Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Didaktické strategie a pedagogické přístupy ve výuce žáků s Aspergerovým syndromem

Didactic Strategies and Pedagogical Approaches in the Education of Students with Asperger's Syndrome

Vypracovala: Bc. Lucie Blažková

Vedoucí práce: Mgr. Martina Hodianková

České Budějovice 2026

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této diplomové práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Dále prohlašuji, že při přípravě předložené práce byly použity následující nástroje generativní AI uvedeným způsobem/uvedenými způsoby: V kvalifikační práci byly použity nástroje ChatGPT a Google Gemini v období 15. 2. 2026 – 17. 6. 2026. Nástroj jsem použila pro parafráze literatury a také k revizi formulací a průběžným úpravám rukopisu. Výstupy jsem následně zkontrolovala, případně upravila, ověřila jejich správnost a přebírám za obsah práce plnou odpovědnost.

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

V Českých Budějovicích dne _____ _____

Bc. Lucie Blažková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Martině Hodiankové, za vedení práce, cenné rady, odborné připomínky, ochotu a vstřícný přístup. Její podněty a doporučení pro mě byly v průběhu psaní velkou oporou a přínosem.

Mé poděkování patří také všem participantům, kteří se ochotně zapojili do výzkumného šetření a věnovali svůj čas rozhovorům pro praktickou část této práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžném školním prostředí. Zaměřuje se na didaktické strategie a pedagogické přístupy, které pedagogové využívají při vzdělávání těchto žáků, a na specifika vyplývající z jejich vzdělávacích potřeb. Cílem práce bylo identifikovat a analyzovat postupy a metody využívané při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem a současně porozumět zkušenostem pedagogických pracovníků těchto žáků.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se věnuje charakteristice Aspergerova syndromu, specifikům vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a možnostem jejich podpory v běžném školním prostředí. Pozornost je zaměřena na vybrané didaktické strategie, principy strukturovaného učení a význam vizualizace ve vzdělávání těchto žáků.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumném šetření realizovaném prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pěti pedagogickými pracovníky, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem. Výzkum se zaměřoval na obtíže, se kterými se pedagogové při vzdělávání těchto žáků setkávají, na způsoby přizpůsobování výuky jejich potřebám a na podmínky, které pedagogové považují za důležité pro jejich úspěšné vzdělávání. Získaná zjištění poukazují zejména na význam individuálního přístupu, strukturovaného a předvídatelného prostředí, spolupráce s rodinou a role asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu.

Klíčová slova

Aspergerův syndrom, poruchy autistického spektra, inkluzivní vzdělávání, didaktické strategie, strukturované učení, základní vzdělávání

Abstract

This diploma thesis focuses on the education of pupils with Asperger's syndrome in mainstream school settings. It examines the didactic strategies and pedagogical approaches employed by teachers in the education of these pupils, as well as the specific education needs arising from the characteristics of Asperger's syndrome. The aim of the thesis was to identify and analyse the methods and strategies used in the education of pupils with Asperger's syndrome and to gain a deeper understanding of the experiences of educational professionals with these pupils.

The thesis is divided into two parts. The theoretical part provides an overview of Asperger's syndrome, the specific characteristics of educating pupils with autism spectrum disorders, and the possibilities for supporting these pupils in mainstream educational settings. Attention is devoted to selected didactic strategies, the principles of structured teaching, and the role of visual supports in the educational process.

The practical part is based on qualitative research conducted through semi-structured interviews with five educational professionals who have experience in teaching pupils with Asperger's syndrome. The research focused on the challenges encountered by teachers, the ways in which instruction is adapted to meet the needs of these pupils, and the conditions that educators consider essential for their successful education. The findings highlight the importance of an individualised approach, a structured and predictable learning environment, cooperation with families, and the role of teaching assistants in the educational process.

Key words

Asperger's syndrome, autism spectrum disorders, inclusive education, didactic strategies, structured teaching, primary education

Obsah

ÚVOD 8

I. Teoretická část 9

1 ASPERGERŮV SYNDROM A JEHO CHARAKTERISTIKY 9

1.1 Aspergerův syndrom v kontextu poruch autistického spektra 9

1.2 Specifika kognice a učení žáků s AS 10

1.2.1 Teorie mysli 11

1.2.2 Teorie centrální koherence 12

1.2.3 Teorie exekutivních funkcí 14

1.2.4 Intelektové schopnosti a nerovnoměrný kognitivní profil 15

1.3 Sociální a komunikační obtíže 16

1.3.1 Sociální vztahy a sociální interakce 16

1.3.2 Komunikační obtíže 18

1.4 Smyslové vnímání 20

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM 22

2.1 Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS 22

2.2 Edukativní specifika žáků s AS a podpůrná opatření 23

2.3 Role učitele a spolupráce s rodinou a odborníky 24

3 DIDAKTICKÉ STRATEGIE A METODIKA VÝUKY 27

3.1 Metoda TEACCH 27

3.1.1 Strukturalizace 28

3.1.1.1 Strukturalizace fyzického prostředí 28

3.1.1.2 Strukturalizace času 30

3.1.1.3 Strukturalizace činností 30

3.1.2 Vizualizace 31

3.1.3 Individualizace a motivace žáka 32

3.1.3.1 Motivace ve výuce 32

3.1.3.2 Využití specifických zájmů žáka 34

3.2 Specifika zadávání instrukcí ... 35
3.3 Podpora sociálních dovedností ... 36
3.3.1 Sociální scénáře ... 38
3.3.2 Modelování chování ... 39
3.4 Rozvoj komunikačních dovedností ... 40
4 STRATEGIE ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ... 43
II. Praktická část ... 45
5 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI ... 45
6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY ... 46
7 METODOLOGIE ... 47
7.1 Výzkumný soubor a proces shromažďování dat ... 47
7.2 Výzkumné prostředí ... 48
7.3 Analýza dat ... 49
8 ROZHOVORY ... 50
8.1 Rozhovor č. 1 ... 50
8.2 Rozhovor č. 2 ... 51
8.3 Rozhovor č. 3 ... 52
8.4 Rozhovor č. 4 ... 53
8.5 Rozhovor č. 5 ... 54
9 VÝSLEDKY VÝZKUMU ... 56
9.1 Výzkumná otázka č. 1 ... 56
9.2 Výzkumná otázka č. 2 ... 60
9.3 Výzkumná otázka č. 3 ... 64
10 DISKUSE ... 67
ZÁVĚR ... 71
Seznam příloh ... 77

ÚVOD

V posledních letech se v souvislosti s rozvojem inkluzivního vzdělávání stále častěji setkáváme se žáky s poruchami autistického spektra vzdělávanými v běžným základních školách. Jednou z diagnóz spadajících do této skupiny je Aspergerův syndrom, který je charakteristický především specifickými obtížemi v oblasti sociální interakce, komunikace a flexibility myšlení. Přestože se u těchto žáků zpravidla nevyskytuje intelektové oslabení ani opožděný vývoj řeči, mohou jejich specifické potřeby významně ovlivňovat průběh vzdělávání i každodenní fungování ve školním prostředí.

Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem představuje pro pedagogy řadu výzev. Učitelé musí vedle naplňování vzdělávacích cílů zohledňovat individuální potřeby žáků, přizpůsobovat výukové postupy a vytvářet podmínky podporující jejich úspěšné začlenění do školního prostředí. Významnou roli přitom hraje nejen samotný pedagog, ale také asistent pedagoga, rodina žáka a další odborníci.

Hlavním cílem této diplomové práce je identifikovat a analyzovat didaktické strategie a pedagogické přístupy využívané při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžném školním prostředí. Současně se práce zaměřuje na zkušenosti pedagogů s výukou těchto žáků, na obtíže, se kterými se při vzdělávání setkávají, a na podmínky, které podle jejich zkušeností přispívají k úspěšnému vzdělávání žáků s touto diagnózou.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnuje charakteristice Aspergerova syndromu, jeho projevům, specifikům vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a vybraným didaktickým strategiím. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumném šetření realizovaném prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem.

Práce si klade za cíl přispět k hlubšímu porozumění problematice vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem a nabídnout poznatky, které mohou být přínosné pro pedagogickou praxi i další odbornou diskusi v oblasti inkluzivního vzdělávání.

I. Teoretická část

1 ASPERGERŮV SYNDROM A JEHO CHARAKTERISTIKY

1.1 Aspergerův syndrom v kontextu poruch autistického spektra

Aspergerův syndrom spadá mezi poruchy autistického spektra (PAS), které patří mezi neurovývojové poruchy. Tyto poruchy jsou celoživotní a zasahují do mnoha oblastí vývoje jedince, například do sociální interakce, představivosti, flexibility myšlení, zpracování informací či smyslového vnímání. Ovlivňují také zejména sociální chování a komunikační schopnosti jedince. Obtíže v těchto oblastech mohou následně ovlivňovat každodenní fungování dítěte (Adamus, 2014).

Do skupiny poruch autistického spektra patří kromě Aspergerova syndromu také například dětský autismus, atypický autismus, dětská dezintegrační porucha, Rettův syndrom a jiné pervazivní vývojové poruchy (Thorová, 2016).

PAS jsou závažné poruchy, které mohou ovlivňovat celkové fungování jedince v běžném životě. Významným problémem bývá zejména narušení komunikačních schopností, které může komplikovat porozumění situacím a vztahům v okolí. Tyto obtíže následně ovlivňují také schopnost reagovat na události a zapojovat se do sociálního prostředí. Jedním z dalších typických projevů jsou obtíže v sociální oblasti, které mohou způsobovat potíže i při běžných a jednoduchých interakcích s ostatními lidmi. Pro mnoho jedinců je zároveň náročné vyrovnávat se se změnami v prostředí nebo v denním režimu. Proto často vyhledávají stabilitu v podobě stereotypních činností a opakujících se vzorců chování, které jim pomáhají zvládat každodenní situace. V souvislosti s uvedenými obtížemi se u některých osob s poruchami autistického spektra mohou objevovat také problematické formy chování, které okolí často hodnotí jako nevhodné nebo narušující běžné sociální fungování (Howlin, 2005).

Aspergerův syndrom byl oficiálně uznán jako diagnostická kategorie v roce 1994, kdy byl zařazen do čtvrtého vydání Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-IV) (Scarpa a kol., 2019). Na rozdíl od jiných forem poruch autistického spektra

mohou být jeho projevy méně nápadné, a proto bývá diagnóza často stanovena až v pozdějším věku (Vítková, 2004).

Jedním z rozdílů oproti jiným formám PAS je skutečnost, že u dětí s Aspergerovým syndromem se zpravidla neprojevuje opoždění řeči ani intelektového vývoje (Scarpa a kol., 2019). U řady jedinců se mohou vyskytovat potíže s motorickou koordinací, které se projevují například nižší pohybovou obratností nebo obtížemi při učení se některým sportovním či pohybovým aktivitám (Adamus, 2014).

U některých osob s Aspergerovým syndromem se mohou objevovat také psychické obtíže, zejména úzkostné nebo depresivní stavy. Ty mohou souviset s obtížemi při začleňování do sociálního prostředí nebo s opakovanými negativními zkušenostmi. V některých případech se může objevit také emoční nestabilita a problematické projevy chování (Adamus, 2014).

PAS se vyskytují častěji u mužů než u žen. Podobný trend je pozorován také u Aspergerova syndromu, kde je poměr mezi muži a ženami odhadován přibližně v rozmezí 3 : 1 až 10 : 1. Aspergerův syndrom a další příbuzné poruchy autistického spektra jsou podle dostupných údajů zaznamenávány zhruba u tří až čtyř dětí z tisíce (Vítková, 2004).

1.2 Specifika kognice a učení žáků s AS

U Aspergerova syndromu není možné identifikovat jednotné vnější projevy, které by byly společné pro všechny jedince s touto poruchou, jak je tomu u některých jiných diagnóz. Společné znaky se naopak nacházejí spíše ve vnitřních charakteristikách, zejména ve způsobu myšlení a zpracování informací. Právě tyto kognitivní zvláštnosti tyto osoby spojují. Aspergerův syndrom tedy nelze vysvětlovat pouze prostřednictvím viditelných projevů chování. Základ problému spočívá spíše ve způsobu, jakým tito jedinci interpretují a přisuzují význam informacím z okolí. Přestože je tato obtíž společná všem osobám s AS, její konkrétní projevy v chování mohou být u každého jedince odlišné (Vermeulen, 2006).

V odborné literatuře je u osob s AS někdy popisován tzv. hyperrealistický způsob vnímání reality. Tento styl myšlení je charakteristický tendencí k doslovné interpretaci informací. Největší obtíže se proto mohou objevovat v situacích, kdy je nutné interpretovat nepřímé významy, metafory nebo symbolické roviny sdělení (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Na základě výzkumů zaměřených na funkční odlišnosti u osob s poruchou autistického spektra (včetně Aspergerova syndromu) byly formulovány tři základní teoretické přístupy, které se snaží vysvětlit autismus z neuropsychologického hlediska. Tyto přístupy vycházejí především ze studia kognitivních procesů a jejich specifického fungování u osob s autismem. Mezi ně patří teorie mysli, teorie centrální koherence a teorie exekutivních funkcí (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

1.2.1 Teorie mysli

Teorie mysli je jednou z nejvýznamnějších teorií, která se snaží vysvětlit některé projevy osob s poruchou autistického spektra. Vychází z předpokladu, že člověk disponuje specifickou kognitivní schopností, která mu umožňuje vytvářet představy o duševních stavech druhých lidí. Tyto stavy, jako jsou myšlenky, emoce, přání, přesvědčení nebo záměry, nejsou přímo pozorovatelné, přesto však hrají zásadní roli při porozumění chování ostatních. Jedná se o složitý vývojový proces, který u zdravě se vyvíjejících dětí postupně prochází několika vývojovými stádii. Rozvíjí se již v raném dětství a jeho významnější rozvoj bývá patrný přibližně kolem čtvrtého roku života. Díky němu si dítě postupně uvědomuje, že ostatní lidé mohou mít vlastní myšlenky, pocity a pohled na svět, které se mohou lišit od jeho vlastního vnímání (Vosmik & Bělohlávková, 2010). Podle této teorie lze předpokládat, že schopnost porozumět vlastním emocím, myšlenkám a přáním souvisí také se schopností porozumět duševním stavům druhých lidí. Míra, do jaké dokážeme chápat prožívání ostatních, je totiž do značné míry ovlivněna tím, jak dobře rozumíme sami sobě a jak dokážeme situace druhých vztahovat k vlastním zkušenostem (Straussová, 2025).

Simon Baron-Cohen označuje obtíže v oblasti teorie mysli za jeden ze základních kognitivních problémů, které se u osob s poruchami autistického spektra objevují (Straussová, 2025). Výzkumná zjištění naznačují, že u dětí s PAS může být rozvoj

schopnosti teorie mysli narušen, přičemž v některých případech se tato schopnost nemusí vytvořit vůbec nebo se rozvíjí pouze částečně (Adamus a kol., 2017). Tito jedinci mohou mít omezenou schopnost porozumět emocionálním stavům druhých lidí a vcítit se do jejich prožívání. Záměry a pocity ostatních pro ně nemusí být snadno srozumitelné. Pokud k někomu cítí náklonnost, mohou zároveň předpokládat, že druhý člověk tyto pocity automaticky opětuje. V některých situacích mohou jedinci s poruchami autistického spektra předpokládat, že ostatní lidé mají přehled o jejich myšlenkách a úvahách. Tento předpoklad může přispívat k obtížím v sociální komunikaci, protože jedinec nemusí považovat za nutné své odpovědi nebo názory explicitně vyjadřovat. Pokud je po něm přesto požadováno vysvětlení, může taková situace vyvolat frustraci nebo negativní reakce. V některých případech proto může být u dětí s poruchami autistického spektra pozorováno výrazné opoždění ve vývoji řeči. Jedním z možných vysvětlení je skutečnost, že dítě nemusí plně porozumět funkci řeči jako nástroje sdílení informací. Pokud zároveň předpokládá, že ostatní lidé znají jeho myšlenky, může být motivace ke komunikaci výrazně snížena (Straussová, 2025).

1.2.2 Teorie centrální koherence

Pojem centrální koherence označuje schopnost jedince spojovat jednotlivé informace a vjemy do smysluplného celku. Při běžném zpracování podnětů dochází k tomu, že mozek automaticky integruje jednotlivé detaily do širšího kontextu, což umožňuje vnímat situace komplexně a nikoli pouze prostřednictvím izolovaných detailů. Při zpracování informací lidé obvykle vyhledávají širší kontext jednotlivých podnětů. Díky integraci různých vjemů jsou schopni vytvářet ucelený a koherentní obraz reality. Při zpracování informací lidé nepracují pouze s tím, co přímo pozorují. Do interpretace situací zapojují také představivost a dokážou uvažovat o skutečnostech, které nejsou bezprostředně viditelné. Díky tomu jsou schopni integrovat jak pozorované, tak i nepřímo odvozené informace a vytvářet jejich širší význam. Jednotlivé detaily lze správně interpretovat především tehdy, pokud jsou zasazeny do širšího kontextu. Pochopení celkového obrazu situace tak umožňuje lépe porozumět významu jednotlivých pozorování. Centrální koherence tedy umožňuje jedinci integrovat jednotlivé podněty do širšího kontextu, díky čemuž mohou získat svůj skutečný význam. Ačkoliv se tento pojem může na první pohled zdát poměrně složitý, v běžném životě tuto

schopnost lidé využívají zcela přirozeně a bez vědomého úsilí. Při interpretaci situací mají totiž tendenci spontánně hledat širší kontext a přisuzovat jednotlivým podnětům význam v rámci celku. Interpretace izolovaných detailů bez jejich zasazení do kontextu naopak vyžaduje určitou míru vědomého úsilí. U dětí s PAS však může být tento proces opačný (Vermeulen, 2006).

Psycholožka Uta Frith navrhla interpretovat poruchy autistického spektra právě jako projev oslabené centrální koherence. Tento přístup je považován za významnou součást vysvětlení kognitivních obtíží, které se u osob s PAS vyskytují (Straussová, 2025). Narušení centrální koherence může vést k fragmentárnímu způsobu zpracování informací. Tito jedinci tak mohou mít obtíže při integraci jednotlivých informací do širšího kontextu, stejně jako při vyvozování závěrů a zobecňování poznatků. Mohou mít tendenci soustředit se více na jednotlivé detaily než na celkový kontext situace. V důsledku toho může být pro ně obtížné zachytit hlavní smysl sdělení nebo rozlišit mezi podstatnými a nepodstatnými informacemi (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Deficit v oblasti generalizace představuje u dětí s poruchami autistického spektra významnou obtíž. Projevuje se jak při upevňování nových vzorců chování, tak při osvojování pojmů v pasivní i aktivní slovní zásobě. Jedinec si může určitý pojem spojovat pouze s konkrétním objektem a může mít obtíže aplikovat jej na jiné podobné předměty. Například dítě chápe pojem „židle“ pouze ve vztahu k jedné konkrétní židli, například bílé plastové židli, a nemusí tento pojem automaticky vztahovat i na jiné typy židlí (Straussová, 2025). Při úkolech založených na vizuální podobnosti bývají děti s PAS často úspěšné. Dokážou například seskupovat předměty podle barvy, tvaru nebo vzhledu. Problémy se však mohou projevit například při úkolech založených na pochopení vztahu mezi částí a celkem nebo při třídění předmětů podle jejich funkce, například při spojování předmětů, které spolu souvisejí významově. V těchto případech může být patrné, že porozumění významu předmětů je náročnější než jejich rozlišování podle vzhledu (De Clerq, 2007).

Obtíže se mohou projevovat také v oblasti porozumění pravidlům a jejich aplikace v každodenních situacích. Spoléhat se pouze na pevně definovaná pravidla navíc nemusí být vždy účinné, protože není možné vytvořit pravidla pro všechny možné situace.

Každodenní interakce totiž zahrnují také výjimky a nepředvídatelné okolnosti, které nelze předem přesně vymezit. Lidé bez poruch autistického spektra nejsou při porozumění situacím závislí na pevně stanovených pravidlech. Díky schopnosti interpretovat kontext dokážou přisuzovat pozorovaným jevům různé významy a nejsou odkázáni pouze na doslovné vnímání jednotlivých podnětů. Smysl situací proto nevzniká na základě pravidel, ale především prostřednictvím interpretace širších souvislostí (Vermeulen, 2006).

Jedinci s PAS tak mohou vnímat realitu spíše prostřednictvím jednotlivých, vzájemně méně propojených detailů. Tyto informace pro ně často mají především doslovný význam a nejsou automaticky spojovány do širšího kontextu. V důsledku toho může jejich vnímání světa připomínat soubor jednotlivých částí, které se obtížně skládají do uceleného celku (Vermeulen, 2006).

1.2.3 Teorie exekutivních funkcí

Třetí významnou teorií je teorie deficitu exekutivních funkcí. Exekutivní funkce označují soubor kognitivních procesů, které pomáhají řídit pozornost, plánovat chování a směřovat jednání k dosažení určitého cíle. Zároveň umožňují potlačit první impulzivní reakci na podněty z okolí, která by v některých situacích mohla být nevhodná (Adamus, 2014). Díky fungování exekutivních funkcí není chování člověka řízeno pouze aktuálními podněty z okolí. Jedinec je schopen opírat své jednání o vnitřní mentální reprezentace, jako jsou plány, cíle nebo předem vytvořené scénáře chování (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Teorie Ozonoffa vychází z předpokladu, že u osob s PAS dochází k narušení kontrolních exekutivních funkcí. Tento deficit je považován za jeden z klíčových faktorů, který může stát v jádru kognitivních obtíží spojených s poruchami autistického spektra. Pro tyto jedince může být obtížná orientace v čase a v odhadu délky jednotlivých činností. Náročné také může být plánovat různé aktivity a zároveň dodržet stanovený plán (Straussová, 2025). Frontální laloky mozkové kůry mají významnou roli při předvídání budoucích situací na základě minulých zkušenosti. Podílejí se také na schopnosti odhadovat možné důsledky vlastního jednání a organizovat chování v čase. Pokud jsou

tyto funkce narušeny, může to u jedince vyvolávat pocity chaosu a úzkosti (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Narušení exekutivních funkcí se může výrazně promítat také do oblasti regulace chování. Jedinci s poruchami autistického spektra mohou mít obtíže aktivovat kontrolní mechanismy seberegulace, což může vést k impulzivním reakcím. Tyto projevy mohou být doprovázeny zvýšenou dráždivostí, obtížemi v adaptaci na změny a sociální neobratností (Straussová, 2025).

1.2.4 Intelektové schopnosti a nerovnoměrný kognitivní profil

Většina osob s Aspergerovým syndromem má tedy intelekt v pásmu průměru nebo nadprůměru. Silnější stránkou bývá zejména abstraktní uvažování, zatímco praktické fungování v každodenních situacích může být obtížnější. Intelekt ovlivňuje dosaženou úroveň vzdělání i schopnost zvládat běžné sebeobslužné činnosti, avšak není zárukou úplné samostatnosti v dospělém životě (Adamus, 2014). V odborné literatuře se objevují také zmínky o možných pozitivních stránkách Aspergerova syndromu. U některých jedinců se může projevovat neobvyklý způsob uvažování a vnímání reality, který může být v určitých situacích výhodou a může vést k nadprůměrným výsledkům v konkrétních oblastech (Vítková, 2004).

Praxe ukazuje, že intelektový potenciál u osob s poruchami autistického spektra bývá jen zřídka rozvinut rovnoměrně. Jednotlivé intelektové schopnosti se mohou rozvíjet odlišným tempem a často se projevují poměrně izolovaně. Výsledkem mohou být výrazné rozdíly mezi nadprůměrnými výkony v některých oblastech a oslabením výkonu v jiných. Mezi oblasti, ve kterých se mohou výrazněji projevovat schopnosti, patří například hudba, technické aktivity nebo matematika (Vítková, 2004). Takové projevy jsou často označovány jako tzv. ostrůvkovité schopnosti. V určitých oblastech mohou být některé dovednosti rozvinuty velmi výrazně a v některých případech mohou dosahovat až mimořádné úrovně (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Obtíže se mohou objevovat také v oblasti kognitivní flexibility. Myšlení může být poměrně rigidní a změna již vytvořeného postupu nebo názoru může být náročná. Přizpůsobení se novým okolnostem proto může probíhat obtížněji a často dochází

k setrvávání u jednoho způsobu řešení, i když se ukáže jako neúčinný. V důsledku toho může být snížena schopnost učit se z vlastních chyb. U Aspergerova syndromu bývá na druhou stranu často dobře rozvinutá dlouhodobá paměť, zejména mechanického charakteru. Díky tomu může být zapamatování si velkého množství informací relativně snadné (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

S omezenou kognitivní flexibilitou úzce souvisí také zvýšená potřeba rutiny, předvídatelnosti a stability. Pro každodenní život dětí s Aspergerovým syndromem jsou charakteristické opakující se a stereotypní vzorce chování. Jejich fungování bývá často pevně ukotveno v propracovaném systému zažitých rutin a rituálů, které jim poskytují pocit jistoty a stability. Jakékoliv neočekávané narušení tohoto zavedeného řádu pro ně může být velmi stresující a může vyvolávat pocity nejistoty, úzkosti či frustrace. Předvídatelnost a stabilita proto hrají důležitou roli v jejich každodenním životě a ovlivňují jejich reakce na nové či nečekané situace (Preissmann, 2010).

1.3 Sociální a komunikační obtíže

Jednou z nejvýraznějších oblastí potíží u dětí s Aspergerovým syndromem je sociální chování a sociální interakce. Tyto obtíže se mohou projevovat například při navazování přirozených vztahů s ostatními lidmi i při porozumění různým formám neverbální komunikace (Preissmann, 2010).

1.3.1 Sociální vztahy a sociální interakce

Projevy těchto obtíží mohou být velmi různorodé. V případě Aspergerova syndromu se nejedná primárně o vědomé vyhledávání samoty, ale spíše o obtíže v oblasti sociální interakci a komunikace. Tyto obtíže mohou vést k tomu, že dítě tráví více času samostatnými aktivitami. V prostředí s větším množstvím lidí se může cítit nejistě nebo zmateně, protože sociální situace pro něj mohou být náročné a obtížně čitelné (Radkovová & Hořejší, 2018).

U těchto dětí se může již od raného věku projevovat omezenější zájem o sociální kontakt. Zároveň může být patrná i proměnlivá kvalita sociálních interakcí (Čadilová & Žampachová, 2017). Jejich sociální chování může nabývat velmi různorodých podob. Na jedné straně se může objevovat výrazná osamělost a vyhýbání se sociálním

kontaktům, na druhé straně naopak nadměrná sociální aktivita. Odborné zdroje v této souvislosti popisují několik typů sociální interakce (pasivní, aktivní, osamělý, formální). Dominantní styl sociálního chování se obvykle stabilizuje až v dospělosti (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Tyto děti se často setkávají s obtížemi při zapojení do sociálních a napodobivých her. Problém může představovat zejména hra „na něco“, tedy situace, kdy je potřeba využívat představivost a symbolické jednání. Společné aktivity s vrstevníky pro ně nemusí být přirozené a často o ně neprojevují výrazný zájem. Může být proto obtížné zapojit se do soutěživých her, kolektivních sportů nebo jiných činností vyžadujících spolupráci. Děti s Aspergerovým syndromem často neprožívají společné aktivity s ostatními stejným způsobem jako jejich vrstevníci. Sdílený emocionální prožitek ze společné činnosti pro ně nemusí být přirozený. Současná společnost je přitom založena na spolupráci a vyžaduje od jedinců schopnosti, jako je přizpůsobivost, tolerance nebo hledání kompromisů. Právě tyto sociální dovednosti však mohou být u osob s Aspergerovým syndromem oslabené (Radkovová & Hořejší, 2018).

Spontánní napodobování činností, které dítě vidí u rodičů nebo sourozenců, se objevuje méně často (Čadilová & Žampachová, 2017). Naopak někteří mají snahu být součástí sociálního prostředí a aktivně se zapojovat do interakcí s ostatními. Aby se v sociálních situacích lépe orientovali, mohou využívat strategii mechanického napodobování chování druhých lidí. V situacích, kdy si nejsou jistí, jak reagovat, se proto často řídí tím, jak jednají ostatní. V odborné literatuře se tento typ imitace označuje jako tzv. otrocké napodobování. Jedinec při něm přebírá chování ostatních lidí bez hlubšího porozumění jeho významu. Napodobování probíhá spíše mechanicky, aniž by bylo zcela jasné, jaký má dané chování smysl (Vermeulen, 2006). Toto chování může vzhledem k omezené sociální intuici a empatii působit na okolí neobvykle (Patrick, 2011).

Navazování blízkých vztahů může být pro dítě s Aspergerovým syndromem výrazně obtížné. Přestože někteří mohou mít zájem o přátelství a snaží se kontakt s vrstevníky navazovat, jejich sociální obtíže jim často brání ve vytváření stabilních vztahů. Jejich projevy při pokusech o navázání kontaktu mohou působit neobratně, nepřiměřeně nebo příliš přímočaře. To může vést k nepochopení a někdy i k odmítnutí ze strany okolí.

Sociální interakce pro ně mohou být pro spojeny s pocitem nejistoty a selhání (Radkovová & Hořejší, 2018). Během celého života se potýkají s obtížemi v oblasti vyjadřování emocí a vlastních prožitků. Zároveň pro ně bývá náročné sdílet své pocity s ostatními lidmi a navazovat vzájemné porozumění v emocionální oblasti (Beyer & Gammerltoft, 2006). Tyto problémy mohou vést k tomu, že jejich chování je okolím interpretováno jako nezájem nebo odstup. V důsledku toho mohou působit rezervovaně či odtažitě. Sami však často prožívají pocity nepochopení, nedocenění a sociální izolace (Radkovová & Hořejší, 2018).

1.3.2 Komunikační obtíže

Významnou oblastí obtíží je také kvalitativní narušení komunikace. Tyto obtíže se mohou projevovat v oblasti verbální i neverbální komunikace a zasahovat různé složky řeči. Ne vždy se sice projeví jako zjevné narušení řečového projevu, avšak v celkovém řečovém vývoji bývají patrné určité abnormality. Verbální projev dítěte často neodpovídá jeho mentálnímu věku, což bývá pro rodiče jedním z prvních signálů, že vývoj dítěte neprobíhá zcela typickým způsobem (Adamus a kol., 2017).

Vývoj řeči u dětí s PAS se často liší od běžného vývoje nejen svým tempem, ale i charakterem. Přibližně u čtyřiceti procent těchto dětí se řeč vůbec nevytvoří a děti zároveň často nevyužívají ani alternativní komunikační strategie. U těch jedinců, kteří řeč rozvinou, může být její používání atypické a nemusí plnit běžné komunikační funkce (Adamus, 2014).

Děti s Aspergerovým syndromem mohou mít potíže s orientací v sociálních situacích, zejména při interpretaci komunikačních signálů. Může pro ně být obtížné porozumět významu gest, mimiky nebo řeči těla, stejně jako nepřímým sdělením, narážkám či emocionálním reakcím ostatních osob. Složitější může být také vnímání vztahů mezi jednotlivými účastníky komunikace a širšího kontextu situace (Radkovová & Hořejší, 2018).

Obtíže se často projevují především v oblasti neverbální komunikace. Ta přitom může nést stejně důležité, někdy dokonce i významnější informace než samotná slova. Ačkoli tyto děti slyší a rozumějí řeči stejně dobře jako ostatní lidé, interpretace gest, mimiky,

nebo řeči těla pro ně může být velmi náročná. Tyto signály mohou působit jako obtížně srozumitelný systém, který je třeba vědomě a namáhavě dešifrovat. V důsledku toho se může stát, že jedinci s Aspergerovým syndromem nedokážou vždy správně interpretovat probíhající situaci. Může pro ně být obtížné pochopit širší souvislosti a zvolit odpovídající způsob jednání (Radkovová & Hořejší, 2018).

Pro děti s Aspergerovým syndromem může být náročné navázat a udržet oční kontakt během komunikace. Někteří se také vyhýbají fyzickému kontaktu, například při společenském pozdravu podáním ruky. Obtíže se mohou objevovat také při vedení rozhovoru, zejména pokud jde o běžnou neformální konverzaci (Preissmann, 2010). Komunikace může mít často jednostranný charakter. Rozhovor bývá zaměřen převážně na témata, která jedince zajímají, a může chybět přirozený zájem o potřeby nebo názory partnera v komunikaci. Někdy se objevují otázky, na které již tazatel zná odpověď, případně otázky související s jeho specifickými zájmy. V jiných případech mohou otázky v rozhovoru téměř chybět (Adamus, 2014).

Společenské normy a pravidla si často musí osvojovat vědomě, protože je nedokážou vnímat intuitivně tak jako většina ostatních lidí (Preissmann, 2010). Děti s Aspergerovým syndromem mohou mít potíže odhadnout, jaké chování je v konkrétní situaci společensky přijatelné. Jejich reakce proto mohou někdy působit nepřiměřeně. Problém se může projevit například nevhodně zvoleným obsahem sdělení, nepřiměřenou emocionální reakcí nebo neobvyklým způsobem projevu, například v mimice či tónu hlasu (Radkovová & Hořejší, 2018). Děti mohou mít potíže s používáním vykání, se správným pozdravem nebo s vhodným oslovením druhých lidí. Někdy se v jejich řeči mohou objevovat i nevhodné či vulgární výrazy. Problémy mohou mít rovněž s vyjadřováním vlastních pocitů nebo s popisem minulých událostí (Adamus, 2014). Nepřímé formy vyjadřování, jako je ironie, metafora nebo dvojsmysl, nebývají vždy správně interpretovány. Sdělení je proto často chápáno doslovně, což může vést v některých situacích k nedorozumění nebo neadekvátní reakci (Radkovová & Hořejší, 2018).

Vnější projevy dětí s Aspergerovým syndromem často nenaznačují přítomnost jakéhokoli postižení. Z tohoto důvodu může okolí jejich obtíže někdy nesprávně interpretovat jako úmyslné nevhodné chování nebo provokaci (Preissmann, 2010).

1.4 Smyslové vnímání

Děti s Aspergerovým syndromem mohou reagovat na podněty z okolního prostředí i na podněty vycházející z vlastního těla odlišným způsobem. Reakce mohou být oslabené, naopak velmi intenzivní nebo se mohou projevovat neobvyklým či nepředvídatelným způsobem. Tyto odlišnosti se mohou objevit ve všech oblastech smyslového vnímání, přesto však samotné smyslové orgány nemusí být nijak poškozeny (Vítková, 2004). Jako označení pro tyto jevy se používá buď hypersenzitivita, tedy zvýšená citlivost na smyslové podněty, nebo naopak hyposenzitivita, která se projevuje sníženou citlivostí. V některých případech se může objevit také výrazný zájem o určité smyslové podněty, který může mít podobu opakovaného vyhledávání konkrétních vjemů nebo tzv. autostimulačního chování (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Přibližně u 40 % dětí s AS se objevuje hypersenzitivita v oblasti jednoho nebo více smyslů. Běžné podněty z okolního prostředí mohou být proto vnímány jako nadměrně silné. Úzkostná reakce se přitom může objevit nejen při samotném působení podnětu, ale někdy i při jeho očekávání (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Hluk je pro mnoho jedinců významným zdrojem stresu. Prostředí školních chodeb a hal bývá často velmi hlučné, zejména během přestávek, kdy se zde mísí hlasy žáků, ozvěna prostoru i zvuk školního zvonění. Takové prostředí může být pro tyto žáky výrazně zatěžující. Dlouhodobé vystavení těmto podnětům může způsobovat, že se tyto děti po značnou část dne nacházejí v situaci blízké smyslovému přetížení (Sainsbury, 2016). Klinická pozorování ukazují, že zvýšená citlivost na zvuk se často týká především náhlých a neočekávaných podnětů, například štěkotu psa, zvonění telefonu nebo kašlání. Problém mohou představovat také dlouhodobě trvající zvuky s vysokou frekvencí, jako je například zvuk vysavače nebo fénu. Obtížné mohou být rovněž již zmíněné situace, kdy se v prostředí současně objevuje větší množství různých zvuků, na místech s vysokou koncentrací lidí (Vosmik & Bělohlávková, 2010). V některých případech mohou určité

zvuky u těchto jedinců vyvolávat intenzivní pocity strachu nebo úzkosti, přičemž důvod těchto reakcí nemusí být vždy zřejmý (Vítková, 2004).

Další příčinou smyslového přetížení může být zvýšená citlivost na dotek. Ta se může projevovat citlivostí na určitou intenzitu dotyku nebo na dotyk v konkrétních částech těla. Citlivější mohou být například oblast hlavy, nadloktí nebo dlaní. U některých dětí se může objevovat také odmítání kontaktu s určitými povrchy či materiály. Tento jev se může projevovat neochotou nosit některé druhy oblečení nebo dotýkat se určitých materiálů, například kovu. Odlišnosti se mohou projevovat také v oblasti zrakového vnímání. U některých dětí se objevuje zvýšená citlivost na intenzivní světlo. V určitých případech může být popisováno také tzv. tunelové vidění, kdy jedinec vnímá především podněty nacházející se přímo v jeho zorném poli a ostatní podněty z okolí mohou zůstávat mimo jeho pozornost (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Dalším projevem, který může být v souvislosti se smyslovým zpracováním zaznamenán, je obtížnější vnímání tělesných signálů. Dítě s Aspergerovým syndromem nemusí vždy včas rozpoznat pocity hladu, žízně nebo potřebu močení, případně si tyto signály uvědomí až se zpožděním. Situace, kdy není možné bezprostředně reagovat na tělesné potřeby, jako například pokud učitel nepovolí odchod z hodiny na toaletu, mohou být pro tyto děti zdrojem značného stresu (Sainsbury, 2016).

Důležitou součástí zvládání smyslového přetížení je schopnost rozpoznat podněty, které tyto stavy vyvolávají. Pokud si je jedinec dokáže uvědomit, může se snažit takovým situacím předcházet. Stejně důležité je také rozpoznání okamžiku, kdy již k přetížení došlo, aby bylo možné reagovat způsobem, který pomůže situaci stabilizovat (Preissmann, 2010).

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

V současné době mají děti s poruchou autistického spektra a souvisejícími diagnózami právo na rovnocenný přístup k výchově a vzdělávání. Tento přístup představuje zásadní změnu v inkluzivní pedagogice, neboť na rozdíl od dřívějších dob umožňuje žákům se znevýhodněním plnohodnotné zařazení do hlavního vzdělávacího proudu. Pro tyto žáky jsou vytvářeny individuální vzdělávací plány, které reflektují jejich specifické výchovné i výukové potřeby a umožňují modifikaci metod a forem práce v souladu s jejich kognitivním profilem (Schopler a kol., 2011).

2.1 Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS

V českém školském systému jsou žáci s poruchami autistického spektra v souladu se zákonem č. 472/2011 Sb. legislativně vymezováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jimž je garantováno právo na rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoli formy diskriminace (Thorová, 2016).

Při definování základní terminologie je nezbytné rozlišovat mezi inkluzí a integrací. Integrace je chápána jako proces, který předpokládá, že jedinec nebo určitá skupina byli původně z většinové společnosti vyčleněni a následně dochází k jejich zpětnému začleňování do hlavního vzdělávacího proudu či běžného komunitního života. Inkluzivní škola, respektive inkluzivní prostředí, se vyznačuje schopností vytvořit systém, který je vnitřně strukturován tak, aby dokázal naplňovat veškeré speciální vzdělávací potřeby každého jednotlivého žáka se znevýhodněním. V tomto kontextu nelze inkluzi chápat jako pouhou fyzickou přítomnost dítěte ve školském zařízení, nýbrž jako jeho plnohodnotné a komplexní začlenění do vzdělávacího procesu i sociálních struktur školy (Vítková, 2004).

Úspěšnost inkluzivního procesu ve vzdělávání není determinována pouze legislativními normami, ale je podmíněna součinností mnoha proměnných. Podle Slowíka (2007) hrají zásadní roli zejména tyto faktory: materiální a prostorové zajištění školy, úroveň odborných kompetencí pedagogů při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a kvalita spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (např. pedagogicko-psychologickými poradnami či speciálně pedagogickými centry). Neméně významná

je i míra přijetí inkluze ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů, kvalita poskytované speciální podpory a v neposlední řadě také celospolečenský a komunitní postoj k integraci jako takové.

V České republice lze proces inkluze vnímat jako dlouhodobou a kontinuální transformaci vzdělávacího systému, která se začala intenzivněji utvářet po roce 1989. Přestože byla cesta k inkluzi provázena počátečními obtížemi, metodickými nejistotami a vlnami společenské skepse, výsledkem tohoto úsilí je postupné prohlubování odborného povědomí o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a postupná implementace konkrétních systémových opatření do běžné školní praxe (Vítková, 2004). Tento vývoj v národním měřítku koresponduje i se širším mezinárodním ukotvením. Inkluzivní přístup je podpořen Úmluvou o právech osob se zdravotním postižením, kterou v prosinci 2006 schválilo Valné shromáždění OSN a Česká republika ji v roce 2009 ratifikovala. Tato Úmluva klade zásadní důraz na zajištění rovného přístupu ke vzdělávání pro osoby se zdravotním postižením a je založena na principech rovnosti a ochrany základních lidských práv a svobod (Adamus, 2014).

V českém prostředí je tento rámec konkretizován zákonem č. 561/2004 Sb., který stanovuje povinnost upřednostňovat vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném školním prostředí, pokud je to v souladu s jejich potřebami. Podmínky a pravidla pro toto vzdělávání, včetně vypracování individuálního vzdělávacího plánu či zajištění asistence pedagoga, jsou dále podrobněji specifikovány v prováděcí vyhlášce č. 73/2005 Sb. (Slowík, 2007).

2.2 Edukativní specifika žáků s AS a podpůrná opatření

Vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v inkluzivním prostředí klade vysoké nároky na porozumění jeho specifickému sociálnímu a kognitivnímu vnímání. Pro tyto žáky představuje běžná sociální interakce často těžce srozumitelný systém. V kontextu školní docházky proto nelze k diagnóze přistupovat jako k deficitu, který je nutné odstranit či léčit. Prioritou inkluzivního přístupu je naopak vytváření bezpečného edukačního rámce, který žákovi umožňuje orientaci v sociálním dění. Cílem pedagogického působení je tak eliminace bariér a předcházení konfliktům skrze

porozumění odlišnosti žáka, čímž jsou efektivněji naplňovány jeho specifické vzdělávací potřeby (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Významný posun v podpoře žáků s Aspergerovým syndromem přinesla novela školského zákona z roku 2013, která zavedla systém podpůrných opatření. Tato opatření zahrnují například poradenskou pomoc, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu nebo podporu asistenta pedagoga (Thorová, 2016). Důležitou součástí systému podpory jsou také speciálně pedagogická centra, která poskytují odbornou pomoc žákům, jejich rodinám i pedagogům a podílejí se například na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (Vítková, 2004). Významnou roli ve vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem zastává rovněž asistent pedagoga, který ve spolupráci s učitelem podporuje žáka při zvládání školních povinností, orientaci ve školním prostředí a rozvoji jeho samostatnosti (Adamus, 2014).

S přibývajícím věkem a rostoucími nároky na sociální dovednosti a samostatnost se u žáků s Aspergerovým syndromem častěji objevuje pocit jinakosti. Pokud v inkluzivním prostředí chybí tolerance ze strany vrstevníků nebo je na žáka vyvíjen nepřiměřený tlak na výkon bez zajištění odpovídajících podpůrných opatření, zvyšuje se riziko negativních dopadů na jeho psychické zdraví. Tyto faktory mohou vyústit v sociální izolaci, rozvoj depresivních stavů či vystavení žáka šikaně (Preissmann, 2010).

2.3 Role učitele a spolupráce s rodinou a odborníky

Inkluzivní proces žáků s Aspergerovým syndromem vyžaduje aktivní podporu ze strany vedení školy i všech pedagogických pracovníků. Vstřícný a trpělivý přístup učitelů může výrazně ovlivnit školní úspěšnost žáka a jeho celkovou adaptaci na školní prostředí. Pedagog by měl svým přístupem k žákovi nastavovat standardy respektující komunikace pro celou třídu, přičemž jakákoliv negativní vyjádření či stigmatizace takového žáka jsou v rámci inkluzivního vzdělávání nepřípustné (Preissmann, 2010).

Významnou součástí role učitele je také podpora sociálních vztahů ve třídě. Pedagog by měl v inkluzivním prostředí působit jako mediátor vztahů mezi žákem s Aspergerovým syndromem a jeho vrstevníky. V případě výskytu problémů v kolektivu je jeho úkolem aktivně podporovat porozumění specifickým potřebám žáka ze strany spolužáků

a modelovat správný způsob vzájemné interakce. Tímto přístupem pedagog pomáhá žákovi navazovat a udržovat přátelské vztahy, což může současně přispívat ke snižování sociální úzkosti, kterou v kontextu školní docházky pravidelně prožívá.

V rámci pedagogické praxe je rovněž nezbytné, aby učitelé v běžných školách dokázali rozlišovat mezi záměrně negativním chováním žáka a projevy vyplývajícími ze specifik Aspergerova syndromu. Mnoho problémů, které mohou být interpretovány jako drzost či neochota spolupracovat, ve skutečnosti pramení z potíží žáka s přijímáním změn a ulpíváním na stereotypech. Pro úspěšné zvládnutí těchto situací je proto důležité, aby pedagogové disponovali základními znalostmi o specifikách této diagnózy (Howlin, 2005).

Dostatečná informovanost pedagogických pracovníků představuje jeden z předpokladů kvalitního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. Jelikož počet těchto žáků v běžných školách narůstá, je pravděpodobně, že se během své profesní kariéry s takovým žákem setká většina učitelů. Je proto nezbytné vytvářet systém vzdělávání, který pedagogům poskytne konkrétní strategie, metody práce a informace o možnostech intervence, a to nejen prostřednictvím krátkodobých kurzů, ale také formou dlouhodobějšího odborného vzdělávání (Howlin, 2005).

Jako jedna z nejefektivnějších cest k zajištění kvalitní podpory těchto žáků se jeví systematické odborné vzdělávání pedagogických pracovníků, které jim poskytuje hlubší vhled do specifik této diagnózy (Vosmik & Bělohlávková, 2010). Pokud škola nedisponuje dostatkem odborných znalostí nebo materiálů, mohou významnou roli sehrávat odborníci z praxe, kteří pedagogům poskytují metodickou pomoc, konzultace a další formy podpory (Preissmann, 2010).

Nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání je také spolupráce s rodinou a odbornými pracovišti. Pro zdárný průběh inkluze je nezbytná úzká a kontinuální kooperace školy se speciálně pedagogickými centry či dalšími odborníky, kteří zajišťují potřebnou metodickou oporu a supervizi. Současně je důležitá aktivní spolupráce s rodinou žáka, která umožňuje sdílení informací a sjednocení výchovných i vzdělávacích postupů. Tento kooperativní model přispívá k vytváření stabilního a předvídatelného prostředí pro žáka. Vzhledem k tomu, že se potřeby žáka s Aspergerovým syndromem v průběhu školní

docházky proměňují, je zásadní, aby systém podpory zůstal flexibilní a dokázal citlivě reagovat na jeho aktuální potřeby, čímž se minimalizuje riziko neadekvátních pedagogických intervencí (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

3 DIDAKTICKÉ STRATEGIE A METODIKA VÝUKY

Po předchozím vymezení charakteristik Aspergerova syndromu, legislativních souvislostí a systému podpory, které tvoří nezbytné zázemí pro inkluzi žáků s Aspergerovým syndromem, se tato kapitola zaměřuje na samotnou realizaci edukace v běžné třídě. Úspěšná integrace těchto žáků nevyžaduje pouze pochopení jejich odlišností, ale především aplikaci specifických didaktických strategií a metodických postupů. Následující kapitola představuje konkrétní nástroje, které umožňují přizpůsobit výukový proces tak, aby reflektoval kognitivní a sociální specifika žáků s Aspergerovým syndromem, minimalizoval bariéry v učení a současně podporoval rozvoj jejich samostatnosti a studijního potenciálu.

3.1 Metoda TEACCH

Program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) byl založen v roce 1966 v Severní Karolíně ve Spojených státech amerických. U zrodu tohoto systému stál přední světový expert na problematiku autismu, profesor Eric Schopler, pod jehož vedením celý koncept vznikl. Od svého založení se program rozšířil nejprve do dalších států USA a následně také do Evropy (Vítková, 2004).

Tento přístup je rodiči zpravidla hodnocen pozitivně a prokazatelně přispívá k harmonizaci chování dětí. Mezi hlavní přínosy programu patří podpora vzdělávání, rozvoj komunikačních dovedností a prevence problémového chování. Výhodou tohoto konceptu je také finanční nenáročnost celého konceptu a skutečnost, že tyto specifické metodické postupy lze snadno implementovat do běžně fungujícího školského systému (Thorová, 2016).

Podle Thorové (2016) mezi základní pilíře a filozofii tohoto modelu patří:

- Individuální přístup
- Aktivní generalizace dovedností: Podpora uplatňování získaných dovedností v běžném životě a různých situacích.
- Partnerský vztah s rodinou

- Společenská integrace: Snaha o plnohodnotné začlenění jedinců s autismem do většinové společnosti.
- Propojení diagnostiky a intervence: Přímá návaznost konkrétních podpůrných opatření na předchozí pedagogické hodnocení.

3.1.1 Strukturalizace

Zavedení struktury do výuky spočívá v nastavení jasných pravidel, zviditelnění toho, jak po sobě aktivity následují, a v přehledném uspořádání prostředí, ve kterém se žák s Aspergerovým syndromem pohybuje. Tento krok pomáhá odbourat pocity zmatku a nejistoty, díky čemuž žák lépe přijímá nové úkoly, úspěšně se učí a snadněji zvládá nečekané změny v programu (Thorová, 2016).

Díky srozumitelnému a přehlednému uspořádání prostoru i času získává žák s Aspergerovým syndromem jasnou informaci o tom, na jakém místě a v jakém okamžiku mají konkrétní aktivity probíhat. V rámci školního režimu je klíčové poskytnout žákovi jednoznačné odpovědi na to, kde se odehrává samotná výuka, kde se stravuje, provádí hygienu, věnuje se kreativním činnostem nebo kde probíhá pohybová výchova (Adamus, 2014).

Vytvoření strukturovaného zázemí napomáhá těmto dětem rozvíjet schopnost samostatného plánování a organizace vlastních činností. Jasně nastavené podmínky jim zároveň usnadňují orientaci v okolním dění, díky čemuž dokážou na situace a podněty kolem sebe reagovat přiměřeným způsobem (Schopler, 1998).

Metodika se plně přizpůsobuje specifikům potřebám žáků s Aspergerovým syndromem a cíleně staví na silných stránkách, kterými tito žáci obvykle disponují. Mezi ně se řadí zejména dobré vizuální vnímání, mechanická paměť a také jejich vyhraněné zájmy (Hrdlička & Komárek, 2004).

3.1.1.1 Strukturalizace fyzického prostředí

Žáci s Aspergerovým syndromem se často potýkají s obtížemi při diferencování jednotlivých událostí a při rozpoznávání vzájemných souvislostí mezi různými aktivitami. Systematicky a přehledně uspořádané prostředí třídy proto pomáhá jasně vymezit

specifické činnosti a současně upevňuje klíčové koncepce a organizační struktury, které žák pro svou orientaci potřebuje (Schopler & Mesibov, 1997). Vizuální uspořádání zahrnuje jasně vymezené místo pro odkládání připravených učebnic a školních potřeb. Všechny pracovní materiály, sešity, konkrétní úkoly i didaktické pomůcky by měly být zřetelně popsané a označené. Tento řád a jednoznačná identifikace věcí pomáhají žákovi k lepší orientaci a usnadňují mu samostatnou přípravu na práci (Adamus, 2014).

Místo určené ke vzdělávání by mělo žákovi poskytovat dostatečný komfort a zároveň minimalizovat rušivé vlivy, jako je hluk nebo pohyb v okolí. K omezení vizuálního rozptylování a sledování ostatních spolužáků je vhodné využít prostorové zástěny. Takto upravené pracovní zázemí by mělo být využíváno pravidelně a systematicky, aby si žák toto konkrétní místo jednoznačně asocioval s plněním školních povinností (Schopler a kol., 2011).

Pracovní místo by současně nemělo být situováno blízko oken nebo zrcadel, která představují výrazný rušivý element pro pozornost žáka. Pokud není možné vybrat jiné umístění, je nutné okna opatřit roletami, případně je zakrýt neprůhlednou papírovou tapetou (Schopler & Mesibov, 1997). V případech, kdy má žák potíže se soustředěním nebo setrváním na pracovním místě, se doporučuje umístit pracovní stůl úhlopříčně směrem k rohu místnosti a posadit žáka do takto vymezeného prostoru (Schopler a kol., 2011). Z hlediska efektivity je přínosné, aby se úložné prostory, jako jsou police či skříně s didaktickými materiály, nacházely v bezprostřední blízkosti pracovního stolu. Tím se zajistí snadná a rychlá dostupnost všech pomůcek, které jsou pro plnění úkolů zapotřebí (Schopler & Mesibov, 1997).

Prostorové vyčlenění zóny určené pro vizualizaci denních plánů a rozvrhů představuje efektivní podporu pro orientaci žáka. Tento prvek poskytuje srozumitelné informace o následnosti jednotlivých kroků a pomáhá žákům s Aspergerovým syndromem lépe strukturovat školní den, čímž minimalizuje negativní dopady nečekaných změn v režimu (Schopler & Mesibov, 1997).

3.1.1.2 Strukturalizace času

V třídách využívajících metodiku programu TEACCH se standardně uplatňují dva typy časových plánů: všeobecný plán určený pro celou třídu a individuální plán sestavený pro každého jednotlivého žáka na míru (Schopler & Mesibov, 1997). Tato časová struktura se nejčastěji realizuje prostřednictvím nástěnných či přenosných denních režimů, které zachycují chronologický sled na sebe navazujících činností v průběhu celého dne. Využívané symboly v režimu pak žákovi poskytují jasné odpovědi na klíčové otázky, co přesně bude dělat a v jakém časovém horizontu tato aktivita nastane (Adamus, 2014).

Základem úspěšné implementace je sestavení vizuálně srozumitelného plánu, který plně respektuje vývojovou úroveň a individuální potřeby konkrétního žáka. Pedagog následně s žákem společně prochází program dne, aby mu objasnil, jaké úkoly ho čekají, v jakém čase se jim bude věnovat a jaká je mezi nimi logická následnost, například skrze princip „nejprve práce, potom odměna či volná aktivita“. Tento přístup efektivně redukuje úzkost pramenící z nejistoty ohledně nadcházejících událostí a zároveň předchází frustraci, kterou žáci zažívají, pokud netuší, kdy budou mít prostor pro své oblíbené aktivity. Časový plán navíc funguje jako silný motivační faktor při plnění náročných či méně oblíbených úkolů, neboť žákovi vizuálně demonstruje, že po dokončení práce bude bezprostředně následovat preferovaná činnost (Schopler & Mesibov, 1997).

3.1.1.3 Strukturalizace činností

Příprava výukových činností by měla být vždy systematická a předem promyšlená. Zadání úkolu by mělo žákovi jasně vymezit způsob práce i přibližnou časovou náročnost. Při realizaci činností se uplatňuje pravidlo struktury práce směřující zleva doprava nebo shora dolů. V praxi se využívají různé typy strukturovaných úloh, které se liší svým materiálním provedením i organizačním uspořádáním. Mezi základní formy se řadí krabicové úkoly, úlohy v deskách, úkoly umístěné v šanonech a v neposlední řadě také specializované sešity či samostatné pracovní listy (Adamus, 2014). Vizuální zadání musí rovněž srozumitelně definovat způsob ukončení aktivity a určit konkrétní místo pro odevzdání splněné práce, například prostřednictvím vyhrazeného odkládacího boxu.

Délka jednotlivých činností nebo rychlost jejich střídání se může den ode dne výrazně lišit, neboť žáci s Aspergerovým syndromem vykazují značnou nestálost jak v míře koncentrace pozornosti, tak v samotném pracovním tempu (Schopler a kol., 2011).

Pokud žák nedokončuje zadané úkoly, je klíčové správně identifikovat příčinu ztráty zájmu. Ta může spočívat buď v přílišné obtížnosti úkolu, nebo v aktuální snížené schopnosti spolupráce. V případě vysoké náročnosti zadání je namístě poskytnout žákovi přiměřenou míru pomoci. Při postupu krok za krokem nebo při přechodu mezi jednotlivými úkoly v rámci vyučovací hodiny by měl pedagog udržovat optimální tempo, které není ani příliš rychlé, ani zbytečně pomalé. Vodítkem pro volbu správné dynamiky práce jsou specifické signály vysílané samotným žákem, jako je například náhlá nečinnost či projevy sebestimulace (Schopler a kol., 2011).

3.1.2 Vizualizace

Organizace prostředí a využívání vizuálních pomůcek spolu úzce souvisejí a vzájemně se doplňují. Vhodně zvolené názorné prvky dokážou žákovi výrazně usnadnit soustředění a pomáhají mu překonávat potíže s pamětí. Tato podpora zároveň přispívá ke zlepšení komunikačních schopností žáka. (čadilova, zampachova – 2008)

Vzhledem k tomu, že u většiny jedinců s Aspergerovým syndromem převažuje vizuální styl učení, může pro ně být dlouhodobá sluchová percepce i samostatné čtení rozsáhlých textů náročné a vyčerpávající. Efektivní alternativu proto představuje využití obrazového materiálu doplněného o stručné textové pasáže. Součástí podpory může být také cílené zaměřování pozornosti a průběžné ověřování porozumění prostřednictvím vhodně formulovaných otázek (Preissmann, 2010).

Jako efektivní učební pomůcku lze rovněž využít filmové materiály, a to zejména v případech, kdy není možné probíraný obsah demonstrovat v reálných podmínkách. Vzhledem k tomu, že tito žáci často čelí obtížím v oblasti koncentrace pozornosti, je žádoucí v průběhu výuky vytvářet stručné písemné shrnutí probraného učiva. Tento přehled žákovi následně umožňuje opakované domácí studium podle jeho individuálních potřeb. Klíčové informace je vhodné vizuálně akcentovat, například prostřednictvím barevného zvýraznění (Preissmann, 2010).

Před samotným zavedením vizuálních pomůcek je nejprve nutné ověřit, na jaké úrovni je u daného žáka vyvinuto abstraktní myšlení. Teprve na základě tohoto zjištění lze zvolit a nastavit takový typ vizuální podpory, který bude pro dítě srozumitelný. Tyto pomůcky lze uspořádat podle míry abstrakce. Na nejnižší úrovni stojí reálné předměty, následují fotografie, piktogramy a piktogramy doplněné textem. Vyšší úroveň představují samostatné nápisy, psané rozvrhy a komplexní diáře (Adamus, 2014).

3.1.3 Individualizace a motivace žáka

Projevy Aspergerova syndromu jsou u žáků velmi individuální, žáci se navzájem liší v intelektové úrovni, způsobu komunikace, temperamentu, schopnosti soustředění i v samotné míře symptomů. Proto je při vzdělávání těchto žáků zásadní individuální přístup, který nespočívá pouze ve volbě vhodných metod, ale také v pečlivém plánování a přizpůsobování jednotlivých složek výuky. Základem úspěšné podpory je důkladné poznání úrovně žáka v jednotlivých oblastech vývoje, které vychází z psychologického vyšetření a speciálně pedagogické diagnostiky. Na základě těchto výsledků se následně sestavuje individuální vzdělávací plán, zajišťuje se vhodné pracovní místo a volí se adekvátní komunikační systém (Adamus, 2014).

3.1.3.1 Motivace ve výuce

U některých žáků s Aspergerovým syndromem může významnou bariéru ve vzdělávání představovat nedostatek vnitřní motivace, který se ve školním prostředí projevuje apatií, nezájmem či nízkou aktivitou. Pro tyto studenty je klíčové, aby u každé zadané práce a úkolu jasně chápali jejich smysl a konkrétní účel. Pokud žák nevidí význam požadované činnosti, může být jeho ochota spolupracovat výrazně nižší, a proto je nezbytné mu cíl aktivity vždy srozumitelně objasnit. V běžné pedagogické praxi je zvykem sdělovat téma vyučovací hodiny na jejím samotném začátku. U žáků s Aspergerovým syndromem však tento postup nemusí být dostačující. Nově probíranou látku je pro ně nezbytné zasadit do širšího kontextu, logicky ji propojit s předchozím učivem, případně provést krátké opakovací cvičení. Informace o formách práce a časovém harmonogramu jsou pro tyto žáky také klíčové (viz předchozí kapitoly o strukturalizaci času a činností). Při zadávání individuálních úkolů je pro tyto studenty klíčové, aby měli k dispozici konkrétní „scénář“ postupu. Součástí motivačního procesu

by mělo být také ocenění nebo odměna za dobře odvedenou práci (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Motivace představuje významný nástroj podpor žádoucího chování a aktivního zapojení žáka do výuky. Nastavení funkčního motivačního systému u konkrétního studenta umožňuje efektivně předcházet projevům problémového chování. Správně zvolené podněty navíc pomáhají u dítěte formovat a posilovat takové reakce, které jsou v dané situaci sociálně vhodné a přiměřené (Adamus, 2014). Pro zapojení do činnosti je důležité, aby žák rozuměl jejímu smyslu a cíli, přičemž pozitivní motivace vykazuje výrazně vyšší efektivitu než tresty. Zejména v počáteční fázi mohou být účinné materiální odměny, jako jsou sladkosti, oblíbené hračky nebo preferované činnosti. Je nezbytné začít s vyšší frekvencí oceňování a teprve postupně jeho četnost redukovat, případně přejít na sociální formy odměn (Thorová, 2016).

Podle Adamuse (2014) se v praxi dají využívat tyto hlavní typy odměn:

- Materiální odměny: Patří sem předměty nebo produkty, které dítě preferuje, například oblíbené jídlo, sladkosti nebo hračky.
- Sociální odměny: Patří sem slovní pochvala, uznání nebo pozitivní hodnocení výkonu žáka.
- Činnostní odměny: Žák dostane za odměnu možnost dělat to, co ho baví. Například práce na počítači, poslech hudby, hraní oblíbené hry nebo skládání puzzle.

Efektivním přístupem je poskytnutí odměny ihned po dokončení úkolu, případně po splnění jeho jednotlivých částí. Žák je s touto odměnou seznámen dopředu, nebo dostává možnost si ji sám zvolit ještě před začátkem práce. Samotný motivační prvek se pak umisťuje na viditelné a snadno dostupné místo, případně tvoří závěrečný bod v celém pracovním plánu (Čadilová & Žampachová, 2008).

Při snaze o spolupráci se žákem po delší časový úsek se využívá odměňování za splnění více úkolů nebo po uplynutí určité doby. K tomuto účelu slouží takzvaný žetonový systém, v němž dítě sbírá žetony za každou hotovou aktivitu. Jakmile dosáhne předem určeného počtu bodů, může je vyměnit za domluvenou odměnu. Tento způsob motivace

je však vhodný pouze pro žáky, jejichž mentální úroveň a délka pozornosti umožňují princip celého systému správně pochopit (Čadilová & Žampachová, 2008).

Při využívání motivačních systémů a individuálně nastavených odměn je vhodné zohlednit také reakce ostatních žáků ve třídě. Pokud spolužáci nerozumějí důvodům, proč je některému žákovi poskytována odlišná forma podpory nebo specifické odměňování, mohou tuto situaci vnímat jako nespravedlivou. Takové nepochopení může vést k negativním reakcím, pocitům závisti nebo k prohlubování sociální izolace žáka s Aspergerovým syndromem. Pedagog by proto měl přiměřeným způsobem pracovat také s třídním kolektivem a pomáhat žákům porozumět tomu, že každý člověk má odlišné potřeby a může vyžadovat jinou míru podpory. Vhodné je upozornit zejména na skutečnost, že žáci s Aspergerovým syndromem často vnímají a zpracovávají informace odlišným způsobem. Situace, které se ostatním mohou zdát samozřejmé a snadno zvládnutelné, mohou být pro ně nepřehledné, stresující nebo obtížně pochopitelné. Lepší porozumění těmto odlišnostem následně přispívá k větší toleranci, přijetí a vytváření pozitivních vztahů v rámci třídního kolektivu (Bittmannová & Bittmann, 2017).

3.1.3.2 Využití specifických zájmů žáka

Specifické zájmy a oblíbené činnosti žáků lze využít jako efektivní motivační nástroj nebo odměnu při rozvoji a upevňování nových, žádoucích vzorců chování a aktivit (Adamus, 2014).

Specifické zájmy často představují pro dítě zdroj jistoty, předvídatelnosti a stability. Jejich největší přínos spočívá v tom, že pro něj znamenají možnost, jak si odpočinout, zbavit se vnitřního napětí a posílit sebevědomí. Vzhledem k významné roli, kterou tyto zájmy v životě žáka hrají, musí s nimi vyučující umět správně zacházet. Učitel je může využít jako významný motivační prostředek k tomu, aby žák plnil zadané povinnosti. Toho lze v praxi docílit buď tak, že se oblíbené téma zakomponuje přímo do zadání úkolů, nebo se možnost věnovat se tomuto koníčku nabídne jako odměna za dobře vykonanou práci. Tento postup pomáhá překonat počáteční odpor k činnostem, ve kterých student sám o sobě nevidí žádný smysl. To lze v reálné výuce aplikovat například u žáka se specifickým zájmem o vlaky, kterému učitel zadá matematické

příklady zaměřené na jízdní řády, případně mu po dokončení práce dovolí prohlížet si knížku o vlacích (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

3.2 Specifika zadávání instrukcí

Při komunikaci ve výuce je nezbytné vyjadřovat se přesně, věcně a důsledně se vyhýbat jakýmkoli skrytým významům či pouhým náznakům. Je vhodné omezit sdělení, která jsou nejasná, neurčitá nebo umožňují více různých výkladů. Stejně tak není vhodné se po každém sdělení opakovaně dotazovat, zda žák všemu porozuměl. Podobně jako u běžné populace je i pro jedince s Aspergerovým syndromem zásadní, aby znal smysl, způsob realizace, obsah, čas, místo a osoby spojené s danou činností. U těchto žáků se totiž často stává, že jim dělají potíže záležitosti, které se ostatním zdají zcela samozřejmé, zatímco vysoce náročná a komplexní témata dokážou pochopit bez sebemenších problémů (Adamus a kol., 2017). V opačném případě, kdy pedagog nepoužije specifické a jednoznačné vyjadřování, nebude žák schopen zadání kvůli jeho neurčitosti správně porozumět a splnit (Preissmann, 2010).

V mluveném projevu hraje zásadní roli také zvuková stránka slov a vět. U těchto žáků se často objevují obtíže v porozumění prozodickým signálům, mezi které patří důraz, tempo řeči, pauzy a intonace. Kvůli této bariéře nedokážou z tónu hlasu vyučujícího rozpoznat skrytý význam sdělení, což zvyšuje význam jednoznačně formulovaných instrukcí (Vosmik & Bělohlávková, 2010). Při komunikaci s žákem musí pedagog neustále počítat s tím, že jeho výroky budou chápány zcela doslovně. Z toho důvodu je nezbytné vyhýbat se mnohoznačným vtipům, ironickým či sarkastickým poznámkám a slovním hříčkám. Pokud se těmto prvkům v rámci výuky nelze vyhnout nebo jsou přímo součástí učiva, je vhodné jejich význam žákovi jasně a explicitně objasnit (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Pokyny vysvětlující postup při plnění úkolu lze žákům zprostředkovat buď ústní, nebo názornou formou. V obou případech je však klíčové, aby byly srozumitelné pro každého jednotlivce s ohledem na úroveň jeho vývoje. Pokud pedagog volí slovní instrukce, měl by mluvit co nejstručněji. Využití telegrafického stylu vyjadřování učiteli pomáhá vybrat a předat pouze ty nejzásadnější informace, které jsou pro úspěšné splnění úkolu

nezbytné (Schopler & Mesibov, 1997). Schopnost řídit se zadanými instrukcemi a respektovat stanovené pokyny má pro tyto žáky zásadní význam. Obtíže s porozuměním ústním pokynům či instrukcím se objevují u značné části žáků s Aspergerovým syndromem (Vítková, 2004).

Ústní zadání vycházejí z mluvené řeči, avšak v případě potřeby je lze nahradit vhodným systémem znaků. Pokud pedagog kombinuje slovní instrukce s gesty, je nezbytné, aby měl přehled o tom, kolik informací žák dokázal zachytit ze samotné řeči a do jaké míry byl závislý na doprovodné posunkové podpoře. Volba konkrétních postupů se vždy odvíjí od průběžného hodnocení toho, jak úspěšně jedinec pokynům rozumí. Z dlouhodobého hlediska je však mnohem efektivnější vést dítě k tomu, aby reagovalo primárně na mluvenou řeč, což umožní pomocná gesta a znaky postupně zcela eliminovat (Schopler a kol., 2011). Zadání složená ze dvou po sobě jdoucích kroků kladou na žáka vyšší kognitivní nároky. Výběr takto koncipovaných pokynů je proto nutné vždy přizpůsobit aktuální úrovni jeho dosavadních vědomostí a schopností (Richman, 2006).

Důležitou součástí pedagogické práce je průběžné sledování žáka během samostatné práce. Pokud je zřejmé, že zadanému úkolu plně porozuměl, není nutné nad ním vykonávat neustálý dohled. Má-li se dítě naučit pracovat nezávisle, získávat zkušenosti na základě vlastních chyb a nebát se zkoušet nové postupy, je nezbytné vytvořit mu k tomu dostatečný prostor a tento autonomní přístup podporovat. Nezasahující pozorování dává vyučujícímu možnost přesně vyhodnotit, které dovednosti si již žák osvojil a ve kterých oblastech naopak stále vyžaduje podporu. Příliš intenzivní asistence může být pro dítě vyčerpávající, a navíc v něm upevňuje závislost na dospělé osobě. Takový přístup pak u jedince oslabuje ochotu hledat vlastní řešení a rozvíjet schopnost samostatné práce (Schopler a kol., 2011).

3.3 Podpora sociálních dovedností

Při pedagogické práci s žáky s Aspergerovým syndromem nelze spoléhat na přirozený sociální instinkt, empatii či intuitivní vnímání mezilidských vztahů. Z toho důvodu se klíčovou součástí jejich výuky stává vytváření sociálních situací, které jim pomáhají pochopit pravidla společenského chování. Je však nezbytné mít na paměti, že tito jedinci

často nedokážou získané vědomosti a zkušenosti generalizovat. Naučené vzorce chování z jedné konkrétní situace tak zpravidla nedokážou automaticky aplikovat na obdobné situace, pokud se odehrávají v jiném kontextu nebo prostředí (Adamus, 2014).

Rozvoj sociálních dovedností je úzce spojen se způsobem, jakým žáci vnímají osoby ve svém okolí a jaké vztahy dokážou navazovat. S tímto procesem úzce souvisí také ochota okolního prostředí akceptovat jejich specifické společenské chování, tolerovat jejich odlišnost a respektovat jejich specifické postavení v kolektivu a o to intenzivněji vyhledávat způsoby, jak s nimi navázat funkční kontakt. Nelze očekávat, že se bez intenzivní přípravy a dlouhodobé podpory podaří žáka v krátkém čase úspěšně začlenit do kolektivu vrstevníků či školní třídy a toto umístění stabilně udržet. Proces inkluze je proto často podpořen přítomností stálé a důvěryhodné osoby, která žákovi poskytuje dostatečnou podporu. Úkolem této podpůrné osoby je vést dítě krok za krokem, od individuální podpory přes práci v malé skupince až po zapojení do kmenové třídy, a poskytovat mu po celou dobu nezbytnou asistenci. To, zda je konkrétní pedagog či asistent vhodnou podporou pro daného žáka, nezávisí pouze na jeho odborné kvalifikaci, ale zásadním způsobem také na tom, do jaké míry dítě tuto doprovodnou osobu akceptuje, nebo naopak odmítá. V průběhu poskytování podpory je nezbytné dbát na to, aby si dítě nevytvořilo výhradní fixaci na jedinou doprovodnou osobu. Cílem je naopak dosáhnout stavu, kdy začne postupně důvěřovat širšímu okruhu lidí. Tímto přístupem se u žáka rozšiřují příležitosti pro sociální učení a vytváření nových sociálních vazeb (Vítková, 2004).

Navzdory obtížím v sociální oblasti je vhodné žáky již od počátku opatrně a postupně zapojovat do společných aktivit. Ideálním východiskem pro tento proces jsou činnosti, které odpovídají specifickým zájmům konkrétního dítěte, jako je například zpěv, rytmická cvičení nebo jiné oblíbené náměty (Vítková, 2004).

V souvislosti s realizací kolektivních aktivit ve třídě uvádějí Adamus a kol. (2017) následující doporučení:

- Respektování odmítavých reakcí a dobrovolnost zapojení: Pokud žák na skupinovou aktivitu reaguje negativně, není vhodné ho do ní nutit. Místo tlaku

na aktivní zapojení je pro něj přínosnější, když může hru ostatních spolužáků pouze bezpečně pozorovat.

- Alternativní zapojení do role organizátora: Žáka lze do aktivity vtáhnout nepřímo tím, že mu svěříme specifickou roli, například ho vyzveme, aby pedagogovi pomáhal s hodnocením soutěžících či dohlížením na pravidla.
- Využití silných stránek a zájmů: Mezi dětmi s Aspergerovým syndromem se často najdou jedinci, kteří se do společných her zapojují rádi, pokud v dané disciplíně sami vynikají.
- Trpělivost s časovým odstupem: Je důležité být trpělivý, protože někteří žáci herní činnost ostatních děti nejprve dlouhou dobu pouze sledují. Toto pozorování je však pozitivní signál, který může s odstupem dnů, týdnů či měsíců přirozeně vyústit v jejich samostatné zapojení.

Při nácviku porozumění sociálnímu chování je klíčové opřít se o již zmíněnou vizualizaci. Velmi efektivní metodou, jak žákovi přiblížit smysl společenských situací, je jejich schematické rozkreslení. Kresbu situace zahajujeme od momentu, ve kterém se dítě aktuálně nachází. Postupně zachycujeme všechny zúčastněné aktéry a společně s žákem se snažíme odhadnout, jak se tito lidé asi cítí. V této fázi je však zásadní interpretovat emoce pouze ve dvou základních rovinách – pozitivní a negativní. Detailnější rozbory pocitů prozatím vynecháváme, cílem je naučit dítě primárně rozlišovat mezi vhodným a nevhodným, tedy mezi pozitivním a negativním prožíváním (Adamus a kol., 2017).

3.3.1 Sociální scénáře

Mezi často využívané přístupy v nácviku sociálních dovedností patří sociální scénáře. Ty vycházejí z předpokladu, že jedinci s Aspergerovým syndromem mohou mít obtíže s porozuměním sociálním situacím a s vytvářením vnitřních strategií pro jejich zvládání. Tento deficit se proto kompenzuje navržením vnějšího scénáře, který je zpravidla doplněn vizuální podporou. V sociálních scénářích se cíleně odpovídá na otázky kdo, kde, kdy a proč, čímž poskytují žákům strukturovaný rámec pro porozumění sociálním situacím.

Sociální scénář může mít popisnou formu, která objektivně popisuje průběh situace: „Když zazvoní zvonek, hra končí. Děti se seřadí před dveřmi a čekají na příchod učitele.“

Druhou možností je preskriptivní forma, která přímo určuje očekávané chování samotného žáka: „Slyším zvonek. Přeruším svou činnost. Jdu se postavit do řady a čekám na učitele.“ Obě formy je možné vzájemně kombinovat: „Jakmile zazvoní zvonek, hra končí. Slyším zvonek. Přeruším svou činnost a děti se postaví do řady před dveře. Jdu a postavím se do řady také.“ (Gillberg a kol., 1998).

Sociální scénáře se využívají také k přípravě na nové nebo méně známé situace a pomáhají žákům vytvářet si jasnější představu o tom, jaké chování je v daném sociálním kontextu očekáváno (Gillberg a kol., 1998).

3.3.2 Modelování chování

Metoda modelování patří k vysoce efektivním přístupům při nácviku sociálních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Prostřednictvím modelování dochází k postupnému osvojování, upevňování a zdokonalování vybrané dovednosti až do její žádoucí podoby. Při plánování a realizaci jednotlivých nácviků nových dovedností je klíčové sledovat a rozvíjet několik základních prvků: délku hry, vzájemnost a celkovou kvalitu herní činnosti. Důležité je tedy sledovat délku herní aktivity, míru spolupráce mezi dětmi, přítomnost vzájemné interakce a také to, zda zvolená hra odpovídá věku a aktuálním schopnostem dítěte. Tato metoda umožňuje osvojování nových dovedností prostřednictvím dílčích kroků, což dítěti usnadňuje dosažení stanoveného cíle. Rozfázování jednotlivých činností zároveň poskytuje pedagogům jasný a strukturovaný postup při nácviku konkrétních dovedností (Čadilová & Žampachová, 2017).

Modelování chování podle spolužáků představuje důležitou strategii v situacích, kdy se může zdát, že student nedává pozor nebo vykazuje známky nevhodného chování. Takové projevy často nejsou důsledkem záměrné nekázně, ale skutečnosti, že žák neví, jak se má v dané situaci zachovat. Je proto vhodné vést žáka ke sledování reakcí a jednání spolužáků a využívat jejich chování jako model vhodných sociálních projevů. Při této metodě je však nutné mít na paměti, že výsledné napodobování může mít velmi rigidní, otrocký či doslovný charakter (echopraxie). Modelování sociálních vztahů představuje obousměrný proces, neboť ani spolužáci často nevědí, jak adekvátně reagovat na specifické projevy žáka s Aspergerovým syndromem. Oporu a potřebné vedení by proto měli nacházet u pedagogů, kteří pro ně fungují jako přirozený vzor tolerance

a inkluzivního přístupu v každodenních sociálních situacích. Cílem pedagogického působení je podporovat vzájemné porozumění a pozitivní sociální interakce mezi žákem s Aspergerovým syndromem a jeho spolužáky (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

3.4 Rozvoj komunikačních dovedností

Primárním cílem pedagogického působení u žáků s Aspergerovým syndromem je rozvoj interaktivních dovedností, což neodmyslitelně souvisí s formováním jejich společenského chování. Klíčovým úkolem je podněcovat zájem o dialog, tedy rozvíjet ochotu a schopnost komunikovat s okolím a prostřednictvím řeči navazovat mezilidské vztahy. Správně stimulovaná jazyková rovina navíc pro tyto žáky představuje zásadní kognitivní nástroj. Pomáhá jim vnímat, třídit a logicky uspořádávat množství podnětů, se kterými se v každodenní realitě setkávají, a zasazovat je do srozumitelného kontextu. Rozvoj jazykových schopností by měl vycházet z přímých smyslových zkušeností a navazovat na reálné prožitky či praktické činnosti. Pouhý mechanický a formální nácvik řečových struktur nepřináší žákovi žádný užitek. Naopak s sebou nese riziko, že ještě více upevní jeho přirozené tendence k automatickému, neosobnímu a obsahově prázdnému vyjadřování bez skutečného komunikačního záměru (Vítková, 2004)

Obdobně jako v oblasti navazování společenských kontaktů je i při rozvoji řeči nezbytné nejprve projevovat toleranci vůči stávající formě vyjadřování, plně ji akceptovat a teprve následně žáka motivovat k její případné úpravě. U dětí, které verbálně nekomunikují, se tento princip adekvátně uplatňuje v rovině nonverbálních projevů, tedy u jejich mimiky a gestikulace. Přijetí stávající formy komunikace podporuje přirozenou potřebu dítěte vyjadřovat se a vytváří důležitý základ pro další rozvoj řečových schopností (Vítková, 2004).

Aby se žákovi dobře komunikovalo, potřebuje k tomu také správné prostředí. Klíčové je zajistit klidné místo, kde ho nebudou rušit nepříjemné zvuky zvenčí (jako je hluk sekačky, křik na chodbě nebo hlasitá hudba). Na každý pokus o komunikaci nebo kontakt ze strany žáka je vhodné reagovat pozitivně. Pravidelná pochvala, povzbuzení a motivace mohou přispět ke snížení ostychu a podpořit častější komunikační projevy dítěte (Adamus, 2014). Výuka funkční komunikace navíc přímo zlepšuje schopnost dítěte

zapojit se do společnosti a výrazně snižuje jeho frustraci, která by jinak mohla vést až k problémům v chování (Richman, 2006).

Při rozvoji komunikačních dovedností bývá častou chybou podceňování významu přirozených gest a dalších neverbálních projevů jako plnohodnotných součástí komunikačního systému. Tento přístup často vychází z mylné představy, že komunikace probíhá pouze jedním konkrétním způsobem. Ve skutečnosti však komunikace zahrnuje široké spektrum verbálních i neverbálních prostředků, které se vzájemně doplňují. Žáci s Aspergerovým syndromem často potřebují porozumět samotnému smyslu komunikace a osvojit si její základní principy. Z tohoto důvodu je důležité reagovat na všechny formy komunikačních projevů, které využívají, a cíleně je podporovat. Tím dochází k posilování jejich komunikační iniciativy a motivace navazovat kontakt s okolím (Bondy & Frost, 2007).

Rozvoj gestické komunikace lze podpořit vytvářením příležitostí, ve kterých gesta plní jasnou komunikační funkci. Pedagog by měl na spontánní neverbální projevy reagovat konzistentně a přikládat jim stejný význam jako ostatním formám komunikace. Současně je vhodné využívat modelování gest v přirozených situacích a poskytovat žákovi pozitivní zpětnou vazbu při jejich používání. Tím dochází k posilování komunikační iniciativy a rozšiřování repertoáru komunikačních prostředků, které může žák využívat v sociálních interakcích (Bondy & Frost, 2007).

Oční kontakt představuje významnou součást neverbální komunikace a může usnadňovat proces sociálního učení. Jednou z možností jeho rozvoje je využití výzvy: „Podívej se na mě“, která je doplněna umístěním atraktivního předmětu nebo drobné odměny do úrovně očí dítěte. Tímto způsobem lze podpořit snahu dítěte navázat oční kontakt. Je však důležité, aby bylo odměňování pomocí jídla postupně omezováno a nahrazováno přirozenějšími formami sociálního ocenění, například slovní pochvalou nebo projevy uznání. Takový způsob posilování je pro žáka přirozenější a lépe odpovídá běžným sociálním situacím (Richman, 2006).

Příležitostí k rozvíjení očního kontaktu poskytuje běžný den celou řadu. Oční kontakt lze podporovat například tím, že je dítě do oblíbené aktivity zapojeno až ve chvíli, kdy se na druhou osobu samo podívá. Tato dovednost se zároveň během dne spontánně

objevuje v různých situacích. V takových případech je vhodné oční kontakt pozitivně posilovat a oceňovat. Pravidelné podporování těchto spontánních projevů může přispět nejen k rozvoji očního kontaktu, ale také ke zkvalitňování sociálních vztahů dítěte s okolím (Richman, 2006).

V rámci rozvoje řeči a pragmatické roviny komunikace uvádí Attwood (2005) následující přehled metod a strategií:

- Nácvik funkčních komunikačních frází: Cíleně jsou žáci vedeni k osvojování konkrétních a společensky vhodných obratů pro zahájení a ukončení rozhovoru. Trénují se také ustálené formulace pro vyžádání pomoci, zopakování sdělení nebo pro vyjádření nejasností v otázkách a v úkolech.
- Rozvoj vnímání komunikačních signálů: Důraz je kladen na rozpoznání momentů, kdy lze bezpečně vstoupit do rozhovoru, kdy je naopak nutné počkat, nebo kdy je potřeba změnit téma řeči.
- Podpora používání výrazu „nevím“: Žáci se často bojí přiznat, že neznají odpověď. Je proto klíčové je naučit, že adekvátní vyjádření „nevím“ je naprosto v pořádku.
- Využívání komplimentů: Žák je systematicky veden k tomu, aby dokázal formulovat a adekvátně používat komplimenty a pozitivní ocenění směřované vůči druhým lidem.
- Práce s prosodií řeči: V rámci řečových cvičení se pozornost zaměřuje na správnou práci s přízvukem, melodií řeči, tónem hlasu, tempem a zařazováním vhodných pauz.

Mezi specifické metody v rámci rozvoje komunikace u žáků s Aspergerovým syndromem patří také velmi uznávaná technika „Konverzace v kreslených příbězích“, kterou původně vytvořila Carol Grayová. Tato metoda využívá jednoduché kresby, které znázorňují lidi a rozhovory v různých každodenních situacích. Pomocí řečových bublin, symbolů a barev pomáhá dítěti názorně pochopit skryté detaily lidské komunikace, které by mu jinak mohly uniknout. Výhodou této metody je její vysoká míra flexibility, díky níž ji lze využít v širokém spektru situací, se kterými se žák potkává v běžném školním prostředí (Attwood, 2005).

4 STRATEGIE ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Problémové chování se vyskytuje přibližně pouze u třetiny dětí s Aspergerovým syndromem. Často se jedná o tzv. sekundární projev, který vzniká jako důsledek toho, že dítě správně neporozumělo situaci, ve které se ocitlo. Tyto projevy však mohou žáka vyčleňovat z kolektivu vrstevníků, vytvářet bariéry ve vzdělávání a významně omezovat jeho zapojení do běžných aktivit (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Řada problémů v chování je přímým důsledkem primárních potíží spojených s touto diagnózou. Podle Thorové (2016) se jedná o:

- Percepční a kognitivní deficit: Specifické odlišnosti ve vnímání okolního světa, smyslová přecitlivělost a odlišný způsob zpracování informací.
- Komunikační deficit: Obtíže při vyjadřování vlastních potřeb, emocí nebo při porozumění sdělením ostatních lidí.
- Socioemoční deficit: Problémy se zvládáním emocí, snížená schopnost empatie a obtíže v porozumění nepsaným společenským pravidlům.
- Nevhodné prostředí a přístup: Negativní vlivy prostředí (hluk, chaos) a nevhodné či nekonzistentní reakce dospělých osob.

Samotné projevy problémového chování mohou mít velmi rozmanitou podobu. Často se setkáváme s agresivním jednáním zaměřeným vůči druhým osobám nebo předmětům, například v podobě plivání, kousání, fyzického napadání či poškozování majetku. Objevovat se může také agrese vůči sobě samému, například tlučení hlavou, kousání se nebo vytrhávání vlasů. Nápadné mohou být rovněž výrazné výkyvy v aktivitě žáka, které se projevují neklidem, křikem, odbíháním od rozpracované práce nebo naopak výraznou pasivitou. Časté jsou také stereotypní vzorce chování, například opakování stejných otázek, stereotypní pohyby nebo rigidní ulpívání na oblíbených tématech. Mezi další projevy patří roztěkanost, impulzivní reakce, obtížná přizpůsobivost změnám a výrazná potřeba dodržování zavedených rituálů (Vosmik & Bělohlávková, 2010). Konkrétní projevy i jejich intenzita se přitom mohou v průběhu školní docházky dynamicky měnit a vyvíjet (Adamus a kol., 2017).

Spouštěcí mechanismy, forma, síla i frekvence těchto projevů se u jednotlivých žáků výrazně liší. Klíčovým krokem pro výběr vhodné pedagogické strategie, která pomůže toto náročné chování eliminovat, je proto důkladné vyhodnocení celé situace. Tento odborný postup je označován jako funkční analýza chování (Thorová, 2016).

Při řešení problémového chování se standardně postupuje v několika navazujících krocích. Prvním z nich je systematické zaznamenávání nežádoucích projevů a jejich následná analýza, která pomáhá odhalit samotné příčiny a spouštěče. Druhá fáze se zaměřuje na zhodnocení prostředí, ve kterém k těmto situacím dochází, s cílem upravit ho tak, aby pro žáka nebylo nadměrně zatěžující. Třetí krok zahrnuje důkladný rozbor prováděných činností a organizace volného času, což může pomoci předcházet frustraci nebo přetížení. Čtvrtou oblast představuje využívání pozitivní motivace a cíleného posilování žádoucího chování prostřednictvím odměn. Poslední fáze zahrnuje postupy zaměřené na omezování nežádoucích projevů při respektování pedagogických a etických zásad (Adamus a kol., 2017).

II. Praktická část

5 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo identifikovat a analyzovat postupy a metody, které pedagogové využívají při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžném školním prostředí. Současně bylo cílem získat hlubší vhled do zkušeností pedagogických pracovníků s výukou těchto žáků a porozumět tomu, jak pedagogové přizpůsobují výuku jejich specifickým vzdělávacím potřebám.

Hlavním zdrojem dat byly polostrukturované rozhovory s pedagogy, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem. Prostřednictvím těchto rozhovorů jsem se snažila získat podrobné informace o konkrétních zkušenostech z pedagogické praxe a o postupech, které se pedagogům v rámci vzdělávání těchto žáků osvědčily.

Mezi dílčí cíle patřilo zjistit, s jakými obtížemi se pedagogové při práci se žáky s Aspergerovým syndromem nejčastěji setkávají, jaké didaktické strategie využívají a které z těchto postupů považují za přínosné. Pozornost byla věnována také způsobům, jakými pedagogové přizpůsobují organizaci výuky, komunikaci a zadávání úkolů potřebám těchto žáků.

6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V návaznosti na stanovený cíl diplomové práce byly formulovány výzkumné otázky, které představovaly základní rámec pro realizaci polostrukturovaných rozhovorů s participanty.

1. S jakými specifickými obtížemi žáků s Aspergerovým syndromem se pedagogové ve výuce nejčastěji setkávají?

2. Jak pedagogové přizpůsobují výuku žákům s Aspergerovým syndromem?

3. Jaké formy podpory a podmínky považují pedagogové za klíčové pro úspěšné vzdělávání těchto žáků?

7 METODOLOGIE

Praktická část diplomové práce je zaměřena na problematiku vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžném školním prostředí se zvláštním důrazem na didaktické strategie a pedagogické přístupy využívané pedagogy v rámci výuky. Výzkum se soustředí na zkušenosti pedagogických pracovníků, kteří mají s výukou těchto žáků přímou zkušenost, a usiluje o zachycení konkrétních postupů a opatření, jež se v pedagogické praxi osvědčují.

Vzhledem k charakteru zkoumané problematiky byl pro účely diplomové práce zvolen kvalitativní výzkum. Tento výzkumný přístup umožňuje získat hlubší porozumění zkoumanému jevu a zachytit zkušenosti participantů v jejich přirozeném kontextu. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na porozumění významům, které jednotlivci přisuzují svým zkušenostem, a umožňuje podrobněji zkoumat jevy, které nelze dostatečně postihnout prostřednictvím standardizovaných metod sběru dat (Švaříček & Šeďová, 2010).

Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který patří mezi nejčastěji využívané metody kvalitativního výzkumu. Tento typ rozhovoru je založen na předem připravených tematických okruzích a otázkách, přičemž současně poskytuje dostatečný prostor pro doplňující dotazy (Mišovič, 2025).

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je možnost zachytit individuální zkušenosti participantů, jejich názory a zkušenosti související se zkoumanou problematikou. Současně umožňuje výzkumníkovi reagovat na průběh rozhovoru a dále rozvíjet témata, která mohou přispět k podrobnějšímu a komplexnějšímu porozumění zkoumanému problematice (Švaříček & Šeďová, 2010). Tato metoda byla pro účely diplomové práce zvolena především proto, že umožňuje detailně zachytit zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem.

7.1 Výzkumný soubor a proces shromažďování dat

Pro účely diplomové práce bylo realizováno pět polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky. Výzkumný soubor tvořily čtyři učitelky základních škol

a jedna asistentka pedagoga. Participanti byli do výzkumného souboru zařazeni prostřednictvím záměrného výběru. Kritériem pro zařazení byla přímá a dlouhodobější zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem, která umožňovala reflektovat využívané pedagogické postupy a získané zkušenosti z praxe.

Před realizací rozhovorů byli jednotliví participanti osloveni a seznámeni s účelem výzkumného šetření. Současně jim byly poskytnuty základní informace o zaměření diplomové práce a o průběhu rozhovoru. Všichni participanti byli informováni o anonymitě získaných dat a o tom, že poskytnuté informace budou využity výhradně pro účely této diplomové práce. Specifickým doplňkem výzkumného šetření byla realizace rozhovoru s participantkou P5 (asistentkou pedagoga), kterého se po předchozím písemném informovaném souhlasu zákonných zástupců aktivně účastnil také samotný žák s Aspergerovým syndromem. Tento krok byl zvolen záměrně s cílem získat duální perspektivu a konfrontovat zkušenosti asistentky pedagoga s bezprostřední reflexí a prožíváním samotného žáka v totožných školních situacích.

Pro vedení rozhovorů jsem si připravila soubor tematických okruhů a předem formulovaných otázek. Vzhledem k charakteru polostrukturovaného rozhovoru však nebylo pořadí jednotlivých otázek pevně stanoveno. V průběhu rozhovorů byly otázky přizpůsobovány kontextu konkrétního rozhovoru a podle potřeby byly zařazovány také doplňující otázky, které umožnily hlubší rozpracování některých témat a získání podrobnějších informací.

Délka jednotlivých rozhovorů nebyla předem stanovena a odvíjela se od rozsahu odpovědí jednotlivých participantů. Někteří participanti poskytovali podrobnější a obsáhlejší odpovědi, zatímco jiní odpovídali stručněji. Z tohoto důvodu se délka jednotlivých rozhovorů lišila. Tato variabilita však přispěla k získání různorodých pohledů na problematiku vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem.

7.2 Výzkumné prostředí

Participantům byla ponechána možnost zvolit si formu realizace rozhovoru podle jejich časových a organizačních možností. Z celkového počtu pěti rozhovorů byl jeden realizován prostřednictvím videohovoru a čtyři proběhly formou osobního setkání.

Osobní rozhovory byly uskutečněny v prostředí základních škol, ve kterých participanti působí. Rozhovory probíhaly v učitelských kabinetech, které poskytovaly klidné prostředí umožňující nerušený průběh výzkumného šetření. Online rozhovor byl realizován zejména z důvodu časové flexibility a vzdálenosti participanta. Při výběru prostředí byl kladen důraz na vytvoření podmínek, ve kterých by se participanti cítili komfortně a mohli otevřeně sdílet své zkušenosti a názory.

Zvolené prostředí přispělo k otevřenému průběhu rozhovorů a umožnilo participantům sdílet vlastní zkušenosti bez výraznějších časových či organizačních omezení.

7.3 Analýza dat

Všechny rozhovory byly po předchozím souhlasu participantů zaznamenány pomocí zvukového záznamu a následně doslovně přepsány do textové podoby. Přepis rozhovorů umožnil detailnější práci se získanými daty a jejich následnou systematickou analýzu.

Získaná data byla analyzována prostřednictvím tematické analýzy. V jednotlivých rozhovorech byly identifikovány významové celky vztahující se ke stanoveným výzkumným otázkám. Následně byly vyhledávány opakující se motivy, podobnosti a rozdíly mezi výpověďmi jednotlivých participantů. Analýzy rozhovorů byly následně uspořádány do tematických kategorií odpovídajících jednotlivým výzkumným otázkám. Každá kapitola obsahuje interpretaci získaných dat doplněnou o vybrané přímé citace participantů, které slouží k ilustraci prezentovaných zjištění a přispívají k větší autenticitě výsledků.

Při přepisu rozhovorů byly zachovány charakteristické jazykové projevy participantů, avšak s drobnými úpravami gramatických či stylistických nepřesností, které neměly vliv na význam sdělení.

8 ROZHOVORY

S ohledem na etické aspekty výzkumu a ochranu osobních údajů byli participanti anonymizováni a v textu práce jsou označováni pomocí kódů P1-P5. Jejich základní charakteristika je uvedena v tabulce 1.

Tabulka 1: Charakteristika participantů

Participant	Pracovní pozice	Typ školy	Délka pedagogické praxe
P1	učitelka	Základní škola (2. stupeň)	11 let
P2	učitel	Základní škola (2. stupeň)	6 let
P3	učitelka	Osmileté gymnázium	25 let
P4	učitelka	Osmileté gymnázium	19 let
P5	asistentka pedagoga	Osmileté gymnázium	7 let

Poznámka: Rozhovoru s participantkou P5 byl na základě informovaného souhlasu zákonných zástupců přítomen také žák s Aspergerovým syndromem, ke kterému se rozhovor vztahoval. V průběhu rozhovoru příležitostně doplňoval odpovědi participantky o vlastní zkušenost a postřehy.

8.1 Rozhovor č. 1

Participantka P1 působí jako učitelka na druhém stupni základní školy již jedenáct let. Během své pedagogické praxe se setkala s několika žáky s Aspergerovým syndromem i dalšími žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Pro účely rozhovoru vycházela především ze zkušeností se třináctiletým žákem sedmého ročníku, kterého vyučuje od jeho nástupu na druhý stupeň základní školy.

Žákovi byl Aspergerův syndrom diagnostikován během první poloviny školní docházky. Na druhý stupeň nastoupil po přechodu z menší venkovské školy do větší městské školy, což pro něj podle participantky představovalo náročné období spojené se zvykáním si na nové prostředí, větší počet vyučujících a odlišnou organizaci výuky.

Participantka popsala žáka jako klidného, nekonfliktního a studijně úspěšného. Velmi dobrých výsledků dosahoval zejména v matematice a dalších předmětech, ve kterých mohl uplatnit logické myšlení. Naopak obtíže se podle ní objevovaly především v situacích vyžadujících větší samostatnost, orientaci ve složitějších zadáních nebo rychlejší pracovní tempo. Náročnější pro něj bývaly také neočekávané změny, na které potřeboval dostatek času, aby se jim mohl přizpůsobit. Participantka si rovněž všímala, že žák někdy působil zasněně a nevnímal dění kolem sebe.

V oblasti sociálních vztahů byl žák spíše uzavřenější a kontakt se spolužáky většinou sám nevyhledával. Přesto byl podle participantky třídním kolektivem přijímán a nevyskytovaly se u něj výraznější vztahové problémy. Významnou podporu pro něj představovala rodina a také asistentka pedagoga, která se na jeho vzdělávání dlouhodobě podílela.

Rozhovor s participantkou probíhal osobně v učitelském kabinetu základní školy. Již od začátku působila velmi otevřeně a ochotně sdílela své zkušenosti z pedagogické praxe. Měla jsem pocit, že o problematice vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem přemýšlí do hloubky a dokáže jednotlivé situace dobře reflektovat. Na většinu otázek odpovídala podrobně a své odpovědi často doplňovala konkrétními příklady z výuky. Bylo patrné, že má s problematikou vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem dlouhodobé zkušenosti.

8.2 Rozhovor č. 2

Participant P2 působí jako učitel na druhém stupni základní školy šestým rokem. Pro účely rozhovoru vycházel především ze zkušeností se žákem s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, kterého vyučoval několik let. Součástí podpory žáka byla také asistentka pedagoga, se kterou participant pravidelně spolupracoval.

Žáka popisoval jako klidného, studijně schopného a nekonfliktního. Ve výuce většinou dodržoval stanovená pravidla a nevyskytovaly se u něj výraznější kázeňské problémy. Participant si však všímal, že žák citlivě reagoval na neočekávané změny, rušivé podněty nebo situace, které narušovaly jeho běžný režim. Obtíže se také objevovaly v případech,

kdy byl vystaven většímu časovému tlaku nebo se musel rychle přizpůsobovat novým okolnostem.

Ve třídě žák působil spíše uzavřeně a kontakt se spolužáky většinou sám nevyhledával. O přestávkách často trávil čas o samotě nebo v blízkosti asistentky pedagoga. Přestože byl třídním kolektivem tolerován, nevytvářel si bližší kamarádské vztahy.

Participant si rovněž všímal obtíží v oblasti sociální komunikace. Ve skupinových aktivitách se žák zapojoval spíše pasivně a jen výjimečně přicházel s vlastní iniciativou. Při spolupráci s větším počtem spolužáků působil nejistě. Výraznější obtíže se podle participanta objevovaly také během hodin tělesné výchovy, kde se žák často necítil komfortně a nerad se účastnil týmových sportů.

Rozhovor byl realizován prostřednictvím videohovoru. Participant působil po celou dobu klidně a věcně, na otázky odpovídal spíše stručněji a držel se konkrétních situací z pedagogické praxe. Přesto poskytl řadu cenných informací o pohledu na vzdělávání tohoto žáka z perspektivy učitele druhého stupně základní školy.

8.3 Rozhovor č. 3

Participantka P3 působí jako učitelka na osmiletém gymnáziu již dvacet pět let. Během své dlouholeté pedagogické praxe se setkala s řadou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro účely rozhovoru vycházela především ze zkušeností se žákem s Aspergerovým syndromem nižšího stupně osmiletého gymnázia, kterého vyučovala několik let.

Podle participantky se jednalo o inteligentního a studijně nadaného chlapce, který po příchodu na gymnázium dosahoval velmi dobrých výsledků. Přechod z prostředí základní školy pro něj však nebyl jednoduchý, protože se musel vyrovnat s vyššími nároky na samostatnost, organizaci práce a orientaci v novém školním prostředí.

Participantka popisovala žáka jako spíše introvertního a rezervovaného. V kolektivu spolužáků vystupoval nenápadněji a komunikaci s ostatními většinou sám nevyhledával. Zároveň si participantka všímala jeho citlivosti na některé situace ve školním prostředí a potřeby vyšší jistoty v každodenním fungování školy.

V průběhu studia podle participantky docházelo k postupnému rozvoji v jeho samostatnosti. Zatímco v prvních letech studia často potřeboval podporu a ujištění ze strany dospělých, postupně se dokázal lépe orientovat ve školních povinnostech a fungovat samostatněji. Významnou roli v tomto procesu podle participantky sehrála asistentka pedagoga, která mu pomáhala zvládat každodenní požadavky školy a poskytovala mu potřebnou podporu během adaptace na gymnaziální prostředí.

Rozhovor s participantkou proběhl osobně v kabinetu gymnázia. Již od začátku bylo patrné, že má s problematikou vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem bohaté zkušenosti. Na jednotlivé otázky odpovídala velmi podrobně a často své odpovědi doplňovala vlastními úvahami a zkušenostmi z dlouholeté pedagogické praxe. Rozhovor patřil k nejobsáhlejším ze všech realizovaných rozhovorů a přinesl řadu podnětných postřehů týkajících se vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na osmiletém gymnáziu.

8.4 Rozhovor č. 4

Participantka P4 působí jako učitelka na osmiletém gymnáziu devatenáct let. Pro účely rozhovoru vycházela především ze zkušeností se studentkou nižšího stupně osmiletého gymnázia, kterou vyučovala několik let.

Participantka popsala studentku jako velmi svědomitou, pracovitou a studijně úspěšnou. Ve většině předmětů dosahovala výborných výsledků a mezi svými vrstevníky vynikala zejména vysokou mírou pečlivosti a důslednosti. Výrazné nadání projevovala v oblasti hudby, které se intenzivně věnovala také ve svém volném čase.

Přestože neměla výraznější problémy s učením, participantka si všímala určité nejistoty v sociálních situacích. Studentka byla spíše uzavřenější, do diskusí se zapojovala méně a komunikaci se spolužáky většinou sama nevyhledávala. Podle participantky si také potřebovala více času zvykat na některé nové nebo neobvyklé situace.

Významnou součástí její vzdělávací podpory byla v prvních letech studia asistentka pedagoga. V průběhu času však studentka postupně získávala větší samostatnost a ke konci druhého ročníku již asistenci nepotřebovala. Participantka tento vývoj

hodnotila velmi pozitivně a považovala jej za významný posun v jejím fungování ve školním prostředí.

Rozhovor proběhl osobně v kabinetu gymnázia. Participantka ochotně sdílela své zkušenosti a během rozhovoru často uváděla konkrétní příklady situací, které během výuky se studentkou zažila. Díky těmto praktickým příkladům bylo možné lépe porozumět každodenním situacím, se kterými se pedagogové při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem setkávají.

8.5 Rozhovor č. 5

Participantka P5 pracuje jako asistentka pedagoga sedmým rokem. V době realizace rozhovoru působila na osmiletém gymnáziu, kde poskytovala podporu třináctiletému žákovi s Aspergerovým syndromem. Se žákem byla v každodenním kontaktu, díky čemuž měla možnost sledovat jeho fungování nejen během výuky, ale také o přestávkách a při dalších školních aktivitách.

Žákovi byl Aspergerův syndrom diagnostikován poměrně pozdě, až ve věku dvanácti let. Podle participantky se výraznější obtíže začaly objevovat po nástupu na osmileté gymnázium. Žák měl problémy s přizpůsobením se novému prostředí a zvýšeným studijním nárokům. Potíže se projevovaly také v udržení pozornosti během vyučování a ve vztazích se spolužáky. Participantka uvedla, že se opakovaně dostával do konfliktních situací v důsledku své potřeby dodržovat pravidla a upozorňovat na jejich porušování. Právě z těchto důvodů byla škole doporučena podpora asistenta pedagoga, kterou žák využíval i v době realizace výzkumu.

Participantka popsala žáka jako inteligentního a zvídavého chlapce s širokým okruhem znalostí. Ve škole dosahoval dobrých studijních výsledků, avšak potíže se objevovaly především v oblasti organizace školních povinností, komunikace a přizpůsobování se novým a nečekaným situacím. V rámci své práce tedy žákovi poskytovala podporu při zvládání každodenních školních povinností a situací, které pro něj byly náročné.

V oblasti komunikace si participantka všímala především obtíží v sociálních situacích. Žák často nedokázal odhadnout vhodný okamžik pro vstup do rozhovoru nebo přerušoval

ostatní, aniž by si uvědomoval, že tím narušuje průběh komunikace. Ve výuce se také stávalo, že spontánně reagoval na témata, která ho zaujala, a chtěl se o ně ihned podělit s vyučujícími.

Participantka zároveň zdůrazňovala význam spolupráce mezi školou a rodinou. S rodiči žáka byla v pravidelném kontaktu a podílela se na předávání informací mezi rodinou, vyučujícím a samotným žákem.

Rozhovor proběhl osobně v prostorách gymnázia. Přítomna byla jak participantka, tak samotný žák, se kterým v době realizace výzkumu stále spolupracovala. Oba účastníci se během rozhovoru vzájemně doplňovali a často popisovali stejné situace ze svého pohledu. Díky tomu bylo možné zachytit problematiku vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem z perspektivy asistenta pedagoga i samotného žáka.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

9.1 Výzkumná otázka č. 1

V rámci první výzkumné otázky jsem se zaměřila na identifikaci obtíží, se kterými se pedagogové při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem nejčastěji setkávají. Cílem bylo zjistit, které oblasti školního života považují participanti za nejnáročnější a jaké konkrétní projevy těchto obtíží pozorují během každodenní pedagogické praxe.

Provedená analýza ukázala, že přítomnost této diagnózy s sebou nese široké spektrum specifik, která přímo ovlivňují jak samotný průběh vyučování, tak celkové fungování těchto žáků ve školním prostředí. Tyto obtíže se nejčastěji týkají sociálních vztahů, komunikace, organizace práce a flexibility při zvládání změn. Participanti zároveň upozorňovali na skutečnost, že projevy jednotlivých žáků se mohou výrazně lišit a každý z nich vyžaduje individuální přístup.

Absolutní shoda panovala mezi participanty v otázce zvládání změn a neočekávaných situací, což se ukázalo jako jeden z nejkritičtějších bodů. Pedagogové uváděli, že žáci lépe fungovali v situacích, kdy dopředu věděli, co je během dne čeká a jak bude výuka probíhat. Jakékoliv odchylky od běžného průběhu výuky, například změny rozvrhu, suplování nebo náhlé organizační změny, u nich mohou vyvolávat nejistotu, stres nebo zhoršení soustředění. Participanti zároveň upozorňovali, že pokud jsou žáci na změny připraveni předem a mají dostatek času se s nimi seznámit, zvládají tyto situace výrazně lépe.

Někteří participanti také poukazovali na skutečnost, že obtíže se nemusí projevovat pouze při větších změnách, ale i v běžných každodenních situacích. Problém může představovat například změna pořadí vyučovacích hodin, přesuny mezi učebnami nebo změna zaběhnutého postupu při práci. Právě potřeba stability a předvídatelnosti se podle participantů objevovala napříč všemi rozhovory jako jeden z nejvýraznějších projevů, se kterými se při vzdělávání těchto žáků setkávají.

„Velmi mu pomáhá, když je na změny předem připraven. Nejistý je hlavně v situacích, kdy se něco změní na poslední chvíli a on nemá dost času se na to adaptovat.“ (P1)

„Jakmile se něco změnilo na poslední chvíli, úplně ho to rozhodilo a nevěděl, co má dělat. Třeba když odpadla hodina nebo jsme šli do jiné učebny, trvalo mu dýl, než se zorientoval. Když se mu ale dopředu řeklo, co ho čeká, většinou s tím problém neměl.“ (P2)

„Často se stávalo, že některé, pro nás naprosto běžné situace, pro něj představovaly poměrně velkou zátěž. Nešlo jen o velké změny, ale často i o malé drobnosti. Pamatuji si například, že mu vadilo, když se změnilo pořadí činností v hodině nebo když měl najednou pracovat jiným způsobem, než na který byl zvyklý. Vždycky potřeboval mít určitou jistotu v tom, co se bude dít.“ (P3)

„Pamatuju si, že když jsme měli výjimečně jinou učebnu, několikrát se ujišťovala, jak bude výuka probíhat. Jakmile ale dostala potřebné informace, uklidnila se a fungovala dál bez problémů.“ (P4)

„Nejvíc se to projevuje ve chvílích, kdy se něco změní na poslední chvíli. U nás na gymplu je běžné, že dochází k změnám učeben, odpadají hodiny nebo dochází k změnám v rozvrhu. On ale potřebuje vědět, proč ke změně dojde a co bude následovat dál. Dokud mu to někdo dostatečně nevysvětlí a on tomu nerozumí, je něj náročné se soustředit na cokoliv jiného.“ (P5)

Z odpovědí participantů je patrné, že potřeba předvídatelného a strukturovaného prostředí představuje významný faktor ovlivňující fungování žáků s Aspergerovým syndromem ve škole.

Napříč všemi rozhovory se opakovaně objevovalo téma organizace školních povinností a orientace v každodenních požadavcích školy. Pedagogové upozorňovali na to, že žáci s Aspergerovým syndromem často potřebovali větší míru struktury a jasně stanovený postup práce. Obtíže se objevovaly zejména při plánování úkolů, přípravě pomůcek nebo orientaci v několika povinnostech současně. Participanti se shodovali, že tito žáci často potřebovali větší míru podpory při organizaci školních povinností než jejich spolužáci.

„Když třeba dostane pracovní list s více úkoly najednou, stává se, že zůstane sedět a nic nedělá. Má hrozný problém s tím, určit si, čím má začít a jak má postupovat.“ (P1)

„Hodně často řešíme běžný organizační věci. S tím většinou potřebuje pomoct víc než se samotným učivem. Stává se, že si třeba nepřinese pomůcky na hodinu, zapomíná úkoly nebo neví, co si má připravit na další den.“ (P5)

Zajímavým zjištěním bylo, že dva participanti v oblasti samostatnosti a organizace práce pozorovali během školní docházky výrazný posun. Zatímco v prvních letech vzdělávání potřebovali žáci častější podporu, s přibývajícím věkem se postupně stávali samostatnějšími a dokázali si řadu věcí zajistit bez pomoci druhých.

„Na začátku se hodně spoléhal na pomoc učitele a často si ověřoval, jestli něco neudělal špatně. Postupem času ale začal působit mnohem samostatněji. Bylo vidět, že se v jeho povinnostech začal lépe orientovat a později si dokázal poradit i v situacích, které pro něj byly dřív náročné.“ (P3)

„Myslím, že nejlépe je ten posun vidět na tom, že v druhém ročníku se rodiče společně se školou nakonec rozhodli ukončit podporu asistenty. Už ji prostě nepotřebovala.“ (P4)

Dalším často zmiňovaným tématem bylo pracovní tempo žáků. Participanti uváděli, že žáci s Aspergerovým syndromem často potřebovali více času na zpracování zadaných úkolů, zapisování poznámek nebo vypracování písemných prací. Přestože většina z nich dosahovala dobrých studijních výsledků, časový tlak pro ně představoval významnou zátěž. Participanti zároveň upozorňovali, že při poskytnutí dostatečného času byli žáci schopni pracovat kvalitně a úkoly zpravidla zvládali bez větších problémů.

„Několikrát se stalo, že ještě neměl dopsané poznámky a ostatní už byli dávno hotoví. Často jsem za ním musela přijít a ujistit se, že ví, kde zrovna jsme a co má dělat. Když na práci dostal víc času, většinou ji zvládnul bez problému dokončit.“ (P1)

„Z hlediska učiva nikdy problémy neměla, většinou všechno zvládala bez problémů. Obtíže se ale objevovaly z hlediska pracovního tempa, byla vždycky oproti jejím spolužákům velmi důkladná, až perfekcionistická. Například když jsme psali nějaký delší test, ostatní děti většinou měly hotovo ještě před limitem a ona dokončovala poslední zadání až těsně před zvoněním.“ (P4)

„Nejtěžší pro něj vždycky jsou úkoly, kdy musí pracovat s větším množstvím textu. Když si o něčem spolu povídáme, většinou ví, co chce říct. Jakmile po něm ale paní učitelka chce, aby svoje myšlenky formuloval do písemné podoby, trvá mu to o dost déle. Taky v rámci těch dlouhých textů potřebuje některé části přečíst opakovaně.“ (P5)

Výrazné zastoupení měla v rozhovorech také oblast komunikace. U několika participantů se vyskytovaly problémy související zejména se sociální komunikací, navazováním kontaktů a porozuměním určitým sociálním pravidlům komunikace. Participanti uváděli, že žáci často komunikovali méně než jejich vrstevníci, obtížněji se zapojovali do rozhovorů nebo měli problém odhadnout vhodný okamžik pro vstup do komunikace.

„Často je vidět, že úplně neodhadne, kdy je vhodná chvíle na to něco říct. Když ho něco zaujme nebo napadne, potřebuje se o to podělit hned. Nečeká, až ostatní domluví, prostě jim skočí do řeči, aniž by si uvědomil, že jim to může vadit. Není to z jeho strany naschvál. Kvůli tomu pak někdy dochází k nedorozuměním jak se spolužáky, tak i s vyučujícími.“ (P5)

„Do diskusí se moc nezapojovala. Kolikrát jsem viděla, že odpověď ví, ale stejně se nepřihlásila. Když jsem ji přímo vyvolala, většinou odpověděla správně. Měla jsem pocit, že si vždycky potřebovala být úplně jistá, než něco řekla před celou třídou.“ (P4)

„Většinou spíš poslouchal a komunikoval až ve chvíli, kdy ho někdo přímo oslovil. Pokud pracoval s někým, koho dobře znal, bylo to lepší. Ve větších skupinách ale většinou zůstával stranou a zapojoval se minimálně.“ (P3)

Z výpovědí participantů vyplývá, že obtíže v oblasti komunikace se u jednotlivých žáků projevovaly různými způsoby. Zatímco někteří žáci měli tendenci komunikovat méně a do interakcí se zapojovali pouze omezeně, u jiných se objevovaly problémy s odhadem vhodného komunikačního chování v sociálních situacích.

Specifickým, avšak neméně důležitým detailem, který v rámci rozhovorů zazněl, byla problematika očního kontaktu. Jeden z participantů popisoval, že žák během komunikace jen zřídka udržoval oční kontakt s vyučujícími i spolužáky. Výjimku

představovala asistentka pedagoga, se kterou měl vytvořený blízký a důvěryhodný vztah a v jejíž přítomnosti působil výrazně uvolněněji.

„Málokdy se při rozhovoru člověkovi koukal do očí. Ze začátku jsem měl tendenci ho k tomu vést, ale po čase jsem zjistil, že to pro naši komunikaci není podstatný. Důležitý pro mě bylo, že vnímal, co mu říkám, a dokázal na to reagovat, i když se přitom díval úplně jinam, třeba do lavice.“ (P2)

Někteří participanti se během rozhovorů zmiňovali také o obtížích souvisejících s udržením pozornosti během výuky. Z jejich výpovědí vyplynulo, že problém nespočíval pouze v délce soustředění, ale také ve zvýšené citlivosti na různé podněty z okolního prostředí. Pokud byli žáci během práce vyrušeni, často pro ně bylo obtížné vrátit se zpět k původní činnosti a znovu se plně soustředit na zadaný úkol.

„Stačilo, aby ho při práci cokoliv vyrušilo a na chvíli se úplně odpojil od toho, co dělal. Potom mu docela dlouho trvalo, než se začal znovu soustředit a pokračoval v rozdělaném úkolu.“ (P2)

Dva participanti zároveň upozorňovali na zvýšenou citlivost vůči hlasitým zvukům nebo zvýšenému hlasu, které u žáků vyvolávaly stres a negativně ovlivňovaly jejich schopnost soustředění během výuky.

„Jednou se stalo, že se během hodiny během zadané aktivity začali dva spolužáci hlasitě hádat. Většina třídy tomu moc nevěnovala pozornost a pracovali si na svém, ale na něm bylo vidět, že ho to úplně rozhodilo. Přestal pracovat, místo toho sledoval, co se děje, a ještě několik minut potom se nedokázal vůbec soustředit na úkol, který měl před sebou.“ (P3)

9.2 Výzkumná otázka č. 2

V rámci druhé výzkumné otázky jsem se zaměřila na způsoby, jakými pedagogové přizpůsobují výuku žákům s Aspergerovým syndromem. Pozornost byla věnována didaktickým strategiím a pedagogickým postupům, které využívají k reagování na individuální potřeby těchto žáků a k podpoře jejich úspěšného zapojení do vzdělávacího procesu.

Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že participanti při vzdělávání těchto žáků využívají širokou škálu podpůrných opatření a úprav výuky. Přestože se konkrétní postupy mezi jednotlivými participanty lišily, ve většině rozhovorů se opakovaně objevovala snaha o větší přehlednost výuky, srozumitelné zadávání instrukcí, respektování individuálního pracovního tempa a přizpůsobování výukových aktivit konkrétním potřebám žáka. Participanti se zároveň shodovali na tom, že vhodně zvolené pedagogické postupy mohou významně přispět nejen ke školní úspěšnosti žáků, ale také k jejich větší samostatnosti, jistotě a celkové pohodě ve školním prostředí.

Významné místo ve výpovědích zaujímala potřeba jasně strukturované výuky a srozumitelně formulovaných instrukcí. Participanti uváděli, že žáci s Aspergerovým syndromem lépe pracovali ve chvíli, kdy přesně věděli, co se od nich očekává a jak mají při plnění jednotlivých úkolů postupovat.

„Osvědčilo se mi u něj zadávat úkoly co nejpřesněji to šlo. Vždycky jsem se snažila vyhýbat moc obecným instrukcím, které pro něj byly těžké na pochopení. Po zadání bylo ještě důležité si ověřit, jestli zadání správně pochopil. Občas jsem po zadání ještě jednou shrnula jednotlivé kroky nebo ho nechala zopakovat vlastními slovy, co má dělat.“ (P3)

„Vždycky potřebuje, abychom si u úkolů jasně určili první krok, pak už většinou pracuje bez problémů.“ (P1)

„Začali jsme používat sešit, kam si zapisujeme důležitý úkoly, termíny a další informace. Postupně si na tenhle náš systém zvykl a pomáhá mu to lépe se orientovat v tom, co ho čeká a co má splnit.“ (P5)

Z odpovědí participantů vyplývá, že důležitou součástí podpory bylo také rozdělování úkolů do menších kroků a vytváření přehledných systémů organizace práce. Tyto postupy žákům usnadňovaly orientaci ve výuce a pomáhaly jim pracovat samostatněji.

Ve všech pěti rozhovorech se objevovalo téma individuálních úprav písemného zkoušení. Participanti popisovali, že u některých žáků bylo potřeba zohledňovat především pomalejší pracovní tempo nebo obtíže spojené se zpracováním většího

množství informací v omezeném čase. Z tohoto důvodu využívali různé formy úprav, nejčastěji prodloužení časového limitu, zkrácení písemných prací nebo úpravu jejich formální podoby. Cílem těchto opatření nebylo snižování nároků na žáky, ale vytvoření podmínek, které jim umožnily lépe prokázat skutečnou úroveň jejich znalostí a dovedností.

„U testů jsem se vždycky snažila dělat zadání přehlednější. Věděla jsem, že se ztrácí, když je na stránce moc textu nebo jsou úkoly namačkané na sebe. Nechávala jsem proto mezi jednotlivými otázkami víc místa a podle potřeby jsem mu dávala i víc času na dokončení.“ (P3)

„Když měl pocit, že musí všechno stihnout stejně rychle jako ostatní, začal zmatkovat a dělal chyby, který by za normálních okolností neudělal. Kvůli tomu jsem se snažil ho zbytečně netlačit časem a nechával jsem ho pracovat vlastním tempem.“ (P2)

Součástí podpory byly u dvou žáků také úpravy diktátů. Participanti se snažili volit takové formy ověřování znalostí, které lépe odpovídaly možnostem konkrétního žáka a nezatěžovaly ho více, než bylo nezbytné.

„Klasický diktáty jsou pro něj hrozně náročný, proto dostává speciální předtištěný texty, ve kterých se může soustředit jenom na doplňování pravopisu. Dá se tak ověřit, jestli látce rozumí a nemusí přitom zbytečně přepisovat celý text.“ (P5)

V rámci rozhovorů jsem se participantů rovněž dotazovala na formy výuky, které se jim při práci se žáky s Aspergerovým syndromem nejvíce osvědčily. Z odpovědí vyplynulo, že řada participantů považovala za přínosné využívání názorných ukázek, vizuálních opor a praktických příkladů. Podle jejich zkušeností žáci lépe porozuměli novým informacím ve chvíli, kdy si je dokázali spojit s konkrétní situací nebo si je představit v reálném kontextu.

„Vždycky u ní fungovalo převádět učivo do konkrétních situací z běžného života. Když jsem vysvětlovala něco abstraktního, bylo to pro ni často nesrozumitelné a konkrétní příklady jí pomáhaly k tomu, si to představit.“ (P4)

„Když něčemu nerozumí, nemá cenu mu to vysvětlovat stejným způsobem znova. Vždycky výborně fungovalo najít mu nějaký obrázek nebo použít konkrétní příklad, na kterým to pochopil.“ (P1)

V několika rozhovorech se objevoval také důraz na včasnou přípravu žáků na změny a neočekávané situace. Participanti popisovali, že právě náhlé změny bývaly pro některé žáky zdrojem nejistoty a stresu. Z tohoto důvodu se snažili žáky o plánovaných změnách informovat s předstihem a poskytnout jim dostatek informací o tom, co je čeká a jak bude nová situace probíhat.

„Snažila jsem se jí dopředu dávat co nejvíc informací o tom, jak bude výuka probíhat. Když jsem věděla, že nastane nějaká změna, předem jsem ji na to upozornila a vysvětlila jí, co se bude dít. Přišlo mi, že jí to pomáhalo.“ (P4)

„Když jsme měli jet na školní výlet, několikrát jsme si dopředu prošli, jak bude probíhat, co budeme dělat. Zajímal se o všechny podrobnosti, kam pojedeme, jak se tam dostaneme nebo kdy se budeme vracet.“ (P2)

V jednom z rozhovorů se objevilo také téma podpory při zvládání náročných sociálních situací. Participantka zmiňovala, že se žák opakovaně dostával do konfliktů se spolužáky v důsledku své potřeby důsledně sledovat pravidla a upozorňovat na jejich porušování.

„Když někdo porušuje pravidla, nezvládá to nechat být. Když třeba píšou ve třídě test a on si všimne, že někdo opisuje, jde to hned říct učitelce. On to v podstatě nemyslí špatně, jenom má potřebu dodržovat pravidla. Jeho spolužáci to samozřejmě ale berou jako žalování, a tak mezi nimi často vznikají konflikty.“ (P5)

Participantka popsala, že při řešení těchto situací využívali pedagogové především individuální rozhovory, během kterých se žákem rozebírali vzniklé konflikty a vysvětlovali mu sociální pravidla, která pro něj nebyla vždy snadno pochopitelná.

„Když k něčemu takovýmu dojde, většinou si ho buď já nebo učitel vezmeme stranou a snažíme se si s ním v klidu projít, co se vlastně stalo. Často vůbec nechápe, proč jsou ostatní naštvaní. Musíme mu tím pádem vždycky vysvětlit, jak situaci vnímají jeho spolužáci a jak by se to dalo řešit jinak.“ (P5)

Participantka zároveň zdůraznila význam prevence podobných situací. Podle jejích zkušeností bylo důležité zaměřit se na okolnost, za kterých ke konfliktům docházelo, a snažit se porozumět jejich příčinám. Díky tomu bylo možné lépe odhadnout situace, které by pro žáka mohly být problematické, a včas na ně reagovat.

„Snažíme se s učiteli všímat si a rozeznat, v jakých situacích ke konfliktům dochází nejčastěji. Když rozeznáme, co je spouští, mluvíme o tom s ním dopředu, a tak se nám už několikrát podařilo některým situacím předejít.“ (P5)

Analýza rozhovorů ukázala, že participanti při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem využívali širokou škálu podpůrných strategií. Společným jmenovatelem většiny popisovaných postupů byla snaha zvýšit srozumitelnost výuky, poskytnout žákům dostatečnou míru struktury a současně respektovat jejich individuální potřeby.

9.3 Výzkumná otázka č. 3

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na formy podpory a podmínky, které participanti považují za klíčové pro úspěšné vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. Cílem bylo zjistit, jaké faktory podle jejich zkušeností nejvíce přispívají k tomu, aby se žáci cítili ve školním prostředí bezpečně, dokázali naplňovat svůj vzdělávací potenciál a úspěšně zvládali každodenní nároky školní docházky.

Z odpovědí participantů vyplynulo, že úspěšné vzdělávání těchto žáků není založeno pouze na vhodně zvolených výukových metodách, ale také na vytvoření podpůrného a předvídatelného prostředí, které respektuje jejich individuální potřeby. Participanti nejčastěji zdůrazňovali význam spolupráce školy s rodinou a asistentem pedagoga, individuálního přístupu k žákovi a potřebu dostatečné míry struktury a stability ve školním prostředí.

Významnou součástí podpory byla podle participantů již zmíněná spolupráce s rodinou žáka. Sdíleli, že pravidelná komunikace s rodiči jim umožňovala lépe porozumět individuálním potřebám žáka a pružně reagovat na situace, které se ve škole objevovaly.

„Spolupráce s rodinou je bezproblémová. Máme zavedený sešit, kam si s maminkou žáka píšeme, jak vše probíhá, kde vidím problém a na co by se měl připravit.“ (P5)

„Když se ve škole vyskytne nějaký problém nebo velká změna, snažím se informovat rodiče co nejdřív to jde. Díky tomu můžeme postupovat společně a nemusíme danou situaci řešit zvlášť.“ (P1)

„Komunikace s rodičema pro mě byla naprosto zásadní. Často mi dokázali poradit, co na něj funguje a jak bych měl reagovat v situacích, které pro něj byly například náročné. Díky tomu jsem pak zvládal líp přizpůsobit podporu ve škole.“ (P2)

Spolupráce s rodiči byla participanty vnímána jako významný prvek podpory, který usnadňoval vzájemné sladění postupů školy a rodiny a napomáhal lépe reagovat na individuální potřeby žáka.

Vedle spolupráce s rodinou zdůrazňovali participanti také význam asistenta pedagoga. Podle jejich zkušeností představoval důležitou oporu nejen pro samotného žáka, ale často také pro učitele, kterým pomáhal lépe porozumět jeho potřebám a přizpůsobovat jim vzdělávací proces.

„Všechno společně konzultujeme s asistentkou, protože žáka zná mnohem lépe než většina ostatních učitelů. Často nám dokáže poradit, například jak k němu v určitých situacích přistupovat.“ (P1)

„Asistentka pro mě byla velkou oporou. Jelikož s ní trávila hodně času, dokázala mě upozornit na věci, kterých bych si jako učitelka nejspíš sama ani nevšimla.“ (P4)

Význam asistenta pedagoga zdůrazňovaly nejen pedagogové, ale také samotná asistentka pedagoga, která se na vzdělávání žáka dlouhodobě podílela. Podle jejích zkušeností spočívala role asistenta nejen v přímé podpoře žáka během výuky, ale také ve zprostředkování informací mezi žákem, učiteli a rodinou.

„Často jsem první, kdo si všimne, že ho něco trápí nebo má s něčím problém. Jelikož jsem v pravidelném kontaktu s učiteli i rodiči, tak můžeme situaci společně řešit dřív, než se z ní stane větší problém.“ (P5)

Dva participanti s rozsáhlejší zkušeností se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem se shodovali, že při práci s těmito žáky neexistuje jeden univerzální postup,

který by bylo možné využít ve všech případech. Upozorňovali na to, že přestože mají žáci stejnou diagnózu, jejich projevy, vzdělávací potřeby i míra potřebné podpory se mohou výrazně lišit. Za jednu z klíčových podmínek úspěšného vzdělávání proto považovali individuální přístup založený na poznání konkrétního žáka a respektování jeho specifických potřeb.

„Za mě je hrozně důležité dívat se na konkrétního žáka, nejen na jeho diagnózu. To, co vyhovovalo jí, by nemuselo fungovat u jiného dítěte se stejnou diagnózou.“ (P4)

„Za dobu svojí praxe jsem se setkala s několika žáky s Aspergerovým syndromem a byla jsem svědkem toho, že každý z nich potřeboval trochu jiný přístup. Je důležité, aby na to učitelé mysleli. Já sama jsem postupně zjistila, že neexistuje jedno řešení, které by bylo pro všechny děti správné a vyhovující jejich potřebám.“ (P1)

Vedle spolupráce a individuálního přístupu poukazovali participanti také na význam školního prostředí. Podle jejich zkušeností se žákům s Aspergerovým syndromem lépe dařilo v prostředí, které bylo stabilní, předvídatelné a poskytovalo jim dostatečný pocit bezpečí.

„Snažila jsem se zachovávat co nejvíc věcí ve stejným režimu. Měl svoje místo, znal průběh hodiny a věděl, co ho čeká.“ (P3)

„Jelikož mu vadil větší hluk a ruch ve třídě, byl usazený na klidnějším místě, co nejdál od dveří a míst, kde se žáci nejčastěji pohybovali.“ (P2)

10 DISKUSE

Hlavním cílem diplomové práce bylo identifikovat a analyzovat didaktické strategie a pedagogické přístupy, které pedagogové využívají při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžném školním prostředí. Současně bylo cílem zachytit zkušenosti pedagogických pracovníků s výukou těchto žáků, popsat obtíže, se kterými se při vzdělávání setkávají, a identifikovat podmínky, které podle jejich zkušeností přispívají k úspěšnému vzdělávání žáků s touto diagnózou. Pro naplnění stanoveného cíle byly formulovány tři výzkumné otázky.

První výzkumná otázka byla formulována následovně: *„S jakými specifickými obtížemi žáků s Aspergerovým syndromem se pedagogové ve výuce nejčastěji setkávají?“*

Jedním z nejvýraznějších zjištění bylo, že všichni participanti poukazovali na obtíže žáků při zvládání změn a neočekávaných situací. Tento výsledek je v souladu s poznatky Vosmika a Bělohlávkové (2010), kteří upozorňují na obtíže v oblasti kognitivní flexibility. Potřeba stability a předvídatelnosti, která se objevovala napříč všemi rozhovory, tak odpovídá charakteristikám Aspergerova syndromu popisovaným v odborné literatuře. Nejčastěji se přitom jednalo o změny v rozvrhu, suplování, přesuny mezi učebnami nebo změny běžných pracovních postupů, které byly pro žáky zdrojem nejistoty a stresu.

Opakovaně se objevovaly také obtíže v oblasti organizace školních povinností a plánování práce. Žáci podle nich často potřebovali podporu při orientaci v úkolech, přípravě pomůcek nebo organizaci každodenních školních povinností. Tyto poznatky odpovídají tvrzení Schoplera (1998), který upozorňuje na problémy v oblasti plánování a organizace činností. Současně však uvádí, že vhodně nastavené strukturované prostředí může přispívat k rozvoji těchto dovedností. Tomu odpovídají i získaná zjištění, kdy někteří participanti pozorovali postupné zvyšování samostatnosti žáků v průběhu školní docházky.

Další oblastí bylo pracovní tempo žáků. Obtíže přitom nespočívaly v nedostatečných schopnostech či znalostech, ale spíše v potřebě delšího časového prostoru pro zpracování informací a dokončení zadaných úkolů.

Významnou oblastí byla také sociální komunikace a porozumění sociálním pravidlům. Z rozhovorů vyplynulo, že žáci měli potíže zejména s navazováním sociálních kontaktů a odhadem vhodného komunikačního chování v různých situacích. Podobné obtíže popisuje také Banasiaková (2021), podle které mají osoby s Aspergerovým syndromem problémy s porozuměním sociálním interakcím a flexibilním využíváním sociálních pravidel. Tomu odpovídají také zjištění tohoto výzkumu, kdy se u některých žáků objevovala výrazná potřeba dodržování pravidel bez ohledu na konkrétní sociální situaci či její kontext.

V rozhovorech se objevovaly také obtíže související s udržením pozornosti a zvýšenou citlivostí na podněty z okolního prostředí. Sainsburyová (2016) uvádí, že hlučné školní prostředí může být pro žáky s Aspergerovým syndromem významným zdrojem smyslového přetížení. Shodné poznatky přinesly také rozhovory s participanty, kteří upozorňovali na negativní vliv hlasitých zvuků a zvýšeného hlasu na soustředění žáků.

V rámci druhé výzkumné otázky bylo zjišťováno: *„Jak pedagogové přizpůsobují výuku žákům s Aspergerovým syndromem?“*

Významnou součást přizpůsobování výuky představovalo dle participantů vytváření jasně strukturovaného a předvídatelného prostředí, přičemž zdůrazňovali zejména význam srozumitelných instrukcí, rozdělování úkolů do menších kroků a využívání systémů, které žákům usnadňovaly orientaci ve školních povinnostech. Podobné postupy doporučuje také Adamus a kol. (2017), kteří upozorňují na význam přesných, jednoznačných a srozumitelných instrukcí při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem.

V rozhovorech se opakovaně objevovalo také téma individuálních úprav při ověřování znalostí. Participanti nejčastěji zmiňovali prodloužení časového limitu, úpravu formální podoby písemných prací nebo využívání alternativních forem diktátů přizpůsobených potřebám konkrétního žáka. Také se shodovali na tom, že účelem těchto opatření nebylo snižování nároků na žáky, ale odstranění bariér, které by jim mohly bránit v prokázání skutečných znalostí. Tento přístup odpovídá pojetí přiměřených úprav popisovanému Garrad a kol. (2022), kteří zdůrazňují význam přiměřených úprav ve vzdělávání žáků s PAS.

Další často využívanou strategií bylo zařazování vizuálních opor a konkrétních příkladů. Participanti uváděli, že žáci s Aspergerovým syndromem lépe porozuměli novému učivu ve chvíli, kdy si jej mohli spojit s konkrétní situací nebo si jej názorně představit. Liang a kol. (2024) upozorňují, že vizuální podpory mohou žákům s PAS usnadňovat zpracování informací, orientaci v úkolech a aktivní zapojení do výuky, což se odráželo také ve výpovědích participantů.

Participanti rovněž poukazovali na význam preventivních opatření spočívajících ve včasném seznamování žáků s plánovanými změnami. Podle jejich zkušeností tento přístup přispíval ke snížení nejistoty a usnadňoval zvládání situací, které vybočovaly z běžného režimu.

V jednom z rozhovorů se objevila také podpora zaměřená na zvládání náročných sociálních situací. Participantka popisovala snahu identifikovat okolnosti, za kterých ke konfliktům docházelo, a následně se žákem předem probírat možné způsoby jejich řešení. Tento postup odpovídá doporučení Adamuse a kol. (2017), kteří zdůrazňují význam analýzy spouštěčů problémového chování a zaměření na preventivní opatření, která mohou napomáhat předcházet vzniku náročných situací.

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na následující oblast: *„Jaké formy podpory a podmínky považují pedagogové za klíčové pro úspěšné vzdělávání těchto žáků?“*

Za jednu z nejdůležitějších podmínek úspěšného vzdělávání považovali participanti spolupráci mezi školou a rodinou žáka. Participanti vyzdvihovali především význam pravidelné komunikace, sdílení informací a vzájemného slaďování postupů při podpoře žáka. Tyto poznatky odpovídají také Vosmikovi a Bělohlávkové (2010), podle kterých je aktivní spolupráce rodiny a školy důležitým předpokladem pro vytváření stabilního a předvídatelného prostředí a umožňuje pružněji reagovat na individuální potřeby žáka.

Participanti zároveň zdůrazňovali význam asistenta pedagoga, který byl vnímán jako důležitá součást podpory žáka i učitele. Jeho význam podle nich nespočíval pouze v přímé podpoře žáka během výuky, ale také v koordinaci spolupráce mezi všemi osobami podílejícími se na jeho vzdělávání.

Významným tématem byla také potřeba individuálně přizpůsobovat výuku konkrétním potřebám žáka. Participanti zmiňovali zejména úpravy výukových postupů, zadávání úkolů i způsoby poskytované podpory tak, aby odpovídaly možnostem a schopnostem jednotlivých žáků. Podobně také Esqueda-Villegas a kol. (2025) uvádějí, že učitelé považují za důležité přizpůsobovat výuku potřebám žáků s PAS, využívat jejich silné stránky a volit takové strategie, které podporují jejich porozumění a zapojení do výuky.

Z provedené analýzy vyplývá, že úspěšné vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem není založeno na jednom konkrétním opatření, ale na kombinaci více vzájemně propojených faktorů. Podobně také Petersson-Bloom a Holmqvist (2022) upozorňují, že efektivní podpora žáků s PAS vyžaduje propojení vhodně nastaveného školního prostředí, individuálně přizpůsobené výuky a spolupráce všech osob podílejících se na vzdělávání žáka.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo identifikovat a podrobně analyzovat didaktické strategie a pedagogické přístupy, které pedagogové využívají při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na základních školách. Současně bylo cílem zachytit jejich osobní zkušenosti s výukou těchto žáků, popsat nejčastější obtíže, se kterými se setkávají, identifikovat podmínky, které podle jejich zkušeností přispívají k úspěšnému vzdělávání žáků s touto diagnózou. Vzhledem k postupnému rozvoji inkluzivního vzdělávání a faktu, že žáci s touto diagnózou jsou stále častěji integrováni do běžných tříd, představuje zkoumaná problematika vysoce aktuální a společensky i pedagogicky významné téma.

Teoretická část práce vytvořila východisko pro realizaci výzkumného šetření a zaměřila se na charakteristiku Aspergerova syndromu, specifika vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a možnosti jejich podpory v běžném školním prostředí. Pozornost byla věnována také vybraným didaktickým strategiím, principům strukturovaného učení, významu vizualizace a roli podpůrných opatření ve vzdělávání.

Praktická část práce byla realizována prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření formou polostrukturovaných rozhovorů s pěti pedagogickými pracovníky, kteří mají přímou a dlouhodobou zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem. Analýza získaných dat umožnila odpovědět na všechny stanovené výzkumné otázky a přinesla řadu poznatků vycházejících z každodenní pedagogické praxe.

První výzkumná otázka se zaměřovala na specifické obtíže, se kterými se pedagogové při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem setkávají. Z výpovědí participantů vyplynulo, že mezi nejvýraznější oblasti patří zejména obtíže v sociální interakci a komunikaci, problémy s organizací práce, adaptací na změny a zpracováním většího množství informací. Participanti zároveň upozorňovali na citlivost žáků vůči rušivým podnětům a na skutečnost, že projevy Aspergerova syndromu se mohou u jednotlivých žáků výrazně lišit.

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na způsoby přizpůsobování výuky těmto žákům. Výzkum ukázal, že pedagogové využívají široké spektrum podpůrných opatření

a didaktických strategií. Mezi nejčastěji zmiňované postupy patřilo jasné a srozumitelné zadávání instrukcí, rozdělování úkolů do menších kroků, využívání vizuálních opor, konkrétních příkladů a úpravy způsobů hodnocení a ověřování znalostí. Důležitou součást podpory představovala také snaha o zachování přehledného a předvídatelného prostředí a včasná příprava žáků na změny, které by pro ně mohly být zdrojem nejistoty nebo stresu.

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na podmínky, které pedagogové považují za klíčové pro úspěšné vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. Participanti se shodovali především na významu individuálního přístupu, spolupráce školy s rodinou, role asistenta pedagoga a vytváření stabilního a bezpečného prostředí. Z výzkumu vyplynulo, že úspěšné vzdělávání těchto žáků není založeno na využívání jedné konkrétní metody, ale na schopnosti pedagogů pružně reagovat na individuální potřeby každého žáka a přizpůsobovat jim vzdělávací proces.

Výsledky výzkumu zároveň potvrdily, že vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem představuje komplexní proces, který vyžaduje nejen odborné znalosti pedagogů, ale také vysokou míru trpělivosti, empatie a ochoty hledat individuální řešení. Přestože se potřeby jednotlivých žáků mohou výrazně lišit, z výpovědí participantů vyplynulo, že vhodně nastavená podpora může významně přispět nejen k jejich školní úspěšnosti, ale také k jejich celkové pohodě a pocitu bezpečí ve školním prostředí.

Za určité omezení výzkumu lze považovat menší počet participantů a skutečnost, že výzkum zachycuje zkušenosti pedagogických pracovníků pouze z vybraných škol. Přesto získaná zjištění poskytují cenný vhled do každodenní pedagogické praxe a mohou být inspirací pro učitele, asistenty pedagoga i další odborníky, kteří se vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem věnují.

Lze konstatovat, že úspěšná inkluze žáků s Aspergerovým syndromem není pouze otázkou naplňování legislativních požadavků nebo poskytování podpůrných opatření. Klíčovou roli hraje především respektování individuálních potřeb žáka, vzájemná spolupráce všech osob podílejících se na jeho vzdělávání a vytváření prostředí, ve kterém může bezpečně rozvíjet svůj potenciál a dosahovat odpovídajícího vzdělávacího i osobnostního vývoje.

Seznam použité literatury a zdrojů

ADAMUS, P. (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostravská univerzita.

Adamus, P., Vančová, A., & Löfflerová, M. (2017). *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostravská univerzita.

Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Portál.

Beyer, J., & Gammeltoft, L. (2006). *Autismus a hra: Příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Portál.

Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2017). *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: Prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Pasparta.

Bondy, A., & Frost, L. (2007). *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Grada.

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2017). *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Pasparta Publishing.

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.

De Clercq, H. (2007). *Mami, je to člověk, nebo zvíře? Myšlení dítěte s autismem*. Portál.

Gillberg, C., & Peeters, T. (1998). *Autismus: Zdravotní a výchovné aspekty*. Portál.

Howlin, P. (2005). *Autismus u dospívajících a dospělých: Cesta k soběstačnosti*. Portál.

Hrdlička, M., & Komárek, V. (2004). *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Portál.

Mišovič, J. (2025). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor* (2. vyd.). Karolinum.

Patrick, N. J. (2011). *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: Tipy a strategie pro každodenní život*. Portál.

Preissmann, C. (2010). *Život s Aspergerovým syndromem: Příběh psychoterapie*. Portál.

Radkovová, I., & Hořejší, J. (2018). *Aspergerův syndrom: Život pod společenským tlakem*. Galén.

Richman, S. (2006). *Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza*. Portál.

Sainsbury, C. (2016). *Marťan na hřišti: Jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Pasparta.

Scarpa, A., Wells, A., & Attwood, T. (2019). *Dítě s autismem a emoce: Program pro práci s dětmi*. Portál.

Schopler, E. (1998). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Portál.

Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1997). *Autistické chování*. Portál.

Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: Příručka pro učitele i rodiče* (2. vyd.). Portál.

Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Grada.

Straussová, R. (2025). *Autismus a raný vývoj: Od projevů k terapii*. Grada Publishing.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra* (rozšířené a přepracované vydání). Portál.

Vermeulen, P. (2006). *Autistické myšlení*. Grada.

Vítková, M. (Ed.). (2004). *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální* (2. rozšířené a přepracované vydání). Paido.

Vosmik, M., & Bělohlávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Portál.

Internetové zdroje

Banasiak, M. (2021). Wyzwania współczesnej edukacji – uczeń z zespołem Aspergera (zaburzeniami ze spektrum autyzmu) w klasie szkolnej. Szkoła Specjalna, 82(3), 186–195. https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.9545

Esqueda-Villegas, F., van der Steen, S., & Minnaert, A. (2025). Teachers' needs in mainstream secondary schools regarding the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder: A cross-country study. International Journal of Inclusive Education, 30(5), 954–969. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2508986

Garrad, T.-A., Vlcek, S., & Page, A. (2022). The importance of the promotion of evidence-based practice as a reasonable adjustment in mainstream education settings for students with autism spectrum disorder. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 46(1), 101–112. https://doi.org/10.1017/jsi.2022.5

Liang, Z., Lee, D., Zuo, J., & Liang, S. (2024). The use of visual schedules to increase academic-related on-task behaviors of individuals with autism: A literature review. International Journal of Developmental Disabilities, 1–14. https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2402124

Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. Autism & Developmental Language Impairments, 7, 1–11. https://doi.org/10.1177/23969415221123429

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika participantů..... 50

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Okruhy otázek k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha č. 2 – Rozhovor č. 1

Příloha č. 3 – Rozhovor č. 2

Příloha č. 4 – Rozhovor č. 3

Příloha č. 5 – Rozhovor č. 4

Příloha č. 6 – Rozhovor č. 5

Příloha č. 1

Okruhy otázek k polostrukturovanému rozhovoru

1) Zkušenosti pedagoga se žákem s Aspergerovým syndromem

1. Jaká je Vaše pracovní pozice a jak dlouho působíte v pedagogické praxi?

2. Jakou máte zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem?

3. Mohl/a byste stručně popsat žáka/žákyni, ke kterému/které se rozhovor vztahuje?

4. Jak byste obecně popsal/a jeho/její fungování ve školním prostředí?

2) Projevy a potřeby žáka ve školním prostředí

5. Co podle Vás bylo pro žáka/žákyni ve škole nejvíce náročné? / V jakých situacích potřeboval/a největší podporu?

6. Byly oblasti, ve kterých naopak fungoval/a samostatně nebo bez větších obtíží?

7. Jak se tyto potřeby projevovaly během běžné výuky?

8. Vnímal/a jste u žáka/žákyně nějaké změny nebo vývoj v průběhu školní docházky?

3) Přizpůsobení výuky a pedagogické postupy

9. Bylo potřeba výuku nějak upravovat nebo přizpůsobovat? Pokud ano, jakým způsobem?

10. Existovaly formy výuky, metody nebo pomůcky, které se Vám při práci s tímto žákem/žákyní zvláště osvědčily?

11. Jak jste postupoval/a při zadávání úkolů nebo vysvětlování učiva?

12. Bylo potřeba upravovat způsob ověřování znalostí nebo hodnocení?

4) Sociální začlenění a komunikace

13. Jak žák/žákyně fungoval/a v třídním kolektivu?

14. Jak probíhala jeho/její komunikace s učiteli a spolužáky?

15. Objevovaly se situace, ve kterých potřeboval/a podporu v oblasti sociálních vztahů nebo komunikace? Jak jste na tyto situace reagoval/a?

5) Podpora ve škole a spolupráce

16. Jaké formy podpory měl/a žák/žákyně ve škole k dispozici?

17. Jak probíhala spolupráce mezi školou, rodinou a případně dalšími osobami zapojenými do vzdělávání žáka/žákyně?

18. Jaké podmínky považujete za důležité pro úspěšné vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem?

19. Co by podle Vás měli pedagogové při práci se žáky s Aspergerovým syndromem zohlednit?

20. Je něco, co byste k tématu vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem chtěl/a na závěr doplnit?

Příloha č. 2

Rozhovor č. 1

Jaká je Vaše pracovní pozice a jak dlouho působíte v pedagogické praxi?

Působím jako učitelka na druhém stupni základní školy a učím už jedenáctým rokem.

Jakou máte zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem?

Řekla bych, že mám poměrně bohaté zkušenosti v této oblasti. Během své praxe jsem se setkala s několika žáky s Aspergerovým syndromem a také s dalšími žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mohla byste stručně popsat žáka, ke kterému se rozhovor vztahuje?

Aktuálně mám ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, takže budu vycházet hlavně ze zkušeností s ním. Učím ho už několik let, od jeho nástupu na druhý stupeň, takže jsem měla dlouhodobě možnost sledovat, jak funguje ve škole, s čím má problémy nebo naopak co mu pomáhá. Myslím si, že ho znám docela dobře, a tak se mi o něm bude nejsnáze mluvit.

Jak byste obecně popsala jeho fungování ve školním prostředí?

Ve škole je většinou bezproblémový a funguje celkem dobře. Je to klidný kluk. Studijně se mu daří, většinu školních povinností zvládá bez větších problémů. Hodně mu jdou předměty, kde může využít logické myšlení, například matematika. Je spíš tišší a uzavřenější, většinou sám nevyhledává kontakt, ale se spolužáky vychází dobře a nikdy jsem nenaznamenala nějaké výraznější problémy v kolektivu.

Co podle Vás je pro žáka ve škole nejvíce náročné? / V jakých situacích potřebuje největší podporu?

Nejnáročnější jsou pro něj situace, kdy se musí rychle přizpůsobit nějaké změně nebo si samostatně zorganizovat práci. Velmi mu pomáhá, když je na změny předem připraven. Nejistý je hlavně v situacích, kdy se něco změní na poslední chvíli a on nemá dost času se na to adaptovat. Podporu potřebuje také ve chvílích, kdy dostane složitější

zadání nebo více úkolů najednou. Když třeba dostane pracovní list s více úkoly najednou, stává se, že zůstane sedět a nic nedělá. Má hrozný problém s tím, určit si, čím má začít a jak má postupovat. V takových situacích většinou potřebuje, aby mu někdo pomohl rozdělit práci na jednotlivé kroky a trochu ho nasměroval.

Jsou oblasti, ve kterých naopak funguje samostatně nebo bez větších obtíží?

Jak už jsem zmiňovala, jdou mu všechny předměty, kde může využívat svoje logické myšlení. Z hlediska znalostní stránky většinou nemá žádné výrazné problémy a učivo zvládá.

Jak se tyto specifické potřeby projevují během běžné výuky?

První, co mě napadá, jsou ty samostatné práce. Nejčastěji se to projevuje, když má najednou zpracovat větší množství informací. Potřebuje více času na specifické úkoly a občas je ze strany učitele potřeba se ujistit, že ví, co má dělat. Několikrát se stalo, že ještě neměl dopsané poznámky a ostatní už byli dávno hotoví. Často jsem za ním musela přijít a ujistit se, že ví, kde zrovna jsme a co má dělat. Když na práci dostal víc času, většinou ji zvládnul bez problému dokončit. Občas taky působí tak zvláštně zasněně a je vidět, že nevnímá úplně všechno, co se kolem něj děje.

Vnímáte u žáka nějaké změny nebo vývoj v průběhu školní docházky?

Ano, určitě. Největší změnu jsem vnímala po přechodu na druhý stupeň, protože si musel zvykat na nové prostředí, větší počet učitelů a celkově jinou organizaci výuky. Ze začátku pro něj bylo hodně věcí dost náročných a často potřeboval větší podporu a ujištění. Postupně se ale ve škole víc zabydlel a dneska už některé situace zvládá klidněji než na začátku.

Je potřeba výuku nějak upravovat nebo přizpůsobovat? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano, určité úpravy jsou potřeba. Nejčastěji jde o způsob zadávání úkolů a celkovou organizaci jeho práce. Snažím se, aby pro něj byly pokyny co nejjasnější a aby věděl, jak má postupovat. Vždycky potřebuje, abychom si u úkolů jasně určili první krok, pak už většinou pracuje bez problémů. Taky se mi osvědčilo úkoly dávkovat po menších

částech. V některých situacích potom samozřejmě respektovat jeho pracovní tempo a dávat mu více času.

Existují formy výuky, metody nebo pomůcky, které se Vám při práci s tímto žákem zvláště osvědčily?

Nejvíc se mi asi osvědčilo využívat praktické a konkrétní příklady, nebo názorně ukázat, když něco vysvětluji. Když něčemu nerozumí, nemá cenu mu to vysvětlovat stejným způsobem znova. Vždycky výborně fungovalo najít mu nějaký obrázek nebo použít konkrétní příklad, na kterým to pochopil. Obecně s ním mám zkušenost, že když si zvládne nové informace spojit s nějakou konkrétní situací, porozumí jim mnohem rychleji než při čistě teoretickém vysvětlování.

Je potřeba upravovat způsob ověřování znalostí nebo hodnocení?

Většinou není potřeba měnit samotné požadavky na znalosti, spíš je důležité zohlednit jeho pracovní tempo. Když potřebuje víc času na dokončení úkolu nebo písemky, prostě mu ho dám. Snažím se, abych mu umožnila ukázat, co opravdu umí.

Jak žák funguje ve třídním kolektivu?

Nikdy jsem neměla pocit, že by byl vyčleněný z kolektivu. Spolužáci ho berou takového, jaký je, a zatím se naštěstí mezi nimi nevyskytovaly žádné konflikty. Patří k těm, kteří nejsou středem pozornosti a drží se trochu stranou.

Jak probíhá jeho komunikace s učiteli a spolužáky?

S učiteli většinou komunikuje bez problémů. Když se na něco zeptám nebo potřebuje s něčím pomoct, nebojí se ozvat. Aktivně se většinou nezapojuje do diskusí se spolužáky třeba při hodinách. Mám z něj ale pocit, že když se cítí v dané situaci jistě nebo komunikuje s někým, koho dobře zná, působí uvolněněji.

Objevují se situace, ve kterých potřebuje podporu v oblasti sociálních vztahů nebo komunikace? Jak na tyto situace reagujete?

Ne nějak výrazně. Pokud někdy potřebuje podporu, snažíme se s ním o dané situaci mluvit a případně mu ji vysvětlit.

Jaké formy podpory má žák ve škole k dispozici?

Velkou oporu má v jeho asistence, která je s ním v každodenním kontaktu. Zároveň si myslím, že dobře funguje i spolupráce mezi školou a rodiči, což je podle mě hodně důležité.

Jak probíhá spolupráce mezi školou, rodinou a případně dalšími osobami zapojenými do vzdělávání žáka?

Spolupráce podle mě funguje dobře. Když se ve škole vyskytne nějaký problém nebo velká změna, snažím se informovat rodiče co nejdřív to jde. Díky tomu můžeme postupovat společně a nemusíme danou situaci řešit zvlášť. Důležitá je pro nás také spolupráce s asistentkou. Všechno společně konzultujeme, protože žáka zná mnohem lépe než většina ostatních učitelů. Často nám dokáže poradit, například jak k němu v určitých situacích přistupovat. Právě díky tomu, že spolu komunikujeme a předáváme si informace, se daří většinu situací řešit včas.

Jaké podmínky považujete za důležité pro úspěšné vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem?

Nejdůležitější za mě je, aby se ve škole cítil dobře a bezpečně. Když má kolem sebe lidi, kterým věří, a prostředí, ve kterém se orientuje, zvládá většinu situací mnohem lépe.

Co by podle Vás měli pedagogové při práci se žáky s Aspergerovým syndromem zohlednit?

Myslím si, že je důležité být trpělivý a dát těmto žákům dostatek času. Někdy potřebují víc podpory nebo jiný způsob vysvětlení, ale často zvládnou mnohem víc, než se na první pohled může zdát.

Je něco, co byste k tématu vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem chtěl/a na závěr doplnit?

Asi jen to, že každá zkušenost s těmito žáky je trochu jiná a člověk se pořád učí něco nového.

Příloha č. 3

Rozhovor č. 2

Jaká je Vaše pracovní pozice a jak dlouho působíte v pedagogické praxi?

Pracuju jako učitel na druhém stupni základní školy a učím šestý rok.

Jakou máte zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem?

Nějaký zkušenosti už mám, během praxe jsem se setkal s několika žáky s Aspergerovým syndromem. Pro tenhle rozhovor budu popisovat hlavně zkušenosti s jedním konkrétním žákem, kterého jsem učil několik let.

Mohl byste stručně popsat žáka, ke kterému se rozhovor vztahuje?

Jde o žáka s Aspergerovým syndromem, kterého jsem učil několik let. Součástí jeho podpory byla i asistentka pedagoga, takže jsem s ním byl v kontaktu poměrně dlouho a měl jsem možnost dobře poznat, jak funguje ve škole.

Jak byste obecně popsal jeho fungování ve školním prostředí?

Řekl bych, že fungoval celkem dobře. Byl klidný, nekonfliktní a studijně schopný. Ve výuce většinou dodržoval nastavený pravidla a nebyly s ním žádné výraznější kázeňské problémy. Na druhou stranu bylo vidět, že některý situace pro něj byly náročnější, hlavně když došlo k nějaké nečekané změně nebo se musel rychle přizpůsobit něčemu novýmu.

Co podle Vás bylo pro žáka ve škole nejvíce náročné? / V jakých situacích potřeboval největší podporu?

Největší problém pro něj byly různý nečekaný změny. Jakmile se něco změnilo na poslední chvíli, úplně ho to rozhodilo a nevěděl, co má dělat. Třeba když odpadla hodina nebo jsme šli do jiné učebny, trvalo mu dýl, než se zorientoval. Když se mu ale dopředu řeklo, co ho čeká, většinou s tím problém neměl. Náročný pro něj byly taky situace, kdy byl pod větším časovým tlakem nebo se musel rychle přizpůsobit novým okolnostem.

Byly oblasti, ve kterých naopak fungoval samostatně nebo bez větších obtíží?

Jo, určitě. Učivo většinou zvládal dobře a výsledky měl dobrý. Když věděl, co má dělat, pracoval samostatně a nebylo potřeba ho nějak výrazně hlídat. Taky nebyly problémy s chováním, neměl problém dodržovat pravidla.

Jak se tyto potřeby projevovaly během běžné výuky?

Hlavně při samostatný práci. Stačilo, aby ho při práci cokoliv vyrušilo a na chvíli se úplně odpojil od toho, co dělal. Potom mu docela dlouho trvalo, než se začal znovu soustředit a pokračoval v rozdělaném úkolu. Hodně reagoval i na různý zvuky ve třídě, pak se stávalo, že když třeba kolem něj byl větší hluk a ruch, nešlo mu se soustředit.

Vnímal jste u žáka nějaké změny nebo vývoj v průběhu školní docházky?

Ne, moc ne.

Bylo potřeba výuku nějak upravovat nebo přizpůsobovat? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano, některý úpravy jsme dělali. Nejčastějc šlo o to, abych ho zbytečně nedostával pod časový tlak a respektoval jeho tempo. Když měl pocit, že musí všechno stihnout stejně rychle jako ostatní, začal zmatkovat a dělal chyby, který by za normálních okolností neudělal. Kvůli tomu jsem se snažil ho zbytečně netlačit časem a nechával jsem ho pracovat svojí rychlostí. Důležitý pro něj bylo taky co nejklidnější prostředí bez zbytečných rušivých zvuků.

Existovaly formy výuky, metody nebo pomůcky, které se Vám při práci s tímto žákem zvláště osvědčily?

Asi nejvíc se mi osvědčilo dávat mu dopředu co nejvíc informací o tom, co ho čeká. Když jsme měli jet na školní výlet, několikrát jsme si dopředu prošli, jak bude probíhat, co budeme dělat. Zajímal se o všechny podrobnosti, kam pojedeme, jak se tam dostaneme nebo kdy se budeme vracet. Obecně jsem měl zkušenost, že když věděl, co ho čeká a mohl se na situaci připravit, fungoval mnohem líp.

Jak jste postupoval při zadávání úkolů nebo vysvětlování učiva?

Asi nijak složitě. Jen jsem se snažil mluvit co nejkonkrétněji a ujistit se, že ví, co se po něm chce. Když si nebyl jistý, prošli jsme si to ještě jednou.

Bylo potřeba upravovat způsob ověřování znalostí nebo hodnocení?

Jo, ale jak už jsem říkal, nejvíc bylo potřeba zohlednit jeho pomalejší tempo. Když nebyl pod tlakem a měl dost času, většinou ukázal, co umí.

Jak žák fungoval v třídním kolektivu?

Řekl bych, že ho spolužáci brali v pohodě. Nebyl vyčleněnej ani se neobjevovaly nějaký větší konflikty. Na druhou stranu si ale moc nevytvářel bližší kamarádský vztahy a většinou byl spíš sám. O přestávkách často trávil čas s asistentkou nebo si fungoval po svým.

Jak probíhala jeho komunikace s učiteli a spolužáky?

Nebyl úplně typ, kterej by si sám od sebe povídal s ostatníma. Když ho ale někdo oslovil, normálně komunikoval a odpovídal. Ve větších skupinách byl spíš stranou a moc se nezapojoval. Málokdy se při rozhovoru člověkovi koukal do očí. Ze začátku jsem měl tendenci ho k tomu vést, ale po čase jsem zjistil, že to pro naši komunikaci není podstatný. Důležitý pro mě bylo, že vnímal, co mu říkám, a dokázal na to reagovat, i když se přitom díval úplně jinam, třeba do lavice.

Objevovaly se situace, ve kterých potřeboval podporu v oblasti sociálních vztahů nebo komunikace? Jak jste na tyto situace reagoval?

Občas jo, hlavně při práci ve skupinách. Byl spíš uzavřenější a mezi ostatní se moc nehrnul. Snažil jsem se ho do aktivit zapojovat postupně a zbytečně ho do ničeho netlačit.

Jaké formy podpory měl žák ve škole k dispozici?

Součástí podpory byla asistentka, se kterou jsem spolupracoval. Snažili jsme se upravit některý podmínky ve třídě tak, aby se mohl lépe soustředit. Jelikož mu vadil větší hluk a ruch ve třídě, byl usazený na klidnějším místě, co nejdál od dveří a míst, kde se žáci nejčastěji pohybovali.

Jak probíhala spolupráce mezi školou, rodinou a případně dalšími osobami zapojenými do vzdělávání žáka?

Za mě fungovala spolupráce dobře. Komunikace s rodičema pro mě byla naprosto zásadní. Často mi dokázali poradit, co na něj funguje a jak bych měl reagovat v situacích, které pro něj byly například náročné. Díky tomu jsem pak zvládal líp přizpůsobit podporu ve škole. Důležitá pro mě byla taky spolupráce s asistentkou, protože s ním trávila hodně času a měla o jeho fungování ve škole dobrej přehled.

Jaké podmínky považujete za důležité pro úspěšné vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem?

Myslím, že hodně důležitá je určitá stabilita. Když ví, co ho čeká, a nemusí pořád řešit nějaký nečekaný změny, funguje většinou mnohem líp. Aspoň z mojí zkušenosti.

Co by podle Vás měli pedagogové při práci se žáky s Aspergerovým syndromem zohlednit?

Za mě je důležité nepodceňovat význam drobných změn. Věci, které ostatním přijdou úplně běžné, mohou být pro některé žáky velmi stresující.

Je něco, co byste k tématu vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem chtěl/a na závěr doplnit?

Napadá mě asi jen to, že člověk musí být trochu trpělivej a dát si čas toho žáka poznat. Pak většinou zjistí, co mu vyhovuje a co naopak ne.

Příloha č. 4

Rozhovor č. 3

Jaká je Vaše pracovní pozice a jak dlouho působíte v pedagogické praxi?

Pracuji jako učitelka na gymnáziu a učím už dvacet pět let.

Jakou máte zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem?

Za těch pětadvacet let praxe jsem podobných situací zažila víc. U každého žáka ale bylo potřeba trochu jinak hledat, co mu ve škole pomáhá a co ho naopak zatěžuje.

Mohla byste stručně popsat žáka, ke kterému se rozhovor vztahuje?

Budu vycházet hlavně ze zkušeností s jedním žákem s Aspergerovým syndromem, kterého jsem učila několik let na nižším stupni gymnázia. Byl to velmi inteligentní a studijně nadaný chlapec a myslím si, že právě díky tomu, že jsem ho měla možnost sledovat delší dobu, si na něm dobře vybavuji řadu situací a zkušeností.

Jak byste obecně popsala jeho fungování ve školním prostředí?

Myslím si, že ve škole fungoval poměrně dobře. Byl to velmi inteligentní a studijně nadaný chlapec, který dosahoval pěkných výsledků. Zároveň byl ale spíš introvertní a rezervovanější, takže na sebe nijak výrazně neupozorňoval a komunikaci s ostatními většinou úplně sám nevyhledával. Přechod na gymnázium pro něj ze začátku nebyl úplně jednoduchý, ale celkově jsem měla pocit, že se ve škole postupně dobře adaptoval.

Co podle Vás bylo pro žáka ve škole nejvíce náročné? / V jakých situacích potřeboval největší podporu?

Nejnáročnější pro něj byly různé změny a situace, ve kterých neměl jistotu, co ho čeká. Často se stávalo, že některé, pro nás naprosto běžné situace, pro něj představovaly poměrně velkou zátěž. Nešlo jen o velké změny, ale často i o malé drobnosti. Pamatuji si například, že mu vadilo, když se změnilo pořadí činností v hodině nebo když měl najednou pracovat jiným způsobem, než na který byl zvyklý. Vždycky potřeboval mít

určitou jistotu v tom, co se bude dít. Podporu potřeboval hlavně v prvních letech studia, kdy si na prostředí teprve zvykal.

Byly oblasti, ve kterých naopak fungoval samostatně nebo bez větších obtíží?

Určitě ano. Z hlediska učiva patřil mezi velmi schopné žáky a ve většině předmětů dosahoval velmi dobrých výsledků. Jeho schopnosti nikdy nebyly problémem.

Jak se tyto potřeby projevovaly během běžné výuky?

Hlavně ve chvílích, kdy se stalo něco nečekaného nebo ho při práci vyrušilo něco z okolí. Měla jsem pocit, že některé podněty vnímal mnohem intenzivněji než ostatní žáci. Jednou se stalo, že se během hodiny během zadané aktivity začali dva spolužáci hlasitě hádat. Většina třídy tomu moc nevěnovala pozornost a pracovali si na svém, ale na něm bylo vidět, že ho to úplně rozhodilo. Přestal pracovat, místo toho sledoval, co se děje, a ještě několik minut potom se nedokázal vůbec soustředit na úkol, který měl před sebou. Podobné situace pro něj byly obecně poměrně náročné.

Vnímala jste u žáka nějaké změny nebo vývoj v průběhu školní docházky?

Ano, posun jsem vnímala poměrně výrazně. Nové prostředí i větší nároky na samostatnost byly pro něj při nástupu těžké a často potřeboval podporu a ujištění ze strany učitelů. Na začátku se hodně spoléhal na pomoc učitele a často si ověřoval, jestli něco neudělal špatně. Postupem času ale začal působit mnohem samostatněji. Bylo vidět, že se v jeho povinnostech začal lépe orientovat a později si dokázal poradit i v situacích, které pro něj byly dřív náročné. Myslím si, že velkou roli v tom sehrála také podpora jeho asistentky a postupná adaptace na prostředí gymnázia.

Bylo potřeba výuku nějak upravovat nebo přizpůsobovat? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano. Postupně jsem si všimla, že mu hodně pomáhá, když ví, co ho čeká a jak bude hodina probíhat. Snažila jsem se proto některé věci držet co nejvíc podobně a na případné změny ho dopředu upozornit.

Existovaly formy výuky, metody nebo pomůcky, které se Vám při práci s tímto žákem zvláště osvědčily?

Hodně mu pomáhalo, když si mohl nové informace spojit s něčím konkrétním. Když bylo učivo příliš abstraktní, bývalo pro něj náročnější. Naopak různé ukázky, schémata nebo konkrétní příklady mu často pomohly pochopit látku rychleji.

Jak jste postupovala při zadávání úkolů nebo vysvětlování učiva?

Osvědčilo se mi u něj zadávat úkoly co nejpřesněji to šlo. Vždycky jsem se snažila vyhýbat moc obecným instrukcím, které pro něj byly těžké na pochopení. Po zadání bylo ještě důležité si ověřit, jestli zadání správně pochopil. Občas jsem po zadání ještě jednou shrnula jednotlivé kroky nebo ho nechala zopakovat vlastními slovy, co má dělat.

Bylo potřeba upravovat způsob ověřování znalostí nebo hodnocení?

Ano, občas bylo potřeba některé věci trochu upravit. Když byl test nepřehledný nebo v něm bylo moc textu najednou, zbytečně ho to zatěžuje. U testů jsem se vždycky snažila dělat zadání přehlednější. Věděla jsem, že se ztrácí, když je na stránce moc textu nebo jsou úkoly namačkané na sebe. Nechávala jsem proto mezi jednotlivými otázkami víc místa a podle potřeby jsem mu dávala i víc času na dokončení.

Jak žák fungoval v třídním kolektivu?

Měla jsem pocit, že se ve třídě cítil dobře, jen nepotřeboval být součástí všeho, co se kolem něj dělo. Často byl spíš v pozadí a pozoroval ostatní, než aby sám přicházel s iniciativou.

Jak probíhala jeho komunikace s učiteli a spolužáky?

Nebyl to typ žáka, který by se sám od sebe zapojoval do rozhovorů nebo diskusí. Většinou spíš poslouchal a komunikoval až ve chvíli, kdy ho někdo přímo oslovil. Pokud pracoval s někým, koho dobře znal, bylo to lepší. Ve větších skupinách ale většinou zůstával stranou a zapojoval se minimálně.

Objevovaly se situace, ve kterých potřeboval podporu v oblasti sociálních vztahů nebo komunikace? Jak jste na tyto situace reagovala?

Nešlo u něj o žádný vážný problémy. Všímala jsem si ale, že ve větších skupinách býval nejistější a raději se držel v pozadí. Snažila jsem se proto vytvářet situace, ve kterých se mohl zapojit způsobem, který mu byl příjemný, a nevyžadovat po něm něco, na co se necítil.

Jaké formy podpory měl žák ve škole k dispozici?

Největší oporou pro něj byla určitě jeho asistentka. Zejména v prvních letech mu pomáhala zvládat situace, ve kterých si ještě nebyl úplně jistý, a byla pro něj takovým pevným bodem ve škole. Když potřeboval s něčím poradit nebo pomoct, často se obracel právě na ni.

Jak probíhala spolupráce mezi školou, rodinou a případně dalšími osobami zapojenými do vzdělávání žáka?

Měla jsem pocit, že důležité bylo hlavně to, že jsme si navzájem všichni předávali informace. Hodně nám v tom pomáhala asistentka, která žáka znala opravdu dobře. Skvělá byla také komunikace s rodinou, protože jsme díky ní dokázali některým jeho reakcím lépe porozumět.

Jaké podmínky považujete za důležité pro úspěšné vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem?

Snažila jsem se zachovávat co nejvíc věcí ve stejným režimu. Měl svoje místo, znal průběh hodiny a věděl, co ho čeká. Určitě je potřeba myslet i na prostředí, ve kterém se pohybuje. Některé děti bývají citlivější na hluk nebo vypjaté situace ve třídě, a to pak může ovlivnit jejich soustředění i fungování během hodiny.

Co by podle Vás měli pedagogové při práci se žáky s Aspergerovým syndromem zohlednit?

Podle mě je důležité nesnažit se všechno řešit podle jedné představy. Člověk musí sledovat, co konkrétnímu žákovi ve škole skutečně pomáhá.

Je něco, co byste k tématu vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem chtěl/a na závěr doplnit?

Asi ne, myslím si, že jsme probrali všechno podstatné.

Příloha č. 5

Rozhovor č. 4

Jaká je Vaše pracovní pozice a jak dlouho působíte v pedagogické praxi?

Učím na gymnáziu, kde jsem už 19 let.

Jakou máte zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem?

S Aspergerovým syndromem jsem se během své praxe setkala opakovaně. Některé studenty jsem učila jen krátce, jiné několik let.

Mohla byste stručně popsat žákyni, ke které se rozhovor vztahuje?

Budu mluvit o studentce, kterou jsem učila několik let. Byla to taková ta žákyně, na kterou se člověk mohl spolehnout. Všechno měla vždycky připravené, úkoly odevzdávala včas a ke škole přistupovala opravdu zodpovědně.

Jak byste obecně popsala její fungování ve školním prostředí?

Řekla bych, že ve škole fungovala dobře. Byla velmi zodpovědná a na všechno se snažila být co nejlépe připravená. Občas jsem měla pocit, že si sama na sebe klade až zbytečně vysoké nároky. Jinak ale školní povinnosti zvládala dobře a s učením větší problémy neměla.

Co podle Vás bylo pro žákyni ve škole nejvíce náročné? / V jakých situacích potřebovala největší podporu?

Nejistá bývala hlavně v situacích, které nebyly úplně běžné nebo se nějak lišily od toho, na co byla zvyklá. Potřebovala vědět, co ji čeká a jak bude situace probíhat. Pamatuju si, že když jsme měli výjimečně jinou učebnu, několikrát se ujišťovala, jak bude výuka probíhat. Jakmile ale dostala potřebné informace, uklidnila se a fungovala dál bez problémů.

Byly oblasti, ve kterých naopak fungovala samostatně nebo bez větších obtíží?

Byla to přesně ta studentka, u které člověk věděl, že když jí něco zadá, tak to bude mít hotové. Nemusela jsem ji nijak popohánět ani kontrolovat, jestli na něco nezapomněla.

Jak se tyto potřeby projevovaly během běžné výuky?

Z hlediska učiva nikdy problémy neměla, většinou všechno zvládala bez problémů. Obtíže se ale objevovaly z hlediska pracovního tempa, byla vždycky oproti jejím spolužákům velmi důkladná, až perfekcionistická. Například když jsme psali nějaký delší test, ostatní děti většinou měly hotovo ještě před limitem a ona dokončovala poslední zadání až těsně před zvoněním.

Vnímala jste u žákyně nějaké změny nebo vývoj v průběhu školní docházky?

Ano, posun byl podle mě docela výrazný. Ze začátku potřebovala větší podporu a jistotu v některých situacích, ale postupně byla samostatnější a sebejistější. Myslím, že nejlépe je ten posun vidět na tom, že v druhém ročníku se rodiče společně se školou nakonec rozhodli ukončit podporu asistenty. Už ji prostě nepotřebovala.

Bylo potřeba výuku nějak upravovat nebo přizpůsobovat? Pokud ano, jakým způsobem?

Některé úpravy potřeba byly. Nešlo ani tak o samotné učivo, spíš o to, aby měla dostatek informací a věděla, co ji čeká. Snažila jsem se jí dopředu dávat co nejvíc informací o tom, jak bude výuka probíhat. Když jsem věděla, že nastane nějaká změna, předem jsem ji na to upozornila a vysvětlila jí, co se bude dít. Přišlo mi, že jí to pomáhalo.

Existovaly formy výuky, metody nebo pomůcky, které se Vám při práci s touto žákyní zvláště osvědčily?

Vždycky u ní fungovalo převádět učivo do konkrétních situací z běžného života. Když jsem vysvětlovala něco abstraktního, bylo to pro ni často nesrozumitelné a konkrétní příklady jí pomáhaly k tomu, si to představit.

Jak jste postupovala při zadávání úkolů nebo vysvětlování učiva?

Popravdě jsem v tomhle směru neměla pocit, že by potřebovala něco výrazně odlišného než ostatní studenti. Samotnému zadání většinou rozuměla bez problémů. Když se občas stalo, že nerozuměla, neměla problém se doptat, stejně jako ostatní studenti.

Bylo potřeba upravovat způsob ověřování znalostí nebo hodnocení?

Neřekla bych, že bylo potřeba nějak výrazně upravovat hodnocení. Spíš bylo důležité uvědomit si, že pracuje trochu jiným způsobem než někteří její spolužáci. Věnovala velkou pozornost detailům a často si práci ještě kontrolovala, i když už měla hotovo.

Jak žákyně fungovala v třídním kolektivu?

Spíš se držela užšího okruhu spolužaček, se kterými si byla blízká. Neměla potřebu bavit se s každým, ale neměla jsem pocit, že by měla problém najít si mezi ostatními své místo.

Jak probíhala její komunikace s učiteli a spolužáky?

Většinou spíš poslouchala, než mluvila. Do diskusí se moc nezapojovala. Kolikrát jsem viděla, že odpověď ví, ale stejně se nepřihlásila. Když jsem ji přímo vyvolala, většinou odpověděla správně. Měla jsem pocit, že si vždycky potřebovala být úplně jistá, než něco řekla před celou třídou.

Objevovaly se situace, ve kterých potřebovala podporu v oblasti sociálních vztahů nebo komunikace? Jak jste na tyto situace reagovala?

Nebývaly to vyloženě problémové situace. Spíš bylo vidět, že některé sociální situace potřebuje zpracovat po svém a trochu déle než ostatní. Snažila jsem se ji proto do ničeho nenutit a dát jí prostor, aby se zapojila ve chvíli, kdy se cítila jistěji.

Jaké formy podpory měla žákyně ve škole k dispozici?

V prvních letech studia pro ni byla hodně důležitá podpora asistentky. Asistentka pro mě byla velkou oporou. Jelikož s ní trávila hodně času, dokázala mě upozornit na věci, kterých bych si jako učitelka nejspíš sama ani nevšimla. Postupně ale byla studentka samostatnější a potřeba této podpory se zmenšovala.

Jak probíhala spolupráce mezi školou, rodinou a případně dalšími osobami zapojenými do vzdělávání žákyně?

Fungovalo to tak, že jsme si vzájemně předávali důležité informace a snažili se postupovat podobně. Myslím, že právě tahle vzájemná spolupráce byla pro studentku hodně důležitá.

Jaké podmínky považujete za důležité pro úspěšné vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem?

Za mě je hrozně důležité dívat se na konkrétního žáka, nejen na jeho diagnózu. To, co vyhovovalo jí, by nemuselo fungovat u jiného dítěte se stejnou diagnózou.

Co by podle Vás měli pedagogové při práci se žáky s Aspergerovým syndromem zohlednit?

Za mě je důležité dát těmto žákům dostatek prostoru ukázat, co umí. Někdy potřebují víc času nebo jiný způsob podpory, ale to neznamená, že jsou méně schopní než ostatní.

Je něco, co byste k tématu vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem chtěl/a na závěr doplnit?

Nic mě nenapadá.

Příloha č. 6

Rozhovor č. 5

Jaká je Vaše pracovní pozice a jak dlouho působíte v pedagogické praxi?

Už 7 let pracuju jako asistentka pedagoga.

Jakou máte zkušenost se vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem?

V současné době podporuju žáka s Aspergerovým syndromem, se kterým jsem v kontaktu každý den, takže mám možnost sledovat jeho fungování jak během výuky, tak i v dalších školních situacích.

Mohla byste stručně popsat žáka, ke kterému se rozhovor vztahuje?

Budu mluvit hlavně o žákovi, se kterým teď pracuju. Je mu třináct let a chodí na osmileté gymnázium. Trávíme spolu hodně času, takže mám možnost vidět, jak funguje nejen při vyučování, ale i o přestávkách nebo v různých běžných situacích během dne.

Jak byste obecně popsala jeho fungování ve školním prostředí?

Je takovej hodně zvídavej a když ho něco baví, ví o tom opravdu hodně. Víc než se samotným učivem ale někdy bojuje s různýma běžnýma školníma situacema, třeba když se něco změní, musí si něco zorganizovat nebo řeší vztahy se spolužáky.

Co podle Vás je pro žáka ve škole nejvíce náročné? / V jakých situacích potřebuje největší podporu?

Má problémy se změnama. Nejvíc se to projevuje ve chvílích, kdy se něco změní na poslední chvíli. U nás na gymplu je běžné, že dochází ke změnám učeben, odpadají hodiny nebo dochází ke změnám v rozvrhu. On ale potřebuje vědět, proč ke změně dojde a co bude následovat dál. Dokud mu to někdo dostatečně nevysvětlí a on tomu nerozumí, je pro něj náročný se soustředit na cokoliv jinýho. Hodně často řešíme i různý organizační věci kolem školy. S tím většinou potřebuje pomoct víc než se samotným učivem.

Jsou oblasti, ve kterých naopak funguje samostatně nebo bez větších obtíží?

Jakmile se dostane k něčemu, co ho zajímá, tak je schopnej se tomu věnovat opravdu dlouho. V tomhle směru bývá hodně samostatnej a často si věci dohledává i sám.

Jak se tyto potřeby projevují během běžné výuky?

Hodně často řešíme běžný organizační věci. S tím většinou potřebuje pomoct víc než se samotným učivem. Stává se, že si třeba nepřinese pomůcky na hodinu, zapomíná úkoly nebo neví, co si má připravit na další den. Občas se taky stane, že je tak zahlcenej tím, co všechno má udělat, že vlastně neví, čím začít.

Vnímáte u žáka nějaké změny nebo vývoj v průběhu školní docházky?

Myslím, že jo. Pořád jsou věci, který mu dělají problém, ale řadu situací už zvládá líp než na začátku. Třeba některý organizační věci už nemusíme řešit tolik jako dřív, protože si na naše společný postupy postupně zvykl.

Je potřeba výuku nějak upravovat nebo přizpůsobovat? Pokud ano, jakým způsobem?

Jo, některý věci jsme museli upravit, třeba ohledně tý organizace. Začali jsme používat sešit, kam si zapisujeme důležitý úkoly, termíny a další informace. Postupně si na tenhle náš systém zvykl a pomáhá mu to lépe se orientovat v tom, co ho čeká a co má splnit.

Existují formy výuky, metody nebo pomůcky, které se Vám při práci s tímto žákem zvláště osvědčily?

Nejvíc mi asi funguje, když si o různých situacích můžeme v klidu povídat a rozebrat je. Hodně věcí totiž nevnímá stejně jako ostatní děti, takže mu pomáhá, když si společně projdeme, co se vlastně stalo a proč na to ostatní reagovali tak, jak reagovali.

Jak postupujete při zadávání úkolů nebo vysvětlování učiva?

Většinou navazuju na to, co řekne učitel. Když vidím, že tápe nebo neví, co se po něm chce, zkusíme si zadání ještě jednou projít a rozdělit si ho na menší kroky. Hodně záleží i na tom, jak je úkol zadaný. Nejtěžší pro něj vždycky jsou úkoly, kdy musí pracovat s větším množstvím textu. Když si o něčem spolu povídáme, většinou ví, co chce říct. Jakmile po něm ale paní učitelka chce, aby svoje myšlenky formuloval do písemné

podoby, trvá mu to o dost déle. Taky v rámci těch dlouhých textů potřebuje některé části přečíst opakovaně.

Je potřeba upravovat způsob ověřování znalostí nebo hodnocení?

Občas je to nutný. Třeba klasický diktáty jsou pro něj hrozně náročný, proto dostává speciální předtištěný texty, ve kterých se může soustředit jenom na doplňování pravopisu. Dá se tak ověřit, jestli látce rozumí a nemusí přitom zbytečně přepisovat celý text. Obecně se snažíme hledat takový úpravy, který mu pomůžou ukázat, co skutečně umí.

Jak žák funguje v třídním kolektivu?

Se spolužáky vychází různě. Nemívá problém navazovat kontakt, ale občas se dostává do situací, kterým ostatní děti nerozumí. Nejčastějc se to týká pravidel. Když má pocit, že někdo dělá něco, co není správně, má potřebu na to upozornit, a to pak někdy vede ke konfliktům.

Jak probíhá jeho komunikace s učiteli a spolužáky?

Právě v komunikaci jsou ty obtíže vidět asi nejvíc. Často je vidět, že úplně neodhadne, kdy je vhodná chvíle na to něco říct. Když ho něco zaujme nebo napadne, potřebuje se o to podělit hned. Nečeká, až ostatní domluví, prostě jim skočí do řeči, aniž by si uvědomil, že jim to může vadit. Není to z jeho strany naschvál. Kvůli tomu pak někdy dochází k nedorozuměním jak se spolužáky, tak i s vyučujícími.

Objevují se situace, ve kterých potřebuje podporu v oblasti sociálních vztahů nebo komunikace? Jak na tyto situace reagujete?

Jo, tohle řešíme poměrně často. Když někdo porušuje pravidla, nezvládá to nechat být. Když třeba píšou ve třídě test a on si všimne, že někdo opisuje, jde to hned říct učitelce. On to v podstatě nemyslí špatně, jenom má potřebu dodržovat pravidla. Jeho spolužáci to samozřejmě ale berou jako žalování, a tak mezi nimi často vznikají konflikty. Když k něčemu takovýmu dojde, většinou si ho buď já nebo učitel vezmeme stranou a snažíme se si s ním v klidu projít, co se vlastně stalo. Často vůbec nechápe, proč jsou ostatní

naštvaní. Musíme mu tím pádem vždycky vysvětlit, jak situaci vnímají jeho spolužáci a jak by se to dalo řešit jinak.

Jaké formy podpory má žák ve škole k dispozici?

Myslím, že hodně důležitý je pro něj to, že ví, na koho se může obrátit, když si s něčím neví rady. Ať už jde o mě, učitele nebo rodiče. Nemusí na všechno přicházet sám a ví, že když nastane nějaký problém, tak se to bude řešit.

Jak probíhá spolupráce mezi školou, rodinou a případně dalšími osobami zapojenými do vzdělávání žáka?

Spolupráce s rodinou je bezproblémová. Máme zavedený sešit, kam si s maminkou žáka píšeme, jak vše probíhá, kde vidím problém a na co by se měl připravit. Díky tomu máme všichni přehled o tom, co se děje ve škole i doma. Často jsem první, kdo si všimne, že ho něco trápí nebo má s něčím problém. Jelikož jsem v pravidelném kontaktu s učiteli i rodiči, tak můžeme situaci společně řešit dřív, než se z ní stane větší problém.

Jaké podmínky považujete za důležité pro úspěšné vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem?

Za mě je klíčový snažit se pochopit, co konkrétnímu žákovi dělá problém, a nenechávat věci až do chvíle, kdy nastanou. Snažíme se s učiteli všímat si a rozeznat, v jakých situacích ke konfliktům dochází nejčastěji. Když rozeznáme, co je spouští, mluvíme o tom s ním dopředu, a tak se nám už několikrát podařilo některým situacím předejít.

Co by podle Vás měli pedagogové při práci se těmito žáky zohlednit?

Myslím, že je podstatný uvědomit si, že některý věci nedělají schválně. Často to, co ostatní vnímají jako problémový chování, bývá spíš nedorozumění nebo nepochopení situace.

Je něco, co byste k tématu vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem chtěl/a na závěr doplnit?

Ne, myslím, že jsem řekla všechno důležitý.