pravidelnost

- ve všech školních činnostech, pokud má nastat nějaká změna, včas vysvětlit, proč ke změně dochází a jak bude vypadat, doporučení: před 1.vyučovací hodinou oznámit a vysvětlit chlapci neočekávanou změnu, která se týká průběhu dne: např. absence učitele a následné spojení tříd, změna předmětu, zkrácené vyučování,...
- **změna třídy:** (i když je stěhování pravidelné, např. přesun do počítačové učebny, učebny na fyziku, spojená třída – Hv, vhodnější pro chlapce je spojení s mladšími žáky, je si jistější, tendence se o ně starat...), AP ráno před vyučováním i v průběhu vyučování upozorňuje na rozvrh, připomene místnost, kde bude výuka probíhat
- **klasifikace:** horší známku sdělit rodičům (JM vysvětlí)
- **pozitivní emoce:** např. neočekávaná změna – odpadne neoblíbený předmět a bude nahrazen předmětem oblíbeným – nutné vysvětlit, že je to báječná situace, výhra – více času na oblíbenou činnost,...
- **ironie, narážky, metafora(jsou matoucí a nepříjemné – mohou být vyloženy doslovně):** vysvětlovat a učit chlapce reagovat na spolužáky, spolupracovat s nimi
- **sociální dovednosti:** 1. trpělivě JM vysvětlovat různé situace (reakce na úspěch, neúspěch, pochvalu, kritiku,...) a popisovat, jak se v nich měl zachovat (posilovat žádoucí jednání a tlumit nežádoucí). Co je pro zdravé dítě maličkost, chlapec vnímá jako nepřiměřenou kritiku a „obří“ neúspěch – POKAŽDÉ NEJDŘÍV VYJÁDŘIT POZITIVA, PAK AŽ PŘIPOMÍNKU, CO JE POTŘEBA VYLEPŠIT. Reakce na úspěch: „Je to báječné.“, Zvládl jsi to skvěle.“ 2. Vést chlapce k pozorování druhých.
- **orientace v čase:** AP pomáhá např. s rozvržením samostatné práce při vyučování, není schopen si zorganizovat činnosti – pomáhá vizualizace
- **činnosti venku:** v průběhu dne připomínat a vysvětlovat, proč je to výhodné (pestřejší hodina s praktickými ukázkami, pobyt na čerstvém vzduchu, nemusím sedět v lavici,...)
- **dotýkání se věcí**
- **fyzický kontakt** (pouze od toho, komu důvěřuje)

Silné stránky JM

- **výborná paměť**
- **encyklopedické znalosti**
- **sebehodnocení** – správně hodnotí výsledky své práce v hodině.

- osvědčily se **kolektivní hry** – umí,, nést“ prohru svého družstva, nemá pocit jen vlastního selhání, není v tom sám.

Slabé stránky JM

- **vztahovačnost** – radikálně řeší, pokud někdo upozorní na jeho slabé místo (vysvětlit, že se jedná o bezvýznamnou maličkost, která mi nevadí,...)
- **opakování toho, co se učil** – mít na paměti, že se s tímto způsobem práce na ZŠ setkává, protože učivo je uspořádané do spirály (mít připravené cvičení náročnější)
- **zápisy do sešitů** – někdy je těžké odhadnout, do jaké míry ustupovat (dát možnost volby: do konce hodiny zbývá 10 minut – nebo poznámky je možné dopsat po vyučování)
- **výchovné hodiny (Pč, Vv)**: možná nedostatek představivosti brání chlapci v tvořivé činnosti – vyzkoušet dle strukturovaného návodu s paní asistentkou postupovat krok za krokem ve třídě nebo v relaxační místnosti. Po skončení následuje sebehodnocení a bodové ohodnocení

Obecné pedagogické postupy a další opatření uplatňovaná ve všech předmětech i mimo výuku

- Adaptace na školu po prázdninách (až 6 týdnů) – počítat s tím, že 5 – 10 dní období relativního klidu, poté může dojít k „výbuchu;“
- pracovat dle principů TEACCH (struktura, vizualizace, individuální přístup a práce s motivačním systémem);
- strukturovat úlohovou situaci;
- ověřit si pochopení úkolu;
- klidný a pozitivní přístup;
- jasně a pevně stanovit pravidla chování (pokud se bude schylovat k problému –rozrušení, napětí, dát,, návod“, co dělat – odejdeme ze třídy);
- pokračovat v bodovém systému;
- podporovat žádoucí sociální chování v době vyučování i o přestávkách (nezatěžovat verbálními pokyny, vhodné je pokyny vizualizovat);
- opakované vysvětlování pravidel společenského chování a pravidel správného chování ve škole.

- NENECHAT SE UKLIDNIT, ŽE NEDOJDE K PROBLÉMU V KLIDOVÉM OBDOBÍ

Účast žáka na individuálním vzdělávacím plánu

- Slušně zdravím všechny učitele a zaměstnance školy;
- před vstupem do kabinetu zaklepu, při vstupu pozdravím a slušně sdělím, co potřebuji;
- spolužáky zdravím slovem ahoj;
- nekomentuji odlišné chování ostatních, i když jejich chování nerozumím;
- nekomentuji jejich známky, ústní zkoušení u tabule, jejich znalosti;
- při ústním zkoušení jiného žáka mi asistent zadá jiný úkol, který vypracuji, protože za něj můžu být ohodnocený
- pokud jsem hotov a mám nutkání komentovat neznalosti ostatních, napíšu vše na papír a hned po hodině jej paní asistentka zničí;
- neútočit, nekritizovat, nenadávat, nezvyšovat hlas na nikoho;
- pokud spolužáci nemají čas či chuť se se mnou bavit, bez komentářů odejdu;
- neposlouchám, co si povídají – je to neslušné;
- probíranou látku v hodinách bez vyzvání nekomentuji, neruším, nevykřikuji;
- nevyhýbám se zkoušení či testu kvůli strachu či slabé nevolnosti;
- před každou slohovou prací z českého jazyka se domluvím s paní učitelkou na konkrétní podobě zadání uzpůsobeného mým potřebám;
- jakoukoliv nejasnost či problém co nejdříve konzultuji s paní asistentkou, požádám ji o radu, jak se v dané situaci zachovat, co změnit;
- radou paní asistentky se řídím.

Asistent pedagoga – viz příloha

Spolupráce mezi rodinou a školou

- Neformální úzká spolupráce rodiny a školy – dle potřeby – telefonicky, emailem, návštěvou ve škole;
- denní záznamy – bodové hodnocení – v pátek vyhodnocení s rodiči.

Podpisy účastníků, kteří se na výrobě IVP podíleli:

V dne:

Třídní učitelka:

Asistentka pedagoga:

Výchovná poradkyně:

Zákonní zástupci:

Ředitelka školy:

Povinnosti asistenta pedagoga (AP) vycházejí z IVP

- Upraví učební materiály pro svého žáka tak, aby zadaným úkolům rozuměl a mohl je vypracovat (např. úprava pracovního listu – zvýraznit místo pro odpověď, zvýraznit jednotlivé úkoly);
- dohlíží na zapisování úkolů do úkolníčku;
- předá týdenní hodnocení vždy v pátek mladší sestře;
- úzce spolupracuje mezi učiteli jednotlivých předmětů;
- úzce spolupracuje s rodiči – emailem, telefonem – informace ohledně změn v rozvrhu na další den;
- v době chlapcovy nepřítomnosti zajistí poznámky z jednotlivých předmětů, oznámí termíny plánovaných testů;
- pomůže žákovi s organizací práce, tzn. dohlíží na to, aby byl včas na správném místě, časově si rozvrhl práci, měl připravené učební materiály,...);
- je tlumočnickem při zvládnání sociálních situací, tzn., že se snaží chování všech zúčastněných vysvětlit, pomáhá jim najít řešení, popř. návod, jak na danou situaci reagovat;
- objeví – li se náročná situace – nečekaná náhlá změna, která by mohla vyvolat zlost, blížící se afekt,... odchází do relaxační místnosti (knihovna).

8 Závěr

Práce obsahuje řadu podnětů, nápadů, které se u chlapce osvědčily, se kterými můžeme dále pracovat. Jsou obsahem individuálně vzdělávacího plánu, který je materiálem pracovním, tudíž lze do něho provádět úpravy průběžně dle potřeby. V textu najdeme konkrétní rady a připomínky k minimalizaci konfliktních situací a možnosti, jak vyhoceným situacím předcházet.

Počítat s tím, že i přes veškerou snahu nenajdeme univerzální metodu, která nám pomůže situaci lehce vyřešit. Počítat s tím, že období stability a „klidu“ může náhle vystřídat „pohroma“. Cíl a záměr práce byl splněn.

Seznam použité literatury

ATTWOOD, Tony. Aspergerův syndrom. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.

HÁJKOVÁ, Vanda, KVĚTOŇOVÁ, Lea, STRNADOVÁ, Iva. Cesty k inkluzi. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

JAMES, Ioan, Mackenzie. Aspergerův syndrom , mimořádní lidé – mimořádné výkony. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-1049-5.

SCHOPLER, Eric, REICHLER Robert, LANSINGOVÁ, Margaret. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7

TUCKERMANN, Antje, HAUSLER, Anne, LAUSMANN, Eva. Strukturované učení v praxi. Praha: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.

VOSMIK, Miroslav, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

