

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Specifika vzdělávání žáků dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor
vzdělání základní škola speciální

Závěrečná práce

2023

Mgr. Petra Pachovská

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

ZADÁNÍ

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Jméno a příjmení studenta: Petra Pachovská
titul: Mgr. název absolvované VŠ Univerzita Hradec Králové
rok ukončení VŠ 2006 rok zahájení DPS: 2020

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: **psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie.** (podtrhni)

Téma práce: Specifika vzdělávání žáků dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální

Obsah práce:

Závěrečná práce se zabývá specifiky vzdělávání žáků dle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální. V úvodu seznamuje se speciálním školstvím, žáky s mentálním a kombinovaným postižením a charakteristikou základní školy speciální. Věnuje se také RVP pro obor vzdělání základní škola speciální, individuálním vzdělávacím plánům a dalším specifikům této oblasti vzdělávání. V praktické části je pomocí metod kvalitativního výzkumu popsána konkrétní případová studie žáka vzdělaného dle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální. Cílem pak je na tomto žákovi ukázat, jak systém práce s ním funguje a jaké jsou možnosti práce v rámci třídy (školy). Jedním z výstupů bude také multifunkční pomůcka pro práci s tímto žákem.

Základní literatura dle ISO 690:

- 1) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální.* Praha: Tauris, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.
- 2) VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2.,* přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
- 3) ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče.* Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
- 4) MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice. 2.,* přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
- 5) MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
- 6) KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy.* Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

Termín odevzdání práce: do 15. června 2022

Vedoucí práce PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.

Podpis vedoucího

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.

v Pardubicích dne: 24. 10. 2021 **Podpis studující(ho):**

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnici Univerzity Pardubice č. X/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 10. 6. 2023

Petra Pachovská

Poděkování

Ráda bych poděkovala PaedDr. Zdence Šáňdorové, Ph.D. za její čas, trpělivost, pomoc a rady při vytváření této práce.

ANOTACE

Tato práce se věnuje specifikům vzdělávání žáků podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. Práce se zabývá problematikou související s výukou osob s mentálním a kombinovaným postižením a ukazuje možné metody jejich vzdělávání. Stručně popisuje Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální spolu s individuálním vzdělávacím plánem. Praktická část mé práce je založena na kvalitativní výzkumné metodě a provádím zde analýzu konkrétního případu žáka, abych ukázala specifika výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

KLÍČOVÁ SLOVA

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, mentální a kombinované postižení, základní škola speciální, individuální vzdělávací plán

TITLE

The Specifics of educating pupils according to the Framework Educational Programme for the Field of Education in Special Primary Schools

ANNOTATION

This thesis is devoted to the specifics of educating pupils according to the Framework Educational Programme for the Field of Education in Special Primary Schools. The work engages in problematics related to teaching people with intellectual and multiple disabilities and shows the potential methods of their education. It briefly describes the Framework Educational Programme for the Field of Education in Special Primary Schools along with the individual teaching plan. The practical part of my thesis is based on the qualitative research method and I carry out here an analysis of the the particular pupil's case in order to show the specifics of teaching special needs students.

KEYWORDS

Framework Educational Programme for the Field of Education in Special Primary Schools, intellectual and multiple disabilities, special primary school, individual teaching plan

OBSAH

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK	9
SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK	10
ÚVOD	11
1 Žáci s mentálním a kombinovaným postižením	12
1.1 Osoby s mentálním postižením	12
1.2 Osoby s kombinovaným postižením	18
1.2.1 Poruchy autistického spektra (PAS)	20
2 Vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením	25
2.1 Předškolní vzdělávání	26
2.2 Základní vzdělávání	27
2.3 Střední a celoživotní vzdělávání	28
3 Základní škola speciální	30
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální (RVP ZŠS)	31
3.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)	38
4 Praktická část	41
4.1 Cíle výzkumu	41
4.2 Metodologie	42
4.3 Případová studie žáka	43
4.3.1 Období od narození až do nástupu k povinné školní docházce.....	43
4.3.2 Období povinné školní docházky	46
4.4 Multifunkční fotografická pomůcka	58
4.5 Shrnutí	59
ZÁVĚR	61

POUŽITÁ LITERATURA	62
PŘÍLOHY	65

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK

Tabulka 1 – Rámcový vzdělávací plán (RVP ZŠS Díl I.)	35
Tabulka 2 – Rámcový učební plán (RVP ZŠS Díl II.)	38
Fotografie 3 – Práce na koberci	48
Fotografie 4 – Práce u stolečku	48
Fotografie 5 – Svačina	49
Fotografie 6 - Práce s fotografickými kartami (šatna)	51
Fotografie 7 – Strukturovaný rozvrh	52
Fotografie 8 a 9 – Krabičkový systém práce	52
Fotografie 10 a 11 – Výtvarné činnosti ve třídě	53
Fotografie 12 - 16 – Využití fotografické pomůcky v rámci výuky	54

SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - Americká asociace pro mentální a vývojové postižení
AAK	alternativní a augmentativní komunikace
AAMR	American Association for Mental Retardation – Americká asociace pro mentální retardaci
APLA	Asociace pomáhající lidem s autismem
DMO	dětská mozková obrna
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
IDD	intellectual and developmental disabilities (intelektové a vývojové poruchy)
IQ	intelligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PAS	poruchy autistického spektra
PECS	Picture Exchange Communication System (Výměnný obrázkový komunikační systém)
PVP	pervazivní vývojová porucha
RIC	rodinné integrační centrum
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciálně pedagogické centrum
ŠVP	školní vzdělávací program
VC	výzkumný cíl
VO	výzkumná otázka
VOKS	výměnný obrázkový komunikační systém
WHO	World Health Organization - Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola
ZŠS	základní škola speciální
%	procenta
§	paragraf

ÚVOD

Ve speciálním školství pracuji s osobami s mentálním a kombinovaným postižením již téměř dvacet let. Mé první zkušenosti v této oblasti začínají v době studia sociální práce na vyšší odborné škole a později speciální pedagogiky na škole vysoké. Profesně jsem si prošla v rámci základní školy praktické a základní školy speciální různými posty od osobního asistenta, přes asistenta pedagoga, k učiteli či vychovateli. Pracovala jsem za tu dobu s žáky s různými typy postižení (mentální, kombinované, dětská mozková obrna, Downův syndrom, autismus). Momentálně působím na speciální základní škole, kde mám kombinovaný úvazek jako učitel, vychovatel a několik hodin asistent pedagoga (převážně ve třídách základní školy speciální).

Tato profese je pestrá, rozmanitá, vyžaduje ve velké míře kreativitu a potřebu se neustále učit. Je to nejen práce se samotným žákem, ale i s rodinou, asistenty a celou řadou poradenských a odborných pracovišť. A to byl také důvod, proč jsem si vybrala jako téma této práce specifika práce na základní škole speciální. Každodenně je třeba tvořit si pomůcky, pracovní listy, prezentace. A i když je toto téma velmi rozsáhlé, ráda bych se pokusila alespoň o základní rámcové shrnutí a ukázkou, jak je možné s žáky v této oblasti školství pracovat.

V úvodu práce seznamuji s pojmy mentální a kombinované postižení a jejich základní charakteristikou. Jelikož v praktické části popisuji práci s autistickým žákem, obsahuje jedna z podkapitol také krátké seznámení s problematikou poruch autistického spektra. Dále se zabývám systémem vzdělávání u osob s mentálním a kombinovaným postižením, který skýtá v dnešní době širokou škálu možností od raného věku až po dospělost. Podrobněji se věnuji charakteristice základní školy speciální, Rámcovému vzdělávacímu programu (RVP) pro obor vzdělání základní škola speciální a individuálnímu vzdělávacímu plánu.

V rámci praktické části používám kvalitativní design. Hlavním cílem je ukázat příklad konkrétního žáka vzdělávaného v rámci RVP pro obor vzdělání základní škola speciální a na konkrétní pomůcce demonstrovat práci s dítětem s autismem. Popisuji, jak žák zvládl socializaci do nástupu k povinné školní docházce. V rámci školní docházky pak demonstruji, jakým způsobem pomáhá pomůcka žákovi adaptovat se na nové prostředí, popisuji systém práce, postupné vytváření struktury a jak žák na základě vzdělávací cesty zvládá plnit cíle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

V neposlední řadě pak mohou některé podkapitoly praktické části pomoci při nástupu žáků s obdobným postižením ke školní docházce a ukázat možnou cestu pro počáteční fáze práce s nimi.

1 Žáci s mentálním a kombinovaným postižením

Mezi obyvateli České republiky nad 15 let bylo v roce 2018 přibližně 13 % osob, které díky svým zdravotním problémům mají určitá omezení v běžném životě. (<https://www.czso.cz/csu/vykazy/vyberove-setreni-osob-se-zdravotnim-omezenim-vspo>)

V téže době bylo odhadem ve skupině dětí do 15 let 117 tisíc osob s nějakým typem zdravotního postižení. To představovalo cca 7 % všech dětí. Nejčastějšími typy postižení, které se vyskytovaly byly závažné vývojové poruchy učení, závažné vývojové poruchy chování a mentální postižení. (<https://www.statistikaamy.cz/2019/12/18/kolik-je-v-cesku-deti-se-zdravotnim-postizenim/>)

Jak je z toho patrné, tak osoby s jakýmkoli typem postižení jsou součástí běžné populace a potkáváme je každodenně i když si to mnohdy třeba neuvědomujeme.

1.1 Osoby s mentálním postižením

Osoby s mentálním postižením patří mezi jednu z nejpočetnějších skupin postižených v naší populaci. Občas je obtížné je rozpoznat, protože osoby s lehkou formou mentální retardace se často úspěšně začleňují do běžné populace. A pokud najdou opravdu „své místo“, je jim poskytována potřebná pomoc a podpora, mohou se zapojit do běžného rodinného i pracovního života.

Žáci s mentálním postižením mohou být v některých případech integrováni do běžných škol, což umožňuje školský zákon. Většinou se však vzdělávají na základních školách praktických, speciálních či odborných učilištích. Toto záleží na typu a stupni jejich postižení i míře speciálních potřeb, které mají.

Následující kapitola je věnována seznámení se skupinou osob (žáků) s mentálním postižením, tak abychom lépe pochopili, čím jsou omezeni a proč jsou zařazeni do oblasti speciálního vzdělávání.

Existuje celá řada autorů a zdrojů zabývajících se problematikou a charakteristikou mentálního postižení. Mentální retardaci lze definovat z různých pohledů (pedagogický, biologický, psychologický, sociální, právní). Jelikož se však jedná pouze o rámcové seznámení s tímto tématem, uvádím v následujícím textu charakteristiky mentálního postižení (retardace) jen některých z nich.

Někteří autoři chápou mentální postižení jako synonymum pojmu mentální retardace. Obvykle je ale pojem mentální postižení chápán v širším kontextu.

Dle Michalíka je pojem **mentální postižení** širším termínem než mentální retardace. Jedná se o zastřešující pojem pro všechny jedince s IQ pod 85. (Michalík, 2011)

Ve Slovníku speciálně pedagogické terminologie (s.196) je uvedena definice mentálního postižení dle Švarcové (2006), kdy mentální postižení popisuje jako „trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.“ (Kroupová, 2016)

Jak podotýkají Valenta, Michalík a Lečbých (2018) širší pojetí mentálního postižení v oblasti školství vycházelo také z každodenní praxe, a to v podobě žáků, kteří pro své nižší (povětšinou zejména kognitivní) schopnosti nezvládali nároky na klasické škole, ale zároveň přitom nebyli mentálně retardováni. Na tzv. zvláštní školy byli zařazováni žáci, kteří nestačili na výuku na základní škole, ale většina jich byla nad hranicí mentální retardace. Nyní je pro takovéto žáky prosazován termín oslabení kognitivního výkonu (funkcí) – snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentální retardace, ale i tak znevýhodňuje zejména při vzdělávání a je indikací pro podpůrná opatření. (Valenta, Michalík, Lečbých a kol. 2018)

Pojem **mentální retardace** pochází z latinského mens (mysl, duše) a retardare (opozdit, zpomalit); přeloženo doslovně tedy „opozdění mysli“. (Slowík, 2016)

Slowík definuje mentální retardaci jako složité syndromatické postižení, které se týká nejenom mentálních (psychických) schopností, ale postihuje celou lidskou osobnost ve všech složkách. Nemá vliv jen na vývoj a úroveň rozumových schopností, ale také na emoce, komunikačních schopnosti, úroveň sociálních vztahů, možnosti společenského a pracovního uplatnění atd. (Slowík, 2016)

Podrobněji popisuje mentální retardaci Vágnerová a to jako „souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností. Postižení je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišnostmi ve struktuře osobnosti.“ (Vágnerová, 2002, s. 146) Jako hlavní znaky mentální retardace uvádí Vágnerová nízkou úroveň rozumových schopností; to že mentální postižení je vrozené (na rozdíl od demence, která je získaná) a trvalé. (Vágnerová, 2002)

Valenta a kol. (2018) vymezují pojem mentální retardace jako „vývojovou poruchu rozumových schopností, demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“ (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 34)

Podobné vymezení pojmu jako Valenta a kol. má i Pipeková (2006), která ji popisuje jako vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která postihuje všechny složky osobnosti jedince (tj. sociální, duševní, tělesné). Jako nejvýznamnější se jeví trvale porušená poznávací schopnost. V oblasti výchovy a vzdělávání jsou pak omezení závislé na stupni postižení. K trvalému snížení intelektových schopností dochází v průběhu vývoje. Jedná se o stav vrozený anebo časně získaný (do 2 let věku). (Pipeková, 2006)

Jak je uváděno v definici mentální retardace dle MKN – 10 (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí dle Světové zdravotnické organizace) může se mentální retardace vyskytnout současně s jakoukoli jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018)

Je možné, že díky jisté dávce pejorativnosti postupně dojde v budoucnosti k nahrazení pojmu mentální retardace dnes v zahraničí stále užívanějším pojmem IDD (ev. pouze ID) – intellectual and developmental disabilities (intelektové a vývojové poruchy). (Michalík, 2011)

Stupně mentálního postižení

Každý z pohledů na oblast a problematiku mentální retardace (ať už se jedná o ten speciálně pedagogický, lékařský, psychopedický, psychologický, sociální ...) s sebou přináší odlišný přístup k jejímu členění a klasifikaci.

Mezi ty nejčastější patří například klasifikace dle vývojových období, symptomatologie, etiologie, typu chování

V dřívější terminologii (speciálněpedagogické, psychologické, ale i lékařské) byly pro označení stupňů mentální retardace užívány pojmy **debilita, imbecilita a idiotie**, které se s novým pojetím klasifikace přestaly postupně používat, hlavně proto, že v komunikaci získaly pejorativní (hanlivý) význam a také neodpovídaly moderním diagnostickým kritériím. I přesto se s nimi občas můžeme v některých zprávách či odborných sděleních setkat. (Slowík, 2016)

Co se týče klasifikace mentální retardace, tak asi nejpoužívanější je v současnosti v Evropě a v České republice ta dle MKN-10 (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí) dle WHO (World Health Organization - Světové zdravotnické organizace), která u nás platí od roku 1993. Toto členění používá také většina autorů (Švarcová, Pipeková, Vágnerová, Valenta ...) a je používáno i ve školském a poradenském systému. Proto tuto klasifikaci uvedu i níže v textu, pro rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace.

Pro úplnost např. v USA je ale používán pro klasifikaci Diagnostický a statistický manuál duševních poruch – DSM - 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition), který vydává Americká psychiatrická asociace (American Psychiatric Association). Vymezení mentální retardace se věnuje také AAMR (American Association for Mental Retardation), transformované na AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities).

WHO připravila už 11. revizi MKN, která byla schválena na 72. Světovém zdravotnickém zasedání v květnu 2019 a vstoupila v platnost 1. ledna 2022 s pětiletým přechodným obdobím. Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky v současnosti pracuje na procesu implementace této klasifikace MKN-11 do českého systému zdravotní péče. (<https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>)

Pro účely této práce budu tedy i nadále používat klasifikaci MKN 10.

Základem pro tuto klasifikaci je stanovení inteligenčního kvocientu (IQ). Stupeň mentální retardace je obvykle měřen a stanovován dle standardizovaných testů inteligence.

Mentální postižení je dle MKN klasifikováno do šesti kategorií (MKN-10). Mentální retardaci se v této klasifikaci zabývají oddíly F70 – F79. Písmeno F zde označuje oblast psychiatrie a číslo 7 mentální retardaci.

Lehká mentální retardace (F70) - IQ 50 – 69, mentální věk dospělých je cca 9 – 12 let.

Středně těžká mentální retardace (F71) - IQ 35 - 49, mentální věk dospělých je 6 - 9 let.

Těžká mentální retardace (F72) - IQ 20 – 34, u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 – 6 let.

Hluboká mentální retardace (F73) - IQ je nejvýše 20, dospělí dosahují mentálního věku nižšího než 3 roky.

Jiná mentální retardace (F78)

Nespecifikovaná mentální retardace (F79)

Lehká mentální retardace (F70)

Většina těchto osob zvládne být nezávislá v osobní péči (jídlo, hygienické návyky, oblékání, mytí i praktické domácí dovednosti). (Švarcová, 2006)

Tyto děti mají schopnost bez větších obtíží účelně užívat řeč v každodenním životě. Jsou schopné konverzace, komunikace i začlenění do sociálního prostředí i přes to, že je u nich vývoj řeči oproti normě opožděný. Potíže u těchto žáků se objevují zejména při zvládání školních požadavků a při teoretické práci ve škole. U mnohých se objevují problémy v oblasti čtení a psaní. Proto je vhodné se u nich zaměřit zejména na rozvoj praktických dovedností a kompenzaci nedostatků. (Bendová, Zíkl, 2011)

Většina žáků s lehkou mentální retardací se vzdělává na základních školách praktických, následně na odborných učilištích či dvouletých praktických školách. U některých žáků je možná za využití podpůrných opatření i integrace na běžných základních školách.

Po dokončení vzdělání se mohou uplatnit i v pracovním procesu (spíše v činnostech, které vyžadují praktické schopnosti a dovednosti, manuálních a pomocných pracích apod.).

Středně těžká mentální retardace (F71)

U těchto dětí je výrazně opožděné porozumění obsahu řeči a také i rozvoj expresivní složky řeči. Rozsah úrovně řeči je variabilní. Někteří jsou schopni jednoduché konverzace (verbální, pomocí posunků, na bázi alternativní a augmentativní komunikace), jiní jen obtížně vyjadřují své potřeby či se nenaučí mluvit nikdy (i když mohou rozumět instrukcím). Jsou omezeni také v oblasti sebeobsluhy, soběstačnosti a manuální zručnosti. Ke středně těžké mentální retardaci se mohou přidružit další postižení či onemocnění (tělesné postižení, neurologická onemocnění, psychiatrické diagnózy, dětský autismus, pervazivní vývojové poruchy apod.), což poté vyžaduje další specifický přístup. (Bendová, Zíkl, 2011)

Tito žáci se vzdělávají obvykle v rámci základních škol speciálních, dle vzdělávacích programů odpovídajících jejich stupni postižení. U některých z nich je poté možnost absolvovat ještě praktickou školu dvouletou či jednoletou.

Někteří žáci jsou schopni získat základy čtení, psaní a počítání. Při výuce čtení se často používá metoda globálního čtení. Dobře reagují také na strukturu a používání alternativní a augmentativní komunikace (AAK) či jejích prvků. Rozptyl mezi žáky (co do výkonnosti) je zde opět široký. Nejdůležitější je pro ně i pro jejich budoucí život nácvik samostatnosti

a soběstačnosti, sebeobsluhy, schopnosti orientovat se v sociálním prostředí, ... Ve třídách s nimi zpravidla pracují kromě pedagogů, také asistenti pedagoga či osobní asistenti.

Po dokončení školní docházky mohou najít někteří pracovní uplatnění při pomocných pracích, v chráněných dílnách či pracovištích a částečně se osamostatnit a žít v chráněném bydlení. Většina ale není schopna žít zcela nezávislým a samostatným životem.

Těžká mentální retardace (F72)

Skupina žáků s tímto typem mentálního postižení je hodně podobná předešlé skupině tj. dětem a žákům se středně těžkou mentální retardací (klinický obraz, organická etiologie i přidružená onemocnění). Samozřejmě je zde výrazná odlišnost ve snížené úrovni schopností. Velká část má výrazně porušenou motoriku nebo trpí jinými přidruženými vadami. Nezřídka se u nich vůbec nevytvoří řeč, nebo je na základním stupni tzv. pudových hlasových projevů (spokojenost, nespokojenost, zlost, ...). Často jsou jak pro rozvoj a podporu komunikačních schopností používány náhradní a podpůrné komunikační systémy. Ke komunikaci s okolím se využívá systémů AAK (alternativní a augmentativní komunikace), sociální čtení apod. (Bendová, Zikl, 2011)

Jak je již z výše uvedeného patrné, jsou možnosti výchovy a vzdělávání těchto žáků limitovány, a proto se péče v rámci výchovně-vzdělávacího procesu zaměřuje zejména na rozvoj motoriky, komunikačních a rozumových schopností a dovedností, samostatnosti a soběstačnosti a zlepšení kvality jejich života. Tito žáci se většinou vzdělávají na základní škole speciální v rámci rehabilitačního vzdělávacího programu a následně jsou celý život závislí na péči dalších osob. (Švarcová 2006)

Hluboká mentální retardace (F73)

U těchto osob se vyskytuje těžké omezení ve schopnostech porozumění požadavkům, instrukcím či jejich provedení. Tito jedinci jsou často imobilní či značně omezení v pohybu, nezřídka inkontinentní, chápání a používání řeči je obvykle na velmi špatné úrovni, v lepším případě jsou schopni velmi jednoduché neverbální komunikace, často vydávají neartikulované zvuky. Jsou nesamostatní v oblasti péče o své základní potřeby a závislí na pomoci a dohledu dalších osob. (Bendová, Zikl, 2011)

Možnosti ve výchovně vzdělávací oblasti jsou zde velmi omezené. Zaměřujeme se především na různé stimulační a rehabilitační aktivity, bazální stimulaci, různé typy terapií (canisterapie, muzikoterapie, aromaterapie, ...), orofaciální stimulaci, rituály, pro stimulaci smyslů může být

využíván pobyt ve snoezelenu a také je dobré snažit se alespoň o pasivní podílení se na sebeobslužných činnostech.

Průřez terapiemi využitelnými v rámci speciální pedagogiky uvádí ve své publikaci Terapie ve speciální pedagogice Oldřich Müller a kol. (Müller a kol., 2014)

Jiná mentální retardace (F78)

Tato kategorie je používána u osob, kdy je určení stupně mentální retardace komplikované nebo není možné kvůli přítomnosti dalších sensorických nebo somatických poškození (neslyšící, nevidomí, nekomunikující osoby, osoby s poruchami chování, autismem apod.) (Slowík, 2016)

Nespecifikovaná mentální retardace (F79)

Toto označení je používáno tam, kdy je mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací pro zařazení do výše uvedených kategorií. (Slowík, 2016)

1.2 Osoby s kombinovaným postižením

V praxi se nesetkáváme pouze s jedinci s jednotlivými druhy postižení, ale často se vyskytují jejich různé kombinace. Práce s těmito osobami je velice specifická a náročná na odbornost i zkušenosti.

Jak uvádí Zikl, tak dle Statistické ročenky školství 2009/2011 tvořila skupina dětí s kombinovaným postižením 6,6 % (4727) všech dětí se zdravotním postižením v základních školách (běžných i speciálních). (Zikl, 2011) Pokud toto porovnáme se Statistickou ročenkou školství 2022/2023, má počet žáků s kombinovaným postižením (více vadami) vzrůstající trend. Ve školním roce 2022/2023 se jednalo o 8,9 % (10535 žáků z celkového počtu 117957 žáků s postižením v základních školách). (<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>)

Kombinované postižení představuje kombinaci dvou nebo více různých vad či poruch u jednoho člověka. Jde o natolik rozmanitou skupinu znevýhodnění, že není možné vytvoření jednotného klasifikačního systému a neexistuje ani ustálená terminologie. Jsou užívány názvy jako kombinované postižení, vícečetné postižení, postižení více vadami, vícenásobné postižení. (https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kombinovan%C3%A9_pos ti%C5%BEen%C3%AD)

Kombinace několika druhů postižení mají často příčinu v genetických anomáliích a někdy se vyskytují ve formě souboru mnoha příznaků – tj. syndromů (Turnerův syndrom, Downův

syndrom, Edwardsův syndrom, Tourettův syndrom ...). Příčinu bývá někdy velmi obtížné odhalit. (Slowík, 2016)

Z hlediska výskytu není možné vyloučit žádnou kombinaci vad, výskyt některých je častější, jiné vady se vyskytují jen výjimečně. Dle Slowíka (2016) mezi ty nejčastější patří:

- Kombinace s mentálním postižením

Častá je kombinace s tělesnými a smyslovými vadami. Souběžně se také vyskytuje narušená komunikační schopnost. Mentální postižení v kombinaci s tělesným postižením se nejčastěji vyskytuje u dětské mozkové obrny (DMO). Kombinace mentálního postižení a smyslových vad se může vyskytnout například u osob s Downovým syndromem.

V případě kombinace mentálního postižení a smyslových vad je velmi obtížné kompenzovat smyslovou vadu. Díky sníženým rozumovým schopnostem a omezené schopnosti učení je pro takového člověka obtížné naučit se komunikační systém jako je například Braillovo písmo či znakový jazyk. Při volbě náhradního komunikačního systému velmi záleží na stupni mentálního i kombinovaného postižení. Ve většině případů je možné využít jednodušší formy AAK (např. piktogramy, obrázky, fotografie či znak do řeči). (Slowík, 2016)

- Poruchy autistického spektra (PAS)

Se řadí mezi pervazivní poruchy, které jsou charakteristické především tzv. autistickou triádou symptomů: problémy v interpersonální komunikaci, omezenou schopností navazovat vztahy a dezorientací ve vnímání okolního světa. Občas se vyskytují i některé další projevy chování (stereotypní pohyby, lpění na rituálech, sebepoškozování, extrémní reakce na běžné podněty). (Vágnerová, 2002)

Často je autismus spojený s mentálním postižením nebo psychickými poruchami. Ve vzdělávání a výchově žáků s poruchami autistického spektra se osvědčuje především strukturované učení.

- Hluchoslepota

Tito lidé nebývají zcela nevidomí a neslyšící, jedná se většinou o kombinaci zrakového a sluchového postižení různých stupňů. Tato kombinace postižení způsobuje problémy v přístupu k informacím, komunikaci a mobilitě. Je třeba zcela specifický přístup v mezilidské komunikaci i vzdělávání. Využívají se náhradní komunikační systémy jako je Lormova abeceda, daktylotika do dlaně nebo TADOMA. Poznávacím znakem, podle kterého můžeme také hluchoslepeho člověka identifikovat je červenobilá hůl. (Slowík, 2016)

- Kombinace s poruchami chování

Mohou se vyskytovat s jakýmkoli jiným typem znevýhodnění (na podkladě negativních sociálních vlivů ale také psychické poruchy). Nejproblematictější asi bývá u těchto osob snížená úroveň rozumových schopností nebo přímo mentální handicap. (Slowík, 2016)

Pro účely MŠMT jsou žáci s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami děleni do 3 skupin (v mnohých ohledech je podobné výše uvedenému dle Slowíka):

1. Společným znakem této skupiny je mentální retardace, která určuje nejvýše dosažitelný stupeň vzdělání.
2. Druhou skupinu tvoří kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči bez přidruženého mentálního postižení. Specifickou skupinu tvoří žáci hluchoslepi.
3. Samostatnou skupinu tvoří žáci s poruchou autistického spektra. (Pipeková 2010, https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kombinovan%C3%A9_posti%C5%BEen%C3%AD)

1.2.1 Poruchy autistického spektra (PAS)

Vzhledem k tomu, že v praktické části se věnuji v rámci kvalitativního výzkumu případové studii a vzdělávání žáka s diagnózou středně těžká mentální retardace a dětský nízkofunkční autismus, seznamuji čtenáře v této kapitole s problematikou poruch autistického spektra. Jedná se ovšem o oblast velmi rozsáhlou a je proto obtížné v rámci jedné kapitoly popsat celý rozsah problematiky.

Dle Statistické ročenky školství pro školní rok 2022/2023 je z celkového počtu žáků se zdravotním postižením na speciálních základních školách i základních školách běžného typu (117957 žáků) 3,7 % žáků s poruchami autistického spektra (4390 žáků), což není právě zanedbatelné množství.

A nyní již tedy k samotným PAS. V literatuře i jinde se můžeme setkat s pojmy **autismus**, **porucha či poruchy autistického spektra**, **PAS**. Všechny tyto termíny většinou označují jeden a ten samý jev. Proto se i v následujícím textu mohou objevit různé varianty. Souvisejícím výrazem je také **pervazivní vývojová porucha (poruchy) – zkratka PVP**. Tento výraz poukazuje na závažnost poruchy a to, že je všeprostupující. Termín se používá jako ekvivalent

novějšího termínu porucha autistického spektra (spíše však v medicínské oblasti). (Bazalová, 2017)

A nyní něco málo z **historie**. Pojem „autismus“ použil poprvé Eugen Bleuer v roce 1911 a to při popisu psychopatologie schizofrenie. (Hrdlička, Komárek, 2014) První zmínka o autismu jako takovém se datuje do padesátých let dvacátého století a váže se se jménem amerického psychiatra Leo Kanner. Slovo autismus použil, protože řecký význam slova „autos“ znamená „sám“. Tím se snažil popsat fakt, že osoby trpící autismem jsou osamělé, mají svůj vnitřní svět a nejsou schopné sociální interakce. Nedlouho poté a nezávisle na Kannerovi popsal syndrom s podobnými projevy vídeňský pediater Hans Asperger. (Thorová, 2016)

Autismus je neurovývojová porucha, jejíž projevy mají souvislost s vyžíváním mozku. Neuroanatomie mozku je atypická a má komplexní charakter ve vícero dimenzích. Jedná se o vrozenou poruchu, kdy odlišnosti vývoje mozku byly zaznamenány už v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. Co se týče **příčin vzniku autismu** není prozatím přesně známo, proč dochází k jeho vzniku. Existuje mnoho teorií a zvažuje se mnoho faktorů, které se podílejí na jeho vzniku. Mluví se o příčinách multifaktoriálních a komplexních. Svou roli hrají genetické vlivy, faktory prostředí, imunitní systém jedince. Jistou váhu mohou mít i faktory metabolické atd. (Thorová, 2016)

Příčiny vzniku jsou předmětem celosvětových výzkumů na poli lékařství, neurobiologie ... ve velkých výzkumných centrech (např. The Autism Research Centre, The Centre for Research in Autism and Education, The Autism Research Institute. A je zřejmé, že odpověď na otázku vzniku autismu je věcí dlouhodobou (pokud se jí vůbec podaří najít). (Bazalová, 2017)

Jednoznačná **definice autismu** v současné době neexistuje, a proto bývá tato porucha nejčastěji definována souborem klinických projevů. (Švarcová, 2000)

Narušeny jsou tři základní oblasti vývoje. Tyto problémové oblasti, které jsou klíčové pro diagnózu, jako první vymezila v 70. letech dvacátého století britská psychiatrička Lorna Wingová a nazvala je jako tzv. **triáda**. Patří sem potíže v **sociálním chování, komunikaci a představivosti**. Jednotliví autoři se mohou v názvech oblastí nepatrně odlišovat, jejich podstata je však stejná. (Thorová, 2016) Jedná se o spektrum poruch, které se objevují v různé míře a podobě a patří k nejzávažnějším poruchám dětského vývoje. Intelekt může být zasažen v různém rozsahu od nadprůměrného až po hluboké mentální postižení. Obvykle se první projevy objevují do tří let věku. Postupem doby se projevy mění a v jednotlivých oblastech se objevují výkyvy. Proto je třeba individuální přístup. (Bazalová, 2017)

Autistická triáda podrobněji (dle Thorové 2016 a Bazalové 2017):

- **Sociální chování, sociální interakce** – všeobecně mají osoby s PAS problém s chápáním sociálního chování a chování ve společnosti. Jelínková (2000) popisuje některé charakteristické rysy v oblasti chování osob s PAS jako absenci pocitu sounáležitosti, očního kontaktu, neschopnosti napodobovat sociální chování, neschopnost dodržovat společenské normy a zvyklosti. Osoby s PAS velmi obtížně snášejí změny a následně se u nich objevují neadekvátní reakce.
- **Komunikace** – rozsah postižení je různý od neverbální komunikace až po zdánlivě normální verbální projev. Chybí však pochopení faktu, že pomocí komunikace lze něčeho dosáhnout. V případě PAS je důležitá i formulace, kterou při komunikaci používáme. Lidé s autismem často ulpívají na oblíbených tématech, občas působí řeč odborně (ale chybí porozumění) S komunikačními problémy pomáhají náhradní komunikační systémy jako např. VOKS, PECS.
- **Představivost, imaginace, hra, zájmy** – osobám s PAS chybí schopnost představivosti. Imaginace neboli představivost má souvislost s imitací a pokud je narušena schopnost imitace a symbolického myšlení, pak nedochází k rozvoji hry. Hra je ve vývoji jedním ze základů, na kterých se staví. Díky nedostatečné představivosti upřednostňují tyto osoby činnosti a aktivity pro mladší děti a mají rádi u činností předvídatelnost. Typické je stereotypní chování, rituály a opakování oblíbených činností.

Klasifikace PAS je možná dle většího množství kritérií a pohledů:

- *medicínského* – dětský autismus, Rettův syndrom, jiná dezintegrační porucha v dětství, Aspergerův syndrom, atypický autismus, jiné pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby,
- *funkčního* – vysoce funkční – bez postižení intelektu, středně funkční – lehké a středně těžké mentální postižení, nízko funkční – těžké a hluboké mentální postižení,
- *adaptability* – vysoká, střední, nízká
- *asociálního* – osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní, formální, smíšený-zvláštní
- *podle doby prvních projevů* – raný typ, typ stagnující od určitého věku, regresivní typ, vysoce funkční (hraniční) typ. (Bazalová, 2017; Thorová, 2016)

Metody a principy práce s osobami s PAS

Jak je patrné z textu výše, PAS jsou tak širokou oblastí s nepřehledným množstvím specifíků, že je u každého jedince nutné zvolit pro práci individuální přístup. Je důležité podotknout, že u autismu je možné zmírnění, ale není možné jeho vyléčení. A i toto platí jen při vhodně zvolené intervenci. Jak se shoduje většina autorů, a i jak je patrné z praxe, tak je několik **základních a osvědčených pravidel při práci s osobami s PAS**: *struktura, vizualizace, neměnnost, motivace a zajištění funkční komunikace*. Základní metody práce lze najít také na internetových stránkách APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem). Jde o pravidla, která vyplývají ze specifíků PAS. Pravidlo – přesnosti, jasných instrukcí a zajištění předvídatelnosti, jasná a konkrétní motivace, vyšší míra tolerance, důslednost v přístupu, vyšší míra vizuální podpory, využití hmatu, vhodná a efektivní strategie nácviků zohledňující speciální potřeby klientů a nadstandardní řešení obtíží s pozorností. (Bazalová, 2017)

V následujícím textu bych ráda krátce uvedla dvě metody, které jsou dle mého názoru stěžejní. Jedná se o strukturované učení a AAK.

Strukturované učení

Jedná se o speciálně pedagogický přístup, který je přizpůsobený specifickým potřebám a učení dětí, žáků a studentů s PAS. Tato metoda vychází z celoživotní podpory lidí s autismem, z programu péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými problémy v komunikaci TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). K principům strukturovaného učení patří individualizace, vizualizace (zviditelnění), strukturalizace a motivace.

Základními postupy strukturovaného učení jsou: *struktura prostoru* (pomáhá lepší orientaci v prostoru – kam co patří, kde je moje místo, kde je místo druhých...), *struktura času* (pomáhá orientaci v čase – kdy se co stane, jak dlouho to bude trvat, ...), *struktura činností* (úkolů a instrukcí – jak vypracovat určený úkol, jak dlouho bude plnění úkolu trvat – krabicový systém, úkoly v pořadačích, pracovní listy, ...).

Struktura úzce souvisí s vizuální podporou a nelze je od sebe oddělit. Také formy vizualizace lze rozdělit do tří oblastí a to: *vizualizace prostoru* (barevné nátěry, malby stěn, pásy, koberce, skříně ...); *vizualizace času* (zprostředkování posloupnosti denních činností pomocí konkrétních předmětů, zástupných symbolů, fotografií, piktogramů, nápisů); *vizualizace činností* (řazení konkrétní úlohy, kódované úlohy, procesuální schémata).

Při práci a učení žáků s PAS hraje velmi důležitou roli i vhodně zvolený systém motivace – odměňování. Žáka lze odměňovat ihned po vykonané práci anebo lze využít tzv. žetonový

system (když nasbírání určitý počet žetonů, následuje odměna). Je možné ho rozdělit do tří kategorií: *materiální* (oblíbený předmět, pochutina); *činnostní* (vykonávání oblíbené činnosti); *sociální* (pochvala, ocenění).

(<https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>)

AAK (alternativní a augmentativní komunikace)

AAK je využívána pro dorozumívání u jedinců s narušenou komunikační schopností. Důležité je, aby byl zvolený způsob komunikace byl pro jedince co nejpřirozenější a nejsrozumitelnější.

Existuje několik základních systémů AAK:

Systém bez pomůcek – využívá mimiku, cílené pohledy očí, gesta, gestikulaci, manuální znaky (např. jazykový program Makaton).

Systémy s pomůckami – předměty, fotografie, systémy grafických symbolů (VOKS, PECS, Bliss, piktogramy), komunikační tabulky, písmena a psaná slova, technické pomůcky s hlasovým výstupem, počítače.

Komunikační pas

(<https://vysocinaproautismus.cz/vhled-do-jednotlivych-druhu-aak>)

Spektrum metod práce, různých terapií a intervence u lidí a žáků s PAS je velmi pestré. Je předmětem debaty odborníků, ale i veřejnosti, nakolik jsou či nejsou které z nich účinné. Jedná se o např. o **logopedickou péči, herní a interakční terapii, muzikoterapii, animoterapii, relaxaci, arteterapii, ergoterapii, fyzioterapii, senzoricke integracní terapii, rodinnou psychoterapii, farmakoterapii, Son-rise program, facilitovanou terapii, dietetická opatření, homeopatika, terapii pevným objektem ...**

2 Vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením

Děti, žáci a studenti s mentálním a kombinovaným postižením mají dnes mnoho možností zařazení se do systému vzdělávání. Samozřejmě existuje síť škol určených přímo pro vzdělávání těchto dětí a žáků počínaje předškolními zařízeními (mateřské školy speciální), školami poskytujícími základní vzdělání (základní školy, základní školy speciální), přes odborná učiliště či praktické školy. V neposlední řadě, ale mají někteří z těchto žáků za přispění podpůrných opatření i možnost integrace na běžné školy.

Dle čl. 33 Listiny základních práv a svobod, má každý člověk právo na vzdělání, tj. děti s jakýmkoli typem postižení nevyjímaje.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných upravuje mj. Školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění. Ten také říká, že každé dítě má právo na vzdělání a rozvoj svého potenciálu, schopností a dovedností. Samozřejmě, že vzdělávání těchto osob je specifické a je třeba při něm někdy menší, jindy větší míry podpory, jejíž možnosti jsou popsány v § 16 tohoto zákona.

„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Školský zákon 561/2004 Sb., v platném znění, §16)

Spektrum podpůrných opatření je velmi široké. Počínaje poradenskou pomocí, úpravou forem, metod a obsahu vzdělání, přes pomoc asistenta pedagoga, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, stavebních úprav prostor určených pro vzdělávání a řady dalších.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů s mentálním a kombinovaným postižením lze rozdělit do tří základních etap:

- předškolní vzdělávání
- základní vzdělávání (plnění povinné školní docházky)
- střední a celoživotní vzdělávání

2.1 Předškolní vzdělávání

Touto etapou je myšleno období od narození dítěte až do zahájení povinné školní docházky.

Nejedná se tedy o předškolní vzdělávání, tak jak jsme zvyklí u většiny dětí. Velmi důležitá pro rozvoj dítěte s postižením je včasná diagnostika a také zahájení péče už v co nejužším období (tedy ještě před nástupem do některé instituce typu mateřské školy). Tzv. rané péči se věnují střediska rané péče. Raná péče je sociální službou cílící svou činnost na rodiny a děti (hlavně ve věku 0 - 3 roky, lze dle zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách až do 7 let). Pracují především formou terénní (dojíždějí domů k rodinám a pracují s dětmi v jejich přirozeném prostředí), event. je možné doplnění i ambulantní formou (dochází rodina do střediska). Hlavní náplní jejich práce je přímá práce s dítětem (rehabilitace, stimulace, rozvoj komunikace ...) a poradenství pro rodinu. (Zákon č. 108/2006 o sociálních službách, platném znění; Bendová, Zíkl, 2011)

Pro rodiče, kteří se ocitají v těžké a zároveň většinou zcela nové a jim neznámé situaci, je každá pomoc velmi důležitá. A to ať se týká toho, jak s dítětem pracovat či na koho dalšího se obrátit v rámci odborné péče apod.

Jako první se rodiče a děti v rámci školského systému většinou setkávají se speciálně pedagogickými centry (SPC) a mateřskými školami a to buď těmi klasickými mateřskými školami, kam většinou dochází děti s lehkým mentálním postižením (u většiny dětí není při nástupu do mateřské školy mnohdy mentální postižení ještě diagnostikováno a dochází k němu buďto právě v mateřské škole či ještě později v prvních letech školní docházky) anebo do nich mohou být integrovány děti s těžšími stupni mentálního postižení. Další možností předškolní docházky jsou mateřské školy speciální. Výhodou těchto škol je uzpůsobení podmínek právě pro děti s mentálním postižením (vybavení, speciální pedagogové, menší počet dětí). Může dojít i k situaci, kdy je třída mateřské školy speciální součástí běžné mateřské školy či jsou součástí této třídy například děti s různými typy postižení nejen tím mentálním. (Bendová, Zíkl, 2011)

V současné době existuje přibližně šedesát těchto předškolních zařízení, několik dalších má soukromého či církevního zřizovatele. V klasických mateřských školách je pak integrováno několik set dětí s mentálním postižením. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018)

Ještě před nástupem k povinné školní docházce má dítě s mentálním postižením možnost navštěvovat přípravný stupeň základní školy speciální (§ 48a školského zákona). Ten je součástí ZŠS, ale nezapočítává se do povinné školní docházky. Navštěvují ho většinou děti

se středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením, postižením kombinovaným apod. Jedná se o jakousi přípravu na školní docházku dítěte. Děti mohou přípravný stupeň navštěvovat od pěti let až do zahájení povinné školní docházky.

Další eventualitou, která je primárně určena pro děti se sociálním znevýhodněním (některé děti s mentálním postižením sem ale spadají také) je přípravná třída základní školy. Tyto třídy fungují při základních školách nebo základních školách praktických a děti do nich chodí rok před zahájením školní docházky. Stejně jako u přípravného stupně se nezapočítávají do povinné školní docházky.

2.2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání úzce souvisí s plněním povinné školní docházky. Povinná školní docházka je v České republice devítiletá pro všechny děti, nevyjímaje ty s mentálním postižením. Začátek školní docházky je obvyklý v šesti letech, ale je možný i odklad začátku školní docházky. Nejpozději by dítě mělo k povinné školní docházce nastoupit v osmi letech. Školní docházku by měl žák plnit nejvýše do 17 let (ředitel může na žádost rodičů posunout tuto hranici na 18 let, u žáků se zdravotním postižením až na 20 let). U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, postižením více vadami a s autismem je možné docházku prodloužit až do 26 let (§ 36, 55 školského zákona 561/2004 Sb. v platném znění).

Pro žáky s mentálním postižením existují dvě možnosti speciálního vzdělávání. Integrace (individuální či skupinová) na základní škole běžného typu nebo vzdělávání na škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle § 16 školského zákona (dále „speciální škola“).

Zařazení do speciální školy je možné jen na základě doporučení školského poradenského zařízení a současně je třeba souhlas zákonného zástupce.

Žákům s lehkým mentálním postižením je určena základní škola praktická (dřív tzv. zvláštní škola). Absolvováním získává žák základní vzdělání. Základní škola praktická je v mnoha ohledech podobná běžné základní škole. Stejně jako ona je členěna na dva stupně (1. stupeň 1.-5. ročník, 2. stupeň 6.-9. ročník) a má i obdobné složení předmětů (s odlišnou hodinovou dotací a upraveným obsahem vzdělávání). ZŠ praktické tvoří své vlastní ŠVP na základě RVP pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Pro žáky se středně těžkým, těžkým a hlubokým stupněm postižením je určena základní škola speciální (dříve pomocná škola). Stejně jako na základní školu praktickou je možné do této

školy zařadit dítě pouze na doporučení poradenského zařízení a se souhlasem zákonného zástupce. Základní škola speciální je koncipována do deseti let a je rozdělena na dva stupně (1. stupeň 1.-6.ročník, 2.stupeň 7.-10. ročník). Po absolvování žáci nezískávají základní vzdělání, ale pouze základy vzdělání. ŠVP je vytvářen na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální a má dva díly (Díl I. – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, Díl II. – vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami). Podrobněji se vzděláváním na základní škole speciální bude zabývat následující kapitola.

Kromě již výše zmíněných možností vzdělávání žáků s mentálním postižením existuje ještě „jiný způsob plnění školní docházky“ (viz. § 40-42 školského zákona).

- Individuální vzdělávání (tzv. domácí škola)
- Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením

2.3 Střední a celoživotní vzdělávání

Po získání základního vzdělání, mají žáci možnost dalšího studia na střední škole. Většina žáků s mentálním postižením směřuje studium na „střední školy“, které jsou uzpůsobeny právě pro ně a jsou spíše praktického zaměření. Jedná se zejména o odborná učiliště a praktické školy.

Odborné učiliště

Odborné učiliště - je určeno zejména pro absolventy základních škol praktických a poskytuje nižší střední odborné vzdělání. Existuje mnoho učebních oborů, které mají na rozdíl od středních odborných učilišť redukované učební plány. Žáci zde studují většinou dva či tři roky a na závěr získávají úspěšní absolventi výuční list.

Praktická škola

- jednoletá – je určena pro absolventy základní školy speciální (tedy žáky s těžkým mentálním postižením, postižením více vadami nebo autismem). Žáci zde rozšiřují již získané vzdělání, ale hlavně se připravují na praktický život.
- dvouletá – je určena pro žáky se středně těžkým mentálním postižením nebo lehkým postižením, ale v kombinaci s dalším postižením. Hlavním cílem je podobně jako u praktické školy jednoleté rozšíření získaného vzdělání, získání základních pracovních dovedností a návyk a příprava na výkon jednoduchých pracovních činností.

V rámci **celoživotního vzdělávání** mají osoby s mentálním postižením možnosti ještě v podobě kurzů pro získání základního vzdělání, kurzů k získání základů vzdělání, večerní školy či aktivačních center.

3 Základní škola speciální

Hlavní roli ve výchovně vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením (potažmo žáků s těžšími či kombinovanými typy postižení, s více vadami, autismem a hlubokým mentálním postižením) zastává v rámci základního vzdělání základní škola speciální (dále ZŠS). Pro přípravu na vzdělávání těchto žáků je možné zřídit také přípravný stupeň základní školy speciální.

Vzdělání je poskytováno žákům podle §16 odst. 9 školského zákona a plní si zde povinnou školní docházku.

Žákům je ve vhodně upravených podmínkách a za odborné speciálně pedagogické péče umožněno osvojování základních vědomostí, dovedností a návyků.

Hlavní náplní je zejména vytvoření sebeobslužných návyků, rozvoj motorických schopností, komunikace, pracovních dovedností a samostatnosti žáků. Důraz je ve velké míře kladen na praktickou stránku života.

Odlišnost od škol běžného typu zde tkví zejména v míře využívání speciálněpedagogických prostředků, organizačními formami vzdělávání (např. rozdělení výuky do bloků ...). Odlišná je také struktura a skladba učebního plánu. (Školský zákon 561/2004 Sb., v platném znění a Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2018)

Vzdělávání těchto žáků vyžaduje vytvoření specifických podmínek (různé typy podpůrných opatření) – úprava prostředí, vybavení speciálními pomůckami, nábytkem (polohovací židle, stoly). Počet žáků ve třídě je nižší, přizpůsoben je vzdělávací obsah, hodinové dotace, pomůcky, učebnice. Výuka je koncipovaná s ohledem na specifika jednotlivých žáků. (Školský zákon 561/2004 Sb., v platném znění a Švarcová, 2006)

Žáci jsou na základní školu speciální zařazováni na základě doporučení školského poradenského zařízení a je třeba také souhlas zákonného zástupce.

Vzdělávání na ZŠS trvá deset let a je rozděleno do dvou stupňů. 1. stupeň 1. – 6. ročník, 2. stupeň 7. – 10. ročník.

Žáci zde nezískávají základní vzdělání, ale pouze **základy vzdělání**. Výsledky vzdělání jsou **hodnoceny slovně**.

Školní vzdělávací program podle kterého jsou žáci v ZŠS vzděláváni, je vytvářen každou školou na základě **Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální** a má dva díly.

- díl I. – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením;
- díl II. – vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Jedná se tedy o dva programy, odlišující se v cílech, obsahu i očekávaných výstupech. Tyto programy jsou popsány v následující podkapitole.

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální (RVP ZŠS)

Oficiálně se program nazývá **Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální**.

„Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).“ (<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>)

RVP vydává MŠMT a stanovují:

- konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů
- podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. (<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>)

V následujícím textu je použit jako zdroj Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (2008).

Díl I. Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Mezi **hlavní cíle**, které jsou zde stanoveny v rámci **vzdělávání** žáků se středně těžkým mentálním postižením patří:

- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci;

- pomáhat žákům, aby poznávali své schopnosti a možnosti a využívali je v osobním i pracovním životě;
- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je k učení;
- podněcovat žáky k myšlení na podkladě názoru a k řešení problémů;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby si uvědomovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city, vhodné projevy v chování, jednání, prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, k okolnímu prostředí i k přírodě;
- učit žáky chránit vlastní zdraví i zdraví jiných;
- vést žáky k ohleduplnosti k jiným lidem a učit je žít společně s ostatními lidmi.

Dále se RVP Díl I. věnuje „**klíčovým kompetencím**“, tj. souboru předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj, uplatnění a zapojení jedince do společnosti. K utváření a rozvoji klíčových kompetencí by měl směřovat veškerý vzdělávací obsah, metody a formy vzdělávání i činností, které jsou ve škole používány. Vzhledem k velkému rozptylu schopností a možností žáků, tak na konci vzdělávání samozřejmě každý žák dosahuje jiné úrovně klíčových kompetencí. Vzhledem k tomu, co již bylo uvedeno dříve, je u žáků se středně těžkým mentálním postižením kladen důraz zejména na klíčové kompetence komunikativní, pracovní, sociální a personální, tedy to, co jim nejvíce pomůže v každodenním životě a jejich případném dalším uplatnění. Samozřejmě, že jsou zde ale obsaženy i další kompetence jako např. kompetence k učení, řešení problémů apod.

- Kompetence k učení – žák ovládá základy čtení, psaní a počítání; používá učebnice, učební pomůcky a materiály; ovládá základy práce s počítačem
- Kompetence k řešení problémů – žák překonává problémy přiměřeně svým schopnostem; řeší známé a opakujících se situace na základě nápodoby a vlastních zkušeností; vnímá problémové situace a řeší je s pomocí naučených stereotypů i získaných zkušeností; ví, na koho se obrátit o pomoc při řešení problémů, ...
- Kompetence komunikativní – žák komunikuje s druhými přiměřeně svým schopnostem; rozumí sdělení a reaguje na něj dle svých možností; vyjadřuje pocity, prožitky a nálady adekvátním způsobem; chápe jednoduché, běžně užívané texty; zvládá jednoduché formy písemné komunikace,

- Kompetence sociální a personální – žák má základní představu o vztazích mezi lidmi; orientuje se v prostředí, ve kterém žije, podílí se na jednoduchých sociálních aktivitách; uplatňuje základní návyky společenského chování; navazuje a udržuje vztahy s vrstevníky; rozpoznává nevhodného a rizikového chování, ...
- Kompetence občanské – žák dodržuje základní společenské norem a pravidla soužití; má povědomí o základních právech a povinnostech občanů; chrání své zdraví, ...
- Kompetence pracovní – žák má osvojené hygienické návyky; zvládá sebeobsluhu dle svých možností; zvládá základní pracovní dovednosti, operace a postupy při jednoduchých pracovních činnostech; pracuje dle naučeného pracovního postupu; podle instrukcí plní zadané jednoduché úkoly; dodržuje zásady bezpečnosti, ochrany zdraví, hygieny práce a ochrany životního prostředí při pracovních činnostech, ...

Další důležitou kapitolou, kterou se RVP zabývá jsou **základní vzdělávací oblasti**. Je to rozdělení vzdělávacího obsahu vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením v ZŠS. Těchto vzdělávacích oblastí je devět a mohou být tvořeny jedním nebo několika obsahově blízkými vzdělávacími obory.

- Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Člověk a společnosti)
- Člověk a příroda (Člověk a příroda)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Každá vzdělávací oblast je na začátku vymezena charakteristikou vzdělávací oblasti (charakteristika vzdělávacího obsahu v jednotlivých vzdělávacích oborech), na ni navazuje cílové zaměření vzdělávací oblasti (k čemu je žák ve vzdělávacím procesu veden).

Vzdělávací oblasti jsou postaveny tak, aby braly ohled na sníženou úroveň rozumových schopností a individuální zvláštnosti žáků.

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů se navzájem překrývá, utváří očekávané výstupy a učivo na 1. a 2. stupni. Očekávané výstupy jsou činnostní povahy, jsou zaměřené prakticky,

jsou využitelné v běžném životě a vyjadřují záměr pedagogického působení. Tyto výstupy jsou stanoveny na konec 3., 6. a 10. ročníku. Učivo v tomto případě není cílem, nýbrž prostředkem, pomocí kterého se dosahuje očekávaných výstupů a tím dochází i k rozvíjení klíčových kompetencí.

Vymezené učivo by si měly školy dále rozpracovat do ročníků. Poté se takto rozpracované učivo v ŠVP školy stává závazným.

Aktuální problémy současného světa jsou do RVP zařazeny v podobě **průřezových témat**. Školy si vybírají do svých ŠVP nejméně tři z nich, která v nich podrobněji rozeberou a popíší, jak je zařazují do ročníků a předmětů.

Pro základní vzdělávání jsou stanovena následující průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

Nedílnou součástí RVP je **rámcový učební plán**, který je v rámci tvoření ŠVP základem pro tvorbu učebního plánu, ve kterém se jednotlivé předměty dělí do ročníků a je jim přiřazován odpovídající počet hodin.

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. – 6. ročník	7. – 10. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Čtení	16	12
	Písání	10	7
	Řečová výchova	12	4
Matematika a její aplikace	Matematika	12	12
Informační a komunikační technologie		2	4
Člověk a jeho svět		16	-
Člověk a společnost		-	8
Člověk a příroda		-	12
Umění a kultura	Hudební výchova	18	8
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	2
	Tělesná výchova	18	12
Člověk a svět práce		21	22
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		10	11
Celková povinná časová dotace		135	114

Tabulka 1 – Rámcový vzdělávací plán (RVP ZŠS Díl I.)

Díl II. Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

V minulosti byli žáci s nejtěžšími formami mentálního postižení či s více vadami osvobozováni od školní docházky. Vzdělávání této skupiny žáků je totiž komplikované a náročné nejen na odbornost pedagogů, ale také prostorové podmínky a pomůcky, které je třeba vzhledem ke specifickým potřebám žáků zajistit. U těchto žáků je mentální postižení často spojené s problémy v komunikaci, motorickými poruchami a přidruženým zdravotním omezením, což s sebou do vzdělávacího procesu vnáší další specifika.

Obsah vzdělávání těchto žáků je zaměřen především na sebeobsluhu, hygienu a stravování. Tedy věci zcela elementární pro jejich život. Žáci se vzdělávají v přizpůsobených podmínkách

a za speciálně pedagogické podpory. Pokouší se také o osvojování základních vědomostí, dovedností a návyků, které by jim mohly získat v jejich životě jistou míru soběstačnosti a samostatnosti.

Vzdělávací proces těchto žáků je velmi proměnlivý, variabilní, tvořivý a také multidisciplinární proces. Leckdy je třeba používat zcela netradiční metody či improvizovat. Je zde třeba provázanost a spolupráce nejen s rodinou, ale i s dalšími odbornými pracovišti a odborníky a to ať např. z řad logopedů (alternativní a augmentativní komunikace, orofaciální stimulace, ...), rehabilitačních pracovníků či terapeutů (canisterapie, muzikoterapie, arteterapie, ergoterapie ...).

Pro tento typ vzdělávání je charakteristická individualizovaná forma výuky, která vychází ze schopností a potřeb každého z žáků. Členění tříd není odvislé od věku žáků, ale spíše se odvíjí od jejich schopností, úrovně a specifických potřeb. Režim dne je rozdělen do bloků, kdy se střídá výuka, relaxace, hra ... Každý žák má vypracován individuální vzdělávací plán, který je v souladu s tímto RVP.

U žáků, kteří se vzdělávají dle II. dílu, je vzdělávání komplikováno řadou problémů, mnohdy i kombinací více z nich (zejména nízká míra rozvinutí psychických, ale i volných vlastností). Vzhledem k míře postižení těchto žáků nelze předpokládat, že dosáhnout cílů základního vzdělávání. Mají cíle jiné, avšak pro ně neméně důležité. **Cíle vzdělávání** se zaměřují na již dříve zmíněný rozvoj komunikace, pohybovou samostatnost, sebeobsluhu, soběstačnost, jednoduché pracovní dovednosti a návyky. Nechybí ale ani oblasti estetického citění (rozvoj hudebních a výtvarných schopností).

Cíle vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem:

- osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy,
- rozvoj pohyblivosti a snaha o co nejvyšší míru samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí,
- rozvoj komunikačních dovedností za pomoci systémů alternativní a augmentativní komunikace,
- rozvoj schopnosti spolupráce s nejbližšími a vykonávání jednoduchých úkonů,
- vedení k vytváření kladných vztahů ke spolužákům a začlenění do kolektivu,
- vytváření potřeby projevit pozitivní city,
- rozvoj pozornosti, vnímavosti a poznání.

Stejně jako v I. díle, je i zde část věnovaná **klíčovým kompetencím**. Vzhledem k závažnosti postižení žáků vzdělávaných dle II. dílu je důraz kladen opravdu zejména na základní oblasti: kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní. Vedle těchto kompetencí jsou zde uvedeny ještě kompetence k učení a kompetence k řešení problémů. Úroveň, které žák dosáhne je samozřejmě opět dána jeho úrovní, schopnostmi a možnostmi.

Kompetence se zaměřují v jednotlivých oblastech na naprosté základy. Např.:

Komunikativní kompetence – žák poznává známé osoby a dorozumívá se s nimi verbálními nebo nonverbálními formami komunikace; reaguje na své jméno; reaguje na jednoduchý pokyn, vyjadřuje souhlas a nesouhlas; vyjadřuje své potřeby, pocity a nálady; dokáže pozdravit a reagovat na pozdrav.

Kompetence sociální a personální – žák si uvědomuje svoji osobu prostřednictvím svého těla; zná členy své rodiny a osoby z nejbližšího okolí, rozlišuje osoby dle pohlaví; navazuje kontakt a adekvátně se dorozumívá s okolím; spolupracuje s učiteli a spolužáky; chová se zdrženlivě k neznámým osobám.

Kompetence pracovní – žák zvládá nejjednodušší úkony sebeobsluhy a základy osobní hygieny; poznává a používá předměty denní potřeby; rozlišuje předměty různé velikosti a tvarů, uchopuje je a účelně s nimi manipuluje; využívá jednoduché pracovní techniky při práci s různými materiály; podílí se na jednoduchých pracovních činnostech.

Vzdělávací obsah u žáků s nejtěžšími formami mentálního postižení se zaměřuje na pět vzdělávacích oblastí. Tyto oblasti mohou být složeny z jednoho nebo více vzdělávacích oborů, které jsou si blízké. Je tak možné je spojovat a vyučovat v blocích.

- Člověk a komunikace (Rozumová výchova, Řečová výchova)
- Člověk a jeho svět (Smyslová výchova)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Pohybová výchova, Zdravotní a tělesná výchova nebo Rehabilitační výchova)
- Člověk a svět práce (Pracovní výchova)

Jejich vzdělávací obsah je upraven tak, aby žáci mohli rozvíjet svůj individuální potenciál. Tvoří očekávané výstupy a učivo. Očekávané výstupy jsou samozřejmě, tak jak už bylo mnohokrát výše řečeno podmíněny individuálními schopnostmi a možnostmi žáků.

Učivo doporučené v rámci RVP je školám k rozpracování. V rámci ŠVP se už stává závazným pro vypracování individuálních vzdělávacích plánů žáků.

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. – 10. ročník
		Počet hodin týdně
		Minimální časová dotace
Člověk a komunikace	Rozumová výchova	30
	Řečová výchova	20
Člověk a jeho svět	Smyslová výchova	40
Umění a kultura	Hudební výchova	10
	Výtvarná výchova	10
Člověk a zdraví	Pohybová výchova	20
	Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova	40
Člověk a svět práce	Pracovní výchova	20
Disponibilní časová dotace		20
Celková povinná týdenní časová dotace		210

Tabulka 2 – Rámcový učební plán (RVP ZŠS Díl II.)

Týdenní časová dotace může být upravena podle individuálních potřeb a zdravotního stavu žáků.

V neposlední řadě obsahuje RVP ZŠS také část věnovanou **vzdělávání žáků s kombinací postižení**, která platí pro oba díly. Je zde věnován prostor zejména podmínkám vzdělávání žáků s kombinací postižení.

Závěr tohoto dokumentu se zabývá zásadami pro zpracovávání školního vzdělávacího programu a obsahuje také slovník použitých výrazů.

3.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Téměř nedílnou součástí vzdělávání na základní škole speciální, zejména u žáků s těžšími typy postižení, tvoří individuální vzdělávací plány.

IVP je specifický podpůrný nástroj pro žáky od druhého stupně podpůrných opatření (pro žáky s prvním stupněm podpůrných opatření je určen plán pedagogické podpory). (Školský zákon 561/2004 Sb., v platném znění a Valenta, Michalík, Lečbých a kol. 2018)

Individuální vzdělávací plán je sestavován pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a je součástí povinné dokumentace žáka. V IVP jsou obsaženy údaje o cíli, obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění; dále obsahuje také volbu pedagogických postupů, způsoby zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení žáka; zdali je potřeba další pedagogický pracovník (asistent pedagoga) nebo jiné osoby (osobní asistent) podílející se na práci s žákem a rozsah této podpory; seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů potřebných pro výuku žáka; jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým má škola spolupracovat; předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu apod. (Pastieriková in Kroupová a kol., 2016)

Dle § 18 Školského zákona „Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.“ (Školský zákon 561/2004 Sb., v platném znění, §18)

IVP vychází z RVP, který je rozpracován do ŠVP příslušné školy. Je sestavován dle závěru školského poradenského pracoviště (na podkladě speciálněpedagogického vyšetření), event. lékařského vyšetření. Obvykle ho vytváří třídní učitel, který při jeho tvorbě spolupracuje s dalšími odborníky a rodiči. Vytvořený IVP je platný poté, co ho odsouhlasí rodiče.

IVP je nejméně jednou ročně vyhodnocován školským poradenským zařízením ve spolupráci se školou.

Individuální vzdělávací plán je legislativně ukotven v § 18 školského zákona v platném znění. Základní náležitosti IVP jsou pak stanoveny v § 3 a § 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která v příloze obsahuje jako přílohu formulář IVP. Od 1.1.2020 je platná novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. (vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských

poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů) K novele vyhlášky č. 27/2016 Sb. se vztahuje taktéž metodický pokyn.

Vzorově vypracované IVP lze nalézt například na internetových stránkách rvp.cz.

4 Praktická část

Následující kapitola se věnuje empirické části závěrečné práce, pro kterou je využit kvalitativní design. Konkrétně se jedná o případovou studii specifik práce s žákem vzdělávaným dle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální. Data jsem získávala pomocí metody pozorování, analýzy záznamů v deníku práce s žákem, rozhovorů s matkou, třídní učitelkou žáka, fotografií, videí, analýzy dostupných dokumentů. Součástí a úvodem do praktické části práce je osobní, rodinná a zdravotní anamnéza tohoto žáka s kombinovaným postižením (nízkofunkční dětský autismus, středně těžká mentální retardace), která má za úkol ukázat, z jakého prostředí žák pochází a jak probíhal jeho vývoj do nástupu k povinné školní docházce. V rámci této praktické části jsem vypracovala také praktickou multifunkční fotografickou pomůcku, kterou žák využíval a využívá při výuce dodnes.

4.1 Cíle výzkumu

Výzkumné cíle (VC)

VC1 Demonstrovat systém práce dle RVP u konkrétního žáka vzdělávaného v rámci RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

VC2 Na konkrétní pomůcce představit práci s žákem s autismem.

Výzkumné otázky (VO)

VO1 Jak dítě zvládlo socializaci do nástupu k povinné školní docházce?

VO2 Jakým způsobem pomáhá pomůcka žákovi vytvořit strukturu?

VO3 Jak žák na základě vzdělávací cesty zvládl plnit cíle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální?

V neposlední řadě může být část této práce také metodickým materiálem při vstupu žáka s obdobným typem handicapu do školy a pomoci s tím, jak postupovat při „nastavování“ a adaptaci takového žáka na školní prostředí, systém práce a samotný proces učení.

4.2 Metodologie

V praktické části práce využívám případovou studii konkrétního žáka vzdělávaného na ZŠS.

Případová studie

Případová studie patří v rámci kvalitativního výzkumu k základním výzkumným designům. Podrobné studium jednoho nebo více případů je považováno za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům. Případová studie je důležitou formou bádání zejména v antropologickém, sociologickém a psychologickém výzkumu. Postupy a metody používané při studiu případů v těchto oblastech se postupem času staly také základem pro pedagogické šetření. (Sedláček in Švaříček, Šed'ová, 2007)

V případové studii jsem využila následující výzkumné metody:

Pozorování

Základním typem pozorování je zúčastněné pozorování. Dle Švaříčka (2007) jej lze definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování průběhu aktivit přímo v terénu, jehož cílem je objevit a reprezentovat sociální proces a život. Účelem není jen samotné pozorování, ale i zprostředkování nalezeného čtenářům. Z důvodu, že pozorování nenarušuje sociální interakce a edukační procesy ve škole, je jeho využití vhodné například ke studiu školní třídy. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Rozhovor

Jak popisuje Švaříček (2007), jedná se o nejčastěji využívanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu. Užívá se také označení hloubkový rozhovor, který lze popsat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu obvykle jedním badatelem pomocí otevřených otázek. Jeho prostřednictvím jsou „zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny“. (Švaříček, 2007, s. 159) Při využití otevřených otázek lze porozumět pohledu jiných lidí bez omezení jejich pohledu výběrem položek v dotazníku. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Analýza dokumentů

Analýza dokumentů je důležitá metoda analýzy, která se používá ke sběru dat při provádění výzkumu. Dokumenty mohou být povahy primární – „z první ruky“ (úřední dokumenty, zprávy, ...) či sekundární (vznikly zpracováním primárních dat). (Surynek, Komárková a Kašparová, 2001)

4.3 Případová studie žáka

Žák uvedený v této případové studii je v rámci anonymizace přejmenován. Jeho jméno na fotografiích je přeškrtnuto. Fotografie a informace jsou použity se souhlasem matky žáka i školy.

V období od narození do nástupu do školní docházky (tj. únor 2014 – srpen 2021) jsou využity informace a materiály poskytnuté v rámci rozhovorů s matkou žáka.

Z období školní docházky žáka (tj. září 2021 – květen 2023) bylo využito pozorování, rozhovory s třídní učitelkou, analýza fotografií, videí, dokumentů, výtvorů žáka. Soustředím se především na školní rok 2021/2022, kdy žák nastupoval ke školní docházce do prvního ročníku ZŠS, vytvářela jsem pro něj multifunkční pomůcku (karty s fotografiemi a popiskami) pro usnadnění adaptace, socializace a práce ve školním prostředí a byla jsem přítomna při výuce v této třídě. V dalším (aktuální školním roce) v této třídě vyučuji už pouze okrajově, žák používá stále mnou vyrobenou pomůcku, a tak uvádím pouze jeho pokroky v rámci plnění cílů RVP (co zvládá po dvou letech školní docházky).

4.3.1 Období od narození až do nástupu k povinné školní docházce

Jedná se o období od února 2014 do srpna 2021. Některé poznámky se mohou týkat i současnosti nebo se prolínají s pozdější dobou.

Osobní a rodinná anamnéza

Kuba je devítiletý chlapec, který v současnosti navštěvuje druhý ročník základní školy speciální. Narodil se jako prvorozené, zdravé a chtěné dítě do úplné rodiny. Žije s rodiči a mladší sestrou na vesnici v rodinném domě se zahradou.

Matka – 36 let, vysokoškolské vzdělání, designér interiérů a exteriérů

Otec – 42 let, vysokoškolské vzdělání, obchodní manažer

Sestra – 6 let, od září nastupuje do prvního ročníku na běžnou ZŠ, nemá žádné zdravotní obtíže.

Rodina je aktivní, starostlivá, obě děti podporuje a snaží se o jejich maximální rozvoj.

Asi do roku až roku a půl se Kuba vyvíjel a projevoval jako zcela běžné zdravé dítě. Dle matky i shlédnutých videí se mazlil, smál, reagoval. Zhruba od roku a půl si rodiče začali všimnout odchylek v jeho sociálním chování a interakci. Kuba nereagoval na oslovení, zvuky, žádosti či pokyny, chyběla mu empatie ... Maminka to konzultovala na prohlídce v osmnácti měsících s pediatrem, který ji uklidňoval, že to chce jenom čas, že to dožene. V té době se ještě

standardně v rámci preventivní prohlídky v osmnácti měsících nedělal test určený právě ke screeningu PAS, ten byl zaveden až později.

V cca dvou letech maminka Kuby zjistila, že je znovu těhotná. Problémy (nejen) v komunikaci s Kubou stále přetrvávaly. Babička Kuby v té době poprvé vyslovila domněnku, že by mohl být autista. Rodiče si přečetli o základních rysech autismu, seznámili se i se screeningovým testem a začali mít podezření, že v případě Kuby se jedná právě o tuto poruchu.

Tehdy změnili pediatra a kontaktovali Rodinné integrační centrum (RIC) – ranou péči Pardubice, se kterým následně spolupracovali přibližně do Kubových 7 let.

Samotná diagnostika se uskutečnila v cca 2,5 letech. Kubovi byl diagnostikován dětský nízkofunkční autismus a středně těžká mentální retardace. Rodiče si začali zjišťovat informace o možných cestách práce s Kubou – různé terapie, způsoby komunikace, diety, ..., aby co nejvíce podpořili jeho vývoj. Spolupracovali s logopedy, klinickým psychologem. Kuba absolvoval poslechovou Tomatisovu terapii. Tato terapie ale měla u něj negativní dopad a objevila se přecitlivělost na zvuky (trvá dodnes) a rodiče terapii ukončili. Kromě toho probíhaly i aromaterapie, užíval bylinné čaje na zklidnění a podporu mozkových funkcí, dlouhodobě také DMG olej. Zkoušeli hledat i mezi alternativními metodami (reiki, kraniosakrální terapie).

Maminka se pokusila o integraci Kuby do mateřské školy, ale nebyl v ní schopen fungovat bez osobní asistence (nedařilo se najít vhodného asistenta) a ona byla v té době už na konci těhotenství. S Kubou tedy pracovali doma za podpory RIC. Zlomové bylo, když se maminka seznámila s matkou podobně postiženého syna. U té probíhaly první pravidelné nácviky komunikačních dovedností, od ní se dozvěděla také o speciálním stravování a Son-rise terapii. Rodiče tato terapie zaujala a tatínek absolvoval její kurz. Doma pak zkoušeli aplikovat její prvky a zásady.

Když se narodila Kubovi mladší sestra, přišel se na ni občas podívat do postýlky, ale víc si jí nevyšímal. Když začala být aktivnější a pohyblivější, začal na ni útočit. Byl třeba neustálý dohled. Zpočátku byly tedy vztahy mezi sourozenci napjaté a složité, v poslední době se však zlepšily. Sestra se v rámci svých možností, a i vzhledem k věku, snaží pochopit omezení a specifika, která Kubův handicap obnáší.

V období kolem narození Kubovy sestry (tj. cca jeho tří let) spolupracovala rodina nějakou dobu s asistentkou, která měla vystudovanou Son-rise terapii a měla s ní zkušenosti.

Od září 2019 začal Kuba chodit do běžné mateřské školy v místě bydliště. Zpočátku do školky nechtěl chodit, utíkal, vztekal se. Postupně se situace zklidnila. Ve školce měl osobní asistentku, která dříve pracovala na speciální škole. Do mateřské školy chodil na dopoledne, zbytek dne trávil s maminkou a po návratu z práce i s tatínkem. V té době jezdili do RIC a RIC dojíždělo do rodiny a občas do školky. Kuba ostatní spolužáky bral spíše jako pozorovatel, „proplouval“ kolem nich, nevyhledával je ke hře, nijak s nimi nekomunikoval, ale účastnil se běžných aktivit, které se ve školce pořádaly.

Ke zlomu došlo v době covidové pandemie. Kubova osobní asistentka byla v karanténě a on se začal chovat jinak, nechtěl opět chodit do školky, vztekal se ... Mohlo to souviset i s nepřítomností asistentky. Ovšem maminka si následně všimla větších podlitin na kůži, o kterých věděla, že z domova nejsou a začala se ptát, co se děje. Dle zjištění a slov matky došlo v té době k velmi neprofesionálnímu přístupu vedoucího pedagoga, který použil při práci s Kubou fyzické donucovací prostředky. Chtěl dle ní dokázat, že ona je na dítě „měkká“ a chce to pouze direktivnější přístup a vše půjde. Na základě této negativní zkušenosti Kuba nechtěl do mateřské školy, rodiče ho z ní „stáhli“ a zůstal až do nástupu k povinné školní docházce v domácím prostředí. Pracovala s ním rodina a za podpory RIC.

Zdravotní anamnéza

Kuba se narodil po léčbě neplodnosti. Před otěhotněním pracovala maminka ve strojírenském průmyslu, kde uvádí možnou toxickou zátěž. Porod byl vyvolávaný a kvůli komplikovanému průběhu zakončen sekci. Poporodní adaptace Kubu však byla dobrá. Kuba byl dle maminky hodné a pohodové miminko. Do dvou let a tří měsíců byl kojený. Po ukončení kojení začal odmítat jíst jídla, která do té doby zcela běžně jedl (polévky, omáčky, přílohy, ...). V současnosti má „svá“ jídla, která jí, avšak i ta musí být připravena a podávána jen určitým způsobem.

Kuba není očkovaný (tedy v jeho případě příčina vzniku autismu nesouvisí s jednou z teorií, kdy za ním může údajně stát očkování).

Nebyl nikdy kromě běžného a nekomplikovaného nachlazení více nemocný. Prodělal pouze neštovice. Nikdy neužíval antibiotika.

4.3.2 Období povinné školní docházky

Jedná se o rozmezí září 2021 – květen 2023. Toto období ještě člením na první (víceméně adaptační) rok školní docházky a druhý ročník, kdy již dochází více k zaměření na samotnou výuku.

- **První ročník (školní rok 2021/2022)**

Nástup do školy byl poznamenán předchozí negativní zkušeností z předškolního zařízení. K povinné školní docházce nastoupil Kuba po ročním odkladu v 7,5 letech.

V rámci praktické části této práce bych se ráda zaměřila zejména právě na tento první Kubův školní rok, který byl pro něj stěžejní a přelomový. A já jsem v jeho průběhu pracovala na tvorbě multifunkční pomůcky (fotografických karet s popiskami), která je součástí této práce a měla za úkol napomoci Kubovi s vizualizací, orientací a adaptací na nové prostředí a při zavádění struktury.

Maminka se nástupu do školy dle svých slov obávala, bylo pro ni velmi obtížné syna „vypustit“, svěřit někomu neznámému a nevědět, co se s ním děje a nějakou dobu dle ní trvalo, než ho byla schopná „pustit“. Nyní je spokojená, je patrné, že je Kuba ve škole rád (když je delší dobu doma, chce do školy), posouvá se a je naplňována jeho potřeba učit se. Plánování všech činností, vymýšlení pomůcek a vzdělávání není tak jen na ní, jak byla dosud zvyklá.

Ještě před začátkem prvního školního roku proběhla informační schůzka třídní učitelky a matky. Následně pak další i za přítomnosti asistentek pedagoga a Kubu (kvůli navázání prvotního kontaktu). Na těchto schůzkách došlo k dohodnutí režimových opatření pro prvotní adaptační období.

V září 2021 nastoupil Kuba do menší speciální základní školy v desetitisícovém městě nedaleko svého bydliště. Vzhledem ke své diagnóze a doporučení poradenského zařízení je zařazen do komplexu ZŠS, kde je vzděláván dle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální (Díl I.), potažmo ŠVP vypracovaného školou dle tohoto RVP. Prozatím nemá IVP. V jeho třídě působil v té době třídní učitel, dva asistenti pedagoga, osobní asistent a vzdělávali se zde další tři žáci s kombinovaným postižením.

Ještě před započítáním plnění samotných cílů RVP bylo i vzhledem ke Kubově diagnóze třeba učinit řadu dílčích kroků, aby se Kuba především adaptoval na nové školní prostředí, osoby a nastavil se styl práce a fungování pro další vzdělávací proces.

Kuba má jako autista velký problém s přijetím a adaptací na nové osoby a prostory. Proto byly učiněny následující opatření.

- Práce pouze s jednou osobou – předem určenou asistentkou pedagoga M.. Nikdo jiný zpočátku do prostoru Kuby během jeho pobytu ve škole nezasahoval, pedagoga nevyjímaje. Po odchodu K. ze školy asistentka každý den konzultovala jeho reakce, fotografie a videa s třídní učitelkou a dle toho se domlouvala na dalším postupu. Jsou vyhodnocovány jednotlivé kroky adaptace.
- Vyčleněn samostatný prostor – místnost („relaxačka“) na adaptaci.
- Zřízen **Deník adaptace**.
Slouží pro zaznamenávání pokroků v průběhu úvodních měsíců, ale také jako jakýsi „manuál“ pro další osoby, které by v případě nutnosti musely s Kubou pracovat. Na úvod jsou zde uvedena rizika, způsoby jejich eliminace, zásady práce – změna prostoru, změna osoby, komunikace, odměnový motivační systém. Dále pak byl rozdělen na jednotlivé oddíly, do kterých se zapisovaly „zlomové“ faktory v následujících oblastech - adaptace, práce, sebeobsluha, zvuky – hypersenzitivita, řeč, metody, zápis „mimo“ rámec – znalosti.
- Pro vzájemnou informovanost rodina – škola zasílány učitelem rodině a rodinou škole fotografie a videa z činností Kuby. Toto je činěno dodnes.
- První týden dochází K. do školy s maminkou.
- Posunutí příchodu do školy a odchodu ze školy (na dobu, kdy už byli všichni ve třídách a prostor šatny byl volný, odchod také mimo dobu možného výskytu dalších osob v šatně).
- Zkrácená doba pobytu ve škole, která byla postupně navyšována.

Prvotní adaptační fáze (září – říjen 2021)

Cíl v prvotní adaptační fázi: vybudování vztahu vzájemné důvěry mezi žákem a asistentem.

Nejdříve uvedu počáteční zápisy z jednotlivých oblastí „Deníku“ (viz. výše, které v závěru okomentuji a uvedu do kontextu).

• Adaptace

Prostředí - první týden probíhá prvotní adaptace s matkou 1. a 2. h. pouze v relaxační místnosti. Ostatní místnosti dle jeho „zájmu“. Jiné venkovní prostředí – akceptuje společnou vycházku s matkou a asistentkou na jemu známé hřiště. Do prázdné třídy poprvé nahlédl 17. 9. a chvíli „pracoval“ u stolečku (prohlížel si časopis). Tentýž den se pasivně připojuje společně

s asistentkou ke třídě na vycházku na jemu známé hřiště. Kuba přichází do šatny a převléká se až když jsou všichni venku. V šatně má připravenou kartičku s fotografií hřiště s nápisem. Jde poslední. Během září a října se postupně seznamuje s okolním prostředím školy (obchod, hřiště, jídelna, sportovní hala). Je třeba postupně dle potřeby vypracovávat fotografickou pomůcku – fotografické kartičky s nápisy, která K. dopředu seznámí s tím, co se bude dít, kam půjde a dá mu předem určitý pocit jistoty. (Tuto pomůcku jsem pro něj připravovala já a je částečně i předmětem této práce. Její popis bude následovat v další části práce.)

Osoby - prvotní adaptace – pouze na asistentku pedagoga M. za přítomnosti maminky. Druhý týden chodí do školy bez maminky. Stále pouze na 2 hodiny. Třetí týden zvyšuje se počet hodin na 3. Kuba se seznamuje s další asistentkou pedagoga ve třídě. Asistentka M. ukazuje její foto říká: „To je H.“. Ta je pouze přítomna v místnosti, sedí, pozoruje, nezasahuje. V tomto týdnu se Kuba poprvé pasivně připojuje ke třídě na procházku a akceptuje přítomnost dalších jemu neznámých osob (učitelka, asistenti, spolužáci). Počátkem října dochází k navýšení docházky na 4 hodiny.

• Práce – aktivity

Při aktivitách se vychází prvotně ze zájmů Kuby (malování, rádio, puzzle, ...). Tyto aktivity jsou spojeny s jeho motivací k práci. Cílená práce není zpočátku vázaná na lavici (probíhá na koberci). Postupně dochází k přenosu aktivit ke stolečku.



Fotografie 3 – Práce na koberci

V říjnu začátek nácviku cílené práce u stolečku „K. práce“ (fotografická karta „práce“ – obrázek + slovo práce), následuje odměna. Postupné zkoušení práce v duetu naproti sobě s asistentkou.



Fotografie 4 – Práce u stolečku

Sebeobsluha (oblékání, WC, stravování)

Oblékání - září – připraveno schéma oblékání v šatně, se slovní podporou asistentky a dopomocí. Pod sebe na suchý zip vyskládané lineární obrázky oblečení, tak jak je postup oblékání/svlékání. Říjen – schéma oblečení, jeho fixace. Slovní podpora v pojmenování obrázků oblečení v šatně, pojmenování i Kubou. Zjištění, jak „chápe“ pojmy oblečení.

WC – je schopen si říct, že potřebuje na WC. Doma je zvyklý po stolicí na bidet. Ve škole akceptuje utření asistentkou. S dopomocí zvládl i samostatné použití pisoáru.

Stravování – probíhá vždy u stolu, není nucen, maminka mu dává svačiny a pití z domu (negativní zkušenost s nucením k jídlu v mateřské škole). *Září* – návyk jídla u stolečku. Kartička „svačina“. Možnost výběru ze dvou oblíbených jídel. *Říjen* - fixace rituálu svačiny. Příprava na svačinu – umělohmotný ubrus s obrysem pro talíř, pití, lžíce; v košíku na skřínce má umělohmotný talířek, lžici, hrníček. Ty si chystá na ubrus.



Fotografie 5 - Svačina

- **Zvuky – hypersenzitivita**

Po terapii v dětství je Kuba přecitlivělý na zvuky. M rituál uklidnění, kdy si zacpává uši. Vytipovány rizikové zvuky (zvonek, interaktivní tabule, muzikoterapie) – ukázání, co zvuk vydává. Důležité připravit ho na zvuk. Do šatny chodí před zvoněním. V rámci procesu desenzibilizace – spojení zvuku a předmětu (video se zvukem a foto). Prochází spolu s asistentkou školu – místnosti v „jeho“ patře a ta mu ukazuje reálně „vše“, co vydává zvuk. Zkouší si pouštět zvuky hudebních nástrojů na Ipadu, rovněž tak zvuky při hygieně a stravování. V říjnu začíná akceptovat zvonek.

- **Řeč**

U Kubu je patrný opožděný vývoj řeči. Pasivní slovník převládá nad aktivním. Používá aktivně pouze několik základních slov. Občas si pobrukuje oblíbené písničky či „mluví anglicky“, tak jak má naposloucháno z tabletu či počítače. Hodně opakuje slova mechanicky. Má deficit v porozumění řeči – vážne generalizace. Dobře reaguje na vizualizaci.

Postupně se seznamuje s fotografiemi v rámci denního režimu (viz. dále mnou vyrobená pomůcka).

Zásady pro práci: oční kontakt, gesta, intonace, jasné formulace + fotografické kartičky, má své „základní kartičky“, vizualizace otázek, používání zákazové karty (žlutý obdélník, červeně přeškrtnutý).

Září

Pojmy ve škole – opět práce s fotokartičkami (základní místnosti, osoby).

Říjen

Kategorizace předmětů – hygiena, oblečení, stravování, hračky A) třídít je – přiřazovat; B) výběr – podat ze dvou (ev. podpoření „ukázkou“). Cíl – zná pojmy pasivně? Opakuje? Používá slova?

Otázka – „Co chceš?“ Výběr ze dvou předmětů. Následně výběr ze dvou fotografií.

Použití reakce „Ne, dost, stačí“ + gesto.

Listopad

Přiřazování fotografie – předmět (nafocení používaných předmětů).

Práce s předměty – „podej mi, uklid“ (podpoření gestem)

Prosinec – pracuje s předměty + známými fotografiemi. „Co to je?“ nepojmenuje-li „Kde je?“

Interakce – „Dones.“ (osobě) – podpoření fotem.

• **Metody práce**

Postup: od rozličných předmětů k podobným.

PŘEDMĚT – MODEL – FOTO – OBRÁZEK. Nejdříve se 2 kusy předmětů – postupné zvyšování.

Činnosti:

1. Přiřazuje: předmět – předmět; předmět – model; předmět – foto; foto – předmět; foto – foto; předmět – obrázek a naopak; obrázek – obrázek; obrázek – foto a naopak;
2. Vybírá: a) 1 stejný předmět ze 2 předmětů, 3 ..., 4 ..., 5 ...; b) různý předmět mezi řadou stejných předmětů (např. lžička mezi 5 vidličkami ...)
3. Napodobování – hraji si, pracuji – zkouší též.
4. Sociální učení – pouze s asistentkou.

Pozdrav (zamávání, plácnutí) – pouze s „nejbližšími osobami“.

Seznámení s novou osobou, se kterou bude pracovat. Foto + „To je Helča.“

Do kolektivu – pouze při jeho zájmu.

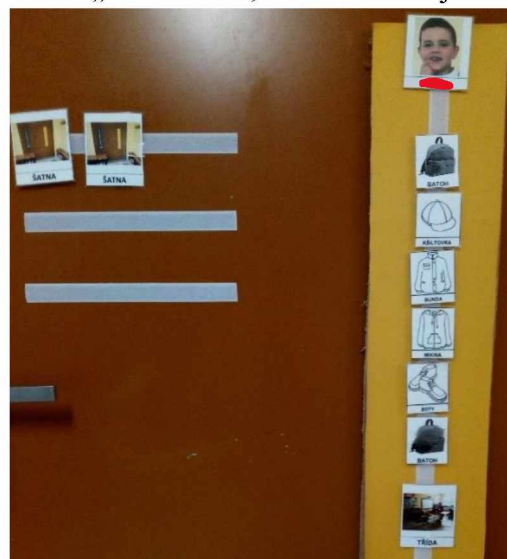
Již od samotného začátku začíná Kuba pracovat s kartičkami s fotografiemi + nápisem.

Předávání kartiček probíhá přímo do ruky žáka se slovním komentářem pro vizualizaci změny prostředí místností nebo prostor. Postupně se i s jejich pomocí začíná zavádět systém práce ve struktuře, která v tomto případě vychází z Metodiky práce s žáky s PAS podle ZŠ Štolcova. Tato metodika byla třídní učitelkou rozpracována a přizpůsobena pro podmínky a možnosti školy a konkrétní třídy s tímto žákem.

Popis prvotní práce s fotokartičkami:

Kuba přichází do školy, kde na něj za dveřmi čeká asistentka. „Dobré ráno, Kubo.“ ukazuje mu kartu s fotografií a nápisem šatna. „Šatna“, podává mu ji. Asistentka jde s Kubou do šatny a lepí spolu fotografii šatny vedle stejné fotografie šatny.

Pod Kubovou fotografií je sloupec piktogramů s obrázky oblečení, které Kuba postupně svléká/obléká a obrázky současně odlepuje. Dole pod oblečením je fotografie „relaxačky“ (místnosti pro adaptaci), asistentka mu ji zpočátku podává, Kuba ji bere do ruky a jde do „relaxačky“, kde ji lepí na dveře vedle stejné fotky s nápisem.



Fotografie 6 – Práce s fotografickými kartami (šatna)

Obdobným postupem pracuje s fotografií „záchod“, „třída“, „svačina“, „práce“.

Zhodnocení adaptačního období – září - říjen

Osvědčila se prvotní postupná adaptace. Výuka probíhá do 11.40. Kuba přijal základní režim dne: příchod – odchod – svačina.

Převažuje práce s jednou asistentkou pedagoga M. (1 hodinu denně pracuje s jinou asistentkou pedagoga). Toleruje spolužáky např. při interaktivní tabuli, vycházce.

Z prostor preferuje relaxační místnost. Dochází k rozšiřování o další místnosti (tělocvična a prázdná třída). Zvládne vycházku v blízkém okolí školy, kdy se připojuje ke třídě. V rámci vycházek je záměr postupně ho seznámit s okruhem okolního prostředí, budov a prostor, které jsou využívány školou při výuce (obchůdek, hala, venkovní hřiště). Časem i bazén. Bylo nutné vytvořit pomůcky, které napomáhaly Kubovi, aby věděl, kam směřuje konkrétní vycházka, aby přijal okolní prostřední, strukturu dne. Viz. mnou vytvořená pomůcka dále v textu. V jiných prostorech (hřiště, zahrádka ...) zvládá jak kdy, je u něj potíže v identifikaci nepředvídatelných rizikových faktorů, které mu brání v adaptaci na jiné prostory. Aktivita a styl práce v základech přijal. Základní prvky strukturované výuky – práce u stolečku, v prostoru, v duetu. Vše ale stále ve fázi osvojování.

Je zřízen komunikační sešit – zapisování aktivit ve škole (informace pro rodinu) a naopak zapisování rodinou, co dělal o víkendu. Funguje „Deník adaptace“.

Jako problémovější oblasti se jeví hypersenzitivita na zvuky, velmi nízká tolerance na změny (osoby, prostředí). Třeba na vše předem připravit, použít fotokartičky. Nízké porozumění řeči, spíše vnímá kontext, má deficit v aktivní komunikaci.

Předpoklady pro další učivo – rozlišuje tvary, barvy (preferuje barvy). V oblasti zrakového vnímání pasivně poznává velmi dobře fotografie, zvládá i barevné obrázky. Má problém ve spojení předmět – fotografie – obrázek a pojem. Sám málo komunikuje, má narušené chápání pojmů, dokáže velmi dobře zopakovat. Pro volnou hru je hůře motivovatelný, zvládá zrakové hry (puzzle ...). Je u něj vybudován systém základních režimových prvků.

Listopad 2021 až leden 2022

Dochází k přesunu práce Kuby ke stolečku a vytváření struktury výuky. Tj. práce, odměna, volno (využití mnou vyrobené fotopomůcky – struktura dne).

Další etapou byly fotografie rozvrhu – aktivity ve škole – strukturovaný rozvrh (viz. má fotopomůcka). K orientaci v časoprostoru dopoledne mu začal pomáhat strukturovaný rozvrh na fotkách s nápisy.



Fotografie 7 – Strukturovaný rozvrh

V tomto období začíná pracovat také v krabičkovém systému a tento systém přijímá.



Fotografie 8 a 9 – Krabičkový systém práce

V rámci adaptace a socializace začíná na své oblíbené aktivity (tj. výtvarné a pracovní činnosti) docházet do třídy, kde už má své pracovní místo. Stále platí, že s ním pracuje pouze asistentka pedagoga a ta mu zprostředkovává dění ve třídě, kde výuka probíhá pod vedením pedagoga. Kontakt s dalšími osobami kromě asistentky je pouze na Kubovi.



Fotografie 10 a 11 – Výtvarné činnosti ve třídě

První pololetí bylo pro Kubu převážně adaptační. Zpočátku obtížně vydržel u jedné činnosti (to se postupně zlepšovalo), pracuje stále s jednou asistentkou pedagoga. V rámci výuky byly budovány základní pracovní návyky – práce u stolečku, přijmutí základních prvků práce ve škole, rituálů.

Zhodnocení prvního pololetí školního roku 2021/2022

V oblasti čtení prochází tzv. předčtenářským obdobím. Má velmi dobré zrakové vnímání, smysl pro detail, vnímání symbolů. Dokáže zrakově spojit a přiřadit fotografie, obrázky, dokonce i symboly. Učí se cíleně pracovat v řádku, sloupci. Dělá mu problémy sluchové vnímání a pochopení jednotlivých slov a slovních instrukcí.

Psaní – dobře rozvinutá jemná motorika. Sám zvládá dělat základní uvolňovací a grafomotorické cviky. Dokáže trpělivě vykreslovat, malovat.

Počty – skutečné předměty, modely, prvky umí třídit seskupovat a přiřazovat podle barvy, tvaru a velikosti. Napodobí i řazení prvků v řadě, doplní jednoduchou logickou řadu prvků.

Věcné učení – poznává svou rodinu, spolužáky. Pomocí vizualizace se orientuje ve škole, v činnostech každého dne. Na jednoduchých, dobře strukturovaných pracovních listech k sobě logicky přiřazuje obrázky. Vázne však aktivní spojení pojmu s obrázkem, fotografií a aktivní řečí.

Výtvarné a pracovní činnosti – má rád kreslení, malování a tvoření (stříhá, lepí, vytrhává). Pracuje dle předlohy. S dopomocí tvoří výrobky z keramiky. V rámci sociálního učení chodí nakupovat svačinu. Při nácvičku samostatnosti (oblékání, stravování) mu pomáhají procesuální schémata.

Únor – červen 2022

Od druhého pololetí bylo patrné, že je Kuba připravený přesunout se do prostředí třídy. Přijal základní strukturu dne, střídání činností a aktivit a byl schopen akceptovat spolužáky a několik dalších osob (další asistenty a pedagoga v kmenové třídě). Nadále ale pracuje především s asistentkou pedagoga M. a třídní učitelkou. Ostatní pouze akceptuje. Začala být používána strukturovaná výuka, kde má vystrukturované aktivity a prostory, kde budou probíhat. Vše stále formou kartiček s fotografií a nápisem. Postupně si začíná zvykat také na částečné zapojování do prvků frontální výuky (uvítací rituál - básnička, práce v kruhu, práce na interaktivní tabuli).

V rámci třídy se učí pracovat se strukturovaným rozvrhem a tranzitní kartou (žlutý obdélník), která slouží k ukončení činnosti a dítě se s ní navrácí ke svému dennímu rozvrhu (režimu). Toto mu přináší předvídatelnost a čitelnost a jistotu co se bude dít a má tak menší problém s přijetím změny. K této struktuře stále používá mnou vyrobené fotografické kartičky. Metodika práce s těmito pomůckami byla (jak jsem již uvedla dříve v této práci) rozpracována a aplikována třídní učitelkou na prostorové možnosti a na míru třídě a Kubovi a vychází z Metodiky práce s žáky PAS podle ZŠ Štolcova. Podrobný popis této metodiky však není cílem této práce. Doplňuji ale pro základní představu o použití pomůcky fotografickou dokumentací příkladu jejího užití.



Fotografie 12 – 16 – Využití fotografické pomůcky v rámci výuky

Ve vlastní výuce již má ve druhém pololetí vystrukturovanou samostatnou aktivitu „učení“, kde probíhá ryze individuální vzdělávání s učitelem v odděleném prostoru třídy (v bloku prvopočátky počtů, čtení, psaní, věcného učení). Tento styl práce mu již od počátku velmi vyhovuje. Práci má vystrukturovanou, vyhovuje mu krabičkový systém, strukturované pracovní listy a vizualizace postupu při plnění úkolu.

V dubnu 2022 proběhlo u Kuby speciálně pedagogické vyšetření v SPC. V SPC se potvrdila původní diagnóza nízkofunkční dětský autismus, která je dominantní, dále pak významně opožděný vývoj řeči (narušené porozumění sdělovaného obsahu, stejně tak verbální exprese – vyjádření stručné, verbální projev nejčastěji odtržený od reality, nepřiléhavý), emoční impulzivita, nerovnoměrný psychomotorický vývoj Motoricky v normě, je třeba dohled v sebeobsluze.

Zhodnocení druhého pololetí prvního ročníku (2. pol. 2021/2022)

V rámci prvního ročníku docházky docházelo zejména k adaptaci na školní prostředí, osoby, okolí školy a vybudování a přijetí pracovních návyků. V rámci RVP byly rozvíjeny základní schopnosti a dovednosti pro výuku

Ve druhém pololetí byla postupně zavedena forma strukturované výuky s pomocí tranzitních karet – systém střídání činností, prostoru a osob, který Kubovi vyhovuje. Z důvodu rychlého nástupu únavy, rozptýlené pozornosti je třeba střídání činností a relaxace. U činností, které ho zaujmou, udrží pozornost déle (nejraději má aktivity spojené s výtvarnými a pracovními činnostmi – kreslení, malování, stříhání lepení). Pracuje se strukturou, vizualizací, režimovými prvky, odměnovým systémem. Funguje motivace časopisem, knihou, ale umí pracovat i bez odměny.

V kolektivu spolužáků je pozorovatelem, registruje je, ale nevyhledává s nimi kontakt. Převládá u něj dobrá nálada. Občas bývá impulzivní emoční reakce se nedají odhadnout, bývají nepřiměřené.

Co se týče jídla stále jí pouze svá oblíbená jídla, která mu dává do školy maminka. Do školní jídelny nechodí.

V oblasti hrubé motoriky je aktivní, běhá, skáče, pohybuje se rytmicky podle hudby, zvládá překážky, hází a chytá míč. Má rád bazén.

V rámci jemné motoriky je šikovný, nedělá mu problémy i manipulace s malými a drobnými předměty. Dokáže navléknout korálky na tyčku, ale i na provázek. Rád kreslí, maluje, modeluje. Umí stříhat.

Čtení – zvládá zrakově přiřazovat nejen velká písmena, ale i otevřené slabiky. Umí lépe vybrat určené písmeno, slabiku, než je aktivně pojmenovat. Dle předlohy se mu daří vyskládat slovo po písmenech. Seznamuje se počátky globálního čtení.

Psaní – tužku drží v pravé ruce, má správný úchop. Nacvičuje grafomotorické cviky na velkých formátech. Baví ho bodové psaní, kdy spojuje stejné body a čáry vede různými směry. Dokáže napodobit jednoduchá tiskací písmena. Pokouší se psát jednoduchá písmena a vyvozené číslice.

Počty – dobře třídí různé prvky dle různých kritérií. Orientuje se ve vzestupné a sestupné číselné řadě 1 – 5. Zvládá přiřadit počet prvků k číslici a naopak. Pojmy malý, velký zvládá s podporou vizualizace. Číselné operace sčítání a odčítání jsou pro něj zatím složité. Vybírání prvků podle tvaru, barvy na slovní pokyn musí mít podpořené vizualizací.

Věcné učení – pomocí vizualizace pojmů z různých oblastí si rozšiřuje slovní zásobu. Zvládá základy společenského chování – pozdravit, poděkovat, sledovat divadlo, kino. Poznává a aktivně pojmenovává jemu známá domácí a cizokrajná zvířata.

• **Druhý ročník (září 2022 – květen 2023)**

Protože již ve třídě nepůsobím v takové míře, jako na počátku Kubovy školní docházky, ráda bych alespoň nastínila, jak dále probíhá jeho vzdělávací proces a kam se v rámci plnění RVP díky systematické práci posunul. Vycházím z vlastního pozorování, rozhovorů s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga.

V druhém ročníku nastala změna ve složení třídy, 4 noví spolužáci + 1 nová asistentka pedagoga, zůstává 1 původní asistentka pedagoga, která stále pracuje primárně s Kubou a třídní učitelka, ve třídě působí okrajově další tři učitelky (mezi ně patřím i já).

Kuba dále pracuje v systému strukturovaného rozvrhu a tranzitních karet. Stále používá fotografické kartičky s nápisy (místnosti ve škole, prostory venku, aktivity v rozvrhu).

Aktivněji začíná v tomto školním roce používat knihu struktury, kde má přesně rozdělené karty s fotografiemi místa na otázku kde? (místnosti + venku), co? (aktivity v rozvrhu), časoprostor (dny v týdnu). Dále zde má i listy pro komunikaci, a to jsou pomůcky na práci a aktivity,

pomůcky na jídlo, základní potřeby, a nakonec listy určené pro pedagogy s lineárními piktogramy na vizualizaci pokynu při plnění si učiva v základních předmětech.

Kuba přijal novou třídu. Jeho rozvrh je 20 hodin týdně (tj. 4 hodiny denně). V tomto školním roce mu přibyla ještě pátá hodina do 12.30, kdy je ve škole v rámci družiny a oběda. Do školy je přinášén oběd ze školní jídelny (předem vybraný maminkou) a asistentka ho Kubovi zkouší nabízet, ten ho však většinou odmítá.

V rámci práce se strukturou a tranzitními kartami se stává Kuba po malých krůčcích samostatnějším. Do školy ho ode dveří posílá maminka, Kuba zvládne dojít sám do šatny, dle připraveného procesního schématu oblečení a fotografie třídy, se převlékne, dojde do třídy na své místo. Účastní se třídních rituálů, pracuje na základě vystrukturovaného rozvrhu, asistentka mu chystá práci a dopomáhá. V „individuální pracovně“ (vyčleněný prostor třídy) pracuje sám s učitelkou. Je schopen účastnit se společných tělocviků celé základní školy speciální v hale, každotýdenního společného rehabilitačního plavání ve veřejném bazénu, společných komunit, muzikoterapie, návštěvy s třídou v kině, divadle, krátkého výletu. Začátkem června se chystá na celodenní školní výlet do ZOO a v závěru června spolu s celým komplexem ZŠS na třídní školu v přírodě, což pro něj bude dalším významným posunem.

Zhodnocení prvního pololetí druhého ročníku (šk. rok 2022/2023)

Kuba zvládl adaptaci na nové složení třídy. Základem stability je pro něj strukturovaný rozvrh činností, režimové prvky a vizualizace. Pracuje již více ve třídě, daří se mu v rámci jeho možností zapojení do společných činností třídy, potažmo školy. Velkou oporou je pro něj stále stabilní asistentka pedagoga.

Zatímco loňský školní rok byl pro Kubu víceméně adaptačním, ten letošní už je zejména o samotném učení se v rámci jednotlivých předmětů, práci s vystrukturovanými pracovními listy a pracovními sešity. Ve výuce a plnění RVP potažmo ŠVP mu pomáhá zejména strukturovaná výuka, kdy se učí v bloku, ve kterém má činnosti k učivu ze všech předmětů – psaní, čtení, počty, věcné učení, ...

Čtení – má velmi dobré zrakové vnímání. Velmi dobře přiřazuje písmena, slabiky, slova. Vážne však porozumění čtenému. Stále proto pracuje s obrázky, fotografiemi. Vyhovuje mu spojení slyšeného s obrázkem, fotografií (lépe si vybaví pojem a řekne ho). Umí roztleskat slova na slabiky.

Psaní – má rád společné zpívání se třídou propojené s grafomotorickými cviky. Velmi dobře napodobuje číslice a písmena. Pomocí vizualizovaných pokynů (zakroužkuj, podtrhni, vybarvi) zvládá plnit jednoduché pracovní listy.

Počty – orientuje se v číselné řadě 1 – 5, zvládá přiřazovat prvky k číslu a naopak. Pomocí vizualizace abstraktních pojmů – malý x velký, krátký x dlouhý, málo x hodně – roztřídí dané prvky. Osvojuje si činnostní princip sčítání prvků.

Věcné učení – chápe jednoduché souvislosti, které umí také dobře odhadnout ze situace. Třídí, přiřazuje obrazový materiál z témat dopravy, rodiny, ovoce a zeleniny, počasí, oblečení, školy. Stále si tak rozšiřuje svůj pasivní a aktivní slovník. Pomocí vizualizace (zakroužkuj, podtrhni, vybarvi) zvládá plnit jednoduché pracovní listy.

Pohybové činnosti – zvládnul společný plavecký výcvik celé školy, baví ho pravidelné páteční plavání základní školy speciální a stejně tak strukturované pohybové úkoly na stanovištích ve sportovní hale. Již tolik neodbývá a více se zapojuje do společných aktivit.

4.4 Multifunkční fotografická pomůcka

Nyní po stručném popisu toho, jak probíhalo Kubovo vzdělávání od nástupu ke školní docházce až dosud, bych ráda alespoň pár slovy popsala pomůcku, kterou jsem pro něj připravovala v rámci jeho prvního roku školní docházky a pomáhá mu v rámci struktury dodnes.

Jedná se o kartičky s fotografiemi a tiskacím nápisem (tiskacím bezpatkovým popiskem míst, předmětů, školních aktivit), se kterými se Kuba v rámci své docházky setkával a setkává, které byly pro něj nové a se kterými bylo třeba ho předem seznámit, připravit jej na ně.

Vytvářela jsem je na míru Kubovi, po dohodě s třídní učitelkou v textovém procesoru Word a tabulkovém procesoru Excel. Používala jsem nafocená konkrétní místa a předměty. Výsledkem byly listy A4 s fotokartičkami a nápisy. Ty byly následně vytištěny, zalaminovány a opatřeny suchým zipem. Fotografie těchto listů (ve zmenšené podobě) jsou přílohou této práce.

Proč multifunkční? Tyto kartičky pro Kubu nyní už fungují **v systému vizualizace a struktury** (času, prostoru a činností) – strukturovaného rozvrhu, ale mohou být dále využívány **v rámci sociálního čtení, poznávání fotografií, míst**, svou variabilitu mají také **v rámci globálního čtení** či **práce s nápisy na řečové výchově**.

Kubovi jsou kartičky nápomocné především při vizualizaci změn prostředí, činností, osob. Ví, co může očekávat, a to mu dodává pocit jistoty, snadněji změny přijímá a adaptuje se na ně.

4.5 Shrnutí

Hlavními cíli výzkumu bylo ukázat na příkladu konkrétního žáka systém práce dle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální a na konkrétní pomůcce demonstrovat práci s žákem s autismem. V rámci výzkumných otázek jsem pak odpovídala na otázky, jak zvládl žák socializaci do období nástupu k povinné školní docházce. Dále pak, jak mu napomohla pomůcka při vytváření struktury? A v neposlední řadě také, jak se mu na základě vzdělávací cesty daří plnit cíle RVP pro obor vzdělání ZŠS?

V případové studii jsem tyto cíle a odpovědi na otázky demonstrovala na případu devítiletého Jakuba s diagnózou nízkofunkční dětský autismus a středně těžká mentální retardace, žáka druhého ročníku základní školy speciální. Cíle byly splněny.

Zpracováním osobní, rodinné a zdravotní anamnézy jsem hledala odpověď na otázku, jak zvládl Jakub socializaci do nástupu k povinné školní docházce. Kuba má milující a podporující rodinu, která se již od jeho narození snažila o jeho maximální rozvoj. Po stanovení diagnózy PAS se jeho rodiče dali na nelehkou cestu hledání možných způsobů Kubova rozvoje a snažili se mu umožnit, co nejnornálnější začlenění do běžného života. S dopomocí osobní asistentky navštěvoval běžnou mateřskou školu, což však bylo po nějaké době narušeno neprofesionálním jednáním jednoho z pedagogů v době covidové pandemie. Potom odmítal Kuba do mateřské školy chodit, a tak zůstal až do nástupu do školy v domácím prostředí.

Dále jsem popsala, jak probíhalo jeho vzdělávání v rámci základní školy speciální od jeho nástupu do prvního ročníku až do části ročníku druhého. Uvedla jsem, jak probíhala prvotní adaptační fáze, postupné zavádění režimových prvků, získávání pracovních návyků, jaké byly využívané metody a postupy práce a seznámila jsem s pozvolným zaváděním struktury do výuky. Nezbytné bylo vytvoření fotografických kartiček s popiskami, které jsem tvořila pro tohoto konkrétního žáka a již od začátku mu pomáhaly ve vizualizaci a adaptaci na prostor, osoby, režim a vytváření struktury, která je pro práci s žáky s PAS důležitá. Denně mu tato pomůcka napomáhá při orientaci v denním režimu, vytváření strukturovaného rozvrhu a v neposlední řadě za použití tranzitních karet i v tom být samostatnější a nezávislejší. V budoucnu pak najde své využití jistě i v dalších oblastech výuky jako je například globální čtení či řečová výchova.

V prvním školním roce Kubovy docházky se tedy budovaly zejména základy pro jeho další vzdělávací cestu. V současné době na těchto základech v druhém ročníku již staví a začíná plnit cíle, které ve vzdělávání stanovuje v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP pro obor

vzdělání ZŠ. Stěžejní však byla jeho pozvolná a nenásilná adaptace na prostředí školy, osoby, režim a systém práce. Bez toho by to nebylo možné. Dnes je již schopen pracovat společně s ostatními žáky ve třídě a zvládá aspekty výuky a pobytu ve škole, které pro něj byly zpočátku jen velmi obtížně přijatelné (hluk, neznámé osoby, prostory, ...). Pracuje s vystrukturovanými pracovními sešity a listy. Základní předměty (čtení, psaní, počty, věcné učení) se učí v bloku. Úroveň jeho schopností a znalostí v jednotlivých oblastech hodnotím souhrnně v předchozí kapitole.

ZÁVĚR

Závěrečná práce se věnuje specifikům vzdělávání žáků dle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

V teoretické části se věnuji základnímu seznámení s osobami s mentálním a kombinovaným postižením a možnostmi jejich vzdělávání od raného věku až do dospělosti. Popisuji zde také prostředí základní školy speciální, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální a individuální vzdělávací plán.

V praktické části jsem využila kvalitativní design výzkumu. Cílem případové studie bylo ukázat příklad konkrétního žáka vzdělávaného v rámci RVP pro obor vzdělání základní škola speciální a na konkrétní pomůcce demonstrovat práci s žákem s autismem. Cíl práce byl splněn.

Prezentovala jsem socializaci dítěte s autismem do nástupu k povinné školní docházce. Uvedla jsem také, jakým způsobem pomáhá mnou vytvořená pomůcka žákovi s autismem vytvářet strukturu. A v neposlední řadě jsem zhodnotila, jak zvládá žák na základě celé vzdělávací cesty plnit cíle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

Jedná se o jednoho žáka, jeden příběh, jeden pohled a možný postup práce. Mým záměrem však také bylo, poskytnout zprostředkováním této zkušenosti jakési možné vodítko při nástupu dětí s obdobným postižením ke školní docházce. Pomoci odpovědět na otázku, jak vlastně začít a postupovat při uvykání těchto žáků na školní prostředí a styl práce?

Jak se v rámci studie, ale i každodenní praxe ukazuje, práce na základní škole speciální je širokou, pestrou a různorodou oblastí specifických činností. Neplatí zde plošně jeden univerzální návod či postup, je třeba zkoušet, hledat a individuálně přizpůsobovat jednotlivým žákům již zavedené a vyzkoušené metody na míru. Respektovat jejich možnosti a limity, ale zároveň nepřestávat se pokoušet hledat cestu i tam, kde se zdá, že už možná žádná není.

POUŽITÁ LITERATURA

1. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. 208 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
2. BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
3. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. 211 s. ISBN 978-80-262-0686-6.
4. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
5. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
6. MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. 512 s. ISBN 978-80-7367-859-3.
7. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
8. PALČOVÁ, Alena, ed. *Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize : duševní poruchy a poruchy chování : popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. ISBN 80-85121-44-1.
9. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
10. PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. 401 s. ISBN 80-7315-120-0.
11. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. Praha: Tauris, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.
12. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
13. SURYNEK, Alois, Růžena KOMÁRKOVÁ a Eliška KAŠPAROVÁ. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. 160 s. ISBN 80-7261-038-4.
14. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). 198 s. ISBN 80-7367-060-7.
15. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

16. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. 504 s. ISBN 978-80-262-0768-9.
17. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
18. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). 392 s. ISBN 978-80-271-0378-2.
19. ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). 112 s. ISBN 978-80-247-3856-7.

Elektronické zdroje:

20. ČESKO, *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. In: Sbíрка zákonů České republiky. Praha, 2004, částka 190/2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20220201>
21. ČESKO, *Zákon č. 108/2006 o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů*. In: Sbíрка zákonů České republiky. Praha, 2006, částka 37/2006. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
22. *Kolik je v Česku dětí se zdravotním postižením*. Jakub Hrkal. 18.12.2019. Statistika a my. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2019/12/18/kolik-je-v-cesku-deti-se-zdravotnim-postizenim/> [cit. 2023-02-02]
23. *Kombinované postižení*. [online] Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kombinovan%C3%A9_posti%C5%BEen%C3%AD [cit. 2023-01-03]
24. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. [online]. Jednotný metodický portál MŠMT Edu.cz. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani/> [cit. 2023-01-02]
25. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. [online] Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp> [cit. 2023-05-05]

26. *Strukturované učení*. [online] Marcela Jarolímová, Autismport.cz. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni> [cit. 2023-05-05]
27. *Výběrové šetření osob se zdravotním omezením – VŠPO* [online]. Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/vykazy/vyberove-setreni-osob-se-zdravotnim-omezenim-vspo> [cit. 2023-01-02]
28. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)* [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11> [cit. 2023-02-02]

PŘÍLOHY

Multifunkční pomůcka – fotokartičky s popisem

		
HALA	ŠKOLA	JÍDELNA
		
HALA	SMET. DŮM	HŘIŠTĚ BOBO

		
OBĚD	KINO	BAZÉN
		
STADION	ČERNÁ HORA	

	
UČENÍ	PŘESTÁVKA
	
ZÁCHOD	HRA
	
MALOVÁNÍ	POČTY

	
KUCHYŇ	POČÍTAČE
	
RELAXAČKA	ŘEDITELNA
	
ŠATNA	ŠKOLA

	
TĚLOCVIČNA	TŘÍDA
	
VÝTAH	INTERAKTIVNÍ TABULE
	
KROUŽEK	UMYVADLO

	
PRÁCE	MÍSTO
	
UČENÍ	KRESLENÍ
	
HRA	KRESLENÍ

	
BAZÉN	PSANÍ
	
ZPÍVÁNÍ	DRUŽINA
	
DÍLNA	JÍDELNA

	
SVAČINA	ŠATNA
	
KARTÁČEK	RELAXACE
	
UČENÍ	ALBI TUŽKA