



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

## DÍLČÍ ČÁST

**pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání  
z důvodu poruchy autistického spektra  
nebo vybraných psychických onemocnění**

Oponenti: doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.  
Mgr. Lenka Bittmannová

Autorský tým:

Mgr. Zuzana Žampachová – vedoucí autorského týmu  
PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.  
PaedDr. Věra Čadilová  
prof. PaedDr. Mgr. Jan Michalík, Ph.D.  
MUDr. Robert Kulisek, Ph.D.  
MUDr. Magdalena Ryšánková

Tato publikace vznikla v rámci projektu Metodická podpora sítě inkluzivních škol  
reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16\_037/0004021.

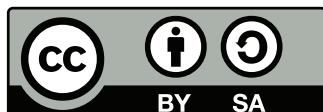


EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



© Zuzana Žampachová, Věra Čadilová a kol., 2015, 2020  
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 2020

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



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA  
(Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete  
na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

## Ikony



*Ilustrační příklad*



*Doporučená literatura*

### STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ



*1. stupeň*



*2. stupeň*



*3. stupeň*



*4. stupeň*



*5. stupeň*



# Obsah

<b>IKONY .....</b>	<b>3</b>
<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>1 — CHARAKTERISTIKA ZNEVÝHODNĚNÍ.....</b>	<b>11</b>
1.1 Poruchy autistického spektra .....	11
1.2 Přidružené psychické poruchy, symptomy a syndromy nejčastěji se vyskytující u dětí s PAS.....	17
1.3 Vybraná psychická onemocnění .....	18
1.3.1 Porucha aktivity a pozornosti (hyperkinetická porucha, ADHD).....	18
1.3.2 Úzkostné poruchy a poruchy vyvolané stresem .....	19
1.3.3 Tikové poruchy a Tourettův syndrom.....	21
1.3.4 Deprese a bipolární porucha .....	22
1.3.5 Poruchy příjmu potravy.....	24
1.3.6 Schizofrenie a psychotické poruchy.....	25
<b>2 — DOPADY ZNEVÝHODNĚNÍ DO VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>28</b>
2.1 Sociální chování.....	29
2.2 Komunikace .....	31
2.3 Představitelství a specifické zájmy .....	32
2.4 Emocionalita .....	33
2.5 Nespecifické projevy chování.....	34

<b>3 —</b>	<b>PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ŽÁKA.....</b>	<b>35</b>
3.1	Charakteristika žáka.....	37
3.2	Zařazování do stupňů podpory .....	38
<b>4 —</b>	<b>KAPITOLY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ.....</b>	<b>44</b>
4.1	Individuální vzdělávací plán (IVP) .....	45
4.1.1	Tvorba a realizace Individuálního vzdělávacího plánu .....	45
4.1.2	Hodnocení individuálního vzdělávacího plánu.....	54
4.2	Metody výuky .....	55
4.2.1	Strukturované učení .....	56
4.2.2	Další výukové metody.....	71
4.3	Úprava obsahu vzdělávání.....	104
4.3.1	Dílčí úpravy obsahu vzdělávání .....	104
4.4	Úprava očekávaných výstupů .....	108
4.5	Organizace výuky.....	111
4.5.1	Prostorová úprava režimu výuky .....	111
4.5.2	Zkrácený pobyt ve škole .....	115
4.5.3	Volný čas ve školním prostředí.....	118
4.6	Předměty speciálněpedagogické péče .....	121
4.6.1	Rozvoj jazykových kompetencí .....	123
4.6.2	Rozvoj komunikačních schopností především v rovině pragmatické.....	124
4.6.3	Posilování sluchové a zrakové percepce.....	125
4.6.4	Specifika smyslové integrace .....	127
4.6.5	Rozvoj exekutivních funkcí .....	129
4.6.6	Rozvoj sebeobslužných dovedností.....	131
4.6.7	Rozvoj sociálního chování .....	132
4.6.8	Podpora rozvoje emocí.....	133
4.7	Pedagogická intervence.....	135
4.8	Uzpůsobení forem komunikace.....	139
4.8.1	Využití alternativní komunikace u žáků s PAS.....	142
4.9	Personální podpora .....	145
4.9.1	Asistent pedagoga.....	145
4.9.2	Další pedagogický pracovník .....	147
4.10	Hodnocení .....	149
4.11	Pomůcky.....	152
4.11.1	Didaktické pomůcky .....	152
4.11.2	Kompenzační pomůcky .....	154
4.11.3	Speciální pomůcky.....	157

4.12 Jiná podpůrná opatření .....	160
4.12.1 Podpora žáka ve školském zařízení .....	161
4.12.2 Práce s třídním klimatem .....	164
4.12.3 Opatření respektující zdravotní stav žáka .....	168
4.12.4 Spolupráce rodiny a školy .....	170
4.12.5 Řešení krizových situací .....	173
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>181</b>
<b>SLOVNÍK POJMŮ .....</b>	<b>183</b>
<b>PŘÍLOHA 1 .....</b>	<b>188</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>190</b>





## Úvod

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

představujeme vám upravený dílčí Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra a vybraných psychických onemocnění.

Na následujících stranách se můžete seznámit s upraveným textem dílčího Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra a vybraných psychických onemocnění z roku 2015. Úpravy katalogu vznikaly na podkladě legislativních dokumentů, které byly vydány po 1. září 2016. V dílčí části popisujeme praktickou aplikaci jednotlivých podpůrných opatření tak, jak jsou uplatňována na základě doporučení školských poradenských zařízení ve školách a školských zařízeních.

Velká část dílčího Katalogu je věnována realizaci podpůrných opatření žákům s poruchami autistického spektra, v části textu se také věnujeme využití podpůrných opatření u žáků s vybranými psychickými onemocněními. Bohužel tato kategorie znevýhodnění nemá

dosud jasnou oporu v legislativě a doporučování podpůrných opatření u těchto žáků je v podstatě možné ve většině případů v kombinaci s jinými typy postižení. Přesto mohou být dopady psychických onemocnění u některých žáků do vzdělávání tak závažné, že by si zasloužili samostatnou kategorii a možnost poskytnout podpůrná opatření v celé šíři. S vědomím toho, že zaznamenáváme nárůst žáků s psychickými onemocněními v základních školách, bylo by třeba nastavit jasná kritéria pro zajištění jednotného působení školských poradenských zařízení i u těchto žáků.

Již více než dva roky jsou podpůrná opatření prověřována v praxi a průběžně jsou poradenští pracovníci, pedagogové škol i zákonní zástupci žáků s potřebou podpůrných opatření konfrontováni s jejich uplatňováním a neustálými změnami, které jejich zavádění a průběžné legislativní změny přinášejí. Přesto je pro tyto žáky možnost získat tuto podporu velmi důležitá a většina z nich se bez ní při vzdělávání neobejde.

Cílem Katalogu podpůrných opatření nebylo vytvořit metodickou příručku a popsat metody a formy práce s cílovou skupinou, ale popsat praktické uplatňování podpůrných opatření, která jsou legislativně daná. Proto také za každou kapitolou uvádíme seznam literatury a internetové odkazy, ze kterých lze čerpat odborné informace.

Do Katalogu jsme zařadili řadu praktických příkladů, aby aplikace podpůrných opatření byla pro pedagogy srozumitelnější. I když bude mít pedagog k dispozici Katalog podpůrných opatření, je i nadále důležité, aby mohl mít možnost konzultovat průběh uplatňování podpůrných opatření s pracovníky školských poradenských zařízení i se zákonnými zástupci žáků a sám se také v této oblasti vzdělával.

Vedle dílčího Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra a vybraných psychických onemocnění byly vytvořeny další dílčí katalogy, které jsou zastřešeny Katalogem podpůrných opatření – obecná část. Ten ve své první části vysvětluje princip podpůrných opatření a charakterizuje je v jednotlivých stupních. Podrobně se zabývá podpůrnými opatřeními 1. stupně, identifikací potřeby poskytnutí podpůrných opatření konkrétnímu žákovi a způsobem vyhodnocení jejich funkčnosti. V druhé části obecného Katalogu podpůrných opatření jsou popsána podpůrná opatření, aplikovatelná při vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na příčinu jejich vzdělávání. Proto je důležité pracovat s oběma částmi Katalogu podpůrných opatření.

Doufáme, že Katalog bude pro pedagogy inspirací a budou s jeho podporou uplatňovat podpůrná opatření v celé jejich šíři. ■

kolektiv autorů

# 1 Charakteristika znevýhodnění

— Věra Čadilová, Zuzana Žampachová, Robert Kulísek,  
Magdalena Ryšánková —

## 1.1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

**PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)**, v anglické terminologii Autism Spectrum Disorders (ASD), patří mezi pervazivní vývojové poruchy. V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10)<sup>1</sup> k těmto poruchám řadíme například dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a velmi vzácně se vyskytující jinou dezintegrační poruchu v dětství. Americký statistický manuál DSM-5 slučuje tyto poruchy do jediné jednotky Porucha autistického spektra. Poruchy vznikají na základě abnormálního vývoje mozku, označujeme je jako neurovývojové poruchy.

Neurovývojové  
poruchy

Společným jmenovatelem PAS jsou navenek pozorovatelné abnormality ve třech oblastech vývoje dítěte, mluvíme o tzv. „autistické triádě“: 1. narušená sociální interakce, 2. narušená komunikace, 3. abnormality v chování, zájmech a hře. Konkrétní projevy plynoucí z těchto vývojových deficitů, tak jak jsou podrobněji popsány níže, se mohou lišit vzájemnou kombinací a intenzitou u každého člověka s PAS. Mnohé z nich se mohou

Autistická triáda

---

<sup>1</sup> V současné době je již zveřejněna 11. revize MKN, která mění pohled na poruchy autistického spektra. V České republice však začne platit pravděpodobně až v roce 2020/2021, a proto se zde ještě opíráme o 10. revizi.

s věkem a vývojem dítěte zlepšovat, jiné přetrvávají nebo se obměňují. Obecně řečeno, osoby s PAS se v některých aspektech podobají, zároveň se jedna od druhé velmi odlišují a každá se projevuje originálně ve svých lidských i autistických projevech.

#### Příznaky PAS

**PŘÍZNAKY PAS** se objevují zpravidla postupně jako odchylky od normálního očekávaného vývoje a jsou často zachytitelné již v prvním roce života. Přibližně u třetiny dětí se však projeví náhle tzv. „autistickou regresí“ – ztrátou dovedností, typicky kolem 18. měsíce věku. Regrese může být izolována na některou z dílčích oblastí (např. řeč), nebo jde o celkovou ztrátu již získaných dovedností.

#### Sociální interakce

Popisujeme-li sociální interakci a komunikaci jako oddělené oblasti, odlišujeme je především kvůli přehlednosti. Ve skutečnosti se jejich projevy navzájem prolínají a doplňují.

Jedním z prvních pozorovaných projevů bývá nízký zájem o oční kontakt, lidské tváře, dítě se neotáčí se za hlasem, neopětuje úsměv (či neprojevuje jinak radost) v reakci na úsměv a zájem druhých osob. Jedním ze základních deficitů v oblasti sociální interakce bývá rovněž narušení sdílené pozornosti. Jde o velmi významnou sociální dovednost, jejímž cílem je přilákat pozornost druhé osoby, nebo se naopak nechat druhým přilákat k zaměření se na stejný předmět zájmu. Toho docílíme pomocí řeči (např. „hele“, „mami“, „to“) a neverbálního sociálně komunikačního chování, tj. ukazováním a kontrolou, zda druhý směřuje pohledem na daný předmět. Menší děti sdílejí přinesením, ukázáním nebo podáním předmětu zájmu blízké osobě, následně zkontrolují pohledem, zda druhá osoba věnuje předmětu také pozornost. Ke sdílení patří také podělení se (např. dítě dá kousnout rohlíku, nabídne sladkost). Výsledkem sdílení pozornosti je radost nebo uspokojení ze společného zaujetí. Jednotlivé projevy sdílení u PAS buď zcela chybí, nebo jsou používány podstatně méně často či nepravidelně; mohou také trvat jen velmi krátkou dobu. Často se vyvíjejí až se zpožděním (po 2. až 3. roce věku i později) a mohou se projevovat jednostranně (např. dítě upozorňuje na své zájmy, ale nejeví dostatečný zájem o podněty druhých). Aktivní sdílení se zpravidla týká specifických zájmů dítěte. Dalšími projevy zařazenými do oblasti sociální interakce jsou sdílení radosti, kontakty s lidmi včetně vrstevníků, schopnost porozumění a odpovědi na emoční projevy druhých. V pozdějším věku již mohou základní emoce rozeznávat správně, ale tápou v jemnějším rozlišení (např. zaměňují úsměv za posměch) nebo v případě, jsou-li emoce součástí komplexnějších situací.

#### Narušení v oblasti komunikace

Rozsah narušení v oblasti komunikace se u dětí s PAS také velmi liší. U některých dětí se řeč nevyvine vůbec, jindy zůstane na úrovni několika slov, někdy je vývoj řeči zpomalený a může mít charakter vývojové dysfázie. U některých dětí se funkční řeč začíná vyvíjet s výrazným zpožděním (po 3. roce věku i později). Vývoj řeči však může vykazovat normální či nadstandardně rychlý postup, v takovém případě je deficit patrný pouze na úrovni pragmatických a metakomunikačních funkcí. U dětí s PAS se často setkáváme s repetitivními či ritualizovanými projevy v řeči. Patří k nim např. situačně nepřiměřené nebo nadbytečné používání zdvořilostních frází, zahlcování otázkami, na které dítě zná odpověď, monology bez ohledu na zájem posluchače. Jejich používání může sloužit dítěti k zajištění pro něj předvídatelné reakce druhé osoby, podobně jako i odmítání jakékoliv řízení spolupráce a dělání si „všeho po svém, jakoby naschvál“. V rámci výrazné variability mezi dětmi s PAS není výjimkou, že vývoj řeči narušen není, ale projev se

pouze repetitivní vzorce nebo například omezení porozumění v sociální funkci řeči (dítě nerozumí nadsázce, dvojsmyslům, ironii apod.).

Dalším projevem narušené komunikace mohou být různé formy echolalií (opakování slyšeného či přečteného), např. citace z pohádek či reklam zcela mimo kontext situace (bez komunikačního záměru). Vyskytuje se také užívání frází či citací ve správném kontextu s komunikační funkcí. Echolalickou formou je také záměna zájmen a rodů (např. „chceš pít?“ místo „chci pít“, tj. „chceš = chci!“).

Protože u PAS je porucha komunikace globálního charakteru, mají osoby s touto poruchou v různé míře a v různých podobách narušenou i oblast neverbální komunikace. K neverbální komunikaci patří využívání očního kontaktu, mimiky, postoje, přibližování k posluchači a gestikulace. Všechny, nebo jen některé z těchto dovedností mohou zcela chybět, mohou být využívány omezeně, nepravidelně, izolovaně nebo naopak nadměrně. Podobně jako řeč a jiné dovednosti se může neverbální komunikace rozvíjet opožděně (po 2.–3. roce věku). V prvních letech života dítěte často chybí ukazování prstem na to, co dítě zajímá, ale dítě může používat ukazování na to, co potřebuje. Absence ukazování k uspokojování potřeby se objevuje až u těžších forem PAS. Děti s PAS také nemusejí umět reagovat na ukazování prstem druhé osoby, rozlišovat mimické projevy a jejich emoční významy.

**VÝVOJ ZÁJMŮ, HRY A KREATIVITY** bývá také narušen s vysokou variabilitou mezi jednotlivými dětmi s PAS. V prvních letech zaostává vývoj funkční a napodobivé hry. Děti se často věnují neúčelným aktivitám (přenášení, rozhazování, neustálý pohyb) a/nebo stereotypním či repetitivním aktivitám (roztáčení předmětů, házení, bouchání, přesypání, řazení do řady, psaní písmen či číslic, rozmontovávání). V předškolním věku mohou být jejich aktivity víceméně běžné, ale v neobvyklé intenzitě (pohádky, dinosauři, vláčky, stavba stavebnic či přehrávání pohádek stále dokola). Může být problém jim do hry zasáhnout a nabídnout nové prvky nebo je motivovat k jiným činnostem. I proto je pro ně složité při hře kooperovat s jinými dětmi. Fantazijní prvky ve hře zpravidla samy od sebe nepoužívají, nebo používají v omezené míře, případně je rozvíjejí dobře, ale převážně v oblasti svých zájmů. Některé děti se dokážou k tomuto typu hry přidat, pokud ji iniciuje druhý. Spektrum zájmů dětí s PAS bývá typicky omezené, jednotlivé zájmy mohou být již od předškolního věku nápadně nepřiměřené (např. jedovaté rostliny, spalovací motory, mapy). Ve školním věku se může (později oproti vrstevníkům) zájem o dříve nepoužívané způsoby hry rozvinout např. v oblasti jejich specifických zájmů. Později mohou u některých starších dětí přetrvávat věku nepřiměřené (infantilní) způsoby hry.

Poruchy v oblasti  
zájmů, her  
a kreativity

Pro PAS je charakteristické lpění na neměnnosti prostředí, zachovávání rutiny v běžných denních činnostech. Nečekané změny v režimu či v prostředí vyvolávají zpravidla silnou úzkost nebo zlost. Podobně je tomu s přecitlivělostí na smyslové vjemy (zvuky, hluk, světlo, doteky, chutě či pachy).

Ulpívavost

Pohybové zvláštnosti, např. mávání rukama, točení se nebo běhání dokola, chůze po špičkách či poskakování, nejsou sice pro PAS specifické (mohou se vyskytovat i u jiných poruch), ale u dětí s PAS se velmi často vyskytují především v předškolním věku.

## PRŮBĚH A PROGNOZA

Narušení  
celkového vývoje

**NARUŠENÍ CELKOVÉHO VÝVOJE** musí být v případě typického dětského autismu patrné již před třetím rokem věku; intenzita některých specifických příznaků bývá nejvýraznější kolem 4.–5. roku. Ve školním věku dochází zpravidla k částečnému zmírnění jádrových projevů – většina dětí je již diagnostikována a léčena. Pokud tomu tak není, stav dítěte se může zhoršit v reakci na nucenou adaptaci na školní režim a kolektiv. V době puberty se přidružují problémy plynoucí z dospívání a v dospělosti dále pokračuje částečné oplošťování abnormit v chování. U řady z nich však vstup do samostatného života představuje výrazný stres, který celkový obraz postižení opět zhoršuje. Vždy je ale nutno počítat s velmi výraznou variabilitou i v dynamice vývoje jednotlivých jedinců s PAS. Postižení je celoživotní, avšak co nejčasnější záchyt s adekvátní terapeutickou intervencí významně zlepšuje prognózu. Dobrymi prognostickými faktory jsou intaktní intelekt, komunikační dovednosti a úroveň adaptability. Přesto celkově až 2/3 pacientů zůstává trvale handicapovaných a závislých na péči rodiny nebo instituce.

Výskyt v populaci dosahuje 1–1,5% pro všechny poruchy autistického spektra, s vyšším zastoupením u chlapců v poměru 4–5:1 vůči dívkám u dětského autismu. Nejčastější poruchou přidruženou k autismu je mentální retardace (u cca 60% případů).

Míra autistických  
příznaků

Z hlediska závažnosti rozlišujeme nízkou, středně těžkou a těžkou míru autistických příznaků. Z hlediska schopnosti dítěte přizpůsobit se požadavkům běžného života (čili adaptability) rozlišujeme tzv. funkčnost postižení. Dítě s vysoce funkční formou PAS vykazuje poměrně kvalitní komunikaci a je schopno relativně dobré kooperace, často, ale nikoliv výlučně, při normálním intelektu. Naproti tomu nízkofunkční jedinci nemají dostatečně vyvinutou verbální ani neverbální komunikaci, často, ale nikoliv výlučně, při těžším narušení intelektu; vykazují výraznější a obtížněji korigovatelné problémové chování.

Praktické je rozlišování typologie dítěte s PAS z hlediska sociálního chování. Dezinhibované, často silně hyperaktivní dítě s převažující formou tzv. aktivního – zvláštního – chování může působit spíše jako dítě s těžkou formou ADHD a v popředí u něj bývají spíše druhotné problémové projevy chování (iritace, agrese). Laické představě o autistickém chování zřejmě nejvíce odpovídá odtahité a zcela nezávislé na okolí se projevující dítě s tzv. osamělým typem chování. Takto se mohou projevovat i některé děti s PAS v období mezi 1.–3. rokem, u nichž se s postupujícím vývojem může reaktivita vůči okolnímu světu zlepšit. V původním stadiu zůstanou často děti s těžší mentální retardací a nízkofunkční dispozicí. Typ formální – „vědecký“ s encyklopedickými zájmy, rigiditou, sociální naivitou a neobratností – je dalším reprezentantem různorodé skupiny PAS. Pasivní typ autistického dítěte je často relativně přizpůsobivý, akceptuje nabízené aktivity, chybí mu však spontánní zájem o interakce a zpravidla vykazuje v rámci převažující hypoaktivity méně problémového chování. U řady dětí s PAS pozorujeme různé kombinace výše uvedených rysů sociálního chování.

## ETIOLOGIE

Jedná se o primárně geneticky determinovanou poruchu. Narušení strukturálních vývojových genů CNS je příčinou funkčně-morfologické poruchy vývoje mozku, zejména na úrovni vytváření asociačních neuronálních okruhů. Nedostatečné funkční propojování center pro zpracování senzorických, sociálních a emočních podnětů je příčinou oslabení integrativní funkce mozku s výsledným převažujícím selektivním nekontextuálním vnímáním a poruchou symbolizace. Vlivy prostředí jsou sekundární, jejich význam je spíše v oblasti přidružených poruch chování a emocí.

## DIAGNOSTIKA

Podezření na PAS pocházejí nejčastěji z rodin a z kolektivních zařízení. V rámci specializovaného vyšetření jsou pozorované abnormality posuzovány s použitím screeningových nástrojů (CARS – Childhood Autism Rating Scale; DACH – Dětské autistické chování, CAST – Childhood Autism Spectrum Test aj.), při potvrzení podezření navazuje komplexní diagnostické vyšetření. Pro přesnější hodnocení autistických příznaků existuje množství diagnostických nástrojů, které doplňují a zpřesňují podklady pro diagnózu. Nejspolehlivějšími mezinárodně standardizovanými diagnostickými nástroji jsou semistrukturované interview s hlavní pečující osobou ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised) a standardizované vyšetření metodou ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule). Nedílnou součástí diagnostického procesu je stanovení intelektového profilu v rámci klinického psychologického vyšetření. Mělo by být provedeno také neurologické vyšetření, vyšetření dědičných metabolických poruch, genetické vyšetření, popřípadě ORL a foniatrické vyšetření.

## PROŽÍVÁNÍ

U lidí s PAS je velmi časté neurčité úzkostné napětí, které plyne z nedostatečného vnímání souvislostí mezi realitou a vnitřními emočními stavy a z neschopnosti adekvátně chápat situace, v nichž se tyto jedinci ocitají, a předvídat vývoj událostí. Podněty z okolí a jejich neustálé změny prožívají jako silně zúzkostňující. Běžnou komunikaci vnímají jako nelogickou, chaotickou, nesmyslnou; velmi obtížně tolerovatelné jsou situace spojené s nuceným výběrem/rozhodováním mezi několika možnostmi. Lidé s PAS preferují neutrální neemotivní slova a věcná sdělení, na rozdíl od emočních a sociálních projevů druhých osob, které často vnímají zesíleně bez adekvátního přiřazení významu, a tedy často jako silně ohrožující. U osob s částečnou schopností náhledu na svoji odlišnost se pravidelně vyskytují pocity méněcennosti a obavy ze selhání, z nepochopení v rámci uvědomované odlišnosti s potřebou postupného přibližování konvenčnímu sociálnímu chování a komunikaci.

## LÉČEBNÝ PŘÍSTUP

Pro přehlednost rozdělujeme intervence u dětí s PAS na preventivní – rozvoj dovedností (strukturované učení, nácviky sociálně komunikačních dovedností) a intervence zaměřené na řešení problémového chování (behaviorální analýza, medikace). Za všech okolností představuje nastavení vhodného denního režimu zásadní pilíř přístupu k dítěti s PAS.

Preventivní  
intervence

Jádrem preventivních intervencí je speciálněpedagogický přístup s využitím ověřených efektivních výukových postupů (např. strukturované učení, vizualizace), které částečně kompenzují primární vývojový neurofyzilogický deficit – posilují integrativní funkci CNS. Nácviky sociálního chování a komunikace výrazně zlepšují adaptabilitu a rovněž sekundárně redukuje problémové projevy v chování. Léčba psychiatrická se zaměřuje na závažné přidružené poruchy a problémové projevy v chování, medikace slouží k jejich zmírnění – viz níže. U dětí a dospívajících s PAS se bohužel setkáváme s podstatně častějším výskytem nežádoucích účinků či paradoxních reakcí na medikaci, nejspíše vlivem latentních metabolických abnormit, ale u mnoha dětí s PAS je medikace nezbytná, a to i v kombinaci s ostatními přístupy.

**REŽIM A KOMUNIKACE**

Nejúčinnějším preventivním opatřením ve všech prostředích, v nich se dítě s PAS pohybuje (domov, škola, kroužky, lékař apod.), je zachovávání přehledného pravidelného režimu se zajištěnou předvídatelností, případně včasné upozornění na změny při vhodně zvolené a načasované pozitivní motivaci. Velmi výhodné je využívání vizualizace – napomáhá orientaci v situačním kontextu a chápání souvislostí mezi událostmi.

V komunikaci s dítětem s PAS je žádoucí využívat jednoduchou a pro děti srozumitelnou formu předávání informací. U některých je vhodné postupné přibližování s používáním neutrálních neemotivních slov, u jiných je zase lepší přehrávání komunikace s výrazným emotivním nábojem. Vhodné je vždy zahájit interakci pozitivním známým tématem, sdělení omezovat na jeden jednoznačně formulovaný obsah a přizpůsobit se úrovni porozumění (např. vyvarovat se složitějších větných struktur). Dále je vhodné zachovávat vyrovnanou modulaci hlasu, volit pomalejší tempo, zachovávat srozumitelnost, kontrolovat intenzitu svých emočních projevů. Při neposkytnutí dostatku prostoru pro reakci či zahlcování dalšími podněty v případě nedostatečné odezvy hrozí vyvolání vnitřního chaosu s nárůstem napětí a rizikem úniku ze situace či rizikem agresivního jednání. Vhodné je pozorné kontinuální sledování verbálních i neverbálních signálů dítěte, které mohou včas upozornit na nárůst napětí (úniky od tématu, ignorace otázky, změny psychomotorického tempa, hlasu, výrazu tváře apod.).

Konfrontační styl komunikace a jednání nebývá účelný, spíše vede k eskalaci počínajícího konfliktu; schopnost vědomé sebekontroly a emoční regulace bývá u většiny lidí s PAS značně oslabena. Záchytným či zklidňujícím prvkem může být hovor na oblíbené a dobře známé téma, nabídka oblíbené činnosti. V případě hrozícího přechodu do výrazné verbální či brachiální agrese je vhodné okamžité přesměrování pozornosti (změna činnosti, odvedení na jiné místo) s minimalizací podnětů (klidné místo, zamezit kontaktu s ostatními spolužáky, nekomentovat chování) a vyčkáním do zklidnění stavu. Analyzovat problémovou situaci je možné až s určitým odstupem, velmi často narážíme na odpor vůči připomínání emočně vypjaté situace ve snaze o zachování emoční stability dítěte.

Žádoucí sociální chování a komunikaci je často nutno poskytnout jako návod a dostatečně je upevnit nácvikem; samostatně dítě nalézá správné řešení velmi obtížně. Jak již bylo uvedeno, většina dětí s PAS trpí přidruženou poruchou pozornosti a sníženou motivovatelností k subjektivně neatraktivním činnostem. Výukové úlevy a snížení



nároků, poskytnutí dostatečného odpočinku s velmi pozvolným navyšováním zátěže vedou zpravidla ke zlepšení spolupráce a zmírnění problémového chování.

## BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZA

Analýza nevhodného chování má pro řešení poruch klíčový význam. Probíhá formou identifikace spouštěcích faktorů problémového chování ve vnějším prostředí i na úrovni vnitřních faktorů dítěte (např. tělesné obtíže, motivace apod.), pečlivé detailní analýzy charakteru a průběhu vlastního problémového chování a jeho následků pro dítě i okolí. Cílem je optimalizace režimu a vnějšího prostředí vedoucí ke zmírnění nežádoucích projevů; upevňování a posilování adaptivnějšího chování je dosahováno prostřednictvím pozitivní motivace, posledním řešením jsou restriktivní opatření. V řešení velmi závažného problémového chování (např. nekontrolovaná agrese, sebepoškozování), kdy se režimová a speciálněpedagogická opatření jeví jako nedostatečná, je nutná kombinace behaviorální terapie s medikací. ■

## 1.2 PŘIDRUŽENÉ PSYCHICKÉ PORUCHY, SYMPTOMY A SYNDROMY NEJČASTĚJI SE VYSKYTUJÍCÍ U DĚTÍ S PAS

Přidružené poruchy představují v praxi často naléhavější problém než jádrové příznaky PAS.

Příznaky hyperkinetické poruchy nebo ADHD (z anglického pojmu Attention Deficit Hyperactivity Disorder) se dle různých studií vyskytují až u 80 % jedinců s PAS. O problematice ADHD je pojednáno v následující kapitole.

ADHD

**PODRÁŽDĚNOST (IRITABILITA), AFEKTY, AGRESE A SEBEPOŠKOZOVÁNÍ** – podrážděnost je u dětí s PAS velmi častým jevem; byla v různých podobách popsána až u 76 % dětí mladších 8 let. Jde o abnormální senzitivitu na různé, velmi často i běžné podněty (např. na požadavek umýt si zuby, na nesprávně interpretovaný úsměv druhého, nevyhovění požadavku dítěte, přerušování aktivity), kdy dítě s PAS prožívá stav vnitřního neklidu až zlosti přecházející snadno do afektu, popř. agrese vůči okolí či sobě. Zvládání těchto projevů vyžaduje často komplexní mezioborový přístup. Nutné je velmi dobré pochopení příčin takového chování u daného jedince. S ohledem na výraznou poruchu regulace (zvládání) emocí u mnohých dětí s PAS je nutné usilovat o předcházení situacím, které vyvolávají u daného dítěte zlostný afekt či agresi. V mnoha případech není možné dítě s PAS ke zvládání těchto situací „vytříbovat“. Bylo by tedy chybou dítě záměrně vystavovat známým frustracím bez spolupráce s odborníkem na behaviorální techniky. K redukci projevů iritability je často nutné použití farmak. Nejúčinnější a nejčastěji používaná jsou moderní antipsychotika (Risperidon, Aripiprazol), příznivý efekt mohou mít též jiná antipsychotika a stabilizátory nálady.

Podrážděnost (iritabilita), afekty, agrese a sebepoškozování

**Úzkostné poruchy A ÚZKOSTNÉ ČI DEPRESIVNÍ REAKCE** – jedinci s PAS jsou v rámci své poruchy velmi často abnormálně úzkostní a/nebo mají časté obavy či strach. Také vykazují významně vyšší výskyt úzkostných a depresivních reakcí (jejich

Úzkostné poruchy

podrobnější popis je uveden v samostatném odstavci níže), které plynou z nedostatečné adaptability na stres, jímž často bývají i běžné každodenní situace, včetně školní docházky. Nejen učení, ale i potřeba přizpůsobit se a být součástí sociálních situací představuje pro dítě s PAS velkou emoční zátěž. Problematické bývá porozumění podstatě obtíží daného dítěte, neboť se mohou projevovat spíše formou tělesných stesků (např. bolesti břicha, hlavy) nebo problematickým chováním. Obtížná bývá i identifikace příčin stresu, a to nejen u nízko funkčních jedinců, neboť i mnozí s vysoce funkční formou mají problémy s popisem svých prožitků. Moderní antidepressiva vykazují dobrou účinnost, je však často nutný pečlivý opakovaný výběr pro nalezení optimálně snášeného a účinného preparátu (viz výše). Doporučenými léky jsou Fluoxetin, Citalopram, Escitalopram a Clomipramin.

Rituály, obsese

**RITUÁLY A OBSESE** se na první pohled imponují jako projevy obsedantně-kompulzivní poruchy (OCD), která je také popsána níže. Na rozdíl od OCD však v případě ritualizací dotyčný s PAS postrádá náhled na nepřiměřenost svého jednání. Rituály a pohybové stereotypie mají na obecné rovině stabilizační funkci vedoucí ke kontrole nejistoty, úzkosti a/nebo nadměrného vzrušení. Mohou být výrazně omezující pro běžné fungování. Spektrum léků je stejné jako u předchozí skupiny.

Velký význam v léčbě dětí a dospívajících s PAS má intenzivní podpora rodiny, opakované edukace, psychoterapie či antidepressivní medikace v případě nutnosti. Neřešené dlouhodobé emoční přetížení pečujících osob může přispívat k udržování problémového chování dítěte s PAS, které na stres v rodině reaguje. ■

## 1.3 VYBRANÁ PSYCHICKÁ ONEMOCNĚNÍ

V mladším školním věku jsou nejčastějším důvodem návštěvy dětského psychiatra hyperkinetická porucha / ADHD, úzkostné poruchy a poruchy adaptace na stres. Ve starším školním věku a v adolescenci se mohou navíc častěji projevit např. závažnější formy deprese, bipolární porucha, poruchy příjmu potravy, obsedantně-kompulzivní porucha, chronické tikové poruchy (Tourettův syndrom) a schizofrenie. Dítě se bohužel většinou nepotýká jen s onemocněním či poruchou, ale velmi často i s nesprávným přístupem okolí, předsudky a stigmatizací, kvůli nimž se ocitá v izolaci a nezřídka se stane terčem šikany. ■

### 1.3.1 PORUCHA AKTIVITY A POZORNOSTI (HYPERKINETICKÁ PORUCHA, ADHD)

Tato porucha je charakterizována hyperaktivitou, impulzivitou a poruchou pozornosti. Projevy, obtíže a přístupy k dětem s ADHD bez současného výskytu PAS jsou velmi dobře popsány v mnoha publikacích (např. Goetz & Uhlíková, 2009). Porucha aktivity a pozornosti představuje jednu z nejčastějších poruch v ambulanci dětského psychiatra, u některých jedinců přetrvávají obtíže do dospělosti. Typickou formu ADHD představuje hyperaktivní, impulzivní, zapomnětlivý a nepozorný dítě s opozičním konfliktním chováním

vůči autoritám. Méně nápadná může být forma poruchy pozornosti bez obvyklé hyperaktivity – v projevu dítěte dominuje pasivita a nízká motivovatelnost. Problematika ADHD představuje výrazný handicap v oblasti emoční, kognitivní i vztahové (vyšší výskyt depresí, abúzu návykových látek, kriminality apod.).

Kombinovaný výskyt ADHD u dítěte s PAS zesiluje emoční nejistotu ve výuce a při školní přípravě. Účinným řešením je z hlediska dětské psychiatrie léčba odpovídající ADHD, tj. metylfenidát či atomoxetin (Ritalin, Concerta, Strattera), v případě neúčinnosti lze aplikovat méně selektivní léčbu s využitím pomocného účinku nových generací antipsychotik. Velmi významným podpůrným faktorem je dostatečná informovanost pedagogů i rodičů dítěte.

Ačkoli dopady tohoto syndromu nejsou přímou součástí předkládaného Katalogu, není možné je nezmínit vzhledem k časté komorbiditě, případně sdruženému výskytu společně s dalšími vývojovými a/nebo duševními poruchami. ■

### 1.3.2 ÚZKOSTNÉ PORUCHY A PORUCHY VYVOLANÉ STRESEM

#### CHARAKTERISTIKA A PŘÍZNAKY

Jde o rozsáhlou skupinu poruch charakterizovaných přítomností různých forem zvýšeného úzkostného napětí, které se může projevovat náhlým vznikem velmi intenzivní úzkosti (panická úzkost) či prožíváním méně intenzivních, zato se opakujících či kontinuálních úzkostí s kolísáním intenzity v čase. Výskyt příznaků poruchy může být vázaný na konkrétní situaci nebo objekt (různé typy fobií) či průběžné prožívání různých starostí a obav (generalizovaná úzkostná porucha). U předškolních a mladších školních dětí se prožívání stresu, úzkosti či strachu projevuje častěji tělesnými obtížemi (bolesti břicha, hlavy, nevolnosti apod.). Rozvíjí se vyhýbavé chování vůči zúzkostňujícím situacím a následkem bývá narušené fungování, zpomalení vývoje až regrese na nižší úroveň. Výskyt úzkostných poruch u dětí se pohybuje mezi 5–10%. Léčba: nejvyšší účinnost u úzkostných poruch vykazuje kombinace psychoterapie a medikace antidepressivy SSRI.

Úzkostné napětí

Ve školním věku je jednou z nejčastějších úzkostných poruch separační úzkostná porucha s převažujícími obavami z odloučení od blízké osoby a z jejího případného ohrožení. Bývá někdy označována nepřesně jako školní fobie. Dítě s touto poruchou bývá zpravidla úzkostně svědomité až perfekcionista, často se u něho objevuje strach ze tmy, ze smrti. Dítě vyžaduje trvalou přítomnost dospělého, odmítá usínat samostatně, být samo doma. Tělesné projevy úzkosti bývají velmi výrazné, dítě často absolvuje opakovaná lékařská vyšetření bez nalezení tělesné příčiny obtíží.

Separaci  
úzkostná  
porucha

V adolescenci se zvyšuje podíl generalizované úzkostné poruchy. Jádrovým prožitkem je setrvalá volně plynoucí neurčitá úzkost, zpravidla zaměřená na obavu z výkonového selhání ve škole a v sociálních situacích spojených s očekáváním.

#### Poruchy adaptace na stres

**PORUCHY ADAPTACE NA STRES** jsou charakterizovány reakcí na prožitý stres nebo stresové období. Mohou se projevovat úzkostí nebo depresí, popřípadě kombinací obojího, tělesnými obtížemi (jak je popsáno výše) či problematickým chováním, které může působit dojmem „zlobení“. Porucha se rozvíjí do 1–3 měsíců od působení stresu, a pokud dojde k ukončení zátěžové situace, měla by do 6 měsíců sama odeznít. Pokud však stresor přetrvává, může pokračovat dlouhodobě. Zátěží může být jakákoliv situace, která svým charakterem nepřesahuje běžnou životní událost, např. přestěhování, změna školy, rozvod rodičů, narození sourozence, onemocnění nebo omezení života z něj plynoucí. Každé dítě zvládá stres dle svých individuálních dispozic, které jsou dány jeho povahovými rysy, dále jeho předchozími zkušenostmi, popřípadě jinými faktory, které jej činí zranitelnějším nebo naopak stabilnějším. V případech, kdy stresor odezněl, je doporučeným postupem psychoterapie, zatímco tam, kde stresor přetrvává nebo mají úzkostné a/nebo depresivní symptomy těžší průběh, může být potřeba medikace, tak jako je tomu u úzkostných poruch nebo deprese.

#### Posttraumatická stresová porucha

**POSTTRAUMATICKÁ STRESSOVÁ PORUCHA** vzniká vystavením dítěte nebo adolescenta život ohrožující situaci, která přesahuje rámec adaptačních možností každého člověka (např. znásilnění, přírodní katastrofa, hromadné neštěstí). Příznaky se projevují opakujícími se vzpomínkami na trauma, vyhubým chováním, traumatickými sny; paradoxním projevem je znovuprožívání traumatu v chování ve smyslu vyhledávání nebezpečných situací. Některé příznaky (např. zvýšená dráždivost, agresivita v obranné reakci) mohou připomínat projevy jiných psychiatrických psychických onemocnění. Včasný správný záchyt a rychlé zahájení léčby zlepšují prognózu této závažné reaktivní poruchy. U cca 1/3 osob však přetrvávají obtíže celoživotně.

#### Obsedantně- kompulzivní porucha

**OBSEDANTNĚ-KOMPULZIVNÍ PORUCHA** je definována přítomností ovládajících nutkavých myšlenek = obsesí (např. strach z nakažení infekční nemocí, nejistota, zda je vypnutý spotřebič, nebo obava z nešťastné události) a/nebo nutkavého jednání, které nazýváme kompulze (opakované mytí rukou, čištění, opakované kontrolování, urovnávání apod.). Vykonáním kompulze se člověk snaží vyhnout narůstajícímu napětí či úzkosti související s obsesí, což však dlouhodobě nepřináší úlevu, a proto se kompulze opakuje. Obtíže často začínají v adolescenci, nejčastěji mezi 12.–14. rokem. Jde o onemocnění se závažnými následky a invalidizací až u 15 % pacientů. Dospívající si je většinou vědom nerealnosti svých obav či nejistoty, nedokáže se jich ale sám zbavit. OCD se často vyskytuje společně s dalšími psychiatrickými psychickými poruchami a může být i součástí počátečních projevů psychózy. Představuje závažnou sociální stigmatizaci, děti bývají rigidní, úzkostné, s omezenými kontakty s vrstevníky, trpí pocity méněcennosti. Časté jsou též agresivní nepřátelské projevy, poruchy chování a nesoustředěnost. Problematické je utajování nutkavých prožitků a maskování kompulzí, za které se dítě často stydí.

## PROŽÍVÁNÍ

Difuzní či konkrétní obavy se subjektivně velmi nepříjemnými těžko kontrolovatelnými tělesnými projevy stresu (třes rukou, pocení, bušení srdce, ztuhlost svalů apod.), pocity nedostatečnosti, méněcennosti, nutková potřeba vyhnout se nepříjemné situaci.

## LÉČEBNÝ PŘÍSTUP

Závisí na intenzitě prožívané úzkosti. Klíčem je nalezení ideálního poměru mezi protektivním přístupem a pozitivní motivací k postupným samostatným expozicím situacím vyvolávajícím úzkost. Její překonání a řetězení se úspěšně zvládnuté situace přepracovávají dysfunkční myšlenkové schéma a zmírňují úzkost, následně se oslabují projevy nežádoucího vyhýbavého chování. V akutní fázi je však vhodné úzkostí zaplavené inhibované dítě chránit před další zátěží a poskytnout prostor pro úlevu ve výuce během léčby. Naproti tomu u některých poruch může protektivní přístup úzkost zpevňovat. V případě separační úzkostné poruchy s vyhýbavým chováním ke škole jsou plně indikovány okamžité plánované nácviky odloučení s docházkou do školy s postupným prodlužováním, souběžně je účinné snižování úzkosti relaxačními technikami a pozitivní motivací, popř. medikací. Podobně u OCD jsou základem léčby postupné expozice s omezováním obsesí a rituálů, společně s léky, z nichž jsou lékem volby antidepresiva SSRI ve vyšších dávkách. ■

### 1.3.3 TIKOVÉ PORUCHY A TOURETTŮV SYNDROM

Tato skupina poruch je charakterizována náhlými krátkými a různě často se opakujícími záškuby svalů, případně kombinací pohybů a/nebo zvuků, které jsou prakticky nezávislé na vůli člověka. Lze je sice vůlí na určitou dobu potlačit, ale následuje epizoda zhoršení. Typicky se projevují častěji ve stresu, radostném vzrušení nebo při únavě, ke zlepšení může dojít ve spánku a při klidném soustředění.

Tikové poruchy

U předškolních či mladších školních dětí, převážně u chlapců, je velmi častá tzv. přechodná motorická tiková porucha. Je charakterizovaná jednou (nebo více) periodami tikových projevů převážně v oblasti hlavy, krku, ramen (tj. např. mrkání, cukání koutkem, otáčení hlavy, otvírání úst, záškuby ramen), které mohou být spuštěny stresem a mohou samovolně odeznít.

U některých geneticky disponovaných dětí se období tikových projevů opakovaně vrací a s postupujícím věkem během školní docházky se charakter tiků buď postupně obměňuje, a/nebo se přidávají další pohyby (např. svírání břicha, záškuby nohou, tleskání, dupání, doteky různých míst).

Pokud se pohybové tiky kombinují se zvukovými tikovými projevy (např. popotahování nosem, odkašlávání, chrochtání, pískání, výkřiky), hovoříme o tzv. Tourettovu syndromu. U jeho těžších forem i jinak velmi slušné děti a adolescenti mimovolně pronášejí nadávky, sprostá slova až obscénnosti. Intenzita tiků může samovolně kolísat s obdobími výrazného zhoršení a zlepšení. Tikové poruchy se mohou projevovat současně s jinými poruchami (např. s ADHD, OCD nebo i s PAS).

Tourettův syndrom

## PROŽÍVÁNÍ

U dětí s tikovou poruchou je vysoké riziko sekundárních úzkostných a depresivních reakcí – tiky často nelze vědomě potlačit, mohou představovat značnou stigmatizaci se sociální izolací (např. vyčleňováním z kolektivu vlivem posměchu spolužáků či pouhé obavě z negativní reakce okolí apod.).

## LÉČEBNÝ PŘÍSTUP

V léčbě se používají preparáty ze skupiny antipsychotik, nejčastěji tiaprid (Tiapridal) a risperidon (Risperdal). Důležitá a účinná je úprava domácího i školního prostředí vedoucí k redukci míry stresu. ■

## 1.3.4 DEPRESE A BIPOLÁRNÍ PORUCHA

### OBEČNÁ CHARAKTERISTIKA

Změny nálady

**ZMĚNY NÁLADY**, které jsou často déletrvající, jsou stěžejním projevem těchto poruch. U deprese je nálada výrazně pokleslá nebo smutná alespoň po dobu 14 dní a déle. Depresivní epizoda může být za život pouze jedna, ale u více než poloviny případů dochází v průběhu několika let k jejímu opakování. U bipolární poruchy dochází ke střídání období deprese s několikadenním (i delším) obdobím nadnesené nálady až euforie (tzv. mánie či hypománie). Samotná mánie se vyskytuje velmi zřídka, většinou následuje po předchozí depresi a je součástí bipolární poruchy, u níž se střídání období změněné nálady zpravidla opakuje. Různé varianty bipolární poruchy se rozlišují podle délky trvání jednotlivých epizod a rychlosti, s jakou dochází k jejich střídání. Velké studie udávají výskyt depresí u 10–13% chlapců a u 12–18% dívek, u předškolních dětí není výskyt přesně znám. Bipolární porucha se typicky objevuje v adolescenci (u cca 1% adolescentů), její průběh je často chronický se závažným funkčním postižením a dlouhými obdobími vyžadujícími hospitalizaci. Nejzávažnějším rizikem deprese je sebevražda (suicidium), riziko je 20× vyšší oproti běžné populaci. U těžkých forem deprese i mánie se může vyskytovat porucha kontaktu s realitou (psychotické příznaky – bludy, halucinace, pocity pronásledování, zvýšená podezřivost). Vznik deprese je podmíněn interakcí mezi geneticky danou vulnerabilitou jedince a zevními zátěžovými faktory (různé stresující životní události). Při jejich kumulaci dojde u senzitivního predisponovaného jedince po překročení hranice adaptačních možností k rozvoji deprese. U bipolární poruchy je významnější genetická predispozice.

### PŘÍZNAKY

U deprese bývají vedle smutné nálady přítomny další příznaky, které nejsou vázané na věk pacienta: neschopnost radovat se jako dříve, ztráta či omezení předchozích zájmů, nedostatek energie, ztráta smyslu žití, sebevražedné myšlenky, porucha spánku a chuti k jídlu. Jiné příznaky deprese se projevují u dětí různého věku. U mladších školáků bývají výraznější tělesné obtíže (bolesti hlavy, břicha), regresivní projevy (pomočení/pokálení),

rychlé změny nálad, např. pláč s podrážděností a křikem, střídání útlumu s nadměrnou aktivitou i agresí (působící jako zlobení a provokace), dále unavitelnost, nesoustředěnost a odpor ke škole se zhoršením prospěchu. U starších školáků platí výše uvedené a zesilují se obavy z výkonového selhání, sklíčenost, zamyšlenost, sebevražedné úvahy. U adolescentů se zvýrazňují vědomé prožitky smutku a beznaděje, stejně jako kompenzační rizikové činnosti sloužící k úniku od nepříjemného prožívání (např. sebepoškozování, experimenty s návykovými látkami, „adrenalinové“ aktivity), výrazná je i sociální maladaptace. Problémové chování tak může u všech věkových kategorií maskovat základní příčinu, tj. depresivní stav. Podle závažnosti a počtu příznaků rozlišujeme depresi lehkého, středně těžkého a těžkého stupně.

U mánie nacházíme zvýšenou aktivitu a hovornost, sníženou potřebu spánku, rozptýlenost až myšlenkový trysk, ztrátu sociálních zábran, velikášství, rychlé střídání plánů. Zpravidla chybí náhled, člověk se v mánii cítí dobře a svoje chování nevnímá jako problémové. Pokusy omezit člověka v manických aktivitách u něj mohou vyvolat reakci podrážděnosti, odporu až agrese.

Mánie

## PROŽÍVÁNÍ

U deprese převažuje porucha sebehodnocení – pocity smutku, selhání, viny, méněcennosti, neschopnosti, bezbrannosti, opuštěnosti a nepochopení střídané podrážděností a nesnášenlivostí. U mánie převažuje nerealisticky nadnesená nálada a zvýšené sebevědomí, vyskytují se však i neeuforické mánie s výraznou podrážděností.

Deprese

## LÉČEBNÝ PŘÍSTUP

V léčbě lehké a středně těžké deprese má přednost psychoterapie, u těžších stavů nebo při neúčinnosti psychoterapie volíme farmakoterapii, případně léčbu kombinovanou. Kombinace psychoterapie a farmakoterapie není účinnější, přináší však časnější zmírnění příznaků a umožňuje používání nižších dávek medikace. Moderní antidepresiva jsou účinná a nemívají závažnější nežádoucí účinky jako starší preparáty. Efekt se dostavuje postupně po cca 1 měsíci léčby. I po odeznění příznaků je nutné užívat léky minimálně po dobu 6–9 měsíců a velmi pozvolna je vysadit. Nejčastěji doporučovanými léky jsou Fluoxetin, Sertralin, Citalopram a Escitalopram. Vedle individuální psychoterapie s dítětem či adolescentem je plně indikována rodinná terapie. Léčba bipolární poruchy bývá velmi často komplikovaná pro nespolupráci, odmítání pravidelného užívání medikace při nedostatečném náhledu v manických fázích. Základním pilířem léčby je dlouhodobé (roky trvající) užívání stabilizátorů nálady v kombinaci s podpůrnou motivační a edukační rodinnou psychoterapií.

Nesprávné pochopení primární příčiny problémového chování a neuvážená aplikace kárných opatření mohou dítě vážně poškodit. Při podpoře depresivního dítěte je nutné omezit výukové požadavky a pomoci mu při kontaktu se spolužáky, ačkoli jeho chování může být provokativní a obtížně tolerovatelné. Depresivní dítě je výrazně sociálně a emočně zranitelné vůči vrstevnickému tlaku třídy i vůči výkonovému očekávání autority pedagoga a rodičů. Je nutné zohlednit přechodný pokles schopnosti učit se individualizovaným výukovým plánem do doby úplného zotavení. Jakékoli zatížení, např. i dobře míněná



motivační stimulace, může stav zhoršit. Dítě své oslabení přijímá zpravidla s obtížemi a osciluje mezi rezignací a neproduktivní snahou o zlepšení výkonu. Zejména děti mladšího školního věku velmi nerady vyjadřují své negativní prožitky a často je nutné usuzovat pouze na základě pozorování jejich chování. V jednání s adolescenty s počínající bipolární poruchou je zapotřebí značné trpělivosti, dlouhodobé pozitivní motivace a opakované edukace pacienta i jeho rodiny. ■

### 1.3.5 PORUCHY PŘÍJMU POTRAVY

#### CHARAKTERISTIKA

Poruchy příjmu  
potrav

**PORUCHY PŘÍJMU POTRAVY** – mentální anorexie a mentální bulimie se vyskytují převážně u dívek, poměr chlapci: dívky je cca 1:10. Společným jmenovatelem obou poruch je vlastní pocit přílišné tloušťky s neodbytnou obavou z tloustnutí a touha dosáhnout nepřiměřeně štíhlé postavy.

Na počátku mentální anorexie dívky často omezují sladké a jiné kalorické složky potravy, drží se zásad „zdravé výživy“ či vegetariánství a později stále více redukují množství i spektrum jídla až ke zcela nedostačujícímu (např. 2 jablka denně a voda). Výrazný úbytek váhy vede k poruchám různých tělesných funkcí. Prvním vážným varovným signálem je absence dříve přítomného menstruačního cyklu. Dívky často kombinují „dietu“ s nadměrným zvýšením tělesné aktivity, mohou mít i při zjevné podvýživě po určitou dobu nadbytek energie, do posledních sil se snaží sportovat a cvičit. Také velmi rády vaří pro druhé, přičemž samy nejedí a často se vyhýbají společnému stolování. Navenek se porucha často projevuje výrazným zaměřením na výkon (i zlepšením prospěchu), vysokou mírou sebekontroly, perfekcionismem a racionalitou. Častá je průvodní podrážděnost a vysoká konfliktost při pokusech přimět je k jídlu, především v rodinném prostředí. Vyhýbání se jídlu i konfliktu je i za cenu podvádění (výlučně v oblasti stravování a fyzické aktivity). Často se po určité době rozvine depresivní syndrom. Dívkám velmi dlouho chybí náhled na škodlivost jejich jednání, a pokud nejsou donuceny, nespolupracují při léčbě ani při vědomí rizika možného úmrtí. Anorexie propuká často ve fázi rozvoje sekundárních pohlavních znaků, ale v posledních dvou desetiletích je patrný posun k časnějšímu výskytu i u prepubertálních dívek. V adolescentním věku se pohybuje výskyt kolem 1%. Přibližně třetina se uzdraví, u další třetiny je průběh chronický s hraničními příznaky, u třetiny přetrvávají celoživotní obtíže.

Mentální bulimie

**MENTÁLNÍ BULIMIE** se projeví jen vzácně před pubertou. U dívek se střídají periody pokusů o omezení se v jídle s následným kompenzačním impulzivním a nekontrolovaným přejídáním, po němž typicky vyvolají zvracení. Váha jim v čase spíše kolísá nahoru a dolů. Na rozdíl od anorexie u nich převažuje emoční labilita, impulzivní jednání (jídlo, alkohol, návykové látky) a liší se také výrazně lepším náhledem a snahou o spolupráci při léčbě.

U obou poruch je prokázáno vysoké riziko chronifikace a přetrvávání příznaků do dospělosti se závažnými psychickými i tělesnými důsledky. Může dojít i k přesmyku z mentální anorexie do bulimie.



## PROŽÍVÁNÍ

Negativní sebehodnocení, nutkavé myšlenky na jídlo a svou postavu, které zabírají většinu denní doby, výrazný strach z váhového přírůstku s potřebou zachovávání maximální kontroly denního režimu, pocity viny při přejedení.

## LÉČEBNÝ PŘÍSTUP

V úvodu bývá léčba mentální anorexie velmi problematická pro nedostatečný náhled a nespolupráci. Odpor ke změně jídelního chování (a potažmo vzhledu) často vyžaduje hospitalizaci, která je výrazně účinnější než ambulantní forma terapie. Léčba probíhá na úrovni biologické a psychologické. Ke stabilizaci tělesných funkcí je nutné zajistit dlouhodobě přiměřený kalorický příjem a pitný režim. Režimová léčba slouží k přepracování narušených vzorců jídelního chování. Individuální psychoterapie a rodinná terapie napomáhají v oblasti sebezpřijetí v roli dospívající a ke stabilizaci narušených vztahů v rodině. Farmakoterapie má kromě zlepšení tělesných funkcí (vitamíny, hormonální léčba při dlouhotrvající absenci menstruace s rizikem osteoporózy) sekundární úlohu. Antidepresiva vykazují při extrémní podvážce nižší účinnost, není prokázán primární pozitivní efekt na jídelní chování. Tam, kde depresivní příznaky nejsou pouze druhotným projevem podvážky, ale paralelní přidruženou poruchou, mají však své nezastupitelné místo. V režimové léčbě mentální bulimie je kladen důraz na trénink pravidelného příjmu adekvátního množství stravy (prevence přejídání). Psychoterapie se zaměřuje zejména na vztahovou vývojovou tematiku, v případě bulimie je také velmi účinná rodinná terapie. ■

## 1.3.6 SCHIZOFRENIE A PSYCHOTICKÉ PORUCHY

### CHARAKTERISTIKA

**PSYCHOTICKÉ PORUCHY** jsou charakterizované závažnými poruchami v oblasti vnímání (halucinace), myšlení (bludy), emocí (omezená schopnost prožívání) a projevů chování, narušením iniciativy, aktivity a vůle a ztrátou zájmu o okolí. Psychotické příznaky mohou mít různé formy a jejich výskyt ještě nutně neznamená, že se u člověka rozvíjí schizofrenie, která je nejzávažnějším onemocněním z této skupiny poruch. Psychotické poruchy se odlišují závažností, charakterem, délkou trvání příznaků a mají jasně definovaná diagnostická kritéria (např. u schizofrenie je minimální délka trvání příznaků více než jeden měsíc).

Psychotické poruchy

Typickými psychotickými příznaky jsou bludy a halucinace. U halucinací je typické, že člověk zcela realisticky slyší např. zvuky či mluvení („hlasy“) nebo má vidiny (popř. jiné nereálné smyslové vjemy), které ve skutečnosti neexistují, vytváří je pouze jeho „nemocný“ mozek. Psychotický člověk je však naprosto nevývratně přesvědčen, že to, co slyší nebo vidí, je reálné, jedná se o bludné přesvědčení. Bylo by chybou člověku s psychózou a halucinacemi tvrdit, že žádné hlasy neslyší, vyvracet mu je. Na druhou stranu není přínosné psychotické příznaky příliš v komunikaci rozvíjet a tímto je podporovat.

Příznaky

Poruchou interpretace reality je myšleno chorobné vytváření zpravidla absurdních závěrů. Na rozdíl od zdravého člověka, který např. vidí muže s brýlemi a vyhodnotí, že muž má nejspíše zhoršený zrak, člověka s psychózou může napadnout, že tento člověk je špión a v brýlích má instalovanou kameru a odposlech. Chování člověka pod vlivem bludů či halucinací může být velmi bizarní (např. samomluva), často však i vysoce nebezpečné pro něj samého (např. skok z okna ve snaze uniknout před halucinovaným nebezpečím, případně nutnost vyhovět tlaku halucinovaného hlasu nařizujícího zabít své osoby) i pro jeho okolí (vnímá-li ohrožení ze strany druhých osob v paranoidním nastavení).

## PRŮBĚH A PROGNOZA

Rozvoj psychotické poruchy může být náhlý (během několika dní), nebo plíživý (měsíce i roky). Rychlejší nástup bývá spojen zpravidla s rozvojem bludů a halucinací a lepší prognózou, u postupného rozvoje poruchy může předcházet delší fáze různých nespecifických příznaků (např. ztráty zájmů a aktivity, uzavírání se, porucha soustředění a neschopnost učit se, depresivní prožívání, úzkosti). Počátek onemocnění se může projevit např. zhoršením školního prospěchu až školním selháváním, nepřiměřeným sociálním chováním a emočními reakcemi (např. člověk nemluví, nebo naopak mluví jakoby pro sebe či směrem, ve kterém nikdo není, jindy mluví hodně a rád – filozofuje, diskutuje, jindy podezírá, bojí se něčeho, něčemu se vyhýbá, v případě pocitu ohrožení může reagovat tzv. obranným zaútočením). Chování může být i nenápadné (člověk je uzavřený, tichý, pasivní), typicky se ale vždy odlišuje od chování před nástupem příznaků.

Možnost propuknutí prvních projevů schizofrenie se u dětské populace nejčastěji datuje do dospívání a celkově vrcholí mezi 20.–30. rokem věku. Pozdě diagnostikovaná a neléčená první epizoda významně zhoršuje prognózu, stejně jako propuknutí nemoci v raném věku. Výskyt pro všechny psychózy činí cca 18/10 000 ve věku 18 let, pro věk 13 let 0,9/10 000. Nejčastěji se vyskytuje tzv. paranoidní forma schizofrenie s typickou vztahovačnou podezíravostí vůči okolí a sluchovými halucinacemi.

## PROŽÍVÁNÍ

Ve stadiu propuknutí nemoci bývá převládajícím prožitkem velmi intenzivní neurčitá úzkost, vztahovačnost, nedůvěra v okolí, vnitřní chaos, ohrožení sebe i světa. Častá je rovněž výrazná emoční labilita. Méně často se vyskytuje euforie v rámci velkášského bludu apod.

## LÉČEBNÝ PŘÍSTUP

### Léčba schizofrenie

Léčbou schizofrenie je dlouhodobá medikace antipsychotiky, zpravidla po dobu minimálně několika měsíců až let dle vývoje stavu. Akutní fáze onemocnění vyžaduje velmi často hospitalizaci (i proti vůli pacienta) do stabilizace stavu a vymizení závažných příznaků (bludy, halucinace). Následuje ambulantní doléčování se sociálně kognitivní rehabilitací a s podpůrnou psychoterapií, nejlépe v terapeutickém stacionáři. U těžkých chronických forem přetrvávají některé příznaky dlouhodobě. Léky doporučenými k léčbě schizofrenie u dětí a adolescentů jsou novější antipsychotika (Risperidon, Aripiprazol, Quetiapin).

V akutní fázi onemocnění je vhodné zaujímat nekonfrontační, klidný, vstřícný, věcný a podpůrný postoj. Diskutování o halucinacích a bludech spíše prohloubí nedůvěru, zesílí úzkost a zhorší spolupráci a nátlakem riskujeme i přechod do obranné agrese. Řešením je co nejdříve kontaktovat rodinu a zajistit odborné vyšetření. Některé akutní stavy spojené s výrazným neklidem vyžadují přivolání rychlé zdravotnické pomoci s ochranným doprovodem. Ve fázi rehabilitace a návratu do školy je nutné velmi pozvolna a opatrně s pečlivým monitorováním stavu postupně dávkovat školní zátěž dle momentálních dispozic žáka. Aktuální výkonnost ověřujeme neuropsychologickým vyšetřením. Příliš brzké vystavení školní zátěži zvyšuje riziko zhoršení stavu nebo rozvoje úzkostné či depresivní reakce v důsledku selhávání. ■

## 2 Dopady znevýhodnění do vzdělávání

— Věra Čadilová, Zuzana Žampachová —

Vzdělávání žáků s neurovývojovými poruchami včetně PAS a s výše uvedenými psychickými poruchami a onemocněními ovlivňují projevy, které se u těchto žáků objevují v různé četnosti, intenzitě a frekvenci a ve velmi široké a různorodé škále symptomů. Alespoň základní teoretická znalost problematiky je pro pedagogy důležitým předpokladem pro úspěšné vzdělávání těchto žáků a ovlivňuje výběr metod a postupů, které je v intervenci třeba využívat. Většina žáků zvládá vzdělávací proces s velkými obtížemi, což je způsobeno nejen symptomy dané diagnózy, ale také nerovnoměrným vývojovým profilem, jehož důsledkem je, že dítě se některým dovednostem učí snadněji a mnoho dalších zvládá s velkými obtížemi. Pro efektivní vzdělávání těchto žáků je nezbytné, aby byl pedagog seznámen s aktuální vývojovou úrovní konkrétního žáka v jednotlivých oblastech rozvoje a/nebo s momentálními handicapy danými probíhající psychickou poruchou, a kladl tak na žáka přiměřené požadavky.

### Související dopady

Kromě projevů, které jsou spojeny se základní diagnózou a s nerovnoměrností vývojového profilu, mohou v řadě případů ovlivňovat úspěšnost vzdělávání žáků i přidružené poruchy a onemocnění. Některé z nich mají zásadní vliv a bez jejich zohlednění v pedagogické intervenci je obtížné žáka rozvíjet a zajistit jeho docházku do školského zařízení. Jednotlivé psychické poruchy i neurovývojové poruchy včetně PAS se mohou vzájemně kombinovat a jejich samostatný i sdružený výskyt komplikuje celý vzdělávací proces, pravidelnou

docházku do zařízení, vztahy s vrstevníky a komunikaci s okolím. Mezi neurovývojové poruchy se řadí mentální retardace, poruchy autistického spektra, vývojové poruchy řeči, vývojové poruchy učení a vývojové poruchy motorických funkcí, dle širšího pojetí i ADHD (porucha aktivity a pozornosti), popř. ADD (převažující porucha pozornosti). V diagnostickém systému jsou tyto vývojové poruchy zařazeny mezi „duševní poruchy a poruchy chování“ (tedy poruchy, jimiž se převážně zabývá obor psychiatrie a klinické psychologie). Další vybrané poruchy zařazené do této kategorie, vedle vývojových poruch, budeme v publikaci zjednodušeně nazývat „psychickými poruchami“. Patří mezi ně, dle úvodního textu, např. úzkostné poruchy, deprese, OCD (obsedantně-kompulzivní porucha), psychotické poruchy a další.

Tíže a hloubka postižení je dána přítomností různých projevů souvisejících nejen se základní diagnózou, ale také s přidruženými poruchami, což vzdělávání těchto žáků ztěžuje. Bez využití speciálního přístupu, specifických metod práce a individuálního přístupu k žákovi se tedy pedagog vzdělávající tyto žáky v každodenní praxi neobejde a měl by být teoreticky seznámen se specifickými metodami, které jsou při vzdělávání využívány. Pedagog by měl mít možnost konzultovat jejich praktické využití s odbornými pracovníky, stejně jako by měl mít možnost konzultačně řešit individuálně zvolenou strategii pro konkrétního žáka.

Zohlednění osobnostních a charakterových zvláštností každého jedince v kombinaci s jeho diagnózami vyžaduje volbu individuálního přístupu a specifických metod práce, jejichž prostřednictvím je žákovi poskytována taková míra podpory, která mu zajistí účinnou pomoc při vzdělávání a úspěšném fungování v prostředí školského zařízení, v němž je aktuálně vzděláván.

Strategie  
individuálního  
přístupu

Cílem pedagogické intervence není přizpůsobit žáka normám školního prostředí, ale důsledným uplatňováním přiměřených metod práce ovlivňovat okolí dítěte s vývojovými či psychiatrickými poruchami, a měnit tak náhled na jeho specifické chování a jednání. Úlohou ovlivňování není přetváření žáka, ale vytvoření podmínek, za kterých bude žák úspěšnější a svobodnější. Proto práce s těmito žáky klade zvýšené nároky na pedagogy, na jejich trpělivost, důslednost, kreativitu i odborné znalosti (Čadilová & Žampachová, 2012). ■

## 2.1 SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Zdravé dítě aktivně vyhledává kontakt s okolím, se svými vrstevníky i s dospělými a těší se z pozitivní odezvy na své chování. Postupně získává zkušenosti se začleněním do různých sociálních skupin, z nichž každá má své typické socializační požadavky. Společnost si vytváří představu určitého typu žáka, jehož znaky by alespoň rámcově měli mít všichni žáci. V institucích, ve kterých probíhá vzdělávání, jsou na dítě kladeny požadavky na uplatňování sociálního chování, jež vyplývá z této normy a z jeho fyzického věku, je dále rozvíjeno v kontaktu s vrstevnickou skupinou, cílenou výchovou, vzory dospělých a podřizováním se požadavkům. Dítě se učí přizpůsobovat své chování požadavkům okolí, porozumět jim a přiměřeně na ně reagovat.

## Deficity

**DEFICITY** v oblasti sociálního chování se vyskytují nejen u žáků s PAS, jinými vývojovými poruchami, ale i u dalších psychických onemocnění. Tito žáci nemají problém jen s navázáním kontaktu s vrstevníky, ale také s dospělými. Někteří jsou v sociálním kontaktu pasivní a kontakty s dospělými i vrstevníky aktivně nevyhledávají, komunikují s nimi sporadicky, projevují jen malou radost ze sociálního kontaktu; některým z nich způsobuje nutnost navazování sociálních interakcí i závažné problémy. Jiní žáci projevují své emoční rozpoložení jen diskrétně anebo vůbec, u dalších dochází k častému střídání nálad, důvody střídání ale nejsou vždy zcela čitelné. Někteří žáci vstupují do interakce s okolím aktivně, avšak nevhodným, odlišným způsobem, jehož frekvence i kvalita neodpovídají situaci a požadavkům na ně kladeným. Takoví žáci mohou působit na okolí dojem „otravných“ a neúnavných dětí a vyvolávat u dospělých i vrstevníků pocit „nevychovců“, kteří si neosvojili pravidla společenského chování, nerespektují autoritu, požadavky kolektivu a nejsou schopni se přiměřeně začlenit do vzdělávacího procesu. Mezi žáky můžeme identifikovat formální typy dětí, které působí v sociálním kontaktu s dospělými zdvořile, avšak s dětmi stejného věku si nerozumí, jejich zájmy jsou natolik odlišné, že je nedokážou navzájem sdílet, a jejich případné sebestředné za každou cenu působí sebestředně na okolí a vede k jejich vylučování z kolektivu.

Obecně lze říci, že je u nich sociální kontakt kvalitativně narušen a současně ovlivněn také typem žáka, ze kterého vyplývá způsob navazování jeho sociálních interakcí s okolím.

Řada takových žáků má obtíže v pochopení smyslu přátelství a kamarádství nebo s navazováním či udržováním úzkých vztahů ve vrstevnické skupině a s podřízením se požadavkům této skupiny, jiní o něj nestojí a upřednostňují činnosti o samotě. Někteří potřebují určitou míru předvídatelnosti ve vztazích s ostatními, mít věci pevně pod kontrolou a řídit dění ve skupině, ve které mohou prosazovat vlastní zájmy, scénáře aktivit a her, jiní potřebují naopak podporu, ohleduplnost a toleranci, popř. přehlížení nepříjemných projevů dané poruchy, což vrstevnická skupina bez dobrého vedení pedagogem nedokáže. Začlenění do skupiny je z těchto důvodů obtížné, stejně jako získat mezi vrstevníky kamarády a udržet si je. Přátelství v pravém slova smyslu i bližší kontakt s dětmi jsou pro ně obtížně realizovatelné a těžce udržitelné.

Při práci v kolektivu mají žáci problém s uplatněním různých sociálních dovedností, jako je kooperace, podřízení se požadavkům, přijetí role ve skupině apod.

Vzhledem k popsaným deficitům v oblasti sociálního chování je zřejmé, že zapojení do kolektivních aktivit je pro tyto žáky velmi obtížné. Řada z nich má problém také s pochopením a uplatňováním pravidel a s jejich aplikací při kolektivních hrách a soutěžích. Část se jich s drobnou podporou dokáže zapojit a prožívá z nich radost. Jiní si však musí teprve postupně osvojovat herní pravidla a naučit se přijmout prohru. Někteří pravidla a herní strategie nepochopí ani po delším nácviku, opakovaně mají problém s jejich akceptací a správným použitím. Obtížně přijímají prohru, ale o zapojení do kolektivních her a soutěží stojí. Naopak někteří žáci nejeví o soutěžení zájem, při hře jsou pasivní a soutěže se neradi účastní, některým soutěžení dokonce přináší utrpení. I zde se projevují velké rozdíly mezi jednotlivými typy poruch.

Deficity v oblasti her a soutěží mohou být dány nízkou mírou flexibility, omezenou představivostí, nízkou úrovní sociálních dovedností, nedostatkem energie či emočními bariérami, případně změněným prožíváním sebe a okolí.

Hry a soutěže

Výrazně nerovnoměrný vývojový profil se také odráží v oblasti sociálního chování – u různých neurovývojových i některých psychických onemocnění může být oblast sociálního chování pod úrovní mentálního věku žáka. Pro pedagogy je rozdíl mezi úrovní sociálního chování, fyzickým a celkovým mentálním věkem žáka obtížně pochopitelný a často se domnívají, že si žák takto vynucuje pozornost nebo se něčemu záměrně vyhýbá, což si okolí vysvětluje tak, že se chová vědomě nevhodně, ačkoliv ví, jak by se chovat měl. Pedagogové v této souvislosti často obviňují rodiče těchto žáků z nevhodného výchovného působení a podceňování výchovy jako takové. Hovoří často o nedůsledné výchově, rozmazlování a toleranci obtížně akceptovatelného chování.

Sociální chování

Jestliže jsou problémy v sociálním chování žáka důsledkem deficitů, které plynou ze stanovené diagnózy, nelze je považovat za nesprávné výchovné působení rodiny. Hledání příčin specifického chování by mělo vždy vycházet z dobrých teoretických znalostí pedagoga v oblasti vývojové psychologie i psychických poruch a vyústit v uplatňování praktických zkušeností při práci s těmito žáky. ■

## 2.2 KOMUNIKACE

Dítě se učí od útlého věku komunikovat s dospělými i se svými vrstevníky. V komunikaci postupně rozlišujeme různé styly, které vyplývají z jeho zkušeností a jsou utvářeny společně s rozvojem myšlení. Tím, jak dítě získává nové sociální zkušenosti, postupně přizpůsobuje specifický způsob komunikace v rámci rodiny i vrstevnické skupiny. Učí se odlišovat jazyk, kterým se dorozumívá se svými vrstevníky, učí se však také komunikovat s dospělými a přizpůsobuje tuto komunikaci nastaveným pravidlům. Ve škole určuje způsob komunikace učitel, v domácím prostředí si může komunikační styl i obsah dítě volit samo dle zvyklostí rodiny. Komunikace se tak stává výrazným faktorem socializačního procesu a předurčuje budoucí postavení dítěte ve společnosti.

Mnohé vývojové poruchy (včetně PAS) i psychické poruchy a onemocnění do značné míry ovlivňují způsob komunikace žáka s jeho okolím. Nepřiměřený způsob komunikace dítě diskriminuje při vzdělávání. Někteří žáci obtížně formulují vlastní myšlenky, obtížně popisují vlastní prožitky, nedokážou reprodukovat slyšené či čtené texty (pokud nejde o prosté sdělení informací), mají potíže s chápáním abstraktních pojmů, doslovně chápou sdělené, nerozumí ironii, nadsázce. Někteří nevyužívají svou řeč funkčně, mívají problém s reciprocitou, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, neudrží téma rozhovoru nebo naopak nekomunikují vůbec. Jiní mohou být ovlivněni poruchou plynulosti řeči, poruchou výslovnosti, elektivním mutismem a dalšími poruchami, jako jsou např. úzkosti, deprese, slovní tikové projevy.

Způsob komunikace

## Potíže v komunikaci

**POTÍŽE V KOMUNIKACI** mohou způsobovat i narušené prozodické a další faktory řeči, jako je monotónní nebo přehnaně intonovaná, nápadně tichá nebo hlasitá, překotná řeč apod. U některých žáků se můžeme setkat s mechanickým verbálním projevem, jejich řeč je formální, obsahuje řadu pojmů a výrazů, které neodpovídají fyzickému věku žáka. Někteří z nich používají echolalie či řečové perseverace, jiní pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů.

Závažným deficitem může být i narušená schopnost sledovat tok řeči, vnímat a přiměřeně používat neverbální prostředky komunikace. Dalším z projevů je problém s navázáním a udržení zrakového kontaktu, posturací těla během komunikace, s přiměřeným používáním gest a mimiky obličeje.

## Řečové deficity

**ŘEČOVÉ DEFICITY** a deficity v komunikaci se promítají jak při vzdělávání, tak v kontaktu s vrstevníky i dospělými. Žák, který má problém s využitím základních funkcí komunikace, nedokáže požádat o pomoc či o dovysvětlení probírané látky nebo na sebe upozorňuje nevhodným způsobem, vykřikuje, je agresivní, běhá po třídě apod. ■

## 2.3 PŘEDSTAVIVOST A SPECIFICKÉ ZÁJMY

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

## Hry a zájmy

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

Zájmy a aktivity dětí s některými neurovývojovými a/nebo psychickými poruchami bývají většinou odlišné od zájmů jejich vrstevníků. Liší se např. svým zaměřením (někdy se dokonce nedokážou zaujmout většinou běžných aktivit, jindy jde o nepřiměřené či riskantní aktivity), frekvencí výskytu, dobou trvání, četností opakování a potřebou sdílet či naopak nesdílet je s ostatními. Z hlediska okolí mohou být některé z těchto aktivit na první pohled přiměřené věku a schopnostem dítěte, časem se však může ukázat, že nejsou zcela funkční, prohlubují problémy dítěte a svým charakterem se neslučují se zájmy vrstevnické skupiny. U některých dětí se obsah a charakter zájmových aktivit může měnit v čase, jiné děti setrvávají u svého zájmu po dlouhou dobu. Kvalita využívání volného času se u jednotlivých žáků odlišuje intenzitou, mírou zaujetí a způsobem provádění. Některé děti s vývojovými poruchami, především s PAS, se věnují pouze nefunkční manipulaci s předměty, jiné se věnují činnostem se vztahovými prvky, jako je řazení, třídění nebo seskupování. Žáci s dobrou úrovní mentálních schopností vyplňují svůj volný čas zájmy, které jsou do větší či menší míry funkční, avšak často přerůstají ve stereotypní činnosti



a svůj funkční charakter ztrácejí. Jde o zájmy spojené s písmeny, číslicemi, dopravními značkami, dopravními systémy apod. Některé děti se v rámci volnočasových aktivit věnují autostimulačním činnostem, jako je pozorování různých objektů, prohlížení předmětů, časopisů, houpání, točení, bouchání apod.

**VOLNOČASOVÉ AKTIVITY** slouží k psychickému i fyzickému odpočinku dítěte a jejich nepřítomnost nebo absence relaxačního účinku mají neblahé důsledky na psychický i fyzický stav dítěte. Proto je důležité tyto aktivity rozvíjet i ve školním prostředí a případně uplatňovat různé strategie, které žákovi pomohou se zapojením do těchto aktivit, včetně doporučení případných psychoterapeutických či farmakoterapeutických intervencí k odstranění bariér k jejich provozování či prožívání u některých psychických onemocnění. ■

Volnočasové aktivity

## 2.4 EMOCIONALITA

Žáci s vývojovými a/nebo psychickými poruchami mají v emocionální oblasti závažné deficity, které je limitují v sebepojetí i v úspěšnosti navazování a udržování přiměřených mezilidských vztahů. Někteří z nich obtížně chápou potřeby jiných lidí, míra jejich empatie nebo možnost jejího využití je nízká, u PAS někdy zcela chybí, jiní oplývají přemírou empatie, jež jim brání v objektivním posuzování emočních situací, které prožívají oni sami nebo se odehrávají v jejich blízkosti. Z toho důvodu na své okolí působí nevyrovnaně, někdy egocentricky, jindy přehnaně „angažovaně“, jejich výroky vůči ostatním mohou být nevhodné a pro okolí, včetně blízkých členů rodiny, nepochopitelné. Obtížně verbálně vyjadřují své city, nebo naopak stále mluví o svém prožívání v nevhodných situacích.

Žáci mohou být náchylní k sebepodceňování, odsuzování a hledání chyb u vlastní osoby, nebo naopak vystupují jako neomylní a chyby přičítají svému okolí („oni problém nemají, vše zvládají“), ač okolí vidí realitu zcela jinak.

I kontrola vlastních emocí a následného chování u nich bývá problematická, často podléhají nekontrolovatelným záchvatům zlosti či propadají zoufalství a beznaději a bývají náladoví.

Kontrola emocí

U řady těchto žáků se současně projevuje nízká frustrační tolerance, jejich reakce na vnější podněty, někdy zdánlivě i zcela nenápadné, bývají bouřlivé a nepřiměřené.

Mnozí z nich trpí strachem nebo úzkostmi, např. strachem ze separace od blízké osoby, trémou až masivními úzkostmi ze zkoušení, z hovoru před ostatními, trvalou úzkostnou pohotovostí (např. z vlastního selhání, ze smrti, nemoci, změny, katastrof), někdy specifickým strachem z běžných situací či objektů (např. z otevřených dveří, sušáků na toaletě, některých zvířat); jejich prožívání může vyústit až k panickým reakcím charakteristickým nekontrolovaným chováním (např. křik, pláč, útěk, obranný útok, ustrnutí a nereaktivita). U jiných žáků se projevuje střídání nálad, které mohou být provázeny střídavou pasivitou či zvýšenou aktivitou, sebepodceňováním, nebo naopak přeceňováním vlastních schopností, v některých případech může dojít i k deklarování sebevražedných úmyslů. ■

## 2.5 NESPECIFICKÉ PROJEVY CHOVÁNÍ

Některé neurovývojové a/nebo psychické poruchy jsou provázeny nespecifickými projevy v oblasti smyslového vnímání (např. zrakové, sluchové, taktilní, čichové, chuťové). Tyto projevy jsou velmi časté a jejich znalost je pro pedagogy důležitá. Poruchy v oblasti percepce mohou výrazně narušit vzdělávací proces i adaptaci v prostředí školského zařízení. Do nespecifických projevů dále zahrnujeme obtíže s adaptabilitou a odlišnosti v motorickém vývoji. ■

## 3 Pedagogická diagnostika žáka

— Věra Čadilová, Zuzana Žampachová —

Diagnostice psychických poruch a onemocnění někdy předchází skutečnost, že pedagog ve škole či školském zařízení u žáka pozoruje odlišnosti v chování, komunikaci či emočním vývoji a upozorní na ně jeho rodiče. Někteří rodiče se v takové situaci rozhodnou navštívit odborníky, jiní váhají a nedají na doporučení pedagogů k návštěvě školských poradenských zařízení či jiných odborných pracovišť. Bohužel se také stává, že i po návštěvě odborníka zůstává dítě bez následné odborné péče, neboť jeho problémy nejsou podchyceny v plném rozsahu, někdy jsou dokonce bagatelizovány, ať už ze strany samotných odborníků, tak i rodičů či pedagogů. Může být např. i zmiňováno, že dítě z problému vyroste, postupným vývojem se jeho chování změní, že je „své“ nebo pouze nevychované a není třeba jej stigmatizovat docházkou k odborníkům, či dokonce diagnózou a speciální podporou. Podceňování prvních příznaků ale může vést, a často vede, k prohloubení dané poruchy, popřípadě i k rozvoji druhotných problémů, jejichž důsledky mají vážný dopad na další vývoj i zdraví dítěte, na vzdělávací proces a na přijetí dítěte vrstevnickým kolektivem.

Často dochází k tomu, že pedagog ve skupině žáků identifikuje dítě, jehož projevy jsou zvláštní a chování v kolektivu je nápadné, často i nepřiměřené nejen k situaci či k činnosti, kterou dítě vykonává, ale i k jeho kognitivním schopnostem. Svým chováním případně narušuje i vzdělávání ostatních žáků. Pokud chce pedagog tuto situaci změnit, musí se vážně zamyslet nad tím, zda žák zvládne vyučovací proces s využitím běžných metod

Chování dítěte  
v kolektivu

a forem práce, nebo zda je nutné, aby žákovi k úspěšnému fungování vytvořil podmínky specifickou intervencí s využitím speciálních metod a forem práce.

Základním předpokladem pro začlenění takového žáka do kolektivu je zhodnocení toho, zda je stav daný vývojovou poruchou, s jejímiž projevy je třeba počítat dlouhodobě, a/ nebo získání informací, o jaké psychické onemocnění se jedná a jaký je jeho předpokládaný průběh a příznaky. Následuje zhodnocení aktuálních možností dítěte, jeho silných a slabých stránek, vzájemné porovnání jednotlivých oblastí vývoje a nejčastěji u vývojových poruch vytvoření vývojového profilu schopností a deficitů. Pedagog tím vytvoří podrobnou charakteristiku žáka (viz příloha 1), jež mu pomůže identifikovat problémy ve vývoji dítěte, které ovlivňují vzdělávací proces.

Dobře zpracovaná charakteristika žáka pomůže pedagogům vysvětlit příčiny jeho obtíží tak, aby se řešily jen viditelné následky v jeho chování (např. agresivní chování vůči ostatním žákům, křik, sebepoškozování, mlčení). Pedagogové, kteří se žákem pracují, by měli pochopit, proč se takto chová, a s využitím podpůrných opatření vytvářet přiměřené vnější podmínky (např. úpravou prostředí, využitím strukturalizace, vizualizace a motivace, relaxačními aktivitami) a klást na něj pouze takové požadavky, které je dítě v daném období schopné zvládnout. Problémy, které žák ve skupině dětí má, by v žádném případě neměly vést k jeho vyloučení z kolektivu, ale ani k rezignaci pedagoga na využití podpůrných opatření při realizaci vzdělávacích strategií.

#### Orientace v prostředí školy

Pro řadu žáků, u kterých je později diagnostikována vývojová a/ nebo psychická porucha, může být prostředí školy a školského zařízení matoucí a někteří se v nich obtížně orientují. Tito žáci mají často problém zaměřit pozornost k aktivitám, které jsou z pohledu jiných žáků i pedagoga smysluplné. Žák buď obtížně chápe smysl těchto aktivit a neumí ani předvídat jednotlivé události, nebo nemá dostatek energie či jiných předpokladů k jejich provedení. Pro takového žáka jsou i jednoduché úkoly, které by za jiných podmínek bez problémů splnil, výrazně problematické. V této situaci se jim žák vyhýbá, odmítá je či se aktivně brání jejich splnění. Při přetrvávání nátlaku na jejich splnění se může projevit i neadekvátní chování.

I zdravému žákovi dáváme v průběhu vzdělávacího procesu určitou představu o tom, co je třeba udělat, nebo o tom, co se bude dít dál. Tuto představu poskytujeme v podobě, které žák rozumí. Většině z nich stačí slovní vysvětlení, avšak žáci s vývojovými odlišnostmi většinou potřebují již v této fázi uplatnění podpůrných opatření, která jim pomohou porozumět zadaným úkolům, zpřehlednit situaci, zajistit dostatečný časový prostor pro práci a podpořit soustředění a motivaci (např. změna zasedacího pořádku povede k aktivnější spolupráci pedagoga s dítětem, změna v organizaci výuky přispěje ke zlepšení koncentrace žáka např. zařazováním relaxačních přestávek, vizuální podpora objasní sdělované informace a zadání úkolu, pomůže k vysvětlení prováděné činnosti). Uplatňování podpůrných opatření ve vzdělávacím procesu vede k tomu, že žák je vyrovnanější, úspěšnější a spokojenější, a tím je spokojený i pedagog, ostatní žáci ve třídě i rodiče. Ve chvíli, kdy realizovaná podpůrná opatření nepřinášejí očekávané zlepšení, je třeba, aby pedagog informoval rodiče, resp. zákonné zástupce žáka, a doporučil jim odborné vyšetření, na jehož základě budou doporučena podpůrná opatření vyššího stupně.

### 3.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA

<p>Jméno a přímení dítěte:</p> <p>Datum narození:</p> <p>Zákonný zástupce:</p> <p>Poznámka:</p>	
<p><b>Sociální chování</b></p> <p>Spontaneita a aktivita v kontaktu, reakce na běžné podněty (pozdrav, otázka, žert), překračování norem, emoční reakce na různé situace, zapojení mezi vrstevníky, pasivita, plachost, empatie, reakce na blízkost jiných dětí, reakce na blízkost dospělých, přijímání fyzické pomoci, chování ke známým a cizím osobám, jiné zvláštnosti v chování...</p>	
<p><b>Komunikace</b></p> <p>Verbální komunikace – komplexní projev, schopnost vyjadřování, vždy nebo jen v určitých situacích, vlastní žargon, tvoří si nová slova, má vlastní řeč, intonace, tempo, styl vyjadřování, nápadnosti (echolalie, citace, opakování stejného, výkřiky, mluvení pro sebe, dlouhé pauzy), porozumění řeči či obsahu textu, výdrž poslouchat čtený text, pochopení obsahu; neverbální komunikace – užívání gest, ukazování, používání alternativní komunikace, četnost a intenzita očního kontaktu, používání mimiky, postura těla. Používání denního režimu, pracovních a procesuálních schémat.</p>	
<p><b>Mentální schopnosti, zájmy</b></p> <p>Schopnost zvládat učivo stejně či jinak než většina ostatních (konkrétní příklady), rozdíly ve výsledcích v různých předmětech (příklady), případně mimořádný výkon, oblíbené a neoblíbené činnosti, zájem o nápadná témata nebo akcentované zaujetí pro běžná témata, způsob trávení přestávek (volného času). Zájem o některé věci, předměty, pozná barvy, přiřadí předmět k obrázku, roztřídí předměty, čte, píše, počítá...</p>	
<p><b>Pozornostní funkce a úroveň aktivity</b></p> <p>Rychlost a kvalita zaměření se na zadanou činnost a na plnění pokynů, výdrž u dané činnosti, rozptylování se okolními podněty, potřeba opakování vyzývání a připomínání, schopnost ukončit jeden úkol a přejít na další, změny oproti předchozím obdobím. Tělesný neklid, vrtění se, houpání na židli, hraní si s něčím, pobíhání. Pomalé tempo, schopnost setrvávání na místě, impulzivita, sebekontrola, spontaneita, temperament.</p>	

<b>Vnímání</b>  Má problémy v některé oblasti vnímání, reaguje neadekvátně na určité sluchové, zrakové, čichové, hmatové nebo chuťové podněty...	
<b>Motorické dovednosti</b>  Obratnost či neobratnost v jemné a hrubé motorice, popř. pouze v grafomotorice, přítomnost zvláštních pohybů, posturace těla, pohybová dyskoordinace, samostatnost v pohybu...	
<b>Dovednosti sebeobsluhy</b>  Samostatnost při jídle, problémy s některými složkami stravy, pomoc při přípravě stolování, samostatnost při oblékání, včetně zapínání knoflíků, vázání tkaniček, mytí rukou, chození na WC, schopnost dát najevo potřebu. Popis konkrétních situací, kdy je nutné dopomoci.	
<b>Motivace</b>  Motivovatelnost obvyklými způsoby či obtíže s motivovatelností, změny v oblasti motivace v porovnání s předchozím obdobím. Možnosti, jak žáka motivovat (pochvalou, odměnou v podobě jídla či oblíbené činnosti, odpočinku nebo jinými způsoby). Využívání motivačního systému (popis), žetonové hospodářství.	
<b>Citové reakce</b>  Projevy a rozpoznatelnost emocí (radost, smutek, zlost, úzkost), v jakých situacích, jejich četnost, intenzita a délka trvání. Stálost nálady, případné nápadné kolísání. Uvedení situací, na které žák nepřiměřeně reaguje, popis kontextu situací, ve kterých se objevují nepřiměřené emoční reakce, frustrační tolerance, sebekontrola.	

Zdroj: Čadilová, Žampachová a kol., 2015 ■

## 3.2 ZAŘAZOVÁNÍ DO STUPŇŮ PODPORY

— Věra Čadilová, Zuzana Žampachová —

Neurovývojové a další psychické poruchy a onemocnění se projevují různou mírou symptomatiky i intenzitou projevů. Jejich závažnost s ohledem na vzdělávání žáků a dopad na jejich vzdělávání hrají významnou roli. Z toho důvodu jsou vytvořeny jednotlivé úrovně podpory, které jsou rozděleny do pětistupňové škály podpůrných opatření. Tyto stupně odrážejí míru poskytované podpory, ať už samotnou školou, nebo s účastí dalších institucí, resp. odborníků, a to především pracovníků školních poradenských pracovišť (ŠPP) a školských poradenských zařízení (ŠPZ). Činnosti popsané v nižších stupních

podpory jsou většinou obsaženy i v náplni stupně vyššího. Žák s potřebou podpůrných opatření může být během vzdělávání zařazen do různých stupňů podpory. Zařazení by vždy mělo vycházet z jeho vzdělávacích potřeb v kontextu posouzení aktuálního fyzického, psychického i sociálního stavu.

## 1

Pro první stupeň podpory je klíčovým faktorem především individuální přístup k žákovi. Individualizovaný přístup, přizpůsobení metod a forem práce a respektování specifických zvláštností žáka je stejně jako zohlednění jeho speciálněpedagogických potřeb při hodnocení problémů zcela v kompetenci pedagogů školy. Současně není nutné žákovi měnit nebo modifikovat obsah vzdělávání.

Tento stupeň podpory využívají především žáci selhávající ve výuce z důvodu častých absencí, delšího onemocnění či z jiných často přechodných příčin. **U žáků s PAS se tento stupeň neaplikuje, ale je využíván u žáků s lehkou mírou symptomatiky některých psychických onemocnění.**

Pokud po nastavení těchto opatření nedochází ke zlepšení či eliminování příčin, které jsou důvodem pro uplatňování podpůrných opatření v 1. stupni, je nutné, aby škola, případně školní poradenské pracoviště, pokud je ve škole zřízeno, navrhla ve spolupráci s rodinou další postup. **Následným krokem je vyšetření ve školském poradenském zařízení, které doporučí odpovídající podporu pro žáka, případně navrhne další vyšetření na specializovaných pracovištích.**

## 2

Péče o žáky s potřebou podpůrných opatření zařazených do druhého stupně podpory **vyžaduje spolupráci rodiny žáka a školy se školským poradenským zařízením.** Při vzdělávání je nutné uplatňovat speciální postupy, metody a formy práce za současného respektování specifických zvláštností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. V opodstatněných případech se může na vzdělávání dítěte spolupodílet formou individuální práce také školní speciální pedagog, případně psycholog. Obsah učiva může být s využitím edukačních plánů modifikován, ne však redukován. Tato úroveň podpory je doporučována pro většinu žáků využívajících vytvořené vizualizované pomůcky, které jim usnadní překonávání problémů se zvládáním učiva.

### **TYOLOGIE ŽÁKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA A/NEBO S PSYCHICKÝM ONEMOCNĚNÍM:**

- Žák s PAS s lehkou mírou symptomatiky, bez závažných deficitů v oblasti komunikace a sociálního chování, bez přítomnosti obtížně zvladatelného chování a bez dalších přidružených poruch a onemocnění.
- Žák s psychickým onemocněním, které má dlouhodobější dopad na školní výkon a manifestuje se častými absencemi, emoční nestabilitou, výkyvy nálad i výkonu, obtížemi v soustředění, sebeorganizaci, impulzivní reaktivitou, nadměrnou pasivitou, neschopností plnit zadané úkoly v takové míře, jaká je po žákovi požadována, obtížemi se zapojením do kolektivu apod.

## 3

Pokud byla v minulosti u žáka aplikována podpůrná opatření 1. a 2. stupně a nepomohla eliminovat jeho obtíže ve vzdělávání, je třeba žáka zařadit do 3. stupně. Stejně tak bude do 3. stupně zařazen žák, jehož rozsah problémů ovlivňuje vzdělávání a je překážkou při absolvování procesu vzdělávání bez uplatnění vyššího stupně podpory. Podkladem pro zařazení žáka do tohoto stupně podpory je komplexní diagnostika ŠPZ. Charakter obtíží žáka spojených se vzděláváním vyžaduje dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, stanoví postupy, metody a formy práce, které povedou k eliminaci žakových obtíží, a doporučí vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy vzdělávacích podmínek, režimová opatření, úpravu prostředí, ve kterém je žák vzdáván, a rozsahu domácí přípravy. U žáků zařazených do tohoto stupně podpory je vyžadována odborná speciálněpedagogická a psychologická intervence, která je realizována přímo ve škole, případně ve školském zařízení. Obsah učiva může být v odůvodněných případech nejen modifikován, ale také redukován. Kromě běžných výukových materiálů jsou využívány i speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Bývá navržena úprava pracovního prostředí. V některých případech je vhodné zřídit funkci asistenta pedagoga. Asistent pedagoga v tomto případě pracuje ve třídě jen v některých předmětech či po část vyučování. Pro žáky středních a vyšších odborných škol je možné využít prodloužení délky vzdělávání. Důležitými podpůrnými opatřeními, která pomohou žákům zvládnout vzdělávací proces, jsou kritériální úpravy hodnocení, uzpůsobení podmínek při přijímacích a závěrečných zkouškách na středních školách.

**TYPLOGIE ŽÁKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA  
A/NEBO S PSYCHICKÝM ONEMOCNĚNÍM:**

- Žák s lehkou až středně těžkou symptomatikou autismu s deficitem v oblasti sociálního chování, s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.).
- Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou s přidruženou vývojovou poruchou řeči, jejíž důsledky se promítají do zvládání učiva, nutná podpora asistentem pedagoga na omezenou dobu (český jazyk, naukové předměty, pobyt mimo školu...).
- Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou s přidruženou poruchou aktivity a pozornosti, jejíž důsledky ovlivňují vzdělávací proces především nízkou mírou adaptability a soustředění, nutná podpora asistentem pedagoga na omezenou dobu.
- Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou s přidruženým oslabením v oblasti kognitivního výkonu (subnormní a hraniční intelekt, nerovnoměrný profil kognitivních schopností, vývojové poruchy učení apod.) nebo lehkým mentálním postižením, nutná podpora asistentem pedagoga na omezenou dobu.



- Žák s lehkou až středně těžkou symptomatikou se závažnějším deficitem v oblasti sociálního chování, jehož důsledkem je nepřiměřené chování – využití vizualizovaných pomůcek především při organizaci volného času (přestávky, volné hodiny, mimoškolní akce), případná pomoc asistenta pedagoga při organizaci volného času nebo v předmětech, které nejsou jasně strukturovány (výchovné předměty).
- Žák s psychickou poruchou, která výrazně ovlivňuje jeho možnosti při vzdělávání (omezená docházka do školy, velmi časté absence..) a má pak problémy se zvládnutím učiva vyplývající z diagnózy (OCD, úzkostné poruchy, úzkostně depresivní symptomatika, sociální fobie, schizofrenie atd.).

## 4

Pokud podpůrná opatření z nižšího stupně podpory nepřinesla takové výsledky, které by pomohly eliminovat žákovy problémy ve vzdělávání, je nutné zařadit ho do vyššího stupně. Pro realizaci tohoto stupně je nezbytná podrobná a komplexní diagnostika ŠPZ. Charakter problémů žáka ve vzdělávání vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, stanovení postupu při jejich nápravě i formy nápravy a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Pro zajištění odborné speciálněpedagogické a psychologické intervence ve škole je třeba zařadit hodiny speciálněpedagogické péče, které je nutné zaměřit na konkrétní potřeby žáka s ohledem na typ postižení a projevy s ním spojené.

Na této úrovni podpůrných opatření je nutné přizpůsobit vzdělávacím potřebám žáka obsah vzdělávání i využívané metody a formy práce. Základem je individuální přístup s respektováním specifických zvláštností žáka v souladu s jeho možnostmi, což se promítá také do úpravy hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva může být modifikován a redukován, není to však podmínkou realizace podpůrných opatření. Při vzdělávání je nutné využívat speciálně upravené učebnice, speciální didaktické pomůcky, lze uplatnit také finančně náročnější pomůcky a ve většině případů je nutná i rozsáhlejší úprava jak pracovního prostředí třídy, tak i samotného pracovního místa. U některých žáků je nutné při podpoře komunikace ve výuce zařadit alternativní a augmentativní formy komunikace s využitím podpory potřebných technických pomůcek (komunikátory, PC, iPad, speciální klávesnice apod.). V tomto stupni podpory je obvyklá potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem, např. zřízení funkce asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka buď na část výuky, nebo s možností jeho využití po celou dobu výuky, s odbornou kvalifikací odpovídající jeho náplni práce.

V případě potřeby a po konzultaci s pracovníky školského poradenského zařízení (z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře) je možné využít individuální výuku v domácím prostředí, na které se mohou podílet i pedagogové školy.

**TYPOLÓGIE ŽÁKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA****A/NEBO S PSYCHICKÝM ONEMOCNĚNÍM:**

- Žák se středně těžkou až těžkou symptomatikou se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitivosti s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.).
- Žák s poruchou autistického spektra se středně těžkou symptomatikou s přidruženými poruchami a onemocněními (porucha aktivity a pozornosti, vývojová porucha motorických funkcí, vývojová porucha řeči, obsedantně-kompulzivní porucha (OCD), specifické poruchy učení (SPU), poruchy chování apod.), jejichž důsledky se manifestují do oblasti nepřiměřeného chování i do vzdělávacího procesu, nutná je podpora asistentem pedagoga; nutnost využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostředí, pracovního místa, snížený počet žáků apod.
- Žák se středně těžkou symptomatikou s přidruženým deficitem v oblasti kognitivních funkcí s dopadem do oblasti vzdělávání; nutné využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostoru, času i místa, podpora asistentem pedagoga po celou dobu výuky, případně dalším pedagogickým pracovníkem, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu.
- Žák s psychickou poruchou, která výrazně ovlivňuje jeho možnosti při vzdělávání (výrazně omezená docházka do školy, časté hospitalizace apod.), který má problémy se zvládnutím učiva vyplývající z diagnózy (OCD, úzkostné poruchy, sociální fobie, schizofrenie atd.), které se manifestují závažnými problémy v chování – nutná přítomnost asistenta pedagoga, úprava učebního plánu apod.

**5**

Tento stupeň podpory je realizován u žáků s nejvyšší mírou potřeby podpůrných opatření. Půjde o žáky se závažným stupněm znevýhodnění, většinou v kombinaci s dalšími poruchami a onemocněními, o žáky, u nichž by aplikace nižších stupňů podpory nepřinesla dostačující zlepšení a ovlivnění symptomů provázejících základní diagnózu. Podkladem pro přiznání nejvyššího stupně podpory je podrobná komplexní diagnostika ŠPZ. Charakter obtíží žáka ve vzdělávání vyžaduje nejvyšší míru uzpůsobení organizace, obsahu, forem i metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva je zpravidla modifikován a redukován vzhledem k jejich potřebám. Při vzdělávání je nezbytné využít speciální učebnice a další upravené či vyrobené výukové materiály, speciální didaktické, často finančně náročné pomůcky. Nutná je úprava pracovního prostředí školy i třídy. Obsah výuky předmětů speciálněpedagogické péče je modifikován pro potřeby žáka a je zajišťován s využitím terapeutických metod a postupů, s podporou speciálních pomůcek. Tento způsob výuky může zajišťovat pouze pedagog s příslušnou odbornou kvalifikací. Je realizován individuální formou, případně ve skupině s podporou dalšího pedagogického pracovníka. Vzhledem k závažnosti postižení bývá často nutné v rámci školy poskytovat individuální speciálněpedagogickou péči také v době mimo vyučování. Zřízení funkce asistenta pedagoga vyžaduje navýšení časové dotace nejen

na celou dobu výuky, ale také na přípravu a na tvorbu a výrobu pomůcek. Asistent pedagoga či další pedagogický pracovník se podílí na přímé práci se žákem nejen ve třídě, ale často i mimo třídu. Podmínkou je odpovídající kvalifikace. Ve třídách, které jsou zřízeny jako třídy speciální pro žáky s autismem, je nutné zajistit také druhého pedagoga ve třídě a uplatnit další podpůrná opatření.

V případě potřeby a po konzultaci s pracovníky školského poradenského zařízení (z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře) je možné využít individuální výuku v domácím prostředí, na které se mohou podílet i pedagogové školy.

#### **TYPLOGIE ŽÁKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

##### **A/NEBO S PSYCHICKÝM ONEMOCNĚNÍM:**

- Žák s těžkou symptomatikou se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitivosti s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.), úprava pracovního místa, kombinace individuální výuky a zapojení do kolektivu, v opodstatněných případech realizace výuky mimo třídu – nutná podpora asistentem pedagoga či dalším pedagogickým pracovníkem.
- Žák s poruchou autistického spektra s těžkou symptomatikou s přidruženými poruchami a onemocněními (ADHD, vývojová porucha motorických funkcí, vývojová porucha řeči, OCD, SPU, poruchy chování apod.), jejichž důsledky se manifestují v oblasti nepřiměřeného chování, nutná podpora asistenta pedagoga, nutnost využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostředí, pracovního místa, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu. Součástí vzdělávání jsou nácviky sociálních dovedností a práce s třídním kolektivem.
- Žák s těžkou symptomatikou s přidruženým deficitem v oblasti kognitivních funkcí s dopadem do oblasti vzdělávání a chování; nutné využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostoru, času i místa, podpora asistentem pedagoga po celou dobu výuky, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu. ■

## 4 Kapitoly podpůrných opatření

— Věra Čadilová, Zuzana Žampachová —

V následujícím textu jsou popsána podpůrná opatření využívaná u žáků s poruchami autistického spektra a dalšími psychickými poruchami a onemocněními. Vycházíme z aktuální školské legislativy a z vlastních zkušeností z práce se žáky s uvedeným znevýhodněním. Podpůrná opatření jsou řazena podle tiskopisu „Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“, který je přílohou vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

U jednotlivých podpůrných opatření je popsána aplikace v jednotlivých stupních. V některých případech dochází k aplikaci až od druhého stupně podpory (podpora náležející žákovi s obtížemi, jimž odpovídají podpůrná opatření 1. stupně, je uvedena v Katalogu PO – obecná část), jindy je aplikace realizovaná napříč stupni. Důvody, proč tomu tak je, jsou popisovány u jednotlivých podpůrných opatřeních. ■

## 4.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Základním dokumentem pro poskytování podpůrných opatření je Doporučení ke vzdělávání, které vydává školské poradenské zařízení (ŠPZ), nejčastěji ŠPZ se zaměřením na PAS. Škola je povinna realizovat všechna doporučená podpůrná opatření, se kterými vyjádřil informovaný souhlas zákonný zástupce. Nastavení podpůrných opatření přímo ve škole a jejich realizace je zpracována v individuálním vzdělávacím plánu (IVP), který je závazným vzdělávacím dokumentem žáka. Na jeho vytvoření se spolupodílejí pedagogové školy s pracovníky ŠPZ a zákonnými zástupci žáka. ■

### 4.1.1 TVORBA A REALIZACE INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU

IVP je živý dokument, který je možné v průběhu jeho platnosti doplňovat a upravovat, aby byl vždy v souladu s možnostmi a potřebami konkrétního žáka. Aby byl IVP funkční, je důležité ho průběžně vyhodnocovat a konzultovat jak mezi pedagogy ve škole, tak i s poradenskými pracovníky a v neposlední řadě i se zákonnými zástupci. Vždy by mělo jít o věcnou debatu o využívaných metodách, postupech a formách práce se žákem, nikoliv jen „sezení“ nad IVP s formálním zásahem do jeho obsahu.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

IVP by měl být sestaven v souladu se závěry vyšetření podstatnými pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole a ze stanovených podpůrných opatření, která jsou uvedena v Doporučení ŠPZ. Zúročení znalostí žáka pedagogy, kteří s ním pracují, je pro funkčnost IVP klíčové. Vypracování IVP pro nově příchozího žáka je velmi náročné a o to víc je nezbytné věnovat mu pozornost v průběhu vzdělávání a na základě poznávání žáka ho upravovat dle jeho individuálních vzdělávacích potřeb.

Při zpracování IVP pro žáka s PAS je důležité zohlednit jeho nerovnoměrný vývojový profil, typický pro děti s PAS. Zohlednění všech specifík postižení a vývoje žáků s poruchami autistického spektra a dalších psychických onemocnění zajišťuje účinnost a komplexnost výchovy a vzdělávání. Proto je třeba do IVP zahrnout speciální metody, postupy, strategie a pomůcky, které zajistí těmto žákům nejen úspěšné vzdělávání, ale i eliminaci deficitů vyplývajících z jejich znevýhodnění.

Poruchy autistického spektra a některá psychická onemocnění jsou často provázeny i zvláštnostmi v chování, které snižují celkovou funkčnost žáků při vzdělávání. Preventivní opatření, která reagují na tyto zvláštnosti v chování, musí být součástí IVP, stejně tak jako návrhy řešení krizových situací, do nichž se pedagogičtí pracovníci při práci s těmito žáky mohou dostat.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2–5**

IVP může být realizován u žáků s PAS a psychickými onemocněními od 2. do 5. stupně podpůrných opatření (PO). Jednotlivé IVP se budou lišit intenzitou poskytovaných PO, jichž je IVP nositelem. Ve 2. stupni uplatňujeme toto PO výjimečně, ve vyšších stupních vždy rozhoduje obsah doporučení, avšak od 3. stupně PO je u většiny výše uvedených žáků nezbytné vypracování IVP vzhledem k jejich individuálním vzdělávacím potřebám a rozsahu poskytovaných PO. Je třeba si uvědomit, že až 80 % těchto žáků využívá personální podporu a většina z nich má také upravenou organizační a obsahovou stránku vzdělávání.

Ve školách zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona je uplatňován s menší frekvencí vzhledem k tomu, že řada škol vzdělává žáky dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠ speciální), kde již mají upravené své školní vzdělávací programy dle cílových skupin, které vzdělávají. Mezi nimi se často objevují i žáci s PAS.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Pro sestavení funkčního IVP je důležité, aby se všichni zainteresovaní pedagogičtí pracovníci seznámili s Doporučením ŠPZ pro vzdělávání konkrétního žáka, za což je zodpovědný ředitel školy, který může tuto pravomoc delegovat na jiné pracovníky školy (zástupce ředitele, výchovný poradce, školní speciální pedagog nebo psycholog). IVP je dokument, s nímž je třeba neustále pracovat a dle potřeby jej upravovat, měnit a doplňovat. Proto je třeba při jeho vytváření se vyvarovat formálnosti, obecnosti a povrchnosti. Je rovněž důležité, aby každý pedagogický pracovník, který se žákem pracuje, obsah IVP znal, mohl do něj kdykoliv nahlédnout a případně ho po konzultaci s garantem upravit.

Při práci se žákem s PAS a s jinými psychickými onemocněními je třeba dávat si pozor na neefektivní plánování intervence, která vede k tomu, že klademe na žáka nepřiměřené požadavky, rozvíjíme jen oblasti, ve kterých má dobré výsledky, čímž nerovnoměrný vývojový profil dále prohlubujeme. Při neplánovaném a chaotickém vzdělávání může dojít k tomu, že žák si v učivu neosvojí základy, a tudíž si pak obtížně osvojuje náročnější učivo. Pokud tedy dochází k úpravám obsahu vzdělávání, případně úpravám očekávaných výstupů, považujeme vypracování IVP za nezbytné.

Pokud jsou žákovi poskytována podpůrná opatření v daném školním roce poprvé, může být obtížné stanovit, jak u něj bude vzdělávání probíhat. U takového žáka může být vypracování IVP na celý rok rizikové, protože teprve v průběhu školního roku pedagogové žáka poznají a mohou nastavit přiměřenou intervenci. Vhodnější je vypracovat IVP na kratší časové období nebo v průběhu školního roku na základě záznamů, informací od rodičů a průběžného hodnocení IVP upravit.



Tomáš ukončil docházku do mateřské školy (MŠ) a po odkladu školní docházky nastoupí po prázdninách do 1. třídy. Ve třech letech mu byl diagnostikován dětský autismus, měl opožděný vývoj řeči a velké potíže s adaptací, obtížně zvládal změny. Neměl rád hluk, v MŠ se ukrýval do rohů místností a přikrýval si uši. V průběhu docházky do mateřské školy se postupně některé projevy v chování zlepšovaly. Nyní, před nástupem do první třídy, chlapec mluví, ale má menší slovní zásobu než jeho vrstevníci, vyjadřuje se v krátkých, někdy neúplných větách s dysgramatismy. Má problém s porozuměním složitějším pokynům a instrukcím, obtížně vnímá frontální instrukce, mnohem lépe reaguje na individuálně sdělené pokyny. Ani dle návodných otázek nepřevypráví příběh, který mu někdo přečte. Pro započetí řízené činnosti musí být motivován, samostatně dokáže pracovat 5 minut, musí přesně vědět, co má dělat. Zadané úkoly musí být tak jednoduché, aby je bez potíží ihned zvládl. Tom nevyvine větší úsilí na jejich splnění, a pokud se mu hned nedaří, od úkolu odchází. Nadále přetrvává přecitlivělost na hluk. Interakci s vrstevníky nevyhledává, pobyt mezi nimi mu nevádí. Pokud mu není něco příjemného, nerozumí něčemu apod., nedokáže to přiměřeně vyjádřit, ale není agresivní, spíš odejde stranou, je ale na něm vidět, že není něco v pořádku. Někdy se v takové situaci objeví stereotypní kývání trupem. Tomáš pozná všechna písmena abecedy a pojmenuje je, pozná a pojmenuje základní geometrické tvary a barvy. Spolehlivě napočítá předměty na obrázku do 10, určí, kde je předmětů více nebo méně. S vizuální podporou a s názorem vyřeší jednoduchou slovní úlohu. Nemá potíže poskládat puzzle až z 50 částí, rád si skládá z Lega, bez potíží staví dle předlohy Lego, které je určené desetiletým dětem. Tom velmi dobře zvládá cvičení na drahách obratnosti (cvičení je vizuálně zřejmé), hůře se přizpůsobuje cvičení dle nápodoby, trvá mu déle, než si cviky osvojí. Má upevněný správný úchop tužky, rád si kreslí figurky z Lega, hůře mu jde kresba na zakázku, postavu nakreslí na výzvu pod úrovní fyzického věku. Stříhá nůžkami, rovnou linii dodrží méně přesně, při stříhání je méně obratný.

Tom je na WC samostatný, oblékne se, zapne knoflíky, zip, neumí si zavázat tkaničky. Nají se příborem, jí čistě.

Při zpracování IVP použijeme vzor, který je přílohou vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Součástí tohoto vzoru je i tabulka: Závěry vyhodnocení vzdělávání podle IVP, do které pracovník ŠPZ vepíše krátké hodnocení.

V úvodu IVP je třeba vyplnit všechny kontaktní údaje včetně údajů souvisejících se školským poradenským zařízením.

## VSTUPNÍ PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Tato informace není součástí formuláře pro IVP, přesto však ji doporučujeme zařadit, a to za zdůvodnění tvorby IVP. Při zpracování vstupní pedagogické diagnostiky je třeba vycházet ze závěrů zprávy uvedených v Doporučení, které vypracovalo ŠPZ. Pokud pedagog, který IVP vytváří, žáka již zná, může využít i vlastní poznatky, případně je může získat od zákonných zástupců žáka.

### Dle uvedené kazuistiky bude vstupní pedagogická diagnostika následující:

Tomáš nastupuje do 1. třídy po odkladu školní docházky. Od tří let navštěvoval mateřskou školu.

Řeč: používá krátké, někdy neúplné věty s dysgramatismy, má menší slovní zásobu; hůř rozumí složitějším pokynům a instrukcím; obtížně reaguje na frontální instrukce, je nutné sdělovat mu pokyny individuálně; ani dle návodných otázek nepřevypráví příběh, který mu někdo přečte.

Adaptace: po nástupu do mateřské školy se obtížně adaptoval; má problémy s přijímáním změn.

Sociální chování: interakci s vrstevníky nevyhledává, pobyt mezi nimi mu nevádí.

Akademické dovednosti: pozná všechna písmena abecedy a pojmenuje je, pozná a pojmenuje základní geometrické tvary a barvy. Napočítá předměty na obrázku do 10, určí, kde je předmětů více nebo méně. S vizuální podporou a s názorem vyřeší jednoduchou slovní úlohu. Poskládá puzzle až z 50 částí, rád si skládá z Lega.

Motorické dovednosti: zvládá cvičení na drahách obratnosti, hůř se přizpůsobuje cvičení dle nápodoby. Má upevněný správný úchop tužky, rád si kreslí figurky z Lega, hůř mu jde kresba na zakázku. Stříhá nůžkami, dle rovné linie stříhá méně přesně, při stříhání je méně obratný.

Sebeobsluha: na WC je samostatný, oblékne se, zapne knoflíky, zip, neumí zavázat tkaničky. Nají se příborem.

Smyslové vnímání: je precitlivělý na hluk.

### Priority vzdělávání

## PRIORITY VZDĚLÁVÁNÍ

Jde o nastavení cílů, kterých by žák v průběhu daného období, zpravidla během jednoho školního roku, měl dosáhnout. Při stanovení priorit ve vzdělávání vycházíme z příslušného rámcového vzdělávacího programu, resp. školního vzdělávacího programu (ŠVP). Vzhledem k deficitům, které vyplývají z diagnózy PAS (autistická triáda – deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti), případně z přidružených poruch a onemocnění, vycházíme při nastavení priorit z klíčových kompetencí RVP, resp. ŠVP. V průběhu vzdělávání by si žáci měli osvojit potřebné strategie učení, měli by být motivováni k dalšímu vzdělávání, měli by se naučit tvořivě myslet, řešit problémy, účinně komunikovat a spolupracovat.



Naplňování klíčových kompetencí je pro žáky s PAS problematické a vzhledem k deficitům, které vyplývají ze základní a případně přidružených diagnóz, ve většině případů nenaplní žáci zcela klíčové kompetence v průběhu vzdělávání. Úkolem pedagogů by mělo být dosáhnout maximálně možné míry rozvoje kompetencí a připravit žáka s PAS pro další život.

Stanovení postupu pro rozvoj klíčových kompetencí v IVP musí být co nejkonkrétnější, musí být v souladu s vývojovou úrovní žáka s přihlédnutím ke všem deficitům, které ovlivňují vzdělávání. Pravidelné vyhodnocování, jak jsou naplňovány priority vzdělávání, musí být maximálně objektivní, což umožňuje další plánování a rozvoj kompetencí. V případě, že se nedaří priority ve vzdělávání naplňovat, je třeba je přehodnotit, případně upravit či stanovit nové, které jsou v souladu s aktuálními možnostmi žáka.

### Dle uvedené kazuistiky bude stanovení priorit následující:

- Rozvoj adaptačních schopností: orientace v prostoru školy, rozvoj pracovního chování, příprava pomůcek na výuku, dodržování režimu výuky, podřízení se a vyhovění požadavkům vyučujících.
- Rozvoj sociálních kompetencí: osvojování si přiměřeného chování k vyučujícím, aktivizace sociálního chování žáka, navazování interakce s vrstevníky v řízené činnosti formou práce ve dvojici, případně v menší skupině, v neřízené činnosti formou jednoduchých her a jiných kooperativních činností s podporou pedagogického pracovníka.
- Rozvoj komunikace: rozšiřování slovní zásoby a porozumění s podporou vizualizace, rozvoj elementárních sociálně komunikačních dovedností (přiměřený pozdrav, oslovení, žádost o pomoc apod.).

### PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V Doporučení ŠPZ pro vzdělávání jsou konkrétně popsána podpůrná opatření, která by měl pedagog konkretizovat s ohledem na potřeby a možnosti žáka v reálných situacích při vzdělávání. Na tvorbě IVP se podílí konzultačně také zákonný zástupce a pracovník ŠPZ. Společně je možné IVP prokonzultovat a dle potřeby ho upravit či doplnit.

### Dle uvedené kazuistiky vybíráme tato podpůrná opatření:

Úpravy obsahu vzdělávání

### ČESKÝ JAZYK

- Rozvíjení čtení s porozuměním analyticko-syntetickou metodou.
- Pro kontrolu porozumění využívat vizuální podporu a návodné otázky.
- Intenzivně procvičovat sluchovou diferenciaci hlásek.
- Skládání slabik a slov s vizuální podporou i podle diktátu.
- Poslech krátkých textů s vizuální podporou a jejich reprodukce pomocí návodných otázek.

- Vytvoření souboru obrázků k zajištění rozvoje slovní zásoby a porozumění řeči, jeho doplňování a rozšiřování dle potřeb.
- Založit zážitkový deník s cílem osvojovat si vyprávění zážitků z minulosti s vizuální podporou.

## PRVOUKA

- Prvouka
- Osvojování si učiva dle tematického plánu třídy se zajištěním vizuální podpory (obrázky, výukové filmy, využití zážitkového deníku).

## VÝTVARNÁ VÝCHOVA, PRACOVNÍ ČINNOSTI

- Výtvarná výchova, pracovní činnosti
- Zohlednit menší obratnost v oblasti jemné motoriky a představivost.
  - K práci žákovi předkládat vzory nebo bude pracovat paralelně s asistentkou pedagoga.
  - Zjednodušit úkoly dle možností žáka tak, aby je zvládl motoricky a dokončil v daném čase.

## TĚLESNÁ VÝCHOVA

- Tělesná výchova
- V individuálním vztahu rozvíjet cvičení podle nápodoby.
  - Společně se spolužáky zapojovat žáka zejména do aktivit, které jsou vizuálně zřejmé (např. soutěže na drahách obratnosti).
  - Nacvičovat hru s pravidly v menší skupině žáků (např. Červení a bílí, Rybáři jedou s vizuální pobídkou).

## ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ

- Organizace vzdělávání
- K výuce bude žák využívat vizualizovaný rozvrh hodin (obrázkový), ve kterém budou uvedeny i přestávky, oběd a pobyt ve školní družině.
  - Pro strukturu vyučovací hodiny i přestávky používat pracovní schéma.
  - Nastavit vizualizovaný motivační systém s využitím zájmu žáka (Lego, puzzle).
  - V rámci vyučovací hodiny preventivně plánovat relaxační přestávky tak, aby nebyl žák přetížen, v relaxační přestávce se za odměnu může věnovat oblíbené činnosti.
  - O velké přestávce budou probíhat nácviky hry ve dvojici, případně malé skupince žáků, nebo si budou s kamarádem stavět společně z Lega.
  - Odcházet na oběd o 10 minut dříve z poslední vyučovací hodiny tak, aby pobyt ve školní jídelně zvládl a v klidu se najedl.
  - Upravit mu režim školní družiny – umožnit mu část pobytu věnovat individuální činnosti, aby si odpočinul.

## PODPŮRNÁ OPATŘENÍ JINÉHO DRUHU

### SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ

- Zohlednit přecitlivělost na hluk, omezit pobyt v hlučných prostorách, v případě mimoškolních aktivit (návštěva divadla, kina, cestování dopravními prostředky, pobyt v bazénu apod.) připravit chlapce dopředu, vizualizovat aktivity. Být připraveni na to, že některou akci nezvládne, bude muset odejít z divadla apod.

Smyslové vnímání

### SOCIÁLNĚ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI

- Osvojování si elementárních sociálně komunikačních dovedností – např. přiměřený pozdrav při příchodu do školy, pokud nepozdraví nebo nepozdraví přiměřeně, usměrnit ho, případně dát vzor, žádost o pomoc – pokud zjistíme, že žák neví, jak má pracovat, uijeme náповědu k osvojení si této dovednosti, případně k tomu použijeme vizualizovanou pomůcku (karta s červeným vykřičníkem).
- Nácvik kontaktu se spolužáky – ve dvojici – vytipovat spolužáka, který si také rád staví, a navést je na společnou hru, která probíhá pod supervizí asistenta pedagoga.

Sociálně komunikační dovednosti

### PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ ÚPRAV PRŮBĚHU VZDĚLÁVÁNÍ

Většina žáků s PAS je vzdělávána s podporou asistentem pedagoga ve třídě, ale na práci se žákem se mohou podílet i další pedagogičtí pracovníci (další pedagogický pracovník, školní speciální pedagog, školní psycholog). S rozšířením personální podpory je nutné stanovit kompetence jednotlivých pedagogických pracovníků tak, aby jejich přítomnost zvyšovala efektivitu ve vzdělávání a nevnikala do vzdělávání chaos a zmatek. Proto doporučujeme uvést do IVP kompetence jednotlivých pedagogických pracovníků, z nichž bude patrný druh podpory a její rozsah u konkrétního žáka.

#### Kompetence asistenta pedagoga dle uvedené kazuistiky:

- přímá pedagogická činnost při výchovně-vzdělávací práci, usměrňování pozornosti a pracovního tempa dle aktuální potřeby; dle pokynů vyučujícího pracuje se žákem, podává dovysvětlení učiva, procvičuje učivo apod.,
- pomoc při adaptaci na školní prostředí (seznámit ho s prostory školy, třídy, učit ho orientovat se v pomůckách, osvojovat u žáka schopnost přizpůsobit se kladenému požadavku, přijímání změn a zvládání nepředvídatelných situací za podpory vizualizovaného a strukturalizovaného přístupu a motivace),
- podíl na osvojování si a upevňování sociálních dovedností v běžných situacích ve škole,
- podpora žáka při mimoškolních akcích,
- podpora žáka v přiměřeném trávení volného času během přestávek, pomoci mu v přiměřeném začlenění do herních aktivit, usměrňovat vzájemné vztahy mezi spolužáky, zajistit doprovod na oběd, naučit ho zvládat provoz školní jídelny,
- podíl na osvojování si časové a prostorové orientace.

Vzhledem k deficitům, které jsou dány jeho základní diagnózou a dalšími potížemi, je pro něj pobyt ve školní družině náročný, ne vždy dokáže přizpůsobit své chování, jeho sociální chování je na úrovni, kdy nedokáže přiměřeně navazovat interakci s vrstevníky a zapojit se s nimi do činností, úroveň sociálních interakcí je na výrazně nižší úrovni.

K usměrnění, ale i k rozvíjení sociálních dovedností, rozvíjení a osvojování si nových aktivit pro volný čas je třeba mu poskytnout podporu v podobě asistenta pedagoga:

- pracovat na rozvíjení elementárních sociálně-komunikačních dovedností, nácvik provádět s vizuální podporou (rozkreslené sociální scénáře),
- osvojovat si přiměřené strategie chování ve vrstevnické skupině, učit se podřídit požadavkům skupiny,
- rozvíjet a upevňovat sociální dovednosti, které žák uplatní v každodenním životě,
- dle potřeby mu umožnit vykonávat individuální činnost jako relaxační činnost v případě, že je unavený a interakce s vrstevníky je pro něj náročná,
- v kontaktu s vrstevníky rozvíjet ve skupině (organizovaný volný čas) i hry s pravidly. Je třeba mu srozumitelně vysvětlit pravidla hry a při vlastní hře mu pomáhat zvládnout vlastní strategii hry.

Další činnosti:

- podíl na zpracování dokumentace (IVP, průběžné vyhodnocování chování apod.),
- podíl na přípravě pomůcek,
- podíl na spolupráci se zákonnými zástupci (např. zajišťování informování rodičů o školních výsledcích, zadávaných domácích úkolech, pomůcek, účast na pravidelných konzultacích zákonní zástupci – škola).

## **DALŠÍ SUBJEKTY, KTERÉ SE PODÍLEJÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA**

V této části IVP jsou uvedeny subjekty, které přímo ovlivňují svým působením vzdělávání žáka, např. žák může docházet na nácviky sociálních dovedností, jejichž absolvování ovlivňuje úspěšnost jeho zapojení do třídního kolektivu.

### **SPOLUPRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI**

V této části IVP je důležité popsat konkrétní spolupráci mezi školou a zákonnými zástupci. Zákonný zástupce je důležitou součástí týmu, který se podílí na vzdělávání žáka s PAS. Má klíčové informace pro pedagogy, které jim mohou pomoci při řešení různých situací, k nimž při vzdělávání dochází. Pravidelný kontakt se zákonnými zástupci, znalost jejich situace, způsob řešení problémů a přístup k dítěti mohou pomoci zajistit efektivní vzdělávání. Totéž platí o zletilém žákovi.

Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka

## DOHODA MEZI ŽÁKEM A VYUČUJÍCÍM

Řada žáků s PAS má závažné deficity v oblasti sociálního chování, emočních projevů, exekutivních funkcí, představivosti atd., což je limituje v plánování, organizování aktivit a v sebehodnocení. U mladších žáků se proto zaměřujeme spíše na dohodu spojenou s plněním předem stanovených pravidel. U starších žáků je už možné řešit konkrétní podobu dohody. K tomuto bodu IVP přistupujeme vždy s rozvahou a nastavujeme dohody přiměřeně k vývojové úrovni a věku žáka. Obsah dohody musí vždy odpovídat jeho individuálním možnostem a schopnostem.



Tomáš nastoupil 1. září do 1. ročníku. Počáteční adaptace byla problémová. Tom zpočátku nekomunikoval s dětmi ani s třídní učitelkou. Na asistentku pedagoga si zvykl rychleji, což pravděpodobně souviselo s tím, že s ním byla po většinu času, který strávil ve škole. O přestávkách si zacpával uši, nechtěl být ve třídě, někdy i odcházel na chodbu. Výborným prostředkem pro navázání komunikace se ukázal zážitkový deník, který je využíván stále i pro kontakt se spolužáky. Tom si ho společně s dětmi prohlíží, povídají si, kde byli, co dělali (do deníku jsou zařazovány fotografie z akcí třídy). Při nácviku čtení se zatím daří pracovat analyticko-syntetickou metodou, ale důležitá je vizualizace pro pochopení zadání a plnění úkolů. V tělesné výchově se osvědčila individuální rozcvička s asistentkou pedagoga, teprve poté se Tom zapojuje do hodiny. Je evidentní, že mu vadí hluk a křik dětí. Někdy je nutné odejít z tělocvičny a v hodině pokračovat individuálně. Do IVP bude doplněna práce se zážitkovým deníkem a další opatření zaměřená na eliminaci hluku.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8. ■

## 4.1.2 HODNOCENÍ INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Individuální  
vzdělávací plán  
(IVP)

**INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)** by měl být pravidelně vyhodnocován. Důležité je průběžné hodnocení na základě záznamů a posouzení úspěšnosti uplatňování zvolených metod a postupů. Toto vyhodnocování může ukázat další směr rozvoje, případně nové možnosti postupu a volených strategií. Na základě hodnocení mohou být provedeny úpravy a aktualizace IVP. Při průběžném hodnocení IVP je důležitá spolupráce se zákonnými zástupci, případně dalšími odborníky, kteří se na sestavování IVP spolupodíleli. Hodnocení výsledků by nemělo vycházet z porovnávání výsledků s ostatními žáky ve třídě, měla by být hodnocena zejména efektivita stanovených cílů, metod a postupů v IVP konkrétního žáka.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Z vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, vyplývá povinnost školského poradenského zařízení ve spolupráci se školou jednou ročně hodnotit IVP. Toto hodnocení se stává podkladem k poskytování další metodické podpory ze strany školského poradenského zařízení, případně úpravě Doporučení ŠPZ pro vzdělávání a k tvorbě IVP na další období.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Hodnocení IVP

Hodnocení IVP jako podpůrného opatření probíhá napříč všemi stupni podpory. Průběžné hodnocení je realizováno na základě potřeby konkrétního žáka a vede k úpravě IVP ve prospěch jeho dalšího úspěšného vzdělávání.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT SI POZOR

Je třeba se vyvarovat formalismu, nízké míry konkrétnosti. Důležité je nevytvářet „hodnocení pro hodnocení“, ale zaměřit se na obsahově konkrétní a reálné hodnocení tak, aby závěry pomohly k dalšímu vzdělávání žáka. Užitečná může být konzultace všech zainteresovaných, kdy jsou zapsány závěry z hodnocení IVP, který může školský poradenský pracovník následně využít při tvorbě dalšího doporučení pro vzdělávání nebo pro školu k úpravě IVP.



### Osnova k hodnocení IVP

Jméno a příjmení žáka:	
Škola:	Ročník:
Jak byly naplněny stanovené cíle IVP?	
Která PO se osvědčila?	
Která PO se neosvědčila?	
Návrhy změn:	
Shrnutí, poznámky:	
Podpisy kompetentních pracovníků:	
Podpis zákonných zástupců:	

Zdroj: Věra Čadilová, Zuzana Žampachová



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8. ■

## 4.2 METODY VÝUKY

Termínem speciálněpedagogická metoda rozumíme speciálněpedagogický přístup, v širším slova smyslu zásadu či princip, který vede k dosažení cíle ve výchovně-vzdělávacím procesu. V podstatě jde o naplánovaný postup, který je veden k naplnění úspěšného rozvoje žáka. Řadu metod, které jsou obecně užívané v pedagogické praxi, lze využít při vzdělávání žáků s PAS a dalšími psychickými onemocněními, avšak je třeba je modifikovat a jejich aplikaci přizpůsobit konkrétním vzdělávacím potřebám žáka.

Je tedy zřejmé, že základním kritériem úspěšné intervence není využívání metod jako takových, ale v popředí stojí dítě s konkrétními problémy, které jsou v rámci intervence řešeny (Čadilová & Žampachová, 2008).

Do Katalogu zařazujeme metody osvědčené praxí při vzdělávání žáků s PAS a/nebo s dalšími psychickými onemocněními. Některé popsané metody jsou spjaté s metodikou strukturovaného učení, jiné metody jsou ryze speciálněpedagogické, další pak modifikací

běžně využívaných pedagogických metod, principů a postupů. Při každodenní práci se žákem s PAS není zcela důležitý přesný popis a název metod, ale jejich aplikace a úspěšnost ve vzdělávacím procesu. Individuálně je však třeba přistupovat k volbě jednotlivých metod. Metoda, která dobře funguje u jednoho žáka, nemusí dobře působit na žáka druhého, což je důsledek variability symptomů psychických poruch a onemocnění. ■

## 4.2.1 STRUKTUROVANÉ UČENÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metodika strukturovaného učení byla vytvořena v rámci TEACCH programu v 70. letech 20. století ve Spojených státech amerických. Duchovním otcem této metodiky je prof. Eric Schopler. Metodika dala jasný návod, jak pracovat s dítětem s autismem, nejen odborníkům, ale také rodičům. Cílem autorů této metodiky bylo poskytnout snadno osvojitelné postupy při práci s lidmi s PAS odborné i laické veřejnosti.

Metodika je založena na teorii učení a chování, při ovlivňování chování dítěte se zaměřuje na změnu vnějších podmínek učení, ale také na změnu myšlení. Metodika strukturovaného učení zohledňuje širokou a různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a v neposlední řadě jeho mentální úroveň (Čadilová & Žampachová, 2008). Z uvedeného vyplývá, že metodika je využitelná jak pro děti v mateřské škole, tak pro dospělé lidi s autismem; pro žáky základní školy speciální i pro žáky gymnázia. Naše zkušenosti svědčí o využitelnosti této metodiky i u žáků s jiným zdravotním postižením či psychickým onemocněním.

### INDIVIDUALIZACE

Metoda individualizace

**METODOU INDIVIDUALIZACE** při práci se žáky máme na mysli individualizaci v širším slova smyslu, tedy zajištění individualizovaného přístupu ve výuce, v mimoškolních aktivitách, při přípravě pomůcek, prostředí, při řešení problémových situací apod. Individualizace neznamena jen individuální přístup k žákovi ve smyslu práce v poměru jeden na jednoho, ale komplexní individualizovaný přístup k žákovi ve všech aspektech vzdělávání, vedený ve prospěch žáka.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto opatření je třeba vždy aplikovat s ohledem na konkrétního žáka a jeho možnosti a schopnosti, které ve vzdělávacím procesu využívá. Na základě toho je třeba individualizovat přístup k žákovi, vytvořit vhodnou organizaci vzdělávání, volit vhodné pomůcky, formy vizualizovaného a strukturalizovaného přístupu, komunikace, motivace apod. Individualizovaným přístupem reagujeme na konkrétního žáka, na jeho individuální potřeby s ohledem na míru symptomatiky daného postižení, celkovou funkčnost a přidružené poruchy a onemocnění. Každý žák je jiný, vzájemné srovnávání pokulhává a aplikace metod a forem práce, které se osvědčily u jednoho žáka, nemusí být vhodná pro žáka jiného. Individualizací požadavků na žáka s autistickou poruchou zajistíme



zdárný průběh vzdělávání jak u něj, tak u ostatních žáků v kolektivu. Snaha o maximální normalizaci žáka, kladení nepřiměřených požadavků a tlak na přizpůsobení se kolektivu vede k jeho selhávání, jehož důsledkem je nepřiměřené chování, narušování vztahů v kolektivu a postupná izolace žáka. Ten pak ztrácí důvěru ve školský systém a zaujímá negativistický postoj ke školnímu vzdělávání. Pokud pedagog přistoupí na aplikaci metody individualizace a bude ji při své práci důsledně uplatňovat, nemělo by docházet k výše popsaným problémům.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Toto podpůrné opatření je využíváno ve všech stupních podpory dle aktuální potřeby žáka. Metoda individualizace může být stejně úspěšně aplikovaná u žáka 2. i 5. stupně. Uplatnění metody individualizace ovlivňuje prostředí, ve kterém probíhá vzdělávání. Čím je prostředí protetičtější (např. žák je vzděláván ve třídě pro žáky s autismem, kde je již individualizováno prostředí pro vzdělávání pro skupinu žáků s PAS), tím méně uplatňujeme metodu individualizace u konkrétního žáka (např. ve třídě pro žáky s PAS mají všichni žáci denní režim, uplatnění metody individualizace spočívá ve využití forem vizualizace v denním režimu – někdo užívá fotografie, další žák piktogramy, někdo slovní obrazy). Pokud je žák vzdáván v běžné třídě, je třeba metodu individualizace více využívat (např. pro žáka je třeba vytvořit pracovní místo, někdy ho oddělit od ostatních žáků ve třídě, zajistit ještě jedno pracovní místo mimo třídu, vizualizovat pokyny, upravit pomůcky). Metoda individualizace je ve vyšších stupních podpory uplatňována komplexně, zatímco v nižších stupních podpory je aplikována v dílčích oblastech vzdělávání (např. žák není schopný přednést referát před třídou, má navýšený čas na testy, na hodiny TV se chodí převlékat dříve než ostatní).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při využití metody individualizace je třeba dát si pozor na její přiměřené uplatnění, aby byla realizována ve prospěch konkrétního žáka. Nadměrná individualizace může vést k vyčlenění žáka z kolektivu, upozorňování na jeho nedostatky a zkrácení jeho potřeb. Při nedostatečné individualizaci dochází k nerespektování potřeb žáka, k jeho přetěžování, důsledkem pak je frustrace žáka a případné nepřiměřené chování.



### Příklad 1

*Fanda má diagnostikovaný dětský autismus a přidruženou středně těžkou mentální retardaci. Je žákem 2. třídy základní školy speciální, navštěvuje třídu pro žáky s autismem. Fanda nemluví, v sociálním chování je pasivní, interakci nevyhledává ani s dětmi, ani s dospělými. Učí se komunikovat alternativním způsobem (výměnný obrázkový systém) tak, aby si osvojil vyjadřování svých potřeb a přání. Po nástupu do 1. třídy bylo nutné individualizovat Fandovi pracovní místo, neboť z připraveného pracovního místa odcházel, vše ho rušilo a rozptylovalo, protože v jeho blízkosti byla ještě dvě další pracovní místa pro jiné žáky této třídy. Fandovo pracovní místo bylo přemístěno do zadní části*

místnosti a odděleno paravánem, který bylo možno využívat aktuálně dle situace.

#### Příklad 2

Ve třídě pro žáky s autismem je zařazeno 6 žáků. Žáci mají diagnostikovanou autistickou poruchu s přidruženým středně těžkým mentálním postižením. Všichni žáci jsou zhruba stejně staří. Žáci zařazení do této třídy používají nástěnný denní režim. Při vzdělávání využívají takové vizualizované prostředky, jejichž obsah chápou a jsou schopni je aktivně používat s porozuměním. Individualizace spočívá v tom, že jeden z žáků rozumí sdělovaným informacím na úrovni konkrétních předmětů, jiný na úrovni fotografií, další na úrovni obrázků a jeden ze žáků užívá funkčně slovní obrazy. V praxi to znamená, že ve třídě využívají žáci různou úroveň znázornění v rámci denního režimu. V takové třídě se můžeme setkat s denním režimem vytvořeným z konkrétních předmětů, fotografií, obrázků i slovních obrazů. Bez zavedení metody individualizace by se žáci nebyli schopni řídit vizualizovanými pokyny v denním režimu, ačkoliv jsou stejně staří a mají stejný mentální handicap.

#### Příklad 3

Aleš je žákem 2. ročníku střední odborné školy. Má diagnostikován Aspergerův syndrom, diagnóza u něj byla potvrzena až na 2. stupni základní školy. Do té doby byl vedený jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami (porucha aktivity a pozornosti a specifická porucha učení – dysgrafie) v 1. stupni podpory (měl PLPP). Poté co mu byla diagnostikována autistická porucha, byl vyšetřen ve speciálněpedagogickém centru a na základě toho mu byl poskytnut 2. stupeň podpory (opatření se týkala organizace výuky – navýšení času na písemné práce a testy, předkládání testů v písemné podobě, z dalších podpůrných opatření pak podpora vztahů v třídním kolektivu, rozvíjení jeho sociálně komunikačních dovedností). Školní vzdělávání v základní škole s takto nastavenou mírou podpory probíhalo zdárně. Po ukončení povinné školní docházky byl Aleš přijat ke studiu na střední odborné škole. Sám se rozhodl, že do školy nastoupí jako běžný žák, žádnou podporu ani informace o svých potížích směrem ke kolektivu si nepřál, vyučující informováni byli. O prázdninách před nástupem do 2. ročníku ho matka na jeho žádost objednala k novému vyšetření do SPC. Aleš školu zvládá velmi dobře, je v péči psychiatra, je medikován, a protože je úzkostný, užívá antidepressiva. Požádal však o vypracování Doporučení pro vzdělávání. Ve škole si žáci často připravují různé referáty, které pak prezentují před třídou. Aleš před prezentací, ale i čtením před třídou nebo ústním zkoušením prožívá velký strach a není schopen souvisle hovořit. Stanovené podpůrné opatření se v jeho případě týkalo této problematiky, Aleš posílá prezentace vyučujícím e-mailem, a pokud vyučující chce, aby ji také odprezentoval, probíhá prezentace individuálně v kabinetě vyučujícího, stejně jako ústní zkoušení. Vyučující Aleše nevyvolávají při výuce ke čtení. Aleš se výrazně zklidnil a ve škole je už zase spokojený.

**Příklad 4**

Petra je žákyní 8. ročníku základní školy. Má diagnostikovanou úzkostnou poruchu, která ji velmi limituje při pořizování zápisů a také při vypracování různých písemných prací, při kterých je omezena místem pro zápis odpovědí. Metoda individualizace byla u ní aplikována právě v tomto bodě. Zadání písemných prací s otevřenými odpověďmi dostává již předtištěné a místo na odpověď bývá výrazně větší, než by předpokládaná odpověď dle úvahy pedagoga zabrala. Petra dle svých slov musí mít dost prostoru na to, aby mohla případně odpověď rozvést.

**Příklad 5**

Jenda je žákem 3. ročníku základní školy speciální. Vzhledem k závažnému deficitu v oblasti smyslového vnímání, který je důsledkem autistické poruchy, mu musí pedagogové třídy často upravovat a na míru individualizovat různé pomůcky. Např. vytvořili úkol na třídění barev. V individuálním nácviku pedagog vyzkoušel, že Jenda dokáže roztřídit červené, modré a žluté kostky, a připravil jednoduchou strukturovanou krabicovou úlohu na třídění pro samostatnou práci. Zvolil krabici se čtyřmi přihrádkami, nalevo umístil několik barevných kostek a do zbývajících přihrádek rozmístil vzory – červenou, modrou a žlutou kostku. Při první možné příležitosti měl Jenda s touto krabicí pracovat. Kostky však roztřídit nedokázal. Pedagog musel úlohu upravit – do přihrádek se vzory ještě umístil barevné výplně, které korespondovaly se vzory – červená, modrá a žlutá výplň. Následující den měl Jenda opět připravenou úlohu v samostatné práci. Bohužel ani po této úpravě úlohu nedokázal splnit. Pedagog opět ověřil při individuálním nácviku, že chlapec úlohu zvládne, a uvědomil si, že při třídění používá košíky ve stejných barvách, jako jsou kostky, které Jenda třídí. Proto znovu individuálně úlohu upravil: do jednotlivých přihrádek v krabici vložil košíky, jejich dno ještě přikryl barevnou výplní v barvě kostek. Takto upravenou úlohu již Jenda v samostatné práci splnil.

**STRUKTURALIZACE**

**METODA STRUKTURALIZACE** pomáhá zpřehlednit čas, prostor určený ke vzdělávání a činnosti, které žák ve školním prostředí vykonává. Pomáhá snižovat kognitivní deficit, které plynou za základních diagnóz. Při aplikaci se využívají silné stránky vývoje těchto žáků, kterými jsou především vizuální vnímání a zraková paměť, které eliminují deficity v pozornostních funkcích, rozumění řeči a objasňování informací. Tato metoda rovněž vede ke snižování deficitů v komunikaci, eliminuje stres a redukuje problémy v chování. Zavedením strukturalizace do vzdělávacího procesu zvyšujeme flexibilitu myšlení a chování žáka a umožňujeme mu aktivní generalizaci získaných dovedností.

Metoda  
strukturalizace

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Uvedené podpůrné opatření má ve vzdělávání velmi široké uplatnění. Ve školním prostředí strukturujeme prostor, místo, vyučovací hodinu, přestávku, činnosti, jednotlivé úkoly i čas ve vzdělávání.

### STRUKTURALIZACE PROSTORU:

Prostory třídy

**PROSTORY TŘÍDY** jsou upraveny tak, aby se pro žáky zpřehlednily a poskytly jim jistotu při pohybu v nich. U některých žáků může nepřehledný prostor třídy způsobit problémy se soustředěním, zpomalení pracovního tempa a může vyvolat až nepřiměřené chování. Snižuje také jejich samostatnost. Pokud jsou třída a případně i přilehlé prostory, ve kterých se žák pohybuje, přehledné a funkčně uspořádané, je žák schopný se v nich orientovat, samostatně se pohybovat a je připraven pružněji reagovat na kladené požadavky. Základní úpravou prostoru třídy může být členění na část pracovní a relaxační. Při důslednější strukturalizaci například u tříd zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, strukturalizujeme třídu ještě dále v pracovní části na pracovní místo pro individuální výuku, pro samostatnou práci, na místo pro vykonávání výtvarných a pracovních aktivit a podobně. Struktura třídy je vždy závislá na individuálních potřebách jednotlivých žáků a jejich úprava by nikdy neměla být konečná. Důležité je reagovat na aktuální vzdělávací potřeby žáků a třídu dle nich upravovat.

### STRUKTURALIZACE MÍSTA:

U některých žáků je třeba upravovat individuálně i pracovní místo. Pomocí jednoznačně viditelného uspořádání na pracovní ploše nebo vytvořením pracovního místa v daném prostoru umožníme žákovi s PAS lépe se orientovat v čase a daném prostoru a pružněji reagovat na změny.

Úprava  
pracovního místa

**Úprava pracovního místa** bude také souviset s individuálními potřebami konkrétního žáka. Některý žák potřebuje mít viditelný přehled o svých pomůckách, a proto je důležité, aby je měl rozložené na lavici, měl dostatek prostoru pro pomůcky i pro práci samotnou. V takovém případě je lepší, aby žák seděl sám a mohl využívat celou plochu lavice. Pro jiného žáka je důležité, aby měl na lavici různé vizualizované pomůcky pro orientaci v čase – rozvrh, časové údaje o výuce, ale také třeba motivační pobídky. Pro některé žáky může být důležitý i vytvořený systém strukturalizace pro orientaci v pomůckách, někteří to zvládnou bez něj. Úpravou místa zajistíme žákovi lepší podmínky pro soustředění, spolupráci a aktivní využití všech dostupných pomůcek, které pro školní práci potřebuje.

Strukturalizace  
vyučovací hodiny

U některých žáků musíme přistoupit ke **STRUKTURALIZACI JEDNOTLIVÝCH ČINNOSTÍ** v průběhu vzdělávání. Jde především o úpravu struktury vyučovací hodiny. Ta je často daná obsahem výuky, ale její časové členění na různé části (opakování, výklad, zkoušení apod.) závisí již na každém učiteli. Někteří učitelé strukturují hodiny zcela přirozeně, někteří naopak vyučují velmi dynamicky a je obtížné strukturu hodiny

dopředu předvídat. Pro řadu žáků s PAS a dalšími psychickými onemocněními je důležité mít možnost orientovat se v hodině a předvídat, co je čeká. Pro potřeby některých žáků je vhodné strukturu hodiny předem oznámit, např. písemně na tabuli, ale někdy stačí žákům na začátku hodiny říct, co všechno budou dělat. Pro žáka, který potřebuje mít jasné informace a předvídat průběh hodiny, je vhodné strukturu hodiny také vizualizovat (viz PO Vizualizace).

**Čas** je velmi abstraktní pojem, který se snažíme zkonkrétnit a zviditelnit různými způsoby. Používáme hodinky, telefony, tablety, někteří z nás si zapisují údaje spojené s časem do diářů, kalendářů, mobilních aplikací apod. Forma konkretizace času je u žáků z cílové skupiny velmi individuální. Její míru lze odhadnout na základě míry symptomatiky autismu, kognitivních schopností konkrétního žáka, podle jeho reakcí na změny či podle aktuálního zdravotního stavu souvisejícího s psychickým onemocněním. Pro konkretizaci času často nestačí používat běžné prostředky, ale pro jeho zviditelnění je nutné být mnohem konkrétnější. Čas je třeba zviditelnit takovou formou, které bude konkrétní žák rozumět a respektovat ji bez zbytečného stresu a tlaku, jenž by mohl mít za následek nejistotu, nerozumění, neschopnost přiměřeně reagovat na kladené požadavky. Ke zviditelnění času používáme různé rozvrhy, režimy, ale také např. kuchyňskou minutku, přesýpací hodiny.

Strukturalizace času

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2-5

Metoda strukturalizace prolíná většinu podpůrných opatření, která jsou žákům doporučována. Strukturalizace se promítá do organizace, metod a forem práce, do intervence, hodnocení, do úpravy obsahu učiva, do tvorby pomůcek, do úpravy prostředí, do práce s kolektivem třídy i do přípravy na vyučování. Funguje společně s metodami individualizace, vizualizace a motivace.

Šíře aplikace koresponduje s projevy žáka plynoucími z autistické poruchy, dalších psychických onemocnění, a proto také míra jejich využití může být v jednotlivých oblastech podpůrných opatření rozdílná.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při využití této metody je nezbytné dát si pozor na nepřiměřenou aplikaci s ohledem na možnosti konkrétního žáka. Vždy bude platit, že uplatnění této metody bude tím významnější, čím bude žák vykazovat těžší symptomatiku a hlubší mentální deficit.

Nadměrné nebo nedostatečné využívání strukturalizace, nevhodná úprava prostředí, času, užívaných pomůcek, které nerespektují vývojovou úroveň žáka a jeho deficity, ztěžují průběh jeho vzdělávání.



### Příklad 1

Adam je žákem 3. ročníku základní školy. Jde o žáka s autistickou poruchou a přidruženými symptomy poruchy aktivity a pozornosti. Adam měl velký nepořádek na své lavici, v lavici i v aktovce. Často hledal pomůcky, některé

nemohl ani najít. Třídní učitelka upozorňovala opakovaně rodiče, že chlapec zapomíná pomůcky, ti však referovali, že Adam pomůcky ve škole měl, ale asi je v aktovce nenašel.

Po poradě se školní speciální pedagožkou a maminkou chlapce se paní učitelka rozhodla strukturovat Adamovo pracovní místo. Výhodou bylo, že seděl sám, měl tedy dost místa na lavici. Další výhodou bylo, že seděl u okna, jehož parapet mohl být také využit k uložení pomůcek. Na parapet umístila učitelka pořadač, do kterého si vždy ráno Adam uložil všechny věci z aktovky, kromě svačiny, kterou si dal společně s láhví na pití pod lavici. Pořadač měl pět přihrádek podle nejvyššího počtu hodin ve vyučování. Každá přihrádka byla označena číslem symbolizujícím hodinu v rozvrhu. Rozvrh měl Adam vylepen pod pořadačem, takže mohl vždy ráno odkontrolovat, která hodina v rozvrhu je první a která poslední. Nachystané pomůcky pro danou hodinu poté vždy z přihrádky přendal na lavici. Na lavici měl označené místo, kam si dát učebnici, kam sešit, kam pouzdro, kam další pomůcky, aby získal o pomůčkách přehled. Během dvou týdnů se chlapec naučil s tímto systémem pracovat a ranní dohled paní učitelky již nemusel být intenzivní. Stačilo se Adama zeptat, zda si věci z aktovky přendal a má je nachystané v pořadači, případně ho požádat o kontrolu. Pokud chlapec nestihl vše nachystat, kontrolou zjistil, co je potřeba ještě udělat, a vše dokončil.

Adam byl sám z tohoto systému nadšen, výrazně se mu zpřehlednilo vše, co potřeboval ve výuce, neztrácel čas hledáním a také nerušil ostatní žáky. Strukturalizace pracovního místa zvýšila jeho sebevědomí, protože přestal být stále napomínán a upozorňován, že mu něco chybí, a tím se také zefektivnila jeho spolupráce při výuce.

## Příklad 2

Mirek je žákem 7. ročníku základní školy speciální. Do školy dochází již od první třídy. Prostředí školy dobře zná, stejně jako spolužáky a pedagogy. S nástupem puberty se změnilo jeho chování. Bývá přecitlivělý, častěji se zvukově projevuje, často odmítá spolupracovat s pedagogy. Systém práce ve třídě pro žáky s autismem, kam Mirek dochází, je nastaven tak, že jsou pravidelně střídány bloky práce (výuky) s relaxačními přestávkami. Ty tráví Mirek společně se spolužáky v upraveném prostoru třídy. Se změnami v chování se však objevily i problémy s trávením volného času o přestávkách mezi výukou. Ostatní spolužáci, kteří s Mirkem trávili volný čas, se již nechtěli přestávky účastnit společně s ním, protože Mirek potřeboval větší prostor, často v něm chodil, zvukově se projevoval a někdy prováděl „pohybové aktivity“ (poskakoval, rozhazoval rukama, předkopával apod.). Spolužáky pravděpodobně ohrožovat nechtěl, ale žáci, kteří byli s ním na přestávce, se mu snažili vyhýbat a sami si tak neodpočali. Bylo nutné přistoupit k úpravě prostoru a připravit Mirkovi a jeho spolužákům oddělené místo na trávení volného času. Mimo to se ukázalo jako potřebné zvýšit frekvenci Mirkových přestávek, ale zkrátit jejich délku. V rámci prostoru třídy byl vymezen prostor s křeslem a válendou, kde odpočívali Mirkovi spolužáci, v protilehlé části místnosti byl poté vytvořen prostor pouze pro Mirka. Prostor byl ohraničen skříňkou, a aby byla struktura místa zřetelná, byl na zem položen koberec odlišné barvy od koberce ve třídě. V tomto prostoru mohl chlapec udělat pár kroků, mohl se protáhnout, byl zde i relaxační vak,



do kterého si mohl případně sednout. Strukturalizace prostoru pro volný čas napomohla k Mirkovu zklidnění a k omezení zvukových projevů. Úprava pomohla také klimatu třídy – spolužáci měli svůj prostor k trávení volného času, kde nebyli nijak rušeni.

#### Příklad 3

Zuzka je žákyně 2. ročníku základní školy. Jde o žákyni s autistickou poruchou s přidruženými symptomy poruchy aktivity ve smyslu hypoaktivity. Dívka má velmi pomalé pracovní tempo, dlouho tvá, než začne pracovat, je nutné ji k práci pobízet a hledat varianty, jak její práci zrychlit. Jednou z možností se ukázala být strukturalizace času. Zuzka měla jasně strukturovaný čas na práci i odpočinek. Čas byl omezen zazvoněním kuchyňské minutky. Zuzka měla minutku na své lavici, asistentka pedagoga ji nastavila vždy dle obtížnosti a rozsahu zadaných úkolů. Dívka mohla minutku pozorovat, jak postupně čas ubíhá a blíží se zazvonění. Stejně měla minutkou strukturovaný čas odpočinku. Její rychlost při plnění úkolů se díky tomuto opatření zvýšila. Dívka byla při přechodech mezi činnostmi pružnější a bylo možné ji nově zapojit i do některých aktivit se spolužáky.

#### Příklad 4

Standa je žákem základní školy. Navštěvuje 6. ročník. V minulém školním roce mu byl diagnostikován autismus s přidruženou úzkostně depresivní symptomatikou. Standa měl již na 1. stupni velké problémy s organizací výuky, které se s přechodem na 2. stupeň ještě zvýraznily. Měl problém s orientací po budově, často nevěděl, ve které učebně je jeho třída (žáci odcházeli na různé předměty do speciálních učeben nebo měli dělenou výuku). Když už si zapamatoval učebnu, dlouho mu trvalo, než ji našel, a do výuky přišel pozdě. Po několika týdnech bylo jasné, že Standa potřebuje vytvořit strukturovaný rozvrh, kde bude mít vyznačené časy a místa učeben, do kterých má jít. Zpočátku mu s orientací v rozvrhu i s orientací po budově pomáhali pedagogové, později se podle rozvrhu naučil řídit. Zpočátku se také zvažovalo, zda nemá být zřízena v jeho případě funkce asistenta pedagoga. Po několika týdnech, když se vše naučil, bylo jasné, že může dosáhnout samostatnosti i díky strukturovanému rozvrhu a není třeba personální posílení pedagogů.

## VIZUALIZACE

**METODA VIZUALIZACE** se využívá u žáků, jejichž vizuální vnímání a myšlení je většinou na velmi dobré úrovni. Často se např. o lidech s autismem říká, že fungují na principu „co vidím, to pro mě existuje“. Metoda vizualizace je úzce spjata s metodami strukturalizace a individualizace a v rámci vzdělávacího procesu jsou uplatňovány společně.

Metoda vizualizace

Uplatňování metody vizualizace u žáků s PAS i s dalšími vývojovými poruchami a psychickými onemocněními má řadu výhod:

- vizuální podpora pomáhá podpořit a udržet získané informace, lépe udržet pozornost,
- informace předává ve formě, která je pro žáky dobře srozumitelná,

- zpřesňuje a konkretizuje verbální informace,
- pomáhá žákům připravit se na změnu a akceptovat ji, zvyšuje jejich flexibilitu,
- podporuje žáky v nezávislosti a samostatnosti, zvyšuje jejich šanci na úspěch, pomáhá jim zvyšovat sebevědomí.

**Míra vizualizace**

**MÍRA VIZUALIZACE** musí respektovat individuální vzdělávací potřeby každého žáka. Míra symptomatiky vývojových poruch a úrovně kognitivních dovedností ovlivňují, jakou formu vizualizace u konkrétního žáka využijeme. Např. u žáků s PAS s přidruženou zrakovou vadou se využívá tzv. haptická vizualizace. V takovém případě se používají k vizualizaci zástupné předměty, reliéfní obrázky a předměty různého materiálu.

**APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Aplikace metody vizualizace prolíná celým vzdělávacím procesem neoddělitelně s metodami strukturalizace, individualizace a motivace. Prostřednictvím vizualizace žákovi objasňujeme strukturu prostoru, času a činností, které v rámci vzdělávání vykonává. Prostřednictvím metody vizualizace poskytujeme žákovi dovysvětlení probíraného učiva, pomáháme mu porozumět zadání, přizpůsobit se změnám. S vizuální podporou pracuje často žák lépe než bez ní (např. pružněji spočítá příklady, vidí-li je před sebou napsané, než když je počítá „z hlavy“).

**Vizualizace prostoru**

**VIZUALIZACE PROSTORU** objasňuje žákům uspořádání prostor, ve kterých probíhá vzdělávací proces, a pomáhá jim lépe se v nich orientovat. K vizualizaci prostoru používáme poličky, skřínky, regály, paravány, koberce, barevné lepicí pásy, barevné nátěry apod.

**Vizualizace času**

Pomocí **VIZUALIZACE ČASU** žákům zajišťujeme orientaci v čase prostřednictvím konkrétních informací, kterým dobře rozumí, tj. s využitím denních režimů, rozvrhů hodin, přehledů, kdy žákovi vyznačíme sled činností a pomůžeme mu zorientovat se v průběhu činností ve školním prostředí. Výhodou vizualizace času je možnost využít různé prostředky podle možností konkrétních žáků, a to od zástupných předmětů až po písemné informace.

**Vizualizace činností**

**VIZUALIZACE ČINNOSTÍ** poskytuje žákům informaci o tom, jak dlouho a jakým způsobem budou pracovat nebo vykonávat určitou činnost (např. i včetně relaxační přestávky). K vizualizaci více činností využíváme pracovní schémata (např. schéma vyučovací hodiny, přestávky), k vizualizaci jedné konkrétní činnosti procesuální schémata (např. postup pro oblékání, vypracování konkrétního úkolu, tvorba výrobku v pracovních činnostech).

**Vizuální podpora při komunikaci**

Součástí symptomatiky autistické poruchy jsou také deficity v oblasti komunikace. Řada žáků s autismem má v této oblasti závažné problémy a jejich úroveň porozumění i verbálního vyjadřování může být nízká. Omezená je rovněž funkčnost a reciprocita komunikace, u některých žáků i navzdory dobrým verbálním schopnostem a porozumění. Uplatňováním metody vizualizace můžeme v řadě případů kompenzovat tyto deficity a současně řečové schopnosti, porozumění i vlastní komunikaci výrazně zlepšit. Využíváme předměty, různé formy obrazové vizualizace (např. fotografie, barevné a černobílé obrázky, piktogramy), komunikační scénáře, komunikační zážitkové deníky a knihy, pomůcky



ke komunikaci ve formě IT, komunikační programy, komunikátory. Vizuelní podpora při rozvoji komunikace je rovněž využitelná u některých vývojových poruch či psychických onemocnění (např. vývojová porucha řeči, mentální retardace, úzkostné poruchy, deprese, bipolární porucha, obsedantně-kompulzivní porucha).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Metodu vizualizace aplikujeme napříč všemi stupni podpůrných opatření. Míra uplatňování vizuelní podpory se v jednotlivých stupních bude lišit intenzitou, komplexností využití a formou. Ve vyšších stupních podpory se vizuelní pobídky budou uplatňovat v celé šíři vzdělávacího procesu, zatímco v nižších stupních pouze v jeho dílčích částech.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Metodu vizualizace je vždy třeba aplikovat v přiměřené míře, která žákovi ve vzdělávacím procesu pomáhá. Je nutné, aby u konkrétního žáka byla vizuelní podpora poskytována v přiměřeném rozsahu a s využitím přiměřených forem tak, aby jí žák rozuměl, a současně aby tato forma nepůsobila na žáka a jeho okolí nepřiměřeně (např. třebaže dítě čte s porozuměním, má na pracovním místě vylepený denní režim z fotografií). I když se může zdát, že žák vizuelní podporu nepotřebuje (např. žák s úzkostnou symptomatikou, pasivní žáci), může tato podpora dítě aktivizovat, zvyšovat jeho pozornost, snižovat úzkostné stavy, snadněji pochopit zadání a učivo. Největším rizikem při využívání metody vizualizace bývá proto její časté podceňování.



### Příklad 1

Pepík je žák 2. třídy základní školy. Má diagnostikován dětský autismus a přidružené symptomy hyperaktivity. Je pro něj obtížné vydržet celou hodinu sedět v lavici. Paní učitelka se snaží v rámci hodiny zařadit krátké pohybové chvilky, Pepíkovi to však nestačí. Často se houpe na židli, poskakuje, vstává apod. Asistentka pedagoga se snaží chlapce usměrňovat, ale čím víc ho upozorňuje, aby byl v klidu, tím je Pepík neklidnější. Po konzultaci s pracovníkem SPC přistoupila paní učitelka s asistentkou k úpravám organizace výuky, které byly výrazně podpořeny vizualizací. Pepík měl na lavici pracovní schéma hodiny, ve kterém byly zařazeny dvě relaxační chvilky. Do zadní části třídy byl položen dětský koberec a na něm byl Pepíkovi k dispozici physioball. Jakmile Pepík v rámci pracovního schématu splnil úkoly a došel až k relaxační přestávce, odcházel na koberec, kde si mohl chvíli poskákat na physioballu nebo se na koberci jen protáhnout. Doba této relaxační přestávky byla znázorněna přesýpacími hodinami. Jakmile se písek v hodinách přesypal, odcházel Pepík zpět do lavice pracovat. Po splnění dalších úkolů odcházel na druhou relaxační přestávku, kterou měl vyznačenou ve schématu hodiny. Postupně se díky těmto opatřením dařilo chlapce zklidnit. Začal se lépe soustředit, spolupracovat a efektivita jeho vykonané práce se zlepšila.

### Příklad 2

Veronika chodí do 4. třídy základní školy. Má diagnostikován Aspergerův syndrom a je hypersenzitivní na různé zvuky. Má velký problém trávit přestávky

se svými spolužáky ve třídě, kde je zvýšený hluk. Proto o malých přestávkách odchází ze třídy na chodbu a o velké přestávce do počítačové učebny, kde se může na počítači věnovat svým oblíbeným zájmům – vyhledává informace o kočkách a jejich obrázky. Protože je tímto tématem velmi pohlcena, ukázalo se jako problematické na pokyn práci na počítači ukončit a zajistit včasný odchod zpět do třídy. Po různých, ne příliš úspěšných pokusech (slovní pokyn; ukázka času na hodinách, kdy je třeba odejít; přesýpací hodiny – nemohla být využita minutka vzhledem k hypersenzitivitě dívky), jak zajistit odchod z učebny do třídy, začala asistentka pedagoga využívat digitální hodiny. Hodiny s digitálním časem byly postaveny na lavici, kde Veronika seděla. Vedle hodin byla karta s digitálním časem, kdy je potřeba opustit místnost a odejít do třídy. Veronika kontrolovala průběžně čas, který se přibližoval k předepsanému času, a po jeho naplnění byla schopná ukončit práci a vrátit se do třídy.

#### Příklad 3

David, chlapec s Aspergerovým syndromem, je ve 2. ročníku gymnázia. Jde o premianta třídy, který měl však opakovaně problémy s předvídatelností času a činností během vyučování. Pedagogů se často doptával, kdy končí hodina, co bude následovat apod. Pedagogové považovali toto chování, vzhledem ke studijním výsledkům, za nepřiměřené a došlo i na několik kázeňských opatření (zápis do studijního deníku za vykřikování a nevhodné chování). Při konzultaci s pracovníkem SPC ve škole pedagogové toto chování komentovali a postěžovali si na jeho nepatřičnost. Z rozhovoru žáka a pracovníka SPC poté vyplynulo, že chlapec má málo informací a sám by si přál, aby ve třídě na všech stěnách visel rozvrh, na nějž by viděl ze všech pozic ve třídě. Zdůvodňoval to tím, že když je zkoušený, vidí prostor ve třídě jinak, než když sedí v lavici nebo pracuje ve skupině spolužáků. Ačkoli se toto vysvětlení pedagogům gymnázia zdálo nepřiměřené Davidovým schopnostem, zkusili vyvěsit zvětšený rozvrh na jednotlivé stěny ve třídě. K překvapení všech se David již na toto téma neptal.

#### Příklad 4

Jitka je žákyní 8. ročníku základní školy. V rámci stanovené diagnózy poruchy autistického spektra má velké problémy s organizováním a plánováním aktivit. Ve škole se to projevuje především v předmětech, kde jsou zadávány úkoly v několika krocích, největší problémy se ukázaly v chemii při laboratorních pracích. Jitka nebyla schopná plnit zadání, kde na sebe jednotlivé kroky navazovaly. Proto dostala od učitele chemie procesuální schéma zadání, které měla realizovat. Zadání bylo rozpracováno do jednotlivých kroků včetně využitých pomůcek. Jitce to velmi usnadnilo práci. Jakmile splnila daný krok, ve schématu si jej odškrtnula, a tak se velmi dobře orientovala v zadání. Jednotlivé kroky nepřeskakovala ani na nic nezapomněla. Některé kroky učitel obohatil o obrázky, což ještě zvýšilo Jitčinu pozornost. Byla to první laboratorní práce, kterou Jitka zvládla dokončit a pracovala na ní téměř samostatně.

**Příklad 5**

*Andrea chodí do 3. třídy školy zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Má diagnostikovaný atypický autismus s přidruženým lehkým mentálním postižením. Ačkoli má odpovídající slovní zásobu vzhledem k věku a míře postižení, často neužívá řeč aktivně, v jejím projevu jsou často patrné echolalie a porozumění je na nízké úrovni. Pochopení informací je závislé na vizuální podpoře. Pedagogický tým třídy jí vytvořil „pojmový deník“, v němž se objevují různá slova, na která ve škole narazí a Andrea jim nerozuměla. V deníku je u slova obrázek a slovo je vždy pro dívku srozumitelně vysvětleno. Při komunikaci s pedagogy jsou uplatňovány vizualizované prostředky, především slovní karty s obrázky, pomocí nichž jsou Andreji objasňovány pokyny učitelů a s jejichž pomocí také dívka komunikuje se svým okolím, pokud se nedokáže vyjádřit jinak. Tato vizualizovaná forma komunikace velmi usnadnila Andrejin pobyt ve škole. Lépe se soustředí, spolupracuje a získala jistotu při komunikaci. Pedagogové teď také lépe chápou dívčiny potřeby.*

**MOTIVACE**

**MOTIVACE** jako způsob ovlivňování chování má při vzdělávání žáků s autistickou poruchou a případně u žáků s dalšími přidruženými poruchami či psychickými onemocněními nezastupitelnou roli. Vhodně zvolená motivace napomáhá aktivizovat žáka, ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo sociálně a komunikačně přiměřené. Zvyšuje pravděpodobnost opakování již naučeného přiměřeného chování. Motivace podporuje ochotu k další spolupráci a zvyšuje samostatnost a nezávislost žáka.

Motivace

S ohledem na nízkou úroveň sociálních dovedností, nízkou míru empatie, která je pro děti s autistickou poruchou typická, nelze spoléhat „jen“ na sociální pobídky pro práci ani na skutečnost, že žák s PAS má rád paní učitelku a bude dobře pracovat kvůli ní. U řady dětí nelze počítat s vnitřní motivací při vykonávání mnohých školních činností ani s tím, že je pro ně důležitá dobrá známka. Úzká specializace zájmů žáka s PAS také významně zužuje množství činností, k jejichž výkonu je motivován. Z výše uvedených důvodů je nezbytné u většiny těchto žáků využívat při vykonávání činností ve školním prostředí vhodné vnější motivační pobídky, které je přesvědčí, aby vykonávali i činnosti, jež jsou z jejich pohledu nezábavné, nepotřebné apod. Vhodně zvolená vnější motivace také výrazně posiluje soustředění a pozornost žáka, čímž jsou vytvořeny předpoklady pro úspěšné plnění úkolů a posílení jeho sebevědomí. Mezi vnější pobídky, které u žáků k ovlivnění jejich chování využíváme, patří materiální a činnostní odměny. Žák za dobře vykonanou práci získává odměnu, např. pamlsek, samolepku oblíbeného předmětu, nebo může vykonávat oblíbenou činnost (např. zahrát si na mobilním telefonu, prohlížet si encyklopedii, kreslit). Podle věku žáka i jeho mentální úrovně je možné odměnu oddalovat, vytvářet různé motivační systémy apod. K hojně využívaným motivačním systémům patří žetonový systém odměňování.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Využívání metody motivace ve vzdělávání a její aplikace pro konkrétního žáka by měla být součástí práce každého pedagoga. Ve vzdělávacím procesu je využití motivačních pobídek důležité také pro udržení pozornosti žáka, jeho aktivizaci a spolupráci. Požadavky na žáka musí korespondovat s jeho reálnými možnostmi. Jestliže žák na zadaný úkol nestačí, žádná motivace k jeho splnění nepomůže. U těchto žáků můžeme využít také konkrétní zájem, kterým je možné pozitivně ovlivňovat chování a motivovat je k lepšímu výkonu. Zájem žáka je rovněž možné využít přímo ve vzdělávacím procesu. Aby nastavená motivace, respektive motivační systém byl u žáka funkční, musí zvolené motivaci rozumět, musí vědět, kdy odměnu získá, a odměna musí být předkládána v takové podobě, ve které je žák schopen ji přijmout. Rovněž frekvence odměňování musí odpovídat vývojovým schopnostem žáka. Znamená to, že některého žáka je třeba odměňovat ihned po splnění úkolu, jiný zvládne vypracovat tři úkoly a teprve pak dostává odměnu. Žáci v běžných základních školách se naučí v rámci žetonového systému získat reálnou odměnu na konci vyučovací hodiny, během velké přestávky nebo na konci vyučování, někteří ji získávají na základě písemného hodnocení až v domácím prostředí. Motivační pobídky mohou být někdy velmi specifické. Pokud pedagog přistoupí na jejich využití, může výrazně posílit funkční schopnosti žáka při vzdělávacím procesu.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

Žák zvládá většinou úspěšně vzdělávací proces s podporou běžných motivačních stimulů (např. sociální odměna, známka). Motivaci posílíme ve chvíli, kdy má dítě potíže překonat závažnější překážky při vzdělávání nižší formou odměňování (např. obavy z neúspěchu, úzkostné projevy až fobie, potíže s udržení pozornosti, nezáměr o probírané učivo, v nenadálých a obtížně předvídatelných situacích pro posílení jejich zvládnutí).

**3**

U žáka aplikujeme motivační systém k posílení jeho zájmu o vzdělávací proces. Využíváme systém žetonového odměňování k oddálení získání reálné odměny (na více vyučovacích hodin, na celou dobu vyučování v jednom dni). K reálnému odměňování využíváme především činnostní a sociální odměnu, případně známku. V některých případech využíváme jen dílčí odměny k posílení motivace při osvojení si nové dovednosti, při zvládnutí obtížné situace apod.

**4**

Využití motivačního systému, který ovlivní funkčnost dítěte ve vzdělávacím procesu, je nezbytné. Motivační systém je vytvořen na bázi žetonového odměňování a je nastaven na dobu, po kterou je dítě schopno u činnosti udržet pozornost tak, aby mělo ve většině případů šanci na odměnu dosáhnout (blok několika úkolů, vyučovací hodina, více vyučovacích hodin). K odměňování se využívá jak materiální, tak činnostní odměna propojená s odměnou sociální (např. pochvala, povzbuzení).

## 5

K zajištění úspěšného vzdělávání dítěte je nezbytné nastavení motivačního systému, kterému dítě dobře porozumí. Dítě je odměňováno v krátkých časových intervalech za jednotlivé dílčí úkoly reálnou odměnou nebo žetony, motivační systém je vizualizován, je využívána motivační tabulka, v rámci žetonového hospodářství je nastavena hodnota žetonu pro získání reálné odměny. K odměňování se využívá především materiální a činnostní odměna propojená s odměnou sociální (např. pochvala, povzbuzení). Zájem dítěte o získaný předmět nebo činnostní odměnu se může i v krátkých časových intervalech měnit a vyžaduje pružnou reakci pedagoga.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při uplatňování motivační metody je třeba dávat pozor na nevhodně zvolenou formu a způsob motivace, která neodpovídá potřebám a možnostem žáka. Vzhledem k dobré znalosti žáka je dobré poradit se o vhodných formách motivace s jeho zákonnými zástupci. Pro ovlivnění chování žáka je nezbytné správné načasování, znamená to tedy, že je třeba motivaci žákovi poskytnout ve chvíli, kdy pro něj bude účinná a bude pobídkou k další práci. Rovněž je nutné, aby pedagog dostatečně flexibilně reagoval na potřebu změny motivace (např. někteří žáci poměrně rychle mění své zájmy, na což je třeba motivačně reagovat, postupně také může odeznít chuť na nějaké pochutiny a dítě naopak začne preferovat jiné).

Pozor i na nesprávné nastavení kritérií pro získání odměny (např. žák na motivaci nedosáhne, protože dlouhodobě není schopen plnit zadané úkoly v požadovaném rozsahu, motivace je nastavena na dlouhý časový úsek, po který žák nedokáže plnit požadavky z důvodu neschopnosti udržet pozornost). U některých žáků je obtížná motivovatelnost způsobena častým střídáním motivačních pobídek. Mezi žáky s PAS se najdou i tací, které je skutečně velmi obtížné motivovat čímkoliv. Míra jejich neochoty podřídit se kladeným požadavkům je natolik vysoká, že raději jakoukoli odměnu oželí (vyhovět požadavku může pro ně být naprosto nereálné z důvodu obav ze selhání, neúspěchu apod., jde např. o žáky s přidruženým syndromem patologického vyhýbání se povinností, kde právě úzkostné projevy způsobují, že nejsou schopni kladeným požadavkům vyhovět). Obtížná motivovatelnost se může projevit i u žáků s depresivními poruchami v akutní fázi, s úzkostnou poruchou a obsedantně-kompulzivní poruchou.

Problémem může být i pohled ostatních žáků v kolektivu na specifickou motivaci žáků s potřebou podpůrných opatření, kdy pedagog nedokáže dostatečně přiměřeně zareagovat na připomínky jiných žáků ve třídě a obhájit potřebu specifické motivace, která je u těchto žáků využívána.



### Příklad 1

*Libor po odkladu školní docházky nastoupil do běžné první třídy ZŠ speciální. Má diagnostikovanou autistickou poruchu, středně těžkou mentální retardaci. Chlapec je výrazně hyperaktivní, nesoustředěný, u každé činnosti vydrží velmi krátkou dobu, má tendenci od ní odbíhat, stále je v pohybu, pobíhá při relaxaci,*

u jídla vydrží sedět jen krátce a už má tendenci s rohlíkem v ruce odběhnout. Ačkoliv je ve třídě dalších pět dětí se středně těžkou mentální retardací, je Libor výrazným narušitelem výuky, není schopný ani krátce spolupracovat při výuce, na rozdíl od ostatních žáků. Paní učitelka velmi brzy pochopila, že s Liborem bude třeba začít pracovat více individuálně, aby si osvojil základní pracovní chování a současně i takové sociální dovednosti, které mu umožní pracovat alespoň po omezenou dobu s ostatními žáky ve třídě (např. být v klidu a potichu vedle ostatních žáků, sedět na místě, počkat, až na něj přijde řada). Paní učitelka vytvořila pro Libora pracovní místo mimo třídu, kam Libor několikrát za dobu výuky odcházel pracovat s paní asistentkou (činnosti měl naplánované v denním režimu, při nácviu pracovního chování se střídala jen práce u stolu, relaxace a jídlo). Libor zpočátku přicházel ke stolu, kde splnil jeden jednoduchý a krátký úkol, v případě potřeby mu asistentka pedagoga poskytla podporu pomocí fyzického vedení tak, aby byl úkol do 30 vteřin splněný. Po splnění úkolu následovala ihned odměna, kterou měl Libor vizualizovanou na motivační tabulce. Šlo o možnost vyfukovat bubliny pomocí bublifuku (sám foukat neuměl, ale měl rád, když mu asistentka bubliny vyfukovala a on je s velkým nadšením „chytal“). Navození pracovního chování se s podporou této motivace dařilo velmi rychle a Libor již za tři dny dokázal splnit dva úkoly najednou a teprve pak následovala odměna. Do měsíce dokázal na pracovním místě najednou pracovat s pěti úkoly, časově vždy kolem 20 minut. Následující měsíc dokázal ráno sedět již pět minut v kolektivu dalších žáků a v rámci této doby se se spolužáky přivítat, zazpívat s nimi společnou písničku. Poté již ze skupiny odcházel a pracoval zbytek hodiny zase samostatně.

#### Příklad 2

Desetiletá Tereza, která má diagnostikován Aspergerův syndrom, je vzdělávána ve 4. třídě základní školy. Je vedena jako žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, je jí poskytován 3. stupeň podpůrných opatření. Ve třídě pracuje asistentka pedagoga na 20 hodin týdně. Tereza je výrazně sociálně nezralá, její chování je málo diferencované, chybí jí sociální takt. Deficity se projevují i ve funkčnosti komunikace, dívka ráda vede jednostrannou komunikaci z oblasti svého zájmu, ale reciproční komunikaci s druhým člověkem zvládá jen částečně, často i na jednoduché otázky odpovídá, že neví.

Dívka má velmi ráda psy. Jako pes se také často chová, běhá po čtyřech, štěká, vrčí, požaduje, aby jí bylo jídlo předkládáno v misce, na což rodina nepřistoupila a dívka to akceptuje.

Tereza je velmi úzkostná, do činností, u kterých si není jistá, se nepouští.

V tomto směru je obtížně ovlivnitelná nejen doma, ale také ve škole. Ve škole se velmi často odmítá podřídit, nechce vykonávat řadu činností nebo si je chce dělat po svém. Veškerý tlak na výkon situaci ještě zhoršuje, čím víc se na ni tlačí, tím menší je pravděpodobnost, že se přizpůsobí. Pokud to není akceptováno, na vyučující i asistentku vrčí nebo štěká. O přestávkách si hraje na psa, pokud ji spolužáci napomínají, aby to nedělala, je schopná je i pokousat. Je zřejmé, že u této dívky je k diagnóze Aspergerův syndrom přidružen i syndrom patologického vyhýbání se povinností. Rodiče dívky se v situaci, kdy škola její vzdělávání nezvládala, obrátili na školské poradenské zařízení. Po přešetření bylo



rodičům doporučeno přeřadit dívku do školy s menším počtem žáků. Rodiče se s ní jeli do školy podívat. Dívka do té školy chtěla okamžitě nastoupit, protože pan ředitel měl ve škole psa. V průběhu návštěvy s rodiči měla možnost si celou dobu se psem hrát.

Tereza po měsíci do této školy přestoupila. Při jejím nástupu byla jasně stanovena pravidla, za jakých podmínek si bude moci se psem hrát, jít ho vyvenčit apod. Dívka pravidla dodržuje, ve škole téměř ve všem bez potíží spolupracuje. Ačkoli vše byla velká náhoda, velmi pomohla k tomu, aby se tato inteligentní dívka úspěšně vzdělávala.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. ■

## 4.2.2 DALŠÍ VÝUKOVÉ METODY

### METODA BEZCHYBNÉHO UČENÍ

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metoda bezchybného učení je způsob výuky, který zabraňuje dětem dělat chyby při osvojování si nových dovedností. Jde o učení, při kterém žák dostává jen správné informace, které ho přivedou ke správné odpovědi. Děti s autismem nejsou schopné, tak jako ostatní děti, se poučit z vlastních chyb a na základě zpětné vazby je opravit. Místo toho často pokračují v opakování předešlých chyb, což vede k frustraci a u některých až k nepřiměřenému chování, protože buď nechápou, že udělaly chybu, nebo nejsou schopné chybu přijmout.

Metoda  
bezchybného učení

Prvotní informace, kterou žák od pedagoga dostává, zajistí, že žák neodpoví špatně nebo nevykoná špatně daný úkol. Při výuce touto metodou zabráníme hromadění chyb a jejich možnému opakování v budoucnu. Tato podpora zvyšuje pravděpodobnost opakování

správné odpovědi či vykonání činností i v budoucnu. Při využití této metody je důležitá pozitivní motivace.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Nezastupitelná role pedagoga

Metodu aplikujeme zejména u žáků, u nichž je vysoká pravděpodobnost, že udělají chybu, a také u žáků, kteří nedokážou přijmout neúspěch a selhání. Při využívání metody je nezastupitelná role pedagoga, který umí metodu dobře použít a zajistí správné vstupní informace, jež jsou východiskem k tomu, aby žák byl při osvojování si nových dovedností úspěšný. Průběh učení touto metodou zajišťuje dítěti různou míru podpory (od plného vedení žáka včetně fyzické podpory až po nápovědu), a to v takovém rozsahu, aby žák při nácviku neselhával. Cílem je osvojit si danou dovednost natolik, že ji žák bude vykonávat po určité době samostatně.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2–5

Metoda bezchybného učení je využívána napříč všemi stupni podpory. U jednotlivých stupňů budou spíše rozdíly ve formě podpory, kterou při uplatnění této metody využijeme (např. fyzické vedení bude uplatňováno spíše ve vyšších stupních podpory, také forma nápovědy může být rozdílná – vizuální, verbální). Rovněž vstupní správná informace k osvojování si dané dovednosti může mít různou formu (od využití reálného předmětu až po písemnou nebo verbální instrukci).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při aplikaci metody bezchybného učení je třeba, aby pedagog byl schopen tuto metodu aktivně využít u žáků, kteří z toho budou profitovat (jde zejména o žáky, kteří stále opakují chyby, mají obavy ze selhání a neúspěchu, vykazují nepřiměřené chování, nácvik předčasně vzdávají). Dále je třeba dát si pozor na časový průběh nácviku. Je nutné žákovi, dle jeho individuálních potřeb, zajistit dostatek času na nácvik s přiměřenou podporou, nespěchat na ubírání nižších forem podpory tak, aby se dovednost dobře upevnila.

Nezbytné je rovněž předložit žákovi přiměřenou formu vstupní informace a jednotlivých forem podpory v průběhu nácviku s ohledem na jeho intelektové schopnosti i fyzický věk.



### Příklad 1

Jirka je žákem 1. ročníku základní školy speciální. Učí se rozlišovat předměty a reagovat na pokyn „podej“. Má problém s odlišením řady předmětů, proto se to učí v individuální situaci. Jirka sedí naproti pedagogovi u stolu. Před ním je položený krajíc chleba a rohlík (jde o makety). Krajíc chleba je v běžné velikosti, model rohlíku je zmenšený. Pedagog vyzve Jirku, aby podal krajíc chleba: „Podej chleba.“ Jirka ihned nereaguje na výzvu, proto pedagog vezme Jirkovu ruku a navede ho, aby vzal chleba do ruky. Jirka reaguje a chleba podává. Pedagog se raduje a Jirkovi tleská, čímž mu dává pozitivní zpětnou vazbu. Poté se věnují jiným úkolům. Po chvíli se vrátí k témuž úkolu. Situace se opakuje. Jirka na výzvu hned nereaguje, pedagog použije fyzické vedení



a úkol společně dokončí. Opět následují jiné činnosti a poté návrat k úkolu. Pedagog vyzve Jirku, aby podal chleba. Jirka zvedne ruku, ale chleba nakonec nechytne. Proto pedagog jemně sáhne Jirkovi na ruku a zopakuje výzvu. Jirka reaguje a chleba podá. Opět se věnují jiným činnostem a pak se vrací zpět k úkolu. Jirka již na výzvu reaguje samostatně. Pedagog tleská a Jirka je odměněn za dobře splněný úkol. Do konce série úkolů ještě několikrát úkol zopakují (ideálně 10×). K úkolu se vrátí i následující dny. Když Jirka bezpečně podává chleba, zařadíme do výběru rohlík reálné velikosti, a tím výběr ztížíme. Postupujeme stejně dle výše uvedeného popisu, přitom po Jirkovi žádáme, aby podal rohlík. Pokud se ukáže, že výběr je příliš ztížený, využijeme stejný postup jako u nácviku s chlebem, ale obráceně – rohlík je v běžné velikosti, zatímco chleba je menší. K vyrovnaní velikosti přistoupíme až v následujícím kroku. Po celou dobu nácviku pedagog chlapce pozitivně motivuje. V Jirkově případě stačí odměna tleskáním a slovy: „Výborně, jsi jednička, skvělé...“ U některých dětí však nebude tento způsob odměny stačit a bude nutné k pozitivnímu posilování použít materiální či činnostní odměnu (např. bonbon, čokoládu, provázek, sledování krátkého videa).

#### Příklad 2

Katka je žákyní 2. třídy ZŠ zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Má diagnostikovaný dětský autismus a přidruženou lehkou mentální retardaci. Je vzdělávána ve třídě pro žáky s autismem. Katka se učí číst globální metodou čtení. V 1. třídě se už řadu slov naučila číst s porozuměním, nyní probíhá nácvik složitějších slov, která jsou si vizuálně často podobná.

V popsaném nácviku si bude osvojovat čtení slov pes – les s využitím obrázků tak, aby bylo současně zajištěno porozumění čteným slovům. Nácvik probíhá v individuálním vztahu, kdy Katka sedí naproti pedagogovi. Na stole leží karty se slovy a obrázky. Učitel Katku vyzve, aby vzala kartu se slovem les a položila ji k obrázku lesa: „Vezmi les a polož ho k obrázku.“ Dívka zrakem fixuje slovní obrazy a chvílemi pozoruje učitele. V jejím chování je zřejmá nejistota, a tak vyučující vezme její ruku, společně vezmou kartu se slovem les a přiloží ji na obrázek. Dívka je za splnění úkolu pochválena. Po čase se vrací ke stejnému úkolu. Katka dostává od učitele stejný verbální pokyn a ke splnění úkolu jí poskytne stejnou míru podpory jako u předchozího nácviku. Při dalším nácviku již stačí, aby učitel přiložil prst ke slovu les, a Katka již dále splní úkol samostatně. Tímto způsobem se nácvik opakuje ještě dvakrát. Při dalších pěti opakováních již Katka pracuje zcela samostatně, učitel ji průběžně chválí a Katka projevuje radost z úspěchu. Tímto se způsobem se pedagog vrací k nácviku ještě několik dní. Když usoudí, že je tato dovednost upevněná, přistoupí k nácviku rozlišení slova pes. Při nácviku postupuje stejným způsobem, nácvik se daří rychleji, je možné, že počáteční podpora nebude muset být tak intenzivní nebo nebude tak dlouho potřeba.

Závěrečná fáze nácviku probíhá v náhodném zadávání k identifikaci jednoho či druhého slova, doba nácviku a míra podpory je závislá na úspěšnosti dívky při plnění úkolu.

V průběhu celého nácviku je třeba stále sledovat, jak se dívka cítí, monitorovat její nejistotu a vždy jí dle potřeby poskytnout potřebnou míru podpory. Dívka neúspěch snáší velmi těžko, pokud se jí daří, je pozitivně laděná, ale na neúspěch reaguje neadekvátními projevy autoagresivního chování.

### Příklad 3

Tomáš je žákem 7. ročníku ZŠ. Má diagnostikován Aspergerův syndrom a výrazné obtíže v oblasti představivosti a prostorové orientace. V rámci zeměpisu se žáci učí pracovat se slepou mapou. Tomáš odmítá tuto aktivitu vykonávat, protože ví, že ji nezvládne, a je-li na něj vyvíjen tlak, aby pracoval, vykřikuje ve výuce nevhodné výroky.

Vzhledem k tomu, že je to jediný problém, který Tomáš má ve výuce zeměpisu, vyzval vyučující asistentku pedagoga, aby Tomášovi při práci se slepou mapou poskytla potřebnou míru podpory.

Pokud Tomáš pracuje se slepou mapou, sedí vedle něj v lavici asistentka pedagoga. Tomáš má před sebou slepou mapu, do které bude přikládat jednotlivé předem připravené kartičky se zeměpisnými názvy (ostatní žáci je do mapy dopisují). Tomáš má snížený počet názvů, které má do mapy umístit, oproti ostatním žákům ve třídě. Tomáš vezme jeden zeměpisný název, a protože neví, kam ho má umístit, asistentka mu místo na mapě ukáže. Tímto splní celý úkol. Vzhledem k nižšímu počtu názvů a podpoře asistentky má Tomáš dost času na zopakování celého úkolu. Asistentka pedagoga prodlužuje čas k poskytnutí podpory (o sekundy), a když vidí, že Tomáš neví, kam název umístit, ukáže mu místo na mapě. K nácviku se opakovaně vrací i v dalších hodinách, Tom se snaží pracovat maximálně samostatně.

Tomášův deficit je natolik závažný, že nikdy nebude v práci se slepou mapou zcela samostatný a alespoň dílčí samostatnosti vždycky bude muset předcházet nácvik. Proto je nezbytné učit ho do slepé mapy umísťovat jen stěžejní názvy a tolerovat různé nepřesnosti (např. přiřadí-li Paříž do Francie, neřešíme již přesnost umístění hl. města v rámci státu).



BARBERA, Mary Lynch a Tracy RASMUSSEN. *Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9212-9.

SCHOPLER, Eric a Gari MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8133-9.

Lovaas. *The Lovaas Institute – Treatment for children diagnosed with autism or a related disorder* [online]. © 2005 [cit. 2020-02-16].

Dostupné z: <http://www.lovaas.com/about.php>

What Is Errorless Teaching and Why Should You Use It? | Behavior Analysts Tampa: ABA Therapy, Autism, Behavior Problems. *Behavior Analysts Tampa: ABA Therapy, Autism, Behavior Problems* [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://bcotb.com/what-is-errorless-teaching-and-why-should-you-use-it/>

Errorless Teaching – ABA: Applied Behavior Analysis. *ABA: Applied Behavior Analysis – Home* [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <http://abaappliedbehavioranalysis.weebly.com/errorless-teaching.html>

Florida Atlantic University / Florida Atlantic University [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.fau.edu/education/centersand-programs/card/documents/errorlessteaching.pdf>

Errorless Learning | The Scott Center for Autism Treatment. *The Scott Center for Autism Treatment* / [online]. © 2019 The Scott Center for Autism Treatment. All rights reserved. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.thescottcenter.org/advisor/resources/errorless-learning>

## METODA DEMONSTRACE

Metoda demonstrace

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metodu demonstrace využíváme při vzdělávání žáků často. Je to metoda velmi efektivní a je možné ji uplatňovat napříč vzdělávacím procesem. Demonstraci většinou podporujeme vizuálně, což je pro tyto žáky důležité.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Při použití metody demonstrace pedagog předvede žákovi danou činnost nebo způsob práce s konkrétním objektem a očekává, že žák následně na základě ukázky úkol provede. Pro některé žáky je nutné opakování demonstrace, během níž se od něj neočekává aktivita, pouze její sledování. Pokud i po několika demonstračních pokusech žák nereaguje a úkol neplní, můžeme použít k úspěšnému nácviku úkolu další metody, případně i fyzické vedení žáka.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Toto opatření aplikujeme ve všech stupních podpory dle aktuální situace. S metodou demonstrace pracujeme průběžně ve vzdělávacím procesu vždy, když je tato metoda efektivní a díky ní si žák osvojí nové dovednosti, případně metoda napomůže objasnit žákovi způsob plnění úkolu.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- U žáků, kteří mají výraznější problémy s imitací, lze tuto metodu samostatně využívat jen ojedinele.
- Na vyhodnocení efektivity metody pro danou aktivitu – ne vždy je tato metoda vhodná nebo ji nelze využít. Např. může být mnohem efektivnější využít ihned fyzické vedení žáka a úkol či činnost s ním takto projít než ztrácet čas demonstrací.
- Nespoléhat na metodu demonstrace jako na efektivní metodu např. při nácviku sociálních dovedností. Žák se může naučit s využitím metody demonstrace zvládnout jednu konkrétní situaci v umělém prostředí nácviku, ale už ji nebude schopen použít v obdobné reálné situaci.

**Příklad 1**

Jirka je žákem 1. ročníku základní školy speciální. Umí se napít z láhve „Jupík“, z hrnku zatím nepije. Pedagog sedí naproti Jirkovi a předvádí mu pití z hrnku. Po ukončení demonstrace postaví před chlapce hrnek a očekává, že předváděný pohyb zopakuje a z hrnku se napije.

**Příklad 2**

V tělesné výchově mají žáci za úkol zdolat překážkovou dráhu. Alenka mívá problém překonat některé překážky a často neví, jak na to. Paní učitelka proto po těchto zkušenostech, pokud do tělesné výchovy zařazuje překážkovou dráhu, vybere zdatného žáka, který s ní jednotlivé překážky projde a ukáže ostatním žákům, jak je překonávat. Někdy nestačí pouze demonstrace, proto ještě učitelka vybere čtyři až pět žáků, mezi nimiž je i Alenka, a s nimi překážkovou dráhu ještě jednou projde. Teprve poté začnou žáci jeden po druhém překážky překonávat. Využije tedy kromě metody demonstrace ještě metodu přímého vedení.

**Příklad 3**

Tomáš je žákem 2. ročníku, ale má stále problémy se zdravením dospělých. Buď nezdraví vůbec, nebo pokud se mu to připomene, pak zdraví opakovaně, často pokaždé, když dospělého během dne potká. Asistentka pedagoga byla pověřena, aby s Tomášem, pokud společně potkají dospělou osobu, demonstrovala pozdrav, a tak Tomáše učila přiměřený způsob zdravení. Po opakované demonstraci se Tomáš postupně ve zdravení zlepšuje. Mimo metodu demonstrace je v tomto případě nutné použít také metodu vysvětlování a Tomášovi vždy, pokud dospělého asistentka pedagoga pozdraví či naopak nepozdraví, vidí-li ho opakovaně, situaci vysvětlí tak, aby pochopil pravidlo zdravení.

Metoda ignorace

**METODA IGNORACE****POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

V některých případech může být metoda aktivní ignorace velmi účinná. Díky ní může mít pedagog situaci lépe pod kontrolou a nastavovat aktivně pravidla chování odpovídající dané situaci. Využívá se především u projevů problémového chování nižší intenzity.

**APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Metoda ignorace může být použita v různých situacích, např. při projevech nepřiměřeného chování nebo v případě, kdy se žák dožaduje pozornosti ze strany pedagoga, který je ovšem přesvědčen, že tato podpora již není nutná, protože žák konkrétní dovednost zvládl a dokáže být samostatný. Při aplikaci tohoto opatření je důležitá důslednost. Pedagog musí být na situaci připraven, být si vědom důsledků, které plynou z použití této metody, a dopředu předjímat vývoj situace.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Opatření je aplikováno dle aktuální situace nezávisle na stupních podpory. Jeho využití zvažuje pedagog vždy v dané situaci.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na vhodnost využití této metody. Například můžeme efektivně metodu využít, pokud chce žák opakovaně získat naši pozornost, ale neměli bychom tuto metodu aplikovat v situacích, kdy si žák neví rady s úkolem, něco se mu nedaří apod., případně v situacích, u kterých hrozí vážnější afekt a žák vykazuje nekontrolovatelné projevy sebepoškozování či agresivity.
- Při řešení nevhodného chování a využívání metody ignorace je nutné dát si pozor na načasování této metody. V konkrétním okamžiku, kdy už žák zvládl danou dovednost, ale stále se dožaduje naší pozornosti při plnění úkolu, se může pedagog rozhodnout začít žádost žáka o pozornost ignorovat. Tím, že žák opakovaně získá vyžádanou podporu, může některé již získané dovednosti ztratit. Aby se mu dostalo požadované pomoci, je schopný používat různé prostředky (např. pasivita, křik, vztek). Může však také dojít k tomu, že žák ještě nemá dostatečně osvojenou danou dovednost a odebráním podpory s využitím metody ignorace by došlo ke zhoršení chování a prodloužení doby nácviku.
- V řadě případů pedagog může nedůsledností při uplatňování metody ignorace celý proces zvrátit o několik kroků zpět a upevnit nežádoucí chování žáka.



#### Příklad 1

Eda je žákem čtvrtého ročníku základní školy. V hodinách často vykřikuje, dožaduje se pozornosti a odpovědi od pedagoga. Paní učitelka se již naučila rozlišovat, kdy Eda přivolává pouze její pozornost a kdy potřebuje opravdu pomoci. Eda si je v situacích, kdy plní úkoly samostatně, často nejistý. Látku ovládá, ale potřebuje zpočátku povzbuzení a podporu, aby začal pracovat, a především ujištění, že pracuje dobře. Paní učitelka, aby předcházela jeho vykřikování, vždy když zadává samostatnou práci, stojí u Edovy lavice a pomůže mu s prvním krokem. Poté se společně ujistí, že zadání rozumí a dokáže úkol splnit, a odchází a věnuje se zbytku třídy. Pokud Eda po této počáteční intervenci vykřikuje, učitelka výkřiky ignoruje a celé třídě řekne: „Děti, pracujeme samostatně podle zadání, pokud někdo něčemu nerozumí, přihlásí se.“ Po několika hodinách Eda pochopil, že vykřikováním paní učitelku nepřivolá. Ta si zase byla jistá, že Eda ví, co má dělat. Metodou ignorace, které předcházela výrazná podpora na začátku práce, se podařilo paní učitelce eliminovat Edovo nežádoucí chování.

**Příklad 2**

Vašek je žákem 7. ročníku základní školy. Má diagnostikovan *Aspergerův syndrom* a výrazné obtíže v oblasti představitivosti. Paní asistentka má s Vaškem zkušenosti z jiných předmětů, kdy se snaží chlapec využít její pomoci i v případech, že učivo sám zvládá. Snaží se hlasitými projevy asistentku vmanipulovat do opětovné podpory tak, aby mu s prací pomohla. Asistentka Vaška podporuje v situacích, jež to objektivně vyžadují, ale u opakování učiva, které již zvládl, se snaží jeho žádosti o podporu ignorovat a nutit ho tak do samostatné práce. V rámci zeměpisu se žáci učí pracovat se slepou mapou. Vašek měl zpočátku problémy doplnit do slepé mapy požadované údaje, ale postupně si s podporou paní asistentky a učitele zeměpisu práci se slepou mapou osvojil. Při nácviku si však zvykl na podporu asistentky pedagoga a nyní, ačkoli již dovednost zvládá, domáhá se její pomoci, i když ji už nepotřebuje. Vzhledem k tomu, že paní asistentka je přesvědčená, že Vašek již úkol zvládne sám, ignoruje jeho žádosti o pomoc a z lavice se vzdálí pod záminkou přípravy na další hodinu. Vašek je zpočátku nazlobený, že musí pracovat sám, ale učitel zeměpisu ho povzbuzuje a na úkol mu mírně navýší čas. Vašek nakonec úkol sám splní.

Metoda modelování

**METODA MODELOVÁNÍ****POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Metodu modelování využíváme v situacích, kdy si žáci osvojují novou dovednost a pedagog ví, že nácvik této dovednosti bude na počátku pro žáka náročný a bude ho přijímat obtížně. Tuto metodu je rovněž možné použít, je-li nácvik nové dovednosti zdoluhavý. Vzhledem k obtížnosti nácviku pro žáka, která může mít různé příčiny, není možné, aby si pedagog předem připravil postup, jak dovednost žáka naučí. V takové situaci je výhodnější nácvik přizpůsobit aktuální situaci i rozpoložení žáka.

Modelování uplatňujeme společně s metodou zpevňování, která je v tomto případě využita jako pomocná metoda. Pedagog při práci se žákem postupně modeluje zpevňující podněty, a tím se mu postupně daří naplnit stanovený cíl. Při využití metody modelování se snažíme dosáhnout úspěšnosti žáka při nácviku cílové dovednosti.

Výhodou této metody je hledání aktuálně nejlepších řešení při nácviku cílové dovednosti, která odpovídají potřebám daného žáka, pro něhož je osvojování obtížné. Proto dle potřeby můžeme upravovat (modelovat) podmínky nácviku. Využitím této metody můžeme snížit riziko frustrace při nácviku a případně eliminovat nepřiměřené chování žáka.

**APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Metodu modelování aplikujeme v situacích, kdy je třeba se žákem provést nácvik určité dovednosti, která je ve vzdělávacím procesu důležitá, a je vysoká pravděpodobnost, že pro žáka bude nácvik obtížný, že ho možná bude i odmítat. Z těchto důvodů je třeba provádět nácvik nenápadně, v situacích, ve kterých je žák pozitivně laděn. Tuto situaci modelujeme tak, aby žák nenásilně zvládl dílčí nácvik dané dovednosti s úspěšností, kterou musíme výrazně zdůraznit.



## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Metodu aplikujeme dle aktuální potřeby žáků, v situacích, kdy žák není schopný si s využitím jiných metod dovednost osvojit, nebo v případě, že se nám pro úspěšnost nácviku jeví tato metoda nejvýhodnější. Ve většině případů bude tato metoda uplatňována ve vyšších stupních podpory (od 3. stupně výš).

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při využití této metody je třeba věnovat maximální pozornost vhodnosti situace k nácviku dílčí části dovednosti pomocí modelování s ohledem na aktuální stav žáka. Rovněž je třeba volit přiměřený rozsah nácviku, aby žák měl dojem, že si v rámci konání jiné činnosti jen mimochodem osvojuje také něco, co je pro něj obtížné. Důležité je kreativně měnit (modelovat) podmínky nácviku dle aktuální situace a potřeby žáka.



*Dominik je žákem 2. třídy základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Má diagnostikovaný dětský autismus, těžkou symptomatiku a lehké mentální postižení, má nerovnoměrný vývojový profil. Dominik je vzhledem k závažnosti symptomatiky vzděláván ve třídě pro žáky s autismem. Chlapec mluví, ale jeho verbální produkce je málo funkční, často bez významu používá okamžité i oddálené echolalie. Od 1. třídy je třeba s ním všechny jednoduché sociální dovednosti nacvičovat. Když začal chodit do školy a ráno přišel do třídy, hned běžel za paní učitelkou a místo pozdravu jí začal něco vyprávět. Děti si ve třídě vůbec nevšímal. Paní učitelka ho v 1. třídě naučila přiměřeně pozdravit vyučující ve třídě a spolužáky. Ve 2. třídě se rozhodla rozšířit nácvik pozdravu na další pracovníky ve škole. Protože Dominik rád jedl, rád chodil do školní jídelny, kde si oblíbil jednu kuchařku, se kterou si i často povídal. Do školní jídelny však přicházel jako v 1. třídě do třídy a bez pozdravu začal paní kuchařce něco povídat. Paní učitelka se proto rozhodla pro nácvik zdravení této paní kuchařky. Nácvik zahájila tím, že připravila písemný vzkaz pro paní kuchařku. Dominika pověřila předáním vzkazu s tím, že až přijde do jídelny, paní kuchařku pozdraví. Na počátku nácviku doprovázela Dominika paní asistentka, která však do nácviku nezasahovala, jen počínání Dominika sledovala. Dominik spolehlivě, bez jakéhokoliv otálení, došel do jídelny. Hned jak vstoupil do jídelny, dle pokynů paní učitelky pozdravil. V jídelně však nikdo nebyl a Dominik po chvilce zmateného otálení z jídelny odešel a vrátil se do třídy. Paní učitelce vrátil vzkaz, na dotazy, proč ho nepředal, nebyl schopný odpovědět. Zde se osvědčila role paní asistentky, která vše paní učitelce vysvětlila. Paní učitelka modelovala tuto situaci. Před vysláním Dominika do kuchyně informovala paní učitelka kuchařku, která pak v jídelně na Dominika čekala. Nácvik se mnohokrát opakoval, situace byla postupně modelována tak, že známá paní asistentka na Dominikův dozor byla nahrazena méně známou z jiné třídy, až Dominik chodil do kuchyně sám. Dominik si dovednost osvojil a dokázal ji využít, když šel do jídelny na oběd. Dalším modelováním nácviku byla situace, kdy paní*

*kuchařka v jídelně nebyla, a Dominik se učil, že v takovém případě nezdraví a vrací se zpět do třídy.*

Metoda  
postupných kroků

## **METODA POSTUPNÝCH KROKŮ**

### **POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Metodou postupných kroků, která je v každodenní praxi často využívána, rozdělíme nácvik nové dovednosti nebo činnosti do dílčích kroků. Jejich přesná identifikace a rozpracování před zahájením nácviku nám umožňuje jasně specifikovat konkrétní postup v jednotlivých krocích, čímž eliminujeme osvojování si nové dovednosti metodou pokusu a omylu a snižujeme rovněž možnost selhání žáka při nácviku. Rozdělení nácviku do dílčích kroků dává jistotu správné a očekávané reakce jak pedagogovi, tak žákovi. Pokud pedagog zvolí tuto metodu práce, musí mít jasně stanovený plán postupu, musí znát jednotlivé kroky, které vedou k danému cíli. Každý krok osvojované dovednosti nebo činnosti musí rovněž odpovídat vývojové úrovni konkrétního žáka. Osvojování si dovednosti v předem stanovených krocích vytváří podmínky k tomu, aby byl žák při nácviku úspěšný. Snadné vyhodnocení úspěšnosti žáka při nácviku je velkou výhodou této metody. Bez potíží je možné nastavit systém odměňování při nácviku.

### **APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Aplikace této metody jako podpůrného opatření prolíná celým vzdělávacím procesem. Vždy je nezbytné vycházet z potřeb konkrétního žáka. Využití metody postupných kroků při osvojování si nových dovedností je u žáků s PAS velmi efektivní, jednotlivé kroky osvojované dovednosti můžeme žákovi vizualizovat, což vede k usnadnění nácviku a žák takto osvojené dovednosti může s vizuální podporou samostatně používat i po zácviku.

### **APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY**

V jednotlivých stupních podpory je třeba užívat přiměřené formy vizualizace s ohledem na intelektové možnosti konkrétního žáka nebo na jeho fyzický věk (např. slovní obrazy, fotografie, obrázky, piktogramy).

### **NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR**

Při využívání této metody je nezbytné dát si pozor na správnou identifikaci a rozpracování konkrétní dovednosti do logických kroků. Některý žák může k osvojení si dovednosti potřebovat více dílčích kroků než jiný. Vždy je třeba dbát na to, aby si jeden krok žák dobře upevnil ještě předtím, než začneme s nácvikem dalšího kroku. Vizualizace jednotlivých kroků ke snazšímu osvojení a následnému uplatňování dovedností je u řady žáků s PAS a dalšími psychickými poruchami a onemocněními nezbytná. Je třeba dát si pozor na volbu formy vizualizace. Při nácvicích metodou postupných kroků nezapomínejme na průběžné hodnocení a odměňování žáka.





## Příklad 1

Jirka je žákem 2. třídy ZŠ. Má diagnostikovanou poruchu autistického spektra s přidruženou mentální retardací. Jeho vzdělávání probíhá dle RVP ZV s minimální doporučenou úrovní pro úpravu očekávaných výstupů. V matematice má problémy s aplikací početních operací do slovních úloh, s porozuměním zadání a vytěžením podstatných informací pro řešení. Třebaže se zdají být slovní úlohy jednoduché a typově podobné, pro Jirku je každá úloha nová a je třeba s ním postup opakovat provádět v individuálním vztahu s asistentkou pedagoga. K osvojení výpočtu slovních úloh se osvědčilo využití metody postupných kroků, kdy je každá úloha rozložena na jednodušší kroky, logicky na sebe navazující. Pro Jirku je jednodušší podle tohoto schématu postupovat a vyhledat dané informace v textu slovní úlohy. S využitím této metody se Jirka při řešení slovních úloh osamostatnil.

*Příklad: Kamarád Petr měl dva bonbony, Jirka jich měl dvakrát tolik. Kolik bonbonů měl Jirka?*

K výpočtu slovní úlohy připravíme každou větu nebo její část na zvláštní papír:

Kamarád Petr měl dva bonbony.
Jirka jich měl dvakrát tolik.
Kolik bonbonů měl Jirka?

Na stůl položíme 10 bonbonů.

Jednotlivé kroky:

1. Jirka si vezme papír s 1. větou, přečte si ji a poté k ní si přiřadí 2 bonbony.
2. Vezme papír s druhou větou, přečte si ji, a protože již chápe, co znamená dvakrát tolik, připraví si k ní čtyři bonbony.
3. Jirka si přečte text věty č. 3. Vezme si sešit, zapíše příklad ( $2 \times 2$ ) a napíše odpověď (Jirka měl 4 bonbony).

## Příklad 2

Anička je žákyní 3. ročníku základní školy speciální. Je vzdělávaná dle RVP ZŠ speciální díl II. Má dětský autismus a přidruženou těžkou mentální retardaci. V současné době si již dokáže správně obléct mikinu. Návěk však trval déle než rok a bylo nutné průběžně jej rozdělit na několik dílčích kroků:

1. Pedagog přetáhne Aničce mikinu přes hlavu.
2. Jednou rukou vezme pedagog rukáv, druhou Aniččinu ruku a vloží ji do rukávu.
3. Totéž udělá s druhou rukou.
4. Pedagog vezme Aniččiny ruce do svých rukou a společně mikinu stáhnou dolů.

Počet opakování je závislý na rychlosti zautomatizování jednotlivých úkonů. Při nácviku postupně odebíráme fyzickou podporu (např. držíme rukáv a čekáme, až do něj Anička sama vloží ruku). Poté co si Anička samostatně osvojí kroky 2–4, pracujeme na osamostatnění kroku 1:

1. Anička sedí na židli, mikinu má položenou na klíně tak, že přední část je dole.
2. Vezmeme Aniččiny ruce a společně uchopíme mikinu za zadní spodní okraj.

3. Takto uchopenou mikinu přetáhneme společně s Aničkou přes hlavu.
  4. Dále již Anička pracuje samostatně.
- Je třeba zajistit tolik opakování, aby došlo k zautomatizování a osamostatňování úkonu.*

Metoda  
povzbuzování

## METODA POVZBUZOVÁNÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metoda povzbuzování přispívá k aktivizaci žáka a vede k posilování jeho pozitivních reakcí. Povzbuzování žáka může být jakákoliv činnost ze strany pedagoga, která mu pomůže správně splnit zadaný úkol. Navodí také situaci zájmu o žáka, dodá mu jistotu a povzbudí jeho sebevědomí a radost z dobře vykonané práce. Formy povzbuzování mohou být verbální, neverbální (úsměv), fyzické (pohlazení), materiální (odměna) apod.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Podpůrné opatření aplikujeme vždy v kontextu dané situace. Při používání metody povzbuzování je důležitá osobnost učitele a současně znalost žáka. Důležité je zvolit odpovídající formu povzbuzování, která přispěje k aktivizaci žáka při plnění úkolu. Při používání různých forem povzbuzování je třeba mít na paměti, že s časem a situací se mohou jednotlivé formy měnit. Metody povzbuzování by měly být používány přiměřeně fyzickému věku a zvládnutým dovednostem žáka.

Pedagog by měl při používání této metody vždy myslet na to, aby povzbuzování nepřerostlo v nepřiměřené naléhání, které může žák vnímat jako zvýšený tlak na jeho výkon, může vyvolat stres, úzkost, případně žáka znejistit. Tato metoda se často používá v kombinaci s jinými metodami. Její samostatné použití je spíše výjimkou.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2–5

Metodu povzbuzování aplikujeme napříč všemi stupni podpory. Použití metody volí pedagog dle situace, hledá vhodnou formu dle specifik a individuálních potřeb konkrétního žáka.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na vhodnost využití této metody. Například můžeme efektivně metodu využít v situaci, kdy žák pozitivně vnímá a chápe oslovení, pochvalu, gesto, které ho aktivizuje pro další práci, naopak bychom neměli tuto metodu používat v situacích, kdy žák nechápe povzbuzení jako pozitivní motivaci, nerozumí sociálním pobídkám a povzbuzování ho znervózňuje a znejišťuje při plnění úkolů.
- Při plnění úkolů je nutné dát si pozor na načasování této metody. V situaci, kdy se žák soustředí, přemýšlí nad úkolem, ho může nenadálé povzbuzení pedagoga vyrušit a může ztratit koncentraci.

- V případě nevhodného chování, které pedagog ihned nezaznamená, nebo chyb při plnění úkolů může nevhodná doba pro povzbuzení způsobit, že si žák spojí nevhodné chování či chybu s povzbuzením a následně bude toto chování při povzbuzování opakovat. Např. v tělesné výchově se žákovi podaří cvik, ale pedagog ihned nezareaguje. Mezitím už se začne žák nevhodně chovat, poskakovat, máchat rukama, pedagog ho teprve v tomto okamžiku povzbudí k dalšímu výkonu, což má za následek, že žák chápe povzbuzení jako podnět k poskakování a máchání rukama.
- V některých případech může pedagog nedůsledným uplatňováním metody povzbuzování narušit vzdělávací proces. Žák bez povzbuzování nechce pracovat a upevňuje se tak jeho nežádoucí chování.



#### Příklad 1

Míša navštěvuje 3. třídu. Jde o velmi úzkostnou dívku, která má pomalé pracovní tempo. Píše velmi hezký psací písmem, ale vše musí mít perfektní, s každým písmenem se „mazlí“, opakovaně si kontroluje splněnou část úkolu, což ji velmi zdržuje při práci. Někdy se natolik soustředí na úpravu, že práci opravdu nestihne dokončit a pak se jí úkoly k dodělení kupí. Práci má již krácenou, další krácení už není možné. Třídní učitelka zjistila, že pokud se Míša při práci „zasekne“ a stále upravuje své písmo a vzhled stránky, je pak problematické ji znovu k práci přimět. Zvolila proto metodu povzbuzování. V průběhu práce přijde několikrát k Míšině lavici a povzbuzuje ji: „Výborná práce! Jde ti to! Máš to správně.“ apod. Tímto způsobem udržuje Míšinu pozornost u úkolu a snaží se ji povzbudit, aby pracovala dále. Míšino tempo se moc nezvyšuje, ale alespoň se nevrací ke kontrole již hotového a písma opakovaně nepřepisuje. To jí umožní plnit krácené verze zadaného úkolu.

#### Příklad 2

Milan má v hodinách tělesné výchovy obtíže účastnit se společných aktivit v družstvech, která spolu soutěží. Milan nechápe smysl soutěžení a při plnění úkolu (většinou mají děti doběhnout k nějaké metě, tam udělají cvik a běžít zpět) je pomalý, jako by se mu úkol ani nechtělo plnit. Děti jsou zvyklé se vzájemně povzbuzovat a naučily se v případě, kdy běží Milan, povzbuzovat ještě aktivněji. Milan slyší, že žáci vykřikují jeho jméno a intenzivně ho povzbuzují, a tak běží rychleji a snaží se aktivně úkol plnit. V tomto případě se velmi osvědčila metoda povzbuzování, do které jsou přímo zapojeni žáci. Metoda chlapce aktivizuje a pomáhá mu plnit zadaný úkol.

## METODA PŘEHRÁVÁNÍ ROLÍ

Metoda  
přehrávání rolí

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metoda přehrávání rolí je často využívanou metodou při nácviku sociálních a sociálně komunikačních dovedností. Velkou výhodou této metody je reálné zobrazení konkrétní situace, která se buď v minulosti stala a díky přehrávání má žák možnost si znovu uvědomit, co se odehrálo, nebo jde o znázornění situace tak, jak bychom chtěli, aby ji žák

vyřešil. Pomocí této metody se žáci učí rozvíjet nejen sociální a sociálně komunikační dovednosti, ale také aplikovat do praxe své zkušenosti, rozvíjet organizační dovednosti a reagovat na názory druhých.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Jde o velmi účinnou metodu, která žákům pomáhá pochopit souvislosti, učí je empatii a pochopení chování druhých. Přehrávání rolí můžeme realizovat s loutkami, s panenkami, které vystupují jako lidé. Ale své role mohou přehrávat i konkrétní lidé, kteří se do hry zapojí. Přehráváním rolí můžeme buď ukázat vhodný způsob, jak se chovat, nebo předvést nevhodné chování a vyzvat žáka, aby chybu opravil. Například můžeme ukázat žákovi dva maňásky, kteří se spolu baví. Maňásci jsou však k sobě při rozhovoru otočení zády, a tím pádem si nerozumí. Požádáme žáka, aby maňáskům pomohl si porozumět a vyřešit tak situaci. Žák může s maňásky manipulovat, otočit je čelem k sobě, aby si rozuměli a dokázali se spolu bavit. Tuto metodu využíváme buď bezprostředně po situaci, kterou žák nevyřešil správně, nebo v čase, který je pro přehrávání rolí určen (např. třídnická hodina) a kdy řešíme některé situace, které se staly nebo by mohly nastat. Výhodou metody je, že žáci mohou vystupovat za jiné žáky, brát na sebe role jiných lidí a hledat varianty, jak se v nové roli chovat. Ale stejně tak může roli hrát každý sám za sebe a učit se tímto způsobem své chování měnit.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Vzhledem k tomu, že jde o metodu, kterou můžeme využít v různých předmětech, může sloužit ke zpestření výuky i pro ostatní žáky a lze ji uplatňovat napříč stupni podpory. U žáků s těžkou symptomatikou PAS a přidruženou středně těžkou až těžkou mentální retardací není možné tuto metodu využívat, neboť tyto žáci nebudou schopni metodu přehrávání rolí realizovat vzhledem k závažnosti jejich handicapu.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT SI POZOR

- U žáků, jejichž sociální dovednosti jsou výrazně sníženy, může být obtížné využívat tuto metodu společně se spolužáky, neboť vzhledem k deficitům v této oblasti mohou být přehrávané situace pro spolužáky úsměvné a žáka s PAS či s jiným psychickým onemocněním to může v očích spolužáků dehonestovat.
- Nejasné zadání, které může zabránit pochopení situace, a tím i vhodné reakci na ni.
- Málo času na rozebrání jednotlivých rolí a jejich úlohy v dané situaci.
- Nevhodně zvolená situace, kterou žáci buď nezažívají, nejsou schopni se s ní ztotožnit, nebo je pro ně výrazně traumatizující.



### Příklad 1

*Jitka má při komunikaci s dětmi i dospělými problém být otočená čelem ke komunikačnímu partnerovi a sdělovat mu informace. Neosvědčilo se připomínat jí při započatém hovoru, aby se otočila čelem. V tom případě konverzaci ukončila a již dále nepokračovala. Pokud nebyla upozorněna, děti nevnímaly,*

že s nimi mluví, a tak se často nedozvěděla, co potřebovala. Spolužáci ve třídě s ní moc nekomunikovali, protože často ani nevěděli, že Jitka mluví k nim. Proto začali s paní asistentkou trénovat komunikaci pomocí loutek, které vyráběli v hodině výtvarné výchovy. Jitka měla svou loutku, paní asistentka svou. Bylo zvoleno jednoduché konverzační téma, loutky spolu mluvily a při tom vedla paní asistentka Jitku ke správnému postoji vůči komunikačnímu partnerovi. Jitka si někdy postěžovala, že ji spolužáci neposlouchají, a tak téma tohoto sdělení společně s paní asistentkou také trénovaly a Jitka pak uplatňovala nové dovednosti v praxi. Po několika měsících se již uměla správně postavit, zaujmout spolužáka a na jednoduché věci se ho zeptat či mu je sdělit.

#### Příklad 2

Žáci ve třídě mívají drobné konflikty mezi sebou. Zdeněk, žák s Aspergerovým syndromem, se je snaží řešit, avšak ne vždy citlivě vůči spolužákům. Ve třídě se tak vytvořily tři skupiny dětí – jedna je se Zdeňkem, druhá proti němu a třetí skupina je většinou neutrální, někdy se však přidá na jednu, jindy na druhou stranu. Třídní učitelka se rozhodla společně se školní psychologkou v rámci třídnické hodiny pracovat se žáky metodou přehrávání rolí. Předmětem přehrávání byl nedávný konflikt mezi oběma skupinami. Pedagožky vyměnily žákům role a konfrontovaly je s konfliktem. Třetí skupina přihlížela a komentovala situaci. Jakmile se děti dostaly do opačných rolí, byly vidět změny v jejich chování. Postupně se učily řešit situaci klidnými prostředky, vyjasňovat si pozice, a dokonce se navzájem omluvit za své chování. Tento způsob řešení konfliktů se velmi osvědčil a třídní učitelka ho několikrát do roka se žáky na třídnické hodině zopakuje.

## METODA RESPEKTUJÍCÍ PEDAGOGICKOU SITUACI

Metoda respektující pedagogickou situaci

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Většinu běžných metod a forem práce lze s potřebnou mírou úpravy využít u žáků s PAS a případně i u žáků s dalšími psychickými onemocněními. U metod respektujících pedagogickou situaci je nutné volit vždy takovou metodu, která nejlépe vyhovuje v kontextu výuky a s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka. Jedná se o výuku v těchto formách: individuální výuka, hromadná (frontální) výuka, skupinová a projektová výuka. Jednotlivé formy výuky může pedagog ve vyučování střídát, a tím zajistit, aby byla výuka zajímavější, žák při ní udržel snadněji pozornost a byl ve výuce aktivní.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Při aplikaci jednotlivých forem výuky je třeba vždy dopředu zvážit, jakým způsobem žáka do dané formy zapojíme, jakou míru podpory mu poskytneme a po jak dlouhou dobu se dané formy výuky zúčastní. Nejčastěji bývá využívána metoda individuální výuky, která zajistí individuální přístup k žákovi s respektováním všech jeho specifík. Pokud bude žák zapojen do kooperativních forem práce, je nezbytné, aby pedagog vytvořil podmínky pro začlenění žáka v celé skupině (např. rozhovor se třídou o projevech žáka a reakcích na ně,

možnost poskytnutí pomoci). Důležité je rovněž přidělení takové role, k jejíž úspěšné realizaci má žák předpoklady (např. dokáže hledat informace na internetu, v encyklopediích, ale nedokáže vybrat podstatné informace, zabývá se detaily).

#### Individuální výuka

### INDIVIDUÁLNÍ VÝUKA

Probíhá v individuálním vztahu pedagog–žák. Vzhledem k deficitům cílové skupiny je tato forma výuky poměrně frekventovaně využívána, a to zejména z důvodu náročnosti dalších forem výuky, které vyžadují dobré sociální dovednosti, jež jsou u výše uvedených žáků v různé míře narušeny. Tato forma výuky může být kombinována i s dalšími typy výuky, avšak vždy v souladu s možnostmi konkrétního žáka jak ve způsobu zařazení, poskytování potřebné míry podpory, tak i načasování.

#### Hromadná (frontální) výuka

### HROMADNÁ (FRONTÁLNÍ) VÝUKA

Při hromadné výuce pedagog pracuje se všemi žáky najednou, sděluje všem stejnou informaci, zadává stejné úkoly ve stejném časovém úseku. Tato forma výuky neumožňuje individuální práci se žákem a klade na něj nároky v oblasti pozornostních funkcí, přiměřeného sledování toku řeči, porozumění informacím a pokynům, které učitel poskytuje, a v souvislosti s tím klade důraz i na pohotové a přiměřené verbální reakce na dotazy učitele.

Jedním z faktorů úspěšnosti hromadné výuky je prostorové uspořádání třídy, které může pomoci k přenosu informací a zefektivnění výuky. Pro uvedenou cílovou skupinu je tato forma výuky poměrně náročná, a pokud žák nedisponuje potřebnými sociálními dovednostmi, může být významným rušivým elementem pro ostatní žáky i pedagoga. U některých žáků může být tato forma výuky velmi málo efektivní kvůli potížím se sledováním toku řeči nebo kvůli omezenému porozumění poskytovaným pokynům a informacím. Také pohotové verbální reakce na dotazy učitele mohou být problematické. Většina žáků s PAS, případně s psychickými poruchami, potřebuje při využití frontální formy výuky určitou míru podpory, důležité je rovněž načasování délky pobytu ve frontální výuce. Ne každý žák z cílové skupiny udrží pozornost tak dlouho jako ostatní žáci ve třídě.

#### Skupinová výuka

### Skupinová výuka

Skupinová výuka probíhá v menších skupinách dle zadaného úkolu. Žáci si skupinu většinou řídí sami, probíhá mezi nimi vzájemná kooperace a komunikace. Skupina může být vytvořena pedagogem nebo si ji mohou vytvořit sami žáci. Práce ve skupině je pro výše uvedené žáky obtížná z hlediska navázání a udržení přiměřeného sociálního kontaktu, komunikace se spolužáky, přijetí role ve skupině a schopnosti umět přiměřeně kooperovat a podílet se na výsledku celé skupiny. Pro aktivní účast na skupinové práci je pro většinu žáků z cílové skupiny nutné vytvořit podmínky. Míra zajištění podpory je dána mírou deficitů vyplývajících ze základní diagnózy. Některému žákovi stačí jen uvedení do skupinové práce a přidělení konkrétní role, jiný potřebuje průběžné vedení a podporu po celou dobu skupinové práce s využitím vizuální podpory a strukturalizace aktivit. Některé žáky nelze vzhledem k handicapu do skupinové práce začlenit vůbec, kooperaci je třeba

nacvičovat (např. ve vztahu žák–pedagog, eventuálně žák–žák). Důležitým faktorem při práci ve skupině je vytvoření skupiny, výběr jejích členů, které pedagog dopředu instruuje a připraví tak půdu pro to, aby byli žáci tolerantní a nápomocní.

### Projektová výuka

Projektová výuka

Projektová výuka propojuje teorii s praxí, probíhá na úrovni jednoho nebo více předmětů v rámci třídních i školních projektů. Základním znakem je využití mezipředmětových vazeb. Projektová výuka je založena na kreativitě a vlastní aktivitě žáka. Může probíhat individuálně, kdy každý žák pracuje na svém projektu, ale také skupinově, kdy každý žák plní určitou roli ve skupině a přispívá do projektu svou částí. Pro uvedenou cílovou skupinu je projektová výuka náročná z hlediska organizace práce, času, osobní zodpovědnosti, plnění role ve skupině a z hlediska aplikace a generalizace teoretických poznatků v praxi. Pro žáka může být aktivita zajímavá z hlediska volby tématu, které je pro něj pozitivní díky zájmu o dané téma, a může tak být motivací pro jeho zpracování. Úskalím při vlastní práci se často stává odklon od tématu, zabíhání k detailům, prosazení vlastního zájmu i způsobu zpracování.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2–5

Podpůrné opatření aplikujeme dle konkrétní pedagogické situace s důrazem na individuální vzdělávací potřeby žáka. Ve vyšších stupních podpory (4. a 5. stupeň) bude podíl individuální výuky vyšší než v nižších stupních. Vždy je potřeba postupovat individualizovaně a zvažovat, jakou metodu a formu výuky využít bez ohledu na stupeň podpůrných opatření.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na nevhodný výběr formy výuky, která neodpovídá specifikům daného žáka.
- Na nepřiměřenou podporu žáka především z hlediska personálního.
- Dlouhý časový úsek využití určité formy výuky.
- Přeceňování nebo podceňování žáka.
- Nedostatečné předpoklady žáka zapojit se úspěšně do některé formy výuky (např. nízká úroveň sociálních a komunikačních dovedností, pomalé pracovní tempo, snadná unavitelnost, malá soustředěnost).
- Nepřiměřeně nastavený motivační systém.
- Nedostatečné personální zajištění.

## METODA SOCIÁLNÍCH SCÉNÁŘŮ

Metoda sociálních scénářů

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metodu sociálních scénářů používáme při identifikaci sociálního chování, které je pro žáka problematické a které chceme nácvikem změnit v chování přiměřené. Pro nácvik vytvoříme jednoduchý příběh, který popisuje konkrétní situaci zahrnující chování, jež by si měl žák osvojit.



## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Podpůrné opatření aplikujeme především u žáků, kteří potřebují pro zvládnutí dané dovednosti jasný vizuální scénář. Příběhy mohou být znázorněny fotografiemi nebo kresbou, případně opatřeny textem. Při vytváření sociálních příběhů se velmi dobře osvědčuje komiksový formát. Žáci se učí přiřazovat správné komunikační fráze ke konkrétním osobám, učí se řešit situace a postupovat podle návodu. Sociální scénář ale může být popsán slovy jako text s přímou řečí jednotlivých postav. Důležité je, aby žák textu rozuměl a dokázal se podle něj řídit. Míra sdělovaných informací závisí na konkrétním žákovi. Pro některé žáky je napsaný příběh zajímavý a rádi si ho přečtou, pro jiné je lepší popisovat situaci heslovitě.

Samotný sociální scénář ještě nezajistí, že si žák danou dovednost osvojí. Poté co se ji naučí zvládnout v rámci scénáře v uměle vytvořených situacích (žák probírá scénář s pedagogem, přiřazuje správné komentáře, diskutuje o nich, učí se situaci řešit atd.), následují řízené pokusy aplikace dovedností v konkrétních situacích.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Opatření aplikujeme ve všech stupních podpory v průběhu vzdělávacího procesu. Více a aktivněji je tato metoda využívána u žáků, kteří vyžadují pomocí vizualizovaných prostředků objasnit konkrétní postup při zvládnutí sociálně přiměřeného chování. Aplikace musí být vždy v souladu se schopnostmi a možnostmi žáka.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Objektivně posoudit vývojovou úroveň v konkrétní oblasti, aby byla zajištěna vhodná forma sociálního scénáře (fotografie, obrázky, psaný text), které žák rozumí a dokáže se dle ní v dané situaci orientovat.
- Respektovat často výrazné disharmonie mezi úrovní sociálního chování a celkovým intelektem žáka.
- Na podceňování deficitů, posouzení vhodnosti či nevhodnosti využití metody sociálních scénářů.
- Na tendence hodnotit žáka jako nevychovaného, na snahu po jeho normalizaci a podceňování nutnosti zavedení speciálních metod a forem práce.
- Vztít v úvahu, že většina žáků s PAS obtížně přenáší naučené sociální dovednosti do běžných situací, déle jim trvá aplikace naučených dovedností do praxe.
- U některých psychických onemocnění se může projevit sociální fobie, která neumožňuje přenesení naučených dovedností do běžné sociální interakce; takového žáka není možné do nácviků ani s pomocí metody sociálních scénářů nutit.



**Příklad 1**

*Sociální scénář žádosti o půjčení hračky:*

*Rád si hraju s bagrem, ten si ale půjčil Jirka. Pokud si s ním chci hrát, musím za Jirkou zajít a požádat ho, aby mi bagr půjčil. Když přijdu k Jirkovi, snažím se ho zaujmout, aby si mne všiml a poslouchal, co mu říkám. Můžu se ho třeba opatrně dotknout a říct mu: „Jirko, mohl bych si vypůjčit bagr?“ Musím chvíli počkat, co mi Jirka řekne. Pokud řekne: „Ano.“, počkám, až mi bagr dá do ruky. Pak poděkuju a jdu si hrát. Pokud řekne: „Teď ne.“, zeptám se, kdy mi ho půjčí. Pak si jdu hrát s jinými hračkami a počkám, až mi Jirka bagr přinese.*

**Příklad 2**

*Sociální scénář návštěvy divadelního představení:*

1. Ve středu jdeme se třídou do divadla Radost.
2. Představení se jmenuje O vlách.
3. Pojedeme společně od školy, sraz je v 8 hodin před školou.
4. S sebou si máme vzít 2 lístky na autobus, kdo má průkazku, lístky nepotřebuje.
5. Představení začíná v 8.45, v divadle budou ještě žáci 2.A, 3.A a 3.B, dále tam budou i žáci jiných škol.
6. Když přijdeme do divadla, odložíme si bundy a kabáty do šatny.
7. Počkám blízko paní učitelky, až si všechny děti dají bundy a kabáty do šatny.
8. Pak si společně půjdeme sednout do sálu.
9. Budu sedět a čekat, než začne představení. Můžu s sebou mít atlas zvířat a prohlížet si ho.
10. Než začne představení, v sále se zhasne. Atlas dám paní učitelce.
11. Během představení budu sedět, pokud budu něco potřebovat, potichu to řeknu paní učitelce.
12. Až skončí představení, světla se znovu rozsvítí.
13. Paní učitelka nám řekne, abychom vstali a šli do šatny.
14. V šatně budu stát blízko paní učitelky a budu čekat na svou bundu.
15. Až budou všichni oblečení, půjdeme společně na autobus.
16. Pojedeme autobusem do školy.
17. Až se vrátíme, budeme mít ještě prvouku a výtvarnou výchovu.

## METODA ZPEVNĚVÁNÍ

Metoda zpevnování

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Většina žáků dokáže ve škole pracovat s vnitřním uspokojením z vykonané práce a s případnou pochvalou ze strany pedagoga či rodiče. Pro žáky s PAS jsou tyto zpevňující prvky často nečitelné a málo využitelné, proto u nich využíváme jiné zpevňující podněty. Pro některé žáky je to jídlo nebo oblíbený předmět, pro jiné zase činnosti či aktivity, které rádi vykonávají. Metoda zpevnování pomáhá při vzdělávání žáků s PAS upevňovat nově získané vědomosti a dovednosti a podporuje proces učení. Tato metoda je velmi efektivní, musí však být využívána individualizovaně a systematicky. Je-li to možné, měl by pedagog využít zpevnování jako přirozené pokračování konkrétní činnosti, které

příspěje k pozitivnímu chování a jeho udržení i v budoucnu. Ačkoli sociální zpevnování a pochvala nemusí u žáka s PAS vyvolat vždy odezvu, je výhodné kombinovat sociální podněty s těmi, které jsou pro žáka s PAS motivačně silnější. Tím ho učíme přijímat i sociální odměnu, zvyšujeme jeho schopnost odměnu přijímat a vnímat tyto podněty jako důležité. Metodu lze s úspěchem využívat i u žáků s dalšími psychickými onemocněními.

Metodu zpevnování lze využít dvojím způsobem:

1. v průběhu plnění úkolu nebo nácviku nové dovednosti,
2. po úspěšném ukončení úkolu nebo nácviku nové dovednosti, případně při splnění dílčích kroků v procesu nácviku.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Tuto metodu je vhodné aplikovat u žáků v co největší míře v průběhu vzdělávání. Měla by být vždy využita u těch úkolů, které jsou pro žáka obtížné a u nichž musí překonávat obtíže se započítím práce, v průběhu plnění či dokončení úkolu. Např. u žáka, který se učí dovednost požádat o něco, se nejprve snažíme, aby žádal o věci z okruhu jeho zájmu, čímž posílíme zájem tuto dovednost se učit. Zároveň tím, že získá oblíbenou hračku, předmět nebo činnost, zpevňujeme toto chování i při žádostech o věci, které nepatří k jeho oblíbeným, ale pro uspokojení potřeb a v procesu učení jsou pro žáka důležité. U žáka, který se učí číst a texty ve slabikáři jsou pro něj nesrozumitelné, je možné vytvořit slabikář vlastní, s texty přizpůsobenými jeho zájmu. Může jít o dinosaury, dopravní prostředky nebo jiné předměty zájmu, které žákovi pomohou zpevnit dovednost čtení a prohloubit ji. U starších žáků je možné zpevnování využít například při nácviku sociálních či sociálně komunikačních dovedností. V tomto případě opět můžeme využít zájem žáka jako nosné téma při nácviku rozhovoru se spolužákem i při komunikaci s pedagogem. Kromě tématu z okruhu jeho zájmu zařazujeme přirozeně při nácviku běžné otázky, zájem slouží ke zpevnění dovednosti a podporuje ochotu žáka tuto dovednost uplatňovat i v budoucnu.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2–5**

Metodu zpevnování využíváme ve všech stupních podpory. Intenzita jejího využití stoupá s její potřebou u žáka zpevnit některou dovednost či ho motivovat v průběhu učení. Jsou žáci, u nichž bude tato metoda velmi intenzivně využívána i v nižších stupních podpory, ale i žáci, kterým je doporučen 4. či 5. stupeň podpůrných opatření a nebudeme u nich muset intenzivně tuto metodu uplatňovat. Klíčové je zachování individualizace při využívání této metody. Měla by vždy reagovat na potřeby konkrétního žáka a konkrétní situaci, kterou pedagog v procesu vzdělávání u žáka řeší.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Problémem může být nevhodné využití této metody tam, kde to není potřeba (například dítě nemá se čtením problémy, přesto mu připravujeme jeho texty, které jsou jiné než pro zbytek třídy, a tím upozorňujeme na žakovu odlišnost).

- Nedokážeme-li využít účinně tuto metodu tehdy, pokud je to třeba. Žák poté při učení selhává a narůstá jeho neochota se do vzdělávání aktivně zapojit nebo posilujeme nežádoucí chování špatným načasováním jejího využití.



#### Příklad 1

Aleš je žákem základní školy speciální. Nemluví, ke komunikaci využívá konkrétní předměty a několik fotografií (Jupík, kuličkový bazén, auto rodičů). Učí se požádat si o oblíbené předměty a věci, které vedou ke splnění potřeb. Má rád vodu s malinovým sirupem konkrétní značky. Tuto domácí limonádu pozná, k pití vždy čichá. O pití si říká pomocí fotografie s lahvičkou Jupíka, ze které pije. Jeho úspěšnost při vyžádání pití se výrazně zvyšuje, pokud má v lahvičce oblíbenou malinovou limonádu. Pomocí zpevňujícího prvku (malinový sirup) se naučil poměrně rychle vyžádat si pití, které bylo postupně obměňováno jinými druhy nápojů. Ke střídání různých druhů nápojů přistoupili pedagogové až po dostatečném zafixování žádosti.

#### Příklad 2

Iva je žákyní páté třídy. Má velké problémy s pracovním tempem. Musí jí být kráceny úkoly i písemné práce. Při práci potřebuje krátké relaxační přestávky, aby byla schopná ji dokončit. Návrat k práci po krátké relaxaci je však pro ni obtížný. Začít se znovu soustředit a pracovat jí často chvíli trvá, potřebuje povzbuzení, motivaci pro další práci. Iva má ráda kočky. Doma chovají dvě kočky, se kterými si hraje, kočky jsou v podstatě jediným aktivním předmětem její konverzace s okolím. Asistentka pedagoga, která s Ivou ve třídě pracuje, se domluvila s maminkou, a ta přinesla několik fotografií jejich domácích koček. Asistentka je zmenšila a namnožila. Za každou započatou práci nyní Iva dostává malý obrázek známé kočky. Za předem daný počet nasbíraných obrázků může Iva paní asistentce povídat o svých kočkách nebo se podívat na krátké video s nimi. Tempo práce se mírně zvýšilo, Ivin start do práce trvá výrazně kratší dobu.

## METODA PŘIMĚŘENOSTI

Metoda  
přiměřenosti

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metoda přiměřenosti je jednou z nejdůležitějších metod využívaných při vzdělávání žáků s PAS i u žáků s dalším psychickým onemocněním. Vzhledem k tomu, že vývojový profil žáků s PAS bývá často více či méně nerovnoměrný, vlivem psychického onemocnění k těmto může docházet i u žáků, u nichž došlo k rozvoji takového onemocnění. Na výše uvedené žáky je nutné klást přiměřené požadavky a současně zohledňovat silné i slabé stránky jejich vývoje. Respektování této skutečnosti zajistí, aby byly voleny metodické postupy, formy i obsah výuky s ohledem na deficity plynoucí ze základní diagnózy i přidružených diagnóz a vzdělávací proces probíhal úspěšně.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Aplikace této metody je prováděna přísně individuálně v souladu s potřebami konkrétního žáka. Pro úspěšnou aplikaci metody přiměřenosti je nezbytné správné posouzení žákova výchozího stavu, aby byly na žáka kladeny požadavky v souladu s jeho možnostmi, aby byly voleny přiměřené metodické postupy a formy výuky a v neposlední řadě učivo vysvětlováno přiměřeně k možnostem konkrétního žáka s využitím vhodných didaktických pomůcek.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Aplikace metody přiměřenosti je realizována napříč všemi stupni podpory dle individuálních potřeb žáků.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na správné ohodnocení možností a schopností žáka jako výchozího stavu pro jeho další rozvoj ve vzdělávacím procesu.
- Na přeceňování schopností žáka a kladení nepřiměřených požadavků bez reakce na skutečnost, že žák výuku nezvládá.
- Na podceňování využívání této metody a na svádění neúspěšnosti žáka ve vzdělávacím procesu na jeho nepozornost, nedostatečnou přípravu na výuku nebo lenost či nezáměr.
- Na uplatňování nepřiměřeného či nesrozumitelného způsobu vysvětlování učiva, nevyužívání potřebných pomůcek, které žákům pomohou k pochopení učiva.
- Na období akutního psychického onemocnění žáka, kdy je třeba začít přechodně využívat nebo zintenzivnit využívání této metody.



### Příklad 1

Ivo je žákem 7. třídy základní školy. Má diagnostikován Aspergerův syndrom. Přidružená je vývojová porucha motorických funkcí, Ivo má potíže s koordinací pohybů, výrazně méně obratnou jemnou motoriku a specifickou poruchu učení – dysgrafii. Ivo užívá k psaní tiskací písmo, které je málo úpravné, ale čitelné. Deficity v oblasti jemné motoriky se promítají do pracovních činností a zejména do geometrie. V matematice má provedenou úpravu obsahu vzdělávání, která zasahuje právě do geometrie. U chlapce jsou sníženy nároky na rozsah rýsování, je zohledněno pomalé tempo práce i celkově zhoršená úroveň rýsování, nepřesné provedení. V některých případech provádí Ivo jen náčrtky.

V hodině matematiky má zadanou úlohu, ve které má zkonstruovat dva rozdílné trojúhelníky na základě zadaných parametrů. Ivo u obou zadání zpracuje postup, dle něj pak jeden z trojúhelníků narýsuje a u druhého provede pouze náčrtek. Toto opatření zajistí, že Ivo stačí vypracovat obě úlohy v přibližně stejném čase jako ostatní žáci ve třídě.

### Příklad 2

Evžen je žákem 2. třídy ZŠ. Má diagnostikovaný atypický autismus s přidruženou poruchou aktivity a pozornosti. Je veden jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je mu rovněž poskytována personální podpora prostřednictvím asistentky pedagoga. Evžen je přátelský chlapec, který ve třídě vyhledává spolužáky k interakci, spíše však na úrovni různých pohybových hříček a vzájemného škádlení. Spolužáci s ním docela rádi takové hry hrají, ale Evžen často neví, kdy přestat, nereaguje na požadavky spolužáků, že už chtějí hru ukončit, a stále v ní pokračuje, což je obtěžuje. I když paní asistentka Evžena o přestávce monitoruje, často ho nedokáže v nejlepším od hry odpoutat a převést na jinou činnost. Evžen je po takto strávené přestávce v následující hodině roztěkaný, nesoustředěný. Je zřejmé, že taková náplň přestávky není vhodná. Proto paní asistentka přemýšlí o jiné aktivitě, kterou by Evžen mohl se spolužáky vykonávat. Vzpomněla si, že ho v 1. třídě naučila hrát pexeso, Evžen byl v jeho hře velmi dobrý. Do školy přinesla pexeso a navrhla Evženovi a dalším dvěma chlapcům, že by si mohli o přestávce zahrát. Všichni souhlasili. O přestávce si sedli k jednomu stolu a rozložili karty na stůl. Evžen vydržel hrát intenzivně asi pět minut, a i když byl úspěšný, začal poskakovat na židli a po chvíli vykřikovat, že už nehraje, a odešel. I když se paní asistentce podařilo ho přesvědčit, aby se vrátil a hru dohrál, bylo to pro něj velmi obtížné. Proto paní asistentka pro příští hry snížila počet karet, a tím i čas hraní. Hraní pexesa se na určitou dobu stalo ve třídě velmi oblíbené a o přestávkách se do hry zapojila většina žáků v rámci vyhlášené soutěže o přeborníka třídy v pexesu. Evžen byl v přiměřeném rozsahu nadšeným hráčem této hry a byl i velmi úspěšný.

### Příklad 3

Jitka je žákyní 5. třídy běžné základní školy. Má diagnostikovanou úzkostnou poruchu, je hypoaktivní a její intelektové schopnosti se pohybují v pásmu podprůměru.

Dívka nezapadá do kolektivu spolužáků, na některé její projevy spolužáci reagují negativně. Snaží se plnit požadavky vyučujících, ale často se jí to nedaří. Práci nestíhá a mnohdy není schopná úkoly vypracovat správně, ne vždy pochopí zadání. Ačkoliv se snaží, nedostává se jí kýžené odměny, bývá neúspěšná. Jitka je od 2. třídy vedena jako žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou jí poskytována podpůrná opatření s převahou 2. stupně.

Vzhledem k prohlubujícím se dívčím problémům a s ohledem na její postavení v kolektivu požádali rodiče o přešetření v ŠPZ. Dívce byl změněn stupeň podpory na třetí, v doporučení byla vyzvednuta především metoda přiměřenosti. Její využití by mělo vést ke kladení přiměřených požadavků co do rozsahu i obsahu vzdělávání a k zajištění toho, aby dívka při plnění požadavků byla úspěšná. Rozsah i obsah vzdělávání by měl být zpracován do doporučeného IVP.

Po zavedení opatření se dívka zklidnila, začala pociťovala radost z dobrého hodnocení, stala se sebevědomější, což přispělo i ke zlepšení jejího postavení v kolektivu.

## METODA NAPODOBOVÁNÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Narušená schopnost napodobování u některých žáků s PAS do jisté míry omezuje využití této metody. Lze ji aplikovat jen u žáků, kteří nápodobu v řízené situaci zvládají (naučí se ji). Vzhledem k tomu, že napodobování je jedním z důležitých kanálů k učení se novým dovednostem, je třeba osvojování si nápodoby u žáků s PAS věnovat dostatečnou pozornost už v předškolním věku. Při osvojování je pro žáky s PAS jednodušší motorická nápodoba, jejíž úroveň souvisí s celkovou motorickou úrovní dítěte. Nejobtížnější je napodobování sociálních situací a přiměřeného chování žáka v kolektivu vrstevníků.

Metodu napodobování můžeme použít jen v určitých situacích tak, aby nedošlo k záměně s demonstrací dané činnosti. Základem správného využití metody nápodoby je aktivita žáka jako odpověď na naše podněty.

U žáků s jinými psychickými onemocněními se tato metoda dá využít často úspěšněji než u většiny žáků s PAS.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metodu napodobování aplikujeme u žáků na základě jejich schopnosti využívat nápodobu k osvojování si nových dovedností. Řadu žáků s PAS je třeba k využití nápodoby účinně motivovat, vnitřní motivy u nich často chybí nebo jsou jen malé. Aplikaci tohoto opatření je mnohdy třeba realizovat v individuálním vztahu, nikoliv ve skupině, čímž můžeme volit přiměřené tempo, potřebné opakování nápodoby a dostatek času na její realizaci (u některých žáků je třeba počítat s určitou latencí při napodobování).

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Metodu napodobování aplikujeme ve všech stupních podpůrných opatření s ohledem na individuální možnosti konkrétního žáka v oblasti napodobování.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na nízkou úroveň nápodoby u žáka, pokud chceme, aby využití nápodoby bylo efektivní.
- Na přeceňování metody napodobování při výuce, zejména u žáků, kteří si nápodobu osvojují obtížně a úroveň napodobování je na nízké úrovni, kdy je třeba využít jiné metodické postupy a formy práce k osvojení si jednotlivých dovedností.
- Na nerespektování individuálního přístupu při osvojování si dovedností prostřednictvím nápodoby.

**Příklad 1**

Denis je žákem 3. třídy základní školy speciální. Má diagnostikován dětský autismus a středně těžkou mentální retardaci. Je vzděláván ve třídě pro žáky s PAS dle RVP ZŠ speciální I. díl prostřednictvím IVP.

Chlapec rád ve škole pracuje, musí však být k práci vhodně motivován. Pokud vypracuje zadané úkoly, za odměnu může na tabletu na YouTube sledovat své oblíbené krátké Lego příběhy.

Denis má potíže s motorickou nápodobou. Paní učitelka ji postupně rozvíjí od nástupu do školy, aktuálně rozvíjí nápodobu v hodinách tělesné výchovy. Zatímco ostatní děti cvičí na dráze obratnosti s asistentkou pedagoga, paní učitelka se Denisovi věnuje individuálně, procvičuje s ním jednoduché dílčí cviky a postupně nacvičuje dva spojené pohyby za sebou. Denis má na motivační tabulce znázorněno, kolik cviků musí udělat, aby se mohl dívat na svůj oblíbený film. S takto nastavenou motivací zvládne provést i pět sestav cvičení. Jako další stupeň plánuje paní učitelka provádět cvičení ve skupině.

**Příklad 2**

Linda je dívka s Aspergerovým syndromem. Je žákyní 6. třídy základní školy. Jde o dívku se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou jí poskytována podpůrná opatření 3. stupně. Linda nemá potíže se zvládnutím učiva, patří k nejlepším žákům ve třídě. Je však velmi úzkostná, má sklony k sebepodceňování, málo si věří, obává se selhání, které narůstá s osvojováním si nových dovedností. Proto má ve výuce personální podporu v podobě asistentky pedagoga, která ji při práci povzbuzuje, dodává jí sebedůvěru a ujištění, že to, co dělá, je správné. Od počátku školní docházky má Linda potíže ve výtvarné výchově. Dívka má značně narušenou představivost, což se promítá do kresby. Navzdory dobrým grafomotorickým dovednostem nedokáže kreslit obrázky na verbální pokyn. Linda si je toho vědoma, výtvarnou výchovu neměla nikdy ráda. Postupně si však osvojila grafomotorickou nápodobu a ve výtvarné výchově pracuje podle paralelní kresby, napodobuje kresbu paní asistentky. Kresbu podle vzoru Linda stále nezvládá. Dostane-li již nakreslený obrázek, podle kterého by mohla kreslit, nedokáže na čistý papír začít a kresbu realizovat. Když asistentka pedagoga kreslí obrázek postupně, je to pro Lindu snazší.

**METODA VYSVĚTLOVÁNÍ**

Metoda  
vysvětlování

**POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Metoda vysvětlování patří mezi stěžejní metody ve vzdělávacím procesu. Může být využívána samostatně i jako metoda doplňující. U žáků s PAS ji můžeme použít pouze u jedinců, kteří dobře rozumí mluvenému slovu, což zdaleka neplatí pro všechny žáky s PAS. Využití této metody vyžaduje při vysvětlování učiva volit taková slova i věty, kterým žák rozumí a dokáže je pak přiměřeně interpretovat, případně prakticky



aplikovat. Pro pochopení je vhodné vysvětlování učiva doplnit a umocnit jeho význam vizuální podporou. Ta může mít různé varianty, které korespondují s vývojovou úrovní konkrétního žáka, a může být poskytována ve formě barevného značení přes obrázky až k psanému slovu.

U žáků s dalšími psychickými onemocněními můžeme tuto metodu využívat ve větší míře. Omezení jejího využití může být spojeno s akutní fází onemocnění, kdy je metoda vysvětlování málo účinná nebo zcela neúčinná (např. při akutní fázi deprese, v situaci úzkostného prožívání).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metodu vysvětlování aplikujeme ve vzdělávacím procesu dle aktuálních možností konkrétního žáka s ohledem na jeho úroveň porozumění a vnímání řeči. Čím více je porozumění či vnímání řeči porušené, o to víc je třeba vysvětlování učiva zjednodušovat a doplňovat jej vizuální podporou. Aplikace tohoto podpůrného opatření může také selhávat u žáků s narušenou schopností sledovat tok řeči, ačkoliv nemají potíže s porozuměním. V takovém případě je vhodné k vlastnímu vysvětlování učiva využívat vizuální podporu (např. obrázky, písemně předložené poznámky k vysvětlovanému učivu), případně může vysvětlování probíhat v individuálním vztahu, a tím vytvořit možnost pro přiměřené tempo verbálního vysvětlování tak, aby jej žák stačil zachytit.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Metoda vysvětlování je využívána napříč jednotlivými stupni podpůrných opatření. Uplatňování vyšší míry zjednodušování vysvětlování učiva, potřeba vizualizované podpory ke slovnímu vysvětlování učiva bude realizována ve vyšších stupních podpory.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na přiměřenost slovního vysvětlování učiva s ohledem na porozumění řeči konkrétního žáka a/nebo na jeho schopnost sledování toku řeči.
- Na nepodceňování přiměřené vizuální podpory k vysvětlování učiva.
- Využití této metody je potřeba vždy pečlivě zvážit s ohledem na konkrétního žáka, jeho schopnosti a aktuální zdravotní stav.



### Příklad 1

Andrea je žákyní 7. třídy základní školy. Má diagnostikován dětský autismus. Vzdělávací proces výrazně ovlivňují rezidua vývojové poruchy řeči, která zasahují více do porozumění než do verbálního vyjadřování. Andrea je vedena jako žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, je vzdělávána dle IVP a je jí poskytována personální podpora prostřednictvím asistenta pedagoga na vzdělávací a naukové předměty.

Andrea má potíže s pochopením vysvětlovaného učiva. Ve výuce dějepisu sleduje Andrea výklad pedagoga, který je podpořen vizuálně pomocí prezentace, kterou má k dispozici ještě vytištěnou. Andrea s paní asistentkou sleduje



vytištěnou prezentaci, která jí ještě barevně zvýrazňuje důležité informace, případně potřebnou informaci do prezentace doplní. Pro ověření pochopení vysvětleného učiva je vždy v prezentaci položeno několik otázek, na které si žáci samostatně připravují odpověď. Andrea si odpovědi připravuje s pomocí asistentky pedagoga. S její podporou to ve většině případů zvládne a následně se zapojí do společné kontroly odpovědí. V případě, že Andrea celkově vysvětlené učivo nepochopí, paní asistentka s ní odejde mimo třídu a učivo s ní znovu probere.

#### Příklad 2

Do 9. třídy ZŠ přichází na besedu odborník na ochranu přírody. Ve třídě je žák s Aspergerovým syndromem, který je velmi zvědavý, rád se zapojuje do diskuse, klade otázky a sděluje různé informace, které ne vždy korespondují s daným tématem. Je obtížně přerušitelný, skáče do řeči, vymáhá si pozornost. Vyučující přírodopisu, který besedu s odborníkem na ochranu přírody zorganizoval, žáka dobře zná, tak ví, že bez předchozího poučení žáka, jak se na besedě chovat, nastane v jejím průběhu problém. Proto si po poslední hodině přírodopisu před besedou pozve chlapce do kabinetu, kde si společně sednou a vyučující mu vysvětlí, jak se na besedě chovat. Chlapec nemá problém s porozuměním sdělovanému a velmi dobře pochopí, co po něm vyučující chce. Na besedě se pak chová přiměřeně, neskáče řečníkovi do řeči, otázky klade až ve chvíli, kdy jsou k tomu žáci vyzváni. Dodrží i doporučení vyučujícího, aby položil maximálně tři otázky.

## METODA VYTVÁŘENÍ PRAVIDEL

Metoda  
vytváření pravidel

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metodu vytváření pravidel je vhodné využívat jak při učení, tak i pro ovlivňování chování žáků s PAS ve školním prostředí a ve vztahu ke spolužákům. K uplatňování přiměřeného chování u většiny žáků z cílové skupiny pomohou stanovené návody (pravidla), lépe vizualizovanou formou, jak se v určité situaci správně zachovat, jak přiměřeně spolupracovat a komunikovat s dospělými i s vrstevníky. Nastavení takových pravidel bývá důležité nejen pro žáka s PAS, ale pro celý třídní kolektiv. Ve výuce lze tuto metodu využívat k osvojování si a dodržování pravidelně se opakujících postupů při plnění jednotlivých úkolů nebo činností. Metoda vytváření pravidel je účinná zejména u žáků s projevy rigidního chování, u žáků, kteří mají potíže v přijímání změn a nové dovednosti nebo konkrétní činnosti si osvojují dlouhodobě. Naučené postupy dle nastavených pravidel jen těžce opouštějí a často je využívají i v situacích, kdy by pružná změna osvojeného postupu vedla snadněji ke stanovenému cíli. Využití vhodných forem při uplatňování této metody ovlivňuje přiměřenost chování daného žáka ve školním prostředí, přispívá k dobrému klimatu v třídním kolektivu a v neposlední řadě rozvíjí samostatnost žáka s PAS při vzdělávání i při zvládání sebeobslužných a praktických dovedností. Pomocí již dobře osvojených pravidel (postupů) je možné posilovat u výše uvedených žáků pružnost reakcí na změny v zavedených pravidlech (postupech), kdy do nich zařazujeme cíleně dílčí změny a postupně je tak učíme využívat jiná pravidla či postupy, které jsou, v kontextu dané situace, výhodnější.

Metodu lze úspěšně využívat i u žáků s dalšími psychickými onemocněními (např. psychotická onemocnění, obsedantně-kompulzivní poruchy, úzkostné poruchy, deprese).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Aplikace této metody jako podpůrného opatření prolíná celým vzdělávacím procesem. Vždy je nezbytné vycházet z potřeb konkrétního žáka. Využitím metody vytváření pravidel tak můžeme u některých žáků reagovat na potíže při uplatňování přiměřeného sociálně komunikačního chování, a to od elementárních sociálně komunikačních dovedností (např. přiměřený pozdrav, oslovení, žádost o pomoc, poděkování) až po složitější chování ve školním prostředí, v interakci s dospělými i s vrstevníky.

Tuto metodu můžeme rovněž aplikovat i při zvládání organizační stránky vzdělávacího procesu (např. příprava na výuku, přesuny ve škole, zvládnutí přestávek), tak i vlastní výuky (např. pravidla/postup pro vykonávání určité činnosti, zpracování zápisu z výkladu, z četby, postup při výrobě nějakého výrobku).

Využití této metody u řady žáků z cílové skupiny zvyšuje jejich úspěšnost ve školním prostředí, stávají se samostatnějšími, vyrovnanějšími a často i přijatelnějšími jak pro pedagogy, tak jejich spolužáky.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Metoda vytváření pravidel je využívána napříč všemi stupni podpory. U jednotlivých stupňů budou spíše rozdíly ve formě, kterou při uplatnění této metody využijeme. Z důležité považujeme využívat od 3. stupně podpory vizuální formu (slovní obrazy, fotografie, obrázky) dle možností konkrétního žáka a také s ohledem na jeho fyzický věk.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

U žáků z cílové skupiny nastává navzdory dobrému intelektu často problém ve zvládání školního prostředí z hlediska sociálního a organizačního. Žák navzdory dobrému intelektu a fyzickému věku často nedokáže uplatňovat přiměřené sociální dovednosti, připravovat si pomůcky na výuku, zapisovat si domácí úkoly, převlékat se na hodiny tělesné výchovy, pohybovat se v prostorech školy, uklízet si své věci apod.

Pedagogové v souvislosti s těmito problémy žáků s PAS často hovoří o jejich nevychovanosti, neposlušnosti apod. Někdy je velmi obtížné jim vysvětlit, že např. písemné sepsání pravidla po úspěšné zvládnutí konkrétní činnosti je výrazně účinnější, než jim je stále opakovat dokola. Pokud se to podaří, pak jsou velmi mile překvapeni, jak taková podpora žákovi pomůže. Žák se učí s takovou formou postupně pracovat a v dalším vzdělávání ji může využívat i při vykonávání daleko složitějších postupů, které vedou k naplnění daného úkolu.



Zdenda je žákem 2. třídy ZŠ. Po zahájení školní docházky si paní učitelka všimla řady odlišností v chlapcově chování. V sociálním chování byl spíš pasivní, zejména vůči spolužákům, moc si jich nevšímal a na kontakty z jejich strany nedokázal vždy reagovat přiměřeně. Vůči pedagogům uplatňoval formální chování. Byl vůči nim zdvořilý, v komunikaci s nimi užíval nápadnou řeč, používal zvláštní výrazy, nadměrně cizí slova (hovořil jako dospělý), mluvil přehnaně spisovnou řečí. Rád s nimi vedl zejména jednostrannou konverzaci na své oblíbené téma (astronomie). Jeho znalosti byly v tomto oboru značné, od tématu byl jen obtížně odklonitelný. Jakmile ráno vstoupil do třídy, ihned běžel k paní učitelce a začal jí vyprávět o svém oblíbeném tématu. Když paní učitelka chtěla, aby byl v dobré náladě, musela mu věnovat téměř všechnu pozornost. Projevila-li snahu rozhovor přerušit, dostával se Zdenda do afektivního záchvatu a po zazvonění nebyl schopen ve výuce pracovat, svým chováním narušoval výuku celé třídy. Potřeba komunikovat o svém tématu s paní učitelkou pokračovala každou přestávkou.

Paní učitelka již měla se žáky s autismem zkušenosti, a proto o tom začala mluvit s rodiči Zdendy. Ti sami přiznali, že určité odlišnosti v chování také pozorují. Paní učitelka rodičům doporučila odborné pracoviště, kde byl Zdendovi diagnostikován Aspergerův syndrom se středně těžkou symptomatikou. Po stanovení diagnózy byl chlapec vyšetřen v školském poradenském zařízení, kdy bylo vypracováno Doporučení pro vzdělávání a stanoven 3. stupeň podpůrných opatření. Chlapci byla poskytnuta personální podpora asistentem pedagoga na celou dobu výuky i do školní družiny. Bylo doporučeno vzdělávat ho dle IVP. S personální podporou mohla již paní učitelka začít pracovat na změně Zdendova chování. K tomu mimo jiné využila metodu vytváření pravidel. Cílem bylo snížit frekvenci i dobu trvání jednostranné komunikace na oblíbené téma. Paní učitelka určila pravidla pro příchod do třídy, které chlapci předložila písemně. V nich bylo stanoveno, že po příchodu do třídy Zdenda pozdraví paní učitelku (Dobrý den) a již přítomné děti ve třídě (Ahoj). Stanovená forma pozdravu byla velmi důležitá, protože Zdenda měl problém rozlišit, jakým pozdravem má koho zdravít, měl i potíže s rozlišováním tykání a vykání. Dalším pravidlem bylo, aby šel do lavice, podíval se na nalepený rozvrh dne na lavici a podle toho si připravil pomůcky na výuku. Poté si až do zazvonění mohl povídat s paní asistentkou o svém oblíbeném tématu.

Zdenda měl jasně stanovená pravidla pro všechny přestávky. Byly do nich zahrnuty povinnosti, které bylo třeba splnit, ale i relaxační činnosti, mezi nimi i povídání s paní asistentkou. Postupně se paní učitelka s paní asistentkou snažily naplnit volný čas o přestávkách a později i ve školní družině jinými aktivitami, včetně společných činností s vrstevníky. Dle celkového rozpoložení Zdendy a celkové únavy však nezapomínaly ani na plánování povídání si o oblíbeném tématu. Aplikace metody vytváření pravidel v tomto případě velmi pozitivně ovlivnila Zdendovo chování, postupně sám dokázal přestat o tématu hovořit, když byl upozorněn, že to není vhodné, ale současně dostal informaci, kdy si bude moci povídat (našel ji v pravidlech).

**METODA ZPĚTNÉ VAZBY****POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Zpětná vazba patří k základním metodám, které jsou uplatňovány ve vzdělávacím procesu. Prostřednictvím této metody je realizována průběžná, pravidelná nebo náhodná kontrola porozumění osvojovanému učivu různými formami, např. formou otázek, kontrolou plnění zadaných úkolů a podporou při aplikaci naučených dovedností do praxe. Na základě průběžné kontroly může pedagog reagovat na případné nedostatky v pochopení učiva (např. procvičováním), může osvojované učivo vizuálně podpořit, případně může přizpůsobit pracovní tempo a metody práce individuálním vzdělávacím potřebám daného žáka. Při kontrole pochopení učiva využívá vhodné pomůcky, které pomohou žákovi k interpretaci a aplikaci osvojeného učiva. Eliminací důsledků nepochopení probíraného učiva pedagog zajišťuje návaznost ve výuce a podporuje větší efektivitu vzdělávání. Pochopením učiva zvyšujeme rovněž úspěšnost žáka.

**APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Při výkladu nové látky pedagog seznamuje žáky s již známými souvislostmi, postupně objasňuje nové pojmy a procvičuje se žáky nové učivo. V průběhu výkladu klade kontrolní otázky, ověřuje, zda žáci novému učivu porozuměli, čímž získává zpětnou vazbu o tom, jak si učivo osvojili. U žáků s PAS či jiným psychickým onemocněním je třeba sledovat jejich reakce, individuálně se doptávat, komunikovat s nimi intenzivněji o nové látce. Pedagog může k těmto činnostem využít asistenta pedagoga, pokud je ve třídě přítomen.

K ověřování porozumění pedagog využívá jak ústní, tak písemnou formu. Pokyny i vlastní ověřování podporuje vizualizací (např. využívá různé pomůcky, kontrolní otázky napíše, barevně označí). Pro zvýraznění souvislostí vytváří pedagog se žáky osnovy, myšlenkové mapy, využívá zjednodušený zápis učiva apod.

Po výkladu by měl žák s mírnou dopomocí umět učivo aplikovat na jednoduchých příkladech, po zopakování samostatně využít již osvojené dovednosti. Pokud je u žáka výrazný deficit v oblasti porozumění, pedagog instrukce zjednoduší, případně žákovi individuálně dovysvětlí nebo poskytne návodný příklad řešení. Pro lepší orientaci žáka v nových pojmech daného učiva, pro upevnění a snadnější vybavování pojmů je výhodné založit výkladový slovník pojmů, s nímž může žák průběžně pracovat a využívat ho také v rámci domácí přípravy. S touto podporou by měl žák umět aplikovat naučené dovednost a samostatně pracovat při upevňování i ověřování učiva.

**APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY****2–5**

Metoda zpětné vazby je využívána ve všech stupních podpory s ohledem na individuální potřeby jednotlivých žáků. Metodu aplikujeme s vědomím důležitosti získání zpětné vazby o osvojení probíraného učiva napříč všemi stupni, přičemž se bude lišit v jednotlivých stupních využitých forem k získání zpětné vazby.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na důsledné průběžné sledování porozumění, na podporu při plánování a organizaci jednotlivých kroků postupu při osvojování nového učiva, na využití vizuálních pomůcek k objasnění učiva.
- Na zajištění individuálního přístupu, např. přizpůsobení pracovního tempa, poskytování informací při respektování specifických potřeb žáka.
- Na to, aby se žák naučil využívat nabízené vizualizované pomůcky (např. tabulky, přehledy), které pomohou zprostředkovat proces zapamatování a udržení pozornosti.
- Na vzájemnou spolupráci mezi pedagogy i mezi pedagogy a rodiči, včetně asistenta pedagoga.
- Na nedostatečnou schopnost pedagoga přizpůsobit učební styl potřebám žáka.
- Na nevhodně kladené otázky při zpětném ověřování pochopení učiva.
- Na časový tlak na výkon, nedostatek času pro individuální kontrolu porozumění.
- Na málo tolerantní a méně vstřícnou atmosféru ve třídě.



### Příklad 1

Kája je žákem 3. třídy základní školy. Má diagnostikován atypický autismus a přidruženou vývojovou poruchou řeči. Intelekt se pohybuje v pásnu podprůměru. Je veden jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami a vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu. Ve třídě pracuje asistent pedagoga. Kája trpí hyperlexií, již před nástupem do školy uměl číst, avšak téměř nerozuměl tomu, co čte.

Od první třídy paní učitelka kladla důraz na to, aby u Káji rozvíjela čtení s porozuměním. V rámci hodin čtení pracoval Kája individuálně s asistentkou pedagoga, kdy dle pokynů vyučující četl různé texty od jednodušších ke složitějším a návodnými otázkami kontrolovala jejich porozumění. Kája se postupně v porozumění výrazně zlepšoval. Ve třetí třídě již dokáže pracovat na ověření porozumění textu samostatně. Paní učitelka mu k přečtenému textu připraví písemné otázky, na které Kája odpovídá. K ověřování čtení s porozuměním užívá i pracovní sešity čtení s porozuměním.

### Příklad 2

Ema je žákyní 4. třídy základní školy speciální. Má diagnostikován dětský autismus a středně těžkou mentální retardaci při dolní hranici. Je vzdělávána ve třídě pro žáky s autismem.

Ve výuce probíhá ověřování porozumění pojmenování základních barev v jednoduchých větách. Ověřování probíhá v individuálním vztahu učitel–žák. Učitel sedí naproti Emě, na stole leží autíčka základních barev. Vyučující dává pokyn „Podej zelené auto.“. Pokud Ema zadání splní, vyučující pokračuje. V případě, že zpětná vazba pochopení učeného selhává, využívá vyučující vizuální podporu, respektive poskytuje dívce návod tak, aby zvládla pracovat správně (využívá metodu bezchybného učení). Na pokyn „Podej zelené auto.“ vezme vyučující do ruky jiné zelené auto, než které je umístěno na stole, a čeká, až Ema auto podá. Pokud by správně nezareagovala, pomůže jí auto podat, následně úlohu opakuje, až ji dívka zvládne. Pak pokračuje dalšími barvami.

*Diskrétnější nápodobou v dalším ověřování může být čtvereček barevného papíru. Postupně se vyučující vrací k ověřování porozumění pojmenování základních barev bez vizuální podpory.*

Metoda  
přirozeného učení

## METODA PŘIROZENÉHO UČENÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Současný školský systém jen málo využívá přirozené podmínky k učení. Je stále více založen na výkladu učiva a jeho memorování, aniž by bylo dostatečně ověřováno, jak žáci učivo pochopili. Stále je málo času věnováno aplikaci naučeného a jeho generalizaci. Často dochází k tomu, že místo toho, aby pedagogové hodnotili, co žák umí, jak naučené dokáže využít, posuzujeme, co neumí, čímž je u něj podporován pocit nedostatečnosti. Žák se cítí neúspěšný. Pociť neúspěšnosti, opakovaného selhávání někteří žáci z cílové skupiny zažívají ve školním systému velmi často. Jejich myšlení často přináší jiný pohled na probírané učivo, často hledají a nabízejí jiná řešení, než je očekáváno, a ačkoliv jsou mnohdy jejich řešení správná, nejsou pozitivně přijímána.

Metoda přirozeného učení umožňuje pracovat v přirozeném prostředí a v přirozených podmínkách, v nichž žák k práci využívá předměty a další materiály, které se při realizaci dané činnosti běžně používají. Na rozdíl od běžného učení, při němž musíme vyvinout snahu a použít zvláštní postupy, abychom žáka zaujali, naučili novým dovednostem a poté ještě hledali možnosti, jak přenést naučené dovednosti do praxe, při přirozeném učení probíhá učení v prostředí, ve kterém budou dovednosti dále využívány. Navíc je osvojovaná dovednost v přirozeném prostředí pro žáka výrazně motivačně zajímavá.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metodu přirozeného učení využíváme ve vzdělávacím procesu při učení takových dovedností, kde je to možné. Využíváme tuto metodu s vědomím, že žák si jejím prostřednictvím mnohem daleko snadněji danou dovednost osvojí a navíc bude s největší pravděpodobností k jejímu osvojování motivován (žák ve speciální škole bude úspěšněji nacvičovat oblékání v situaci, když pak odejde na procházku, než když bude docházet k nácviku, který postrádá smysl).

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2–5**

Metodu přirozeného učení aplikujeme napříč všemi stupni podpůrných opatření, při osvojování si dovedností vyhledáváme přirozené situace v maximálně možné míře.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Nevytvářet uměle přirozené prostředí (např. je lepší jít se učit nakupovat do reálného obchodu než si hrát ve škole na obchod).



- Metodu přirozeného učení naopak nepřeceňovat nebo ji využívat za každou cenu, i když žák na osvojování si dovednosti není připraven nebo pro něj není dostatečně zajímavé.



Petra je žákyní 8. třídy základní školy speciální. Má diagnostikován dětský autismus, poruchu aktivity a pozornosti (je hypoaktivní, snadno unavitelná, pozornost udrží jen krátce, při práci je třeba často střídat činnosti), má středně těžkou mentální retardaci. Petra mluví, je schopná slovy nebo neúplnou větou vyjádřit své potřeby a přání. Umí číst, ve škole stále pracují na rozvíjení čtení s porozuměním. Počítá v oboru do 100 s kalkulačkou, na kalkulačce také zvládá malou násobilku.

Petra si ve škole aktuálně osvojuje nakupování více potravin v malé samoobsluze, kam pravidelně jednou týdně s paní asistentkou chodí a nakupuje potraviny, ze kterých pak společně s ostatními žáky ve třídě připravuje svačinu. Vlastnímu nákupu musí předcházet příprava. Petra si s paní asistentkou připraví seznam na nákup. Zatímco dříve potřebovala seznam vytvořit z obrázků, dnes už stačí písemný seznam, který si Petra sama podle diktátu paní asistentky napíše (jde o 4–7 položek). Do peněženky jí paní asistentka připraví peníze, ceny potravin a peníze zatím s Petrou neřeší. Poté si vezmou nákupní tašku se seznamem a penězi a odcházejí do obchodu. Petra sama v obchodě jezdí s vozíkem a dle seznamu již bez potíží v malé samoobsluze většinou nakupované potraviny najde, pokud je třeba, paní asistentka jí pomůže. Rovněž dokáže vyložit zboží na pult, s podporou paní asistentky zaplatit (paní prodavačce vyndá z peněženky bankovku, kterou tam najde, asistentka ji upozorní, že musí počkat na vrácení peněz a že má vrácené peníze uložit zpět do peněženky). Poté už sama odveze nákup do nákupní tašky a uklidí nákupní vozík na místo.

V této formě již většinou Petra nákup zvládne, potřebuje ale na vše dostatek času. V dopoledních hodinách bývá v malé samoobsluze jen málo lidí, a tak není problém jí klid zajistit. Pokud se náhodou v obchodě sejde víc lidí, např. stojí-li několik lidí u pokladny, potřebuje Petra při nakupování větší podporu ze strany asistentky pedagoga.

V další fázi nácviku se bude Petra učit počítat cenu nákupu a pracovat s penězi.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického*

*spektra nebo vybraným psychickým onemocněním.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi).* Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-49-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Petr a jeho příběhy, aneb, Jak se učit správně chovat pomocí obrázků.* Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-62-6.

EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.

JACOBS, Debra S. a Dion E. BETTS. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.

SCHOPLER, Eric a Gary MESIBOV. *Autistické chování.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9. ■

## 4.3 ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

### 4.3.1 DÍLČÍ ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto opatření spočívá v dílčích úpravách obsahu vzdělávání žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti. V tomto případě nejde o úpravu očekávaných výstupů, ale o modifikaci přístupů a výukových metod tak, aby žák obsah vzdělávání s dílčími úpravami zvládl. Opatření může být realizováno dlouhodobě nebo na omezenou dobu (aktuální zdravotní stav) a reaguje na celkovou funkčnost žáka a deficity plynoucí z jeho základní diagnózy. Prováděné dílčí úpravy umožňují žákům z cílové skupiny naplňovat požadavky rámcového vzdělávacího programu v maximálně možném rozsahu.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Dílčí úpravy obsahu vzdělávání aplikujeme na základě deficitů žáka, které plynou z jeho základní poruchy, případně přidružených poruch či onemocnění v situaci, kdy je zřejmé, že při osvojování daného učiva selhává. K úpravě rozsahu a obsahu učiva přistupujeme



dle potřeby v jednom či více předmětech, ale může být zaměřena jen na určitou oblast konkrétního učiva (např. v rámci výuky matematiky dojde k úpravám obsahu učiva v geometrii kvůli motorickým problémům žáka při rýsování, v rámci výuky českého jazyka je třeba provést úpravu obsahu učiva při vytváření slohových prací).

Úspěšná aplikace tohoto opatření vyžaduje využití dalších podpůrných opatření, např. speciálních pomůcek, specifických organizačních opatření, výukových metod a specifických forem práce. V řadě případů je rovněž nutné využít zvýšenou pedagogickou podporu ve formě předmětů speciálněpedagogické péče, pedagogické intervence či asistenta pedagoga.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

U žáka se sníženými funkčními schopnostmi a v souvislosti s deficitem, které jsou dány základní diagnózou a přidruženými poruchami mírného stupně, pedagog upravuje obsah učiva jen minimálně a v dílčích oblastech učiva (např. žák v důsledku vývojové poruchy řeči čte jednodušší texty, učivo naukových předmětů je upraveno tak, aby jej žák pochopil).

**3**

U žáka se sníženými funkčními schopnostmi a v důsledku deficitů, které jsou dány základní diagnózou a přidruženými poruchami, může dojít k úpravě obsahu učiva prostřednictvím IVP (např. žák s poruchou motorických funkcí se učí psát tiskacím písmem, žákovi se závažným deficitem v porozumění řeči jsou zjednodušovány slovní úlohy v matematice).

**4–5**

U žáka s výrazně sníženými funkčními schopnostmi a v souvislosti se závažnými deficitem, které jsou dány základní diagnózou a dalšími přidruženými poruchami, může dojít k širšímu rozsahu úprav obsahu učiva prostřednictvím IVP. Výuku je třeba více individualizovat a personálně podporovat.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Dílčí úpravy obsahu vzdělávání by neměly zasahovat do úprav očekávaných výstupů.
- Nepřistoupení na úpravu obsahu vzdělávání, kdy žák opakovaně selhává a buduje si negativní vztah ke škole.
- Při provádění dílčích úprav obsahu vzdělávání myslet na další vzdělávání žáka a jeho profesní přípravu (nelze jít cestou, že když mu to nejde, nebudeme to dělat, naopak zvolit cestu dlouhodobějších nácviků s využitím specifických metod a forem práce).



### Příklad 1

Sam je žákem 7. třídy ZŠ speciální. Je vzděláván dle RVP ZŠ speciální díl I. a je zařazen do třídy pro žáky s PAS. Vedle dětského autismu má rovněž diagnostikovanou těžkou vývojovou poruchu řeči smíšeného typu. Rozumění je velmi omezené, chlapec se vyjadřuje verbálně v jednotlivých slovech a slovních spojeních, funkčnost jeho vyjadřování je omezená. Využívá vizualizovanou formu augmentativní komunikace. Je vzděláván dle IVP, ve kterém

jsou zakomponovány dílčí úpravy obsahu vzdělávání. Vzhledem k tomu, že Sam využívá řeč omezeně, musí být výuka v jednotlivých předmětech vizualizována. V rámci vzdělávací oblasti Člověk a příroda si má Sam dle RVP osvojit orientaci na mapě ČR, vyhledat kraj, ve kterém žije, vědět o druzích a způsobech dopravy v regionu, vědět o přírodních a kulturních zvláštностech svého regionu, adekvátně jednat při nebezpečí živelní katastrofy a ohrožení života. Vzhledem k Samově mentální úrovni a jeho celkové funkčnosti jsou témata v předmětu Člověk a příroda velmi abstraktní a lze předpokládat, že Sam bude mít při jejich osvojování velké potíže. Při dílčích úpravách obsahu se zaměříme na výběr stěžejního učiva, nezabíháme do detailů a soustředíme se na praktické využití osvojených vědomostí (např. při seznámování s dopravou v regionu bude stačit, pokud Sam bude umět vybrat z nabízených obrázků dopravních prostředků ty, které zná a využívá – auto, vlak, autobus, tramvaj). Zaměříme se na praktické využití této dovednosti, např. aby Sam dokázal s vizuální podporou v komunitním kruhu spolužákům sdělit, čím v daný den přijel do školy (jezdí někdy s rodiči autem, jindy s babičkou kombinuje vlak a autobus).

#### Příklad 2

Bára je žákyně 5. třídy ZŠ. Je vedena jako žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou jí poskytována podpůrná opatření 3. stupně. Ve třídě pracuje sdílený asistent pedagoga. Bára má diagnostikovaný Aspergerův syndrom s přidruženou vývojovou poruchou motorických funkcí, zřejmé potíže má jak v jemné, tak i hrubé motorice. Má závažné koordinační potíže. Osvojila si s větším úsilím psací písmo, písmo není moc úhledné, ale dívka je schopná ho používat pružně, celkově je dobře čitelné. Zřetelnější potíže má při rýsování, kdy výrazně selhává koordinace práce rukou. Držet stabilně jednou rukou pravítko a druhou podle něj rýsovat je nad Bářiny možnosti. Dívka je velmi ctižádostivá a chce být také úspěšná, avšak při rýsování výsledek nikdy neodpovídá velké snaze. Proto má Bára v IVP dílčí úpravu obsahu vzdělávání v matematice. Má omezený rozsah rýsování, a pokud rýsuje, pracuje v individuálním vztahu s asistentkou pedagoga a na práci má dostatek času. Při hodnocení se zohledňují motorické deficity. Při řešení geometrických slovních úloh na výpočet obsahu a obvodu geometrických tvarů dělá Bára pouze náčrtek.

#### Příklad 3

Iveta je žákyně sekundy osmiletého gymnázia. Má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Je velmi inteligentní, učivo zvládá bez větších potíží, ale její malá ctižádost přispívá k tomu, že na výuku není vždy dobře připravena, což se projevuje na známkách.

Iveta má vyhraněné zájmy, zajímá se o zdravý životní styl, stravování. Hodně času věnuje studiu tohoto tématu, informace vyhledává na internetu, čte i odborné knihy. O této problematice ráda diskutuje, k diskusi si vybírá zejména dospělá, spolužáci se o tom nechtějí bavit a dávají jí to jasně najevo. Proto Iveta o přestávkách vyhledává pedagogu a dává se s nimi na toto téma do řeči. Pro výuku již v 1. ročníku bylo jasně nastaveno pravidlo, že toto téma je tabu, což Iveta respektuje.

Iveta má zásadní problém s četbou beletrie. Od dětství nikdy nechtěla poslouchat pohádky, a i když uměla číst již před nástupem do školy, nikdy tuto dovednost nevyužila k četbě krásné literatury. Na prvním stupni její přístup k četbě této literatury tolerovali, a tak Iveta mohla číst a ve škole prezentovat knihy, které jí zajímaly.

Po přijetí na osmileté gymnázium je zřejmé, že dívka bude vykonávat maturitní zkoušku. Je tedy třeba, aby se naučila krásnou literaturu číst, interpretovat ji tak, aby po osmi letech studia uspěla u maturitní zkoušky.

Dívka tedy dostala od paní učitelky seznam 10 knih pro daný ročník s tím, že si vybere pět titulů. Aby k tomu byla motivovaná, požádala ji paní učitelka, aby přečetla dvě knihy o zdravém životním stylu a přednesla o nich ve škole referát.

Pět vybraných titulů musela v průběhu roku přečíst a dle daného formuláře zpracovat záznam o četbě. Paní učitelka zvolila takové tituly, které mohla Iveta zhlédnout i ve filmové podobě. To Iveta udělala, což jí hodně pomohlo k pochopení přečtených literárních děl. Dílčí úpravy obsahu vzdělávání spočívaly ve snížení počtu přečtených knih a v tom, že ke zpracování dostala formulář, který vyplnila.

#### *Příklad 4*

Ivan má diagnostikován atypický autismus a přidruženou vývojovou poruchu řeči. Je žákem 9. třídy ZŠ. Jsou mu poskytována podpůrná opatření 3. stupně, ve třídě je asistentka pedagoga. Ivan je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu. Rezidua vývojové poruchy řeči stále ovlivňují porozumění řeči (zejména při výkladu, četbě složitějších textů, má potíže v textu vyhledat důležité informace), také slovní zásoba je chudší a verbální projev není příliš košatý, Ivan se vyjadřuje v kratších větách.

Při psaní slohových prací má problém zvolit vhodné téma, držet se ho. Jeho slohové práce jsou strohé, většinou krátké a u některých slohových útvarů, jako je vyprávění nebo úvaha, si neví rady s uchopením tématu a zachováním slohového útvaru.

V rámci dílčí úpravy obsahu vzdělávání v předmětu český jazyk má v IVP stanoveno, že mu asistentka pedagoga pomáhá zvolit vhodné téma, probrat s ním obsah a sestavit podrobnou osnovu. V případě, že si není jistý, přichází vyučující, která mu svou intervencí pomůže, aby zachoval daný slohový útvar, případně mu poskytne náměty na rozšíření textu.

Ivan se v průběhu docházky do základní školy v psaní slohových prací výrazně zlepšil. Je to velká zásluha paní učitelky na 2. stupni ZŠ, která hledala způsoby, jak ho slohové práce učit psát, protože poznala, že má Ivan potenciál ke studiu na střední škole, kde bude muset při složení maturitní zkoušky vypracovat písemnou práci z českého jazyka.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchou autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. 4. vyd. Praha: APLA, 2012. ISBN 978-80-905993-6-9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8–15 let)*. Praha: IPPP, 2005. ISBN 80-86856-12-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8. ■

## 4.4 ÚPRAVA OČEKÁVANÝCH VÝSTUPŮ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Úprava očekávaných výstupů je podpůrné opatření, které je u žáků s PAS i s dalšími psychickými onemocněními využíváno poměrně často. Jde o jedno z nejdůležitějších podpůrných opatření u skupiny žáků, kde nejen mentální úroveň, ale celková funkčnost nebo další přidružené diagnózy ovlivňují vzdělávání žáka natolik, že obsah vzdělávání vyžaduje úpravu očekávaných výstupů, aby bylo efektivní a nedocházelo k opakování selhávání žáka ve výuce, jehož důsledkem může být ztráta zájmu o vzdělávání a budování negativního postoje ke škole. Přiměřené požadavky na žáka směřují k naplňování klíčových kompetencí v maximálně možné míře. Úprava je prováděna prostřednictvím IVP, který umožní upravit a přizpůsobit učivo možnostem a schopnostem žáka.

Očekávané výstupy mohou být upraveny nebo nahrazeny částečně (dílní úpravy obsahu) nebo zcela jiným vzdělávacím obsahem.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Podpůrné opatření aplikujeme na základě doporučení školského poradenského zařízení. Úpravy očekávaných výstupů u konkrétního žáka, které se promítnou do IVP, se provádějí na podkladě školního vzdělávacího programu. Toto podpůrné opatření by mělo být vždy aplikováno v souladu s nejlepším zájmem žáka a se snahou využít jeho možnosti a schopnosti v maximálně možné míře. V praxi to znamená, že když žák dlouhodobě selhává v nějakém předmětu, je třeba přistoupit nejprve k úpravě obsahu s využitím podpůrných opatření, např. metody výuky, organizace výuky, předměty speciálněpedagogické péče,

pedagogická intervence. Pokud si žák není schopen nadále učivo osvojit v takové míře, aby ho mohl využít při výuce navazujícího učiva a byl schopný aplikovat do praktického života (neznámá to, že vše umí na jedničku), je nutné přistoupit k úpravě očekávaných výstupů. Jestliže k úpravě nebude přistoupeno, dojde tak ke snížení efektivity vzdělávacího procesu, jehož důsledkem může být nenaplnění klíčových kompetencí žáka ani v minimálním rozsahu, čímž nebude naplněn cíl vzdělávání.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

V tomto stupni se podpůrné opatření neaplikuje.

**3**

V tomto stupni se aplikuje u žáka, u kterého je diagnostikováno lehké mentální postižení.

**4–5**

V těchto stupních nemusí být diagnóza PAS doprovázena lehkým mentálním postižením. Jde o stav, kdy jsou projevy PAS a jejich dopady do vzdělávání žáka s PAS natolik masivní, že není možné plánovat dosažení očekávaných výstupů ve vzdělávání.

Aplikace tohoto podpůrného opatření je vždy vázána na doporučení školského poradenského zařízení, ve kterém je navržen rozsah úprav očekávaných výstupů. Jejich konkrétní zapracování do IVP je úkolem pedagogických pracovníků školy.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Nerespektovaná diagnóza, jejíž důsledky ovlivňují zvládnutí vzdělávacího procesu.
- Nepřiměřené požadavky na žáka, špatně volené metodické postupy a formy práce.
- Zpochybňování schopností a možností žáka, nerespektování doporučení školského poradenského zařízení.
- Porovnávání více žáků se stejnou diagnózou, s nimiž přišel pedagog v průběhu svého působení do styku. Je důležité si uvědomit, že každý žák má specifické zvláštnosti vyplývající ze stanovené diagnózy, které se mohou více či méně lišit. Každého žáka je nutné posuzovat individuálně, stejně tak jako musíme upravovat očekávané výstupy, pokud je to třeba.
- Pokud žák opakovaně selhává, je opakovaně přetěžován a nedojde k úpravě očekávaných výstupů a dál na něj klademe nepřiměřené požadavky, budujeme tím u něj negativní postoj ke vzdělávání.



### Příklad 1

Albert je žákem 3. třídy ZŠ. Má diagnostikován dětský autismus a přidruženou vývojovou poruchu řeči smíšeného typu. Intelektové schopnosti jsou nerovnoměrně rozloženy, celkově se pohybují v pásmu podprůměru. Chlapec se stále vyjadřuje v neúplných větách, má malou slovní zásobu a velký deficit v porozumění řeči, komunikace je vysoce nefunkční, výuka musí být

zjednodušována a vizualizována. Čtení je velmi nepružné, pomalé, slabikuje, má problém složit slabiky do smysluplného slova. Čtenému textu nerozumí.

Při vzdělávání využívá Bert řadu podpůrných opatření s převahou ve 4. stupni, v rámci IVP má upravený rozsah vzdělávání, a to zejména v českém jazyce a prvouce. Dílčí úpravy jsou prováděny i v matematice. Dle ŠVP příslušné školy, kam chlapec dochází, mají žáci od 3. ročníku výuku anglického jazyka. Vzhledem k popisovaným problémům se zvládnutím obsahu v českém jazyce a dalších předmětech navrhlo školské poradenské zařízení úpravu očekávaných výstupů v anglickém jazyce. Výuka anglického jazyka bude nahrazena výukou českého jazyka. V praxi to znamená, že v hodinách anglického jazyka bude Albert pracovat se školním speciálním pedagogem nebo s dalším pedagogem na rozvoji českého jazyka.

K opatření podobného typu přistupujeme ve výjimečných případech, kdy je deficit žáka natolik závažný, že výuka cizího jazyka postrádá smysl. Vždy musíme mít na paměti další vzdělávací cestu žáka tak, aby případné úpravy očekávaných výstupů žákovi neznemožnily v budoucnosti adekvátní vzdělávání. V případě, že deficit není u žáka natolik závažný, je možné snížit očekávané výstupy na minimálně doporučenou úroveň při zachování běžné hodinové dotace výuky anglického jazyka týdně.

#### Příklad 2

Jiřina je žákyní 8. třídy ZŠ. Má diagnostikovaný atypický autismus a přidruženou vývojovou poruchu řeči. Intelpekt se pohybuje v pásmu podprůměru. Jiřina se vyjadřuje v jednodušších větách, má menší slovní zásobu, než je běžné u žáků stejného věku. Rovněž porozumění je narušeno, ale Jiřina nemá potíže s chápáním běžných pokynů a informací. Celkem chápe i čtený text, v něm často nerozumí dílčím slovům, na jejichž význam je schopná se doptat. Obecně lépe reaguje na individuální pokyny a informace, výklad učiva spíše zvládá v individuálním vztahu s vizuální podporou. Velké potíže má s chápáním abstraktních pojmů, stejně tak má problém v oblasti představivosti a logického úsudku. Žákyni jsou poskytována podpůrná opatření s převahou ve 4. stupni, má upravený obsah výuky v českém i v anglickém jazyce, druhý cizí jazyk je nahrazen rozšířenou výukou anglického jazyka. Uvedené problémy mají závažný dopad ve výuce přírodovědných předmětů, zejména v matematice, fyzice a chemii. Ve fyzice a chemii došlo k dílčím úpravám v obsahu vzdělávání, v matematice školské poradenské zařízení navrhlo snížit očekávané výstupy. Jiřina nemá problémy s dílčími početními operacemi mechanického charakteru, zvládá písemné násobení, sčítání i odčítání, dokáže dělit trojciferné číslo jednociferným. Závažné potíže se objevují při práci se zlomky, při aplikaci početních operací při řešení rovnic, při výpočtech v rámci výuky geometrie a při řešení slovních úloh. Nedokáže osvojené operace aplikovat ani při práci s penězi, finanční gramotnost je velmi nízká.

Konkrétní úprava očekávaných výstupů v matematice je uvedena v IVP.

Uplatněním tohoto podpůrného opatření došlo ke zlepšení psychického stavu dívky, která těžce nesla dlouhodobé selhávání ve výuce matematiky. Dívka pracuje v hodinách matematiky, dokáže plnit některé úkoly i samostatně. Jsou zřejmé pokroky ve schopnosti využití matematických dovedností v praktickém životě.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci. *Metodický portál RVP.CZ – unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://rvp.cz/> ■

## 4.5 ORGANIZACE VÝUKY

### 4.5.1 PROSTOROVÁ ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY

Prostorová úprava  
režimu výuky

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

K prostorové úpravě režimu výuky přistupujeme v případě, kdy žák bez této úpravy selhává ve zvládnutí organizační stránky pobytu ve škole a při vzdělávání. Žák nedokáže po celou dobu výuky pracovat na stabilním místě ve třídě nebo pracovat celou vyučovací hodinu ve třídě s ostatními žáky. Má problémy s využíváním různých prostor školy jako běžní žáci.

Jde o podpůrné opatření, které je výrazně efektivní a jeho realizace nepřináší zvýšenou finanční zátěž při jeho využití.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření využíváme u žáků s autistickou poruchou a přidruženými diagnózami (např. snížená adaptabilita, poruchy aktivity a pozornosti, zvýšená unavitelnost, řečové a komunikační problémy v řeči, nízká úroveň sociálního chování, problémy v oblasti smyslového vnímání). Žák má potíže s prostorovou orientací, z těchto důvodů je třeba



při vzdělávání využívat různé strukturalizované a vizualizované pomůcky k orientaci v prostoru (více je uvedeno v metodách výuky).

Realizace tohoto podpůrného opatření pomůže uvedeným žákům zlepšit orientaci ve školním prostředí (úprava zasedacího pořádku, vytvoření dalšího pracovního místa, úprava prostoru pro relaxaci).

Pokud žák není schopen využívat přiměřeně prostory školy jako spolužáci, je třeba umožnit mu využívat prostory jiné (např. pomůcky má uložené ve vlastní polici, stravuje se ve třídě, odchází s asistentem pedagoga z hodin chemie, kdy ve třídě probíhají chemické pokusy /přecitlivělost na pachy/, na tělesnou výchovu se převléká v kabinetu nebo ve třídě, žák využívá WC pro pedagogy).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Toto podpůrné opatření využíváme preventivně (žák má v rozvrhu, resp. v pracovním schématu uvedeno, kdy a jaký prostor bude využívat), ale současně jím reagujeme na aktuální situaci ve vzdělávacím procesu (např. je-li žák unaven, odchází do relaxační místnosti mimo třídu, nerozumí-li v danou chvíli zadání úkolu, osvojovanému učivu, odchází s asistentem pedagoga nebo dalším pedagogickým pracovníkem, který mu vše vysvětlí individuálně).

Toto opatření můžeme využít ve všech stupních podpory, je častěji realizováno v době adaptace žáka na školní prostředí jako preventivní opatření, které výrazně sníží potíže žáka. Aktivně ho lze využívat např. v nepředvídatelných či nových situacích, které svým charakterem naruší prostorové uspořádání třídy, nebo je vhodné ho aplikovat s přihlédnutím k aktuálním potížím žáka (např. se přechodně cítí více unavený a je třeba s ním v koncových hodinách odcházet ze třídy).

Aplikaci podpůrného opatření provádíme napříč všemi stupni dle aktuální potřeby žáka. Dlouhodobé využití tohoto opatření lze předpokládat ve vyšších stupních podpory.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Některá opatření, např. odchod ze třídy, který je prováděn ve chvíli, kdy již žák vykazuje problémy v chování, může způsobit, že žák začne nevhodné chování nadužívat, protože si velmi rychle osvojí, že představuje způsob, jak se dostat ze třídy. Ale vyskytují se i žáci, kteří odmítají v takové chvíli třídu opustit a svým chováním naruší výuku ve třídě.

Z těchto důvodů je třeba ke kombinaci výuky ve třídě a mimo třídu přistupovat zejména preventivně, to znamená, že předem nastavíme dobu výuky ve třídě a dobu výuky mimo třídu. K tomu je třeba, abychom žáka dobře poznali a dokázali časově přiměřeně nastavit rozsah vzdělávání společně se třídou v souladu s možnostmi žáka (např. jeho unavitelností, reakcí na složitější úkoly, narůstající hyperaktivitou a klesající pozorností).



Odchody žáka ze třídy, který evidentně pobyt a vzdělávání v ní nezvládá, v některých případech vyučující kritizují jako protiinkluzivní opatření. Realizace tohoto opatření u žáků s PAS z cílové skupiny reaguje na jejich oslabené sociální dovednosti, potíže s přizpůsobením se a dalšími již výše zmiňovanými potížemi. Rozsah inkluze je vždy třeba nastavit s možnostmi konkrétního žáka a s ohledem na ostatní žáky ve třídě i vyučující pedagogy. Odcházení žáka ze třídy nelze rovněž vnímat jako selhání intervence.

Pokud je ve škole vzděláván žák nebo dokonce více žáků s PAS, což není v současné době žádná výjimka, je třeba vytvořit vhodný prostor k individuální výuce, relaxaci, případně k dalším činnostem, které souvisejí se vzděláváním a pobytem těchto žáků ve škole.

U žáků s dalšími psychickými onemocněními může toto opatření být využíváno v akutní fázi onemocnění, při návratu z hospitalizace, změně medikace, zvýšené únavě apod.



#### Příklad 1

*Žák 3. třídy s autistickou poruchou, závažnější symptomatikou a těžkou formou poruchy aktivity a pozornosti již aktuálně zvládne pracovat společně se třídou 20 minut. Po tuto dobu bez potíží respektuje požadavky paní učitelky, které realizuje s podporou asistentky pedagoga. V nižších ročnících zvládl pracovat ve třídě výrazně kratší dobu. Po 20 minutách s asistentkou odchází do místnosti, kterou pro něj ve škole vytvořili. Zde má 5 minut relaxaci, při které za odměnu vykonává svou oblíbenou činnost (na tabletu si pouští krátká videa s písničkami), poté zbytek hodiny pracuje s asistentkou na dalších úkolech individuálně.*

#### Příklad 2

*Do 9. třídy ZŠ dochází žák s autistickou poruchou, jehož výuka je podporována asistentem pedagoga. Honza již dlouhodobě s takto nastavenou podporou zvládá výuku bez větších potíží. Avšak v posledním týdnu na něm asistent pedagoga společně s učiteli ve třídě shledávají daleko větší únavu, než je běžné, v koncových hodinách několikrát usnul. Asistent pedagoga z pověření vyučujících po několika dnech konzultuje tuto skutečnost s matkou chlapce. Ta sděluje, že před týdnem navštívili psychiatra, který chlapci změnil medikaci. Asistent pedagoga o této situaci informuje třídního učitele a na základě této skutečnosti přistupují k opatření, které spočívá v průběžném odcházení z části vyučovacích hodin do relaxační místnosti (zhruba 50 % vyučovací hodiny je ve třídě, zbytek tráví relaxací mimo třídu).*

#### Příklad 3

*František má poruchu autistického spektra, v září zahájil docházku do 4. třídy. Dosud chodil do školy v přízemí, avšak na začátku tohoto školního roku se přestěhoval do 2. patra. V prvním týdnu ve škole si asistent pedagoga všiml, že chlapec vůbec nechodí na WC. Několikrát se s ním snažil o této situaci mluvit a na WC ho posílat, to však nepomohlo. Asistent pedagoga po domluvě s třídním učitelem kontaktoval rodiče Františka, avšak ti také nic nevěděli.*

S Františkem přesto promluvili a on jim sdělil, že má problém na WC chodit, protože je na něm velký zápach a během přestávky se tam nahromadí více dětí, což mu vadí. Asistent pedagoga si uvědomil, že v přízemí jsou jiné podmínky, je tam méně tříd, toalety jsou stejně velké, takže je žáků na WC během přestávek méně. Po dohodě s vedením školy využíval pod dohledem asistenta pedagoga WC pro učitele na téže patře, protože chození o dvě patra níže v době vyučování narušovalo vzdělávací proces.

#### Příklad 4

Alena je žákyní 7. třídy ZŠ, má autistickou poruchu a obsedantně-kompulzivní poruchu, jejíž projevy se s pubertou výrazně zhoršily. Od 6. třídy je dívka stále vedena jako žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, nemá však personální podporu prostřednictvím asistenta pedagoga jako na prvním stupni. V 7. třídě před Vánoci se její zdravotní stav velmi zhoršil, dívka procházela těžkým obdobím s uplatňováním obsesivního chování nutkavého charakteru, a to v takovém rozsahu, že její psychiatr navrhl rodičům hospitalizaci v psychiatrické nemocnici. Škola předpokládala, že Alenin návrat do školy bude náročný, a požádala příslušné ŠPZ o součinnost. Na společné konzultaci dospěli všichni k názoru, že bude třeba obnovit personální podporu. Po návratu z nemocnice se dívka po krátké rekonvalescenci vrátila po vánočních prázdninách do vzdělávacího procesu. Škola zatím zajistila asistenta pedagoga. Původně pedagogové neuvažovali o tom, že by dívka dále neseděla vedle spolužačky vpředu třídy. Protože k ní však čas od času přicházela asistentka pedagoga, její přítomnost i tichý hovor mezi ní a Alenou narušoval výuku ve třídě. Proto došlo k přesazení Aleny do zadní lavice ve třídě. Dívka, se kterou Alena seděla, byla natolik vstřícná, že se s ní přesadila.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: Pro žáky s poruchami autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8-6. ■

## 4.5.2 ZKRÁCENÝ POBYT VE ŠKOLE

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Zkrácený pobyt ve škole je u žáků realizován na přechodnou dobu v souvislosti s jejich zhoršeným akutním zdravotním stavem nebo dlouhodobým nepříznivým zdravotním stavem, který vyplývá buď ze stanovených diagnóz, nebo z dalších přidružených problémů na základě lékařského doporučení. Spočívá v tom, že žák po určité době, kterou mu umožňuje jeho zdravotní stav, je vzděláván ve škole a část výuky je realizována v domácím prostředí. V některých závažných případech dovoluje žákovi jeho zdravotní stav docházet do školy jen na konzultace, jinak výuka probíhá v domácím prostředí. Jde o opatření přechodné, po němž buď následuje návrat k většímu rozsahu vzdělávání ve školním prostředí, nebo žák přechází na individuální vzdělávání. Toto opatření pomáhá překlenout dobu, kdy dítě není schopno účastnit se plně procesu vzdělávání ve školním prostředí.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Zkrácený pobyt ve škole aplikujeme v případě, že žák ze závažných důvodů nemůže nebo není schopen docházet do školy. Zákonný zástupce informuje o této skutečnosti školu a současně předkládá lékařskou zprávu o aktuálním zdravotním stavu žáka. Na základě toho ředitel školy rozhodne o zkrácení pobytu ve škole. Školské poradenské zařízení může toto rozhodnutí podpořit dalším doporučením, na jehož podkladě dojde k úpravě IVP. V něm jsou popsána konkrétní opatření vedoucí k zajištění vzdělávání (např. rozsah učiva, poměr výuky ve škole a doma, personální zajištění – asistent pedagoga, četnost konzultací, způsob prověřování učiva a za jakých podmínek bude probíhat). K výuce i přezkoušení lze využívat výpočetní techniku a internet (např. Skype, e-mail, Moodle aplikace, školní web) i on-line vyučování. Jakmile je žák schopen se vrátit ke vzdělávání ve školním prostředí, přistoupíme k jeho postupné adaptaci na školní prostředí.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

V tomto stupni se neaplikuje.

**3**

Docházka do školy zkrácena minimálně (např. 2 hodiny týdně v odpoledním vyučování).

## 4-5

Ve vyšších stupních podpory je toto opatření realizováno s vyšší hodinovou dotací zkrácení výuky týdně, v tomto případě může být i navýšena personální podpora.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- U některých žáků, pro které je pobyt ve škole velkou zátěží a není pro ně nikterak motivující, může být zkrácené vzdělávání ve škole vyhovující. Dlouhodobě zkrácená výuka v širším rozsahu zvyšuje potíže s návratem žáka do školního prostředí (např. somatizující příznaky, manipulativní chování).
- Po zlepšení zdravotního stavu je třeba zahájit vzdělávání ve školním prostředí postupnou adaptací žáka, která musí být citlivě připravená s ohledem na překonávání problémů, jež žák s docházením do školy má (aktuálně stanovená podpůrná opatření, zajištění dalších terapií apod.).
- Závažnou překážkou v realizaci tohoto opatření může být skutečnost, že zákonný zástupce není schopen vzdělávání v domácím prostředí zajistit z organizačních důvodů (oba rodiče pracují na plný úvazek, matka je samozivitelka, nemají k tomu vzdělání apod.).



## Příklad 1

Kamil je žákem 7. třídy základní školy. Má diagnostikován dětský autismus s vývojovou poruchou řeči smíšeného typu. Přes dlčí zlepšení Kamil stále bojuje s porozuměním výkladu učiva, porozuměním čteného textu. Kamil je zařazen do 3. stupně podpůrných opatření, je mu poskytována personální podpora prostřednictvím asistenta pedagoga. S jeho podporou je Kamil průměrným žákem.

Zásadní potíže má Kamil s výtvarnou výchovou. Odmalička sice rád kreslí různá loga, v této činnosti se průběžně zdokonaloval a jeho kresby jsou skutečně velmi pěkné, dokáže nakreslit i složitá loga se všemi detaily. Avšak vzhledem k narušené představivosti má velký problém s kresbou na zakázku. Výtvarná výchova je pro něj jeden z nejnáročnějších předmětů, Kamil se v hodinách velmi snaží, ale výsledek tomu neodpovídá. I když vyučující v hodnocení přihlíží k jeho problému, Kamil si velmi dobře uvědomuje, že v tom dobrý není, a mrzí ho to. Na základě této skutečnosti, ale také proto, že s přibývajícím počtem hodin je Kamil stále více unavený a vzhledem k reziduím vývojové poruchy řeči je jeho příprava na výuku náročnější, byl Kamil zbaven povinnosti docházet na dvě odpolední hodiny výtvarné výchovy týdně. Kamil bude kreslit doma, vyučující budou tolerovat jeho úzký zájem, z nakreslených výkresů vytvoří portfolio, které ve škole předloží k hodnocení.

## Příklad 2

Věra je žákyní 5. ročníku základní školy. Má diagnostikován dětský autismus, přidruženou úzkostnou symptomatiku, její pracovní tempo je velmi pomalé, je zvýšeně unavitelná. Má velmi nízkou frustrační toleranci. Ve škole ji řada podnětů rozruší (např. zvýšený hluk o přestávkách, změny v průběhu výuky, tlak na dokončení úkolu), a to vede k nepřiměřenému chování. Po dohodě se školou a zákonnými zástupci vydalo speciálněpedagogické centrum doporučení

pro vzdělávání, které obsahovalo také doporučení k úpravám organizace výuky, konkrétně zkrácení výuky ve škole na 3–4 hodiny denně dle zaměření jednotlivých předmětů (ráda se účastní vlastivědy a přírodopisu, protože se zajímá o obsah vzdělávání, ale má problémy se všemi výchovami, které jsou méně strukturované, Věra při nich obtížně spolupracuje a často neudrží pozornost, což vede k chybám, na které reaguje nepřiměřeně). Po absolvování výuky, jejíž rozsah je popsán v IVP, ji vyzvedávají rodiče. V domácím prostředí si Věra odpočine a odpoledne pracuje s rodiči doma, dodělává některé úkoly, případně zadanou práci ze školy. Vzhledem k rozsahu znevýhodnění žákyně pracuje ve třídě také asistent pedagoga. Ten v případě, že je Věra nemocná nebo její stav jí neumožňuje několik dnů přijít do školy (závažné úzkostné stavy, výrazná unavitelnost), přichází domů, přináší úkoly a konzultuje s rodiči a Věrou zadanou práci.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-36-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-20-8.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. ■

### 4.5.3 VOLNÝ ČAS VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Naplnění volného času ve školním prostředí bývá pro žáky z cílové skupiny velmi problematické. Nízká úroveň sociálních a komunikačních dovedností, často absentující empatie i neschopnost zabavit se ve volném čase vede k tomu, že žáci s PAS selhávají mnohdy více než při vzdělávání o přestávkách, volných hodinách, v době oběda, ve školních družinách či klubech nebo v zájmových kroužcích, které jsou školou organizovány.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Uplatnění tohoto podpůrného opatření vyplývá z individuálních potřeb žáka a také ze zajištění dobrého klimatu v kolektivu a bezpečnosti všech žáků. Aby byla aplikace tohoto opatření úspěšná, je vhodné věnovat pozornost úpravě programu a volbě vhodných aktivit dle specifik a možností konkrétního žáka. Více než při jakékoliv jiné činnosti ve školním prostředí vyžaduje často žák podporu asistenta pedagoga, aby nedocházelo k opakovanému selhávání, odmítání spolužáky apod., což by mohlo vést k nevhodnému chování.

Také je třeba myslet na náročnost zapojení do skupiny, podřízení se požadavkům skupiny, uplatňovat v ní přiměřené sociální dovednosti, což vede k rychlé únavě žáka. Volnočasové aktivity nebývají pro tyto žáky tak velkou relaxací jako pro ostatní, proto je třeba myslet na správné načasování zapojení do kolektivu a umožnění individuální činnosti.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

Žák je schopen pobývat po většinu volného času ve třídě nebo ve skupině vrstevníků. Pro zvládnutí volnočasových aktivit po delší dobu je třeba vytvořit plán aktivit (např. pro volnou hodinu, velkou přestávku, pobyt ve školní družině). Na počátku aktivity žák vyžaduje podporu a usměrnění pedagoga při zapojení do kolektivu.

**3**

Pro zvládnutí různých činností ve volném čase je třeba poskytnout žákovi s PAS podporu při jejich plánování a organizování. Trávení volného času ve školním prostředí je nezbytné žákovi rozdělit do společného s vrstevníky a do individuálního, vždy v souladu s možnostmi konkrétního žáka. Při zapojení žáka do společných činností je důležité vycházet z jeho zájmu, u mnohých žáků s PAS je dobré připravit konkrétní činnosti, které žák zvládne společně s ostatními vykonávat, v některých případech je nezbytné k realizaci takové činnosti vytvořit menší skupinku žáků (jde např. o stavění ze stavebnic, kreslení, prohlížení knížky nebo časopisu, osvojení stolní a karetní hry, hraní her na tabletu nebo mobilním telefonu). Pro předvídatelnost aktivit a udržení pozornosti žáka je vhodné tyto činnosti zařazovat, stejně jako ostatní činnosti, do denního režimu nebo do rozvrhu. Také procesuální nebo pracovní schéma může být důležitou pomůckou pro uplatnění přiměřeného postupu dané aktivity. Pokud žáka s PAS zapojíme do společných činností s vrstevníky, je nutné zajistit pedagogický dozor a podporu žákovi.

I když žák vykonává některé volnočasové činnosti individuálně, je vhodné, aby byl pod dohledem pedagogického pracovníka. Dochází-li žák do školní družiny, zájmových kroužků v rámci školy, účastní-li se nějaké kulturní akce, exkurze apod., je v odůvodněných případech doprovázen asistentem pedagoga.

Pokud je třeba, lze výše uvedená doporučení uplatnit i u žáků s dalším psychickým onemocněním dle jejich aktuálního stavu. U těchto žáků dochází často k výkyvům chování, na něž je třeba bezprostředně reagovat.

## 4

Pro žáka s PAS je nezbytné plánovat, organizovat volný čas a učit ho volný čas přiměřeně trávit. Aby žák tento čas úspěšně zvládl, je vhodné využít jeho zájmy a volný čas motivačně podpořit. Některé zájmy u žáků s PAS mohou mít i nefunkční charakter, přesto je taková činnost pro žáka relaxací (např. listování v časopisech, hra s provázkem, pobíhání po třídě, přecházení názvů tramvajových zastávek). Pro plánování aktivit je vhodné využít vizualizované prostředky (označení volného času v denním režimu, rozvrhu; pracovní a procesuální schémata, která pomohou žákovi zpřehlednit činnosti a aktivity, které pro něj v průběhu volného času připravíme). Žák může trávit volný čas jednak mimo kolektiv vrstevníků (např. v kabinetu, v relaxační místnosti, v prostorách školní družiny), jednak částečně v kolektivu. Nezbytný je dozor pedagogického pracovníka.

Žák s psychickým onemocněním může trvale nebo přechodně vykazovat takové výkyvy v chování, které budou vyžadovat uplatňování výše popsaných opatření, včetně dozoru pedagogického pracovníka.

## 5

Žák tráví většinu volného času mimo kolektiv vrstevníků (např. v kabinetu, v relaxační místnosti, v prostorách školní družiny). Pro žáka je nezbytný dozor pedagogického pracovníka. Pokud je v době trávení volného času žák v kolektivu vrstevníků, je nutné upravit nebo vymezit prostor, ve kterém žák relaxuje (např. relaxační koberec v zadní části třídy, paraván oddělující prostor k relaxaci, stůl a židle, relaxační vak, dětský stan).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Trávení volného času mohou ovlivnit problémy s adaptabilitou, sníženou flexibilitou myšlení i potíže s odklonitelností od zájmu, volba činností a aktivit, které jsou z pohledu okolí nefunkční. Rovněž emoční labilita, úzkostnost, nepřiměřené emoční vnímání a prožívání mohou způsobit potíže v naplňování volného času žáka ve školním prostředí. Pro zdárné trávení volného času je nesmírně důležité poskytnout žákovi potřebnou míru speciálněpedagogické podpory, ať už formou úpravy prostoru, pomoci při plánování a organizování aktivit nebo zajištěním personální podpory v průběhu trávení volného času.



### Příklad 1

Aneta je žákyní 2. třídy základní školy, je vedena jako žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, ve třídě je přítomen asistent pedagoga. Po zkušenskostech z 1. ročníku, kdy se žáci zúčastnili několika mimoškolních akcí, bylo zřejmé, že pokud bude Anetka se třídou kulturní či sportovní aktivity



navštěvovat, musí to být v doprovodu asistentky pedagoga a musí být na tyto akce předem dobře připravená. Paní učitelka plánovala s dětmi návštěvu divadelního představení. Společně s asistentkou pedagoga se domluvily na přípravě Anety před návštěvou představení. Ve školním kalendáři bylo vyznačeno datum konání divadelního představení. Asistentka pedagoga v průběhu několika dnů postupně seznamovala Anetu s tím, že společně se třídou půjdou do divadla, ukázala jí fotografii budovy divadla, některé herce, kteří ve hře hrají, a probíraly spolu i obsah divadelního představení. Důležité bylo také sdělení, že do divadla pojedou tramvají, což bylo pro Anetku motivačně zajímavé. Díky přípravě zvládla Aneta bez problémů cestu do divadla, avšak problém nastal v budově, kde se nashromáždil větší počet lidí, byl tam hluk a zmatek. Asistentka musela nakonec odejít s Anetou z budovy a vyčkat na začátek představení. Když se vrátily zpět do hlediště, rezervovala jim paní učitelka krajní sedadla, aby v případě potřeby mohla paní asistentka s dívkou odejít. To nakonec nebylo nutné, díky přípravě znala Anetka obsah představení, hlavní postavy i některé herce, kteří je hráli. Po zkušenosti z příchodu do budovy odvedla Anetu ihned po konci představení mimo budovu, kde čekaly na ostatní žáky třídy. Poté se všichni společně vrátili do školy.

#### Příklad 2

Robert je žákem 8. třídy základní školy. Má diagnostikovanou poruchu autistického spektra. V sociálních kontaktech s vrstevníky je pasivní, o interakci s nimi nestojí a spíše se jim vyhýbá. Rád však navazuje interakci a komunikuje s dospělými, proto také velmi často o přestávkách a ve volných hodinách obchází kabinety a vyhledává pedagogy, aby se s nimi pobavil zejména o tom, co ho zajímá. Chlapec výuku ve škole zvládá velmi dobře, je prospěchově nejlepší ze třídy, také organizační stránku zvládá bez problémů. Vyžaduje však přesné instrukce, hůře se vyrovnává se změnami a ve volném čase má problém se zabavit činnostmi odpovídající jeho věku a intelektu. Ve volných hodinách často bloumá po chodbách, nahlíží do kabinetů, a pokud v kabinetech nezastihne oblíbené pedagogy, klepe na třídy, vyptává se, případně zajde za vedením školy. Tato situace začala být pro pedagogy neúnosná a po poradě s pracovníkem ŠPZ nastavili Robertovi pravidla pro trávení přestávek a volných hodin. O krátkých přestávkách, měl za úkol uklidit si věci z lavice, nachystat si pomůcky na další hodinu, a pokud mu zbyl čas, měl se věnovat přípravě na další hodiny čtením probrané látky. O velkých přestávkách bylo hlavní náplní jídlo (svačina, oběd), ve zbytku přestávky bylo stejné zadání jako u malé přestávky. Největší problém byl s trávením dvou volných hodin v průběhu týdne. Bylo nutné vytvořit pro Roberta program volné hodiny a naučit ho smysluplně trávit volný čas. Po několika pokusech se osvědčilo nejlépe konkrétní zadání práce, kdy měl vyhledávat informace na počítači, a tím plnit některé úkoly, které byly jiným žákům zadány domů. Hotovou práci vždy předkládal učiteli, který měl ve třídě následující vyučovací hodinu. Tímto opatřením došlo k výrazné eliminaci kontaktu s pedagogy, který však byl do jisté míry zachován. Robert dostal od pedagogů rozvrh konzultačních hodin, ve kterých za nimi mohl přijít a případně s nimi konzultovat své problémy.





BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA, 2013. ISBN 978-80-87690-05-5.

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

BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. 2. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1148-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Paspata, 2017. ISBN 978-80-88163-49-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Paspata, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8.

MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9.

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. ■

## 4.6 PŘEDMĚTY SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ PÉČE

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření zajišťuje podporu žákům, kteří nemohou kvůli svému handicapu dosahovat podobných výsledků ve vzdělávání jako jejich zdraví spolužáci. Předmět speciálněpedagogické péče přispívá ke kvalitnějšímu vzdělávání a pomáhá kompenzovat obtíže žáka při respektování jeho individuálních vzdělávacích potřeb.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření je poskytováno žákovi na základě doporučení školského poradenského zařízení, které rovněž stanoví obsah předmětu. U žáků s PAS a dalšími přidruženými psychickými poruchami a onemocněními jde především o následující obsah tohoto předmětu:

- rozvoj jazykových kompetencí,
- rozvoj komunikačních schopností, zejména v rovině pragmatické,

- posilování sluchové a zrakové percepce,
- ovlivňování smyslového chování žáků,
- rozvoj exekutivních funkcí,
- posílení sebeobslužných dovedností,
- nácvik sociálního chování,
- podpora rozvoje emocí.

**PŘEDMĚT SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ PÉČE** je u žáků s PAS uplatňován v oblastech, jež jsou u těchto žáků narušené, málo rozvinuté nebo potlačené a je třeba je rozvíjet, ovlivňovat nebo kompenzovat. Jednotlivé obsahy tohoto předmětu se mohou vzájemně kombinovat a doplňovat. Výčet, který uvádíme, nemusí být konečný, je třeba se vždy řídit individuálními potřebami každého žáka. Rovněž je třeba vždy u konkrétního žáka určit ty oblasti, které nejvíce narušují vzdělávací proces, a začít na nich v rámci předmětu speciálněpedagogické péče pracovat. Nelze současně pracovat a ovlivňovat všechny nebo více oblastí, které jsou u žáka deficitní.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2–5**

Předmět speciálněpedagogické péče je možné aplikovat od druhého stupně podpůrných opatření, přičemž ve 4. a 5. stupni podpory je využití tohoto předmětu velmi časté. U žáků, kteří jsou vzděláváni ve školách a třídách dle § 16 odst. 9, jsou předměty speciálněpedagogické péče běžným obsahem vzdělávání.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- V rámci předmětu speciálněpedagogické péče si žáci s PAS a přidruženými psychickými onemocněními osvojují dovednosti nebo jsou kompenzovány dovednosti, které jsou pro ně obtížné, a proto je třeba na nácvik dostatek času.
- Na problémy s generalizací, tedy využíváním potřebných dovedností v běžném životě a v různých situacích.
- Na nízkou flexibilitu v myšlení, která brání rozvoji žáka a uplatnění dovedností v praxi.
- Na nepřiměřenost a nerespektování vývojových odlišností žáka a metodických postupů, které se osvědčily při jeho vzdělávání.
- Na vhodnost využívaných pomůcek.

### POPIS OBSAHU PŘEDMĚTŮ SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ PÉČE

V následujícím textu uvádíme možnosti obsahu předmětu speciálněpedagogické péče tak, jak může být uplatňován u žáků cílové skupiny. Uvádíme příklady ze své praxe, které však nemusí být vhodné pro každého žáka. Obsah předmětu je nutné vždy přizpůsobit konkrétnímu žákovi a jeho individuálním vzdělávacím potřebám. ■

## 4.6.1 ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Rozvoj jazykových kompetencí jako předmět speciálněpedagogické péče spočívá v rozvíjení slovní zásoby, porozumění řeči, správné výslovnosti, osvojování si gramatické struktury jazyka a významově správného používání slov v situačním kontextu. Opatření nespočívá pouze ve využití jazyka ve verbálním vyjadřování, ale také v jeho aplikaci do písemné podoby. Jazykové kompetence obsahují i čtenářské dovednosti a práci s textem. Jde o rozvoj dovedností, které jsou u většiny žáků s PAS a u některých žáků s psychickými onemocněními více či méně porušené. Cílem tohoto opatření je v maximálně možné míře využít již dosažené dovednosti a od nich odvíjet další rozvoj jazykových kompetencí, jejichž úroveň výrazně ovlivňuje úspěšnost zvládání celého vzdělávacího procesu a posiluje sociální dovednosti žáka.

Cílem je rozvoj těchto kompetencí v nejvyšší možné míře u konkrétního žáka v souladu s respektováním jeho aktuální vývojové úrovně a jeho možností.

Předmět speciálněpedagogické péče s obsahem rozvoje jazykových kompetencí aplikujeme prostřednictvím IVP v průběhu vyučovacího procesu v individuálních nebo skupinových nácvicích i v každodenních reálných situacích za poskytnutí přiměřené míry podpory. Opatření zavádíme tehdy, má-li žák deficit v oblasti jazykových kompetencí a současně není třeba volit alternativní způsob komunikace. Při úspěšném rozvoji této dovednosti je třeba vycházet z aktuální vývojové úrovně konkrétního žáka v této oblasti. K vlastní realizaci opatření volíme takové postupy, které jsou vhodné pro konkrétního žáka a jsou v souladu s metodikou vzdělávání žáků z cílové skupiny a s použitím vhodných didaktických pomůcek (např. vizuální pomůcky ve formě obrázků, fotografií, slovních karet, schémat, scénářů).



#### Příklad 1

*Tobiáš je žákem 4. ročníku základní školy. Má problémy s porozuměním textu, nedokáže z něj vybrat podstatné informace, obtížně se orientuje na stránce v učebnici.*

*V hodinách vlastivědy a přírodovědy začal mít Tobiáš problémy s pochopením učiva, které je ve 4. třídě již poměrně rozsáhlé a náročné na porozumění.*

*Učebnice, které ve škole využívají, jsou pro Tobiáše málo přehledné, je v nich hodně obrázků, text bývá rozčleněn mezi obrázky a často je obtížné najít logické pokračování textu. Někdy je text podbarven a je pro něj těžké poznat, co je důležité a co ne.*

*O této skutečnosti informovala třídní učitelka matku chlapce a společně s asistentkou pedagoga se domluvily na úpravě učebnice tak, aby ji byl Tobiáš schopen aktivně využívat. V rámci předmětu speciálněpedagogické péče, který je zaměřen na rozvoj jazykových kompetencí, exekutivních funkcí a sluchového a zrakového vnímání, začala školní speciální pedagožka s Tobiášem pracovat na vytvoření vlastní učebnice do předmětu vlastivěda a přírodověda. Třídní učitelka vytvářela pracovní list dle dané osnovy. Tobiáš do připraveného textu doplňoval slova, která našel v textu učebnice. Na konci byly zpracovány kontrolní*

otázky, které ověřovaly, zda probíranému učivu porozuměl. Jednotlivé pracovní listy si zakládal do šanonu, a tak si vytvářel vlastní, jednodušší učebnice, ze kterých se mohl doma učit.

#### Příklad 2

Olga je žákyní 1. třídy ZŠ. Kromě poruchy autistického spektra má také diagnostikovanou smíšenou vývojovou poruchu řeči. Má malou slovní zásobu, vyjadřuje se v krátkých větách, v řeči jsou přítomny dysgramatismy i okamžité echolalie, které užívá zejména ve chvíli, kdy nerozumí tomu, co jí druhý říká. Olze byl doporučen předmět speciálněpedagogické péče za účelem rozvíjení jazykových kompetencí. Dívka 2× v týdnu pracuje individuálně se školní speciální pedagožkou a s využitím vizuální podpory si rozšiřuje aktivní slovní zásobu, učí se mluvit v gramaticky správně složených větách. Speciální pedagožka využívá k výuce i tablet s výukovými programy, hrami, soutěžemi apod., které Olgu velmi baví. Dívka na tyto hodiny chodí ráda, je motivovaná se učit, a proto lze také zaznamenat v této oblasti velké pokroky. Předmět speciálněpedagogické péče s tímto obsahem bude zřejmě třeba ponechat i ve vyšších ročnících, škála činností se v rámci stanoveného obsahu bude dle potřeby rozšiřovat. ■

## 4.6.2 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ PŘEDEVŠÍM V ROVINĚ PRAGMATICKÉ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Rozvoj  
komunikačních  
schopností

Deficity v oblasti sociálních funkcí komunikace, ve schopnosti využívat komunikaci k sociální interakci v souladu s kontextem (kladení zdvořilostních otázek, rozlišování vykání a tykání, použití přiměřeného oslovení, žádost o pomoc, dovození, poskytnutí informací, omezená reciprocita komunikace, omezená schopnost vést přiměřený dialog, problémy se sdělováním informací, které ostatní zajímají, nezájem o komunikačního partnera, ulpívání na tématech, která jsou nevhodná a nezajímavá pro ostatní, apod.) výrazně ovlivňují úspěšnost zvládnutí vzdělávacího procesu. Deficity v pragmatických funkcích komunikace se projevují i ve využívání řeči pro různé formy společenského styku (telefonování, psaní dopisů, vzkazů, SMS či e-mailů). Vzdělávání žáka v předmětu speciálněpedagogické péče s uvedeným obsahem spočívá v eliminaci deficitů v oblasti pragmatických funkcí komunikace a jejich rozvoji (posilování) zejména v přirozených situacích, do kterých se žák ve školním prostředí každodenně dostává.

Pro úspěšné vzdělávání v tomto předmětu je nezbytné zjistit úroveň pragmatických funkcí komunikace u konkrétního žáka (např. rozhovorem se žákem, hodnocením způsobu vyprávění a sdělování informací, hodnocením úrovně různých forem společenského styku). Deficity v této oblasti mohou prohlubovat nedostatky ve verbálním vyjadřování a porozumění řeči. Na základě zjištěných skutečností vzděláváme žáka v této oblasti v souladu s metodikou vzdělávání žáků s PAS a žáků s psychickým onemocněním s použitím vhodných pomůcek, zejména vizualizovaných (např. stanovíme písemná pravidla, jejichž

prostřednictvím dítěti objasníme, komu má vykat a komu tykat, jak má formulovat žádost o pomoc, jak sdělit, že něčemu nerozumí; k používání správných pozdravů a přiměřeného oslovení můžeme vytvořit rozkreslené scénáře; k poskytování informací z minulosti zavedeme deník). Nastavíme rovněž pravidla, kdy a jak dlouho může žák hovořit o svých zájmech, apod. Při komunikaci s vrstevníky sledujeme jeho způsob vedení rozhovoru a usměrňujeme ho pomocí přesných formulací, které by měl používat. Předmět speciálně-pedagogické péče s tímto zaměřením je velmi individuální, v rámci práce se žákem nacvičujeme různá témata a využíváme především ta, se kterými se žák při běžné komunikaci setkává. Důležitou složkou vzdělávání v tomto předmětu je i skupinová práce, při které se žáci učí aplikovat naučené sociálně komunikační dovednosti. Ruku v ruce s eliminací pragmatických deficitů je třeba rozvíjet i přiměřenou neverbální komunikaci (zrakový kontakt, používání gest, mimiku obličeje, posturaci těla při komunikaci).



*Ota je žákem 3. třídy ZŠ. Má Aspergerův syndrom. Je velmi chytrý, výuka ve škole ho baví, učí se rád. Závažný deficit má v pragmatických funkcích jazyka. S okolím, zejména s dospělými, rád komunikuje, uplatňuje však jednostrannou konverzaci na své oblíbené téma. To má tendenci uplatňovat i vůči spolužákům, avšak je již poučen, že tím spolužáky spíše popuzuje, protože jeho oblíbené téma je nebaví a neustálým opakováním faktů je otravuje. O přestávkách nebo při jiných mimoškolních činnostech proto vyhledává k interakci spíše dospělé. Neznačená to, že by o vrstevníky nestál, ale neví, jak by s nimi měl komunikovat, případně co by s nimi mohl dělat.*

*Při průběžném hodnocení vzdělávání chlapce, kterého se účastnili zástupci školského poradenského zařízení, třídní učitelka, asistentka pedagoga, výchovný poradce, školní psycholožka a matka chlapce se o tomto problému hovořilo. Zástupce školského poradenského zařízení navrhl zavést předmět speciálněpedagogické péče v rozsahu dvou hodin týdně, kdy v jedné hodině bude s chlapcem individuálně pracovat školní speciální pedagog, s pomocí vizualizovaných scénářů a dalších pomůcek ho bude učit, jak přiměřeně se spolužáky komunikovat, a na druhé skupinové hodině se bude Otík učit komunikovat s ostatními žáky ve třídě, tedy bude aplikovat to, co se naučil v individuálních hodinách. ■*

### 4.6.3 POSILOVÁNÍ SLUCHOVÉ A ZRAKOVÉ PERCEPCE

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Odlišnosti v oblasti smyslového vnímání u žáků s PAS jsou velmi časté. Projevují se specifickým způsobem vnímání souvisejícím s nízkou citlivostí (hyposenzitivitou), nebo naopak přecitlivělostí (hypersenzitivitou) na zrakové a/nebo sluchové podněty.

Jedním ze základních předpokladů pro efektivní proces vzdělávání je dobré sluchové a zrakové vnímání. Vnímání sluchových podnětů bývá u dětí s PAS často narušeno. Někteří žáci slyší zvuky, které jsou běžným sluchem jen obtížně vnímatelné, jiní nereagují na silné sluchové podněty v jejich bezprostřední blízkosti. Jiní dokonce vnímají některé sluchové

Sluchové vnímání

podněty jako fyzicky bolestivé. Řada žáků s autismem proto reaguje podrážděně, afektivně, někdy i autoagresivně na zvukové podněty, které okolí vnímá jako standardní. Zvláštnosti sluchového vnímání je třeba respektovat a při plánování aktivit zajistit prostředí, kde nebudou žáci vystaveni nadměrným sluchovým podnětům.

#### Zrakové vnímání

Podobně je tomu i u zrakových podnětů. Většina žáků nepoužívá zrak běžným způsobem, ačkoliv z fyziologického hlediska vidí dobře. Někteří žáci mají ohraničené zorné pole, ve kterém vnímají, jiní fixují zrakem detaily předmětů, další sledují věci z různých úhlů. Zrakové vnímání může být stejně jako jiné smysly narušeno nadměrnou či sníženou zrakovou citlivostí. U hypersenzitivity vnímá žák s PAS bouřlivě některé zrakové podněty, jako je osvětlení zářivkami, blikající světla, ostré sluneční světlo apod. Naopak u hypersenzitivního vnímání může mít žák velmi zúžené zorné pole, lze ho jen obtížně zrakově stimulovat, jeho zraková pozornost je velmi krátkodobá.

Předmět speciálněpedagogické péče využíváme pro posílení zrakového vnímání a zrakové pozornosti s využitím různých vizualizovaných pomůcek, jako je denní režim, obrazové nebo slovní karty, procesuální či pracovní schémata. Pro zlepšení sluchového vnímání a pro posilování sluchové paměti využíváme různé zvukové pomůcky. Vzhledem k dopadům narušeného smyslového vnímání na vzdělávací proces je důležité zpočátku posilovat jednotlivé smysly odděleně, poté postupně zavádět cvičení vedoucí k integraci smyslů a jejich komplexnějšímu využívání.



*Matyáš zahájil docházku do 1. třídy ZŠ. Pro zvládnutí změn, přechodů z činnosti do činnosti vytvořila paní učitelka Matyášovi vizualizovaný denní režim. K tomu využila jednoduché schematické obrázky, které se jí osvědčily, když v minulosti učila jiného žáka s PAS. Matyáš však na symboly v denním rozvrhu nereagoval přiměřeně, přestože byly jednotlivé činnosti vizualizované, změny nezvládal, vztekal se, byl často i agresivní.*

*Paní učitelka po nějaké době konzultovala problém se školní speciální pedagogkou, která přišla na náhled do vyučování. Při pozorování zjistila, že Matyáš má potíže se zrakovým vnímáním a následně se zrakovou pozorností. Vysledovala, že Matyáš často obrázek ani nefixuje zrakem nebo fixuje jiný, navíc se jí zdálo, že takto znázorněný obsah obrázku nechápe.*

*Školní speciální pedagogka se domluvila s pracovníci školského poradenského zařízení na doporučení předmětu speciálněpedagogické péče. Vytvořila si vlastní denní režim s využitím daleko výraznějších obrázkových symbolů.*

*Hodinu nácviku práce s denním rozvrhem naplánovala tak, aby do programu zařadila smysluplné činnosti, zejména rozvíjení vizuálního vnímání a vizuální pozornosti, které prokládala oblíbenými činnostmi chlapce za odměnu. Na počátku výuky mu vždy předkládala jen symbol aktuální činnosti, postupně přidávala další symboly, až vytvořila režim pro celou vyučovací hodinu. Chlapec si dovednost s podporou motivace rychle osvojil. Symboly denního režimu si přenesl i do běžné výuky, do které nyní paní učitelka rovněž zařazuje za odměnu oblíbené činnosti. Ve třídě se zlepšila nejen práce s denním režimem, ale i plnění úkolů ve výuce. Předmět speciálněpedagogické péče je vyučován nadále, kromě celkového rozvoje vizuálního vnímání a vizuální pozornosti se*

*věnuje školní speciální pedagožka také nácvikům práce s pracovními a procesuálními schématy, které Matyáš potřebuje v běžné výuce. Nepřiměřené chování chlapce ve výuce se téměř podařilo odbourat. ■*

## 4.6.4 SPECIFIKA SMYSLOVÉ INTEGRACE

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Smyslové vnímání je základem pro jakékoliv učení, je úzce spojeno s myšlením a jeho rozvoj ovlivňuje i mentální funkce dítěte. Integrace smyslového vnímání je pro běžný život každého člověka velmi důležitá. Jde o proces, který je řízen a regulován centrálním nervovým systémem s cílem zajistit určitou rovnováhu v přijímání různých podnětů a informací z vlastního těla i okolního prostředí. Pokud dobře funguje senzorický systém, funkčně odpovídá na podněty vnitřních sensorů i vnějšího prostředí, dokáže člověk hladce zvládat každodenní životní situace.

Senzorický systém zahrnuje:

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

Specifické projevy žáka s poruchou autistického spektra v oblasti smyslového vnímání jsou často důsledkem jeho diagnostikovaných obtíží. Narušené smyslové vnímání bývá u žáků s PAS velmi časté, patří mezi variabilní nespecifické rysy. Tyto deficity se mohou objevit také u žáků s dalšími psychickými poruchami a onemocněními. Deficity smyslového vnímání se projevují odlišným způsobem vnímání, nízkou citlivostí (hyposenzitivitou), nebo naopak přecitlivělostí (hypersenzitivitou) na různé smyslové podněty. K častým projevům patří rovněž nadměrný zájem až fascinace některými smyslovými vjemy, který má autostimulační, obtížně odklonitelný až ulpívavý charakter (např. točení se dokola, houpání na houpačce, roztáčení předmětů, očichávání předmětů, testování předmětů ústy).

Dysfunkce smyslového systému nastává v okamžiku, kdy některá část systému, případně celý systém nedokáže funkčně odpovídat na nově vzniklé situace, případně je některá část systému narušena. Důsledkem je nejen to, že část senzorického systému selhává, ale toto selhání se projeví na celkovém fungování těla, respektive jedince v daném prostředí. Některé deficity smyslového vnímání se intenzivně projevují v předškolním věku dítěte a věkem se zmírňují nebo zcela vymizí. U některých žáků se naopak některé deficity objeví až později a jejich intenzita a frekvence se zvyšuje. Na problémy v oblasti smyslového vnímání je třeba ze strany pedagogů reagovat, neboť mohou výrazně narušovat efektivitu vzdělávacího procesu. K přiměřené reakci na ně musí pedagog tyto



deficity správně identifikovat, nepodceňovat je jako projev rozmazlenosti, neposlušnosti a negativismu u žáka.

Pro úspěšné vzdělávání je třeba pojmenovat rozsah deficitů v oblasti smyslové integrace, dle potřeby umožnit některým žákům vykonávat sebestimulační aktivity spojené se specifickým smyslovým vnímáním za předem jasně stanovených podmínek (např. aktivita může sloužit jako motivace k výkonu jiných činností, frekvenci upravujeme zařazováním této sebestimulační činnosti do denních režimů, dobu trvání omezíme např. minutkou, přesýpacími hodinami, zvukovým znamením).

Předmět speciálněpedagogické péče v této oblasti by měl pomocí speciálněpedagogických postupů a metod eliminovat negativní dopady deficitů na vzdělávání, rozvíjet integraci smyslů a vytvářet podmínky pro jejich efektivní zapojení v procesu učení. Správným a přiměřeným rozvíjením smyslové integrace lze eliminovat nepřiměřené chování, které je často důsledkem deficitů spojených se smyslovou integrací.

Předmět speciálněpedagogické péče aplikujeme individuálně vzhledem k potřebám konkrétního žáka, který může vykazovat deficity v jedné nebo několika oblastech smyslového vnímání. Systematickým rozvíjením smyslového vnímání můžeme některé funkce zlepšit (např. cvičení rovnováhy, podpora koncentrace na jednu činnost či aktivitu, trénink sluchové a zrakové percepce). U jiných však můžeme narazit na tak závažný deficit, že je jejich rozvoj velmi obtížný (např. závratě při překonávání výškových rozdílů, problémy se spánkem), a pak deficity v oblasti smyslového vnímání eliminujeme vytvářením protetického prostředí (např. žák není schopen stravovat se ve školní jídelně kvůli nadměrnému vnímání pachů z jídla, je třeba mu zajistit stravování mimo tento prostor; žák nemůže chodit do šatny s ostatními žáky, protože se ho spolužáci dotýkají a jsou v jeho bezprostřední blízkosti, žák se bude převlékat individuálně mimo prostor šatny nebo v šatně bez přítomnosti spolužáků). V některých případech je třeba měnit vnější podmínky, které eliminují deficity ve smyslovém vnímání, a vytvářejí tak předpoklady k úspěšnému fungování žáka ve školním prostředí. Např. u žáka, který je přehnaně citlivý na dotyk (vadí mu těsné oblečení, vadí mu některé materiály, ze kterých je oblečení vyrobeno, vadí mu sahat na některé materiály – plastelínu, prstové barvy, slizké materiály apod.), upozorníme zákonné zástupce, aby volili volnější oblečení, přijatelné materiály oblečení, k činnostem používáme pomůcky, se kterými dítě dokáže pracovat. Některé oblasti smyslového vnímání lze u žáka s PAS pozitivně rozvíjet prostřednictvím předmětu speciálněpedagogické péče, v jehož rámci provádíme např. nácviky cvičení rovnováhy a koordinace pohybů, posilování senzorické paměti, cvičení prostorové a pravolevé orientace.



*Klárka je žákyní 2. třídy ZŠ. Má diagnostikován dětský autismus a poruchu aktivity a pozornosti. Ve svém chování je hodně rigidní, má ráda řád a pravidelnost, změny a nepředvídatelné situace v ní vyvolávají úzkostné pocity, které spouštějí nepřiměřené chování. Klárka ráda sleduje točící se předměty, často se na úkor plnění povinností snaží roztáčet různé předměty ve své blízkosti. Pokud je nemá, každou chvíli vstává od stolu a točí se dokola. Jde evidentně o sebestimulační činnost, která Klárku zklidňuje v situacích, které jsou pro ni těžké.*

Klárka nastoupila do 1. třídy této školy, matce se podařilo domluvit se s paní asistentkou, která pracovala s Klárkou v MŠ, aby s ní přešla do 1. třídy. Klárka ji měla moc ráda, respektovala ji a v její přítomnosti se cítila v bezpečí. I když se na počátku 1. třídy projevy točení objevovaly, Klárka se rychle ve škole zadaptovala a toto chování se podařilo minimalizovat. Vše dobře fungovalo po celou dobu vzdělávání v 1. třídě. O prázdninách se paní asistentka provdala, odstěhovala se a už dále nemohla s Klárkou pracovat. Shodou nešťastných okolností se v třídě vyměnila i paní učitelka. I když se maminka snažila dívku o prázdninách na celou situaci připravit, Klárka to s novým personálním obsazením ve škole nezvládala. Nepřiměřené chování bylo přítomno každý den, ovlivňování Klárky a omezení točení s předměty i točení se bylo ve skupině žáků velmi problematické, její projevy rušily výuku všech ostatních. Po konzultaci s pracovníkem školského poradenského zařízení byly doporučeny dvě hodiny speciálněpedagogické péče týdně, kterou zajišťovala školní speciální pedagožka. Cílem výuky bylo, aby dívka pomocí pracovního schématu respektovala, že v řízených činnostech nebude ani točit věcmi, ani se nebude točit dokola. Tyto činnosti bude moci provádět pouze jako činnosti relaxační za odměnu na určeném místě, kde bude mít i dostatek předmětů. Na počátku v nácviku převažovaly v denním režimu relaxační činnosti na úkor plnění úkolů, postupně se poměr měnil. Speciální pedagožka dosáhla za měsíc toho, že Klárka dokázala pracovat celou dobu dle denního režimu, jen na konci si za odměnu točila předměty. Do výuky předmětu speciálněpedagogické péče docházela i nová asistentka pedagoga. Metodické postupy a formy práce, které školní speciální pedagožka s Klárkou uplatňovala, jí byly velkou inspirací. S dívkou se snažila je postupně aplikovat i do běžné výuky, což se podařilo, i když relaxačních chviliek s točením potřebovala Klárka po měsíci ještě víc než při individuální práci, ale postupně se i počet točení snížil na jedno až dvě za vyučovací hodinu. V další fázi nácviku se pokusila speciální pedagožka zařazovat do relaxačních chviliek (paní asistentka do přestávek) i jiné činnosti, které se dívce také líbily. Během půl roku se pravidelné točení podařilo odbourat. Klárka se k němu dodnes vrací jen v situacích velké nejistoty. S blízkými lidmi, kteří dívku dobře znají, je schopná velmi dobře převést pozornost na jinou činnost. ■

## 4.6.5 ROZVOJ EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Exekutivní funkce jako soubor kognitivních schopností jsou důležité k tomu, aby byl člověk schopen dosáhnout cíle. Umožňují zahájit a ukončit aktivitu, monitorovat a přizpůsobovat vlastní chování, pokud je potřeba, plánovat a měnit aktivity, pokud nastane nová situace. Umožňují předvídat důsledky chování sebe i ostatních a přizpůsobovat se měnící situaci. Většina žáků s PAS má tyto funkce ve větší či menší míře narušené. Tuto situaci komplikuje také fakt, že se jedná o velmi komplexní funkce, které se plně rozvíjejí až v období adolescence a mladé dospělosti. Pro žáky s PAS a s některými psychickými

poruchami a onemocněními (např. poruchy aktivity a pozornosti, obsedantně-kompulzivní porucha, schizofrenie, deprese) je právě adaptabilita a fungování v běžném životě, v němž se podmínky a okolnosti neustále mění a vyskytují se neočekávané situace, velmi problematické. Schopnost vyřešit nepředvídatelnou situaci, rozpoznat význam situace, vymyslet alternativní plán představují pro život velmi důležité dovednosti, které však většině žáků z cílové skupiny chybějí. Narušení exekutivních funkcí často způsobuje nepatřičné chování a nepřiměřené reakce ve stresových situacích. Exekutivní funkce se také nemalou měrou podílejí na procesu učení a ovlivňují osvojování školních dovedností. Dysfunkce v krátkodobé paměti přináší obtíže v porozumění textu, pro čtenáře s oslabenými exekutivními funkcemi je obtížné v textu oddělit důležité a nedůležité informace, je obtížné napsat diktáty kvůli neudržení diktovaného v paměti, při desetiminutovkách každý drobný výpadek pozornosti výrazně sníží výkon, psaní vyžaduje schopnost rozdělení pozornosti na grafomotorickou činnost a sekvenční postup při zápisu slova po písmenech, v matematice exekutivní schopnosti umožňují vyřešit několikakrokový proces vyžadující dobře fungující pracovní krátkodobou pozornost. V procesu osvojování nových poznatků mají lidé s narušenými exekutivními funkcemi obtíže vybrat informace, které jsou důležité k zapamatování, často se učí nepodstatné detaily nebo si nerozvrhnou učení tak, aby si dokázali informace osvojit. Vzhledem ke komplexnosti exekutivních funkcí a zaznamenání všech důsledků, které plynou z individuálních deficitů u každého žáka a jsou současně závislé na deficitu kognitivních funkcí, je aplikace tohoto opatření vysoce individuální.

V rámci předmětu speciálněpedagogické péče zaměřeného na rozvoj exekutivních funkcí vycházíme z individuálních potřeb konkrétního žáka. Při nácviku využíváme různé vizualizované pomůcky, které poté můžeme uplatnit i ve vzdělávacím procesu. Například zavedeme denní režim, čímž eliminujeme deficit v oblasti plánování, obtížné zvládání nepředvídatelných situací a posilujeme krátkodobou paměť; při nácviku psaní podle diktátu pracujeme postupně tak, že žák si text diktátu přečte a následně mu ho diktujeme – přečtením diktátu eliminujeme nedostatky v oblasti soustředění a koncentrace pozornosti a současně snižujeme potřebu rozdělení pozornosti mezi psaní a poslech diktovaného textu.



*Vlasta je žákyní 6. ročníku základní školy. V rámci diagnózy PAS má diagnostikovaný výrazný deficit v oblasti exekutivních funkcí. Velmi obtížně si organizuje práci, často nedodrží posloupnost při plnění úkolů, u vícekových úloh není schopna udržet pozornost a všechny kroky postupně splnit. Výrazně se tento deficit promítá do matematiky, kde má Vlasta aktuálně velké problémy při řešení slovních úloh tvořených více početními operacemi, které na sebe navazují. V rámci předmětu speciálněpedagogické péče, který je zaměřen na rozvoj exekutivních funkcí, se Vlasta učí se speciálním pedagogem vytvářet osnovu pro slovní úlohy a postupně plnit jednotlivé kroky dle zadání. Pro tento nácvik má speciální pedagog připraven pracovní list, do kterého vypíše Vlasta všechny důležité informace, úlohu společně se speciálním pedagogem zanalyzuje a teprve pak ji vypočítá. Pracuje sice déle než ostatní žáci, ale dle tohoto strukturovaného zápisu je schopna celý příklad nakonec vypočítat a odpovědět na otázky v úloze. Tímto způsobem práce se výrazně snížila chybovost Vlasty při plnění úkolů. ■*

## 4.6.6 ROZVOJ SEBEOSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Sebeobslužné dovednosti, jejich osvojování a upevňování v rámci předmětu speciálněpedagogické péče je vyučováno s cílem zajistit co nejvyšší míru samostatnosti a nezávislosti žáka. Jde o rozvoj dovedností, jako je používání toalety, oblékání, stravování, umývání, ale i příprava na vyučovací hodinu, příprava pomůcek, vykonávání jednoduchých domácích prací apod. Obsah tohoto předmětu aplikujeme tak, aby byl pro žáka smysluplný a aby naučené dovednosti mohl dále využívat v běžném životě. Předmět speciálněpedagogické péče bývá školským poradenským zařízením doporučen v situacích, kdy žák určitou dovednost nezvládá nebo ji má osvojenou jen částečně a jsme současně přesvědčeni, že je na takové vývojové úrovni, na níž je možné danou dovednost rozvíjet. K výuce volíme takové postupy, které jsou vhodné pro konkrétního žáka a jsou v souladu s metodikou vzdělávání žáků s PAS a žáků s psychickými onemocněními za použití vhodných didaktických pomůcek. V rámci předmětu speciálněpedagogické péče pracujeme s procesuálními a pracovními schématy, činnosti strukturujeme, pracujeme v upraveném prostředí, které žákovi pomáhá dané dovednosti si osvojit.



Jarek je žákem 2. ročníku. Je zařazen do třídy pro žáky s autismem ve škole zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, a vzděláván dle RVP ZV s minimální doporučenou úrovní očekávaných výstupů. Do učebního plánu jsou zařazeny dvě hodiny předmětu speciálněpedagogické péče. U Jarka je tento předmět zaměřen na zvládnutí sebeobslužných činností. V rámci předmětu se učí jednoduché praktické dovednosti, které jsou poté aplikovány do výuky. Jde o přípravu na hodinu, chystání pomůcek, orientaci v prostoru apod. Předmět je vyučován ve třídě, kde se Jarek učí se skupinou spolužáků, kteří se výuky předmětu také účastní. Pro chystání pomůcek na lavici má Jarek vytvořeno vizuální schéma, s jehož pomocí se učí připravovat si pomůcky a orientovat se na lavici. Schéma mu velmi pomáhá, chystání pomůcek si rychle osvojil a je v něm samostatný. V dalším kroku bude speciální pedagog v rámci předmětu speciálněpedagogické péče s Jarkem trénovat chystání pomůcek bez vizuální pomoci. Klíčová bude samostatnost chlapce. Může se ukázat, že bez vizuální podpory si Jarek věci samostatně nepřipraví. V tom případě bude nutné vizuální podporu zachovat a pro další nácvik vyhradit delší časový úsek. ■

## 4.6.7 ROZVOJ SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Deficit v oblasti sociálního chování a sociálně komunikačních dovedností (dovednosti uplatňované při navazování mezilidských vztahů, při vyjadřování vlastních potřeb, pocitů a záměrů s ohledem na potřeby druhých lidí apod.), který vychází ze základní diagnózy, bývá při vzdělávání žáků velkou překážkou. Rozvoj přiměřených sociálních a sociálně komunikačních dovedností je tedy u žáků jednou z priorit při jejich vzdělávání. Důsledkem deficitů v oblasti sociálního chování může být i nepřiměřené chování. V tomto případě řešíme primárně toto chování, teprve potom začínáme s rozvojem sociálních dovedností.

Rozvoj sociálních dovedností, který je zajišťován v rámci předmětu speciálněpedagogické péče, je aplikován v individuálních nebo skupinových nácvicích, ale také v každodenních reálných situacích za poskytnutí přiměřené míry podpory.

Pro efektivní výuku těchto dovedností využíváme prostředky vizuální podpory v podobě obrázkových schémat, psaných postupů apod. Jako inspiraci lze využít dětské časopisy, obrazový materiál na internetu v odborné literatuře či společenské hry a didaktické pomůcky zaměřené na různé sociální situace. V rámci předmětu speciálněpedagogické péče pedagog předkládá a vysvětluje žákovi společenská témata, individuálně s ním probírá jeho problémy, společně řeší nastalé situace a konflikty. Pokud je tento předmět vyučován skupinově, pedagog pracuje s kolektivem formou her a jednoduché dramatizace, které vedou k pochopení specifik chování a nácviku přiměřených reakcí. Při generalizaci naučených dovedností využívá pedagog časté opakování a uměle navozuje takové situace, ve kterých se žák učí využívat osvojené dovedností v praxi. Pro efektivitu zejména skupinové práce je třeba navýšit personální podporu (asistent pedagoga).



*Adam je žákem 3. ročníku základní školy. Výuku zvládá bez problémů, je aktivní, dobře spolupracuje a zapojuje se do výuky. Problémy má s trávením přestávek. O přestávce pobíhá po třídě, shazuje dětem věci z lavice, při běhu občas upadne přes něčí batoh. Paní učitelce se podařilo s Adamem zvládnout za pomoci motivace kratší přestávky. Během nich má naplánované činnosti, jako je uklízení a chystání pomůcek, odchod na záchod, mazání tabule, rozdávání sešitů apod. Velkou přestávku však těmito činnostmi nelze zaplnit. Proto bylo domluveno, že do třídy bude docházet paní asistentka jiného žáka, který nevyžaduje podporu o přestávce, a bude pracovat s Adamem. Adam by chtěl hrát s dětmi společenské hry, ale zatím nedokáže respektovat pravidla, soustředit se na hru delší dobu a kooperovat s dalšími dětmi. V rámci předmětu speciálněpedagogické péče zaměřené na rozvoj sociálních dovedností připravila speciální pedagožka jednoduchou společenskou hru s kostkou. Herní plán je redukovaný, během hry se plní úkoly, hru lze přerušit. Společně s Adamem hru prošla, seznámila ho s pravidly a několikrát si spolu hru zahráli. Po této přípravě v rámci předmětu speciálněpedagogické péče paní učitelka vybrala a oslovila děti, které by mohly s Adamem hrát hru ve třídě o velké přestávce, a pomohla je na hru namotivovat. S hrou byla seznámena asistentka pedagoga, která vedla Adama a děti při hře. Tímto způsobem se podařilo Adama během přestávky zabavit.*

*Postupně začal s dětmi hrát i jiné hry. Předmět speciálněpedagogické péče byl v tomto případě výbornou příležitostí připravit celou situaci, kterou poté asistentka pedagoga mohla realizovat v konkrétní situaci. ■*

## 4.6.8 PODPORA ROZVOJE EMOCÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Deficit v oblasti emočního vnímání (empatie, soucit, emoční sdílení) provází řadu psychických poruch a onemocnění a bývá při vzdělávání žáků velkou překážkou. Schopnost vnímat emoce, usměrňovat je a orientovat se pomocí nich v různých životních situacích je důležitá pro úspěšnost v navazování sociálních interakcí s vrstevníky i s dospělými. Žáci nedokážou odhadnout, jaké pocity svým jednáním vyvolají, obtížně se rozhodují na základě emočních reakcí druhých lidí, nedokážou číst a interpretovat emoce ve tvářích a pohybech druhých. Řada žáků není schopna stanovit pomocí emocí své priority v jednání, zaměřit pozornost a případně změnit náladu. Stejně tak je pro ně obtížné porozumět směsici emocí, identifikovat přechod od jedné ke druhé a pojmenovat je. Aby žák získal emoční kompetence, je důležité vytvořit mu pro to podmínky, dlouhodobě s ním pracovat na jejich rozvoji a nepodceňovat jejich nácvik.

Předmět speciálněpedagogické péče, který se zabývá rozvíjením emočního chování u žáků z cílové skupiny a žáků s dalšími psychickými onemocněními, probíhá v individuálních nebo skupinových nácvicích a poté je žáky aplikován v každodenních reálných situacích za poskytnutí přiměřené míry podpory pedagogickými pracovníky. Důležitým faktorem při rozvoji emočních kompetencí je kombinace uplatnění zpětné vazby, rozhovoru se žáky a vytváření modelových situací. Rozvoj emočních kompetencí musí odpovídat vývojové úrovni žáka. Je tedy možné, že desetiletý žák se bude učit interpretovat jednoduché emoce na úrovni pětiletého dítěte. Pro rozvoj volíme vždy tu oblast emočního vnímání, která nejvíce ovlivňuje vzdělávání (např. žák se v hodině zničehonic začne smát, vykřikovat, a rušit tak výuku). Ve výuce volíme takové postupy, které jsou vhodné pro konkrétního žáka a jsou v souladu s metodikou vzdělávání žáků s PAS a žáků s psychickým onemocněním za použití vhodných didaktických pomůcek. U některých žáků je deficit v oblasti emočního vnímání natolik závažný, že ho lze jen obtížně kompenzovat. I přesto je třeba u žáka emoční vnímání rozvíjet a učit ho v různých situacích přiměřeně reagovat.



*Johan dochází do 7. třídy ZŠ, má diagnostikovan Aspergerův syndrom.*

*Ve školním prostředí nemá závažné potíže, výuku zvládá dobře. Se spolužáky vychází dobře, má ve třídě dva kamarády, se kterými ho spojuje společný zájem – lezení na umělé stěny. Spolužáci na Johana reagují nepříznivě v situacích, kdy se chová nepřiměřeně. Např. jeden ze spolužáků spadl v hodině tělesné výchovy při kopané a poranil si nohu. Hra musela být přerušena a byl přivolán lékař. Žáci museli odejít z hodiny tělesné výchovy a hru nebylo možné dohrát. Johan na to reagoval křikem, že za to, že nevyhráli, může poraněný spolužák. I když se mu to snažili spolužáci vysvětlit, nepochopil to. Protože takových situací ve třídě nastávalo více, chování Johana narušovalo i vztahy s jeho*



bližšími kamarády, kteří se v reakci na tyto situace často Johanovi vyhýbali. To Johana mrzelo, ale sám moc nechápal, proč spolužáci takto reagují. Johan dochází do předmětu speciálněpedagogické péče, který je zaměřen na rozvoj sociálních dovedností a emocí. Zde si při práci se školním psychologem postěžoval na tento problém. Školní psycholog pružně reagoval na jeho sdělení a zahájil s ním nácviky diferenciací emocí a přiměřených reakcí na ně. Mimo to s Johanem probíral tyto situace a vysvětloval mu, co spolužákům vadí, jak by se měl v těchto situacích chovat a jak na ně reagovat. K vysvětlování používal vizualizované pomůcky, sociální scénáře, videa, filmy. Johanovi se výuka líbila, byla využívána zábavná forma práce a osvojil si řadu dovedností. Spolužáci ho musí v některých situacích sice ještě upozornit, ale Johan už na takové výtky umí přiměřeně reagovat.



BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA, 2013. ISBN 978-80-87690-05-5.

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4.

BOGDASHINA, Olga. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-06-0.

BÜCKEN-SCHAAL, Monika. *Emoce – Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88290-10-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-49-7.

SHAPIRO, Lawrence. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6.

ZITKOVÁ, Helena. *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2014. ISBN 978-80-7395-850-3. ■

## 4.7 PEDAGOGICKÁ INTERVENCE

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Obsah pedagogické intervence spočívá v zajištění vzdělávání žáka nad rámec běžné výuky, zejména v předmětech, ve kterých žák selhává delší dobu při docházce do školy nebo z důvodu dlouhodobější absence. Toto opatření je využíváno rovněž při nedostatečné přípravě žáka v domácím prostředí. U žáků s PAS i s jinými psychickými onemocněními bývá často obtížné jejich domácí přípravu zajistit z důvodu velké únavy, případně žák kvůli rigidnímu chování odmítá domácí přípravu vykonávat (učíme se ve škole, nikoliv doma). V rámci pedagogické intervence je možné u žáků s pomalejším pracovním tempem doplnit a procvičit učivo, které v běžné hodině nestihnou. Hodiny pedagogické intervence je možné využít i k posílení adaptace žáka (např. budování pracovního chování, vyhovění kladeným požadavkům, práce s pracovními schématy). Ve vyšších stupních podpory lze hodiny pedagogické intervence využít k rozvoji komunikace, sebeobslužných dovedností, sociálních kompetencí a praktických činností ve školském zařízení. Pedagogickou intervencí lze využít individuálně nebo skupinově. Individuálně lze pedagogickou intervencí doporučit pouze u žáka, u kterého nelze využít skupinovou formu zařazením do již existující skupiny.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto opatření aplikujeme v případě, že žák nezvládne absolvovat přípravu v domácím prostředí nebo je zajištění této přípravy pro zákonné zástupce nadměrně obtížné z důvodu negativních postojů žáka k učení v domácím prostředí. Pro některé žáky je výhodnější připravovat se na výuku ve škole v návaznosti na předchozí výuku, kdy ještě nejsou tolik unavení, řadu věcí si ještě pamatují a jsou motivováni představou, že v domácím prostředí se budou moci věnovat svým aktivitám. Toto opatření aplikujeme také v situaci, kdy žák není v důsledku svého handicapu schopen plánovat si a organizovat čas, zajistit si potřebné materiály (doplnit si sešity, učit se z učebnice apod.) a cíleně se věnovat samostudiu.

Pedagogickou intervencí aplikujeme rovněž pro práci se třídou v situaci, kdy je třeba ovlivňovat a modelovat dlouhodobě příznivé klima ve třídě, řešit vztahy mezi žáky

a potíže, které vyplývají z adaptace žáka na školní prostředí, případně problémy, které chování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami přináší. Toto podpůrné opatření může probíhat ve škole i ve školském zařízení, do kterého žáci s PAS a s přidruženými psychickými onemocněními mohou docházet. Vždy ho realizujeme v takovém prostředí, které je pro vlastní intervenci výhodnější, případně potřebnější.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

Opatření aplikujeme u žáků v případě, že pedagog shledá nedostatky v osvojování si učiva v některých vyučovacích předmětech. Může být rovněž využito u žáka, který byl dlouhodobě hospitalizován a mohl docházet dle možnosti do školy, avšak během vzdělávání mimo školu došlo k diskrepanci v rozsahu učiva nebo tempu probíraného učiva v jednom nebo více předmětech.

**3**

Opatření aplikujeme v případě, že pedagog shledá, že se žák dlouhodobě nepřipravuje na výuku v domácím prostředí a ve zvládnutí učiva stále více selhává. Rodiče informují pedagoga, že přes jejich veškeré snahy domácí příprava selhává, dítě při učení odmítá jejich přítomnost a vlastní příprava dítěte je neefektivní. Pedagog se věnuje žákovi nad rámec výuky, probírá s ním učivo, dohlíží na plnění domácích úkolů (žák vypracovává domácí úkoly pod dohledem pedagoga v rámci pedagogické intervence). Pedagog ho současně učí organizovat a plánovat si domácí přípravu s využitím vizuálních pobídek (např. časový harmonogram přípravy, seznam činností). Pedagogickou intervencí je rovněž možné využít k rozvoji jazykových kompetencí, sociálních a adaptivních dovedností. Jednu hodinu z celkové dotace pedagogické intervence je možné využít na dlouhodobou práci se třídou.

**4**

Opatření aplikujeme v případě, že žák při domácí přípravě vykazuje nepřiměřené chování (školní povinnosti je ochotný plnit pouze ve škole) nebo má přidruženou těžkou formu poruchy aktivity a pozornosti či vývojovou poruchu řeči. Pedagog s ním nad rámec výuky probírá a procvičuje učivo, které nezvládl během vyučovacího procesu. Žák vyžaduje při opakování specifický přístup, respektování pracovního tempa, motivaci, střídání činností a relaxace. Pedagogická intervence je rovněž využívána k rozvoji komunikace, sebeobslužných dovedností, sociálních a praktických činností žáků ve školském zařízení. Pedagogickou intervencí lze také využít k dlouhodobé péči o vztahovou síť třídy.

**5**

Jde o žáky se závažnými problémy plynoucími z deficitů základní diagnózy se závažným nepřiměřeným chováním. Většinu času jsou vzdělávání mimo třídu, kde v krátkých časových intervalech, střídajících se s relaxačními přestávkami, procvičují již alespoň částečně zvládnuté učivo. Pedagog s nimi pracuje nad rámec vyučování, aby jim dovysvětlil probírané učivo. K tomu využívá specifických metod práce při respektování individuálního tempa a specifických zvláštností těchto žáků za využití motivačního systému. Pedagogická intervence by měla, s ohledem na cílovou skupinu žáků, převažovat

ve formě individuální práce se žákem. Pedagogická intervence je rovněž využívána k rozvoji samostatnosti a k nácviku praktických a sebeobslužných dovedností, komunikace, sociálních a adaptivních dovedností.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na pozdě identifikovaný problém se zvládáním učiva.
- Na nedostatečnou motivaci žáka k výuce v rámci pedagogické intervence.
- Na neochotu pedagogů se žákovi věnovat nad rámec vyučování.
- Rodič často neinformuje pedagoga, že se dítě v domácím prostředí odmítá na vyučování připravovat, a to zejména ve chvíli, kdy jsou na něj kladeny zvýšené nároky.
- Na nedostatečné personální zajištění.
- Na nerespektování únavy žáka a jeho přetěžování.
- Na nastavení přiměřeného rozsahu i obsahu vzdělávání v rámci pedagogické intervence dle možností konkrétního žáka.



### Příklad 1

Petr je žákem 7. třídy základní školy. Má diagnostikován atypický autismus, v řeči jsou stále přítomna rezidua vývojové poruchy řeči, která se během docházky výrazně zlepšila. Petr je průměrným žákem, domácí přípravu zvládá v základním rozsahu a pod dohledem a za pomoci rodičů. V 7. třídě se začal vyučovat další cizí jazyk. Angličtinu jako první cizí jazyk zvládá dobře, je to také tím, že rád sleduje krátké filmy na YouTube. Se zahájením výuky němčiny měl Petr problémy, oba jazyky se mu pletly, neúspěch v němčině snižoval jeho motivaci se ji učit. Při opakovaném selhávání se necítil dobře ani v třídním kolektivu. V hodinách začal být pasivní, odmítal se doma připravovat a začal dostávat první špatné známky. Učitelka němčiny doporučila rodičům kontaktovat školské poradenské zařízení s cílem zajištění doporučení pedagogické intervence, která by mohla Petrovi pomoci zvládnout potíže, které měl. Po dohodě ŠPZ se školou byla doporučena jedna hodina pedagogické intervence týdně do konce školního roku. Vzhledem k tomu, že nebyla ve škole odpovídající skupina žáků, byl Petr vyučován individuálně. Intenzivní individuální výuka a pozitivní přístup pedagoga přispěly k tomu, že Petr si rychle učivo osvojil a pedagogická intervence mohla být na konci školního roku ukončena.

### Příklad 2

Jaromír je žákem 8. ročníku základní školy. V hodinách tělesné výchovy má již od nižších ročníků opakované problémy s kolektivními hrami. Obtížně si osvojuje pravidla, neidentifikuje spoluhráče v družstvu, nerespektuje dohodu na strategii hry se spoluhráči, nehraje fair play. Spolužáci ho do svých družstev nechtějí přijímat, Jaromír se ale do kolektivních her rád zapojuje a vždy usiluje o zařazení do družstva jako první, chce být kapitán. Problémy z tělesné výchovy se promítají do atmosféry ve třídě, kde nemá Jaromír dobré postavení. Žáci jsou již starší a pro některé z nich je tělesná výchova důležitý předmět a dle něho hodnotí i své spolužáky a vytvářejí si svou hierarchii oblíbenosti spolužáků. Na této škále je u většiny chlapců Jaromír na jejím konci. Třídní učitelka společně s učitelem tělesné výchovy probírali situaci a došli k závěru, že je

nutné pracovat se skupinou chlapců na změně postojů, než se situace vyhrotí a přenese se i na ty spolužáky, kteří zatím s Jaromírem problém nemají (Jaromír je žák, který ve škole velmi dobře prospívá, a pokud jsou v předmětech žáci rozděleni do skupin, řada z nich chce být s Jaromírem ve skupině, protože má řadu znalostí, které práci ve skupině ulehčí). Třídní učitelka oslovila jeho rodiče a požádala je, aby se spojili se školským poradenským zařízením (ŠPZ) a požádali o spolupráci při řešení situace. ŠPZ doporučilo Jaromírovi jednu hodinu pedagogické intervence týdně do konce školního roku, která měla sloužit k práci se skupinou žáků. Na pedagogické intervenci se podílela školní psychologka společně s učitelem tělesné výchovy. Snažili se namotivovat spolužáky, aby pomohli Jaromírovi osvojit si pravidla kolektivních her, naučili se komunikovat s ním v krizových situacích, a dále vést Jaromíra k aktivní, ale vstřícné a klidné komunikaci se spolužáky. Postupně, jak si Jaromír osvojoval pravidla, chlapci společně diskutovali a ukazovalo se, že teoreticky pravidla her zvládá, ale jejich praktická aplikace do her je pro něho obtížná. Proto padl návrh, aby se Jaromír stal rozhodčím. Učitel i chlapci tento nápad podporovali a postupně se Jaromír učil tuto roli zvládat. Chlapci mu aktivně pomáhali. Jaromír se účastnil jen těch částí hodin nebo těch celých hodin tělesné výchovy, ve kterých neprobíhaly kolektivní hry (učitel mírně jejich frekvenci omezil). Pokud se hrála nějaká kolektivní hra, Jaromír byl pomocný rozhodčí spolu s učitelem. V této roli ho chlapci chválili a pedagogická intervence se stala výborným prostředkem ke zklidnění celé situace.

### Příklad 3

Adéla je žákyní 2. třídy základní školy. Má diagnostikovaný Aspergerův syndrom, v kolektivu spolužáků se snaží o aktivní interakci, kterou nezvládá přiměřeně. Hodně vyžaduje, aby bylo vše po jejím, snaží se organizovat hru, komentuje ji, rozděluje role ostatním. Pokud se někdo nechce přizpůsobit jejím požadavkům, nastupuje afektivní chování s agresivními projevy, kdy bouchá do dětí a nadává jim nevybíravým způsobem. Spolužáci jsou z jejího chování vždy překvapeni a vůbec nevědí, jak na něj reagovat. Vždyť jim paní učitelka kladla na srdce, aby Adélce pomáhali. Ve volném čase během přestávek usměrňuje dívčino chování asistentka pedagoga, monitoruje její hru s dětmi a dle potřeby hned zasahuje. Vidí-li, že Adéla nemá „svůj den“ nebo se hra o přestávce zvrtné, převádí její pozornost na jinou činnost, kterou má Adéla ráda (prohlížení vlajek států a jejich kreslení) a kterou vykonává samostatně. Pokud to udělá paní asistentka včas, ke konfliktu nedojde.

Od 2. třídy začala Adélka chodit do školní družiny, protože maminka nastoupila do zaměstnání. Čas, který ve školní družině tráví, je dlouhý, dívka je již unavená, a tak je pro ni přizpůsobení se kolektivu a usměrnění chování dle požadavků daleko náročnější.

Dochází proto k častým incidentům a atmosféra ve školní družině není příznivá. Byla zavedena hodina pedagogické intervence týdně, která je realizována s menší skupinou žáků. Jde o žáky, kteří mají také doporučenou pedagogickou intervenci se zaměřením na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností.

V hodině pedagogické intervence se děti učí společně komunikovat, hrát si jak ve skupině, tak individuálně. Pracují s různými schématy a návody. Ačkoli

*jde o jednu hodinu týdně, je tato intervence velmi účinná, učí je samostatnosti a aktivně využívat volný čas. Adéla si s podporou asistentky pedagoga tyto dovednosti přenáší do školní družiny a nepřiměřené chování se postupně minimalizuje.*



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. ■

## 4.8 UZPŮSOBENÍ FOREM KOMUNIKACE

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Komunikace je jedna z deficitních oblastí poruch autistického spektra. Rozsah narušené komunikace je u lidí s PAS velmi různorodý, a to od nemožnosti použít jakékoliv komunikační prostředky až po schopnost vysoce přiměřené komunikace v různých prostředích. Záleží to na míře symptomatiky, intelektu, sociálních dovednostech a dalších přidružených poruchách a onemocněních.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Aplikace tohoto opatření bývá velmi náročná a vyžaduje od pedagogů schopnost přizpůsobit se komunikaci žáka s PAS a současně hledat prostředky, jak mu komunikaci usnadnit. Neméně důležité je projevit zájem o komunikaci s ním, hledat společná témata a někdy i úroveň komunikace snížit na úroveň, kterou žák s PAS zvládne.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Bylo by obtížné, ba nemožné popsat aplikaci ve stupních, podstatné je dodržovat určité zásady napříč jednotlivými stupni podpůrných opatření a v souladu s potřebami konkrétního žáka.

Oční kontakt  
a neverbální chování

1. **OČNÍ KONTAKT A NEVERBÁLNÍ CHOVÁNÍ:** u lidí s autismem bývá narušena kvalita očního kontaktu (nenavazují oční kontakt, dívají se mimo, jejich oční kontakt je naopak ulpívavý), narušena je i frekvence užívání očního kontaktu a jeho délka. Žáci s PAS tak ale neprojevují nezáměr o druhého člověka, nejsou nevychovaní, není to ani projev neupřímnosti. Většina z nich se při komunikaci soustředí především na sdělování informací a už není schopna zapojit další komunikační prostředky, mezi něž patří oční kontakt. Není vhodné žáka při komunikaci na tyto problémy upozorňovat, nějak je komentovat ani vyžadovat. Pokud žáka chceme naučit využívat oční kontakt, měli bychom s ním o tom mluvit v situacích nácviku, nikoliv v běžné komunikaci, kdy by tato připomínka mohla vést k přerušení konverzace. Při komunikaci se žákem s PAS je možné vysledovat i další nepřiměřené neverbální chování, jako je posturace těla, nadměrná či žádná gestikulace, nepřiměřená mimika obličeje apod. Tyto potíže neodrážejí vnitřní rozpoložení žáka a není třeba na tyto projevy reagovat.

Jednoznačnost  
při vyjadřování

2. **JEDNOZNAČNOST PŘI VYJADŘOVÁNÍ:** při komunikaci se žákem s PAS je důležitá konkrétnost, měli bychom se vyhnout nadsázce, ironii, zobecňování apod. Pokud se žák doptává, neberme to jako nezdvořilost, ale trpělivě odpovídejme. I zdánlivě jednoduché informace, které mu poskytujeme, mohou pro něj být složité. Časté otázky na to, zda žák porozuměl tomu, co říkáme, mohou pro něj být frustrující, a proto je třeba od něj získat zpětnou vazbu jiným způsobem. Znovu tedy shrneme, co jsme řekli, případně zdůrazníme to, co bylo důležité.

Reciprocita  
komunikace

3. **RECIPROCITA KOMUNIKACE:** udržení vzájemnosti v komunikaci je pro žáky s PAS obtížné. Často odbíhají od tématu, nerespektují komunikačního partnera, kladou zdánlivě nesmyslné otázky, doptávají se na detaily, skáčou do řeči apod. Pro udržení vzájemné komunikace je třeba komunikaci vést a usměrňovat tak, aby se neztratil smysl sdělení, ale na druhou stranu byl respektován i komunikační styl žáka s autismem.

Odlišný způsob  
myšlení

4. **ODLIŠNÝ ZPŮSOB MYŠLENÍ:** odlišný způsob myšlení lidí s PAS rovněž zasahuje do komunikace. Myšlení je zaměřeno na detail, je schematické a vyhraněné. Snaha komunikačního partnera o přizpůsobení myšlení vede k přerušení komunikace, někdy i k nepřiměřenému chování, které nakonec komunikaci zcela znemožní.

Intimní zóna  
v konverzaci

5. **INTIMNÍ ZÓNA V KONVERZACI:** žáci s PAS nemusí vždy odhadnout přiměřenou vzdálenost, ze které mají komunikovat s komunikačním partnerem, někdy mu jsou příliš nablízku, jindy stojí moc daleko. V takové situaci je vhodné věcně upozornit žáka na nerespektování přiměřené vzdálenosti při komunikaci a snažit se ho navést tak, abychom s ním mohli komunikovat. Větší vzdálenost od komunikačního partnera může být projevem úzkostného prožívání a u žáka s PAS může požadavek na přiblížení se ke komunikačnímu partnerovi opět přerušit navozenou konverzaci, a proto je třeba větší vzdálenost tolerovat.

Tolerance a podpora  
v komunikaci

6. **TOLERANCE A PODPORA V KOMUNIKACI:** nepřiměřenosti žáka s PAS v konverzaci není vhodné komentovat, odsuzovat ho či napomínat (jde např. o problémy s formulováním vlastních myšlenek, neschopnost rozpoznat, co může říci nahlas a co si jen myslet, nevhodné komentování, zvýšená hlasitost, zrychlené či zpomalené tempo). Žáka s PAS v konverzaci podpoříme a současně mu nenápadně poskytneme zpětnou



vazbu o jeho projevech, které si ani sám nemusí uvědomovat (např. mluví-li nahlas, můžeme mu říci, že nemusí všichni slyšet, o čem mluvíme).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

K úspěšné konverzaci se žákem s PAS je třeba respektovat výše popsaná pravidla, nepodceňovat je, ale také vždy přemýšlet nad tím, s kým komunikujeme, a tato pravidla přizpůsobit konkrétnímu žákovi.



*František je žákem 9. třídy ZŠ. Má diagnostikován Aspergerův syndrom. Dobře se učí, se spolužáky vychází bez problémů, jen nesmí vůči němu používat v komunikaci dvojsmysly, ironické poznámky, metafory apod. František nerozumí přenesenému významu, legraci, kterou obsahují, vše vnímá doslova a bere si osobně. Hodně ho to také rozčiluje, někdy se v takových situacích chová i nepřiměřeně.*

*Pokud žák s Aspergerovým syndromem vnímá poskytované informace doslova, může dojít i ke kuriózním situacím, kterým se rádi, s odstupem času, i zasmějeme.*

*Když František trávil volnou hodinu bloumáním po chodbě, potkal ho zástupce ředitele. Františka se zeptal, co na chodbě dělá a zda nemá vyučování. František odpověděl, že nikoliv, a protože se zástupce ředitele dále neptal, neměl František důvod již dále vysvětlovat, že má jen hodinu volna, po které následuje další vyučování. Na základě primární informace poslal zástupce ředitele Františka domů. Protože František ctil autority a informaci dostal od zástupce ředitele, rozhodl se jít domů. Před šatnou ho objevil školník (šatna byla zamčená), který se vyptával více, protože už některá nedorozumění s Františkem zažil. Dalšími otázkami zjistil, že po volné hodině má ještě další vyučování a vrátil ho zpátky do školy.*



BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. 4. vyd. Praha: Pasperta, 2015. ISBN 978-80-905993-6-9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Edukačně-hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra 8–15let*. Praha: Pasperta, 2006. ISBN 80-86856-12-7.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického*



*spektra nebo vybraným psychickým onemocněním.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

PELÁNOVÁ, Veronika. *Obrázkový slovníček pro žáky nejen s autismem: autikův ráj.* Brno: Tribun, 2010. ISBN 978-80-7399-114-2. ■

## 4.8.1 VYUŽITÍ ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE U ŽÁKŮ S PAS

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření napomáhá rozvoji komunikace s využitím alternativních strategií v co nejvyšší možné míře v souladu s respektováním aktuální vývojové úrovně a možností konkrétního žáka.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření spočívá v rozvoji komunikačních dovedností formou alternativních a augmentativních komunikačních strategií. Část dětí s PAS vůbec nemluví, a proto je cílem tohoto opatření poskytnout jim podporu v rozvoji komunikace formou alternativních a augmentativních postupů. Rozvoj komunikačních dovedností v maximálně možné míře zvýší jejich samostatnost a nezávislost, eliminuje případné problémové chování, jehož důvodem je komunikační nedostačivost.

Opatření zavádíme tehdy, je-li u dítěte deficit v oblasti jazykových a komunikačních dovedností na takové úrovni, že není schopné využívat ke komunikaci běžné prostředky. Opatření aplikujeme v průběhu vyučovacího procesu v individuálních nebo skupinových nácvicích i v každodenních reálných situacích za poskytnutí přiměřené míry podpory pedagogem. Aby se dítě bylo schopné domluvit a rozumělo komunikaci, musíme volit alternativní způsob komunikace. Při úspěšném rozvoji této dovednosti je třeba vycházet z aktuální vývojové úrovně konkrétního žáka v této oblasti. K vlastní realizaci opatření volíme takové postupy, které jsou vhodné pro konkrétního žáka a jsou v souladu s metodikou vzdělávání žáků s PAS. Primárně jsou využívány výměnné komunikační strategie, jejichž uplatnění musí být realizováno prostřednictvím přiměřených forem vizualizovaných prostředků (konkrétní předměty, fotografie, obrázky, piktogramy, slovní obrazy).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

V tomto stupni se PO neaplikuje.

**3**

Žák se verbálně vyjadřuje, řeč však není funkční, deficity v porozumění jsou závažnější. K tomu, aby jeho komunikace byla funkční, jsou využívány augmentativní prostředky (fotografie, obrázky, slovní karty). Pedagogové je aplikují v průběhu vzdělávacího procesu tak, aby bylo zajištěno porozumění pokynům a kladeným otázkám. Žák se učí je také používat, a osvojuje si tak schopnost používat řeč funkčně a gramaticky správně.

**4**

Žák má velmi malou slovní zásobu, kterou nedokáže funkčně komunikačně využít, je sníženo porozumění řeči. Při individuálních i skupinových nácvicích jsou využívány specifické metodické postupy a vizualizované pomůcky k rozvoji alternativní, respektive augmentativní komunikace. Je-li přítomen asistent pedagoga, poskytuje žákovi podporu při nácviku a používání alternativního komunikačního systému v běžných situacích.

**5**

Při nácvicích alternativní komunikace jsou využívány specifické metodické postupy, vizualizované pomůcky a individuální přístup k žákovi. Vzhledem k tomu, že žák nemluví a ani nevyužívá neverbální prostředky ke komunikaci, je nutné pracovat s ním individuálně s využitím přiměřených vizualizovaných pomůcek. Na rozvoji komunikačních dovedností se významnou měrou podílí asistent pedagoga, který se rovněž účastní nácviku a poskytuje dítěti podporu v běžných komunikačních situacích.

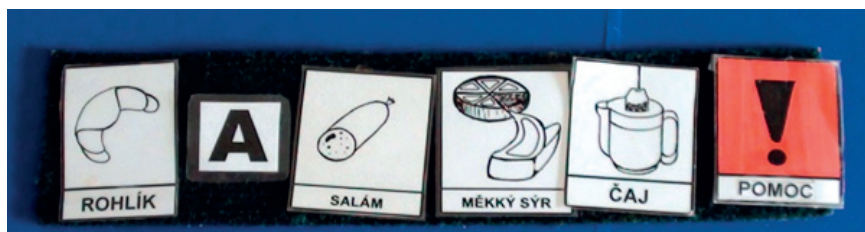
## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Při zavádění tohoto opatření dbáme na správné ohodnocení dovedností dítěte v oblasti verbálního vyjadřování, rozumění řeči a neverbální komunikace.
- Velkým rizikem při naplňování tohoto opatření je snaha o rozvoj verbální komunikace na úkor komunikace alternativní, respektive augmentativní, čímž není respektována vývojová úroveň dítěte a nácvik komunikace selhává.
- Za velkou překážku v úspěšnosti naplňování tohoto opatření považujeme nedostatečnou motivaci dítěte k aktivnímu používání alternativního komunikačního systému.
- Rizikem může být nevhodné použití formy vizualizovaných prostředků vzhledem k vývojové úrovni dítěte.



## Příklad 1

Leoš je žákem 4. třídy ZŠ speciální, má diagnostikován dětský autismus a přidruženou středně těžkou mentální retardaci. Leoš nemluví. V rámci vzdělávání navštěvuje od 1. ročníku třídu pro děti s autismem a učí se komunikovat pomocí výměnného obrázkového komunikačního systému. Leoš už dokáže s podporou využít komunikační knihu v praktických situacích, zejména tehdy, je-li k tomu motivován. Vzhledem k tomu, že rád jí, je pro něj motivující domluvit se s pedagožkou, co si bude přát ke svačině. Do jídelny chodí s komunikační knihou. Prostře si své místo k jídlu a před sebou má na stole lištu s vizualizovanou nabídkou potravin, které si může aktuálně ke svačině vybrat (jídelní lístek). Jídelní lístek slouží k tomu, aby Leoš dostal jednoznačnou informaci, které potraviny si dnes může k jídlu vybrat, protože jeho komunikační kniha obsahuje mnohem více obrázků s potravinami. Mohl by si tedy přát i potraviny, které nejsou aktuálně k dispozici. Po prostření stolu si Leoš prohlédne jídelní lístek, otevře si komunikační knihu a na větný proužek nalepí pomocné sloveso „Já chci“ a obrázek s rohlíkem. Větný proužek jde ukázat učitelce, která se na něj podívá a přečte ho: „Já chci rohlík“, poté vyzve Leoše, aby si rohlík vzal. Mezitím mu pedagožka uklidí použité obrázky z větného proužku. Když si položí rohlík na talíř, vezme Leoš opět komunikační knihu a na větný proužek nalepí pomocné sloveso „Já chci“ a obrázek měkkého sýru. Předloží jej paní učitelce, která opět význam obrázku přečte: „Já chci měkký sýr“ a pošle Leoše, aby si vzal sýr. Totéž následuje se salámem. Leoš si sedne, rohlík si namaže a poklade ho salámem. Poté co rohlík sní, požádá stejným způsobem o čaj. Na „jídelním lístku“ má také obrázek symbolizující pomoc. Leoš zná jeho význam a v případě potřeby ho dokáže použít.

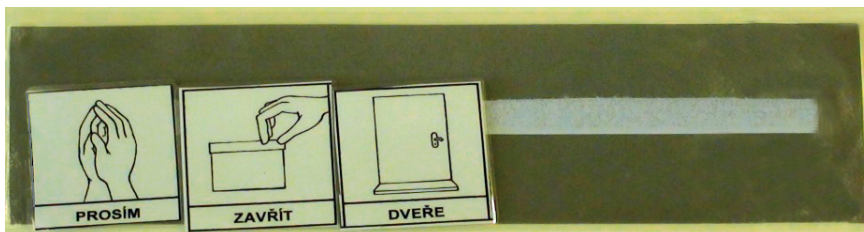


Obrázek 1 Jídelní lístek. Zdroj: Věra Čadilová, Zuzana Žampachová

## Příklad 2

Radkovi je 8 let, má diagnostikován atypický autismus, přidružené symptomy vývojové poruchy řeči, které zasahují zejména do oblasti porozumění. Má lehkou mentální retardaci, chodí do třídy pro žáky s autismem zřízené ve škole dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Chlapec hodně mluví, používá echolalie, ale řeč je téměř nefunkční, nerozumí jednoduchým pokynům a instrukcím. Při rozvoji funkčního verbálního vyjadřování a porozumění řeči využívají pedagogové jako podporu výměnnou obrázkovou komunikaci. Aktuálně s ním paní učitelka nacvičuje použití zdvořilostní fráze s využitím slova „prosím“. Vytváří různé situace, kdy Radka žádá, aby

splnil jednoduché pokyny s využitím vizuální podpory. Na lištu nalepí obrázky: „Prosím, zavři dveře!“ Chlapci lištu ukáže, přečte ji a čeká, až chlapec splní úkol. Radek s vizuální podporou nemá problém úkol splnit. Z takových úkolů, při kterých neselhává, má velkou radost. Po splnění pokynu mu paní učitelka poděkuje opět s využitím vizuální podpory.



Obrázek 2 Lišta s pokynem: Prosím, zavři dveře! Zdroj: Věra Čadilová, Zuzana Žampachová ■

## 4.9 PERSONÁLNÍ PODPORA

Vzdělávání žáka s PAS velmi často vyžaduje vzhledem k náročnosti dopadů postižení do vzdělávání tandemovou spoluprací více pedagogických pracovníků v rámci jedné vyučovací jednotky. V následujícím textu jsou uvedena specifika v práci pedagogických pracovníků, kteří v tandemu s vyučujícím pedagogem působí. ■

### 4.9.1 ASISTENT PEDAGOGA

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Práce asistenta pedagoga se žáky z cílové skupiny vyžaduje alespoň základní informaci o problematice a o metodice práce s těmito žáky. Podporu asistentem pedagoga využívá většina těchto žáků a pouze dobrá týmová práce všech zainteresovaných může zajistit dobré podmínky pro jejich výchovu a vzdělávání. Je třeba zdůraznit, že asistent pedagoga vždy pracuje dle pokynů vyučujícího a stanovení kompetencí jednotlivých členů pedagogického týmu je jednou ze základních podmínek úspěšné spolupráce mezi pedagogy. Dle typu školy a věku žáka se přístup asistenta pedagoga mění, a tím se mění i jeho kompetence a náplň práce, která musí odpovídat specifikům vzdělávání žáků z cílové skupiny.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto opatření je realizováno na základě doporučení ŠPZ, ve kterém je uvedena týdenní hodinová dotace práce asistenta pedagoga ve třídě. Opatření je aplikováno do vzdělávacího procesu, přestávek i mimoškolní výchovy. Kompetence asistenta pedagoga jsou zpracovány dle individuálních potřeb konkrétního žáka. Činnost asistenta pedagoga je možné rozdělit na přímou práci se žákem a nepřímou práci, v rámci které např. asistent

pedagoga zajišťuje kontakt se zákonnými zástupci, podílí se na přípravě pomůcek, zpracování dokumentace, účastní se schůzek s poradenskými pracovníky, pedagogy a zákonnými zástupci.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 3–5

Toto podpůrné opatření je aplikováno od 3. stupně podpůrných opatření v různých týdenních hodinových dotacích, které jsou dány vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. V této vyhlášce jsou také popsány hlavní činnosti asistenta pedagoga, avšak jen obecně, a proto je potřeba jednotlivé činnosti rozpracovat do konkrétní podoby pro daného žáka. Činnosti asistenta pedagoga budou odlišné podle typu škol i věku žáka.

Asistent pedagoga, který působí ve škole zřízené dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, se více zaměřuje na fyzickou pomoc žákovi při vzdělávání, nácvicích sebeobslužných dovedností, praktických činností, komunikace a sociálních dovedností.

Asistent pedagoga působící na 1. stupni základní školy poskytuje podporu žákovi při vzdělávacím procesu, pomáhá mu zvládnout organizační i sociální stránku vzdělávacího procesu, učí ho trávit volný čas o přestávkách, doprovází žáka na mimoškolních akcích.

U některých žáků na 2. stupni ZŠ je spíše jejich průvodcem ve vzdělávacím procesu, postupně žáka osamostatňuje a připravuje na přechod na střední vzdělávání. Zatímco na 1. stupni vede žáka ve vzdělávání pomocí jednoznačných pokynů a je důsledný v jejich naplňování, žákovi na 2. stupni dává doporučení, domlouvá se s ním, poskytuje mu rady. Pokud to není třeba, není ve své intervenci tak direktivní.

Asistent pedagoga může rovněž pracovat ve školském zařízení, jeho kompetence jsou vždy v souladu s individuálními potřebami žáka. Nejčastěji pracuje asistent pedagoga ve školní družině, kde pomáhá žákovi s adaptací do kolektivu vrstevníků, s organizací činností a s naplněním programu.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na zajištění přiměřené podpory konkrétnímu žákovi při vzdělávání. Podpora nesmí být nadměrná ani nedostatečná.
- Na soulad působení pedagoga a asistenta pedagoga. Asistent pedagoga pracuje vždy dle pokynů pedagoga.
- Zvážit, zda pro konkrétního žáka je konkrétní asistent pedagoga přínosem, zda s ním dokáže pracovat, vnímat jeho potřeby a dokázat ho přijmout i s jeho specifickými zvláštnostmi (žáci s PAS či s psychickým onemocněním bývají svým chováním výrazně odlišní od svých vrstevníků, některé jejich projevy mohou být pro asistenty pedagoga obtížně zvládnutelné a akceptovatelné).



Agáta je žákyní 1. třídy ZŠ. Má dětský autismus, přidruženou úzkostnou symptomatiku. Při výuce je pasivní a řadu podnětů ve třídě vnímá jako ohrožující. Se spolužáky komunikuje minimálně, s paní učitelkou mluví potichu. Agátka při vyučování sedí s paní asistentkou, která ji musí často motivovat k práci, povzbuzovat a oceňovat každý drobný úspěch. Agáta má ráda psy a do školy si nosí svou oblíbenou hračku – plyšového psa, kterému říká Cindy. Je nastavené pravidlo, že v hodinách je pesek uložen v lavici, dívka si s ním může hrát jen o přestávce. Paní asistentka si s ním s pejskem společně hraje, snaží se hru obohatit a zapojit do ní i další holčičky, které o to mají zájem. Postupně si díky těmto aktivitám paní asistentky začala Agáta povídat s několika spolužáčkami. Přístup paní asistentky pomohl dívce s adaptací do školního prostředí a do kolektivu třídy a snížil úzkostné projevy. Agáta chodila do školy ráda a vzdělávání zvládala bez větších problémů. ■

## 4.9.2 DALŠÍ PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření je velmi důležité u žáků se závažným nepřiměřeným chováním nebo u žáků, kteří jsou vzděláváni v odlišném vzdělávacím programu, případně jsou-li dlouhodobě nemocní nebo z jiných důvodů nepřítomní ve škole. Ve všech těchto situacích není možné doporučit asistenta pedagoga, protože ten nemůže žáky vyučovat. Žáci jsou vyučováni často mimo třídu, někteří i částečně v domácím prostředí, a to vyžaduje aprobovaného pedagoga.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Podpora dalšího pedagogického pracovníka je vždy realizována na základě Doporučení ŠPZ pro vzdělávání. V tomto doporučení by měly být jasně popsány kompetence dalšího pedagogického pracovníka i organizační stránka vzdělávání konkrétního žáka. Vzhledem k tomu, že jde o dalšího pedagogického pracovníka, je jeho pedagogické působení rozděleno na přímou a nepřímou část. Zatímco v přímé práci se věnuje vzdělávání žáka, v nepřímé části se na výuku připravuje. Příprava na výuku je velmi důležitá a zahrnuje celou škálu činností. V první řadě je třeba seznámit se s příslušnými dokumenty, osvojit si metodické postupy v daném vzdělávacím programu a specifické metody a formy práce. Je nezbytné, aby další pedagogický pracovník dokázal plánovat obsah i rozsah práce v souladu s možnostmi žáka, nepřetěžoval ho ani nepodceňoval. Musí rovněž zvládat strategie řešení nepřiměřeného chování, umět žáka namotivovat k práci. Vytváří si potřebné pomůcky k práci. V neposlední řadě je nezbytná spolupráce s třídním učitelem, případně dalšími vyučujícími a se zákonnými zástupci.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**3–5**

Podpůrné opatření další pedagogický pracovník je aplikováno od 3. stupně. Týdenní hodinová dotace je ve 3. stupni 0,5 úvazku, ve 4. a 5. stupni celý úvazek. Rozsah práce dalšího pedagogického pracovníka je dán vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, obsah práce je možné upravovat. Náplň práce pedagogického pracovníka musí odrážet individuální vzdělávací potřeby a možnosti konkrétního žáka.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- V opodstatněných případech nelze nahrazovat dalšího pedagogického pracovníka asistentem pedagoga.
- Pedagog, který vzdělává žáka s PAS nebo dalšími psychickými onemocněními, musí být vybaven znalostmi o metodách a formách práce s těmito žáky. Tuto skutečnost nelze podcenit, protože intervence pak u žáka selhává. Toto zejména platí u žáků, kde je toto podpůrné opatření realizováno z důvodu nepřiměřeného chování žáka.



*Irena je žákyní druhého ročníku základní školy. Jde o malou vesnickou školu, kde jsou děti vyučovány v málotřídkách. Dívka má středně těžkou mentální retardaci, dětský autismus a přidružené symptomy poruchy aktivity a pozornosti. Irenka nemluví, částečně využívá alternativní komunikaci v elektro-nické podobě. Je vzdělávána dle RVP ZŠ speciální díl I. Do základní školy je zařazena proto, že 40 km v okolí místa bydliště není žádná speciální škola. ŠPZ doporučilo dalšího pedagogického pracovníka do třídy, kde je dívka vzdělávána, protože její vzdělávání je náročné jak po stránce organizační, obsahové i z hlediska využívání specifických forem a metod práce. Na místo dalšího pedagogického pracovníka byl přijat speciální pedagog na poloviční úvazek, v dalších hodinách, především ve výchovách, které dívka zvládá společně se třídou, je přítomen ve výuce asistent pedagoga. Každé první dvě vyučovací hodiny je Irenka vzdělávána dalším pedagogickým pracovníkem mimo třídu v oblastech Jazyková komunikace a Matematika a její aplikace. V některých hodinách se ještě věnují oblasti Člověk a jeho svět. Takto nastavené vzdělávání je pro dívku efektivní, získává nové dovednosti a vědomosti, část výuky tráví se svými vrstevníky. I když je vzdělávání dívky v tomto případě dobře nastavené, má svoje limity. Vzhledem k handicapu není začlenění Ireny do třídy jednoduché, není možné zapojit ji do všech aktivit se třídou. I když se výuku daří zajistit, obtížné je rozvíjení Ireniných sociálních a komunikačních dovedností, sebeobslužných dovedností a samostatnosti. S věkem pravděpodobně budou rozdíly v chování Ireny a jejích vrstevníků narůstat, ačkoliv se dá předpokládat, že se dívka ještě naučí řadě nových dovedností. Škola, ve které je aktuálně vzdělávána, je jen prvostupňová, a je jisté, že od 6. ročníku bude muset navštěvovat jinou školu. Rodiče uvažují o speciální škole, kam budou muset dojíždět hromadnou dopravou, ale dívka už bude starší, méně unavitelná a cestování bude lépe zvládat.*





ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. ■

## 4.10 HODNOCENÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto opatření spočívá v nastavení kritérií hodnocení a ve volbě a využití vhodných forem hodnocení výsledků ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS a dalšími psychickými onemocněními s ohledem na specifické potřeby těchto žáků, vyplývající ze základní diagnózy, z přidružených diagnóz, nespecifických rysů a aktuálního zdravotního stavu.

Formy prověřování učiva a hodnocení dosažené úrovně je třeba přizpůsobit typu školy a školského zařízení. Kritéria hodnocení musí být nastavena tak, aby objektivně posuzovala a hodnotila dosaženou úroveň vzdělávání žáka, která napomáhá plánování reálných cílů pro další vzdělávání.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Při aplikaci tohoto opatření je důležitý individuální přístup, případně dobře vytvořený IVP, který stanoví reálné cíle vzdělávání. Reálné cíle vzdělávání musí být co nejkonkrétnější, aby hodnocení naplňování vytyčených cílů bylo maximálně objektivní a umožňovalo další plánování výuky a rozvoj žáka. K zajištění úspěšnosti velkou měrou přispívá průběžné hodnocení dosažené úrovně vzdělávání. V případě, kdy se je nedaří naplňovat, je třeba přehodnotit vytyčené cíle a nastavit nové, které odpovídají s možností žáka. Opatření je aplikováno v souladu s potřebami žáka. Může probíhat různými formami (normativní, kritériální, sumativní, formativní), které vycházejí ze zvyklostí jednotlivých škol i pedagogů. K hodnocení jsou využívány různé typy hodnocení (např. krátkodobé, dlouhodobé, průběžné).

Z uplatňovaných forem hodnocení je třeba zmínit formativní hodnocení, které probíhá průběžně, klade důraz na komunikaci mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem a poskytuje žákovi zpětnou vazbu o tom, co se mu podařilo, na co je potřeba se zaměřit

a jak postupovat v dalším procesu učení. Účast žáků na hodnocení je nezbytná a může být východiskem pro sebehodnocení, které je pro žáka s popisovanými diagnózami problematické. Řada těchto žáků má deficit v sociálně emoční oblasti, které snižují jejich schopnost přiměřeného sebehodnocení a náhledu na své schopnosti a dovednosti. K tomu může přispívat i značné sebedoceňování nebo naopak nadhodnocování. Důležité je, aby do hodnocení byli zapojeni i žáci samotní. Využívání formativního hodnocení může tyto žáky učit přiměřenému sebehodnocení. Využití formativního hodnocení je důležité i pro práci učitele, neboť mu poskytuje informaci o tom, co žák zvládl, a na základě toho stanovuje pedagog další strategie vzdělávání. Formativní hodnocení může být dobrým východiskem k sumativnímu hodnocení, které se v současné škole využívá zpravidla nejčastěji.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2-5

Hodnocení jako podpůrné opatření je realizováno napříč všemi stupni podpory. U žáků s PAS a s dalším psychickým onemocněním je obtížné popsat hodnocení pro jednotlivé stupně podpory, neboť schopnosti a dovednosti bývají nerovnoměrně rozloženy a dále umocněny jednotlivými diagnózami, které mohou v řadě případů ovlivnit výsledky žáka, a tudíž i hodnocení. Proto je třeba nastavit kritéria hodnocení tak, aby bylo žákovi umožněno dosahovat individuálního pokroku ve vzdělávání, což zpravidla realizujeme prostřednictvím IVP. IVP jako nositel podpůrných opatření zajistí stanovení takových požadavků na žáka, které jsou v souladu s jeho individuálními vzdělávacími potřebami a limity, které vyplývají z jeho diagnóz. V praxi to znamená, že nastavená kritéria budou respektovat specifika žáka včetně deficitů, které jsou dány jeho znevýhodněním a mají dopady do vzdělávání, např. stanovíme jasný rozsah písemné práce, který je však kratší než u ostatních žáků, v jiném případě krátíme rozsah, ale prodloužíme čas, u jiného žáka realizujeme relaxační přestávky v průběhu písemné práce. Pokud toto zajistíme, pak důležitým kritériem při hodnocení je, v jaké míře žák plní dané činnosti samostatně. Pokud žák k realizaci různých činností potřebuje pomůcky, bez nichž by nemohl pracovat, je kritériem hodnocení samostatné plnění úkolů s aktivním využitím daných pomůcek (např. žák s dyskalkulií využívá kalkulačku, žák s deficitem v krátkodobé paměti využívá při práci přehledy učiva, tabulky apod., žák s dysgrafií pracuje na PC). Je tedy zřejmé, že pokud žák v takové situaci nepracuje samostatně, není možné, aby byl hodnocen známkou výborně.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Nereálnost vytyčených cílů.
- Přeceňování úlohy kompetence k učení na úkor dalších kompetencí.
- Formalismus při realizaci hodnocení.
- Tendence pedagogů srovnávat při hodnocení děti s PAS a s dalšími psychickými onemocněními s intaktní populací v úrovni dosahování výsledků, v naplňování klíčových kompetencí, nerespektování stanovené diagnózy a z ní plynoucích deficitů a specifických zvláštností.

- Tendence k formalismu bez aplikace individuálně zvolené metody, formy a typu hodnocení.
- Nedostatečná individualizace ve způsobech a formách prověřování učiva a v hodnocení.
- Hodnocení je málo konkrétní, což vede k neobjektivnímu posouzení dosažených výsledků a následně i k nesprávně nastavené další intervenci.
- Na zajištění přiměřené zpětné vazby při hodnocení tak, aby měl žák možnost poučit se ze svých chyb a následně splnit úkol správně.



#### Příklad 1

Kryštof je žákem 3. třídy ZŠ. Má diagnostikován atypický autismus, intelektově se pohybuje v pásmu podprůměru. Má přidruženou poruchu aktivity a pozornosti ve smyslu hypoaktivity, vykazuje pomalé pracovní tempo, má poruchy krátkodobé paměti. V sociálních interakcích je pasivní, lze u něj vysledovat úzkostné projevy. Jsou mu poskytována podpůrná opatření 4. stupně. Ve třídě pracuje asistentka pedagoga. Při vzdělávání je využívána široká škola podpůrných opatření.

Při písemných pracích využívá řadu pomůcek, zejména přehledy (např. s gramatikou), tabulky (např. na výpočet násobíky). Když se píše test nebo písemná práce, Kryštof pracuje ve třídě s ostatními žáky. Test nebo písemnou práci má formálně upravenou (zvětšené písmo, každý úkol má samostatně na stránce papíru), obsahově stejnou s ostatními žáky. Poté co dostane Kryštof zadání, přesvědčí se asistentka pedagoga, zda mu rozumí. Pokud ano, vzdálí se a Kryštof pracuje samostatně s občasným ujištěním se, že to, co dělá, je správně. Asistentka se na něj usměje, pokývá hlavou, pobídne ho apod. Když má vše správně, dostává výborně. Nepracuje-li sám a asistentka pedagoga musí být v jeho bezprostřední blízkosti a průběžně pomáhat a motivovat ho k práci, projeví se tato skutečnost do hodnocení. Kryštof již nepracuje samostatně, a i když má v písemné práci vše správně, nemůže být hodnocen výborně.

#### Příklad 2

Milan je žákem 8. třídy základní školy. Má Aspergerův syndrom, je nadprůměrně inteligentní a učení mu nedělá žádné potíže. Z hlediska sociálního chování je formální typ, ve škole komunikuje zejména s pedagogy, o spolužáky se moc nezajímá, má potíže s nimi kooperovat.

V hodině zeměpisu zadala paní učitelka projektový úkol, jehož realizace měla probíhat tři hodiny. Sama paní učitelka rozdělila žáky do skupin, protože k Milanovi musela vybrat spolužáky, kteří jsou ochotni ocenit Milanovy vědomosti a současně dokážou tolerovat nepřiměřenosti v jeho sociálním chování (sebestřednost, chybějící sociální takt a nízká míra empatie). K tomu, aby Milan ve skupině kooperoval, je nezbytné na počátku samotné práce rozdělit kompetence jednotlivým členům skupiny, a to písemně. Současně je třeba vytvořit harmonogram prací na tři vyučovací hodiny a Milanovi sepsat konkrétní úkoly, které vždy v danou vyučovací hodinu vypracuje. Přestože je Milan členem týmu, snažíme se vymyslet aktivity, které bude dělat převážně sám (např. vyhledávání informací na internetu, podíl na zpracování závěrečné prezentace). Pro práci ve skupině je důležité, jakým způsobem bude Milan kooperovat se spolužáky

a jak s nimi bude komunikovat. Všechny uvedené podmínky pro práci skupiny, se kterými je Milan dopředu seznámen, budou tvořit kritéria pro formativní hodnocení, s jehož pomocí dostává Milan zpětnou vazbu o tom, co zvládl dobře, co se moc nepovedlo a na co se bude třeba zaměřit při další skupinové práci. Závěrem se vyučující pokusí pomocí předem vypracovaných otázek s Milanem provést jakési sebehodnocení vlastního působení ve skupině. K objektivnímu zhodnocení potřebuje Milan vedení učitele a přiměřenou zpětnou vazbu.



ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. ■

## 4.11 POMŮCKY

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, zavádí dělení pomůcek na tzv. univerzální a dále podle typu postižení. V textu vyhlášky jsou i nadále uváděny kompenzační pomůcky, speciální učebnice i speciální učební pomůcky. Pro řadu žáků s psychickým onemocněním nelze pomůcky s finanční náročností doporučit, protože nejsou uvedeny tyto diagnózy mezi typy postižení v příloze vyhlášky (4. část B). V textu uvádíme dělení pomůcek, které se nám osvědčilo v praxi. Jedná se i o pomůcky, které nejsou taxativně vymezeny vyhláškou. Řadu pomůcek je možné vyrobit nebo přizpůsobit žákovi pomůcky, které současný trh nabízí. ■

### 4.11.1 DIDAKTICKÉ POMŮCKY

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Didaktické pomůcky jako předměty, které zprostředkovávají a napodobují realitu, napomáhají k větší názornosti a usnadňují výuku. Jejich využití zvyšuje efektivitu vzdělávacího procesu a umožňuje žákům vytvořit si konkrétní představu o probíraném učivu, pomáhá jim zevšeobecňovat získané vědomosti a využívat je v praktických situacích.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření spočívá ve využití dobrého vizuálního vnímání žáka prostřednictvím didaktických pomůcek, které nabízejí možnost různého zobrazení, seznamují žáky s realitou způsobem, kterému rozumějí, protože pracují s konkrétními předměty, se kterými mohou manipulovat, porovnávat je s jinými předměty, případně se symboly (komponenty pro strukturované úkoly, pracovní listy, sešity, individuálně upravené učebnice, soubory konkrétních předmětů, obrázkových a textových karet, vizuálních scénářů apod.). Mezi didaktické pomůcky patří i moderní výpočetní technika, jejímž využitím se rozšiřuje i variabilita použití běžných didaktických pomůcek. Řadu didaktických pomůcek je nutné upravit vzhledem ke konkrétním potřebám žáka.

Opatření aplikujeme v souladu s potřebami konkrétního žáka, s ohledem na jeho aktuální vývojovou úroveň a v souvislosti s aktuálně probíraným učivem. Při vlastní aplikaci je důležité věnovat zvýšenou pozornost volbě vlastní pomůcky a posoudit její vhodnost pro konkrétního žáka (např. zda s ní dokáže dobře manipulovat, rozumí jí, dokáže ji funkčně použít v situacích, pro které je určena). Funkčnímu použití určité didaktické pomůcky může předcházet individuální nácvik, při kterém pedagog učí žáka s pomůckou pracovat a využívat ji přiměřeně vzhledem k okolnostem.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

Žák pro zvládnutí vzdělávacího procesu a učení se novým dovednostem vyžaduje ve většině případů úpravu didaktických pomůcek (např. kopírování a zvětšování obsahu pracovních listů, sešitů a učebnic, stříhání a lepení dílčích úkolů, laminování, úprava písemné práce – např. v matematice může mít žák každý příklad na zvláštním listu papíru). Pro přípravu pomůcek je využíván např. laminátor, fotoaparát, diktafon.

**3**

Žák pro zvládnutí vzdělávacího procesu a učení se novým dovednostem využívá technické pomůcky (např. tablet, netbook, interaktivní tabuli). Tyto technické pomůcky mohou pomoci vizualizovat výuku, zajistit lepší soustředění a motivaci žáků. Například žák může hrát různé didaktické hry, využívat tyto pomůcky ke komunikaci. Žák s deficitem v oblasti porozumění řeči si může k výkladu pedagoga vyhledávat obrázky, grafy, schémata apod. dle potřeby s podporou asistentem pedagoga. Možné je rovněž využít např. různé programy pro komunikaci – SymWriter, Boardmaker. Žák s dysgrafií může s využitím technických pomůcek pořizovat zápisy z výkladu, psát diktát, písemnou práci, slohové cvičení; žák s poruchou motorických funkcí má např. na hodinu tělesné výchovy nahranou na videu vlastní rozcvičku.

**4**

Žák využívá při vzdělávání různé technické pomůcky (např. tablet, notebook, PC, komunikátory – jednoduché i více vzkazové), které mu pomáhají udržet pozornost při výuce, motivují ho k aktivitě, pomáhají mu dorozumět se se svým okolím. Prostřednictvím těchto pomůcek mohou také pedagogové podporovat žáka, komunikovat s ním a učit ho novým dovednostem vizualizovanými prostředky.

## 5

Využívání široké škály pomůcek od jednoduchých konkrétních předmětů, přes různá symbolická znázornění, textové pomůcky až po technické pomůcky je pro výuku žáka nezbytné. Bez didaktických pomůcek se žák není schopen učit novým dovednostem.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Znalost metodiky využívané při vzdělávání žáků s PAS, případně s dalším psychickým onemocněním je nezbytná, aby nedocházelo k nevhodně aplikovaným postupům při volbě didaktických pomůcek (špatně zvolená forma vizuální podpory, nevhodně strukturovaný úkol, univerzálně vyrobená pomůcka neodpovídá potřebám konkrétního žáka apod.).
- Na malou variabilitu pomůcek, aby opakovaným používáním nedošlo k omezení či ztrátě motivačního charakteru a omezení aplikace naučených dovedností.
- Je třeba respektovat vývojovou úroveň žáka, nerespektování má za následek špatně zvolené pomůcky, které nebudou plnit svůj účel.



*Příklad: využití výukového softwaru*

*Josef je žákem 2. třídy ZŠ. Je veden jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou mu poskytována podpůrná opatření 3. stupně, z nichž podstatná je personální podpora prostřednictvím sdíleného asistenta pedagoga. Je vzdáván dle IVP. Joskovi byl v předškolním věku diagnostikován dětský autismus a vývojová porucha řeči. Přestože se v průběhu předškolního vzdělávání řeč výrazně rozvinula a zlepšilo se porozumění řeči, má stále menší slovní zásobu než jeho vrstevníci a porozumění řeči je na nižší úrovni. Chlapec už rozumí běžným instrukcím a pokynům, ale největší problém má v současné době s porozuměním čtenému uměleckému textu a výkladu učiva. Potíže s pochopením výkladu učiva se hodně promítají do prvouky, často se tu pracuje s abstraktními nebo ještě neosvojenými pojmy, kterým chlapec nerozumí. K osvojování si tohoto učiva mu hodně pomáhají vizualizované pomůcky, proto byl pro něj zakoupen tablet a výukový software, s jehož podporou si učivo osvojuje s porozuměním. Navíc ho práce na tabletu baví a výuka prvouky je pro něj motivačně zajímavá. ■*

## 4.11.2 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Využití kompenzačních pomůcek spočívá ve snížení dopadů deficitů do vzdělávání, které vyplývají z diagnózy poruch autistického spektra a dalších psychických poruch a onemocnění. Mezi kompenzační pomůcky patří různé formy vizuální podpory, které usnadňují samostatné zvládnutí organizace vzdělávání spojené s prostorovým uspořádáním (vymezení prostoru na konkrétní činnost, označení pracovního místa, vymezení

prostoru na pomůcky apod.), organizace času (denní režimy, rozvrhy, pracovní schémata apod.) a jednotlivých činností (procesuální schémata, scénáře, mapy a plány apod.).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření aplikujeme v souladu s individuálními potřebami konkrétního žáka a s ohledem na jeho aktuální vývojovou úroveň. Správné použití pomůcky zvyšuje kompetence žáka a posiluje jeho funkčnost ve školním prostředí. Pokud jde o žáka s problémy v orientaci v čase, zavedeme u něj denní režim, rozvrh hodin nebo jinou formu zpřehlednění časových úseků. U žáka s problémy s orientací v prostoru musíme využít podporu formou strukturalizace prostoru – rozčleníme prostor na jednotlivé sektory pomocí účelně rozmístěného nábytku s využitím vizualizovaných pomůcek k ohraničení prostoru, vyznačení pracovního místa apod. U žáka s problémy v oblasti sociálního chování využijeme k objasnění sociálních situací a nácviku přiměřeného sociálního chování vizualizované pomůcky, které zajistí lepší zapamatování si nacvičených situací a využití tohoto chování v delším časovém horizontu. U žáka se závažnými problémy v oblasti komunikace využijeme vizualizované pomůcky v přiměřené formě (konkrétní předměty, fotografie, obrázkové nebo psané karty), včetně různých technických pomůcek (iPad, tablet, komunikátory, komunikační programy k zajištění náhradní komunikace apod.), které zajistí podporu nedostatečné verbální komunikace a porozumění či náhradu absentující verbální komunikace. A pokud půjde o žáka s problémy v oblasti exekutivních funkcí, využijeme pomůcky ve formě různých kreslených scénářů, procesuálních a pracovních schémat apod., kterým bude rozumět.

Kompenzace deficitů souvisejících se základními diagnózami cílové skupiny budou vždy realizovány s podporou individualizace, vizualizace, strukturalizace a motivace.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**VYUŽÍVÁNÍ KOMPENZAČNÍCH POMŮCEK** je pro většinu žáků s PAS a s dalšími poruchami či onemocněními klíčové. Bez podpory individuálního přístupu a individuálního uzpůsobení pomůcek, bez využívání vizuální podpory a strukturalizace, bez motivačních pobídek zakomponovaných do pomůcek by absolutní většina z nich nebyla schopna pracovat ve školním prostředí a vzdělávat se jako jejich vrstevníci. Pomůcky a jejich využití prolínají celým vzdělávacím procesem, jsou obsaženy v organizaci vzdělávání, při využití metod a forem práce, v intervenci, při úpravě obsahu učiva, při úpravě prostředí, při práci s kolektivem třídy, v přípravě na vyučování.

Využívání  
kompenzačních  
pomůcek

Rozsah využití tohoto opatření je u každého dílčího podpůrného opatření různý vzhledem k projevům žáka plynoucím ze základní diagnózy, přidružených poruch a onemocnění a nespecifických rysů, které doprovázejí základní diagnózu.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na dobře zvolené a účelné pomůcky.
- Na dostatečnou podporu dítěte při nácviku používání zvolené pomůcky.



- Na přiměřenou dobu a míru využívání pomůcky, je třeba ji přizpůsobit konkrétní situaci, neodebírat pomůcku předčasně; je nutné zvážit a vyhodnotit, zda je žák schopen bez pomůcky podat stejný výkon jako s pomůckou.
- Pomůcky používáme v takové míře, aby žákovi pomáhaly, nebrzdily ho a neomezovaly ho v aktivitě.



#### Příklad 1

Ondra je žákem 8. třídy a má diagnostikován Aspergerův syndrom a specifickou poruchu učení, dysgrafii. Využívá při výuce notebook. Jde o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou mu poskytována s převahou podpůrná opatření 2. stupně. Ve škole funguje samostatně, nemá konflikty se spolužáky, naopak má ve třídě dva kamarády, se kterými si dobře rozumí, setkávají se společně i mimo školu. K jeho osamostatnění při vzdělávání došlo v 7. třídě, kdy mu byl pořízen notebook. V té době měl ještě asistentku pedagoga na vzdělávací a naukové předměty, která mu pomáhala zejména se zápisy a s organizací výuky – starala se o to, aby měl zaznamenané domácí úkoly, zadání na přípravu na výuku a pomůcky k výuce. V průběhu 7. třídy si Ondra s podporou asistentky pedagoga osvojil práci na počítači, založil si složky pro jednotlivé předměty a naučil se psát zápisy. Byl mu zaveden elektronický diář, kam si zapisoval vše k domácí přípravě, změnám rozvrhu apod. Na konci 7. třídy byl v práci na PC zcela samostatný, a proto mu už v následujícím ročníku nebyla poskytována personální podpora. Ondra vše dobře zvládá, patří k nejlepším žákům ve třídě a postupně se připravuje ke studiu na střední škole. Má radost z toho, že už podporu asistentky pedagoga nepotřebuje a s největší pravděpodobností ji nebude potřebovat ani na střední škole. K vybudování systému práce na PC určitě přispěla i vysoká míra motivace. Ondra má počítače rád a tímto směrem uvažuje i o studijním oboru na střední škole.

#### Příklad 2

Lenka je žákyní 1. třídy ZŠ. Jde o dívku s PAS a přidruženou úzkostnou symptomatikou, která ji velmi limituje v pobytu ve školním prostředí. Dívka potřebuje výraznou podporu asistenta pedagoga po celou dobu výuky, má velkou obavu o své pomůcky, nemá ráda, když na ně někdo sahá nebo je přemísťuje. Také nevyhledává kontakt s dětmi, v průběhu dne se neustále drží v blízkosti asistenta pedagoga, na kterého si postupně zvykla, ale adaptační potíže na počátku školního roku byly značné, dívka trávila většinu času mimo třídu. To se postupně upravilo, dívka už zvládá výuku po celou dobu ve třídě, avšak musely jí být upraveny podmínky. Blízkost asistenta pedagoga při výuce je stále nezbytná, dívka je při práci velmi nejistá a potřebuje se pořád ujišťovat, že pracuje správně. Aby Lenka zvládla výuku ve třídě, muselo dojít k úpravě jejího pracovního místa, společně s asistentem sedí v lavici umístěné v zadní části třídy. Vedle lavice má svou poličku s pomůckami, které si sama připravuje pro aktuální hodinu. Na zadní stěně třídy má svou skříňku, která se dá zavřít, a v ní různé pomůcky, které k vyučování potřebuje. Vadilo by jí, kdyby je měla umístěné ve společné skříňce s ostatními žáky (např. sáček s cvičebním úbořem, kufřík na výtvarnou výchovu, portfolio svých prací, své učebnice, pracovní sešity,

oblíbené knížky apod.). Na lavici má upevněný podrobný rozvrh hodin vždy na jeden den složený z černobílých obrázků, protože ještě neumí funkčně číst. S podporou vytvořeného strukturovaného a vizualizovaného prostředí je Lenka vedena pedagogy k postupnému osamostatňování se. Za tímto účelem byl vytvořen funkční motivační systém, zatím velmi opatrně nastavený na krátké časové úseky pro samostatnou práci, kterou bezpečně zvládne a je za ni následně odměňována. Práce s Lenkou se dobře daří. ■

### 4.11.3 SPECIÁLNÍ POMŮCKY

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Speciální pomůcky jsou zvlášť vyrobené pomůcky (pomůcky pro tvorbu strukturovaných úloh, sebeobsluhu, pomůcky pro výchovné předměty, vizuální, haptické či zvukové pomůcky, šablony, vytvořené společenské hry apod.), které pomáhají žákům lépe zvládnout vzdělávací proces a vytvářejí podporu při rozvoji nových dovedností (motorických, zrakových, sluchových, sociálních, komunikačních apod.).

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření spočívá v tvorbě nových pomůcek sloužících konkrétnímu dítěti či skupině dětí. Využití těchto pomůcek napomáhá zvyšovat efektivitu vzdělávacího procesu a přispívá k větší samostatnosti a nezávislosti žáka na okolí.

Aplikaci tohoto opatření předchází ohodnocení vývojové úrovně žáka zaměřené na konkrétní oblast vývoje a posouzení možnosti tvorby pomůcky s ohledem na potřeby konkrétního žáka, jeho aktuální zájmy a motivaci k učení. Speciální pomůcky často aplikujeme v situacích, kdy rozvoj určité dovednosti běžnými metodickými postupy a s využitím dosud používaných pomůcek selhává.

Vytvářené pomůcky by měly být názorné, jejich používání by mělo být vizuálně zřejmé bez potřeby verbálního vysvětlování, jak s nimi manipulovat, jak je používat apod. Funkční využití pomůcky je závislé na úrovni rozumových schopností žáka, na jeho motorických dovednostech a s přihlédnutím k deficitům v oblasti smyslového vnímání.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**3**

Při intervenci aplikujeme toto opatření v souladu s potřebami konkrétního žáka v situaci, kdy není možné použít běžně dostupnou, případně upravenou didaktickou pomůcku a musíme volit výrobu zcela specifické pomůcky. Pro žáky využíváme strukturované úlohy (krabicové, úlohy v deskách či šanonech). Pro výuky výchovných předmětů využíváme pomůcky zajišťující vizuální podporu (např. v tělesné výchově vizualizujeme strategii jednoduché kolektivní hry, ve výtvarné výchově předkládáme vizualizované

postupy kresby určitých objektů, pro rozvoj grafomotoriky používáme šablony, v hudební výchově vizualizujeme slova písně, pro volný čas vytváříme jednoduché stolní hry). K podpoře při komunikaci vytváříme zážitkové deníky, komunikační knihy, výkladové slovníky apod.

4

Při intervenci aplikujeme toto opatření u většiny žáků a vždy v souladu s jejich potřebami a aktuální situací, protože nelze využít, vzhledem k jejich handicapu, běžné nebo jen upravené pomůcky. Žák pracuje se speciálními strukturovanými úlohami, vytváříme speciální pomůcky pro výchovné předměty a volný čas.

5

Intervence je ve většině případů postavena na využití speciálně vyrobených pomůcek. Většina žáků využívá ke svému rozvoji trojrozměrné předměty, které jsou různě upravovány pro potřebu výuky a stávají se také součástí strukturovaných úloh.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na rigiditu a nedostatečnou kreativitu pedagogických pracovníků, kteří ve své intervenci často využívají zaběhlé a pro žáky často málo motivující pomůcky.
- Na nerespektování vývojové úrovně dítěte, rovněž tak na neznalost metodiky využívané při vzdělávání žáků s PAS a s dalším psychickým onemocněním.
- Na vytváření nefunkčních pomůcek, často nadměrně překombinovaných, kde je obtížné odhalit jejich smysl a které jsou pro žáky obtížné pochopitelné a demotivující.
- Na zbytečné užívání některých pomůcek, které již žák k výkonu dané činnosti nepotřebuje.



### Příklad 1

Zdeněk je žákem 4. ročníku ZŠ speciální. Je zařazen do třídy pro žáky s PAS. Při výuce se učí třídit, párovat a přiřazovat předměty. Zatím zvládl roztřídit předměty do dvou skupin. Nyní se učí třídit do tří skupin. Pedagogové mu připravili strukturovanou krabicovou úlohu. Do ní vložili předměty, které měl Zdeněk roztřídit do tří skupin. Předměty znal, dokázal je již spárovat, proto se zdálo, že pro něj úloha nebude obtížná a známé předměty bez problémů roztřídí dle vzoru, který byl v jednotlivých částech krabice umístěn. Při prvním pokusu však selhal, to se opakovalo i při dalších pokusech. Pedagogové proto museli úlohu speciálně upravit tak, aby chlapec úlohu zvládl, neboť měl všechny předpoklady úlohu samostatně dokončit. Do jednotlivých oddělení strukturované krabice vložili barevné košíky, které jasněji oddělovaly jednotlivé části krabice. Do košíků vložili vzory tříděných předmětů. Tato úprava přispěla k jasnější vizualizaci a strukturalizaci zadání, kterému Zdeněk lépe rozuměl, a úlohu tak po demonstraci pedagogem dokázal sám zvládnout.

### Příklad 2

Jirka je žákem 2. ročníku ZŠ. Má diagnostikovanou poruchu autistického spektra s přidruženými symptomy vývojové poruchy řeči. Má velké problémy s porozuměním, obtížně se vyjadřuje, často se u něj objevují dysgramatismy. Při čtení

většinou nechápe, co čte, řadě pojmů nerozumí, obtížně se orientuje v textu. Třídní učitelka společně s asistentkou pedagoga a maminkou chlapce vytvářejí pojmový deník, ve kterém slovo, kterému Jirka nerozumí, vysvětlí. Ke každému slovu doplní obrázek nebo fotografii a popíšu ho. Usnadní to nejen učení nových pojmů, ale i průběžné procvičování již osvojených pojmů. Výkladový slovník může dobře pomáhat i k osvojování si učiva z gramatiky, kdy je věcný význam slov důležitý, jde např. o vyjmenovaná slova a jejich aplikaci.



BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA, 2013. ISBN 978-80-87690-05-5.

BÜCKEN-SCHAAL, Monika. *Emoce – Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88290-10-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-49-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Sebeobslužné a praktické dovednosti: Praktický průvodce pro pedagogy, pracovníky v sociálních službách a rodiče dětí s PAS*. Praha: Pasparta, 2010. ISBN 978-80-260-6494-7.

PELÁNOVÁ, Veronika. *Obrázkový slovníček pro žáky nejen s autismem*. Brno: Tribun, 2010. ISBN 978-80-7399-114-2.

SCHOPLER, Eric, Margaret LANSING a Leslie WATERS. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4.

Z jiného světa – výukové a komunikační pomůcky (nejen) pro děti s autismem. *Z jiného světa – výukové a komunikační pomůcky (nejen) pro děti s autismem* [online]. © Z jiného světa, všechna práva vyhrazena [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.autismus-a-my.cz/>

Do2Learn: Educational Resources for Special Needs. *Do2Learn: Educational Resources for Special Needs* [online]. © 1999 [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://do2learn.com/>

Widgit Software | Widgit Symbols Help Communication. *Widgit Software | Widgit Symbols Help Communication* [online]. © Widgit Software [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.widgit.com/>

4bambini. *4bambini* [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.4bambini.cz/>

Nomiland.cz – Obchod pro děti a mateřské školy. *Nomiland.cz – Obchod pro děti a mateřské školy* [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.nomiland.cz/>

Montessori pomůcky. *Montessori pomůcky* [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <http://www.material-montessori.cz/>

Úvod. *Úvod* [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.petit-os.cz/index.php>

Úvod | Benjamín s. r. o. *Úvod | Benjamín s. r. o.* [online]. © 2015 Benjamín s. r. o. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.benjamin.cz/>

Aurednik CS. *Aurednik CS* [online]. © 2018 AUREDNIK CS [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.aurednik.cz/>

PACHNER, vzdělávací software, s. r. o. *PACHNER, vzdělávací software, s. r. o.* [online]. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.pachner.cz/> ■

## 4.12 JINÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V následujícím textu naleznete podpůrná opatření, která mohou být v Doporučení ke vzdělávání uvedena v oddíle „Jiná podpůrná opatření“. To však v žádném případě nezpochybňuje jejich důležitost. Mohou být pro efektivitu společného vzdělávání na-prosto zásadní. ■

## 4.12.1 PODPORA ŽÁKA VE ŠKOLSKÉM ZAŘÍZENÍ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto opatření spočívá v poskytnutí podpůrných opatření žákům s PAS a s dalšími psychickými poruchami a onemocněními ve školském zařízení. Žáci v důsledku deficitů vyplývajících z jejich diagnóz mají větší či menší problémy s přiměřeným chováním při pobytu ve školském zařízení.

Toto opatření umožňuje žákům z cílové skupiny v mnoha případech vůbec do školského zařízení docházet. Jeho využití pomáhá k tomu, aby žák docházení do školského zařízení úspěšně zvládl, snadněji se zapojoval do kolektivu a svým chováním nenarušoval pobyt ostatním.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření aplikujeme v situaci, kdy je zřejmé, že žák, který obtížně zvládá využívat přiměřeně volný čas ve vzdělávacím procesu, bude mít potíže i při pobytu ve školském zařízení. Úspěšná aplikace tohoto opatření závisí v řadě případů na personální podpoře žáka a na organizačním zabezpečení jeho pobytu ve školském zařízení. Žákovi je třeba, dle jeho potřeb, individualizovat program a volit vhodné aktivity, upravovat dobu jejich trvání tak, aby byly zajištěny specifické potřeby žáka.

Pobyt ve školském  
zařízení

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

Žák tráví většinu času ve školském zařízení ve skupině vrstevníků. Pro pobyt je vhodné vytvořit plán aktivit s využitím vizualizovaných prostředků ve formě procesuálních a pracovních schémat, která slouží ke zpřehlednění průběhu činností, jejich délky i doby trvání. Při zapojení do kolektivu je třeba v některých případech žáka podpořit pedagogem, vysvětlit mu průběh společné aktivity a průběžně monitorovat a usměrňovat jeho zapojení.

**3**

Čas žákova pobytu ve školském zařízení je nezbytné naplánovat a podpořit ho v jeho organizování. Žák je část pobytu začleňován do kolektivu vrstevníků, část pobytu tráví individuálně, ale společně s ostatními žáky, dle potřeby i mimo kolektiv. Pokud se žák účastní společných činností, je nezbytné volit přiměřenou činnost v souladu s jeho možnostmi i zájmem. Průběh činnosti je třeba předem naplánovat a realizovat ji v menší (vybrané) skupince vrstevníků (např. stavění se stavebnicí, kreslení, prohlížení knížky nebo časopisu, zvládnuté stolní nebo karetní hry, hraní her na tabletu nebo mobilním telefonu). Pro zajištění předvídatelnosti jednotlivých činností vytvoříme vizualizovaný přehled činností v průběhu pobytu ve školském zařízení. Průběh dílčích aktivit žákovi objasníme prostřednictvím pracovních nebo procesuálních schémat. Při zapojení žáka do společných činností je ve většině případů nezbytné ho podpořit pedagogickým pracovníkem,

resp. asistentem pedagoga. I při činnostech, které žák vykonává individuálně, mimo kolektiv, vyžaduje bezprostřední dozor asistenta pedagoga.

## 4-5

K úspěšnému zvládnutí pobytu ve školském zařízení je nezbytné plánovat a organizovat jednotlivé aktivity. K vytváření programu, který musí být již vysoce individualizován, je vhodné využívat aktivity, jejichž realizace je pro žáka motivačně zajímavá (využít zájmů žáka, které mohou mít i nefunkční charakter, přesto je taková činnost pro žáka zajímavá a relaxační). K objasnění jednotlivých činností využíváme vizualizovaný denní režim, pracovní a procesuální schémata ve formě, kterou žák dokáže pochopit. Žák většinou tráví velkou část pobytu ve školském zařízení mimo kolektiv vrstevníků, poměr pobytu v kolektivu a mimo kolektiv je třeba nastavit individuálně, dle aktuálních možností konkrétního žáka. Pokud má žák vykonávat společnou činnost s ostatními, je nezbytné zvolit přeměřenou aktivitu, přiměřenou dobu trvání aktivity, k její realizaci využít specifické formy práce (zajištění struktury činnosti, předvídatelnosti pořadí, doby trvání, motivační pobídky). Personální podpora prostřednictvím asistenta pedagoga je u těchto žáků nezbytná.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Je třeba počítat se sníženou přizpůsobivostí žáků, rigiditou, únavou po absolvovaném vyučování, snahou uplatňovat vlastní zájmy, které nedokážou opustit. Žák může při pobytu ve školském zařízení nadměrně usilovat o vykonávání aktivit, které jsou z pohledu okolí nefunkční, avšak pro něj mají sebestimulační a relaxační charakter.
- Docházku do školského zařízení může komplikovat zvýšená emoční labilita, úzkostné projevy, pocity ohrožení, kdy žák s PAS není schopen správně vyhodnocovat chování ostatních žáků. Pobyt ve školském zařízení může žákovi s PAS rovněž komplikovat nadměrný hluk.
- Při pobytu žáků z cílové skupiny je třeba se vší zodpovědností přistupovat k poskytování podpůrných opatření, jako jsou úpravy prostředí, plánování a organizování aktivit, poskytování personální podpory, využívání přiměřených metod a forem práce.
- Pokud žák z cílové skupiny dochází do školského zařízení, je třeba vždy u každého jednotlivce pečlivě zvážit, jaká náplň volného času má pro něj relaxační charakter. Zatímco ostatní žáci touží po vzájemnosti s druhými, rádi vykonávají společné činnosti, pro žáky z cílové skupiny mohou být takové aktivity velmi náročné a vyčerpávající. Proto je třeba velmi pečlivě zvažovat výběr aktivit, přistupovat k žákovi individuálně, nesnažit se za každou cenu ho přizpůsobit kolektivu a přes jeho protesty a nepřiměřené chování zapojovat do všech společných aktivit.



### Příklad 1

*Ota zahájil v tomto školním roce docházku do 1. třídy. Již před nástupem do předškolního zařízení mu byla diagnostikována autistická porucha. Ve 4 letech začal chlapec navštěvovat předškolní zařízení, třídu pro děti s autismem. V průběhu docházky si osvojil řadu dovedností, naučil se mimo jiné pobývat ve skupině vrstevníků, kooperovat s nimi při různých činnostech, učil se naplňovat volný čas smysluplnými činnostmi, které si v mateřské škole osvojoval.*



Měl odklad školní docházky, který byl realizován již v běžné třídě mateřské školy tak, aby byl dobře připraven na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. V běžné mateřské škole mu byla poskytována podpůrná opatření s převahou 3. stupně, personální podpora prostřednictvím asistenta pedagoga, byl vzděláván dle IVP, který byl nositelem dalších podpůrných opatření. V předškolním zařízení trávil celý den, protože matka chodila do zaměstnání, a po celý rok se učil také využívat volný čas při skupinových hrách s vrstevníky i při individuálních činnostech. S nástupem do 1. třídy bylo zřejmé, že chlapec bude chodit do školní družiny. Přejít do nového prostředí, řada nových podnětů, noví spolužáci, to vše vytvořilo předpoklad, aby byl chlapec i ve školní družině podporován asistentem pedagoga, zejména v době, kdy chodí žáci na oběd a kdy je ve školní družině nejvíce dětí.

#### Příklad 2

Zuzka je žákyní 3. ročníku ZŠ. Vzhledem k tomu, že oba rodiče pracují na plný úvazek, dochází Zuzka po skončení vyučování do školní družiny. Dívka má velké problémy s trávením volného času ve škole. Nedokáže se sama zabavit, je nutné jí volný čas organizovat a podporovat ji při něm. Ve školní družině působí asistentka pedagoga, která Zuzku podporuje a pomáhá jí zapojit se do kolektivu. Část aktivit musí být organizována odděleně, aby dívka nebyla rušena spolužáky (vadí jí hluk, blízká přítomnost dětí, bývá po vyučování unavená, obtížně se soustředí na aktivity a komunikaci s dětmi i dospělými), proto odchází na menší časový úsek mimo prostory družiny. Zde relaxuje, často si sedne do vaku, prohlíží si časopis nebo čte knihu. Asistentka pedagoga určuje dle aktuální situace dobu trávení času mimo kolektiv, případně si sama Zuzka řekne, že se chce vrátit zpět za dětmi. Většinou se do družiny vrací ještě před odchodem na procházku či na školní hřiště. Těchto aktivit se ráda účastní a s podporou asistentky se do nich také zapojuje.



BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA, 2013. ISBN 978-80-87690-05-5.

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

BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-834-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasperta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasperta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8.

MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

SCHOPLER, Eric, Margaret LANSING a Leslie WATERS. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4. ■

## 4.12.2 PRÁCE S TŘÍDNÍM KLIMATEM

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Práce s třídním kolektivem spočívá v každodenní práci pedagogů s kolektivem třídy, v poskytování informací o specifických projevech žáka, v hledání způsobů, jak mohou vrstevníci těmto spolužákům pomoci a porozumět jim, a současně i v eliminaci patologických jevů ve skupině.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Aplikace podpůrného opatření pomáhá se zapojením žáka do kolektivu vrstevníků. Vytváří podmínky pro vzájemnou spolupráci a porozumění mezi žáky, bez snahy normalizovat žáka se znevýhodněním. Pomáhá vrstevnické skupině přijímat jinakost, stát se tolerantnějšími a vnímavějšími k potřebám jiných.

Opatření aplikujeme prostřednictvím rozhovoru se žáky, který může provést třídní učitel nebo pracovník školního poradenského pracoviště nebo školského poradenského zařízení. S rozsahem poskytovaných informací musí souhlasit rodič žáka se znevýhodněním. Rozhovor by měl objasnit specifika v chování tohoto žáka (nemusí zazníť diagnóza). Pak je třeba se spolužáky domluvit ve třídě způsob chování a poskytované pomoci vůči žákovi

se znevýhodněním. Po tomto rozhovoru by měl pedagog průběžně sledovat chování žáků a přiměřeně jim pomáhat. Rozhovory by se měly opakovat, žáci by si měli vzájemně vyměňovat zkušenosti a diskutovat o tom, jak se jim pomoc i tolerance daří. Současně by měli mít i možnost vyjádřit, co jim na spolužákovi vadí, a radit se, jak překonávat tyto problémy. Rozhovory s vrstevnickou skupinou vždy probíhají bez přítomnosti žáka s PAS či s jinými psychickými onemocněními.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Toto opatření aplikujeme ve všech stupních podpory dle aktuální situace. Důležité je pracovat se třídním kolektivem průběžně, nečekat až do chvíle, kdy je žák z cílové skupiny ve třídě pro své chování neoblíbený a spolužáci s ním již nechtějí komunikovat. Preventivní opatření přináší klid a pohodu do třídního kolektivu, se žáky se lépe pracuje a v případě nevhodného chování dokážou zareagovat mnohem přiměřeněji, protože jsou již na situaci připraveni.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Podceňování diagnózy, její dopady do klimatu třídy a navržená podpůrná opatření pro práci s třídním kolektivem.
- Na bagatelizování či naopak nadměrné vyzdvihování problémů žáka.
- Pedagog by měl být opatrný ve vyjadřování negativistických postojů vůči znevýhodněnému žákovi před jeho vrstevníky.
- Na neřešené závažné problémové chování žáka ve vrstevnické skupině a snahu pedagoga přesvědčit žáky, aby ho přecházeli.
- Na projevy skryté šikany, proti níž se žák neumí účinně bránit, hovořit o ní, a dokonce není schopen ji ani správně vyhodnotit.
- Je nutné vnímat potřeby zákonných zástupců žáků cílové skupiny, pokud nedají souhlas se sdělováním informací o žákovi před spolužáky, případně jejich rodiči, a snažit se je přesvědčit, že informovanost je důležitým preventivním opatřením. Je třeba brát v úvahu i vyjádření samotného žáka, třebaže není zletilý.



### Příklad 1

*Do 3. ročníku bude po prázdninách nově nastupovat žák s autismem. Stěhuje se z jiného města, kam chodil do školy. Na konci 2. ročníku je naplánováno, že se přijde na dva dny do nové školy a do třídy seznámit se spolužáky. Pro děti to bude nová situace, protože aktuálně není ve třídě žádný žák s vyšší mírou podpory. Ve třídě nepracuje ani asistentka pedagoga, která však po prázdninách do třídy nastoupí. Vzhledem k tomu, že asistentka je již na škole a bude přecházet do 3. třídy od jiného žáka, je možné ji žákům 2. ročníku představit.*

*Třídní učitelka v rámci hodiny vlastivědy připravila diskusi s dětmi, na kterou pozvala budoucí asistentku a školní psycholožku. Diskuse proběhla ještě před tím, než se přišel nový žák do školy a třídy podívat, aby na tuto situaci byly děti připravené. Učitelka věděla od maminky žáka, že jde o chlapce s nápadnostmi v chování. Chlapec je upovídaný, mívá poznámky k učivu i k dětem ve třídě. Má problémy v tělesné výchově, především s koordinací pohybů, nezvládá*

kolektivní hry. Je výborný v matematice a má velký zájem o vesmír. V této oblasti má velké znalosti.

Třídní učitelka spolu se školní psycholožkou rozvinula se žáky diskusi na téma různých odlišností, o tom, co kterým dětem jde, v čem jsou dobré a jaké jsou naopak jejich slabé stránky. Žáci diskutovali o tom, jak si vzájemně ve třídě pomáhají, o vztazích mezi sebou a o tom, co by se dalo zlepšit. Poté začala učitelka hovořit o novém žákovi, co mu jde, co naopak ne. Dospělí se žáky diskutovali, jak reagovat na nového žáka, v čem mu pomoci, na co se ho ptát. Nakonec je seznámila učitelka s asistentkou pedagoga. Bavili se o její roli ve třídě, s čím může žákům pomoci, co od ní mohou čekat, jak dlouho s nimi ve třídě bude.

Po této přípravě proběhly oba dny s novým žákem ve třídě bez problémů a dá se očekávat, že to tak bude i po prázdninách. Pro zdárný průběh zařazení takového žáka do kolektivu je nutné, aby práce se třídním kolektivem probíhala průběžně i v dalším období.

#### Příklad 2

Jarda je žákem 8. ročníku základní školy. Má diagnostikován Aspergerův syndrom a obsedantně-kompulzivní poruchu. Ve stávajícím kolektivu je od 6. ročníku. Se třídou se musí průběžně pracovat, protože Jardovo chování je výrazně odlišné a často spolužáky zatěžuje. Chlapec se chodí v průběhu hodiny několikrát umývat, na některé spolužáky reaguje podrážděně až agresivně (jedná se o spolužáky, které považuje za „špinavé, ušpiněné“), v hodině mívá poznámky nesouvisející s výukou, které se však týkají znečištění různých předmětů apod. Aktuálně se zvýraznily jeho problémy. Hodně času tráví na WC, kde provádí očistu. Do třídy se vrací v průběhu hodiny, mívá nevhodné poznámky, vyrušuje ostatní. I pro pedagogy je tato situace problematická.

Třídní učitelka společně s výchovnou poradkyní a školní psycholožkou připravily besedu pro žáky. Beseda se uskutečnila v poslední hodině, aby Jarde na ní nebyl. S rodiči byl domluven jeho dřívější odchod ze školy. V rámci besedy probírali dospělí s dětmi aktuální situaci. Projevili pochopení, že je tato situace pro žáky obtížná, a pokusili se dětem přiblížit, co asi Jarde prožívá, jak důležité je pro něj „čisté“ prostředí, jak ho nutkavé myšlenky omezují v soustředění. Byl využit ilustrativní animovaný film o autistickém chování *Amazing Things Happened* (leznajít na YouTube v české verzi) a ukázky z filmu *Lepší už to nebude*. V obou případech byly ilustrovány projevy psychických poruch – poruchy autistického spektra a obsedantně-kompulzivní poruchy. Na konci diskuse byly se žáky probrány situace, které jim vadí, domluven postup jednání a možnosti, jak se v daných případech chovat. S dětmi bylo domluveno, že pokud pro ně bude situace dlouhodobě obtížná, přijdou za třídní učitelkou. Další beseda se uskuteční za měsíc. Pro žáky bylo důležité, že jim dospělí vysvětlili situaci, že projevili pochopení, že jim aktuální Jardovo chování vadí, a probrali s nimi, jak se chovat a co dělat v případě, že je pro ně situace obtížně zvladatelná. Pedagogové jim však také museli sdělit, že Jarde s nimi bude do třídy chodit dále, nicméně budou přijata přechodná opatření (např. část hodiny bude Jarde trávit mimo třídu v kabinetu, kde bude s asistentkou pedagoga opakovat zadanou látku), která by měla alespoň zmírnit dopady Jardova chování na spolužáky.



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

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4.

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2.

BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-834-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-20-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Vzdělávání žáků s PAS ve střední škole*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-62-9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-36-0.

ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. ■

### 4.12.3 OPATŘENÍ RESPEKTUJÍCÍ ZDRAVOTNÍ STAV ŽÁKA

Medikace

#### MEDIKACE

##### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Medikaci jako podpůrné opatření doporučujeme, pokud má žák lékařem indikovanou medikaci, jejíž nepodání ve školním prostředí by mu mohlo přinést zdravotní komplikace, případně ohrožení životních funkcí.

##### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Postupujeme v souladu s potřebami konkrétního žáka dle doporučení odborného lékaře a na žádost zákonného zástupce. Škola a zákonný zástupce žáka sepiší smlouvu, ve které je uvedeno přesné dávkování léků a doba jejich podání dle písemného vyjádření odborného lékaře. Zákonný zástupce dbá na pravidelné doplňování léků v originálním balení; pokud dojde ke změnám medikace, neprodleně o této skutečnosti informuje pedagoga včetně předání lékařské zprávy, ve které je změna medikace a její dávkování uvedeno. Vedoucí pracovník školy pověří zodpovědnou osobu (současně i další osobu, která v době nepřítomnosti zajišťuje podávání léků), která bude léky podávat a zodpovídat za jejich bezpečné a správné skladování, případně sledovat jejich respirační dobu. V rámci smlouvy mezi školou a zákonným zástupcem a na základě písemné zprávy odborného lékaře jsou definovány časy podání a dávkování medikace.

##### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Toto podpůrné opatření aplikujeme napříč jednotlivými stupni podpory dle potřeb konkrétního žáka.

##### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na zajištění bezpečnosti a zdraví žáků.
- Na nedodání léků zákonným zástupcem, a tím znemožnění podání léků.
- Na nepodání léků či nepřítomnost osoby zajišťující podávání.
- Na podcenění bezpečného skladování léků.
- Na neochotu sepsání smlouvy ze strany školy nebo zákonného zástupce.

Stravování

#### STRAVOVÁNÍ

##### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Odlišné stravování využíváme jako podpůrné opatření na žádost zákonného zástupce, případně na doporučení odborného lékaře (dietetická opatření) či školského poradenského zařízení (rigidita, specifický přístup při podávání jídla).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Vlastní realizace opatření je prováděna v souladu s možnostmi školy (možnost uvaření nebo objednání dietního jídla, umožnit dítěti přinést si jídlo z domova a zajistit jeho konečnou přípravu, úprava prostoru ke stravování apod.) dle potřeb žáka (např. stravování v pravidelných intervalech) a s potřebným personálním zabezpečením.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2-5

Opatření je aplikováno napříč jednotlivými stupni podpůrných opatření dle potřeb konkrétního žáka.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na to, aby vedení školy zohlednilo požadavky rodičů na odlišný způsob stravování žáka ve škole.
- Na dohled na příjem potravy v daných časových intervalech.
- Na dodržování opatření k odlišnému způsobu stravování (žák s anorexií je pobízen k jídlu; žákovi, který jí jen suché těstoviny, jsou polity omáčkou; nejsou respektována doporučení stravovat žáka ve školní jídelně mimo hlavní provoz kvůli jeho hypersenzitivitě na hluk apod.).



Anička je vzdělávána v první třídě ZŠ speciální. Je zařazena do třídy pro žáky s autismem. Dívka má velmi rigidní stravovací návyky, jí pouze rohlík s taveným sýrem, a to pouze jeden druh. Při jídle nesedí, pobíhá po místnosti, na talíř dostává jedno sousto, pro které si ke stolu přijde, a opět odběhne. Okamžitě pozná, když je rohlík namazaný jiným druhem taveného sýra. Je zvyklá jíst v pravidelných intervalech, to znamená během dopoledního pobytu ve škole celkem dvakrát (svačina, oběd). Pokud v těchto intervalech nedostane rohlík se svým oblíbeným sýrem, vzteká se, křičí a je autoagresivní.

Prvním krokem v intervenci bylo naučit ji sedět u jídla. Pedagogové hledali motivační pobídky, které by ji na místě udržely. Byli si vědomi toho, že motivační pobídky musí být velmi silné, jinak neměla Anička u stolu důvod sedět. Anička měla moc ráda hebké materiály, a tak pedagogové umístili napevno na stůl kus hebké látky (plyš), který mohla dívka v průběhu jídla jednou rukou hladit. Toto opatření ji velmi brzy udrželo na místě, nejprve u stolu jen stála a po několika týdnech byla ochotná si i sednout. Několik dalších měsíců seděla u jídla už bez problémů a jedla rohlík s taveným sýrem. Když si pedagogové byli jistí, že sezení u stolu je upevněné, začali opatrně zkoušet udělat v jídlu drobnou změnu. Zpočátku jí mezi sousta s oblíbeným sýrem vložili jeden kousek namazaný jiným druhem sýra podobné konzistence. Anička to snědla, ale bylo zřejmé, že to poznala, a třebaže jí to nebylo příjemné, jedno sousto zvládla. Postupně, avšak velmi pomalu, počet soust rohlíků s jiným sýrem pedagogové zvyšovali, až jí



mohli střídavě předkládat kousek rohlíku s jejím taveným sýrem a kouskem, který byl namazaný jiným druhem taveného sýra. Časem se naučila jíst i rohlík namazaný jiným druhem sýra. Obdobně se pokračovalo vždy, pokud chtěli Aničku naučit jíst jiné než její oblíbené potraviny.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-20-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Vzdělávání žáků s PAS ve střední škole*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-62-9.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-36-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

SCHOPLER, Eric a Gary MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 3., rozšíř. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. ■

#### 4.12.4 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

##### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Funkční spolupráce rodiny a školy je důležitá pro zajištění úspěšného průběhu vzdělávacího procesu u žáků z cílové skupiny. Spočívá v účinné spolupráci mezi rodinou a školou, která je postavena na rovnoprávném vzájemném vztahu obou partnerů a vzájemném vyměňování zkušeností.

Toto opatření pomáhá k zajištění úspěšného začlenění žáka do vzdělávacího procesu, eliminuje problémy žáka ve školním i domácím prostředí. Cílem této spolupráce je nastavení jednotných postupů a dosažení maximálně možné efektivity výchovného i vzdělávacího působení rodiny a školy.

##### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Spolupráce rodiny a školy probíhá v průběhu vzdělávání v pravidelných intervalech nebo dle potřeby prostřednictvím osobních konzultací, třídních schůzek, hovorových hodin,

telefonickými rozhovory či písemným stykem prostřednictvím SMS, e-mailů, sociálních sítí, pravidelnými zápisy apod. Důležitým prvkem při spolupráci rodiny a školy je také účast rodičů na různých školních akcích (besídky, školní akademie), na kterých se v neformálních situacích setkávají rodiče s pedagogickými pracovníky i se žáky.

Dobrá a účinná spolupráce musí být postavena na rovnoprávném vztahu mezi rodinou a školou, který je založen na vzájemné důvěře, respektu a ochotě vzájemně si naslouchat. Důležité je, aby osobní setkání probíhala v příjemném prostředí bez přítomnosti dalších, přímo nezainteresovaných lidí. Schůzky rodičů s pedagogickými pracovníky by měly probíhat bez přítomnosti žáka, pokud to situace přímo nevyžaduje.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2-5**

Spolupráce rodiny a školy prolíná všemi stupni podpory. Dá se předpokládat, že ve vyšších stupních bude spolupráce intenzivnější než v nižších stupních podpory, kde může být dostačující úroveň spolupráce obvyklá u ostatních žáků. V rámci všech stupňů využíváme všechny formy vzájemné spolupráce jednak v pravidelných intervalech, její frekvence bude pravděpodobně vyšší ve vyšších stupních podpory, a dále dle konkrétní situace, která vyžaduje spolupráci, ať už formou osobního kontaktu, telefonicky či písemnou formou.

Intenzita a frekvence spolupráce se může v průběhu vzdělávání měnit (např. může být intenzivnější při zahájení povinné školní docházky, při přechodu na 2. stupeň, při změně vyučujícího nebo aktuálně zhoršeném zdravotním stavu žáka). Do potřebné intenzity a spolupráce může zasáhnout zařazení žáka do určitého stupně jen v některých případech (např. žák, kterému jsou poskytována podpůrná opatření ve 4. stupni a je vzděláván v běžné základní škole, bude s největší pravděpodobností vyžadovat vyšší míru spolupráce rodiny a školy než žák ve stejném stupni poskytovaných podpůrných opatření v základní škole speciální).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na korektnost jednání, na vzájemné podceňování, diktování podmínek, manipulace a nereálné požadavky při vzájemné spolupráci rodičů a pedagogických pracovníků.
- Na netaktní řešení individuálních problémů žáka na schůzkách všech rodičů (nezachování diskrétnosti v poskytování informací, řešení problémů apod.).
- Na formální přístup k plánovaným setkáváním zástupců školy s rodiči.
- Na vhodnou volbu termínů schůzek ze strany školy i rodičů, kdy je třeba respektovat možnosti jedné i druhé strany.
- Na nerespektování možností rodičů v podílu na vzdělávání a výchovném působení na dítě.
- Na nejednotné působení ze strany rodiny (rodiče nejsou jednotní v názorech na výchovu dítěte, možné problémy v působení rozvedených rodičů, u dítěte se střídavou péčí, malý zájem jednoho z rodičů v podílu na podpoře vzdělávání dítěte).



Toník navštěvuje posledním rokem mateřskou školu, má odklad školní docházky. Ve třech letech mu byl diagnostikován dětský autismus a těžká vývojová porucha řeči smíšeného typu a vývojová porucha motorických funkcí. Intelektově se Tonda pohybuje na dolní hranici normy. Od té doby, co navštěvuje MŠ jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou mu poskytována podpůrná opatření 4. stupně – podpora prostřednictvím asistenta pedagoga – a je vzděláván dle IVP. K rozvoji řeči a porozumění se od počátku docházky do MŠ využívala augmentativní komunikace na principu výměnného obrázkového komunikačního systému. Toník se v průběhu docházky zlepšil v aktivním používání řeči i v porozumění. Před nástupem do 1. třídy se vyjadřuje ve větách, občas je schopen použít i souvětí. Také porozumění se výrazně zlepšilo, dobře rozumí každodenním pokynům, často používaným instrukcím a informacím, které dostává ve mateřské škole nebo doma, protože jak učitelky v MŠ, tak rodiče dobře znají výrazivo, kterému Tonda rozumí. Rodiče se velmi obávají přechodu na základní školu. Problémy může přinést již sama změna, jiní lidé, ale také skutečnost, že se s nimi bude obtížně domlouvat. Poté co byl Toník přijatý do 1. třídy ZŠ, kontaktovala matka vedení školy. Se zástupkyní ředitele se domluvily, že se ještě před prázdninami sejdou na společné schůzce s třídní učitelkou. Současně se matce podařilo domluvit, že asistentka pedagoga, která s Toníkem již dva roky pracuje, přejde s Toníkem do ZŠ. Vedení školy ani s tímto nemělo žádný problém. Schůzka rodičů s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga i zástupkyní ředitele se uskutečnila na konci května. Matka poskytla škole veškeré informace o chlapci, paní asistentka hovořila o chlapci ze svého pohledu. Paní učitelka seznámila rodiče se způsobem své výuky, v průběhu schůzky již řešili konkrétní věci (např. pracovní místo ve třídě, intenzita podpory asistentky pedagoga, míru využití specifických forem práce, pomůcky, začleňování Toníka do kolektivu). Paní učitelka se domluvila s paní asistentkou, že se do konce školního roku přijde na Tonda podívat a pohovoří rovněž s paní učitelkami v MŠ. Na schůzce byl rovněž dohodnut systém spolupráce rodiny a školy v průběhu roku. Paní asistentka bude v úzkém kontaktu s matkou, prostřednictvím notýsku, e-mailovou, popř. telefonickou formou ji bude informovat o dění ve škole a o přípravě na výuku. Jedenkrát měsíčně se budou setkávat na osobních schůzkách matka, paní učitelka a paní asistentka. Čas ukáže, zda tato forma spolupráce bude dostačující a zda na ní nebude třeba něco změnit. Součinností a vzájemnou vstřícností všech zainteresovaných se podařilo udělat maximum k tomu, aby Toník přechod do školy zvládl a jeho počáteční vzdělávání probíhalo úspěšně.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, uče se s nimi „tančit“*. 2. vyd. Praha: Pasperta, 2017. ISBN 978-80-88163-65-7.

PEŠEK, Roman. *Kyslíková maska pro rodiče dětí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Pasperta, 2013. ISBN 978-80-905576-1-1.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 3., rozšíř. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. ■

## 4.12.5 ŘEŠENÍ KRIZOVÝCH SITUACÍ

### ZVLÁDÁNÍ CHOVÁNÍ SNIŽUJÍCÍ FUNKČNOST ŽÁKA

Zvládání chování  
snižující funkčnost  
žáka

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření reaguje na chování žáků s PAS a jinými psychickými onemocněními, které snižuje jejich funkčnost a ovlivňuje zejména zapojení žáka do vzdělávacího procesu, vztahy mezi vrstevníky i mezi žákem a pedagogy. V případě závažného nepřiměřeného chování reaguje na zajištění bezpečnosti, zdraví žáků i dospělých, stejně jako na ochranu majetku. Toto opatření spočívá ve stanovení priorit v řešení obtížně zvladatelného chování v případě, že se u žáka objevuje současně více problémů najednou. Po stanovení chování, které nejvíce snižuje funkčnost žáka a současně je nejméně přijatelné ve vzdělávacím procesu, provedeme funkční analýzu konkrétního chování. Tato analýza obsahuje popis chování v určité situaci, uvádí, v přítomnosti jakých osob se vyskytuje, v jakém čase a prostředí, s jakou intenzitou, frekvencí, zmiňuje i dobu trvání.

Celkový obraz chování, které snižuje funkčnost žáka, závisí na celkové tíži symptomatiky, osobnostních predispozicích, výchovném a terapeutickém přístupu v minulosti i současnosti. Některé problémové chování je naučené, jiné má biologický základ a běžnými výchovnými postupy či behaviorální terapií se nedaří odstranit. Podrobná analýza chování je nezbytným krokem k zvolení vhodné strategie, která povede k odstranění nevhodného chování (metoda se nazývá funkční analýza chování) (Thorová, 2012).

Nepřiměřené chování žáků cílové skupiny je důsledkem diagnostikovaných obtíží, z nichž jsou nejčastější:

- nedostatky v oblasti sociálních dovedností (např. potíže s vyhodnocováním sociálních situací a s přiměřenými reakcemi na ně, snížená schopnost uplatnit různé sociální dovednosti v zátěžových situacích),
- komunikační obtíže (omezená funkční komunikace vyvolává u žáků stres, ten se stává spouštěčem nefunkčního chování jako komunikačního prostředku, který žák využívá k naplnění svých potřeb),
- nevhodné prostředí a přístup (nejsou respektovány specifické potřeby žáka vyplývající ze základní diagnózy, což u něj vyvolává napětí, které je spouštěčem problémového chování),
- nedostatky v oblasti myšlení a vnímání (žáci bývají přecitlivělí nebo naopak necitliví vůči některým podnětům, jinak vnímají a zpracovávají informace, což vede k uplatňování specifických vzorců chování, působících na okolí zvláště až nepřiměřeně).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření aplikujeme v případě, že u žáka dochází opakovaně k uplatňování nepřiměřeného chování. Nejprve popíšeme konkrétní nefunkční chování a poté postupujeme při jeho řešení ve čtyřech krocích (hledáme zjevná a jednoduchá řešení, stanovíme hierarchii a priority při řešení nefunkčního chování, vyloučíme zdravotní příčinu jako spouštěč chování, provedeme funkční analýzu chování). Při vlastní realizaci tohoto opatření je bezpodmínečně nutná obecná shoda všech zúčastněných na popisu a řešení chování.

Vzhledem k tomu, že projevy nepřiměřeného chování jsou velmi různorodé (od drobných projevů, souvisejících s neklidem či negativními postoji, až po závažné, život ohrožující), je třeba klást důraz na správnou identifikaci chování, jeho popis a frekvenci i intenzitu výskytu a následné hledání jeho řešení.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2**

Žák vykazuje méně závažné nepřiměřenosti v chování, které se dají eliminovat jednoduchým a zjevným řešením problému, jež je v kompetenci konkrétního pedagoga ve spolupráci s rodinou. Například při zapojení do třídní soutěže v matematice žák při neúspěchu vykazuje nevhodné chování. Nácvikem zvládnutí soutěže i s prohrou v individuálním vztahu se část nepřiměřeného chování daří eliminovat, avšak v některých situacích se opakuje. Po konzultaci s pracovníkem ŠPZ zapojí pedagog motivační pobídky pro žáka – v situaci, kdy prohraje a nevykáže nevhodné chování, je odměněn. Po této intervenci se podařilo z 90 % nepřiměřené chování snížit. Při opakujícím se chování je možné oslovit pracovníka školního poradenského pracoviště či ŠPZ.

**3**

V případě závažnějšího či opakovaného nevhodného chování spolupracuje s pedagogem a rodinou pracovník ŠPZ. Na realizaci navržených opatření se může částečně podílet další pedagogický pracovník, nejčastěji jde o pracovníky školního poradenského pracoviště.

4

Žák vykazuje závažné potíže v chování, které je nutné řešit ve spolupráci s pracovníkem ŠPZ či dalšími odborníky. Řešení vyžaduje důkladnou analýzu problému a objektivní popis chování. Pro změnu chování je často nutné přistoupit k úpravě vnějších podmínek a přístupu k žákovi. Na realizaci navržených opatření se podílí další pedagogický pracovník.

5

Žák vykazuje závažné problémy v chování, které je nutné řešit ve spolupráci s řadou odborníků (pracovník ŠPZ, psychiatr, behaviorální terapeut apod.). Řešení vyžaduje důkladnou analýzu problému a objektivní popis chování. Pro změnu chování je vždy nutné přistoupit k úpravě vnějších podmínek a přístupu k žákovi. Na realizaci navržených opatření se podílí další pedagogický pracovník.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Na podceňování drobných problémů, které často vede k nárůstu obtížně akceptovatelného chování a jeho nebezpečnosti pro žáka i pro okolí.
- Na neobjektivní pohled na projevy problémového chování a jeho frekvenci a následné normalizování chování žáka beze změn vnějšího prostředí i chování okolí (např.: „On pořád křičí.“, „Ona stále mluví sprostě.“, „Už zase mlátí ostatní děti.“).
- Na možné překážky při zavádění tohoto opatření, kterými mohou být nedostatečné personální zajištění, malý časový prostor, ale také neznalost metodiky řešení obtížně zvladatelného chování.
- Na nevhodné reakce, preventivní vylučování žáka z aktivit, nepřátelský postoj okolí, které mohou výskyt nepřiměřeného chování zhoršit, případně upevnit.



*U Martina se ve 3. třídě začalo objevovat ve výuce nepřiměřené chování. Chlapec vykřikuje vulgární slova, někdy celé věty, které cíleně útočí na asistentku pedagoga a vyučující. Do konce 2. třídy se toto chování neobjevovalo, Martin vždy ve vyučovacích hodinách s podporou asistentky pedagoga pracoval s velkým nasazením. Při konzultaci pedagogů s pracovníkem ŠPZ nedošlo ke shodě, které chování, jež Martin ve výuce uplatňuje, je nejvíce rušivé a nejčastěji se opakující. Je třeba rozhodnout, které chování je nutné řešit jako první, a proto je třeba vytvořit funkční analýzu a zabývat se i tím, jakou funkci má toto chování, neboť ani na tuto otázku nedokázali pedagogové odpovědět (např. připoutání pozornosti, neví si rady, je přetěžován, trápí ho zdravotní problém).*

*Při hledání příčin a sledování konkrétního chování, které jsme u žáka označili za nepřiměřené, postupujeme ve čtyřech krocích:*

1. *krok: zjevná a jednoduchá řešení. Pojmenování a definice problému v chování se zdařila, k navržení řešení vedoucího k jeho změně je třeba odhalit příčiny. Proto je třeba pokračovat druhým krokem.*
2. *krok: k řešení problémového chování stanovíme hierarchie a priority. Je třeba analyzovat nevhodné chování. Důsledkem chlapcova chování je nepříznivé klima ve třídě a zhoršení podmínek pro výuku. Dále postupujeme ke třetímu kroku.*

3. krok: chování žáka může mít zdravotní příčinu, a proto je třeba tuto příčinu vyloučit. Vyloučení či potvrzení zdravotního problému konzultujeme se zákonným zástupcem. Pokud si rodič či pedagog myslí, že by mohlo jít o zdravotní příčinu, rodič zajistí lékařské vyšetření. Když se zdravotní problém nepotvrdí, postupujeme ke čtvrtému kroku.
4. krok: funkční analýza chování, která představuje identifikaci okolností předcházejících, případně následujících po určitém chování, které mohou být jeho příčinou a udržovat ho. Důležité je analyzovat a pochopit důvody konkrétního chování ve vztahu k prostředí a teprve na základě toho navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k příčinám a důsledkům chování. Intervenční postupy jsou po těchto krocích mnohem efektivnější. K zaznamenávání chování můžeme použít tabulku, která při vyhodnocování zpřehlední výsledky a usnadní navrhnout řešení nevhodného chování.

#### Popis chování (vulgarismy)

Jméno: Martin

Pedagog: .....

Datum	Popis chování	Místo, kde k problému chování došlo	Frekvence chování	Intenzita projevu chování	Doba trvání chování	Kdo byl přítomen problému chování	Především intervence u daného problému chování
12. 9.	Vykřikuje jednotlivá vulgární slova	Třída	15× za den	Velmi hlasité vykřikování vulgárních slov, která všichni slyší	1. h. ČJ – 0× 2. h. MA – 3× 3. h. prvouka – 3× 4. h. VV – 9×	Učitelka Asistentka pedagoga	Okřikování, domlouvání,
13. 9.	Vykřikuje vulgární slova i věty	Třída	20×	Velmi hlasité vykřikování slov i vět	1. h. ČJ – 1× 2. h. MA – 2× 3. h. HV – 6× 4. h. PČ – 11×	Učitelka Asistentka pedagoga	Okřikování, domlouvání, poslední hodiny snaha, aby chlapec odešel ze třídy
14. 9.	Vykřikuje vulgární slova	Třída	16×	Velmi hlasité vykřikování slov	1. h. MA – 3× 2. h. ČJ – 1× 3. h. ČJ – 4× 4. h. prvouka – 2× 5. h. TV – 6×	Učitelka Asistentka pedagoga	Okřikování, domlouvání

Zdroj: Věra Čadilová, Zuzana Žampachová

Tabulku zpracováváme 14 dní až tři týdny, abychom získali co nejvíce informací a vyhodnocení dat bylo co nejobektivnější.



## Analýza funkčnosti chování na základě zjištěných okolností:

Získání pozornosti	Získání věci	Získání smyslového podnětu	Únik z nepříjemné situace	Emoční reaktivita / afektivní labilita	Verbální upoutání pozornosti	Uvolnění napětí	Splnění osobních potřeb	Jiné
Ano	-	-	Ano	Ano	Ano	Ano	-	-

Zdroj: Věra Čadilová, Zuzana Žampachová

## Plán intervence:

Očekávané výsledky / alternativní chování	Navržená intervence / frekvence intervence	Poznámky	Podpis / čas
Výsledkem intervence je, že žák přestane vykřikovat vulgární slova a věty	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ doba pobytu ve třídě se zkrátí, zejména v koncových hodinách</li> <li>■ dopředu ho připravit na individuální práci mimo třídu</li> <li>■ vytvoření motivačního systému</li> <li>■ snížení nároků na žáka v pracovních činnostech, omezit zapojení do skupinových činností v TV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ zajistit prostor pro individuální práci</li> <li>■ zařazení do pracovního schématu</li> <li>■ žetonový systém</li> </ul>	

Zdroj: Věra Čadilová, Zuzana Žampachová

Z funkční analýzy vyplynulo, že Martin používá vulgární výrazy nejvíce ve výchovných předmětech, které jsou v rozvrhu zařazovány až v koncových hodinách. Výsledky analýzy ukazují, že spouštěčem nepřiměřeného chování není upoutání pozornosti, jak si původně pedagogové mysleli, ale frustrace z přehnaných nároků ve výchovných předmětech a také v souvislosti s únavou, která v koncových hodinách přichází. Martin je motoricky málo zdatný, má potíže v jemné i hrubé motorice. Má také problémy s pozorností, kterou má výrazně oslabenou, a s koncentrací pozornosti. S přibývajícím věkem si své problémy uvědomuje, a proto uvedené chování začal uplatňovat až v tomto školním roce.

Navržená opatření, která vedla k eliminaci uvedeného chování, jsou zaměřena především na snížení nároků a na motivaci žáka nepřiměřené chování neuplatňovat.



ČADILOVÁ, Věra, Hynek JÚN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.

JŮN, Hynek. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-590-5.

SCHOPLER, Eric a Gari MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8133-9. ■

Krizový scénář

## KRIZOVÝ SCÉNÁŘ

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto opatření spočívá ve zpracování návrhu, jak reagovat v situaci, kdy u žáka nastane obtížně zvladatelné chování.

Krizový scénář konkrétně popisuje, jak řešit situaci, kdy k nepřiměřenému chování u žáka dojde, jak budou v řešení situace postupovat jednotliví pedagogové, jakým způsobem bude zajištěna bezpečnost ostatních žáků, a navrhuje postup úpravy vnějších podmínek. Předpokladem vytvoření krizového scénáře je komplexní školní dokumentace problémového chování konzultovaná se ŠPP nebo ŠPZ o dosavadních pokusech o jeho řešení. Krizový scénář je vždy konzultován se zákonným zástupcem žáka, případně žákem samotným.

Krizový scénář pomáhá eliminovat důsledky nastalého problémového chování ve skupině žáků v krizové situaci. Následně by měla být provedena preventivní opatření, aby se výskyt nefunkčního chování minimalizoval.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Krizový scénář aplikujeme neodkladně v situacích, kdy u žáka dojde k problémovému chování bez jakéhokoli nároku na řešení problémového chování jako takového. Například

dítě se během vyučování dostane do afektu v důsledku změny programu. Křičí, běhá po třídě, shazuje věci ze stolů, povaluje židle, vráží do dětí. Toto chování se vyskytuje ve chvíli, kdy žák není předem o změně programu informován, což se občas stává. Krizový scénář poskytuje návod, jak tuto situaci vyřešit: Neuklidňovat dítě. První pedagog odchází ze třídy s ostatními dětmi na místo, které je stanoveno v krizovém scénáři, a současně informuje o vzniklé situaci telefonicky dalšího člověka ve škole, který může přijít pomoci situaci řešit. Žák v afektu zůstává ve třídě s druhým pedagogem, který se snaží zajistit jeho bezpečnost – klidným slovem se ho snaží ztišit, odklízí věci, které mu mohou způsobit zranění, pokud to situace a fyzická kondice žáka dovolí, snaží se ho uchopit a zabránit mu v destruktivním chování. Čeká, až se žák postupně uklidní, a poté ho odvede do jiné místnosti, aby se mohli ostatní žáci vrátit zpět do třídy.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**3–5**

Toto podpůrné opatření se aplikuje ve vyšších stupních podpory u žáka, který již opakovaně vykazoval nevhodné chování a ohrožoval sebe či své spolužáky, případně pedagogy.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Je třeba klást důraz na přesné a včasné sestavení krizového scénáře, na seznámení se s ním všemi zainteresovanými a následně na jeho přesném dodržení, aby nenastal zmatek, pokud k incidentu dojde. Rizikem může být podcenění důležitosti krizového scénáře v situaci, kdy se chování opakuje a pedagogové si jsou jisti, že situaci zvládnou. Může však dojít k situaci, kdy žák napadne spolužáka a zabránit nepříjemným následkům může jen rychlý zásah. Pokud nejsou pedagogové na tuto situaci připraveni, nedokážou většinou zasáhnout rychle a efektivně.

Při realizaci krizového scénáře je nutné dát si pozor na nedostatečné personální zabezpečení, které může být zásadní překážkou při jeho zdárné realizaci.



*Láďa je žákem 6. ročníku ZŠ. Jedná se o žáka s nízkou frustrační tolerancí, kterého rozruší řada podnětů – zvýšený hluk, poznámky spolužáků k učivu, drobné změny v režimu výuky, nedostatek informací k zadání, tlak na výkon, přetížení. U některých podnětů dokážou již pedagogové vysledovat, že na ně bude Láďa bouřlivě reagovat, jindy jsou jeho reakce nepředvídatelné. Vzhledem k tomu, že reakce na uvedené podněty bývají nepřiměřené, chlapec reaguje afektivně, křičí, pobíhá, hází předměty, někdy bývá i agresivní, byl ve škole vypracován krizový plán.*

### KRIZOVÝ PLÁN

*Popis chování, při kterém využijeme krizový plán:*

*Afektivní reakce doprovázená křikem, pobíháním, házením předmětů, agresivitou, která ohrožuje spolužáky, případně zdraví Ládi.*

Pedagog, který učí ve třídě (vykonává dozor v době přestávky), vykoná následující:

1. A) Ve třídě pracuje asistent pedagoga – asistent přebírá třídu, krizovou situaci řeší učitel.  
B) Ve třídě nepracuje asistent pedagoga – učitel kontaktuje telefonicky pedagogického pracovníka v pohotovosti, připraveného žáka převzít a pokračovat v dalších krocích dle plánu.
2. Pedagog v pohotovosti odvede žáka do bezpečného prostředí:
  - a) školní klub či herna u třídy 4. A,
  - b) kabinet speciální pedagožky,
  - c) kabinet asistenta nebo školního psychologa.
3. Pedagog v pohotovosti informuje telefonicky vedení školy (zástupce ředitele školy nebo ředitele) a zákonného zástupce, jehož číslo má uloženo v mobilním telefonu. Zákonný zástupce si žáka po dohodě vyzvedne ze školy.
4. Pedagog v pohotovosti se žákem setrvává po dobu nezbytně nutnou.
5. Následně se začne situace řešit podle její povahy dle manuálu.

Stanovení pracovníci školy – pedagog v pohotovosti:

Den	Pedagog v pohotovosti	Kontakt	Náhradník
pondělí	školní psycholog	777 777 777	určený asistent pedagoga
úterý	školní speciální pedagog	777 777 777	určený asistent pedagoga
středa	ředitel školy	777 777 777	určený asistent pedagoga
čtvrtek	zástupce ředitele školy I	777 777 777	určený asistent pedagoga
pátek	zástupce ředitele školy II	777 777 777	určený asistent pedagoga

Zdroj: Věra Čadilová, Zuzana Žampachová

Podmínka: v každé hodině musí být učitel nebo asistent pedagoga s mobilním telefonem pro tyto případy.

V xxxxx dne:

Podpis ředitele školy:

Podpis všech pracovníků (pedagogů v pohotovosti):



ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

JŮN, Hynek. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-590-5.

EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1 ■

## Závěr

Při psaní katalogu jsme vycházeli ze své praxe s doporučováním podpůrných opatření v posledních dvou letech. Bohužel se po zavedení legislativních změn stalo skutečností, že formální (administrativní) část inkluzivního procesu se stále rozšiřuje, upravuje a mění. Podstata podpory žáků s autistickými poruchami a dalšími psychickými onemocněními však zůstává stejná.

V této dílčí části Katalogu podpůrných opatření je kladen důraz především na praktickou stránku uplatňování podpůrných opatření v inkluzivním vzdělávání. Proto je ke každému podpůrnému opatření uveden alespoň jeden příklad.

V textu jsme se snažili popsat co nejkonkrétněji jednotlivá podpůrná opatření a ilustrovat je konkrétními příklady z praxe tak, aby mohl pedagog individuálně realizovat podporu pro žáky z cílové skupiny a aplikovat nejvhodnější postupy. Doporučení jednotlivých školských poradenských zařízení mohou být svým obsahem rozdílná, proto je nutné, aby se pedagog orientoval v podpůrných opatřeních, měl určité portfolio možností a byl schopen aplikovat konkrétní podpůrná opatření pro konkrétního žáka.

Je obtížné popsat všechny možnosti uplatňování podpory tak, aby vyhovovala každému žákovi, proto i sám pedagog ve škole musí být kreativní a snažit se nalézat cesty k tomu,

aby i žáci s potřebou podpůrných opatření ve škole dobře prospívali a jejich vzdělávání bylo efektivní.

Přejeme si, aby se Katalog v budoucnu stal praktickou pomůckou pedagogům ve školách a podpůrná opatření byla ve školách uváděna do každodenní praxe ve prospěch úspěšného vzdělávání jak žáků z cílové skupiny, tak i jejich spolužáků. ■

za kolektiv autorů Věra Čadilová, Zuzana Žampachová

## Slovník pojmů

— Věra Čadilová, Zuzana Žampachová —

**ADAPTIVNÍ CHOVÁNÍ** – přizpůsobivé chování.

**AFEKTIVNÍ REGULACE** – schopnost vědomého ovlivnění emočních prožitků.

**AGRESE** – napadání, útočení.

**ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE** – náhradní komunikace.

**AUTOSTIMULAČNÍ ČINNOSTI** – sebepodněcovací, sebedráždivé, sebepovzbuzovací činnosti.

**BEHAVIORÁLNÍ** – týkající se chování.

**BIZARNÍ REAKCE** – podivné, zvláštní, neobvyklé zpětné působení.

**CNS** – centrální nervový systém.

**DEFICIT** – nedostatečnost, nedostatek.



**DEKOMPENZACE** – zhoršení stavu spojené s opětovným výskytem příznaků nemoci.

**DENNÍ REŽIM** – vizualizovaný sled jednotlivých činností během dne, který je tvořen režimovými symboly. Jsou to symboly, které znázorňují jednotlivé činnosti. Forma znázornění je dána vývojovou úrovní konkrétního jedince.

**DEZINHIBOVANÝ** – bez dostatečné sebekontroly a zábran.

**ECHOLALIE** – opakování slyšených slov či vět, a to hned (okamžitá) nebo s časovým odstupem (odložená).

**EGODYSTONNÍ** – v protikladu k osobnímu přesvědčení a vědomým záměrům.

**EGOSYNTONNÍ** – v souladu s vlastním osobním přesvědčením a záměry.

**EMPATIE** – vcítění se.

**EXPRESIVNÍ (ŘEČ)** – verbální nebo neverbální vyjadřování.

**EXTERNALIZOVANÝ** – navenek projevovaný.

**FLEXIBILITA** – pružnost.

**FOBIE** – chorobný strach.

**FRUSTRACE** – zmaření nějaké touhy a přání, které se může záporně projevit.

**HISTRIONSKÁ** – výrazně emotivní a teatrálně se projevující osobnost, vyžaduje zvýšenou pozornost okolí.

**HYPERLEXIE** – nadměrná schopnost čtení.

**HYPOMÁNIE** – situačně nepřiměřená dlouhodobě zvýšená nálada.

**CHRONIFIKUJÍCÍ** – stávající se chronickým, dlouhodobě přetrvávající.

**IMITACE** – nápodoba.

**INDIVIDUÁLNÍ NÁCVIK** – nácvik nových dovedností v individuálním vztahu dospělého s dítětem.

**KAUZALITA** – souvislost příčiny a účinku; příčinná podmíněnost, příčinnost.

**KÓDOVANÁ ÚLOHA** – strukturovaná úloha, která je označena kódem.

**KOGNITIVNÍ** – poznávací.

**LATERALITA** – přednostní používání jednoho z párových orgánů. Typy laterality: leváctví, praváctví, ambidextrie (nevyhraněná lateralita).

**MALADAPTIVNÍ** – nepřizpůsobivý vůči požadavkům vnějšího prostředí.

**MÍRA POMOCI (ÚROVEŇ SAMOSTATNOSTI)** – míra pomoci je dána podporou, kterou dítěti poskytujeme při plnění úkolů a činností. Má zásadní vliv na učení nových dovedností, na aplikaci specifických metod a postupů a na budování samostatnosti dítěte. Zaznamenávání poskytované míry pomoci při plnění jednotlivých úkolů je důležité pro mapování vývojových posunů dítěte a zvládnutí dílčích kroků, které vedou k dosažení jeho samostatnosti.

Tabulka poskytované míry pomoci

Míra pomoci	Označení míry pomoci	Hodnocení
fyzická pomoc	F	Nesplnil /Ne/
pomoc gesty	G	Naznačuje /Na/
demonstrace	D	
verbální pomoc	V	
fyzická blízkost	B	Splnil
samostatnost	S	/Sp/

Zdroj: Věra Čadilová, Zuzana Žampachová

**NARCISTICKÁ** – sebestředná osobnost zaměřená na udržování sebeúcty zdůrazňováním vlastních kvalit / kritikou druhých osob.

**PARANOIDNÍ (OSOBNOST)** – osobnost se zvýšenou mírou vztahovačnosti až podezřívavostí vůči okolí.

**PERCEPCE** – vnímání; proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka.

**PRACOVNÍ CHOVÁNÍ** – typ chování, které vyžaduje udržení pracovního místa, plnění zadaných úkolů na pracovním místě a případně respektování pokynů spojených s plněním úkolů.

**PRACOVNÍ SCHÉMA** – sled jednotlivých zadaných úkolů či činností v rámci určité časové jednotky.

**PREDISPOZICE** – sklon, vložka, předurčení.

**PROCESUÁLNÍ SCHÉMA** – vizualizovaný postup činnosti, který je rozfázován na jednotlivé kroky, podle nichž dítě více či méně samostatně tuto činnost provádí.

**OBTÍŽNĚ ZVLADATELNÉ CHOVÁNÍ (CHOVÁNÍ SNIŽUJÍCÍ FUNKČNOST)** – kulturně abnormní chování takového stupně, frekvence a trvání, že je pravděpodobné, že je ním ohrožena fyzická bezpečnost daného člověka či jiných lidí, nebo se jedná o chování,

v jehož důsledku pravděpodobně dojde k výraznému omezení nebo zakázání přístupu k běžnému společenskému vybavení (Emerson, 1995).

**PUNITIVNÍ** – trestající.

**RECEPTIVNÍ (ŘEČ)** – rozumění řeči.

**RESTRIKCE** – omezení, snížení.

**RITUÁL** – soubor zvyklostí, např. pro danou činnost, dané jednání.

**SAMOSTATNÁ PRÁCE** – dítě samostatně plní zadané úkoly, které bezpečně zvládne na více či méně strukturovaném pracovním místě. Dospělý může monitorovat práci dítěte, do průběhu vlastní práce však nezasahuje, dítě od dospělého nedostává žádnou míru podpory.

**SENZITIVNÍ** – citlivý.

**SÉMANTIKA** – nauka o významech jazykových jednotek.

**SENZOMOTORICKÉ SCHOPNOSTI** – soubor schopností pro činnosti, které jsou náročné na spojení smyslového vnímání a pohybů.

**SENZORICKÝ SYSTÉM** – zaznamenává vjem doteku, tlaku, vibrace, pozice končetin, tepla, chladu a bolesti.

**SCHIZOIDNÍ** – rezervovaná osobnost, velmi omezeně vyjadřující city, preferující osamělost s vlastními zálibami, typická je lhostejnost vůči sociálním konvencím.

**SCHIZOTYPNÍ** – výrazně excentrická a bizarně se chovající osobnost (v oblasti sociální i komunikační), preferuje osamělost, častá podezřavost, podobá se mírnějším formám schizofrenie.

**SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ REHABILITACE** – trénink sociálních dovedností a konstruktivního racionálního uvažování; v rámci psychotického onemocnění dochází často ke zhoršení kvality v těchto oblastech.

**STRUKTUROVANÁ ÚLOHA** – úloha, úkol s jasnou vizuální strukturou, která napomáhá dítěti se v zadaném úkolu orientovat, usnadňuje odpověď na otázku Jak mám splnit tento úkol? (systém plnění úkolu zleva doprava, přesné množství zadávaného úkolu, jasný signál o dokončení úkolu apod.).

**SYNTAX** – skladba; nauka o gramatické stavbě vět a souvětí.

**TAKTILNÍ AUTOSTIMULACE** – dotykové sebepodněcování, sebedráždění, sebepovzbuzování.

**VERBÁLNÍ** – vyjádřený slovy, slovní, ústní.

**VIZUÁLNÍ** – zrakový, zrakem vnímající nebo vnímaný.

**VOLNÝ ČAS** – obecně dělíme volný čas na strukturovaný a nestrukturovaný:

**Strukturovaný volný čas** je volný čas trávený za předem určených podmínek, je organizovaný a řízený dospělou osobou. Činnosti, které jsou ve strukturovaném volném čase realizovány, vycházejí ze zájmu a zálib dítěte.

**Nestrukturovaný volný čas** je dobou odpočinku, relaxace, přestávky mezi jednotlivými činnostmi. Je to doba nestrukturovaná, neorganizovaná. Dítě ji vyplňuje samo svými oblíbenými aktivitami, které z pohledu dospělé osoby mohou být často nesmyslné.

**VULNERABILITA** – zranitelnost vůči vnějším zátěžovým faktorům. ■

## Příloha 1

KRAJSKÉ KOORDINÁTORKY PÉČE O ŽÁKY S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA VE ŠKOLSTVÍ					
KRAJ	JMÉNO	ŠPZ	ADRESA	TEL. Č.	E-MAIL
Jihočeský	Mgr. Jana Písková	SPC	Štítného 3, České Budějovice 370 01	601 378 041	spcmp.cb@seznam.cz
Jihomoravský	Mgr. Zuzana Žampachová	SPC	Štolcova 16, Brno 618 00	548 424 075	zampachova@ autistickaskola.cz
Karlovarský	Mgr. Iva Habartová	SPC	Hradební 17, Cheb 350 02	739 322 352 606 601 235	spc_cheb@volny.cz i.habartova@specscolo.eu
Královéhradecký	Mgr. Eva Jarková	SPC	Hradecká 1231, Hradec Králové III 500 03	495 514 681 606 762 981	specialnicentrum@ seznam.cz
Liberecký	Mgr. Zdeňka Sokolová	SPC	28. října 1872, Turnov 511 01	481 312 140 778 772 338	sokolova.zdenka@ pppsemily.cz
Moravskoslezský	Mgr. Michaela Mlynarczyková	SPC	Kpt. Vajdy 1a, Ostrava 700 03	596 768 131	spc.mlynarczykova@ zskptvajdy.cz

Olomoucký	Mgr. Kateřina Lamačová	PPP a SPC Olo-mouckého kraje	17. listopadu 43, Olomouc 779 00	585 235 246 778 751 608	lamacova@spc-olomouc.cz
Pardubický	Mgr. Markéta Jirásková	SPC	Komenského 432, Pardubice 530 03	466 049 918 736 753 652	jiraskova@svitani.cz
Plzeňský	PhDr. et Mgr. Petra Průchová	SPC	Macháčkova 43, Plzeň 318 00	377 539 337 777 354 734	pruchovape@skolymach.cz
Praha	Mgr. Kateřina Šanderová	SPC	Chotouňská 476, Praha 10 108 00	274 772 945	spcchotounska@volny.cz
Středočeský	Mgr. Vladimíra Nedbalová	PPP	Jaselská 826, Kolín 280 02	321 722 116	nedbalova@pppsk.cz
Ústecký	Mgr. Vanda Korandová	SPC	Trnovanská 1331, Teplice 415 01	417 537 428	vanda.korandova@spcteplce.cz
Kraj Vysočina	Mgr. Ilona Dohnalová	SPC	Demlova 28, Jihlava 586 01	567 570 048	dohnalova.spcji@centrum.cz
Zlínský	Mgr. Petra Slovákova	SPC	Středová 4694, Zlín 760 05	577 241 256	slovakova@skola-spc.cz

## Literatura

ATKINSON, Rita, 2003. *Psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.

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

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.



DULCAN, Mina a Jerry WIENER, 2006. *Essentials of child and adolescent psychiatry*. Washington: American Psychiatric Pub. ISBN 978-158-5622-177.

DUDOVÁ, Iva, Štěpánka BERANOVÁ, Michal HRDLIČKA a Tomáš URBÁNEK, 2013. CAST – screeningový test poruch autistického spektra. Praha, Národní ústav pro vzdělávání.

ERKERT, Andrea, 2011. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-885-2.

FEIN, Deborah, 2011. *The neuropsychology of autism*. New York: Oxford University Press. ISBN 01-953-7831-8.

GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, 2009. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

HORNEY, Karen, 2000. *Neuróza a lidský růst: zápas o seberealizaci*. Praha: Triton. ISBN 80-7205-715-4.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, 2014. *Dětský autismus*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.

KAHNEMAN, Daniel, 2012. *Myšlení: rychlé a pomalé*. Brno: Jan Melvil. ISBN 978-80-87270-42-4.

KOHOUTEK, Rudolf a kol., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-85867-94-x.

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: funkční systémy: normy a poruchy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-379-x.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-x.

LOKŠOVÁ, Irena a Josef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-x.

MALÁ, Eva, Jana KOCOURKOVÁ, Vladimír HORT a Michal HRDLIČKA, 2000. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-472-9.

MARTIN, Andrés, Lawrence SCAHILL a Christopher KRATOCHVIL, 2011. *Pediatric psychopharmacology: principles and practice*. 2. vyd. New York: Oxford University Press. ISBN 978-019-5398-212.

MŠMT, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT, 2016. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

NEENAN, Michael a Windy DRYDEN, 2008. *Kognitivní terapie: stručný přehled psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-372-7.

NEENAN, Michael a Windy DRYDEN, 2009. *Racionálně emoční behaviorální psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-532-5.

PONĚŠICKÝ, Jan, 2002. *Psychosomatika pro lékaře, psychoterapeuty i laiky*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-216-8.

PRAŠKO, Ján, 2003. *Obsedantně-kompulzivní porucha a jak se jí bránit: příručka pro klienta a jeho rodinu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-810-4.

PRAŠKO, Ján, 2005. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-997-6.

PRAŠKO, Ján, 2009. *Poruchy osobnosti*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-558-5.

RÖHR, Heinz-Peter, 2012. *Cesty z úzkosti a deprese: o štěstí lásky k sobě samému*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0073-4.

RUTTER, Michael, Dorothy BISHOP, Daniel PINE, Steven SCOTT, Jim STEVENSON, Eric TAILOR a Anita THAPAR, 2008. *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. 5. vyd. Wiley-Blackwell. ISBN 978-140-5145-497.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1997. *Dětská klinická psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-512-2.

SHAPIRO, Lawrence. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 4. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0651-4.

SCHOPLER, Eric a Gari MESIBOV, 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-133-9.

STAHL, Stephen, 2013. *Stahl's essential psychopharmacology: neuroscientific basis and practical application*. 4. vyd. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-110-7686-465.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2007. *Základy psychologie emocí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.

THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-091-7.

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

THOROVÁ, Kateřina, 2008. *Školní pas pro děti s PAS*. Praha: APLA. ISBN 978-80-87690-10-9.

THOROVÁ, Kateřina, 2008. *Výjimečné děti – Aspergerův syndrom*. Praha: APLA. ISBN 978-80-254-6341-3.

THOROVÁ, Kateřina a Hynek JŮN, 2012. *Vztahy, intimita a sexualita lidí s mentálním handicapem nebo s autismem*. Praha: APLA. ISBN 978-80-260-2759-1.

TRAIN, Alan, 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VYGOTSKIJ, Lev-Semenovič, 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7. ■