UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

POSTOJE ŽÁKŮ KE ŠKOLE A UČENÍ

Bakalářská práce

Jana Pokorná

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.

OLOMOUC 2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Jitky Nábělkové, Ph.D. za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 2. 7. 2021 …………………………….

Jana Pokorná

Děkuji vedoucí práce Mgr. Jitce Nábělkové, Ph.D., za odborné vedení, poskytování cenných rad a informací. Své rodině a přátelům děkuji za podporu a trpělivost nejen při psaní této práce, ale i po celou dobu studia.

## Obsah

[Obsah 4](#_Toc76067216)

[Úvod **Chyba! Záložka není definována.**](#_Toc76067217)

[**TEORETICKÁ ČÁST** 8](#_Toc76067218)

[1 AKTUÁLNOST ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY A STANOVENÍ CÍLŮ PRÁCE 8](#_Toc76067219)

[1.1 Inkluzivní vzdělávání 8](#_Toc76067220)

[1.2 Postoje 10](#_Toc76067221)

[1.3 Cíle práce 12](#_Toc76067222)

[2 KLÍČOVÉ TERMÍNY 13](#_Toc76067223)

[2.1 Individuální přístup 13](#_Toc76067224)

[2.2 Individuální rozvoj 13](#_Toc76067225)

[2.3 Individuální vzdělávací program 13](#_Toc76067226)

[2.4 Inkluze 14](#_Toc76067227)

[2.5 Inkluzivní vzdělávání 15](#_Toc76067228)

[2.6 Motivace 15](#_Toc76067229)

[2.7 Postoj 16](#_Toc76067230)

[2.8 Škola 16](#_Toc76067231)

[2.9 Učení 17](#_Toc76067232)

[3 PROJEVY ASPERGEROVA SYNDROMU 20](#_Toc76067233)

[3.1 Sociální chování 21](#_Toc76067234)

[3.2 Motorika 23](#_Toc76067235)

[3.3 Komunikace 24](#_Toc76067236)

[3.4 Kognice 24](#_Toc76067237)

[3.5 Citlivost smyslů 26](#_Toc76067238)

[3.6 Zájmy a rituály 29](#_Toc76067239)

[3.7 Adaptabilita 30](#_Toc76067240)

[3.8 Emocionalita a projevy zlosti 31](#_Toc76067241)

[4 VHODNÉ PODMÍNKY PRO FORMOVÁNÍ ŽÁDOUCÍCH POSTOJŮ U ŽÁKA S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM 33](#_Toc76067242)

[4.1 Klima školy a klima třídy 33](#_Toc76067243)

[4.2 Individuální vzdělávací plán 34](#_Toc76067244)

[4.3 Vrstevnická skupina 37](#_Toc76067245)

[5 METODY A TECHNIKY FORMUJÍCÍ POSTOJE KE ŠKOLE A UČENÍ U ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM 38](#_Toc76067246)

[5.1 Strukturované učení 38](#_Toc76067247)

[5.2 Aplikovaná behaviorální analýza – ABA 40](#_Toc76067248)

[5.3 Kognitivně-behaviorální terapie – KBT 41](#_Toc76067249)

[5.4 Podpora sociálního chování ve školním prostředí 42](#_Toc76067250)

[5.5 Nácvik sociálních a komunikačních dovedností 43](#_Toc76067251)

[5.6 Motivace 44](#_Toc76067252)

[6 VHODNÉ PODMÍNKY PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM 47](#_Toc76067253)

[6.1 Struktura prostoru 47](#_Toc76067254)

[6.2 Personální podmínky 47](#_Toc76067255)

[7 VÝZKUMNÁ ČÁST 52](#_Toc76067256)

[7.1 Výzkumný cíl 52](#_Toc76067257)

[7.2 Metody výzkumu 52](#_Toc76067258)

[7.3 Popis výzkumného vzorku 53](#_Toc76067259)

[7.4 Sestrojení výzkumného nástroje 53](#_Toc76067260)

[7.5 Sběr a zpracování dat 54](#_Toc76067261)

[7.6 Vyhodnocení výzkumu 65](#_Toc76067262)

[ZDROJE 67](#_Toc76067263)

### Úvod

Předkládaná bakalářská práce se zaměřuje na problematiku postojů, které ke škole a učení zaujímají žáci s Aspergerovým syndromem. V rámci inkluzivního vzdělávání se stále častěji můžeme ve školách setkat s žáky, kterým byl tento syndrom diagnostikován. Aspergerův syndrom je vrozená porucha, pro kterou je charakteristické narušení v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Toto narušení žákům způsobuje nemalé problémy v oblasti běžného života, ale také v oblasti vzdělávání. Z tohoto důvodu je nutné vytvořit ve školách takové podmínky, aby vzdělávání žáků bylo efektivní. To se týká nejen prostředí, ve kterém edukace probíhá, ale také pedagogických pracovníků a spolužáků. Postoje ke škole ovlivňují míru úspěchu a neúspěchu. Postoj žáka ke škole je subjektivní dojem, který si vytvoří na základě svých zkušeností.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část je dále dělena do šesti kapitol, které jsou přehledně rozčleněny na podkapitoly. První kapitola práce se zabývá podrobněji problematikou inkluzivního vzdělávání, postoji a stanovuje cíle práce. Druhá kapitola je zaměřena na klíčové termíny práce, jsou zde uvedeny a definovány pojmy, které s danou problematikou souvisí. Třetí kapitola uvádí charakteristické projevy Aspergerova syndromu, je zde zmíněno, které oblasti jsou tímto postižením zasaženy a jakým způsobem ovlivňují chování, komunikaci a představivost. Ve čtvrté kapitole jsou vymezeny vhodné podmínky pro formování pozitivních postojů u žáků s AS, které je třeba žákům připravit v rámci podpůrných opatření, která jsou nezbytná pro vyrovnání deficitu v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Pátá kapitola popisuje metody a techniky, které mají vliv na formování postojů u žáků s AS, zmínili jsme zde vhodné přístupy a intervenční techniky. Šestá kapitola vymezuje vhodné podmínky pro utváření pozitivních postojů ke škole a učení u žáků s AS. V sedmé kapitole je popsáno výzkumné šetření, pomocí kterého jsme zjišťovali, jaké postoje žáci s AS zaujímají ke škole a učení porovnali jsme zjištěné výsledky s teoretickými východisky které, jsou uvedeny v teoretické části práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 AKTUÁLNOST ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY A STANOVENÍ CÍLŮ PRÁCE

Hlavním cílem práce je zjistit, jaký zaujímají postoj ke škole a učení žáci, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom (dále AS). Zaměříme se na starší žáky, kteří se vzdělávají na základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

V první kapitole práce se zaměříme na aktuální situaci vzdělávání žáků s AS na základních školách v rámci inkluzivního vzdělávání a stanovíme dílčí cíle práce, tak abychom zjistili, jaké postoje zaujímají ke škole a k učení a jaké souvislosti mají na tyto postoje vliv. Každý žák s AS je jiný a každý vyžaduje jiný přístup, nejen ve vzdělávání ale i v běžném životě. Předpokladem úspěšného zařazení do vzdělávacího procesu je:

* respektování jinakosti žáka,
* podrobné seznámení s příznaky AS
* znalost vhodných přístupů, jejich obměny dle potřeb žáka,
* aktivní a trpělivý přístup, nalézání nových technik a metod
* vzájemná komunikace a spolupráce mezi rodinou, školou a poradenským zařízením, které se specializuje na poruchy autistického spektra (Vosmik, Bělohlávková 2010).

## 1.1 Inkluzivní vzdělávání

Žáci s AS se vzdělávají v rámci inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, podle zákona 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání,* ve znění pozdějších předpisů a na základě vyhlášek č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,* ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání dětí žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.*

Žáci s AS vnímají sociální vztahy a prostředí okolo sebe jiným způsobem než žáci intaktní. Nerozumí běžným situacím, které jim připadají příliš složité, chaotické a neprůhledné. Vosmik a Bělohlávková zmiňují dva světy, které se vyznačují jinakostí. Abychom oba světy propojili, je nutné vzájemné pochopení. AS je vrozená porucha, jejímž následkem je narušen duševní vývoj v oblasti komunikace, sociální interakce, představivosti, což způsobuje omezené sociální dovednosti (Vosmik, Bělohlávková, 2010). U některých žáků se můžeme setkat s vyšším IQ a mimořádnými schopnostmi, v oblasti emoční a sociální inteligence se objevují nedostatky, které mají za následek to, že nerozumí vlastním emocím a nedokáží se vcítit do emocí osob ve svém okolí a podle toho přizpůsobit své chování. Časté výbuchy zlosti, propadání do depresivních stavů, úzkostných stavů, izolování se od společnosti, jsou důsledkem nízké toleranci vůči stresu (Pešek, 2017).

Podrobněji se budeme věnovat typickým příznakům Aspergerova syndromu ve třetí kapitole.

Cílem inkluzivního vzdělávání je zapojit do vzdělávacího procesu žáky s běžnými vzdělávacími potřebami, tak i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní škola poskytuje vzdělávání všem žákům, a to bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní nebo jiné znevýhodnění, které je těmto žákům kompenzováno různými opatřeními. K zajištění tokových podmínek slouží podpůrná opatření, která pomáhají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se vyrovnat s nerovností podmínek ve vzdělávání. Podpůrná opatření by měla být volena dle aktuálních potřeb žáka. Jsou zaměřena na poradenskou pomoc ve škole a školském poradenském zařízení, úpravu prostředí, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání, kompenzačních pomůcek, využití asistenta pedagoga, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (Lechta ed, 2016). Cílem inkluzivního vzdělávání je vzdělávat všechny žáky společně a podporovat mezi nimi toleranci k odlišnosti a spolupráci mezi všemi žáky. Tento proces je velmi náročný a zdlouhavý. Čadilová a Žampachová uvádějí ve své publikaci změny v přístupu, které jsou nutné pro úspěšnou inkluzi zavést, a to nejen ve školách, ale i v zainteresovaných institucích (Čadilová, Žampachová, 2012).

„Změny přístupů:

* *změnou postojů;*
* *zavedením principů inkluzivního vzděláváni do společnosti;*
* *aktivní zapojení zdravých žáků do procesu inkluzivního vzdělávání;*
* *změnou přerozdělování finančních zdrojů;*
* *zvyšováním odborných znalostí pedagogických i nepedagogických pracovníků v hlavním vzdělávacím proudu, včetně vedoucích pracovníků škol;*
* *získáváním podpory volených zástupců a úředníků zainteresovaných v oblasti vzdělávání;*
* *nasloucháním osobám se zdravotním postižením, které mají zkušenosti se vzděláváním ve speciálních školách, tak i v hlavním vzdělávacím proudu.“*

Temple Grandin, která sama je poruchou autistického spektra postižená řekla, že svět potřebuje všechny typy mysli, že je v budoucnu budeme potřebovat. Pokusila se vysvětlit, jak lidé s poruchou autistického spektra myslí. Svůj způsob myšlení nazvala „myšlení v obrazech“ které, jí pomáhá řešit problémy, se kterými by člověk bez PAS mohl mít problémy. Uvedla, že svět potřebuje lidi s PAS, že mohou být přínosem pro společnost. Je třeba dětem, u kterých se projevila PAS ukazovat zajímavé věci, motivovat je, aby se nevydaly špatnými cestami, aby mohly využít svůj potenciál. Musíme tyto děti zaujmout, vzbudit v nich zájem, jakmile se to podaří a o danou věc se začnou zajímat, vše nové se naučí sami. Je třeba se těmto dětem věnovat, začlenit je do společnosti, nabízet nové možnosti, co mohou dělat. Sama popisuje, jak v dětství chtěla kreslit jen koně, maminka ji motivovala k tomu, aby dělala i jiné věci, naučila se šít, stavět. Mysl dětí s PAS bává upnutá, fixovaná, měli bychom těmto dětem pomoci najít nové věci (Grandin, 2010).

## 1.2 Postoje

Postoje velkou měrou ovlivňují zapamatování si informací. Informace, které odpovídají postoji, jsou lépe zapamatovatelné, poukazují na to, co je důležité, co upoutává pozornost a poté ukládá v paměti. Postoje jsou vytvářeny učením, zakládají se na zkušenosti (Nakonečný, 2009). Postoj je ovlivňován situačními vlivy. Je prokázáno, že situace ovlivňuje chování a na základě toho dochází různým reakcím (Souček, Holubář, 1997).

#### 1.2.1 Složky postoje

* kognitivní, rozumová složka - názory, představy mínění o objektu postoje;
* emocionální, citová – emoce, které jsou prožívány k objektu postoje;
* konativní, činnostní – předpoklady k chování a jednání k objektu postoje.

#### 1.2.2 Znaky postojů

* extrémnost – extrémní postoje jsou intenzivní, nedochází zde k častým změnám hodnocení (úplně pozitivní, úplně negativní);
* multiplexita – postoj může být jednoduchý, nebo složitý;
* konzistence – soudržnost jednotlivých složek postojů, konzistentní postoje jsou stabilnější;
* interkonexe – spojitost mezi postoji podmiňuje jejich obměny;
* shodnost v seskupení postojů – shodné postoje jsou stálejší, nejsou náchylné ke změnám;
* síla a množství uspokojovaných potřeb – s rostoucím počtem uspokojených potřeb, roste i odolnost vůči změnám;
* vztažné hodnoty – postoje, které jsou pro jedince významné, jsou odolné vůči změnám (Nakonečný, 2009).

Postoje nejsou snadno ovlivnitelné. K formování postojů přispívá utváření hodnotového systému, do kterého jsou postoje organizovány. Čím je začleněnost do systému větší, tím je postoj pevnější. Každý člověk si, v průběhu života, utváří svůj hodnotový systém (Lašek, 2011).

Lidé prostřednictvím chování naznačují své postoje. U intaktních jedinců nemusí vždy chování odpovídat postoji. Stává se, jedinec hovoří o postojích, ale jeho chování těmto postojům neodpovídá. Může pouze říkat to, co chce slyšet okolí, nebo se může chovat podle očekávání okolí. Prostřednictvím postojů se učíme, jak reagovat na podněty (Nakonečný, 2009). Objektem postoje je vše, co pro člověka existuje, živé bytosti, věci, události (Bidlová, 1998).

##

## 1.3 Cíle práce

**Hlavní cíl práce:** Zjistit postoj žáka s Aspergerovým syndromem ke škole a k učení.

**Dílčí cíle teoretické části práce:**

* Definovat a popsat klíčové termíny bakalářské práce.
* Popsat obecné projevy Aspergerova syndromu.
* Vymezit vhodné podmínky pro formování žádoucích postojů ke škole a učení u žáků s Aspergerovým syndromem.
* Popsat vhodné metody a techniky formující pozitivní postoje ke škole a učení u žáků s Aspergerovým syndromem.
* Uvést charakteristiky projevů Aspergerova syndromu, které mají vliv na formování postojů ke škole a učení.
* Vymezit vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem.

**Dílčí cíle praktické části práce:**

* Zjistit jaké postoje zaujímají inkludovaní žáci s Aspergerovým syndromem ke škole a učení v hlavním vzdělávacím proudu.
* Porovnat, zda zjištěné výsledky od žáků korespondují s teoretickými východisky.

*V první kapitole jsme se zaměřili na aktuální situaci vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na běžných základních školách, uvedli jsme předpoklady úspěšného zařazení do vzdělávacího procesu. V druhé podkapitole jsme se věnovali postojům, určili jsme složky a znaky. V třetí podkapitole jsme uvedli cíle práce, které nám pomohou objasnit tuto problematiku.*

# 2 KLÍČOVÉ TERMÍNY

V druhé kapitole se zaměříme na klíčové termíny práce. Pomohou nám přiblížit danou problematiku vzdělávání žáků na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, kterým byl diagnostikován AS. Uvedené termíny úzce souvisí s problematikou inkluzivního vzdělávání, z tohoto důvodu považujeme za vhodné uvést jejich definice, které pomáhají k jejímu objasnění.

## 2.1 Individuální přístup

 ***„****Pravidlo, podle něhož mají učitelé a jiní výchovní pracovníci poznávat a respektovat specifické vlastnosti a zvláštnosti jednotlivých žáků a studentů, jejich styl a tempo učení či případná omezení v určitých oblastech. Je předpokladem úspěšného rozvoje klíčových kompetencí každého žáka a základním principem takzvaného inkluzivního vzdělávání*.*“* (Čadová a kol., 2015)

## 2.2 Individuální rozvoj

*„Soustava vlastností charakteristických pro daného jedince. Osobnost každého člověka je zcela individuální, spojují se v ní prvky biologické (genetické), psychické i sociální. V průběhu života se každá osobnost rozvíjí. Na její rozvoj působí vztahy mezi lidmi a vztahy jedince s jeho prostředím. Individuální rozvoj člověka s postižením má svá specifika, zvláštnosti, která je třeba odhalovat a respektovat, chceme-li rozvoj jeho osobnosti účinně podporovat.“* (Čadová a kol., 2015)

## 2.3 Individuální vzdělávací program

*„Je určen žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, jedincům se zdravotním postižením, poruchami učení nebo mimořádně talentovaným. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy. Na jeho vypracování se podílejí učitelé, ale i další odborní pracovníci (psycholog, speciální pedagog, lékař), kteří spolupracují se školským poradenským zařízením, nejčastěji speciálněpedagogickým centrem. Centrum diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby žáka a navrhuje míru podpůrných opatření. Podle metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR musí být IVP vypracován pro každého integrovaného žáka či studenta na jeden školní rok. V průběhu roku je potom dále hodnocen, doplňován a upravován. Vždy musí být v souladu s možnostmi školy a měl by být projednán se zákonnými zástupci žáka, které je třeba do jeho plnění zainteresovat. IVP je součástí dokumentace žáka, stanoví konkrétní cíle výuky v jednotlivých předmětech nebo vzdělávacích oblastech, určuje vhodné výukové metody a doporučuje učební pomůcky a materiály.“* (Čadová a kol., 2015)

## 2.4 Inkluze

*„Začlenění, zahrnutí, zařazení jedince do určité sociální skupiny, do společnosti a zároveň jeho přijetí ze strany ostatních členů dané skupiny, komunity, společnosti. Zahrnuje v sobě i přijetí odlišnosti jako základního aspektu porozumění zvláštnostem jedince a vzájemného pochopení soužití mezi lidmi.“* (Čadová a kol., 2015) *„Pojem inkluze tedy vnímáme jako nadřazený pojmem pojmu inkluzivní vzdělávání.“* (Booth & Ainscow, in Lazarová, Hloušková, Trnková a kol., 2015)

Česká republika se zavázala v roce 2010, kdy přijala Úmluvu o právech občanů se zdravotním postižením, která je mezinárodním dokumentem OSN o lidských právech a základních svobodách, k zajištění rovného přístupu k sociálnímu i pracovnímu životu prostřednictvím rozvoje vzdělávání. Ratifikací této úmluvy se Česká republika zavázala k zavedení inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávacího systému. Týká se především osob znevýhodněných v důsledku zdravotního postižení, nepříznivé sociální situace, osob jiných národností, příslušníků odlišných etnických skupin. Vztahuje se i na žáky nadané (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018). Toto téma je často diskutováno odbornou ale i laickou veřejností.

Profesor psychologie na Univerzitě v Manchestru, jeden z předních odborníků na inkluzivní vzdělávání ve Velké Británii Peter Farrell uvádí podmínky, které je nutné splnit pro skutečnou inkluzi. Nestačí pouze žáka zařadit do školy hlavního vzdělávacího proudu (**přítomnost**), je nutné zajistit rovný přístup. Zajistit plnohodnotné přijetí žáka s jinakostí jak ze strany spolužáků (**akceptace**), tak i ze strany učitelů a rodičů jako plnohodnotného a aktivního člena kolektivu. Vytvořit takové podmínky, kde nebude docházet k tabuizování a sentimentu. Aktivní účast (**participace**) žáků s širokým spektrem speciálních vzdělávacích potřeb ve všech školních činnostech. (in Zpráva 2010). Vytvořit takové prostředí, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli hmatatelné učební výsledky (**úspěch**) (in Zpráva 2010).

*„Pojem inkluze tedy vnímáme jako nadřazený pojmem pojmu inkluzivní vzdělávání.“* (Booth & Ainscow, in Lazarová, Hloušková, Trnková a kol., 2015)

## 2.5 Inkluzivní vzdělávání

*„Společné vzdělávání v takzvaném vzdělávacím proudu zohledňující individuální potřeby žáků a studentů. Předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy, která by měla být na tento způsob výuky připravena. Nabízí rozličné a flexibilní cesty, jak kvalitního vzdělání dosáhnout, založené na individuálním přístupu ke každému jedinci. V jedné třídě se společně vzdělávají děti se zdravotním postižením, děti nadané děti cizinců či děti jiného etnika s dětmi z většinové společnosti. Pedagog používá rozličné metody výuky a věnuje se rovnocenně všem dětem.“* (Čadová a kol., 2015)

Čadilová a Žampachová uvádějí podmínky úspěšného inkluzivního vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2012):

* *„zajistit rovný přístup ke vzdělání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu;*
* *zajistit dostatečné množství finančních zdrojů;*
* *zajistit dostatečné* *množství informací rodičům, kteří se rozhodují o zařazení svého dítěte do vzdělávání;*
* *Získat názor dítěte na jeho vzdělávání s přihlédnutím k věku a míře postižení;*
* *přesvědčit učitele, vedoucí pracovníky i politiky o prospěšnosti inkluze a diskutovat s nimi o tomto problému;*
* *zajistit, aby vzdělávání zdravotně postižených dětí nemělo nižší prioritu než dětí zdravých.“* (Čadilová, Žampachová, 2012)

## 2.6 Motivace

Z latinského motus – pohyb, hnutí, nepokoj, psychologický stav, který vyvolává aktivitu jako je chování nebo jednání zaměřující svoji energii jedním směrem.

Hrabal a kol. definují motivaci jako *„Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:*

 *1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;*

*2.zaměřují to jednání a prožívání určitým směrem;*

*3.řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;*

*4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“* (Hrabal, ml., Man, Pavelková, in Mareš, Průcha, Walterová, 2003)

## 2.7 Postoj

Postoj vyjadřuje určitý vztah k jinému člověku, předmětu nebo jevu, ten může být pozitivní, negativní nebo lhostejný. Většinu postojů člověk získává, utváří si je na základě vlastní nebo zprostředkované zkušenosti. Postoje tvoří tři složky, většinou jsou vyrovnané, ale může se stát, že jedna z nich může převyšovat ostatní. Kognitivní složka (poznávací), utváří názory a myšlenky o daném předmětu zájmu. Afektivní složka se týká emocí nebo emocionálních reakcí vůči předmětu zájmu, jako je radost, přátelství, nenávist, lhostejnost. Konativní složka zahrnuje sklony k chování a jednání vůči předmětu zájmu (Dončuková, 2017).

## 2.8 Škola

Tradiční instituce, která poskytuje vzdělání žákům podle vzdělávacích programů. Je to místo, kde dochází k socializaci žáků a podpoře sociálního a osobnostního rozvoje a přípravě na osobní, pracovní a občanský život (Mareš, J., Průcha, J., Walterová, E., 2003).

Škola je instituce, kterou si společnost zřizuje za účelem zajišťování svých potřeb. Jejím cílem je naplňovat vzdělávací poslání, které je jejím vlastním smyslem. „*Na dosahování vzdělávacích cílů se podílí jednak přirozené dozrávání žáků, jednak jejich neformální zkušenosti (získané v rodině, vrstevnické skupině, komunitě, z médií), a konečně formální edukace – především vyučování ve škole.*“ (Kalhoust, Obst a kol., 2009)

## 2.9 Učení

*„Učení je aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince. Smyslem je přizpůsobování se novým situacím, schopnost učit se lze rozvíjet až do nejvyššího stáří a je prokázáno, že lidé, kteří se soustavně učí, žijí déle.“* (Hartl, Hartlová, in Průcha, 2020)

Průcha ve své publikaci uvádí také definici rakouského psychologa Hanse Kerna.

*„Učení je tendence ke změně chování (tato změna je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém, ne v mentálním dění) odehrávající se na úrovni senzomotorické, emocionální sociální a kognitivní (nejen jako hodnotitelný výkon žáka ve škole.)“* (Průcha, 2020)

Rozlišujeme několik druhů učení

Učení záměrné – je realizováno s určitým záměrem a cílem. Jedinec je silně motivován k dosažení uvědomovaného cíle.

Učení náhodné – probíhá náhodně, neúmyslně, bez vědomého záměru, bez určeného cíle. Jedná se o učení neplánované, při kterém si jedinec neuvědomuje, že se učí. K procesu učení dochází pozorováním určité činnosti.

Učení řízené – podléhá plánování, systematickému organizování a kontrole. Jedná se o školní výuku, při které dochází k řízenému učení žáků. Učení je řízeno učitelem, učebními pomůckami, kontrola probíhá formou testů a zkoušení.

Sebeřízené učení – běžná forma učení, samostudium, které je regulováno samotným jedincem, který je sám pro sebe organizátorem učebního procesu. Řídi se svou vlastní motivací, pílí a časem. Tento typ učení se uplatňuje v případech, kdy se žák nemůže učit formou řízeného učení.

Distanční vzdělávání – při tomto způsobu vzdělávání se kombinuje řízené a sebeřízené učení. Žáci a studenti se učí samostatně doma ze studijních materiálů za podpory učitelů, tutorů na konzultačních setkáních, seminářích a přednáškách.

Sociální učení – učení probíhá při setkání s jinými lidmi. Učební proces je uskutečňován pozorováním chování, činností a postojů, které napodobuje a postupně si jej osvojuje. Tento druh učení ve společnosti zaujímá významnou roli, umožňuje člověku začlenit se do společnosti. *„Podle M. Nakonečného (1997) je sociální učení komplexní proces osvojování a využívání sociální zkušenosti získané ze sociálních interakcí.“* (Průcha, 2020)

*Výše uvedené termíny souvisí s problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým se řadí i žáci s Aspergerovým syndromem. Uchopují a pomáhají nám pochopit tuto problematiku. Jsou klíčové pro nastavení vhodných podmínek pro vzdělávání a bezproblémové začlenění do společnosti žáků s AS.*

# 3 PROJEVY ASPERGEROVA SYNDROMU

V následující kapitole se zaměříme na charakteristické projevy a deficity Aspergerova syndromu. Přiblížíme jednotlivé oblasti, ve kterých se projevuje.

AS se řadí do skupiny pervazivních vývojových poruch. Jedná se o multifaktoriální, multisymptomatologické a multidimenzionální postižení, pro které se používá označení žáci s autismem nebo dalšími pervazivními vývojovými poruchami. V poslední době došlo k nárůstu diagnostikovaných dětí s autismem nebo jinou pervazivní vývojovou poruchou. Tento jev je připisován kvalitnější lékařské, psychologické a speciálněpedagogické diagnostice (Lechta ed., 2016). Thorová toto tvrzení potvrzuje a uvádí, že epidemiologické výzkumy prokazují, že se nezvyšuje počet dětí s autismem, ale pouze se zvyšuje počet dětí s diagnostikovaným autismem (Thorová, 2016). Následkem toho se stále častěji setkáváme s dětmi s touto diagnózou ve speciálních mateřských a základních školách, ale i v rámci inkluzivního vzdělávání v mateřských a základních školách běžného typu (Lechta ed., 2016). Pešek odhaduje, že se každý rok narodí až 400 dětí na 100 000 obyvatel, kterým je v pozdějším věku AS diagnostikován (Pešek, 2017).

U mírných forem AS si rodiče zpočátku nemusí všimnout vývojových odchylek. První znepokojení se může objevit s nástupem do mateřské školy, kde jsou na děti kladeny vyšší nároky. Na nerovnosti ve vývoji často upozorňují učitelky v mateřských a základních školách, kdy zaznamenají nápadné odlišnosti od intaktních dětí, které se projevují záchvaty vzteku, agresivním chováním, oblibou rituálů, ulpívajícími zájmy, omezeným sociálním kontaktem. Rodiče si projevů v rodinném prostředí nemusí všimnout. U mírnějších typů nebývají projevy tak výrazné. Se zvyšujícími se nároky ve školním prostředí a s rozvojem sociálních schopností, často dochází k diagnostice až na základní škole (Thorová, 2016).

Tato vrozená vývojová porucha některých dosud ne přesně známých mozkových funkcí dítěti neumožňuje do plné míry porozumět okolnímu světu i sobě samému. U žáků se velmi často objevuje stereotypní, rigidní, opakující a kompulzivního chování. Žáci mají oproti svým spolužákům zvláštní zájmy. Častěji se s diagnózou Aspergerův syndrom setkáme u chlapů v poměru 8: 1 (Thorová, 2016). Pešek ve své publikaci uvádí, že výskyt AS u chlapců a dívek je téměř stejný. Dívky bývají méně často diagnostikovány z důvodu odlišných projevů jako je tomu u chlapců. Chlapci i dívky mají stejné potíže v sociální interakci, rozdíl je v reakci na frustraci z neúspěchu. Chlapci bývají velice často vzteklí a agresivní. Děvčata své pocity umějí lépe ovládat, působí klidněji (Pešek, 2017).

Lorna Wingová určila tři oblasti, které charakterizují poruchu autistického spektra, které označila jako triádu postižení.

* Kvalitativní narušení sociální interakce
* Kvalitativní narušení komunikační schopnosti
* Omezené, repetitivně a stereotypní vzorce chování (Wingová, in Lechta 2016)

Na základě svých zjištění určila základní projevy Aspergerova syndromu:

* nedostatek empatie, egocentrismus
* jednoduchá, nepřiměřená a jednostranná interakce
* omezená, případně neexistující schopnost navazovat a udržet přátelství
* pedanticky přesná, jednotvárná řeč
* nedostatečná neverbální komunikace
* hluboký zájem o specifický jev či předměty
* obtížné chápání společenských pravidel
* snížená adaptabilita
* nemotornost, nepřirozené pozice(Wingová, in Attwood 2012,).

## 3.1 Sociální chování

Sociální chování se u dětí začíná projevovat již v prvních týdnech života. Porucha v této oblasti se u jednotlivých dětí projevuje odlišně. Rozlišujeme pět typů sociálního chování, které se v průběhu života může měnit. Dítě, které z počátku projevovalo pasivně se může stát aktivním. U osob s poruchou autistického spektra je sociální intelekt, v porovnání rozumovými schopnostmi v hlubokém deficitu (Thorová, 2016).

1. Typ osamělý – samotářský

Nesnaží se navázat sociální a fyzický kontakt, je odtažitý a uzavřený, vyhýbá se komunikaci a nenavazuje zrakový kontakt. Neprojevuje zájem o vrstevníky a společné hry. Může být aktivní, nevnímá reakce dospělých ani vrstevníků. Nevyhledává útěchu, často má snížený práh bolesti.

1. Typpasivní

Jedinec není v kontaktu s okolím příliš aktivní, ale také se kontaktu nevyhýbá. Sociální kontakt mu přináší jen malé potěšení, zájem o vrstevníky a společnou hru projevuje, potíže má se zapojením do hry. Zrakový kontakt navazuje. V omezené míře projevuje své potřeby a radost, je méně empatický, neví, jak požádat o pomoc. Obtížně vyhodnocuje sociální situace. Poruchy chování se objevují méně často.

1. Typ aktivní – zvláštní

Přílišná bezprostřednost v navazování sociálního kontaktu, při kterém nedodržuje intimní zónu. Nerozumí pravidlům společenského chování. Při komunikaci používá přehnanou mimiku a gestikulaci, často se nevhodně dotazuje na témata zahanbující, v komunikaci se snaží prosadit témata o která se zajímá. Navazuje ulpívavý zrakový kontakt, často i bez komunikace. Chování je spíše hyperaktivní, v některých případech obtěžující s jednoduchými rituály. Tyto projevy si většinou okolí nespojuje s poruchou autistického spektra.

1. Typ formální – afektovaný

Jedinci se projevují velmi konzervativně, mohou působit na své okolí chladně. V sociální interakci mají oblíbené rituály, na jejich dodržování lpí. Určená pravidla striktně dodržuje, totéž vyžaduje i po okolí. V případě nedodržení může docházet i k afektům. IQ bývá na vyšší úrovni stejně jako vyjadřovací schopnosti. Řeč bývá formální, precizní, vyjadřování působí strojeně. Nerozumí vtipům, ironii a nadsázce, které chápe doslovně. Je pravdomluvný s omezenou empatií. Některá vyjádření ke svému okolí mohou být šokující. Velmi často mají encyklopedické zájmy.

1. Typ smíšený – zvláštní

Projevy chování jsou nesourodé, odvíjí se od prostředí, situace a osoby se kterou je jedinec v kontaktu. Objevují se u něj prvky osamělosti, pasivity, ale bývá i aktivní a formální. Výkyvy se projevují ve všech oblastech sociální interakce (Thorová, 2016).

Sociální dovednosti Pešek (2017) rozděluje na:

* Verbální sociální dovednosti – navázat, udržet a ukončit rozhovor, omluvit se, umět přijmout a dát pochvalu, říci si o pomoc, odmítnutí požadavku, vhodně reagovat na kritiku a vhodně kritizovat, přiznání chyby.
* Neverbální sociální dovednosti – udržení přiměřeného zrakového kontaktu, vhodná gestikulace, zřetelná řeč, vhodný tón řeči, přiměřený postoj a vzdálenost od komunikačního partnera, podání ruky s přiměřeným stiskem ruky, vhodné oblečení.

Sociálním dovednostem se učíme od útlého věku přirozenou cestou od svých rodičů a svého nejbližšího okolí. Pozorováním a napodobováním si dovednosti osvojujeme a přijímáme za své. Žáci s Aspergerovým syndromem mají omezenou možnost porozumět pravidlům komunikace, velmi často si nejsou jisti, jak mají při komunikaci reagovat. Jedná se o trojí chybu, žák s Aspergerovým syndromem si ze sociální situace vybere nepodstatnou informaci (detail), tuto si nesprávně interpretuje, často vztahovačně. Na nesprávně vybrané a interpretované informace reagují (Pešek, 2017).

Projevy sociálního chování se mohou v průběhu života měnit. Dítě, které se v raném věku příliš neprojevovalo, bylo spíše pasivní, nevyhledávalo sociální kontakt se může postupně stát aktivním, kdy o sociální kontakt začne projevovat zájem a začne jej vyhledávat. Jeho sociální projevy se tedy mohou změnit z typu osamělého nebo pasivního na typ aktivní nebo formální (Thorová, 2016).

## 3.2 Motorika

Thorová ve své publikaci uvádí, že asi 50 % dětí, u kterých byl diagnostikován Aspergerův syndrom má problémy s motorikou, a to jak v oblasti jemné motoriky, tak i v oblasti hrubé motoriky (Thorová, 2016). Potíže mají žáci při chůzi a běhu, jejich pohyby jsou nekoordinované, působí těžkopádně a křečovitě. Hra s míčem bývá nejméně rozvinutá dovednost, při které je třeba zkoordinovat obě ruce, nastavit je do správné polohy a správně načasovat úchop. Stejné potíže mívají i při kopání do míče. Žáci se kvůli neúspěšnosti těmto aktivitám vyhýbají, nemají tedy možnost se v nich zdokonalovat. Dalším úskalím je udržení rovnováhy, která je třeba při jízdě na kole, při gymnastických cvicích v tělocvičně, nebo při zdolávání prolézaček na dětském hřišti. Problémy v oblasti jemné motoriky se promítají do činností jako je zavazování tkaniček, zapínání knoflíků nebo použití příboru při jídle (Attwood, 2012). Další potíže mají žáci s úchopem tužky, následkem toho bývá písmo nečitelné a neúhledné (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

## 3.3 Komunikace

Komunikace má dvě roviny, verbální a neverbální. Nejprve se zaměříme na rovinu verbální, výzkumy dokládají, že téměř u 50 % dětí, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom, se řeč rozvinula později. V pěti letech téměř mluví plynule (Eisenmajer a kol, in Attwood, 2012). Řeč působí nepřirozeně. Vývoj zvukové a gramatické složky probíhá bez potíží. Narušený je vývoj pragmatické, významové a prozodické složky řeči. Jazykový projev může být hyperkorektní, vyjadřování pedantické. Obzvláště u malých dětí tento styl řeči je velmi nápadný. S přibývajícím věkem tato nápadnost mizí (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Řeč bývá formálně správná, ale nápadná. Vyjadřování bývá šroubovité, komunikační styl je egocentrický, často vedou dlouhé monologické hovory o tématech, kterými jsou sami interesováni. Mají potíže navázat vzájemnou konverzaci a citlivě reagovat na sdělení jiných osob (Klin et al., in Hrdlička, Komárek eds. 2014). Žák často zahajuje rozhovor odkazem na něco jiného, co se situací nesouvisí, vede dlouhý monolog, který ukončí až když má pocit, že už řekl vše, co chtěl. Většinou se nezajímá o to, zda se komunikační protějšek o dané téma zajímá (Attwood, 2012). U některých dětí se objevuje samomluva, pomocí které si mohou organizovat myšlenky, nebo slouží jako zklidňující prostředek (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

U neverbální komunikace se často setkáváme s tím, že žáci neodhadnou vhodnou vzdálenost mezi komunikujícím partnerem, různě se choulí, nebo se k partnerovi neotočí vůbec. Obtížně navazují zrakový kontakt, zejména při zahájení a ukončení rozhovoru. Výraz ve tváři často neodpovídá pocitům a emocím, chybí úsměv, mimika neodpovídá situaci. Při konverzaci nepoužívá běžná gesta (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

## 3.4 Kognice

Kognice zahrnuje procesy jako se myšlení, vnímání, paměť a představivost. Díky kognitivní psychologii nám umožňuje lépe pochopit, co se odehrává v mysli žákům s Aspergerovým syndromem. Uta Frithová a její kolegové vypracovali hypotézu o tom, že právě tyto děti mají nedostatečnou schopnost číst mysl (Frith, in Attwood 2012).

#### 3.4.1 Teorie mysli

*„Teorie mysli je specifická kognitivní schopnost, která nám umožňuje vytvářet systém úsudků a názorů o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat (na co člověk myslí, po čem touží, co cítí, o čem je přesvědčen, čemu věří, co zamýšlí). Jedná se o ucelený vývojový proces, který se vyvíjí od útlého dětství. Umožňuje dítěti pochopit, že existuje i jiný svět, než který vnímá svými smysly. Každé zdravé dítě je obdařeno vrozenou predispozicí k rozvoji teorie mysli v několika na sebe navazujících úrovních vývoje. Schopnost teorie mysli se plně rozvine okolo čtvrtého roku věku.“* (Hrdlička, Komárek eds, 2014) Řada odborníků se domnívá, že u dětí, kterým byl diagnostikován autismus, se schopnost teorie mysli vůbec nevytvoří, nebo pouze omezeně. „*Pokud nejsme schopni rozpoznat duševní stav druhého člověka, neodhadneme ani příčinu jeho chování. Chybějící schopnost vede k deficitu v sociálním porozumění a fantazii.“* (Baron-Cohen et al., in Hrdlička, Komárek, 2014) Žáci s Aspergerovým syndromem nedokáží vnímat myšlenky a pocity lidí ve svém okolí a nedokáží s nimi dále pracovat. Neuvědomují si, že svojí nevhodnou poznámkou mohou někoho urazit nebo mu ublížit nebo, když se omluví mohou celou situaci zmírnit. Výzkumy a klinická praxe potvrdila, že si mohou uvědomovat, co se druhému odehrává v mysli, ale svou představu nedokáže interpretovat (Frith a Happé, in Attwood, 2012).

#### 3.4.2 Teorie centrální koherence

*„Uta Frith koncem osmdesátých let přišla s novou psychologickou teorií, která se snaží osvětlit potíže, které lidé s autismem mají. Frith na autismus pohlíží jako na poruchu myšlení, konkrétně na nedostatečně rozvinutou schopnost tzv. centrální koherence. Jedná se o vrozený pud, skládat si informace dohromady a vytvářet z nich automaticky celky tak, aby člověku připadaly smysluplné. Deficit v této oblasti způsobuje, že lidé s autismem myslí v útržcích, mají potíže s tříděním informací do celků, s vyvozováním a zobecňováním informací.“* (Hrdlička, Komárek, 2014) To se projevuje tím, že lidé, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra upřednostňují analytický způsob myšlení před syntetickým. To způsobuje, že podané informace nevnímají jako celek, ale svoji pozornost zaměřují na detail, který je nepodstatný. Autoři této teorie uvádějí, že porucha centrální koherence způsobí, že děti dokáží skládat puzzle bez toho, aby sledovaly obrázek. Při hře se soustředí na část hračky, otáčí kolečkem autíčka, otvírají dvířka. Při popisu obrázku, nebo situace se zaměří na detail, který není důležitý. Při vstupu jiné osoby do místnosti nebo na zavolání nezareagují. Svému okolí se mohou jevit jako samotářské, že nestojí o sociální kontakt. Je tomu právě naopak, o kontakt stojí jen neví, jak se v dané situaci zachovat (Thorová, 2016).

#### 3.4.3 Teorie exekutivních funkcí

*„Pojmem exekutivní funkce rozumíme kognitivní mechanismy či spíše procesy, které usměrňují naši pozornost, směřují chování k určitému cíli a tlumí první okamžitý impulz, který nás vybízí reagovat na vnější podněty určitým, mnohdy nevhodným způsobem. Díky činnosti exekutivních funkcí není zapotřebí řídit chování podle vnějších okolností, ale je možné se opřít o vnitřní mentální model řízení chování, jako jsou plány, cíle a určité scénáře. Kromě výkonných funkcí je mozková kůra u frontálních laloků zodpovědná za regulaci sociálního chování, emocionálních reakcí a za sociální aspekt komunikace.“* (Ozonoff, in Hrdlička, Komárek, 2014) Russell se domnívá, že deficit v exekutivních funkcích, způsobuje problémové chování jako je lpění, obsese, necitlivost vůči kontextu, nepřizpůsobivost změně pravidel a zadání. Žáci s poruchou autistického spektra mají problémy s utvořením vnitřní niterné představy o daném předmětu nebo činnosti. To se projevuje například tím, že při vyrušení nejsou schopni se vrátit k původní myšlence nebo činnosti. Ingvar (in Thorová, 2016) tuto funkci myšlení nazývá vzpomínkou na budoucnost, ta je důležitá pro plánování. Velmi často trpí nejistotou, pocitem úzkosti, chaosu to je způsobeno neschopností předvídat budoucnost na základě předchozích zkušeností, předvídání důsledků svého chování. Thorová na základě svých zjištění uvádí, že kvalita exekutivních funkcí je u žáků s poruchou autistického spektra různá (Thorová, 2016)

## 3.5 Citlivost smyslů

Vnímání je u jedinců s poruchou autistického spektra odlišné. Na vnější podněty mohou reagovat hypersenzitivně, nebo v opačném případě hyposenzitivně. *„Někdy se zájmem až fascinací určitými senzomotorickými vjemy (ulpívavé, autostimulační, neodklonitelné zapojování některých smyslů).“* (Vosmik, Bělohlávková, 2010) Podle odborných odhadů, až u čtyřiceti procent jedinců s poruchou autistického spektra, se objevuje odlišná citlivost na vjemy (Rimland, in Attwood, 2012). U Aspergerova syndromu je odchylka pravděpodobně stejná. Určité podněty jedinec může vnímat velmi silně, naopak na nízkoprahovou bolest nebo chlad nereagují vůbec. Pouhé očekávání určitého vjemu, může u hypersenzitivního jedince vyvolat nezvladatelnou úzkost až paniku. Přecitlivělost může mít různou intenzitu, v průběhu dětství může mírnit, v některých případech ale zůstává (Attwood, 2012).

Sluchové vnímání

Žáci s Aspergerovým syndromem trpí přecitlivělostí na zvuky, ty můžeme rozdělit do tří skupin. V první skupině jsou zvuky, které můžeme označit jako náhlé, nečekané. Je to například štěkání psa, zvonění telefonu, troubení automobilu, ťukání tužkou o stůl. Další skupinou zvuků jsou zvuky, které trvají delší dobu a mají vysoký tón. Jedná se zejména o fén, vysavač, mixér, zahradní sekačku, vrtačku a podobně. Do třetí skupiny patří zvuky kombinované, matoucí. S těmi se můžeme setkat například v nákupních centrech na místech kde dochází k setkání více lidí a kde vzniká ruch z okolního prostředí. Přecitlivělost na zvuky se může měnit. Stává se, že některý zvuk žák může vnímat jako nesnesitelný, jindy jej označí pouze jako nepříjemný (Attwood, 2012). Některé děti nereagují na silné zvukové podněty, mohlo by se zdát, že se jedná o sluchovou vadu, ale přitom reaguje na méně intenzivní zvuky. Děti jsou často zaujaty sluchovými podněty, jako jsou znělky, televizní reklamy, které mohou napodobovat. Často se může nadměrně zaměřovat na zvukové hračky, zvonky, bzučáky, písničku (Thorová, 2016).

Vnímání hmatem a vnímání doteku

Někteří žáci s Aspergerovým syndromem mohou být citlivý na určitý druh dotyku. Jsou citliví zejména na intenzitu a na dotyk na určitých místech těla například na hlavě, nadloktí a na dlaních. Potíže nastávají i v případě, že se sami mají dotknout některých materiálů, které se mohou jevit jako nepříjemné jako například plastelína nebo prstové barvy. S citlivostí na dotyk souvisí také senzitivita na některé druhy materiálů, ze kterých je vyroben oděv (Attwood, 2012).

Chuťové vnímání

Citlivost na vnímání chuti způsobuje u dětí vysokou vybíravost v jídle. Řada dětí upřednostňuje chuťově nevýrazné potraviny, jako jsou rohlíky, rýže, těstoviny, brambory. Jiné děti upřednostňují pouze vybrané potraviny a ostatní potraviny odmítají. Mohou být také citlivé na skladbu jídel. Preference určitých potravin se v průběhu dětství mění. Je nutné sledovat skladbu jídel a snažit se o to, aby byl jídelníček vyvážený. Děti, které jsou hyposenzitivní na chuťové podněty, mohou konzumovat předměty, které nejsou vhodné, ale pro svoji chuť jsou oblíbené, například mýdlo, pryž. U některých dětí se můžeme setkat s vkládáním různých předmětů do úst, jeho ochutnáváním a pojídáním (Thorová, 2016).

Zrakové vnímání

Některé děti s poruchou autistického spektra používají zrak odlišným způsobem. To se může projevovat tak, že pozorují předmět koutkem oka, pozorují předměty z krátké, nebo příliš velké vzdálenosti, obtížně fixují. Zrakové vnímání může být příliš orientováno na detail, dochází tak k nepochopení významu. Ulpívání zraku, v extrémních případech se objevuje strnulé zírání na předmět zájmu (Thorová, 2016). Může se objevit tunelové vidění, žák je schopen vidět pouze předměty v jeho zorném poli. Zvýšená citlivost na ostré sluneční světlo, blesk fotoaparátu, jas zářivek. Vnímání barev může být intenzivní (Attwood, 2012).

Čichové vnímání

U některých žáků se může projevit zvýšená citlivost vůči pachům. Příjemné vůně mohou vnímat nepříjemně, v některých případech mohou vyvolat pocit na zvracení. Někteří zase čich vůbec nepoužívají, což může způsobovat problémy s osobní hygienou (Thorová, 2016).

Vnímání bolesti a teploty

Jedinci s Aspergerovým syndromem nereagují na bolest, která se může intaktnímu člověku jevit jako nesnesitelná. Snášejí ji velmi klidně. To sebou nese riziko, že neupozorní na bolest ucha, zubu, břicha. Snížená citlivost na bolest způsobuje, že se nevyhýbá situacím, při kterých by si mohl způsobit úraz. Vnímání teploty je také odlišné, nepoznají, že je nápoj příliš horký. Vnímání teploty okolního prostředí také činí potíže, nejsou schopni odhadnout, jak se mají vhodně obléknout. Zde hrozí v letním období přehřátí, v zimním prochladnutí (Attwood, 2012).

Synestezie

U žáků s Aspergerovým syndromem se můžeme setkat se synestezií. Jedná se o poruchu, při které jedinec vnímá vjem jedním smyslovým orgánem, ale prožitek tohoto vjemu se odehrává v jiném. Například při poslechu hudby vnímá barvy Attwood, 2012).

## 3.6 Zájmy a rituály

Zájmy jsou pro osobu s Aspergerovým syndromem naprosto prioritní. Svým zájmům se věnují intenzivně, upřednostňují jej před ostatními činnostmi a velmi často tento zájem bývá předmětem rozhovorů. Zažívají silné vnitřní puzení, svému zájmu chtějí věnovat veškerý volný čas. Velmi často sbírají různé předměty, pro jejich získání a rozšíření sbírky jsou ochotni udělat maximum. Zájmové oblasti jsou odlišné od oblastí, které upřednostňují vrstevníci, velmi často sbírají netradiční předměty. Sběr informací je dalším okruhem zájmů. Vybranému tématu se dokáží věnovat naplno a do hloubky, nashromáždí nepřeberné množství informací, které se snaží aktivně předat svému okolí. Nejoblíbenějšími tématy jsou dopravní prostředky, elektronika, dinosauři, vesmír, historie, umění, architektura, výpočetní technika. Zajímají se o statistiku, posloupnosti a symetrii. Klinické studie prokázaly, že míra zaujetí danou činností, odpovídá míře stresu. To znamená, čím je stres silnější, tím je zaujetí pro danou činnost nebo zájem hlubší (Attwood, 2012). Zájmy pomáhají vnést do života pravidelnost a řád, jsou příležitostí k odpočinku, relaxaci a radosti. Některé zájmy mohou být nevhodné a to v případě, kdy se jedná o nebezpečné nebo nepřijatelné činnosti.

Rituály a rutinní činnosti jsou nedílnou součástí každodenních činností jedinců s Aspergerovým syndromem. Nastavení režimu a pravidel je velmi důležité pro předcházení stresu a úzkostí, které nepravidelný a nepřehledný režim žákům způsobuje. Obvykle se rodiče snaží přizpůsobit potřebám dítěte a vytvořit takové podmínky, aby bylo co nejméně vystaveno stresu. Z následující ukázky je patrné, jak jsou rutinní činnosti důležité. *„Realita je pro člověka s Aspergerovým syndromem matoucí a nepřehledná, vnímají ji jako proud událostí, lidí, míst, zvuků a zrakových vjemů. Mají pocit, že nikde nejsou přesně vymezené hranice, že věcem chybí řád a i význam. Většinu dne trávím tak, že se snažím přijít na kloub všem věcem kolem sebe. Proto mi rutinní činnosti, přesně vymezené časy a zavedené cesty hodně pomáhají, jinak bych kolikrát nevěděla, kde jsem. Vnášejí mi řád do světa chaosu.“* (Jolliffe a kol., 1992, in Atwood, 2012) Attwood dále zmiňuje příběh ženy, která několikrát za den podávala čaj na japonský způsob. Jednalo se o rituál, který měl jasná pravidla a řád, objevovaly se v něm prvky symetrie. Při otázce, proč si tuto činnost tolik oblíbila, odpověděla, že si při ní odpočine (Attwood, 2012).

*„Děti s Aspergerovým syndromem se často potýkají s obsesemi, tedy s nutkavými, neodbytnými a často úzkostlivými myšlenkami a představami. Aby si ulevily od úzkostného puzení, které jim tyto obsese způsobují, musejí provést nějakou uvolňující kompulzi, tzn. Že musejí provést nějaký rituál v mysli (například si zopakovat nějaká slova) nebo musejí něco často iracionálního říci či udělat.“* (Pešek, 2017)

## 3.7 Adaptabilita

Schopnost člověka přizpůsobit se změnám bývá u žáků s Aspergerovým syndromem narušena. Míra narušení bývá různá, je ovlivněna dalšími faktory jako je úroveň intelektu a komunikace, emoční reaktivita atd. Adaptabilita určuje míru schopností zařadit se do běžného života. Intenzita reakcí na změny se projevuje různě. Žák může reagovat nelibostí, situaci si nechá vysvětlit, ale také se mohou rozzlobit ta, že je těžké ho uklidnit. Jiní nereagují bouřlivě, při změnách se projevují silnou úzkostí a tenzí. Třetí skupinu tvoří děti, které změny na první pohled snáší dobře. Problémy se objeví v okamžiku, kdy se má zapojit do kolektivních činností. Problémy v adaptaci se projevují ve 4 oblastech:

* při změně činnosti, nebo při snaze ji přerušit, při změně programu, nebo navyklého rituálu
* při změně prostředí, neobvyklá trasa, nový nábytek, nové oblečení, nezvykle uspořádané předměty,
* při změně osob, negativní reakce na změnu učitele, na nového spolužáka, nemá rád návštěvy,
* Při požadavku na spolupráci, neochota spolupracovat, nerad ukazuje již osvojené dovednosti (Thorová, 2016).

Reakce dětí na změny mohou být různé. Změny prostředí nebo programu snášejí velmi dobře, v některých případech je i vyhledávají. Pomocí rituálů si vytváří potřebnou jistotu, těmi může být fixace na jinou osobu nebo rituály v oblasti činností. Přibližně 40 % dětí s poruchou Aspergerova syndromu má potíže s adaptabilitou. Problémy v této oblasti se mohou měnit s rozvojem dovedností a s věkem (Thorová, 2016).

## 3.8 Emocionalita a projevy zlosti

Žáci s Aspergerovým syndromem mají potíže nejen rozpoznáním emocionálních projevů u osob ve svém okolí, ale i jejich vlastní emocionální projev bývá neobvyklý. Neprojevují emoce stejným způsobem jako většina populace. Emocionální projev bývá méně intenzivní a v menším rozsahu, někdy také bývá nevhodný. Při rozhovoru používají odborné termíny, událost popisují fakticky, podrobně, ale nehovoří o svých prožitcích o tom, jak se v dané situaci cítili (Atwood, 2012). *„Některé děti s Aspergerovým syndromem dokážou projevovat jednoduché základní emoce, ale neumějí popsat a vyjádřit složitější pocity, například stud nebo hrdost.“* (Capps a kol., in Attwood, 2012) Velmi obtížně snášejí nepříjemné podněty. Často mohou přehnaně reagovat na banální situace, jako je například nevyhovění požadavkům, přerušení činnosti. U některých dětí se můžeme setkat emočním prožitkem, který neodpovídá dané situaci. Emoční reaktivita se pohybuje na obou pólech senzitivity. Hypersenzitivita se projevuje prudkými reakcemi na podnět, které jsou nepřiměřené situaci, jsou to například záchvaty vzteku, pláče, smíchu, strachu, úzkosti. Hyposenzitivita způsobuje, že schopnost reagovat na emoční podněty je velmi malá. Obličejová mimika je neživá, na tváři nelze pozorovat emoční projev (Thorová, 2016).

Častou příčinou výbuchu vzteku může být narušení rituálu, nepředpokládaná změna plánu, instrukce od rodičů nebo učitelů, některé důvody mohou být zvláštní, například pohlazení po vlasech, smrkání, kašlání. Projevy mohou být různé, křik, verbální i neverbální napadání, ničení předmětů v okolí. V dospělosti se projevy vzteku neprojevují tak často a nejsou tak intenzivní, tento jev je přikládán tomu, že se dospělí dokáží s podněty, které vyvolávají vztek lépe ovládat (Thorová, 2016).

*V uvedené kapitole jsme uvedli zařazení AS, o jaké postižení se jedná, čím se vyznačuje a jaká je četnost výskytu. Zmínili jsme oblasti, ve kterých se postižení projevuje a jakým způsobem, jaké chování je pro žáky s AS typické a čím je způsobeno. Zaměřili jsme se na oblast vnímání, kognitivních schopností, komunikaci a motoriku. Z našeho pohledu je velmi důležité, aby se pedagogičtí pracovníci orientovati v problematice vzdělávání žáků s AS a byli schopni rozpoznat charakteristické projevy AS od nevhodného chování. Toto je základní předpoklad pro úspěšné začlenění žáků s AS do vzdělávacího systému. Pozornost bychom neměli směřovat pouze na problémové chování, ale měli bychom se zaměřit i na silné stránky. Pro úspěšné začlenění a vzdělávání žáků s AS je důležité silné stránky vyzdvihnout, podpořit a rozvinout.*

# 4 VHODNÉ PODMÍNKY PRO FORMOVÁNÍ ŽÁDOUCÍCH POSTOJŮ U ŽÁKA S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

V následující kapitole vymezíme vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s AS. Podmínky, ve kterých se žáci vzdělávají mají přímou souvislost s tím, jaké postoje zaujmou žáci ke škole a učení.

V rámci edukace žáků s AS je třeba zohlednit jejich speciální vzdělávací potřeby. Projevy Aspergerova syndromu jsou různorodé, z toho vyplývá, že potřeby žáků se budou lišit a je tedy zapotřebí zajistit individuální přístup. Správně zvolený přístup a metody práce, tolerance a trpělivost a předvídavost může žáky s AS posouvat v nejen v oblasti vzdělávání, ale i v oblasti sociální interakce. Žáci s AS potřebují jasná pravidla, návody, jak se mají chovat a v konkrétních situacích, jak mají reagovat. Jejich nepřiměřené chování není zapříčiněno tím, že by chtěli zlobit nebo někoho naštvat, ale z důvodu neporozumění dané situaci (Čadilová, Žampachová2012). Pro žáka s AS je složité najít cestu ke spolužákům tak, aby byl přijat. Stále bude docházet k situacím, kdy bude docházet k vzájemnému nepochopení (Boyd, 2011).

## 4.1 Klima školy a klima třídy

Podle autorů pedagogického slovníku, klima školy a klima třídy jsou sociálně psychologickými proměnnými, které vyjadřují kvalitu mezilidských vztahů a sociálních procesů, které vznikají v dané škole, tak jak ji žáci, učitelé a další zaměstnanci školy (Mareš, Průcha, Walterová, 2003). Sociální klima školy (Mareš, in Čapek, 2010) je tvořeno a ovlivňováno žáky, učiteli, jednotlivými třídami, vedením školy. Je obrazem vnitřního prostředí, vypovídá o spokojenosti a soudržnosti třídy, náročnosti učení, nastavených pravidlech, konfliktech. Snahou škol je vytvářet pozitivní klima školy a klima třídy, které se dále promítají do postojů žáků ke škole (Čapek, 2010). „Znaky pozitivního školního klimatu (Grecmanová, 1997)

* *umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost;*
* *klade požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka;*
* *podporuje rozvoj osobnosti žáka;*
* *dává žákovi jistotu, že bude akceptován;*
* *je pro žáka organizačně přehledné;*
* *umožňuje zažít žákovi pocit úspěchu;*
* *dává žákovi prostor tvořit školu jako vlastní životní prostor;*
* *zprostředkovává žákovi vědomí, že se k němu přistupuje spravedlivě.“*

Jak se žák s AS ve škole cítí ovlivňuje jeho postoj ke škole stejně, jako jeho intaktní spolužáky. Je třeba mu školní prostředí přizpůsobit tak, abychom co nejvíce zmírnili stresující faktory. Touto problematikou se budeme podrobněji zabývat v následující podkapitole.

## 4.2 Individuální vzdělávací plán

IVP vypracovává škola na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým byla přiznána podpůrná opatření 2. až 5. stupně, dle finanční organizační a pedagogické náročnosti. Podpůrná opatření by vždy měla být volena s ohledem na speciální vzdělávací potřeby, jedná se o speciální postupy, kompenzační a učební pomůcky, formy vzdělávání, úprava hodnocení, kompetence asistenta pedagoga. Na vytváření IVP se podílí poradenské zařízení, škola a zákonný zástupce žáka. Pro jeho správné vytvoření je třeba znát vývojovou úroveň žáka s AS. Vývoj bývá nerovnoměrný, z toho důvodu je náročné jeho sestavení, tak aby plně respektoval speciální vzdělávací potřeby. Pro správně vedenou intervenci je třeba zohlednit při jeho tvorbě všechny zvláštnosti ve vývoji žáka s AS a uvést postupy, strategie, speciální metody a pomůcky, které vykompenzují zdravotní omezení. Mělo by také být uvedeno ve kterých oblastech je žák úspěšný. „Podle Čadilové a Žampachové (2012) by v plánu mělo být uvedeno:

* *jakým způsobem bude upraveno prostředí;*
* *jaká bude míra vizualizace rozvrhu hodin;*
* *jak individuálně upravit metody a postupy při vzdělávání;*
* *jaký bude použit motivační systém;*
* *naplňování klíčových kompetencí žáka;*
* *vytýčení kompetencí asistenta pedagoga.“*

Hlavním přínosem IVP podle Zelinkové (2011) je, že žák s AS může pracovat podle svých schopností a tempem, které mu vyhovuje. Nedochází zde k porovnávání se spolužáky, které by mohlo vést k sebepodceňování. Slouží k lepšímu využití předpokladů, má motivační schopnost pro další práci. Učitel má možnost pracovat s žákem na úrovní kterou dosahuje. Je ukazatelem pro individuální vyučování a hodnocení. Rodiče se spolupodílejí na tvorbě, mají přehled o aktuální situaci a perspektivě jejich dítěte.

IVP by měl sledovat dvě roviny:

* obsah vzdělávání, určení postupů a metod;
* sledování specifických obtíží, omezení příznaků a problémů, vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje žáka.

IVP by měl být vytvořen podle principů:

* čerpá z diagnostiky odborného poradenského pracoviště (PPP, SPC);
* vychází z pedagogické diagnostiky pedagogických pracovníků;
* respektuje připomínky rodičů;
* vypracovává se pro předměty, ve kterých žák potřebuje podpořit;
* vypracovává jej učitel Zelinková, 2011).

Jedním z cílů by měla být úspěšná adaptace na školní prostředí, která spočívá v orientaci ve třídě, v budově, funkčním prostoru školy, respektování pracovního místa. Dále je nutné podpořit žáka v sociálním kontaktu se spolužáky, pracovníky školy, respektování pokynů.

V rámcovém vzdělávacím programu jsou uvedeny klíčové kompetence, které jsou souhrnem vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj žáka. Patří sem: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence personální a sociální, kompetence pracovní a občanské. Pro žáka s AS je naplnění klíčových kompetencí obtížné vzhledem k jejich zdravotnímu omezení. Rozvíjení klíčových kompetencí by mělo procházet celým vzdělávacím procesem, zvládáním učiva, schopností aplikovat ho. Žákům s AS se většinou nepodaří nenaplnit klíčové kompetence během povinné školní docházky. Úkolem pedagogů by mělo být dosáhnout maximálního rozvoje klíčových kompetencí a připravit žáka na běžný život a další vzdělávání. Pří tvorbě IVP je velmi důležité posoudit a zohlednit, jak žák dokáže vnímat, jak dlouho udrží pozornost, jakou má paměť, jakou má schopnost učení, do jaké úrovně má vyvinutou řeč, jakým způsobem se dá motivovat, jakým způsobem řeší problémy, jak se chová ve společnosti jiných osob, jak tráví volný čas (Čadilová, Žampachová, 2012).

S ohledem k omezením, která AS žákovi způsobuje, by IVP měl obsahovat následující položky:

* rozvoj v oblasti sociálního chování;
* rozvoj komunikace (receptivní, expresivní, alternativní způsoby komunikace);
* rozvoj oblasti imitace (sociální, verbální, motorická);
* rozvoj motoriky (jemná a hrubá motorika, grafomotorika);
* rozvoj vnímání (sluchové, zrakové, taktilní);
* rozvoj abstraktně vizuálního myšlení;
* rozvoj fantazie a představivosti.

IVP by se měl pravidelně vyhodnocovat, a to v každém čtvrtletí, popřípadě pololetí, na základě záznamů a posouzení, zda zvolené postupy a metody byly správné. Vyhodnocení by se měli zúčastnit všichni, kdo se na sestavení IVP podíleli. Pravidelné vyhodnocování je důležité pro další možnosti postupu a volené strategie, ale také pro kontrolu toho, zda zvolené metody danému žákovi vyhovují.

Hodnocení slovní nebo pomocí známek je pro žáky s AS nedostatečně motivující. Žáci se obtížně vyrovnávají s tím, když dostanou jinou známku než jedničku. Slovní hodnocení odráží zvládnutí vzdělávacího programu, ale neuvádí se v něm zlepšení a pokroky, které žák dosáhl v problémových oblastech. Hodnocení by mělo být kladné, mělo by dostatečným způsobem motivovat žáka k další práci. Na začátku hodnocení je vhodné uvést oblasti ve kterých žák byl úspěšný a můžeme je tedy hodnotit kladně. Problémové oblasti by měly být řazeny na konci hodnocení. *„Tato forma hodnocení dává možnost objektivně posoudit pokroky dítěte, vyzvednout ty oblasti, ve kterých dítě podává dobré výkony, a nastínit možnosti rozvoje problémových oblastí.“* (Čadilová, Žampachová, 2012)

## 4.3 Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina hraje významnou roli při socializaci jedince. Pojmem vrstevnická skupina označujeme skupinu dětí téměř stejného věku přibližně stejné sociální úrovně (Mareš, Průcha, Walterová, 2003). Funkce vrstevnické skupiny jsou následující:

* socializační – zprostředkovává různé formy chování a jednání, uspořádání člená ve skupině;
* sociální ochrany – poskytuje podporu
* emocionální a sociální – poskytuje prožitky a emoce, možnosti vztahů.

Potřeba kontaktu s vrstevníky patří k významným potřebám dětí školního věku. Žáci s AS bývají často zaměřeni sami na sebe. S vrstevníky navazují kontakt pouze do té míry, pokud respektují jejich pravidla. Velmi často se stává, že se nechtějí zapojovat do společných aktivit, důvodem bývá jejich nezájem. Jedním z cílů inkluzivního vzdělávání žáků s AS je zlepšení sociálních vztahů. Z tohoto důvodu je vhodné žáka přiměřeným způsobem zapojovat do společných aktivit. Tímto způsobem se učí vzájemné komunikaci, pravidlům chování (Vosmik, Bělohlávková, 2010). „*Dítě s AS potřebuje být přijímáno jako rovnocenná lidská bytost, jejíž nedílnou součástí je dané postižení.*“ (Boyd, 2011)

*V kapitole jsme uvedli podmínky, které mají podíl na formování pozitivních postojů ke škole a učení. Mezi tyto podmínky patří klima třídy a školy. Z našeho pohledu je důležité, aby se žák s AS cítil ve škole dobře a tím si vytvořit pozitivní postoj. Na základě pocitů si vytvoří postoj ke školním povinnostem. Jestliže jeho pocity budou negativní, bude se cítit frustrovaný, na základě toho si vytvoří negativní postoj ke škole, bude se cítit demotivován a s největší pravděpodobností tomu budou odpovídat i dosahované výsledky. K vytvoření individuálních podmínek nám slouží individuální vzdělávací plán, který plně vyhovuje potřebám konkrétního žáka, je třeba jej pravidelně vyhodnocovat a v případě nutnosti provést úpravy. Vrstevnická skupina ovlivňuje klima třídy, podílí se nemalou měrou na tom, jak žák s AS bude situaci ve škole hodnotit a na základě těchto úsudků vytvoří postoj.*

# 5 METODY A TECHNIKY FORMUJÍCÍ POSTOJE KE ŠKOLE A UČENÍ U ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

V následující kapitole uvedeme intervenční programy, které staví na silných stránkách žáka a respektují jeho vývojový model vzdělávání. Mezi základní strategie patří individuální přístup a strukturované učení.

Do 6o. let minulého století bylo k dětem s poruchou autistického spektra přistupováno jako k nevzdělavatelným. Vina byla připisována rodičům za nesprávně vedenou výchovu. *„V 60. letech došlo k vývoji experimentální psychologie a teoreticky byly popsány kognitivní aspekty psychiky.“* Následkem toho se začal měnit pohled na autismus a posunul se do roviny kognitivního a řečového deficitu. Vznikl prostor pro nové intervenční techniky, behaviorální intervenci I. Lovaase a modely strukturovaného učení E. Schoplera. Na konci 60. let a počátku 70. let narostl zájem o tuto problematiku. Vznikaly nové odborné studie, nové intervenční techniky, nové vzdělávací instituce a programy pro vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Na autismus začalo být pohlíženo jako na neurovývojovou poruchu, která má negativní vliv na vnímání a chování. V současné době je využíváno k intervenci mnoho programů. *„Absolutní většina těchto metod respektuje vývojový model vzdělávání a staví na silných stránkách každého jedince s autismem.“* (Čadilová, Žampachová, 2012)

## 5.1 Strukturované učení

Tato metoda je postavena na teoriích učení a chování, vychází z Lovaasovy intervenční terapie a TEACCH programu. Byla vytvořena pro děti s poruchou autistického spektra, komunikačními a vývojovými poruchami. Použití této metody umožňuje zohlednit osobnostní a charakterové zvláštnosti a mentální úroveň. Intervence prováděná touto metodou je postavena na vyzdvihnutí a rozvoji silných stránek žáka a současně na zmírnění deficitů, které jsou způsobeny poruchou autistického spektra. Vyznačuje se individuálním přístupem, strukturalizaci prostoru a činností. Zmíněný deficit způsobuje nízkou schopnost organizovat a orientovat se, porozumět pokynům a závislost na podpoře jiné osoby.

Základní pravidlo, které vychází z našich kulturních tradic a které je všeobecně užíváno, je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů.

Individuální přístup

Pro individuální přístup je stěžejní rozpoznat potřeby žáka a následně zvolit správné a vhodné metody a postupy při vzdělávání a řešení konkrétních situací. Měl by být kladen důraz na jeho důsledné uplatňování i v nejmenších detailech.

Strukturalizace

 Rozčlenění prostoru žákům pomáhá s orientaci v prostoru, vzájemně spojuje místa, činnosti a chování. Pomocí toho rozčlenění je žákovi s AS umožněno se lépe orientovat v prostoru, čase, lépe se přizpůsobuje změnám. Jde především o přesné určení časového rozvrhu dne, určení pracovního místa. Rozčlenění prostoru, který je spojen s určitou činností, vede žáky s PAS k větší samostatnosti, navozují u nich pocit jistoty. Pokud si žák dokáže sám odpovědět na otázky: kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč, není vystaven stresujícím situacím, nabývá jistoty, nepropadá panice a jeho chování odpovídá dané situaci. Strukturalizací předcházíme afektivnímu a agresivnímu chování vůči sobě nebo svému okolí.

Vizualizace

Vizuální vnímání u žáků s PAS bývá dobře vyvinuto. Při zvolení správné vizuální podpory dochází k podpoře pozornostních a paměťových funkcí, ale také k rozvoji komunikace. Strukturální a vizuální podporu od sebe nelze oddělit, jsou vzájemně propojené. K vizualizaci používáme piktogramy, obrázky, fotografie. Autorky Čadilová a Žampachová (2012), uvádějí výhody vizuální podpory u lidí s PAS:

* *pomáhá založit a udržovat informace;*
* *podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat;*
* *objasňuje verbální informace;*
* *zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu;*
* *usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí.*

## 5.2 Aplikovaná behaviorální analýza – ABA

Tato metoda byla popsána ve 30. letech minulého století B. F. Skinnerem. ABA je vědecký přístup, který se zaměřuje na pochopení chování a jak toto chování působí na okolí. Pozornost se zaměřuje na principy fungování chování a také na proces učení. Je zde uplatňována myšlenka, že pokud je žádoucí chování odměněno, je vysoký předpoklad toho, že toto chování bude opakováno. Metoda je využívána jak v základních dovednostech, jako je naslouchání, napodobování a sledování, tak i u dovedností náročnějších, jako je psaní, čtení, komunikace. U této metody je také důležitý individuální přístup. Je kladen důraz na přizpůsobení intervence schopnostem, dovednostem, potřebám a zájmům žáka. Autorky (Čadilová, Žampachová, 2012) uvádějí znaky ABA:

* *musí být vedena pod dohledem vyškoleného terapeuta;*
* *výběr cílů musí být* *srozumitelný všem, kteří se na aplikaci ABA podílejí;*
* *je stanovena objektivní posuzovací škála hodnocení dosažených cílů;*
* *cíle a postupy lze vyladit dle aktuální potřeby;*
* *cíle jsou zaměřeny primárně na nedostatečně rozvinuté dovednosti;*
* *jednotlivé dovednosti se učí v postupných krocích od jednoduchého (napodobování zvuků) ke složitějšímu (povídání);*
* *nácvik dovedností je zaměřen na jejich samostatné a úspěšné zvládání v krátkodobém i dlouhodobém horizontu;*
* *klade důraz na pozitivní sociální interakce a posilování jejich využívání;*
* *vytváří hierarchii dobrého a špatného chování (posilovat dobré, bránit učení špatnému);*
* *používá techniky, pomocí kterých budou naučené dovednosti využívány na různých místech, s různými lidmi, v různém čase apod. (plánované i neplánované);*
* *využívá různé příležitosti pro učení a procvičování dovedností v každodenním životě;*
* *úzká spolupráce s rodinou.*

## 5.3 Kognitivně-behaviorální terapie – KBT

*„Tato technika se zaměřuje na změnu myšlení (kognice) a následně změnu chování (behavior).“* Metoda se využívá v případech, kdy klient spolupracuje a je motivován ke změně, je schopen popsat své myšlenky, pocity a situace ve kterých se vyskytlo problémové chování. Metoda se používá u žáků starších 11 let, pod vedením zkušeného terapeuta. Metody využívané při KBT (Vosmik, Bělohlávková, 2010):

1. Behaviorální metody

* nácvik zklidňujícího dýchání – žák se učí správnému dýchání do břicha, dbá na správný rytmus. Nádech by měl trvat asi 3 vteřiny, výdech asi 6 vteřin, nácvik je prováděn v leže. Dýchání by mělo být klidné a uvolňující. Aby se žák cítil bezpečněji a neměl pocit studu, doporučuje se, aby společně s žákem trénink dýchání prováděl i terapeut. Je to metoda, která pomáhá žákům snižovat napětí v zátěžových situacích;
* expozice – tento typ terapie je zaměřen na bránění úniku ze situace, která je pro žáka nepříjemná nebo stresující. Žák se tímto způsobem učí, že strach, před kterým by unikl, je zvládnutelný. Po několika expozicích si žák sám uvědomí, že obávaná situace mu již úzkostné stavy nezpůsobuje;
* metody vytvoření nového chování – učení podle vzoru, formování a pobízení, hraní rolí;
* metody ke změně existujícího chování – tato metoda vychází z principů operantního podmiňování. Chování je udržováno svými následky. Terapeut uplatňuje pozitivní a negativní důsledky, což vede k omezení nežádoucího chování.

2. Kognitivní metody

* zastavení myšlenek – žák se učí jak odvrátit pozornost od negativních myšlenek, které mohou přinášet úzkostné stavy. Soustředěním se na prováděnou činnost se tlumí tok negativních myšlenek, například počítání do deseti, vyjmenování oblíbených zvířat. Další možností jsou kartičky, na kartičce je uveden text, který žákovi poskytuje oporu v situacích, kdy je velmi pravděpodobné, že se objeví negativní myšlenka;
* kognitivní restrukturalizace – přerámování myšlenek. Jedná se čtyř krokový proces, pomocí kterého je podrobně rozebrán konkrétní emoční prožitek, vybavení emocí, určení myšlenek, které v tu danou chvíli žák měl a hledání vhodnějších myšlenek.

3. Komplexní terapeutické programy

* nácvik sociálních dovedností;
* nácvik řešení problémů.

## 5.4 Podpora sociálního chování ve školním prostředí

Autoři Vosmik a Bělohlávková (2012), zmiňují zkušenosti z praxe a považují za nejdůležitější zásadu, kterou je v některých případech těžké dodržet, je nekřičet a nedělat unáhlená opatření. Další zásady podpory sociální interakce:

* modelování podle spolužáků – vést žáka k tomu, aby si všímal chování svých spolužáků a toto chování napodoboval;
* modelování vztahů se spolužáky – velmi často se stává, že spolužáci nevědí, jak mají reagovat na projevy chování žáka s AS. Oporu by měli poskytnout učitelé, kteří by svým chováním měli být svým žákům vzorem. Měli by podporovat pochopení a toleranci;
* alternativy pomoci a podpory – podporu a pomoc žákovi s AS poskytuje učitel a asistent. Je vhodné zapojit do této podpory i spolužáky, kdy učitel vyzve žáka, že v případě potřeby se může obrátit i na svého spolužáka;
* podpora kamarádských vztahů – snahou je vytvářet ve třídě prostředí kvalitních vztahů, kdy spolužáci jsou seznámeni s projevy chování a co je jejich příčinou, je třeba se vyhnout různým potyčkám, vysmívání a urážení;
* zvýšený dohled – je třeba dohlédnout o přestávkách a volných hodinách, kdy vzniká hluk a chaos a je zde prostor pro nevhodné chování ze strany spolužáků, které může být spouštěčem afektivního chování žáka s AS;
* možnost odreagování – při vzniku vysokého napětí, které je způsobeno vysokým tlakem na sebekontrolu, je vhodné změnit prostředí, opustit danou situaci a pomocí relaxačních technik navodit klid. K tomuto účelu je vhodné pro žáka s AS zřídit relaxační místo.
* individuální pomoc – žák s AS by měl nalézat pomoc u asistenta pedagoga, který by měl být jeho oporou. Měl by být člověkem, který bude žáka motivovat k práci, bude ho podporovat a eliminovat nevhodné chování jak ze strany žáka s AS, tak i ze strany spolužáků;
* podpora volnočasových aktivit – snaha zapojit žáka s AS do aktivit i mimo školní povinnosti, brát přitom zřetel na okruhy jeho zájmů, jeho schopnosti (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

 „Pravidla správného přístupu k žákům s Aspergerovým syndromem podle Marka Huttena:

* *pravidlo specifické motivace;*
* *pravidlo vyšší míry tolerance, trpělivosti, empatie a zpětných vazeb;*
* *pravidlo předvídatelnosti a pravidelnosti;*
* *pravidlo vyšší míry vizuální podpory a využití hmatu;*
* *pravidlo integrace specifických zájmů do výuky;*
* *pravidlo jasného a konkrétního vysvětlování;*
* *pravidlo citlivého přístupu ke špatné psychomotorické koordinaci;*
* *pravidlo nápomoci při řešení obtíží s pozorností;*
* *pravidlo specifického přístupu při zkoušení;*
* pravidlo celkové podpory a pozornosti k emočnímu stavu dítěte.“ (Pešek, 2017)

## 5.5 Nácvik sociálních a komunikačních dovedností

Sociální dovednosti jsou základním předpokladem pro úspěšnou sociální interakci. V rámci těchto dovedností dochází k vyjádření emocí a naplnění potřeb a zároveň k pochopení emocí a potřeb komunikačního partnera. *„Sociální dovednost je možné obecně definovat jako schopnost srozumitelně a přiměřeně druhému sdělovat své emoce, potřeby a problémy“* (Pešek, 2017) Sociální dovednosti můžeme dělit na:

Sociální dovednosti můžeme rozdělit na tři oblasti:

* oblast správného vnímání – žák nedokáže rozlišit podstatné od nepodstatného;
* oblast správného chápání – nesprávný výklad získaných informací, obtížné nalézání vhodných řešení pro určitou situaci;
* oblast správného sdělování a reagování – neúspěch v komunikaci verbální i neverbální.

Ve všech těchto oblastech můžeme u žáků s AS nalézt deficity, které žákům způsobují potíže nejen v začlenění do školního prostředí, ale i v běžném životě. Obtížně navazují sociální kontakt, objevují se u nich potíže v mezilidských vztazích a s řešením různých situací (Vosmik, Bělohlávková, 201).

Nácvik sociálních a komunikačních dovedností je určen pro osoby od 6 let až po dospělost. Provádí se formou skupinové terapie za přítomnosti šesti klientů. Pro žáky od 6 do 11let se se při terapiích užívá technik ABA, které jsou podrobněji uvedeny výše. Terapie spočívá v přehrávání rolí, hraní her a práci s pracovními listy. Je zaměřena na rozvíjení smyslu pro spolupráci, akceptaci pravidel, přijmutí prohry a neúspěchu, střídání v rozhovoru, orientaci v sociálních situacích a přiměřené reakci. Pro žáky od 12 let jsou určeny skupinové terapie, které ke své práci využívají technik KBT-kognitivně-behaviorální terapie. V rámci terapie je kladen důraz na nácvik komunikačních dovedností, nácvik řešení problémů, zvládání emocí, nácvik sociálních dovedností (Vosmik, Bělohlávková, 201). Podrobnější informace o této metodě jsou uvedeny výše.

## 5.6 Motivace

Správně zvolená motivace podporuje žádoucí chování a podporuje rozvoj. *„Prostřednictvím vhodných pozitivních motivačních stimulů můžeme dítě úspěšně aktivovat k činnostem a současně ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo sociálně a komunikačně přiměřené.“* Motivaci zvýšíme, když odměna bude poskytnuta co nejdříve po splnění určitého úkolu.

Formy motivace:

* sociální odměna – pochvala od učitele, pozornost rodiče je považována za nejvyšší formu odměny, u dětí s PAS je většinou málo účinná, z důvodu omezení v oblasti sociálních funkcí, je třeba zvolit jiné formy odměny;
* materiální odměna – jídlo, pití, drobné předměty;
* Činnostní odměna – vykonání oblíbené aktivity, jízda na kole, návštěva kina, ZOO, hra na počítači

Nižší formy odměňování, činnostní a materiální, se užívá pro podporu sociální odměny, která pro žáky není tak účinná. *„Pozitivní motivace zdůrazňování úspěchů ve školní práci a posilování přiměřeného chování patří k základním atributům každodenní pedagogické práce s těmito dětmi.“* (Čadilová, Žampachová, 2012)

#### 5. 6.1 Způsoby odměňování

Odměnu je možné předat bezprostředně po dokončení daného úkolu. Další možností je, předat odměnu až po dokončení několika úkolů. Pozdější předání odměny má za cíl, aby byl žák ochoten pracovat po delší dobu a chovat se přijatelným způsobem, aby se stával co nejvíce samostatným. K tomuto způsobu odměňování se používá žetonový systém odměňování. Je to systém odměňování, vytvořený T. Ayllonem a N. H. Azrinem. Žák získává žetony za provedenou činnost, předem je seznámen, kolik žetonů musí získat, aby dostal oblíbenou aktivitu nebo věc. Výhodou tohoto systému je, že neustále může sledovat, kolik žetonů ještě chybí a kdy získá odměnu (Čadilová, Žampachová 2012).

Pešek ve své publikaci zmiňuje dva systémy odměňování, pozitivní motivační systémy a negativní motivační systémy. V rámci pozitivního motivačního systému je žák za žádoucí chování odměňován. Sbírá body nebo jiné drobné předměty, které podle dopředu dohodnutých pravidel smění za odměnu. Tento způsob odměňování posiluje žádoucí chování. Negativní systém odměňování je zaměřen na snižování chování, které je nežádoucí. Žák je sankcionován za porušení nastavených pravidel ztrátou bodů. Tento systém by měl být nastaven tak, aby zde byl prostor pro nežádoucí chování v omezené míře po určitou dobu. Motivační systém by měl být promyšlený, měl by obsahovat konkrétní požadavky žádoucího a nežádoucího chování, které bude odměňováno nebo trestáno. Měl by být názorný a přehledný. Měly by být dopředu stanoveny odměny a sankce. Trest by neměl být ve formě křiku, výčitek nebo fyzického trestáni, žák s AS vnímá emoce a tělesné pocity jiným způsobem, mohlo by se stát, že na tyto sankce budou reagovat přehnaně, nebo vůbec (Pešek, 2017).

Představu o hodnotách sociálního prostředí dítě získává již od útlého dětství. Odklání se od hodnot, které jsou vrozené, smyslového původu a během socializace si utváří, na základě svých vlastních zkušeností, představy nové, které se učí oceňovat. Přichází do kontaktu s objekty, které ho přitahují, za ty sklízí odměnu, nebo odpuzují, za ty bývá potrestán. Chování člověka je přizpůsobováno tomu, aby přinášelo více odměn nežli trestů. Již od útlého dětství si jedinec uvědomuje, co je dobré a co je zlé, své chování tomu přizpůsobuje a snaží se dosahovat co nejvíce odměn. Tímto se utváří predispozice k hodnocení objektů. Toto sociální učení pokračuje i v dospělosti (Nakonečný, 2009).

*Pro žáky s AS jsou charakteristické odlišnosti, které mají vliv na jejich chování a vnímání. Podstatnou měrou ovlivňují proces vzdělávání, to pro učitele, ale také spolužáky znamená obtíže při výuce. Žáci se mohou jevit jako nevychovaní, že nedodržují nepsaná pravidla. Tyto projevy chování jsou často způsobovány frustrací a nesprávným čtením sociálních podnětů. Vhodnými metodami můžeme tomuto nežádoucímu chování předejít a podpořit tak žákovu sebedůvěru. Tyto metody pomáhají žákům s AS vyrovnat se s deficity. Různými metodami se žáci učí zvládat každodenní těžkosti, které u nich můžou vzbuzovat negativní pocity, na základě, kterých by si vytvořili negativní postoj ke škole a učení, což je nežádoucí.*

# 6 VHODNÉ PODMÍNKY PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

V kapitole se zaměříme na vymezení vhodných podmínek vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. Pro úspěšné začlenění do školního prostředí je nutné vytvořit takové podmínky, aby jeho začlenění bylo co nejúspěšnější. Je zde třeba zohlednit nerovnoměrný vývoj, který se projevuje zejména v oblasti komunikace a sociální interakce a představivosti. Svými rozumovými schopnostmi mohou v různých situacích výrazně převyšovat své spolužáky, oproti tomu řešení zcela běžných sociálních situací dělá těmto žákům problémy.

## 6.1 Struktura prostoru

Někteří žáci vyžadují strukturu prostoru více, někteří ji vyžadují méně, tento jev je závislý na míře postižení. Tito žáci mohou být rychle unavitelní, mohou mít potíže se soustředěním, často reagují i na velmi slabé podněty neadekvátně, může docházet až k afektivnímu chování. Z tohoto důvodu je vhodné zřídit místnost, kam by mohl žák společně s pedagogickým pracovníkem odejít a zrelaxovat se (Čadilová, Žampachová, 2012).

## 6.2 Personální podmínky

Jednou z nejdůležitějších podmínek pro úspěšné začlenění žáka s Aspergerovým syndromem do vzdělávacího procesu na běžné základní škole je připravenost pedagogických pracovníků, kteří se na vzdělávání podílejí. Znalost problematiky je naprosto klíčová pro vytvoření takových podmínek, které budou naplňovat speciální vzdělávací potřeby a které budou respektovat jeho jinakost. Jednou z těchto podmínek je i vytvoření vztahu učitele k žákovi, který ho bude respektovat a chápat jeho potřeby a současně k němu bude přistupovat jako k běžnému žákovi, nebude omlouvat jeho nevhodné chování, nebude se snažit jej změnit, ale bude se snažit vytvořit takové podmínky, kde se bude žák cítit přijatý a úspěšný (Čadilová, Žampachová, 2012).

Vztah mezi učitelem a žákem hraje jednu z důležitých rolí v tom, jak si žák školu oblíbí a jaký ke škole zaujme postoj. Pozitivní vztah k učiteli si žáci utváří na základě jeho přístupu, zda je chápající, zda je nakloněn k jednání, zda chápe jejich odlišnosti, zda dokáže poskytnout odbornou a didaktickou pomoc. Učitel by žákům měl rozumět, měl by respektovat jejich individualitu, sledovat a správně vyhodnocovat dění v třídním kolektivu a na základě toho navrhovat další možnosti práce a motivace žáků (Čáp, Mareš, 2001).

Na edukaci žáků s Aspergerovým syndromem se vedle učitele podílí i asistent pedagoga, Čadilová a Žampachová odhadují, že až 80 % žáků využívá jejich podporu při inkluzivním vzdělávání. Asistent pedagoga je součástí pedagogické týmu, pracuje pod vedením učitele a poskytuje žákům podporu, vypomáhá v komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci. Asistent pedagoga by se měl v problematice vzdělávání žáků s Aspergerovým syndrome orientovat, měl by být nakloněný dalšímu proškolování a vzdělávání v této (Čadilová, Žampachová, 2012).

Náplň práce asistenta pedagoga je stanovena na základě individuálního vzdělávacího plánu, který vystavuje škola na základě doporučení poradenského zařízení podle konkrétních potřeb žáka. Konkrétní činnosti jsou zaznamenány v IVP. Cílem inkluzivního vzdělávání je adaptace žáka na běžný život. Míra podpory ze strany asistenta pedagoga by se postupně měla snižovat tak aby byl žák veden k samostatnosti. Toto bývá zcela individuální, někteří žáci vyžadují podporu po celou dobu studia, u jiných je tato doba kratší. K činnostem asistenta pedagoga patří (Vosmik, Bělohlávková, 2010):

* individuální práce s žákem podle pokynů učitele – jedná se o verbální podporu, dodatečné vysvětlení, vizuální podporu, dohled;
* pomoc při adaptaci – rozvoj sociálních dovedností, orientace v prostoru a čase;
* pomoc při komunikaci se spolužáky, nácvik a rozvoj komunikace, navazování sociálních vztahů, řešení vzniklých konfliktů;
* zprostředkování komunikace mezi školou a zákonnými zástupci;
* zajišťuje dohled o přestávkách a volných hodinách;
* zajištuje bezpečnost žáka na akcích, které se konají mimo školu například: výlet, exkurze, tělesná výchova;
* podílí se na vytváření pracovních a hygienických návyků;
* podílí se na přípravě pomůcek a studijních materiálů
* spolupracuje na tvorbě IVP, sleduje chování a studijní výsledky žáka, které konzultuje s učiteli, třídním učitelem a speciálním pedagogem.

Vzdělávání pedagogů a asistentů pedagoga by

Na příchod žáka s Aspergerovým syndromem je třeba co nejdříve připravit i jeho spolužáky, ve většině případů toto je úkolem třídního učitele nebo jiného pedagogického pracovníka. Jejich postoj k dané problematice se projeví i na tom, jak třídní kolektiv příjme inkludovaného žáka. Výše jsme uvedli, že u žáků s AS dochází k nerovnoměrnému vývoji, který se projevuje zejména v oblasti komunikace a sociálního chováni. To může mít za následek, že ve vyučování bude žák vykřikovat, běhat po třídě, bude shazovat věci z lavice, nebo nebude odpovídat na dotazy. Abychom zabránili zpochybňování podpůrných opatření, která jsou žákovi s AS poskytována a vytvoření negativního postoje vůči tomuto žákovi, je nutné všem žákům ve třídě vysvětlit důvody nezvyklého chování, a to takovou formou, aby snadno tyto důvody pochopili. Tímto se vyhneme nepřiměřeným reakcím, které mohou vyústit v ubližování, vyčleňování z třídního kolektivu a v závažných případech až v šikanu, zajistíme tím jednodušší přijetí žáka do kolektivu. Při rozhovoru není třeba zdůrazňovat diagnózu, ale klademe spíše důraz na problémy a důvody jeho zvláštního chování, zejména:

* problémy v navazování kontaktu se spolužáky, spolužáků si často nevšímají, přesto o kamarádství stojí, nezajímají se o společné hry, nerozumí pravidlům, špatně snáší porážku;
* problémy v komunikaci, vypráví pouze o tom, co je baví, neposlouchají ostatní, když mu něco chtějí říct, používají zvláštní výrazy;
* obtížně se vyrovnávají se změnami, špatně snáší změnu rozvrhu, programu nebo prostředí, reaguje podrážděně při přerušení oblíbené činnosti;
* zvláštní zájmy, zajímají se podrobně o dopravní prostředky, dinosaury, vesmír, historii, rádi si čtou v encyklopediích;
* nepřiměřené emoční projevy, náhlé střídání nálad, na drobný podnět reagují prudce pláčem, křikem, nebo nereagují vůbec.

V rámci tohoto rozhovoru se žáky je vhodné navrhnout vhodné způsoby chování a pomoci, například:

* přizvat spolužáka ke společným hrám, vysvětlit mu pravidla hry, respektovat, pokud nebude mít o hru zájem, hrát hru podle spolužáka s předem danými pravidly;
* nabídnout pomoc při přechodu do jiné učebny, ve školní jídelně mohou spolužáka přizvat ke stolu;
* Spolužáka nezesměšňovat, respektovat jeho potřeby a prostor.

Rozhovor s žáky je třeba naplánovat ještě před prvním setkáním s třídním kolektivem, bez přítomnosti žáka s AS. Rodiče tohoto žáka musí dát souhlas s tím, že učitel bude seznamovat budoucí třídní kolektiv s potřebami a projevy chování. Rovněž považujeme za vhodné informovat rodiče intaktních žáků, že se jejich dítě vzdělává společně s žákem, který má zdravotní omezení. V případě dotazů tyto zodpovědět a vyzdvihnout přínosy společného vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2012). Při rozhovorech s žáky i rodiči se doporučuje nehovořit o autismu, který je často spojován v rámci veřejnosti s mentální retardací. Je vhodné zmínit, že AS se pojí s nadprůměrnou inteligencí, čímž se dají do budoucna předpokládat dobré až výborné studijní výsledky. Potíže tito žáci mají v sociálním kontaktu, z tohoto důvodu je třeba je učit sociálním dovednostem, rozumět pocitům lidí v okolí, rozvíjet komunikaci (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Komunikace a vztah mezi školou a rodiči se podílí nemalou měrou na úspěšném začlenění žáka s AS do vzdělávacího procesu. Rodiče své dítě znají nejlépe a mohou pedagogům své zkušenosti, které získali ještě před nástupem do školy, předávat a tím napomoci úspěšnému přijetí jejich dítěte do školního prostředí. Cílem by mělo být vytvořit ve vztahu rodiny a školy prostor důvěry a spolupráce, vytvořit skutečně partnerský vztah.“ (Vosmík, Bělohlávková, 2010) *„Z důvodu svého handicapu budou děti s autismem ve školním prostředí více či méně selhávat. Čím více budou pedagogičtí pracovníci připraveni, čím lepší podmínky budou pro tyto děti připraveny, tím méně budou tyto děti selhávat“* (Čadilová, Žampachová, 2012)

*V kapitole jsme uvedli vhodné podmínky, které by škola měla vytvořit pro úspěšné zařazení žáka s Aspergerovým syndromem. Jedná se o zřízení místa k odpočinku, kde se by se žák s AS mohl zrelaxovat. Zmiňovali jsme osobnost učitele, to jak sám žáka s AS příjme a svůj postoj předá žákům. Učitelé by měli být seznámeni s projevy Aspergerova syndromu, měli by chápat jinakost žáků s AS a toto pochopení a vstřícnost předávat žákům intaktním. Součástí vzdělávacího procesu je i asistent pedagoga. Dalo by se říci, že provází žáka školním prostředím, pomáhá mu vyrovnávat se se situacemi, které jsou nepřehledné, stresující. Je prostředníkem mezi žákem s AS a pedagogem a spolužáky, podílí se vysokou měrou na jeho edukaci. Spolužáci by měli být informování o projevech chování a potřebách jejich inkludovaného spolužáka, aby nedocházelo k situacím, které by začlenění do kolektivu ztěžovalo.*

### SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Žáci s Aspergerovým syndromem se projevují jedinečnými způsoby, které vyžadují individuální přístup, pochopení, kterého můžeme dosáhnout pouze nasloucháním a odbornou připraveností, která je nezbytně nutná. Pro formování pozitivních postojů ke škole a učení je velmi důležité vytvoření podmínek, které budou v co největší míře respektovat jinakost žáka a ta bude v co největší možné míře přijata jeho okolím. Takových podmítek, kde se žák bude cítit součástí společnosti, bezpečně, pochopen a respektován. Projevy Aspergerova syndromu jsou různé a u žáků se velmi liší. Tento jev je náročný především pro pedagogické pracovníky, kteří by se měli orientovat v problematice Aspergerova syndromu, měli by být sami iniciátory, kteří budou vyhledávat nové způsoby a možnosti, jak výuku žáka s AS udělat atraktivnější, poutavější. Nalézat a uplatňovat nové metody a techniky v přístupu k žákovi, protože jsou to právě oni, kteří jsou v téměř každodenním kontaktu, žáka znají, mají povědomí o jeho silných a slabých stránkách, které mohou využít ve prospěch motivace. Znají jeho projevy chování, způsob komunikace, sociální interakce a představivosti. Mohou předpokládat, které situace žákům způsobují negativní emoce, které mohou být příčinou nežádoucího chování, následkem kterého si žáci vytváří negativní postoj. Spolužáci žáka s AS se nemalou měrou podílejí na vytváření vhodných podmínek pro formování pozitivních postojů ke škole a učení. Je na pedagogických pracovnících, jaké postoje předají spolužákům, kteří zaujmou své vlastní postoje k žákovi s AS. Svým pozitivním, empatickým a individuálním přístupem jdou příkladem spolužákům, to ovšem není postačující, je třeba i je s problematikou seznámit vhodnými způsoby, tak aby porozuměli dané problematice a žáka s AS přijali a respektovali jeho odlišnosti a on se mohl stát součástí třídního kolektivu, což je v podstatě cílem inkluzivního vzdělávání.

# 7 VÝZKUMNÁ ČÁST

Zjišťování postojů žáků ke škole a učení je určitou formou evaluace. Na základě zjištěných informací je možné určit ke kterým pojmům žáci zaujímají kladně nebo záporné postoje. Na základě zjištěných postojů, můžeme předpokládat ve kterých oblastech je nutné hledat nové metody a postupy, které by vedly ke zlepšení těchto postojů. Školy by měly mít za cíl tyto postoje zjišťovat a tímto způsobem žáky poznávat. V oblasti vzdělávání žáků s AS

## 7.1 Výzkumný cíl

Cílem výzkumného šetření je:

* zjistit jaký postoj zaujímají inkludovaní žáci s Aspergerovým syndromem ke škole a učení v hlavním vzdělávacím proudu;
* porovnat, zda zjištěné výsledky od žáků korespondují s teoretickými východisky.

## 7.2 Metody výzkumu

K výzkumnému šetření jsme zvolili metodu kvantitativního výzkumu dotazník Likertova typu. Měření touto metodou probíhá pomocí výroků, u kterých je pětibodová škála od „zcela souhlasím“ po „zcela nesouhlasím“, která je tvořena tak, aby obsáhla celé rozpětí možných postojů dotazovaného (Hayes, 2003).

Pomocí Likertových škál můžeme měřit postoje a názory, jsou jednoduché na sestavení a vyhodnocení. Jsou složeny z výroku a stupnice, která je neměnná. Respondent vyjádří míru svého souhlasu, respektive nesouhlasu na stupnici (Gavora. 2010).

*Mám oblíbeného učitele.*

*Naprosto souhlasím souhlasím nevím nesouhlasím naprosto nesouhlasím*

*„Významnou otázkou pedagogického výzkumu je kvantifikace aspektů afektivní dimenze osobnosti za účelem jejich následného statistického zpracování. Jde především o to, jak transformovat subjektivní charakteristiky jedince do objektivní reality (Říčan,Pešout, 2013; Joshi et al., 2015) a jakým způsobem získat z výzkumu afektivní složky osobnosti (postoje, hodnoty, názory, senzitivita apod.) data ve formě čísel. Nejčastější cestou může být právě škálování, tedy převod objektů na čísla podle určitého pravidla (Stevens, 1959). “* (Chytrý, Kroufek, 2017)

## 7.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří pět žáků, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom, kteří se vzdělávají se v rámci inkluzivního vzdělávání na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Jsou žáky sedmého a osmého ročníku základních škol v Olomouckém kraji. Dotazovanými byli pouze chlapci, byli vybráni zcela náhodně na základě doporučení poradenského zařízení. Rodiče respondentů souhlasili s anonymním průzkumem.

## 7.4 Sestrojení výzkumného nástroje

Pro sestrojení výzkumného nástroje bylo utvořeno šest oblastí, pomocí kterých je možné postoje sledovat, z možností, které se nám nabízely, jsme vybrali následující:

* vztah k učiteli;
* vztah ke spolužákům;
* vztah ke škole;
* obsah učiva;
* motivace k učení;
* můj výkon.

Následně byly tyto oblasti detailizovány a byly utvořeny otázky na základě kterých jsme utvořili postojové položky, pomocí kterých jsme sestrojili třicet pětistupňových škál, které jsou konstantní. Na pěti bodové stupnici respondent vyjádří míru souhlasu s daným výrokem. Zvolili jsme tyto možnosti odpovědí: naprosto souhlasím, souhlasím, je mi to jedno, nesouhlasím, naprosto nesouhlasím. U okruhu, který zkoumá oblast vztahu ke škole, jsme zvolili možnosti odpovědí: velmi často, často, nevím, občas, nikdy.

## 7.5 Sběr a zpracování dat

Škály byly předloženy respondentům v průběhu měsíce června 2021. Škály vyhodnotilo všech pět respondentů a všechny byly zahrnuty do výzkumného šetření. Respondenti byli poučeni, jak se škály posuzují a jak mají postupovat.

Následně byla vyhodnocena každá oblast samostatně. Jednotlivým stupňům na škále jsme přiřadili číselné hodnoty (koeficienty). Poloze, která nám udává nejméně souhlasný postoj jsme přiřadili koeficient 1, nejvíce souhlasnému postoji přiřadíme koeficient 5.

*Mám oblíbeného učitele.*

*Naprosto souhlasím souhlasím nevím nesouhlasím naprosto nesouhlasím*

 *5 4 3 2 1*

Sečetli jsme volené hodnoty, součet volených hodnot se vynásobí příslušným koeficientem.

Příklad tab. 1, Toto znázornění je pouze ilustrační

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |  |  |
| Mám dobrý vztah s učiteli | 1 | 3 | 5 | 1 |  |  |  |
|  | 5 | 12 | 15 | 2 |  | 36 | 3,6 |
|  | 6 | 3 |  | 1 |  |  |  |
| Učitelka mě chválí. | 30 | 12 |  | 2 |  | 44 | 4,4 |
| Rozumím učitelům |  |  3 | 4 | 2 | 1 |  |  |
|  |  | 12 | 12 | 4 | 1 | 29 | 2,9 |
| Mám oblíbeného učitele | 6 | 1 | 3 |  |  |  |  |
|  | 30 | 4 | 9 |  |  | 43 | 4,3 |
| Důvěřuji učitelům |  | 2 | 5 | 3 |  |  |  |
|  |  | 8 | 15 | 6 |  | 29 | 2,9 |

V záhlaví tabulky jsou uvedeny koeficienty. U výroku „mám dobrý vztah s učiteli “ odpověděl nejvíce kladně jeden respondent, tato hodnota se vynásobí koeficientem 5. Tímto způsobem se zpracují všechny výroky a hodnoty. Přepočtené hodnoty koeficientem se sečtou a následně se vypočte průměr v našem případě se jedná o hodnotu 3,6. Výsledná hodnota, na použité škále 5-4-3-2-1 se blíží hodnotě 4, která je na stupni souhlasím. Dá se tedy konstatovat, že žáci mají dobrý vztah s učiteli. Tímto způsobem jsme vyhodnotili všechny postojové škály, jsou uvedeny v textu níže.

Mám dobrý vztah s učiteli – z uvedených odpovědí je zřejmé, že žáci neposuzují svůj vztah k učitelům kladně, vyvracejí tím, tvrzení Vosmika a Bělohlávkové (2010), že raději navazují vztah s učitelem než se spolužáky.

Učitelka mě chválí – většina z dotazovaných žáků s daným výrokem souhlasí, toto tvrzení je jednoznačné.

Rozumím učitelům – většina z dotazovaných žáků odpověděla, že učitelům nerozumí. Stojí za zvážení, zda metody užívané při edukaci odpovídají vzdělávacím potřebám žáků s AS.

 Mám oblíbeného učitele – z uvedených odpovědí je zřejmé, že většina dotazovaných s daným výrokem souhlasí, toto stanovisko nám potvrzuje tvrzení Vosmika a Bělohlávkové (2010) a je to stanovisko jednoznačné.

Důvěřuji učitelům – s tímto výrokem většina žáků nesouhlasí. Stojí za zvážení, co je příčinou daného jevu, vezmeme-li v úvahu, podle výše citovaných pramenů, žáci s AS vyhledávají přítomnost dospělého.

Mám dobrý vztah se spolužáky – toto zjištění vypovídá o tom, že někteří žáci mohou mít dobrý vztah se spolužáky.

Mezi spolužáky mám kamaráda – s uvedeným výrokem souhlasí většina dotázaných a tento výrok nám dokládá, že žák s AS je schopen navázat kamarádský vztah.

Zapojuji se do společných aktivit se spolužáky – s tímto výrokem dotazovaní žáci nesouhlasí a potvrzují uvedenou skutečnost z teoretické části práce, že se do společných aktivit nezapojují. Toto stanovisko je jednoznačné.

Rozumím spolužákům – dotazovaní žáci s daným výrokem nesouhlasí, svým spolužákům nerozumí. Jednoznačná odpověď, která potvrzuje tvrzení z teoretické části práce.

Cítím se být součástí třídního kolektivu – vyšší počet dotazovaných odpověděl, že se cítí být součástí třídního kolektivu, stejný počet žáků odpověděl, že neví, jestli se cítí součástí třídního kolektivu.

Ve škole se cítím dobře – jednoznačné stanovisko vypovídá o tom, že se žáci ve škole necítí dobře.

Ve škole se cítím bezpečně – mezi dotazovanými je stejný počet žáků, kteří se ve škole cítí bezpečně a kteří se ve škole cítí bezpečně občas.

Ve škole mě to baví – dotazovaní žáci jednoznačně odpověděli, že je to ve škole nebaví.

Do školy chodím s nadšením – Jednoznačné stanovisko o tom, že žáci do školy nechodí s nadšením.

Ve škole se věnuji školním povinnostem – Jednoznačné tvrzení o tom, že se ve škole občas věnují školním povinnostem.

To, co se ve škole učím je pro mě zajímavé – jednoznačná odpověď o tom, že předkládané učivo pro žáky není zajímavé.

Probírané učivo je pro mě jednoduché – pro většinu žáků je učivo jednoduché.

Přípravě do školy věnuji hodně času – většina dotazovaných žáků s daným výrokem nesouhlasí.

Probírané učivo mi vyhovuje – žákům probírané učivo nevyhovuje.

Při vyučování se dozvídám zajímavé věci, které využiji i mimo školu – žáci jednoznačně odpověděli, že s tímto tvrzením nesouhlasí.

Chci být vynikajícím žákem – většina žáků s tímto výrokem souhlasí

Učení mě baví – žáky učení nebaví, rádi by se věnovali jiným aktivitám, což koresponduje s tvrzením v teoretické části práce.

Školní povinnosti si plním včas – dotazovaní žáci s předloženým výrokem nesouhlasí.

Rád plním školní povinnosti – žáci neradi plní školní povinnosti.

Těší mě, když dostanu pochvalu – dotazovaní žáci jednoznačně odpověděli, že jsou rádi, pokud jsou chváleni.

Mám dobrý pocit, když dostanu dobrou známku – jednoznačná odpověď, všichni žáci naprosto souhlasí s výrokem.

Na zkoušení se vždy připravuji – Většina dotazovaných odpověděla, že se vždy připravují.

Příprava do školy mi zabere hodně času – z odpovědí žáků je patrné, že některým příprava do školy zabere času více a některým méně, dva žáci odpověděli, že naprosto nesouhlasí s výrokem, což má větší vypovídací hodnotu.

Jsem spokojený se svými výkony ve škole – většina žáků je spokojena se svými výkony ve škole.

Získané vědomosti jsou pro mě užitečné – pro většinu dotazovaných jsou získané vědomosti užitečné.

Tab. 2 Vztah k učiteli

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |  |  |
| Mám dobrý vztah s učiteli |  | 1 | 2 | 2 |  |  |  |
|  |  | 4 | 6 | 4 |  | 14 | 2,8 |
|  | 1 | 2 |  | 2 |  |  |  |
|  Učitelka mě chválí. | 5 | 8 |  | 4 |  | 17 | 3,4 |
| Rozumím učitelům |  |  2 |  |  3 |  |  |  |
|  |  | 8 |  | 6 |  | 14 | 2,8 |
| Mám oblíbeného učitele |  | 4 |  | 1 |  |  |  |
|  |  | 16 |  | 2 |  | 18 | 3,6 |
| Důvěřuji učitelům |  | 1 |  | 3 | 1 |  |  |
|  |  | 4 |  | 6 | 1 | 11 | 2,2 |

Tab. 3 Vztah ke spolužákům

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |  |  |
| Mám dobrý vztah se spolužáky. |  | 2 | 1 | 1 | 1 |  |  |
|  |  | 8 | 3 | 2 | 1 | 14 | 2,8 |
| Mezi spolužáky mám kamaráda. |  | 4 |  |  | 1 |  |  |
|  |  | 16 |  |  | 1 | 17 | 3,4 |
| Zapojuji se do společných aktivit. |  |   |  |  3 | 2 |  |  |
|  |  |  |  | 6 | 1 | 7 | 1,4 |
| Rozumím spolužákům. |  |  | 1 | 1 | 3 |  |  |
|  |  |  | 3 | 2 | 3 | 8 | 1,6 |
| Cítím se být součástí třídního kolektivu. |  | 2 | 2 | 1 |  |  |  |
|  |  | 8 | 6 | 2 |  | 16 | 3,2 |

Tab. 4 Vztah ke škole

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |  |  |
| Ve škole se cítím dobře. |  |  |  | 5 |  |  |  |
|  |  |  |  | 10 |  | 10 | 2 |
| Ve škole se cítím bezpečně. |  | 2 | 1 | 2 |  |  |  |
|  |  | 8 | 3 | 4 |  | 15 | 3 |
| Ve škole mě to baví. |  |   |  |  4 | 1 |  |  |
|  |  |  |  | 8 | 1 | 9 | 1,8 |
| Do školy chodím s nadšením. |  |  |  | 2 | 3 |  |  |
|  |  |  |  | 4 | 3 | 7 | 1,4 |
| Ve škole se věnuji školním povinnostem. |  |  |  |  | 5 |  |  |
|  |  |  |  |  | 5 | 5 | 1 |

Tab. 5 Obsah učiva

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |  |  |
| To, co se ve škole učím, je pro mě zajímavé. |  |  | 1 | 4 |  |  |  |
|  |  |  | 3 | 8 |  | 11 | 2,2 |
| Probírané učivo je pro mě jednoduché. |  | 3 |  | 2 |  |  |  |
|  |  | 12 |  | 4 |  | 16 | 3,2 |
| Přípravě do školy věnují hodně času. |  |  1 |  1 |  1 | 2 |  |  |
|  |  | 4 | 3 | 2 |  | 9 | 1,8 |
|  |  | 1 | 1 | 3 |  |  |  |
| Probírané učivo mi vyhovuje. |  | 4 | 3 | 6 |  | 13 | 2,6 |
| Při vyučování se dozvídám zajímavé věci, které využiji i mimo školu. |  |  |  |  | 5 |  |  |
|  |  |  |  |  | 5 | 5 | 1 |

Tab. 6 Motivace k učení

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |  |  |
| Mám dobrý pocit, když dostanu dobrou známku. | 5 |  |  |  |  |  |  |
|  | 25 |  |  |  |  | 25 | 5 |
| Na zkoušení nebo test se vždy připravuji | 2 | 1 |  | 1 | 1 |  |  |
|  | 10 | 4 |  | 2 | 1 | 17 | 3,4 |
| Příprava do školy mi zabere hodně času. |  |  2 | 1 |   | 2 |  |  |
|  |  | 8 | 3 |  |  | 11 | 2,2 |
| Jsem spokojený se svými výkony ve škole. | 1 | 2 |  | 2 |  |  |  |
|  | 5 | 8 |  |  4 |  | 17 | 3,4 |
| Získané dovednosti jsou pro mě užitečné. |  | 3 | 1 | 1 |  |  |  |
|  |  | 12 | 3 | 2 |  | 17 | 3,4 |

Tab. 7 Můj výkon

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |  |  |
| Chci být vynikajícím žákem. |  | 3 | 1 | 1 |  |  |  |
|  |  | 12 | 3 | 2 |  | 17 | 3,4 |
|  |  | 1 |  | 4 |  |  |  |
| Učení mě baví. |  | 4 |  | 8 |  | 12 | 2,4 |
| Školní povinnosti si plním včas. |  |   |  |  1 | 4 |  |  |
|  |  |  |  | 2 | 4 | 6 | 1,2 |
| Rád plním školní povinnosti. |  |  |  | 3 | 2 |  |  |
|  |  |  |  | 6 | 2 | 8 | 1,6 |
| Těší mě, když dostanu pochvalu. | 5 |  |  |  |  |  |  |
|  | 25 |  |  |  |  | 25 | 5 |

Při pohledu na číselné hodnoty ve sloupcích vpravo můžeme sledovat, že průměrné hodnoty se pohybují v pásmu 3-1 což znamená, že s postojovým výrokem dotazovaní žáci spíše nesouhlasí nebo neví. Tato informace nám dokazuje, že žáci s Aspergerovým syndromem zaujímají ke škole a učení spíše negativní postoj.

Pro přesnější vyhodnocení Likertových škál pomocí statistických metod, by bylo vhodné pro vyšší validitu a reliabilitu výzkumu mnohem více respondentů.

Tato práce ukázala další možné směry výzkumu. Při větším počtu respondentů by bylo výsledné šetření více reliabilní a validní.

Z mého pohledu, tento typ výzkumu by mohl být použit jako předvýzkum výzkumného šetření, kterého by se účastnilo více respondentů.

## 7.6 Vyhodnocení výzkumu

Provedený výzkum pomocí Likertových škál nám prokázal, že žáci s Aspergerovým syndromem zaujímají ke škole a učení spíše negativní postoj. Co je příčinou můžeme usuzovat z jednotlivých vyhodnocených škál, nebo z grafického znázornění.

První okruh zkoumal vztah žáka s AS k učiteli. Dotazovaní žáci uvedli, že většinou nemají oblíbeného učitele. Pochval se dotazovaným většinou dostává. S učiteli mají žáci spíše dobrý vztah, ale většinou jim nedůvěřují a nerozumí. Což je z mého pohledu znepokojující, tento jev se negativně odráží na celkových postojích ke škole a učení.

Druhý okruh zkoumal vztah mezi žákem s AS a jeho spolužáky. Žáci mohou mít dobrý vztah se spolužáky, mezi kterými mají kamaráda. Do společných aktivit se nezapojují a svým spolužákům nerozumí. Žáci poukazují na skutečnost, že se necítí součástí třídního kolektivu. Uvedená zjištění nám potvrzují tvrzení z teoretické části práce, že se žáci s AS ve škole necítí dobře, že obtížně navazují sociální vztahy. Z našeho pohledu jsou z kolektivu vyloučeni.

Dotazovaní žáci se shodli na tom, že se ve škole necítí dobře, někteří se necítí bezpečně, což je znepokojující. Ve škole je to nebaví, do školy nechodí s nadšením a že se občas věnují školním povinnostem. Ve většině případů žáci volili negativní odpověď. Je k zamyšlení, co je příčinou tohoto negativního tvrzení, zda by se daly vytvořit takové podmínky ve škole, které by zohledňovaly potřeby žáků, ve kterých by se žáci cítili lépe. Zde spatřuji prostor ke zlepšení.

V okruhu, který sledoval postoj k obsahu učiva jsme zjistili, že žáci většinou volí negativní odpověď. Pro většinu žáků není učivo atraktivní. Je znepokojující, že všichni shodně odpověděli, že načerpané znalosti nevyužijí mimo školu. V této zkoumané oblasti spatřuji prostor pro výrazné zlepšení.

Okruh zaměřený na motivaci sledoval, jak jsou žáci motivování ke školním aktivitám. Většina žáků odpověděla, že chtějí být vynikajícími žáky a že jsou potěšeni, když dostanou pochvalu. Učení je ale přesto nebaví, neradi si plní školní povinnosti a neplní je včas. Potvrzuje se nám zde, že učivo pro žáky není atraktivní a nejsou jim zaujetí. Zde spatřuji prostor pro zlepšení motivace žáků.

Okruh zaměřený na výkon nám poukazuje na dobrý pocit, který mají všichni žáci, když jsou kladně hodnoceni za plnění zadaných úkolů. Příprava do školy žákům spíše nezabírá hodně času, většina žáků se do školy připravuje. Se svými školními výsledky jsou žáci spokojeni a získané vědomosti považují za užitečné. V tomto okruhu žáci odpovídali ve většině případů kladně, z toho vyplývá, že jsou spokojeni se svými školními výsledky.

### ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá postoji žáků ke škole a učení kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom. V teoretické části jsme popsali charakteristické projevy Aspergerova syndromu, definovali a popsali jsme klíčové termíny práce. Vymezili jsme vhodné podmínky pro formování žádoucích postojů ke škole a učení u žáků s Aspergerovým syndromem. Popsali jsme vhodné metody a techniky, které formují pozitivní postoje ke škole a učení. Uvedli jsme charakteristiky projevů Aspergerova syndromu, které ovlivňují formování postojů ke škole a učení. Vymezili jsme vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem.

Praktická část bakalářské má za cíl zjistit jaké postoje zaujímají inkludovaní žáci s Aspergerovým syndromem ke škole a učení v hlavním vzdělávacím proudu. Druhým cílem praktické části je porovnat, zda zjištěné výsledky od žáků korespondují s teoretickými východisky.

### ZDROJE

Attwood, T., *Aspergerův syndrom Porucha sociálních vztahů a komunikace.* 2. vydání. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-262-0193-9.

Boyd, B., *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií.* Vydání 1. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-7367-834-0.

Bidlová, E., *Úvod do psychologie osobnosti a do sociální psychologie.* Praha: Credit 1998. ISBN 80-213-0378-6.

Bulant, M. (ed), *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání 2010.* ISBN 978-80-86856-69-8.

Čadilová, V., Žampachová, Z., *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

Čadová, E. a kol., *Katalog podpůrných opatření dílčí část.* Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4687-5.

Čáp, J., Mareš, J., *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X.

Čapek, R., *Třídní klima a školní klima.* 1. vydání. Praha: Grada 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

Dončuková, P., *Formování postojů žáků středních škol k aktuálním společenským tématům.* Hradec Králové 2017. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Gavora, P., *Úvod do prdagogického výzkumu.* Druhé, rozšířené české vydání. Brno: 2010. ISBN 978-80-7315-185-0

Grecmanová, H., *Pozitivní školní klima.* Učitelské listy, 1997, č. 5.

Hartl, P., Hartlová, H., *Psychologický slovník.* Vydání 1. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X.

Hayes, N., *Základy sociální psychologie.* Vydání 3. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-763-9.

Hrdlička, M., Komárek, V., (eds.), *Dětský autismus, Přehled současných poznatků.* 2., doplněné vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

Kalhoust, Z.,Obst, O. a kol., *Školní didaktika.* Vydání 2. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

Lašek, J., *Sociální psychologie II.* Vydání 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-116-7.

Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., Lukas, J., *Řízení inkluze ve škole.* Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8329-5.

Lechta, V. (ed), *Inkluzivní pedagogika*. 1. vydání.Praha: Portál 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

Mareš, J., Průcha, J., Walterová, E., *Pedagogický slovník.* 4. upravené vydání. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Michalík, J., Baslerová, P., Růžička a kolektiv. M., *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání.* 1. vydání. Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.

Nakonečný, M., *Sociální psychologie rozšířené a přepracované vydání.* Praha: Academia 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

Thorová, K., *Poruchy autistického spektra/¨dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha.* 3. vydání, přepracované a rozšířené. Praha: Portál, 2016.ISBN 978-80-262-0768-9.

Pešek, R., *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem, Nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi „tančit“.* 2. vydání. Pasparta 2017. ISBN 978-80-88163-65-7.

Průcha, J., *Psychologie učení, Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi.* Praha: Grada 2020. ISBN 978-80-271-2853-2.

Souček, J., Holubář, Z., *Sociální Psychologie.* Pardubice: Univerzita Pardubice, 1997. ISBN 80-7194-074-7.

Spilková, V. a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-942-9.

Vosmik, M., Bělohlávková, L., *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ.* Vydání 1. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

Zelinková, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Vydání 3. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Online zdroje

Školský zákon ve znění účinném od 27. 2. 2021 [cit. 15. 5.2021]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon

http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1161-inkluze-podle-psychologa-petera-farrella

[https://www.bedales.org.uk/alumni/peter-farrell#](https://www.bedales.org.uk/alumni/peter-farrell)

Grandin, Temple. Temple Grandin: Svět potřebuje všechny typy mysli, 2010 ted.com[online]. [cit. 14.6.2021]. Dostupné na:

<https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds?language=cs#t-1158780>

Chytrý, V., Kroufek, R., *Moznosti využití Likertovi škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě.* Scientia in educatione, 8, 2017. ISSN 1804-7106.

### ANOTACE

Jméno a příjmení: Jana Pokorná

Katedra: Ústav pedagogiky a sociálních studií

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.

Rok obhajoby: 2021

Název práce: Postoje žáků ke škole a učení

Název v angličtině: Pupils' attitudes towards school and learning

Anotace práce: Bakalářská práce je zaměřena na postoje žáků

Bakalářská práce se zaměřuje na postoje žáků s Aspergerovým syndromem ke škole a učení, kteří se vzdělávají na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Teoretická část práce se zaměřuje na problematiku inkluzivní ho vzdělávání. Definuje klíčové pojmy práce a popisuje projevy Aspergerova syndromu. Vymezuje vhodné podmínky a metody pro formování pozitivních postojů, dále vymezuje vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem.

Výzkumná část práce posuzuje postoje žáků s Aspergerovým syndromem ke škole a učení. Výzkum byl proveden kvantitativní metodou pomocí posuzovacích škál Likertova typu a uvádí postoje žáků, kteří se v rámci inkluzivního vzdělávání vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

The bachelor's thesis focuses on the attitudes of pupils with Asperger's syndrome to school and learning, who are educated in public primary schools. The theoretical part of the thesis focuses on the issue of inclusive education. It defines the key concepts of the work and describes the manifestations of Asperger's syndrome. It defines suitable conditions and methods for the formation of positive attitudes, it also defines suitable conditions for the education of pupils with Asperger's syndrome.

The research part of the thesis assesses the attitudes of students with Asperger's syndrome to school and learning. The research was carried out using a quantitative method using Likert-type assessment scales and presents the attitudes of pupils who are educated in publik schools within the framework of inclusive education.

Klíčová slova:

Postoje, žák, škola, učení, inkluze, Aspergerův syndrom.

Attitudes, pupil, school, learning, inclusion, Asperger's syndrome.