

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Bakalářská práce

Bohumila Nečasová

Výchova a vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem

Olomouc 2022

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.,

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci 2022

.....

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu, panu prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích.

Obsah

1 Aspergerův syndrom	6
1.1 Úvod do problematiky poruch autistického spektra	6
1.2 Charakteristické projevy poruch autistického spektra	8
1.3 Aspergerův syndrom	9
2 Aspergerův syndrom a rodina	10
2.1 Diagnostika Aspergerova syndromu	10
2.2 Společenská a emocionální propast rodiny	10
2.3 Sourozenec dítěte s Aspergerovým syndromem	12
2.4 Sociální interakce dětí s Aspergerovým syndromem	12
3 Vzdělávání dítěte s AS	13
3.1 Intelektové a emoční schopnosti dítěte s AS	13
3.2 Dítě s AS v předškolním vzdělávání	13
3.3 Žák s AS v běžné Základní škole	14
3.4 Individuální vzdělávací plán	16
3.5 Asistent pedagoga	17
3.5.1 Asistent pedagoga ve vztahu k pedagogickým pracovníkům	18
3.5.2 Asistent pedagoga ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami	19
3.5.3 Asistent pedagoga ve vztahu k ostatním žákům ve třídě	21
4 Podpora rodiny a jedinců s AS	22
4.1 Podpora organizací	22
4.2 Terapie	22
4.3 Smyslová vnímání lidí s AS	24
4.4 Adaptace, frustrace, deprese	26
Praktická část	27
5 Empirický výzkum – výzkumné šetření	27
5.1 Cíle, výzkumné otázky, výzkumné předpoklady a stanovení statistických hypotéz	27
5.2. Výzkumné metody	27
5.3. Vymezení respondentů	28
5.4 Dotazníkové šetření (Sběr dat)	29
5.4.1 Dotazování pedagogů	34
Závěr	39
Použitá literatura	40
Úvod	

Výchova a vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem už není úplně neznámé téma. Vývojem psychologické a psychiatrické péče dětí, získává diagnózu Porucha autistického spektra a Aspergerův syndrom, čím dál víc dětí. Není to tím, že by těchto dětí přibývalo, je to spíš tím, že je dětská psychiatrická péče na vyšší úrovni.

Děti s Poruchou autistického spektra či Aspergerova syndromu zde byli i v minulosti, jen se jim nedostalo možnosti diagnostiky. Takže je mezi námi plno dospívajících a dospělých, kteří ač nemají diagnózu, není složité je v populaci odhalit. Konkrétně u Aspergerova syndromu to jsou většinou dospělí, kteří dokázali získat např. vysokoškolské studium, žijí plnohodnotný život, jen navenek působí jako podivíni, kteří jsou v populaci lehce odhalitelní.

Také není pravda, že genderově je diagnóza Aspergerův syndrom více zastoupena v mužské části lidstva. Předpokládá se, že ženská populace je na tom téměř stejně jako mužská, jen u žen je těžší diagnostika. Ženy a dívky, které mají Aspergerův syndrom se v průběhu života a dospívání učí sociálním dovednostem již podvědomě. Uvědomují si svou jinakost a aby tolik nevyčnívaly snaží se chování populace napodobovat. Daří se jim to velice dobře, takže velká část žen, které by jinak při diagnostice dostaly diagnózu Aspergerův syndrom.

Cílem mé Bakalářské práce je osvěta výchovně-vzdělávacího procesu žáka s Aspergerovým syndromem, jeho inkluze v běžné Základní škole a spolupráce Asistenta pedagoga s rodinou žáka s AS a pedagogy v běžné škole.

1 Aspergerův syndrom

1.1 Úvod do problematiky poruch autistického spektra

V minulosti se veřejnost mylně domnívala, že za poruchy autistického spektra mohly tzv. chladné matky, zanedbávání dítěte či emoční traumata. Tato teze byla samozřejmě pro rodiče dětí s PAS velmi zničující. Další příčinou autismu, bylo koncem 90.letech 20. století označeno také očkování. Anrew Wakefield tehdy vyslovil podezření, že použitím kombinované očkovací vakcíny může dojít k střevnímu zánětu, a vlivem toxinů, vyplavujících se do těla jedince poškozují mozek a způsobují vznik autismu. Důsledkem této informace vzniklo několik protivakcinačních hnutí, která odrazovala rodiče od podání vakcín svým dětem, z důvodu hrozícího nebezpečí vzniku autismu. (Thorová, 2016, str. 47)

Výzkumem bylo zjištěno, že se jedná o vývojovou poruchu způsobenou dysfunkcí specifických částí a fungování mozku jedince. (Thorová, 2016, str.38) Mezi další příčiny vzniku autismu patří genetická informace, mutace genu, kdy se abnormalita vyskytuje téměř na všech chromozomech. (Thorová, 2016, str.49)

V roce 1964 vyšla kniha o autismu, kterou napsal americký psycholog Bernard Rimland, ve které píše o autismu jako o neurobiologické poruše organického původu. Tato kniha velmi kladně oslovila rodiče dětí s autismem, protože vyvrátila tehdejší domněnky o chladných matkách a citově chudých rodičích, kteří tak mohou za vznik autismu u svých dětí. (Thorová, 2016, str. 39)

Rodiny s dětmi s autismem mají možnost podstoupit genetické vyšetření, které sice nedokáže odhalit přesné příčiny autismu, ale aspoň části populace podá kvalitnější výsledky genetické informace rodiny. (Thorová, 2016, str. 51)

Dle DSM-5 a ICD-11 již neexistuje diagnóza Aspergerův syndrom. „Americký klasifikační manuál vydávaný Americkou psychiatrickou společností (APA, American Psychiatric Association) ve své páté verzi (DSM–5, APA 2013, první české vydání 2015) sloučil dosud existující diagnózy z kategorie pervazivních vývojových poruch (autismus, Aspergerův syndrom, jinou pervazivní vývojovou poruchu a dětskou desintegrační poruchu) do jedné kategorie, kterou označil zastřešujícím názvem porucha autistického spektra (kód 299.00). Ze skupiny byl vyloučen Rettův syndrom.

Kategorie pervazivních vývojových poruch zanikla a byla nahrazena souhrnnou skupinou Neurovývojových poruch, kam se řadí poruchy intelektu, poruchy komunikace, porucha autistického spektra, porucha pozornosti s hyperaktivitou, specifická porucha učení, poruchy motoriky a tikové poruchy. Pro osoby, které jsou nezařaditelné do konkrétních výše uvedených kategorií, byly vytvořeny kategorie jiné neurovývojové poruchy a nespecifikované neurovývojové poruchy.

V rámci DSM-5 se dále specifikuje míra závažnosti, která se posuzuje podle tíže narušení sociální komunikace, omezeného a stereotypního chování. Závažnost je určována dle stupně podpory, kterou daný jedinec nacházející se na spektru potřebuje.

Míra závažnosti se řadí do tří kategorií:

- stupeň 1 – vyžadující podporu;
- stupeň 2 – vyžadující značnou podporu;
- stupeň 3 - vyžadující velmi značnou podporu.

DSM–5 specifikuje poruchu autistického spektra (PAS) pomocí dalších přidružených poruch:

- S přidruženou poruchou intelektu nebo bez poruchy intelektu.
- S přidruženou poruchou řeči nebo bez poruchy řeči.
- Spojenou se známým somatickým nebo genetickým onemocněním nebo environmentálním faktorem.
- Spojenou s jinou neurovývojovou, duševní nebo behaviorální poruchou.
- Spojenou s katatoníí.

Pokud jedinec vykazuje poruchu sociální komunikace a sociální interakce, ale není přítomno omezené a opakující se chování nebo zájmy, diagnostikuje se dle DSM–5 nově vzniklá diagnóza sociální (pragmatická) porucha komunikace (kód 315.39), kam spadá část dětí, které v předchozím klasifikačním systému naplňovaly kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy (PDD-NOS, Pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified), amerického ekvivalentu atypického autismu.“ (<https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/autismus-dle-diagnostickeho-a-statistickeho-manualu-dusevnich-poruch-dsm5>)

1.2 Charakteristické projevy poruch autistického spektra

Do diagnostických kritérií autismu patří tzv. triáda problémových oblastí společná pro poruchy autistického spektra, jedná se o sociální interakci, komunikaci a

představivost. Tyto projevy chování by se měly objevit do třetího roku dítěte. Mezi první odlišnosti v chování dětí u kterých je vysloveno podezření na pervazivní vývojovou poruchu patří např. nepřítomnost očního kontaktu dítěte, nereagování dítěte na volání jménem, abnormality v oblasti smyslového vnímání dítěte (hyposenzitivita či hypersenzitivita), nadměrná plačtivost dítěte, neschopnost hry s hračkami – naopak fascinace předmětů denní potřeby místo hraček. Dále to může být roztáčení věcí, sledování pohybujícího se bubnu pračky, extrémní vybíravost v jídle, jakýkoliv stimming – uklidňující chování. (Thorová, 2016, str. 238-241)

Sociální interakce – zvláštnosti v chování v oblasti sociální interakce jsou u dítěte většinou patrné už v jeho raném dětství. V oblasti sociální interakce se u dětí s autismem setkáváme s dvěma naprosto odlišnými typy dětí a to s dítětem osamělým, které nevyhledává kontakt s ostatními lidmi, neumí navázat nová přátelství s ostatními dětmi, bojí se cizích lidí. Na druhé straně se může jednat o dítě nadměrně sociálně aktivní, které bez ostychu navazuje sociální kontakt s kýmkoliv a kdekoliv. Dítě s PAS nerozumí ironii. Také mají tyto děti problémy s pochopením pravidel některých her, neradi se např. zúčastňují kolektivních her v tělesné výchově, dokud zcela nepochopí smysl hry. (Thorová, 2016, str. 63-65, 92-98)

Komunikace – opožděný vývoj řeči, nebo úplná absence mluveného slova u dětí bývá prvním signálem, že ve vývoji dítěte dochází k odchylce. Řeč u dětí s PAS může být zachována, ale i přesto jsou v komunikaci znatelné odchylky. Řeč může být monotónní bez přízvuku, nadměrně hlučná a také tempo řeči může být pomalejší. Komunikace může být emočně chudá, dítě nepoužívá mimiku obličeje a také nedokáže rozpoznat mimiku obličeje druhého, může tak docházet k nedorozuměním. Komunikace může být také neúměrně aktivní, kdy dítě bez přestávky mluví o oblíbeném tématu, tehdy dítě ani neočekává odpověď od druhé osoby a vede monolog. (Thorová, 2016, str. 99-107)

Představivost – deficit představivosti u dítěte se projevuje např. tím, že se dítě zajímá o aktivity, které většinou zajímají mladší děti, také si dítě může hrát neustále stejně, protože v tom vidí řád a tato činnost jej uklidňuje. Může se jednat o třídění předmětů, roztáčení předmětů, kývavé pohyby těla, chození dokolečka kolem předmětu, nebo jen stále se opakující scénář hry, např. s figurkami, kdy je děj vždy stejný. Vývoj hry, představivosti či sociálních dovedností dětí s PAS jsou na nižší úrovni, než u jejich vrstevníků. Těmto dovednostem se děti učí nápodobou. U některých dětí se snaha o nápodobu či fantazijní hru objevují už v období docházky do mateřské školy. Do této oblasti patří i tzv. repetitivní činnosti – opakující se pohyby, které dítě dokážou zklidnit, nebo je dítě vykonává jen jako rituál. Při náhlém znemožnění dítěti toto vykonávat může dojít k nežádoucímu chování dítěte, např. záchvatu vzteku, sebepoškozování či tzv. zamrznutí. (Thorová, 2016, str. 117-130)

Hra dětí s Aspergerovým syndromem bývá odlišná než u běžných dětí. Děti s AS upřednostňují individuální hru. Jsou schopni vytvářet složité scénáře hry různých dějů, do které ale neradi vpouští jiné děti. Mají potřebu kontroly nad hrou. Pokud přece jen jinému dítěti dovolí do jejich hry vstoupit, stávají se z nich diktátoři a to opět jen z důvodu jejich potřeby naprosté kontroly nad děním ve hře. Starší děti s Aspergerovým syndromem si vytvářejí svůj fantazijní svět, který se může promítat do všech činností a prostor jejich života. Může to být fascinace filmovými hrdiny a podle toho může být například vybaven jejich dětský pokoj, kde se cítí dobře a ve svém- (Attwood, 2012, str. 120-121)

1.3 Aspergerův syndrom

U dětí s Aspergerovým syndromem bývá intelekt zachován, v průměru, či nadprůměru. Vývoj řeči může být opožděn, ale před nástupem do základní školy již dítě mluví bez vad řeči, mívá větší slovní zásobu než vrstevníci a mnohdy používá neobvyklá nebo odborná slova. Jeho řeč může působit zvláštně, tempo řeči může být pomalejší, nebo je řeč bez přízvuku. I přesto, že je řeč u těchto dětí zachována, mnohdy si neumí vykomunikovat své potřeby mimo domov, např. ve škole nedokáže oslovit učitele, nedokáže si spontánně najít kamaráda. V sociální oblasti bývají neobratní, nerozumí ironii či sarkasmu. Tyto děti bývají náchylní k podceňování svých schopností a nižší sebedůvěře. I malá chyba bývá příčinou obrovského záchvatu vzteku, nedokážou ovládat své chování a emoce. Chápu věci doslovně, mívají problém s pochopením ironie či sarkasmu. Některé děti se cíleně učí vtipy aby jim porozuměly. Většinou vždy dodržují pravidla, což ne vždy bývá okolím hodnoceno kladně, např. pokud učitel slíbí písemnou práci a tato se potom nekoná, tak žák s AS je schopný se přihlásit a slíbenou písemnou práci panu učiteli připomenout. Nepřejde na přechodu na červenou, i když v dálce nevidí auto apod. Mají potřebu předvídatelnosti. I malá změna v režimu dne může být příčinou nežádoucího chování. Mívají encyklopedické znalosti týkající se jejich zájmu. Mezi jejich zájmy mohou patřit historie, jízdní řády MHD, vesmír, zvířata, dinosauři, archeologie, atd. (Thorová, 2016, str. 188-196), (Welton, 2014, str. 19, 31)

2 Aspergerův syndrom a rodina

2.1 Diagnostika Aspergerova syndromu

Včasná diagnostika je velmi důležitá. U dětí s Aspergerovým syndromem se nezdá setkáváme s pozdní diagnostikou, toto je způsobené velice často tím, že tyto děti se navenek jeví jako běžné dítě, většinou i proto, že u nich není snížený intelekt a děti se tak dokážou v mnoha situacích pohybovat bez známek jinakostí. Pozdní diagnostika bývá převážně u

dívěk, které dokážou napodobovat chování, v sociální oblasti tak některé situace pouze napodobují. (Mikoláš, 2021, setkání rodin dětí s PAS v Písečné, pořádané organizací PAS,z.s.)

Fáze diagnostiky:

Fáze podezření: dítě jeví známky v chování odchylky od běžného vývoje. Ve věku 18 měsíců se provádí u pediatra screeningový test, který usnadňuje odhalit děti s PAS. Pediatr potom dítě odešle k dalšímu vyšetření u odborníků, většinou se jedná o neurologii, klinického psychologa.

Fáze diagnostická: samotná diagnostika je velice obtížná procedura, na které je třeba týmové spolupráce. Jedná se o klinického psychologa, dětského psychiatra, dětského neurologa případně speciálního pedagoga. Pro diagnostiku se používá testový dotazník DACH.

Fáze postdiagnostická: v této fázi je velmi důležitá podpora rodiny, velice dobře tomu napomáhá navštěvování svépomocných skupin pro rodiny s dětmi PAS, které většinou vedou sami rodiče dětí s PAS pod záštitou organizací podporujících rodiny. Celé situaci je hodně nápomocno Speciálně pedagogické centrum pro děti s autismem, zastoupené speciálními pedagogy či psychology. Dále je velmi potřebná podpora dítěte při vzdělávání, především v podobě Asistenta pedagoga. (Thorová, 2016, str. 269)

2.2 Společenská a emocionální propast rodiny

Některé rodiny s dětmi s PAS či konkrétně s dětmi s AS si v průběhu života prochází různými situacemi. Jednou z nich je mnohdy i sociální vyloučení z okruhu přátel, které bývá způsobeno neobvyklým, někdy i agresivním chováním dětí s Aspergerovým syndromem. Já sama jsem si tímto prošla, když se rozpadl můj partnerský život s otcem mé dcery s AS, který nedokázal zvládat agresivní chování naší dcery. Také nás opustili mnozí přátelé, kteří mou dceru považovali za nevychovanou a nedokázali pochopit dceřino, mnohdy nevhodné chování, které se projevovalo křikem, záchvaty vzteku či negativismem. Dcera v průběhu docházky do ZŠ takto přišla o některé kamarády, což ji velmi zasáhlo, protože není zákeřná, jen ne vždy dokáže správně zareagovat na určitou sociální situaci.

Společenské vyloučení popisuje i matka dcery s Aspergerovým syndromem na webu internetového časopisu Atyp magazin, kdy za své neobvyklé chování, projevující se radostným poskakováním, si vysloužila poznámku dvou procházejících dívek, že je postižená.

(<https://atypmagazin.cz/ta-holka-je-postizena/>)

Podobné situace společenského vyloučení zná mnoho rodin dětí s autismem. Někdy může být odchod z okruhu přátel spontánní a dobrovolný. Pokud rodina dítěte s postižením neustále od přátel slýchá narážky na výchovu svého dítěte, či na jeho projevy chování, je tato reakce z důvodu psychohygieny tím nejlepším činem pro rodinu i dítě.

Rodiny s dětmi s PAS či konkrétně s AS můžou v tomto ohledu pomoci Svépomocné skupiny. Rodiče zde mohou sdílet své pocity, trable a neúspěch, ale také zároveň ostatním rodičům předávat cenné rady a vzájemnou podporu. Dochází zde k navazování nových přátelství, rodiče zde zažívají opětovné pocity sounáležitosti, užitečnosti a důležitosti. Taková setkávání jsou blahodárná pro celou rodinu. Jedná se o vzájemnou skupinovou terapii. (Pešek, 2017, str. 21-22)

Rodičovské skupiny, nebo víkendové pobyty pro rodiče dětí s PAS jsou nesmírně důležité, z důvodu potřeby sociálního kontaktu každého člověka. Taková setkávání jsou přínosná také pro samotné terapeuty a speciální pedagogy, kteří se od rodičů dokáží mnohem naučit a tyto zkušenosti dále přenést do své praxe. Víkendové pobyty pro rodiny s dětmi PAS pořádá např. organizace PAS, z.s., a to pravidelně 2x ročně. Terapeutickou část vede psycholog Přemysl Mikoláš, který velmi pomáhá rodinám s dětmi s autismem. Ze společných setkání si je schopen vzít i ponaučení a rady do další práce s dětmi s PAS.

(<https://atypmagazin.cz/kde-je-vase-sebeucta-kdyz-tvrдите-ze-neumime-vychovat-sve-deti/>)

Rodiče dětí s Aspergerovým syndromem jsou mnohdy ohroženi vznikem psychických problémů, vyplývajících z přílišné obavy o budoucnost jejich dítěte, či deficitu dovednosti přijmout chování dítěte s Aspergerovým syndromem. Mnoho rodičů tak prožívá úzkostné stavy, rozrušení, naštvání či deprese, které si žádají pomoc terapeuta. Dítě s Aspergerovým syndromem potřebuje pro svůj růst přítomnost spokojeného a vyrovnaného rodiče. Jedině tak má dítě možnost poznat bezpodmínečné přijetí. (Pešek, 2017, str. 13-14)

2.3 Sourozenec dítěte s Aspergerovým syndromem

To, že děti s PAS všeobecně nejeví zájem o vrstevníky, není pravda. Děti s PAS a AS samozřejmě taky, jsou v kontaktu s ostatními dětmi nešikovné. Nedokážou navazovat vztahy a přátelství. Nicméně se sourozenci vychází většinou velmi dobře. Mnoho rodičů dětí s Aspergerovým syndromem, které mají více dětí, zejména zdravých, si je vědomo toho, že nadměrnou péčí o dítě s Aspergerovým syndromem, ochuzují zdravé sourozence o svou přítomnost a péči. Pro zdravého sourozence bývá často velmi obtížné, přijmout svou roli zdravého sourozence. Dospělí tak po něm dost často požadují, někdy i nepřímo, schovávavost k nižší pozornosti, pramenící z domněnky, že pokud je dítě zdravé, nepotřebuje nic navíc. V této situaci je velmi důležité, dát zdravému sourozenci najevo, že víme, že jeho role není

jednoduchá. Je třeba takovému dítěti zdůraznit, že s každými trablemi za námi může přijít. Také potřebuje trávit čas mimo sourozence s jinakostí, aby si od sebe navzájem odpočinuli. (Straussová, 2011, str. 132-133)

2.4 Sociální interakce dětí s Aspergerovým syndromem

Člověk je tvor společenský, většina lidí se sociálním dovednostem učí intuitivně během svého vývoje. U dětí s Aspergerovým syndromem je to jiné. Musí se učit sociální pravidla, kdy a jak má pozdravit, že není běžné jen tak na ulici oslovit člověka, kterého neznáme. Jak si v obchodě něco koupit. V sociálním kontaktu jsou těžkopádní. Nemají vrozenou schopnost porozumět sociálním situacím. (Prizant, 2020, str. 104-106)

V prostředí školy dokážou žáci s Aspergerovým syndromem dobře dodržovat sociální pravidla, samozřejmě pokud jim je dospělí dostatečně vysvětlí a žáci je pochopí. Mnozí žáci tak dokonce na nedodržení pravidel upozorňují, a nechápou, proč jsou na ně ostatní (většinou spolužáci naštvaní). Pokud učitel slíbí na další hodinu písemnou práci a ta se potom nekoná, je to pro dítě s Aspergerovým syndromem dvojitý problém. Nejdřív nechápe to, že písemná práce nebude a potom nechápe, proč jsou na něj spolužáci naštvaní, když upozorní učitele na fakt, že se měla psát písemná práce. Upozornění na písemku bere jako dodržení stanovených pravidel. (Prizant, 2020, str.108-110)

3 Vzdělávání dítěte s AS

3.1 Intelektové a emoční schopnosti dítěte s AS

U žáků s Aspergerovým syndromem bývá intelekt zachován v průměru, někdy i v nadprůměru. Mohou být nadaní v matematice a logickém myšlení, v oblasti literární. Kresba u těchto dětí může být také na vyšší úrovni, než u vrstevníků, dost často tyto děti kreslí zvláštní témata, většinou taková, která se pojí s jejich zájmem. Žáci mívají výbornou paměť a velkou slovní zásobu. Jejich řeč je plně vyvinutá, bez vad. (Thorová, 2016, str. 264)

I přesto, že u žáků s Aspergerovým syndromem bývá nadprůměrný intelekt, tak jim mnohdy IQ testy vyjdou nižší, než by se předpokládalo. Je to způsobeno zejména jejich deficitem v oblasti sociální inteligence, např. porozumění textu, představivosti testové otázky či uspořádání obrázků. Inteligenční testy nám dávají ucelený obraz o silných stránkách žáka, na nichž lze stavět s cílem pomoci žákovi při vzdělávacím procesu. S celkovým výsledkem inteligenčních testů u žáků s Aspergerovým syndromem bychom měli být opatrní, vzhledem

k jejich nevyváženosti v jednotlivých oblastech testování. Složení schopnosti žáka jsou lépe vypovídající než celkový výsledek inteligenčních testů. (Attwood, 2012, str. 114)

O lidech s Aspergerovým syndromem se obecně tvrdí, že nejsou empatičtí což ale není přesné. Spíše je to tím, že je emoce jiných lidí matou a oni neví, jak se v takové situaci mají zachovat. (Attwood, 2012, str. 57)

Samotný projev emocí je u dětí s Aspergerovým syndromem potřeba nacvičovat. Mají totiž sklony k přehnaným reakcím, může to být nepřiměřeně hlasitý smích ale taky přehnaná negativní emoce, např. záchvat vzteku, to souvisí s jejich přehnaným neverbálním vyjádřením emocí. Díky jejich nápadně odlišnou řeči těla může docházet k nedorozuměním ostatním lidem, kteří jejich vyjádření emocí nemusí správně rozpoznat, situaci chybně rozklíčují a označí za problémové nebo nevhodné chování. (Attwood, 2012, str. 62-64)

U některých dětí s Aspergerovým syndromem se může vyskytovat vysoká emoční úzkostná symptomatika.

3.2 Dítě s AS v předškolním vzdělávání

Prostředí Mateřské školy, je většinou první místo, kde jsou patrné odchylky v chování dítěte s Aspergerovým syndromem v kolektivu, na které většinou rodiče upozorní pedagogové v mateřské škole. Dítě bývá výchovně velmi špatně usměrnitelné, mohou se u něj vyskytovat záchvaty vzteku či agrese. Mezi další projevy patří potřeba rituálů a předvídatelnosti. I jen sebemenší změna může takové dítě vykolejit. Dost často si dítě hraje samo, cíleně nevyhledává společnost ostatní dětí, ne že by o to nestálo, ale je v sociálním kontaktu neobratné. V posledním roku předškolního vzdělávání již dítě většinou mluví správně, bez poruch řeči. Velmi rádo hovoří o svém objektu zájmu, může to být vesmír, auta, dinosauři, zvířata, ale také např. neobvyklá témata jako vodovodní vodojemy, trasy metra, jízdní řády. V tomto období je velká šance na správnou diagnostiku, právě proto, že v tomto věku jsou projevy jinakostí nejzřetelnější. Potom už jen záleží na znalostech psychologa či psychiatra, zda bude dítě diagnostikováno správně. (Thorová, 2016, str. 246)

K návštěvě Speciálně pedagogického centra tak mohou být rodiče motivováni samotnými pedagogy v Mateřské škole na základě provedené depistáže speciálním pedagogem samotného Speciálně pedagogického centra. O tuto depistáž může požádat sám rodič nebo učitelky v Mateřské škole. Po provedeném vyšetření dítěte ve Speciálně pedagogickém centru je navržen další postup vzdělávání dítěte (Bartoňová, 2016, str. 262)

Role rodiče je ve vzdělávání dítěte s Aspergerovým syndromem velmi důležitá, hlavně pro vyšší nároky, které jsou na ně kladeny v procesu přechodu dítěte z mateřské do základní školy. (Bartoňová, 2016, str. 264)

3.3 Žák s AS v běžné Základní škole

Třídní kolektiv je ve výchovně-vzdělávacím systému žáka s Aspergerovým syndromem velmi důležitý. Pokud třídní kolektiv nefunguje správně, je zde riziko šikany. Pokud ale třídní kolektiv funguje jako jeden organismus, je zde velká šance na začlenění žáka s AS do kolektivu. Pokud se v kolektivu najde empatický spolužák, je naděje, že žáka s Aspergerovým syndromem přivede ke společným aktivitám třídy. Např. ho vyzve k účasti na trávení společného času během přestávky. Nebo ho přivede k volnočasové aktivitě, kterou někteří žáci ze třídy také navštěvují. Spolužák může žákovi s AS pomoci i ve výuce. Pokud spolu sedí v lavici, může mu ukázat na které straně v učebnici zrovna pracují. Může mu připomenout na začátku hodiny, že je čas si nachystat učebnici a sešit nebo mu pomoci s orientací při přesunu do jiné třídy. Taková spolupráce třídního kolektivu je velmi vzácná, ale velmi přínosná pro všechny zúčastněné strany. Velkým přínosem je všímavý asistent pedagoga, který dokáže vnímat jaké klima ve třídě panuje, aby se dalo předejít případné šikaně. Je lepší šikaně předcházet než ji potom řešit rozběhnutou. (Morávková, 2015, str. 70-72)

V komunikaci se žákem s Aspergerovým syndromem je vhodné žáka pozitivně motivovat. Tato motivace se daří zejména přes oblíbené činnosti či témata žáka. Dohodneme odměňovací systém. Může to být např. za každý zvládnutý den ve škole, dostane žák jeden obrázek se zvířetem. Na konci týdne dojde ke zhodnocení a sečtení všech získaných odměn. Pokud získá např. alespoň 3 obrázky, přichází další odměna, ta už může být ve formě plastového zvířátka, či stráveného času u hry se zvířecími hrdiny. V oblasti motivace jsou velké možnosti využití forem odměn. Záleží na možnostech asistenta pedagoga, na schopnosti žáka na motivaci přistoupit a na oblíbeném tématu žáka. (Mikoláš, 2021, setkání rodin dětí s PAS v Písečné, pořádané organizací PAS,z.s.)

„Školám, které vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, doporučujeme otevřený způsob komunikace se všemi žáky a jejich zákonnými zástupci. Jen v prostředí, kde se o všem otevřeně hovoří, lze vyřešit případné obtíže a problémy.“ (Kendíková, 2016, s. 51)

V současnosti je zpochybňováno segregované vzdělávání žáků s postižením, především proto, že téměř celá Evropa jde cestou inkluzivního vzdělávání, a to i přesto, že

prozatím žádná studie neprokázala, že je inkluzivní vzdělávání pro děti se SVP lepší. Nicméně z hlediska aplikace lidských práv do praxe je inkluzivní vzdělávání dětí se SVP každopádně vhodné. Při zavádění inkluze do běžných škol v ČR je kladen důraz na právo žáků na vzdělávání společně se svými vrstevníky v běžné ZŠ. Cílem inkluzivního vzdělávání není jen zařazení žáka se SVP do běžné školy, ale je to také přizpůsobení celého vzdělávacího procesu potřebám dítěte se SVP. Může jít o uzpůsobení prostředí, pomůcek, metod vzdělávání, využívání podpůrných opatření v podobě asistenta pedagoga a péči o duševní zdraví žáků a pedagogů ve vzdělávacím procesu zapojených. (Bartoňová, 2016, str. 55)

Aby byl proces inkluzivního vzdělávání úspěšný, je potřeba spolupráce školy a školského poradenského zařízení. Jsou to Pedagogicko-psychologické porady a Speciálně pedagogická centra, která nejdříve žáka se SVP vyšetří, vyhotoví zprávu ze šetření a škole vystaví Doporučení, ve kterém je uveden stupeň pedagogické podpory a konkrétní podpůrná opatření potřebná pro vzdělávání žáka se SVP v běžné základní škole. Tato zařízení jsou legislativně vymezena vyhláškou č. 75/2005 Sb. (Bartoňová, 2016, str. 261)

3.4 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán vzniká na základě Doporučení ŠPZ pro vzdělávání. Toto doporučení bývá z velké části obecné, pro většinu žáků téměř na chlup stejné. Velká část žáků s Aspergerovým syndromem ale potřebuje upravit vzdělávací proces po stránce organizační, sociální i výukové co nejkonkrétněji. Je tedy potřeba např. úprava vzdělávání, personální podpora za pomoci asistenta pedagoga, úpravy prostředí (relaxační koutek), speciálních pomůcek (tablety apod), a to vše se řeší obsahem Individuálního vzdělávacího plánu. (Čadilová, Žampachová, 2021, str. 6)

Individuální vzdělávací plán je legislativně upraven vyhláškou č. 27/2016 Sb., kde jsou také popsána podpůrná opatření 2 až 5 stupně podpory. ŠPZ při vystavování Doporučení, po provedeném šetření žáka, stanoví takový stupeň podpory žákovy, při kterém bude žák schopen navštěvovat běžnou mateřskou či základní školu. IVP vyhotovuje škola ve spolupráci se ŠPZ, zákonným zástupcem a samotným žákem, a to bez odkladu, nejpozději do měsíce od doručení Doporučení ŠPZ. Individuální vzdělávací plán je závazný dokument, se kterým jsou seznámeni všichni vyučující pedagogové, kteří vzdělávají žáka s Aspergerovým syndromem, také zákonný zástupce a žák. Tento dokument může být doplňován a upravován během roku

dle aktuálních potřeb žáka. V Individuálním vzdělávacím plánu je možno upravit např. metody výuky žáka, organizaci výuky, úpravu očekávaných výstupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností žáka, hodnocení žáka, speciální pomůcky a učební materiály a personální zajištění úprav průběhu vzdělávání. (Čadilová, Žampachová, 2021, str. 7-14)

Individuální vzdělávací plán je v procesu vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem velmi důležitý, je to taková „kuchařka“ nebo „návod“ jak má vzdělávací systém žáka s Aspergerovým syndromem vypadat, jsou zde popsány metody vzdělávání, aby na žáka nebyly kladeny zbytečně nepřiměřené nároky. IVP může žákovi pomoci lepší zvládnutí vzdělávacího procesu, eliminovat řadu potíží žáka. A kvalitně a funkčně zpracovaný Individuální vzdělávací plán může významnou měrou přispět ke zkvalitnění vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem.

3.5 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je v českém vzdělávacím systému docela nová pedagogická profese. Smyslem práce Asistenta pedagoga je zefektivnění a podpora vzdělávání žáků se Speciálními vzdělávacími potřebami a jeho působení ve škole je upraveno zákony č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění a zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. (Morávková, 2015, str.7)

Funkce asistenta pedagoga je zřizována na základě doporučení školského poradenského zařízení, a to jako podpůrné opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga je přidělován do třídy, ve které je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě, partnerem učitele. Jeho role není jen přímá podpora určitého žáka, či malé skupiny žáků se SVP. Má za úkol také přímou pedagogickou činnost v době, kdy se vyučující pedagog zrovna věnuje žákovi se SVP, komunikuje s rodiči žáka se SVP. Asistent pedagoga pomáhá učiteli s organizací výuky či tvorbou pomůcek a učebních materiálů. Také s pedagogem spolupracuje na tvorbě Individuálního vzdělávacího plánu. (Kendíková, 2016, str. 6-7, 63)

Při přijímání asistenta pedagoga do výchovně-vzdělávacího procesu je třeba přihlížet

k osobnostním vlastnostem uchazeče o tuto funkci. Asistent pedagoga by měl splňovat určité vlastnosti. Předně je to schopnost empatie, emoční vyrovnanost, schopnost pozitivní motivace v přístupu k žákovi. Dále potom spolehlivost a odpovědnost a také loajalita vůči žákovi se SVP a jeho potřebám. Asistent pedagoga by měl ovládat učivo, které je předmětem výchovně-vzdělávacího procesu žáka se SVP. Je zde tedy kladen důraz na dosažené vzdělání asistenta pedagoga. Na střední škole by měl tedy působit asistent pedagoga s nejméně ukončeným středoškolským vzděláním s maturitou, anebo se vzděláním vyšším. V žádném případě by zde neměl působit asistent pedagoga s ukončeným základním vzděláním, či středním odborným vzděláním bez maturity. (Morávková, 2015, str. 50-51)

Hlavními činnostmi Asistenta pedagoga jsou dle vyhlášky č. 73/2005 sb:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým ZP při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

3.5.1 Asistent pedagoga ve vztahu k pedagogickým pracovníkům

Hned na začátku výkonu funkce AP, je velice důležité, si společně s pedagogy říct svá vzájemná očekávání a nastavit pravidla spolupráce, aby se předešlo případným nedorozuměním. Učitel je odborník v oblasti vzdělávání a metodicky vede Asistenta pedagoga výchovně-vzdělávacím procesem ve třídě. Přítomnost Asistenta pedagoga nesmí zapříčinit rezignaci pedagoga na přímou podporu při výuce žáka se SVP. (Morávková, 2015, str. 56-58)

Spolupráci asistenta pedagoga s učitelem rámcově popisuje Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP s podporou asistence, č. j. 14453/2005-4 (Věstník MŠMT č. 10/2005): „Doporučuje se, aby vzdělávací činnost řídil učitel vyučovacího předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků – dalšího učitele nebo vychovatele ve třídě a asistenta pedagoga tak, aby vzdělávání svěřených žáků včetně žáka/žáků se zdravotním postižením probíhalo co nejučinněji.“ (Morávková, 2015, str. 56-58)

Pro dobře vykonávanou práci Asistenta pedagoga je nutné nastavení efektivní komunikace mezi pedagogy a Asistentem pedagoga. Vztah mezi pedagogem a Asistentem pedagoga je zásadním ukazatelem, který ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu žáka se SVP. Spolupráce Asistenta pedagoga a pedagoga(učitele) je založena na vzájemné důvěře a profesní rovnosti, i přesto, že má učitel zpravidla vyšší vzdělání než asistent pedagoga. Učitel připravuje a vede vzdělávací proces ve třídě, je hlavním tvůrcem IVP žáka se SVP, má zodpovědnost za jeho naplňování, úpravy a hodnocení. Učitel koordinuje práci svou a asistenta pedagoga v rámci vyučování, spolupracuje s ním a je schopen přijmout postřehy asistenta pedagoga a také přijmout změny navrhané asistentem pedagoga. Pedagog řídí způsob zapojení žáka se SVP do výuky, a to s ohledem na žákovu schopnost sociálních dovedností, jeho intelektových schopností a s ohledem na psychickou odolnost s náročnějšími komunikačními požadavky na žáka. (Kendíková, 2016, str. 50-53)

V případě výskytu problému v komunikaci s pedagogy, je vhodné toto řešit se školním poradenským zařízením. (Morávková, 2015, str. 17)

3.5.2 Asistent pedagoga ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami

Asistent pedagoga si vytváří při své práci užší vztah s žákem se SVP. Získat si důvěru žáka s Aspergerovým syndromem není vždy lehké. Každé dítě s AS je jiné, jsou žáci „aspíci“, kteří jsou přehnaně důvěřiví k okolí, ale většina žáků s AS jsou uzavření a získat si jejich důvěru není zcela jednoduché. Nejlepší strategií na získání důvěry dítěte s AS je rozhovor s rodiči o zájmu a oblíbené činnosti žáka. Přes zájem dítěte může být Asistent pedagoga schopný si najít k žákovi cestu a navázat tak spolupráci. Měl by ale dát pozor na překročení hranic. Asistent pedagoga by měl dbát na udržení hranic mezi profesním a osobním vztahem s rodinou se žákem se SVP. Tato hranice je velmi tenká a mohlo by dojít k nežádoucímu narušení soukromí Asistenta pedagoga ze strany rodičů žáka se SVP. (Morávková, 2015, str. 58-60)

Hned při seznámení se s žákem se SVP a při rozhovoru s rodiči žáka, je třeba, aby si asistent pedagoga spolu s rodiči a s pedagogem sdělili, svá vlastní očekávání. Taková strategie je velmi užitečná při předcházení vzájemných konfliktů a zklamání z nevyřčených a

nepředpokládaných očekávání. Samozřejmě za dodržení osobního prostoru a dodržení soukromí všech zúčastněných stran. (Mikoláš, 2021, setkání rodin dětí s PAS v Písečné, pořádané organizací PAS,z.s.)

Je vhodné, aby se asistent pedagoga s rodiči scházel na třídních schůzkách. Také je možné zavést oboustrannou komunikaci, např. ve formě deníčku. Tam bude moct asistent pedagoga sdělovat rodičům důležité informace týkající se školy a naopak i rodiče zde mohou asistentovi sdělovat informace, které mohou být pro výchovně-vzdělávací proces důležité. Např. ranní rozladěnost žáka, aby mohl asistent pedagoga včas předejít případnému záchvatu z přetížení žáka ve škole. Je vhodné také dopředu domluvit frekvenci a způsob komunikace. Vhodné je také vyhnout se nadměrné komunikaci. (Kendíková, 2016, str. 50-53)

Z etických důvodů musí asistent pedagoga chránit soukromí žáka se SVP. Nesmí podávat informace týkající se žáka, např. diagnózu žáka, žádné třetí nezúčastněné osobě. Veškeré informace týkající se žáka, musí uchovávat v tajnosti. (Kendíková, 2016, str. 20)

V případě, že asistent pedagoga při výkonu povolání zjistí neformální chování k žákovi se SVP, musí toto řešit. Nejdříve by měl promluvit s konkrétním pedagogem, později pak se školským poradenským pracovištěm. Vše by se mělo řešit v soukromí na půdě školy. Hlavní úlohou asistenta pedagoga je podpora žáka se SVP při výchovně-vzdělávacím procesu. Pokud je to jen trochu možné, tak by měl být žák se SVP vnímán jako partner a autoritativní pedagogický přístup by měl asistent pedagoga používat co nejméně. (Kendíková, 2016)

Na začátku výchovně-vzdělávacího procesu je třeba proškolit pedagogický sbor, aby měli aspoň nějaké povědomí o tom, jaký žák se bude v jejich škole vzdělávat.

- je třeba pedagogům vysvětlit zvláštnosti chování žáka s Aspergerovým syndromem. Takový žák je uzavřený vůči kontaktu s cizími lidmi. Navázat s ním kontakt bývá složité.

- pedagog by neměl na žáka nikdy vyvíjet nátlak, měl by být ve vztahu k žákovi empatický.

- je třeba, aby pedagog ve spolupráci s Asistentem pedagoga vytvořil ve třídě přijímající atmosféru.

- důležité je vypěstovat si vzájemnou důvěru.

- pedagog by neměl mít přehnané cíle, aby předešel případnému zklamání. (Mikoláš, 2014)

Asistent pedagoga by měl být ve vztahu k žákovi se SVP velmi vnímavý. Žák s Aspergerovým syndromem může být hypersenzitivní na určité podněty. Může to být např.:

- přecitlivělost na ostré světlo – blikající zářivka, odraz slunečního světla, tzv. prasátko, létající po místnosti, přímé sluneční světlo dopadající na pracovní plochu žáka

- přecitlivělost na zvuky – školní zvonek, hluk ve třídě, hluk na chodbě o přestávce, hluk

v jídelně

- přecitlivělost na tělesné podněty – stačí cedulka na oblečení, která žáka škrábe, nepohodlné oblečení, příliš obepínající tělo žáka. (Mikoláš, 2014)

Všechny tyto situace mohou u žáka s Aspergerovým syndromem vyvolat smyslové přetížení, které je pro žáka velmi nepříjemné a není schopen se soustředit na výuku a být v psychické pohodě. Toto většinou žáci dopředu dávají okolí na vědomí. Může to být nervozní poklepávání rukou na lavici, podupávání nohou, ošívání se na židli, či zvukové podněty jako pokašlávání či vykřikování ve vyučování. Ještě v tomto stavu se dá přicházejícímu záchvatu, tzv. meltdownu předejít. Je vhodné, aby asistent pedagoga takové chování dokázal rozklíčovat a pomoci přetíženému žákovi. Např., že ho vyvede ze třídy, zavede ho do relaxační nebo jiné klidové místnosti, kde by mělo dojít ke zklidnění žáka. Případně, pokud není možné, aby žák zvládl další dobu ve škole, zavolat toto rodičům a domluvit se na dalším postupu, který by měl vést ke zklidnění žáka. Další jednání musí být ve prospěch žáka. V žádném případě není vhodné žáka za jeho chování napomínat či trestat. Jeho chování není v jeho možnostech jej ihned změnit. (Mikoláš, 2021, setkání rodin dětí s PAS v Písečné, pořádané organizací PAS,z.s.)

3.5.3 Asistent pedagoga ve vztahu k ostatním žákům ve třídě

Asistent pedagoga je velmi důležitý při vytváření klimatu ve třídě. Práce Asistenta pedagoga by neměla být ve třídě kontraproduktivní. Nemělo by docházet ke stigmatizaci žáka se SVP a k jeho následné sociální izolaci. (Morávková, 2015, str. 60-62)

Není úplně nejvhodnější sdělovat spolužákům přesnou diagnózu žáka se SVP. Jednak odborný název může být pro spolužáky matoucí a za druhé by toto mohlo být podnětem pro zesměšňování žáka se SVP. Je vhodné žákům sdělit, v jaké oblasti je žák se SVP pozadu:

- u žáků s Aspergerovým syndromem to jsou zejména nedokonalé komunikační schopnosti, navazování nových kontaktů se spolužáky. Mohou být okolím vnímáni, že o kamarádství nestojí, nebo že jsou namyšlení.
- také je třeba zmínit, že spolužák nemusí rozumět vtipům, ironii a sarkasmu.
- žák s AS může mít problém pochopit pravidla hry. Většinou nechápou pravidla, nebo můžou být přehnaně pravidlový, tzn., že lpí na dodržování pravidel. Pokud pravidla někdo poruší, mohou se projevit vztekle a ze hry se vztekem odejít.
- většina žáků s AS mají „zvláštní“ či neobvyklé zájmy. Mohou to být vlaky, dinosauři, války, historie, čísla. Od toho se pak odvíjí jejich oblíbená témata. Většinou se nedokážou bavit o

ničem jiném než o svém tématu.

- žáci s AS mají problém se změnami. Může je rozladit změna v rozvrhu, nebo také to, že se nepíše plánovaná písemná práce. Potom mohou reagovat nepřiměřeně. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je tedy nutné, zabezpečit jejich potřebu předvídatelnosti a na jakékoliv změny v rozvrhu a pod žáka předem připravit.

- velmi časté je také střídání nálad. (Mikoláš, 2014)

4 Podpora rodiny a jedinců s AS

4.1 Podpora rodičů

Rodiče dětí s autismem obecně jsou skupinou, na kterou by se měla zaměřovat péče poradců a terapeutů. Jen psychicky vyrovnaný rodič může být fungující oporou dítěti s Aspergerovým syndromem. (Pešek, 2017, str. 13)

Jednou z nejúčinnějších forem poradenské a emoční podpory rodičů dětí s Aspergerovým syndromem je navštěvování rodičovských skupin. Pravidelné a dlouhodobé navštěvování těchto skupin urychluje u rodičů proces vyrovnání se s poruchou dítěte. Rodiče tak mají možnost formou sdílení, předávat si své vlastní zkušenosti týkající se výchovy dítěte s Aspergerovým syndromem. Vzájemná podpora, otevřenost, příjemná atmosféra, přijetí a oceňování, zažívání pocitu důležitosti a smysluplnosti je spontánní forma terapie – sdílením. (Pešek, 2017, str. 21)

Pro rodiče dětí s Aspergerovým syndromem je velmi užitečná přítomnost ostatních rodin s podobným a mnohdy i horším osudem. Rodiče tak získávají dovednost o svých strastech otevřeně mluvit a uvědomit si, že existují lidé, kteří jim důvěřují a kteří je přijímají. Zažívání takových zkušeností mnohdy snižuje jejich pocit viny, neschopnosti a ztráty rodičovských kompetencí. (Pešek, 2017, str. 22)

Jako podpora rodin dětí s různým postižením je v ČR nová sociální služba – HOMESHARING. Jedná se o odlehčovací službu, při které si hostitelská rodina na několik hodin vezme k sobě domů dítě s postižením, právě hlavně proto, aby měli rodiče čas na sebe a na oddech od náročné péče o dítě. (<https://homesharing.cz/>)

4.2 Terapie

Terapie je proces pozvolné a klidné pomoci jinému člověku. Vše by mělo být dobrovolné a v přátelském prostředí. (Bleach, 2011, str. 69)

- arteterapie – využívá prostředků výtvarného umění. Samotný proces tvorby je pro klienta přínosnější než samotný výsledek výtvarného projevu. Nicméně výsledné dílo může plnit druhotný pozitivní prožitek celého procesu arteterapie. Formy arteterapie: technika čmárání, volná kresba, práce s linií.

- muzikoterapie – terapie s použitím hudebních nástrojů, pomocí rytmu, melodie či společné instrumentace. Jedná se zejména o hudební improvizaci a interpretaci, pohybové aktivity při hudbě, zpěv písní či hudební projev vlastních pocitů a představ.

- dramaterapie – terapie za použití výrazového prostředku těla, řeči, ve skupinové dynamice dramatických prostředků. Cílem dramaterapie je rozvoj empatie, kreativity, snížení napětí, znovunalezení komunikačního prostředku, rozvíjení sebedůvěry. U dramaterapie je to především improvizace. Ta může být plánovaná, neplánovaná nebo nepřipravená.

- biblioterapie – je výrazový prostředek za použití vybrané literatury, je to zejména tvořivé psaní. Cílem terapie je navrácení emocí, chování a sebereflexe za použití rozumové složky. (Valenta, 2014, str. 213-230)

- zooterapie – canisterapie – za pomoci řízeného a odborně vedeného kontaktu člověka se psem (felinoterapie – kontakt s kočkou). Cílem terapie je rozptýlení a uvolnění člověka s psychickými problémy, a to za pomoci pohybových aktivit se psem, procvičení jemné motoriky klienta, nacvičení verbálních i neverbálních komunikačních schopností. U canisterapie se může jednat i o rehabilitaci, zejména pro klienty se spasmami, nebo u klientů zcela imobilních. Jedná se o polohování klienta na ležícího psa, kdy psí tělo zahřívá tělo klienta, a tak ho zbavuje křečí.

- hiporehabilitace – terapie za využití kontaktu s koněm – řízené a odborné vedení kontaktu člověka s koněm. Cílem terapie je dosažení pozitivních změn v chování, myšlení a prožívání lidí s psychickými a zdravotními potížemi. (Müller, Valenta, 2014, str. 234-240)

Teacch program – jedná se o multidisciplinární terapeutický program, který vznikl v 70. letech 20. století v Severní Karolíně. Pomocí základních principů – individuálního přístupu k jedinci, vizualizace a struktury umožní terapeut jedinci s PAS nabýt vyšší míru samostatnosti, sociálních a komunikačních dovedností. Tato metoda je u odborné veřejnosti přijímána kladně. Metoda Teacch je v ČR používána pod pojmem Strukturované učení nebo strukturalizace práce. S klientem se pracuje na základě vizuální podpory. Důležitá je

strukturalizace pracovního místa a úkolů, vytvořit podpůrné prostředí. Dále se pracuje s vizualizací času. (Thorová, 2016, str. 403-405)

Na začátku práce s klientem je třeba vnést do jeho prostředí řád, pravidelnost a předvídatelnost. Prostorové uspořádání třídy, herny, pokoje – aby bylo pro klienta předvídatelné, kde je jeho místo a kde bude činnost vykonávat. Dále je důležité místo pro relaxaci a odpočinek, po splnění úkolu. Klientovi vizualizujeme zejména jeho denní program, který vytvoříme pro každého žáka individuálně na každý den výuky. Je dobré do něj zakomponovat i fotografii pedagoga, který se bude žákovi věnovat. Za splnění činnosti, která činí žákovi problémy, je pro něj těžká nebo nepříjemná, je správné žáka odměnit, něčím, co má rád. Může to být činnost, nemusí to být hmotná věc. V podstatě většina strukturovaného učení je založena na motivaci žáka. Strukturalizace pomocí denního režimu je nejběžnější využití této metody. Žák si sám bere první režimovou kartičku z denního režimu s vyobrazením aktivity a odchází na připravené místo. Po splnění úkolu přemístí režimovou kartičku na místo k tomu určené, může to být nástěnka, která zobrazuje splněné činnosti. (Jirásková,

Aplikovaná behaviorální terapie – jedná se o vysoce účinný a individuální přístup k žákovi s PAS za účelem řešení problémového chování. Zjednodušeně se jedná o modelování žádoucího chování žáka. Základem této terapie je struktura, direktivnost, pozitivní podmiňování a kontrola výstupů. Při aplikaci ABA terapie u konkrétního žáka je důležité pomocí analýzy zjistit kdy, kde a v přítomnosti koho se u žáka objevuje nežádoucí chování. Díky těmto informacím není většinou těžké zjistit důvod tohoto chování a především příčiny nežádoucího chování. Dále je vhodné zjistit frekvenci a dobu trvání nežádoucího chování. Je vhodné k tomu využít experimentální situace, které simulují každodenní činnosti. Na základě těchto zjištění můžeme přistoupit k samotnému modelování žádoucího chování. Na začátku terapie je třeba identifikovat oblíbené činnosti a objekty žáka, které mohou být později použity jako odměna při motivaci žáka k spolupráci. Metoda modelování se používá k fixaci chování nebo činností, které žák neumí, nebo je nevykonává rád.

4.3 Smyslová vnímání lidí s AS

V poslední době se v mnoha pracích objevuje informace, že se autismus pojí s jinými smyslovými abnormalitami, a přesto neexistují studie, které by se tímto fenoménem zabývaly a upřesňovaly jejich úlohu v projevech autistického chování. (Bogdashina, 2017, str.14) I přesto, že autisté žijí ve stejném světě jako my všichni ostatní, tak je jejich vnímání světa zcela odlišné a jejich smyslové přetížení nebo nenasycení bývá časté. Nabízí se tedy otázka, či vnímání světa je to správné?

Zvuky – citlivost na zvuky bývá u žáků s Aspergerovým syndromem velmi častá. Mezi nepříjemné zvuky patří např. zvuk vysavače, mixeru, fénu, zvonek, hlasité kašláni, hluk ostatních žáků o přestávce, houkání sirén. Takový zvuk může dítě s Aspergerovým syndromem vylekat natolik, že není schopno dále fungovat, může u něj spustit pocit úzkosti až záchvat křiku a paniky. Ve vzdělávacím systému je třeba takovou přecitlivělost předem rozklíčovat a snažit se ji předejít, aby tak zbytečně nedocházelo k přehlčení smyslového vnímání žáka a následnému problémovému chování.

Zrakové vnímání – může se jednat o přecitlivělost na sluneční světlo, blikání zářivek. Nemusí se jednat jen o hypersenzitivitu, ale i o hyposenzitivitu. Takové děti světlo a světelné efekty vyhledávají. Může se jednat o blikání vypínačem, o oblibu lávových lamp, či slunečního světla. Také si mohou různé objekty prohlížet z jiných úhlů.

Hmat – žákům s hypersenzitivitou na hmat jsou nepříjemné doteky, bývají pro ně bolestivá jakákoliv zranění, mytí a česání vlasů, sprchování, stříhání nehtů i vlasů. Také je jim nepříjemné oblečení, všechno je škrábe a škrtí, nejraději jsou téměř nazí. Naopak hyposenzitivní lidé na hmat mají rádi tlak, libují si v těsném oblečení, mají sklony k sebepoškozování, jejich reakce na bolest je mírná, mezi jejich příjemné činnosti patří přikrytí se zátěžovou dekou.

Čich – žáci s čichovou hypersenzitivou utíkají před pachy, je jim nepříjemný pobyt v kuchyni kde se zrovna vaří, nesnesou ve svém okolí parfémy na lidech. Lidé s čichovou hyposenzitivitou mohou čichat k sobě i ostatním lidem nebo předmětům, libují si ve výrazných čichových vjemech.

Chuť – žáci s hypersenzitivitou na chuť mají problémy s jídlem, nejraději jí jen jídla „chudá“ na chuť. Např. suché těstoviny, suché pečivo, jen několik druhů jídel. Mají problém ochutnat nové jídlo, nové chutě. Naopak žáci s hyposenzitivitou na chuť vyhledávají jídla chuťově výrazná. Často si jídlo dochucují solí, octem, kečupem. Mívají rádi ostrá jídla, neobvyklá jídla.

Propriocepce – neboli polohocit a pohybocit. Smyslová soustava získává informace o poloze těla ze smršťování a napínání svalů a kloubních pohybů. To nám pomáhá zjistit jakou sílu musíme vyvinout na zvednutí břemena, na vynaložení síly ke zvednutí se ze židle nebo správné reakci k vyhnutí se překážce. Lidé s touto přecitlivělostí mohou mít problémy narážením do překážek, dost často jim padají předměty z ruky, jsou zručně neobratní, často se o něco opírají, zakopávají a nedokážou si plně uvědomovat polohu svého těla.

Vestibulární aparát – jedná se o smyslový orgán mapující rovnováhu a gravitaci, nachází se ve vnitřních uchu. Pomáhá nám udržet rovnováhu. Žáci s hypersenzitivitou vestibulárního aparátu se bojí jakékoliv pohybové aktivity, při které se využívá rovnováhy.

Bojí se houpaček, kolotočů, špatně se jim chodí po nerovném povrchu a bývá úzkostný, pokud nemůže stát nohama na podložce. Naopak žáci s hyposenzitivitou vestibulárního aparátu vyhledávají kolotoče, houpačky, rádi se točí dokola, kolébají se. (Bogdashina, 2017, str. 21-25, 43-47)

4.4 Adaptace, frustrace, deprese

Adaptace žáků s Aspergerovým syndromem v novém prostředí bývá složitá, jejich adaptabilita je snižena. Je pro ně velmi obtížné přijmout změnu, někdy až fyzicky vyčerpávající.

Rodičovská láska a bezpodmínečné přijetí je největší emoční potřebou každého dítěte, tedy i dítěte s Aspergerovým syndromem. (Boyd, 2011, str. 12)

Žáci s Aspergerovým syndromem mohou mít nízkou frustrační toleranci. To bývá příčinou jejich negativismu, impulzivity, častých záchvatů vzteku a agresivního chování vůči sobě nebo spolužákům. Obtížně přijímají kritiku. (Thorová, 2016, str. 248, 258)

Velmi často mívají úzkostné stavy, které se mohou přehoupnout do depresí. Může se jednat o specifické strachy, které mívají racionální vysvětlení, ale také úplně iracionální. Např. strach z listí, z větru, z deště. Dále to jsou trvalé úzkosti, např. z lékařů, ze smrti, ze zkoušení ve škole, ze změny. Separační úzkost pramenící z fixace na okruh blízkých osob, na domácí prostředí. (Thorová, 2016, str. 164-165)

Pro provázanost Poruch autistického spektra a depresí existuje výzkum, který uvádí, že deprese se vyskytují u 60% lidí s PAS. Dále existuje studie, která tvrdí, že deprese trpí více dívek s Aspergerovým syndromem než chlapci. (Thorová, 2016, str. 231, 306).

Depresivní stavy u žáků s Aspergerovým syndromem jsou limitující pro jejich interakci ve společenském i osobním životě a negativně ovlivňují jejich školní docházku. (Thorová, 2016, str. 387)

Praktická část

5 Empirický výzkum – výzkumné šetření

Při zpracování praktické části mé bakalářské práce jsem se snažila o propojení teoretické části, která se zaměřuje na vzdělávání a výchovu žáka s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole s praktickou částí. V průběhu mého studia speciální pedagogiky mě zajímalo, jestli jsou pedagogové v běžných základních školách připraveni na vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v okresním městě, jestli je inkluze těchto žáků dostatečně užívána, jak inkluzi vnímají rodiče dětí s Aspergerovým syndromem.

5.1 Cíle, výzkumné otázky, výzkumné předpoklady a stanovení statistických hypotéz

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit míru spokojenosti rodičů žáka s Aspergerovým syndromem a pedagogů žáka s Aspergerovým syndromem se zapojením žáka do systému vzdělávání na běžné základní škole, tedy ve zkratce, jak jsou obě strany spokojeny s inkluzí žáka s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole.

Na základě získaných informací a prostudování odborné literatury jsem v bakalářské práci určila tyto základní problémy.

Jsou pedagogové dostatečně vzděláváni v problematice inkluze na běžných základních školách?

Jsou žáci s Aspergerovým syndromem kladně přijímáni v kolektivu?

5.2. Výzkumné metody

Pro nalezení cíle mého výzkumu jsem zvolila kvantitativní výzkum, který je možné chápat jako nenumerické šetření a interpretaci sociální reality, kdy je cílem získání výsledného zjištění podložené sdělovanými informacemi respondentů.

Pro můj výzkum jsem využila dotazníků s uzavřenými odpověďmi, které jsem dosadila do jednotlivých grafů. Respondenti měli možnost odpovědět čtyřmi různými možnostmi: ano, spíše ano, spíše ne, ne.

K otestování hypotéz bude použit Chí-kvadrát test nezávislosti, či Fisherův exaktní test. Tyto testy jsou zaměřeny na zjištění vztahu mezi kategoriálními proměnnými.

Princip chí-kvadrát testu nezávislosti je založen na porovnání naměřených (empirických), tj. skutečně pozorovaných četností, a četností očekávaných (teoretických), tj. těch, které by platily za předpokladu přijetí nulové hypotézy (Mareš a kol., 2015). Výsledek testu udává míru, jakou se liší empirické četnosti od očekávaných. Jeden z předpokladů, které umožňují použití tohoto testu je, nezávislost pozorování a také podmínka, aby alespoň 80 % očekávaných četností bylo větších nebo rovno 5. V případě nesplnění podmínky budou některé kategorie sloučeny nebo bude použit Fisherův exaktní test.

Vzorec Chí-kvadrát testu nezávislosti (Hendl, 2009):

$$\sum_{i,j} \frac{(f_{i,j}^o - f_{i,j}^e)^2}{f_{i,j}^e}$$

Testování bude provedeno v programu Jamovi a všechny statistické hypotézy budou testovány na standardní 5% hladině významnosti.

Z důvodu nízkých četností v některých kategoriích, byly sloučeny kategorie „Ano“ a „Spíše ano“ a následně i „Ne“ a „Spíše ne“. Toto sloučení bylo nezbytné u všech zkoumaných otázek.

Část dotazování jsem prováděla jen mezi pedagogy, toto dotazníkové šetření nesplňovalo podmínky hypotéz, je tedy vyhodnoceno jen grafy.

5.3. Vymezení respondentů

Výzkumným vzorkem jsou na jedné straně pedagogové, kteří v běžné základní škole vzdělávají žáky s Aspergerovým syndromem a na straně druhé rodiče žáků s Aspergerovým syndromem, kteří se vzdělávají v běžné základní škole. Oslovení respondenti jsou vázáni k jedné základní škole v Bruntále. Jedná se tedy o empirický kvantitativní výzkum vzdělávání

žáků s Aspergerovým syndromem. Vzorek dotazovaných pedagogů se skládá z 18ti žen, ve věku 26-63 let a 7mi mužů, ve věku 42-58let. Vzorek dotazovaných rodičů se skládá z 15ti žen ve věku 30-45let a 10ti mužů ve věku 40-50 let.

5.4 Dotazníkové šetření (sběr dat)

Testování statistických hypotéz

1. Výzkumná otázka:

Vnímáte vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v běžné ZŠ jako vhodné(přínosné)?

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl v názoru učitelů a rodičů ve vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v běžné ZŠ.

H₁: Existuje statisticky významný rozdíl v názoru učitelů a rodičů ve vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v běžné ZŠ.

Kontingenční tabulka č.1

Status	Vnímáte vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v běžné ZŠ jako vhodné(přínosné)?		Celkem
	Ano	Ne	
Učitelé	23	2	25
Rodiče	25	0	25
Celkem	48	2	50

Fisherův exaktní test

	p-hodnota
Fisherův exaktní test	0.4898
N	50

Zdroj: Výstup z programu Jamovi

Vzhledem ke skutečnosti, že 2 očekávané četnosti byly menší než 5 a nebylo možné kategorie dále slučovat, byl použit Fisherův exaktní test. P-hodnota Fisherova exaktního testu vyšla 0,4898. Výsledek p-hodnoty je větší než zvolená hladina významnosti ($0,4898 > 0,05$). V tomto případě se tedy nulová hypotéza na dané hladině významnosti nezamítá. Neprokázalo

se, že existuje statisticky významný rozdíl v názoru učitelů a rodičů ve vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v běžné ZŠ.

2. Výzkumná otázka:

Vnímáte přiznaný stupeň podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem, že je správně nastaven?

H0₂: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi rodiči a učiteli ve vnímání správnosti nastavení přiznaného stupně podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem.

H1₂: Existuje statisticky významný rozdíl mezi rodiči a učiteli ve vnímání správnosti nastavení přiznaného stupně podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem.

Kontingenční tabulka č.2

Vnímáte přiznaný stupeň podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem, že je správně nastaven?			
Status	Ano	Ne	Celkem
Učitelé	19	6	25
Rodiče	20	5	25
Celkem	39	11	50

Chí-kvadrát test

	Testové kritérium	stupně volnosti	p-hodnota
χ^2	0.12	1	0.7328
N	50		

Zdroj: Výstup z programu Jamovi

Všechny očekávané četnosti jsou větší než 5 a tedy bylo možné použít Chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledek testu vyšel 0,12 a p-hodnota 0,7328. Výsledek p-hodnoty je větší než zvolená hladina významnosti ($0,7328 > 0,05$). V tomto případě se tedy opět nulová hypotéza nezamítá. Neprokázalo se, že existuje statisticky významný rozdíl mezi rodiči a učiteli ve vnímání správnosti nastavení přiznaného stupně podpůrných opatření u žáků s Aspergerovým syndromem.

3. Výzkumná otázka:

Zvládl žák s AS nástup do běžné ZŠ bez větších problémů?

H0₃: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli a rodiči v názoru, zda zvládl žák s AS nástup do běžné ZŠ bez větších problémů.

H1₃: Existuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli a rodiči v názoru, zda zvládl žák s AS nástup do běžné ZŠ bez větších problémů.

Kontingenční tabulka č.3

Status	Zvládl žák s AS nástup do běžné ZŠ bez větších problémů?		Celkem
	Ano	Ne	
Učitelé	21	4	25
Rodiče	18	7	25
Celkem	39	11	50

Chí-kvadrát test

Testové kritérium	stupně volnosti	p-hodnota
1,05	1	0,3057
50		

Zdroj: Výstup z programu Jamovi

Všechny očekávané četnosti jsou opět větší než 5 a tedy bylo možné použít Chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledek testu vyšel 1,05 a p-hodnota 0,3057. Výsledná p-hodnota je větší než zvolená hladina významnosti ($0,3057 > 0,05$). V tomto případě se tedy nulová hypotéza nezamítá. Neprokázalo se, že existuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli a rodiči v názoru, zda zvládl žák s AS nástup do běžné ZŠ bez větších problémů.

4. Výzkumná otázka:

Setkali jste se s negativní reakcí spolužáků žáka s AS?

H0₄: Setkání se s negativní reakcí spolužáků žáka s AS se statisticky významně neliší mezi pedagogy a rodiči.

H1₄: Setkání se s negativní reakcí spolužáků žáka s AS se statisticky významně liší mezi pedagogy a rodiči.

Kontingenční tabulka č.4

Status		Setkali jste se s negativní reakcí spolužáků žáka s AS?		Celkem
		Ano	Ne	
Učitelé	napozorované	10	15	25
	%	40 %	60 %	100 %
Rodiče	napozorované	3	22	25
	%	12 %	88 %	100 %
Celkem	napozorované	13	37	50
	%	26 %	74 %	100 %

Chí-kvadrát test nezávislosti

	Testové kritérium	Stupně volnosti	p-hodnota
χ^2	5.09	1	0.0240
N	50		

Zdroj: Výstup z programu Jamovi

Všechny očekávané četnosti jsou opět větší než 5 a tedy bylo možné použít Chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledek testu vyšel 5,09 a p-hodnota 0,0240. P-hodnota testu je menší než zvolená hladina významnosti ($0,024 < 0,05$). V tomto případě se podařilo prokázat, že setkání se s negativní reakcí spolužáků žáka s AS se statisticky významně liší mezi pedagogy a rodiči. Z výsledné tabulky vyplývá, že 40 % pedagogů se setkala s negativní reakcí spolužáků žáka s AS, 60 % učitelů nikoli. U rodičů se s negativní reakcí spolužáků žáka s AS setkala pouze 12 %, zbylých 88 % ne.

5.Výzkumná otázka:

Vyniká žák s AS v některém předmětu tak, že by se dalo mluvit o nadaném žákovi?

H0₅: Neexistuje statisticky významný rozdíl v názoru učitelů a rodičů ve vynikání žáka s AS v některém předmětu tak, že by se dalo mluvit o nadaném žákovi.

H1₅: Existuje statisticky významný rozdíl v názoru učitelů a rodičů ve vynikání žáka s AS vyniká v některém předmětu tak, že by se dalo mluvit o nadaném žákovi.

Kontingenční tabulka č.5

Vyniká žák s AS v některém předmětu tak, že by se dalo mluvit o nadaném žákovi?			
Status	Ano	Ne	Celkem
Učitelé	20	5	25
Rodiče	16	9	25
Celkem	36	14	50

Chí-kvadrát test nezávislosti

	Testové kritérium	Stupně volnosti	p-hodnota
χ^2	1.59	1	0.2077
N	50		

Zdroj: Výstup z programu Jamovi

Všechny očekávané četnosti jsou větší než 5, proto byl k vyhodnocení použit Chí-kvadrát test nezávislosti. Výsledek testu vyšel 1,59 a p-hodnota 0,2077. P-hodnota testu je větší než zvolená hladina významnosti (0,2077 > 0,05). V tomto případě nulovou hypotézu nezamítáme. Nepodařilo se prokázat statisticky významný rozdíl v názoru učitelů a rodičů ve vynikání žáka s AS vyniká v některém předmětu tak, že by se dalo mluvit o nadaném žákovi.

5.4.1 Dotazování pedagogů

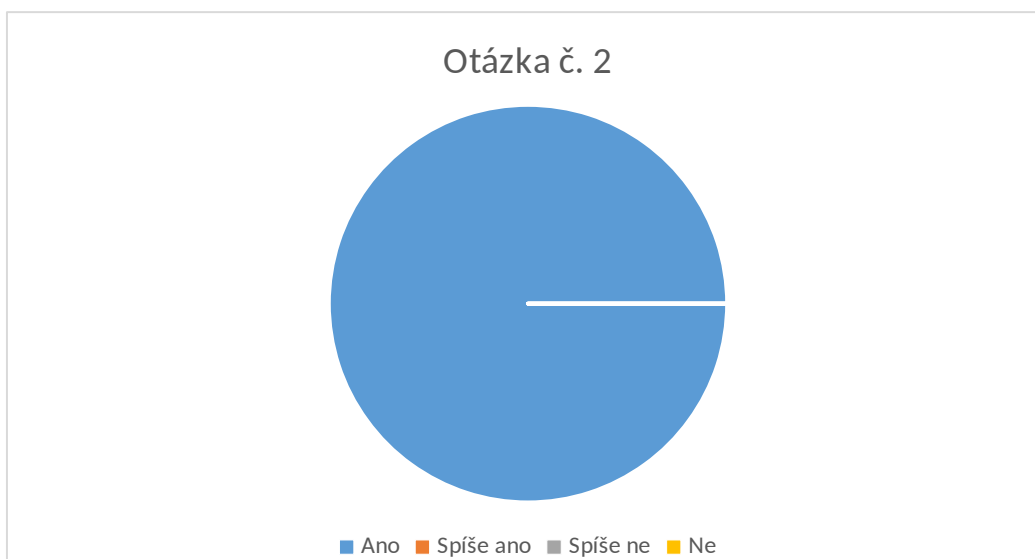
1. Bývá přiznaný stupeň podpory u těchto žáků dostatečný?

Vyhodnocením této otázky jsem zjistila, že všichni dotazovaní pedagogové si myslí, že přiznaný stupeň podpory žáků s AS je dostatečný, že je nastaven správně.



2. Máte od SPC dostatečnou podporu?

Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní pedagogové shodně. Vyhodnocení této otázky tedy zní: Ano, podpora pedagogů od SPC je dostatečná.



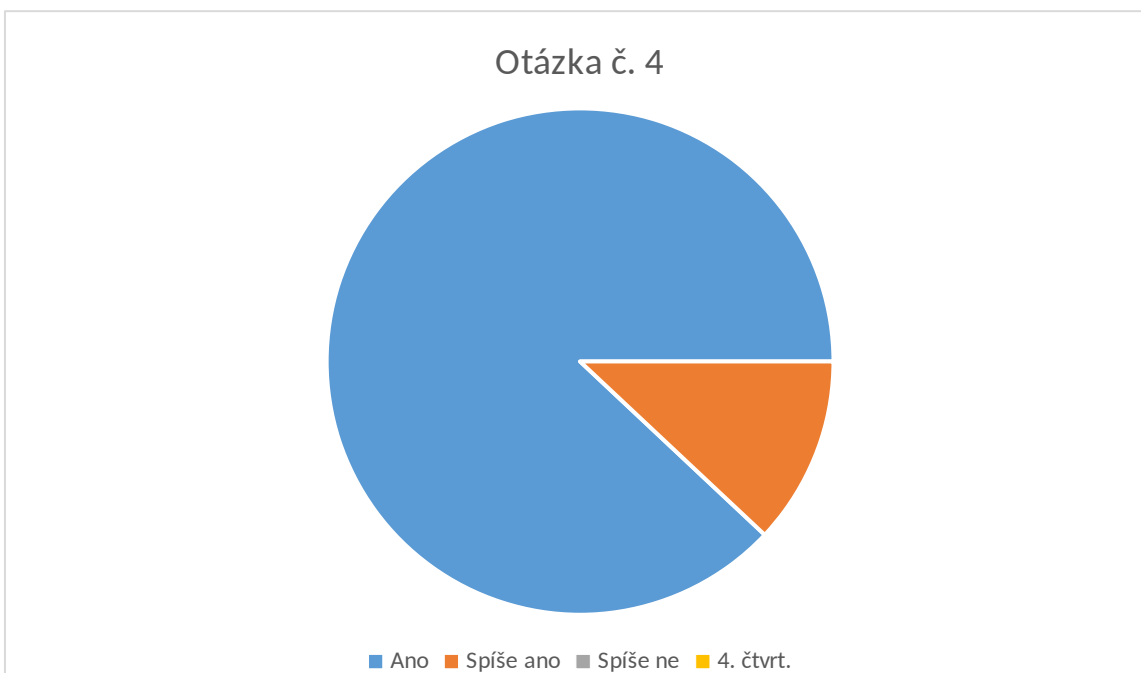
3. Je spolupráce asistenta pedagoga s vámi pedagogy dobře nastavena?

Na tuto otázku odpověděli téměř všichni dotazovaní pedagogové ano, tři pedagog uvedli Spíše ano. Nicméně vyhodnocením odpovědí jsem došla k závěru, že funkce Asistenta pedagoga je pro vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem přínosná.



4. Je nabídka dalšího vašeho vzdělávání dostatečná?

Na tuto otázku odpovědělo 22 pedagogů Ano, nabídka seminářů je dostatečná, tři pedagogové uvedl Spíše ano, o nabídku seminářů se blíže nezajímá. Z uvedeného vyplývá, že pedagogové se v oblasti inkluze vzdělávají a na trhu je dostatečné množství seminářů k jejich dalšímu vzdělávání.



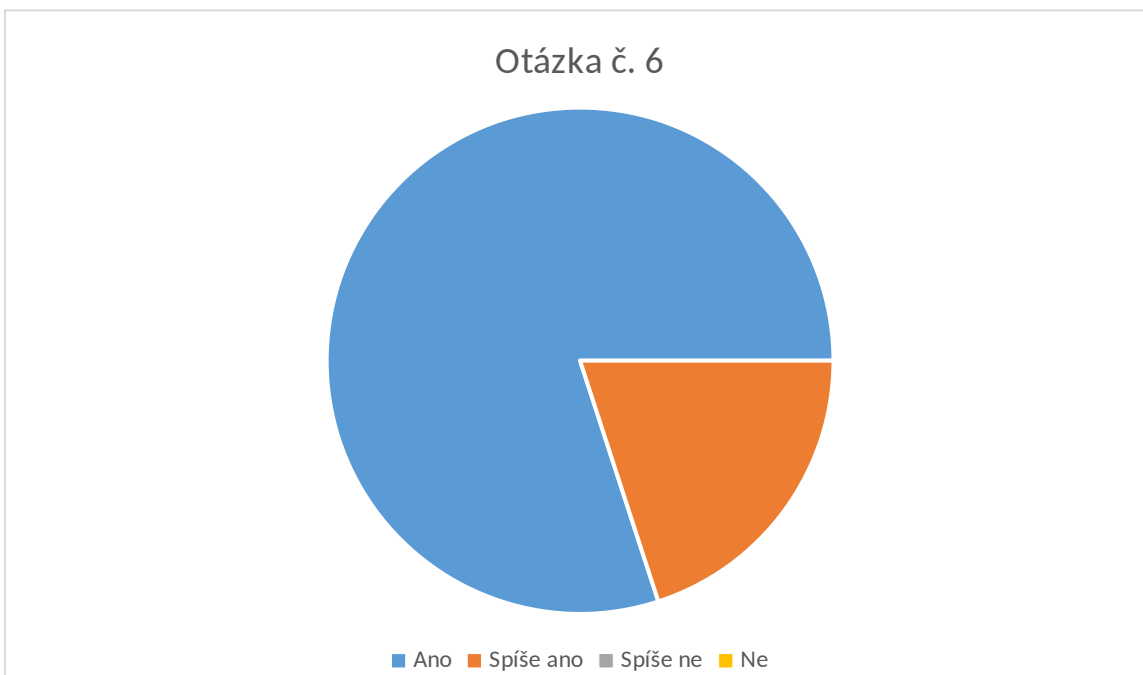
5. Je spolupráce rodičů žáka s Aspergerovým syndromem se školou dostatečná?

Odpovědi na tuto otázku nebyly zcela jednoznačné. Devatenáct respondentů odpovědělo Ano, spolupráce s rodiči je dostatečná, tři respondenti odpověděli spíše ne a tři respondenti odpověděli Ne, spolupráce s rodiči není dostatečná. Z toho nám vyplývá, že ne každý pedagog má dobré zkušenosti s rodinou dítěte s Aspergerovým syndromem a že nejméně u šesti pedagogů někdy došlo k nějakým nedorozuměním v kontaktu s rodiči.



6. Zapojuje se žák s Aspergerovým syndromem do výuky dostatečně aktivně?

Na tuto otázku odpověděla většina dotazovaných pedagogů Ano a část Spíše ano. Z čehož vyplývá, že pedagogové vnímají žáky s Aspergerovým syndromem ve vzdělávacím systému jako spolupracující.



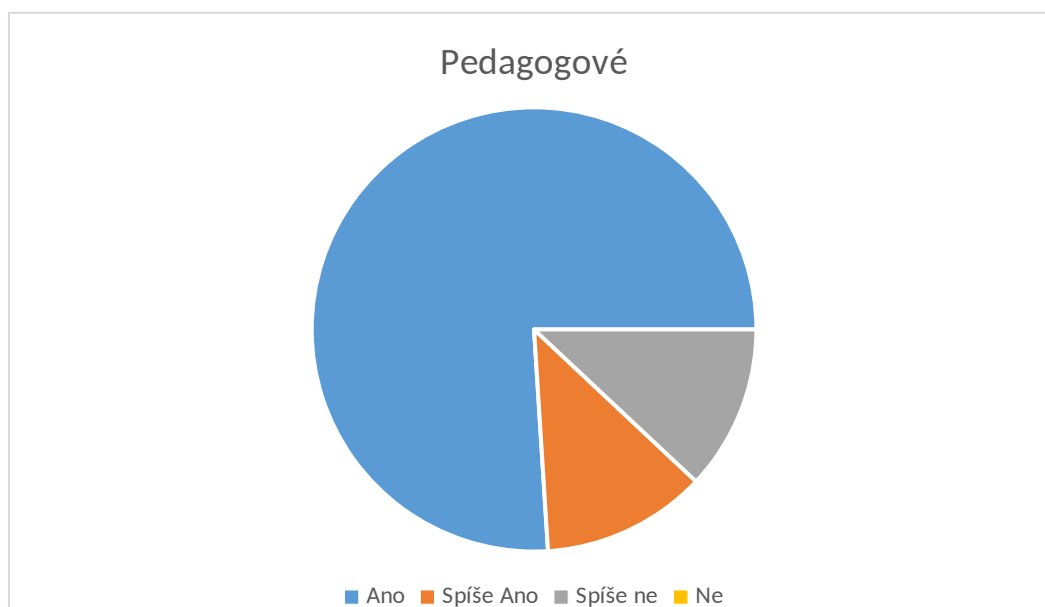
7. Jak podle Vás vnímají spolužáci žáka s Aspergerovým syndromem? Přijímají ho do kolektivu?

Na tu to otázku odpověděla většina pedagogů „ano“, pouze dva pedagogové odpověděli „Spíše ano“. Z toho vyplývá, že z pohledu pedagogů jsou žáci s Aspergerovým syndromem v třídním kolektivu přijímáni kladně a zpravidla jsou do kolektivu začleněni bez vedlejších problémů.



8. Dosahují žáci s AS na vaší ZŠ vynikajících studijních výsledků-patří mezi nejlepší žáky ve třídě?

Na tuto otázku zodpovědělo 19 pedagogů, že žáci s Aspergerovým syndromem dosahují velmi dobrých výsledků při vzdělávání. Tři pedagogové uvedli odpověď Spíše ano, a stejný počet pedagogů, tedy 3 pedagogové uvedli odpověď Spíše ne.



Závěr

V teoretické části Bakalářské práce jsem se snažila shrnout problematiku vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole, spolupráci asistenta pedagoga, pedagogů a rodičů. Jelikož každý žák s Aspergerovým syndromem je jedinečný, tak i přístup k němu by měl být individuální. I když se jedná o syndrom, tedy jeho nositelé splňují stejné znaky a můžeme tedy předvídat, jak se takový jedinec bude projevovat, tak přesto nenajdeme dva stejné žáky s Aspergerovým syndromem. Mohou se lišit v jejich oblíbených činnostech, v jejich senzitivitě na různé podněty, na charakterových vlastnostech, je toho mnoho, co mohou mít rozdílného.

Snažila jsem se věnovat i části, která popisuje rodinu dítěte s Aspergerovým syndromem. Jelikož se většinou jedná o neviditelnou jinakost, tedy takovou, že na první pohled na dítěti s AS není patrné, že se jedná o jedince s postižením (i když toto používám nerada), snad jen zvláštnosti v chování mohou být patrné již napohled. Málokdo z běžné populace si uvědomuje, že výchova takového dítěte není vůbec lehká. Je náročná pro celou rodinu i dítě samotné. Mnohdy můžeme být svědky společenského vyloučení takových rodin, kdy z důvodu nevhodného chování dítěte (záchvaty vzteku, meltdowny, agresivita), jsou rodiny opouštěny svými přáteli, vzdálené rodiny, ale mnohdy i samotní rodiče dítěte s AS si mezi sebou vytváří hluboké propasti. V horším případě dochází i k rozpadu manželství.

V praktické části jsem použila dotazníkové, šetření provedené v běžné základní škole na severu Moravy potvrdilo, že inkluze žáků s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole je vhodné a přínosné. Inkluze žáků se SVP je dobře koncipovaným projektem, většina

pedagogů už umí s těmito dětmi pracovat, dokáže se zapojit do spolupráce s SPC, s rodiči žáků s Asistenty pedagoga. Většina pedagogů má povědomí o nastavení Individuálních vzdělávacích plánů a uvedení podpůrných opatření do praxe. Rodiče žáků s Aspergerovým syndromem jsou už také ve velké míře s podobou vzdělávání svých dětí s Aspergerovým syndromem dostatečně informováni. Dokáží se zapojit do společné komunikace s pedagogy a Asistenty pedagogů. Ale i přesto se občas vyskytnou malá nedorozumění či zádrhly v komunikaci školy s rodiči a velmi malé procento pedagogů tuto skutečnost vzdělávání žáků s AS nevnímá jako správné.

Použitá literatura

ATTWOOD, Tony. 2012, *Aspergerův syndrom*. 2. vydání, Praha: Portál.

ISBN 978-80-262-0193-9

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2016, *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 1. vydání, Brno: Muni press. ISBN 978-80-210-8093-5

BLEACH, Fiona. 2011, *Každý jsme jiný*. 1. vydání, Praha: Apla. ISBN 978-80-87690-06-2

ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. 2021, *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů*. 2. vydání, Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-68-1

HENDL, Jan. 2009 *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 3., přeprac. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-482-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka. 2016, *Vademecum asistenta pedagoga*. 1. vydání, Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.

MAREK, Luboš. 2015 *Statistika v příkladech*. Druhé vydání. Praha: Kamil Mařík - Professional Publishing,. ISBN 978-80-7431-153-6.

MIKOLÁŠ, Přemysl. 2014, *Autismus – Aspergerův syndrom Psychologie rozvoje dovedností pro život*. 1. vydání, Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-398-2.

MORÁVKOVÁ, Vejrochová Monika. 2015, *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4769-8.

PEŠEK, Roman. 2017, *Kyslíková maska pro rodiče dětí s Aspergerovým syndromem*. 1. vydání, Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-50-3

PRIZANT, Barry M., *Jedineční lidé*. 1. vydání, Praha: Argo. ISBN 978-80-257-3253-3

STRAUSSOVÁ, Romana. 2011, *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. 1. vydání, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0002-4.

THOROVÁ, Kateřina. 2016, *Porucha autistického spektra*. 3. vydání, Praha: Portál.

ISBN 978-80-262-0768-9

VALENTA, Milan. 2014, *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vydání, Praha: Portál.

ISBN 978-80-262-0602-6

VOSMIK, Miroslav, 2010, *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. 1. vydání,

Praha: Portál. ISBN 978-80--7367-687-2.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bohumila Nečasová
Katedra:	Pedagogická
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022
Název práce:	Výchova a vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem
Název v angličtině:	Education of a pupil with Asperger's syndrome
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá procesem vzdělávání a výchovou žáků s Aspergerovým syndromem v kontextu českého školství na běžné Základní škole, včetně uznaných podpůrných opatření, tvorbou Individuálního vzdělávacího plánu a personálním zajištěním v podobě Asistenta pedagoga. Také se zaměřuje na samotné rodiny – rodiče a zdravé sourozence, kteří do tohoto procesu vstupují.
Klíčová slova:	Aspergerův syndrom, pervazivní vývojová porucha, podpůrné opatření, speciálně-pedagogické centrum, asistent pedagoga, smyslové vnímání, nadprůměrný intelekt,
Anotace práce v angličtině:	The bachelor's thesis deals with the process of education and upbringing of pupils with Asperger's syndrome in the context of Czech education at a regular primary school, including recognized support measures, the creation of an individual educational plan and staffing in the form of a teaching assistant. It also focuses on the families themselves - parents and healthy siblings who are entering the process.

Klíčová slova v angličtině:	Asperger's syndrome, pervasive developmental disorder, supportive measures, special pedagogical center, teaching assistant, sensory perception, above-average intellect
Přílohy váz.v práci:	Bez příloh
Rozsah práce:	40 stran
Jazyk práce:	Český