



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

Bakalářská práce

Integrace žáků s Aspergerovým syndromem v systému vzdělávání 2. stupně základní školy

Integration of pupils with Asperger's syndrome
in the education system of the 2nd grade of elementary school

Vypracovala: Lucie Blažková

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt

České Budějovice 2024

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské 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 _____

Lucie Blažková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé práce, Mgr. Lukáši Laibrtovi, za trpělivost, vstřícnost a ochotu při konzultacích, a za čas, který mi věnoval. Dále bych chtěla poděkovat všem informantům za jejich ochotu odpovědět na mé dotazy týkající se praktické části práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou integrace žáků s Aspergerovým syndromem v systému vzdělávání druhého stupně základní školy. Nejprve se zabývá autistickými poruchami obecně a poté podrobně Aspergerovým syndromem. V další části rozebírá integraci dětí s Aspergerovým syndromem. Cílem práce je shromáždit informace o Aspergerově syndromu a analyzovat aktuální postupy a strategie pro podporu a integraci žáků s tímto syndromem do školního prostředí. Práce je rozdělena na dvě části. První část, teoretická, pojednává o poruchách autistického spektra, Aspergerově syndromu a integraci žáků trpící tímto syndromem. Druhou částí je část praktická, která je zaměřena na konkrétní kazuistiky dětí s Aspergerovým syndromem a jejich zkušenosti s integrací na běžnou školu. Pro konkrétní informace je využíván hloubkový rozhovor s jednotlivými informanty.

Klíčová slova

autismus, Aspergerův syndrom, problémové chování, integrace na základní školu, porucha autistického spektra

Abstract

This bachelor thesis deals with the issue of integration of students with Asperger's syndrome in the education system of the second level of elementary school. It begins by discussing autism spectrum disorders in general, followed by a detailed examination of Asperger's syndrome. The thesis then analyzes the integration of children with Asperger's syndrome into the school environment. The aim of the thesis is to gather information about Asperger's syndrome and to analyze current practices and strategies for supporting and integrating students with this syndrome into school settings. The thesis is divided into two parts. The first part, theoretical, deals with autism spectrum disorders, Asperger's syndrome and the integration of students affected by this syndrome. The second part is the practical sections, focused on specific case studies of children with Asperger's syndrome and their experiences with integration into regular schools. In-depth interviews with individual informants are used to gather specific information.

Key words

autism, Asperger's syndrome, problem behavior, integration into elementary school, autism spectrum disorder

Obsah

ÚVOD	8
I. Teoretická část	9
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	9
1.1 Formy poruch autistického spektra	10
1.1.1 Dětský autismus	10
1.1.2 Atypický autismus	10
1.1.3 Rettův syndrom	11
1.1.4 Dětská dezintegrační porucha	12
1.1.5. Aspergerův syndrom	12
2 HISTORICKÝ KONTEXT ASPERGEROVA SYNDROMU	13
3 ASPERGERŮV SYNDROM	15
3.1 Diagnostika	16
3.2 Projevy	18
3.2.1 Sociální chování	20
3.2.2 Jazyk a řeč	22
3.2.3 Zájmy a rituály	24
3.2.4 Pohybová neobratnost	25
3.2.5 Kognice	26
3.2.6 Citlivost smyslů	26
4 INTEGRACE DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	28
4.1 Škola v procesu integrace žáka s Aspergerovým syndromem	28
4.1.1 Podmínky pro vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem	29
4.1.3 Asistent pedagoga	32
4.1.4 Individuální vzdělávací plán	33
4.2 Výhody a nevýhody integrace	33
II. Praktická část	36
5 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	36

6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
7. 1 Výzkumný soubor a proces shromažďování dat	39
7. 2 Výzkumné prostředí	39
7. 3 Analýza dat	40
8 ROZHOVORY	41
8. 1 Rozhovor č. 1	41
8. 2 Rozhovor č. 2	43
8. 3 Rozhovor č. 3	44
8. 4 Rozhovor č. 4	45
8. 5 Rozhovor č. 5	47
9 VÝSLEDKY VÝZKUMU	49
9. 1 Výzkumná otázka č. 1	49
9. 2 Výzkumná otázka č. 2	51
9. 3 Výzkumná otázka č. 3	54
9. 4 Výzkumná otázka č. 4	56
ZÁVĚR	59
Seznam příloh	65

ÚVOD

Aspergerův syndrom je jednou z nejčastějších poruch autistického spektra, a ačkoliv počet diagnostikovaných případů vlivem lepší diagnostiky stoupá, je pro spoustu lidí stále neznámým pojmem. Četnost výskytu této poruchy v rámci populace se vyskytuje okolo 1 %.

V dnešní době je inkluzivní vzdělávání stále aktuálnějším tématem, které zaujímá významné místo ve vzdělávacích systémech po celém světě. V rámci tohoto trendu je důležité zajišťovat rovné příležitosti pro všechny žáky, včetně těch s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Jednou z těchto specifických skupin jsou žáci s Aspergerovým syndromem, kteří vykazují určité sociální a komunikační výzvy, jež mohou ovlivnit jejich schopnost úspěšně se integrovat do školního prostředí.

Cílem této bakalářské práce je podrobněji prozkoumat problematiku integrace žáků s Aspergerovým syndromem ve vzdělávacím systému 2. stupně základní školy. Práce se zaměřuje na teoretický přehled Aspergerova syndromu, jeho charakteristiky a specifické potřeby, a dále analyzuje různé strategie a přístupy k jejich integraci do běžného školního prostředí. V praktické části jsou prezentovány případové studie, které nám umožní nahlédnout do reálného života žáků trpících Aspergerovým syndromem a zhodnotit úspěšnost implementace integračních opatření z pohledu žáka a školního prostředí. Snažila jsem se zde zjistit, jak dítě zvládá kolektiv a vrstevníky, s jakými největšími komplikacemi se ve školním prostředí potýká, jakou roli v jeho každodenním životě hraje asistentka a jak mohou pomoci pedagogové s úspěšnou integrací.

Tato práce si klade za cíl přispět k lepšímu porozumění problematice integrace žáků s Aspergerovým syndromem a poskytnout ucelený pohled na současný stav a možnosti podpory těchto žáků ve vzdělávacím systému.

I. Teoretická část

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poprvé tyto poruchy popsal v roce 1943 Leo Kanner, který pozoroval “autistickou poruchu afektivního kontaktu” (známou také pod názvem “raný dětský autismus”) u malých dětí. Později tuto poruchu označil jako “svůj syndrom”. Tento termín však použil s odlišným smyslem, byl s konkrétním odkazem na schizofrenii, protože se zpočátku domníval, že schizofrenie a autismus jsou v přímém vztahu. Po určité době se ale termín “Kannerův syndrom” jasně odlišil od schizofrenie (Gillberg, Peeters, 1998, s. 7-8).

Poruchy autistického spektra (PAS) představují jednu z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje (Thorová, 2016, s. 59). Jedná se o skupinu vývojových poruch, jejichž projevy můžeme pozorovat od raného věku. Mezi významně narušené oblasti se řadí komunikační dovednosti, sociální myšlení, vnímání a exekutivní funkce. Lidé postižení těmito poruchami mají často problémy s fungováním v běžném životě, protože jejich nestandardní chování významným způsobem snižuje schopnosti adaptace (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 11). Existují specifické vzorce chování, které jsou s poruchami autistického spektra spojeny (Kazi, 2007, s. 113).

Termínem “spektrum” se vyjadřuje skutečnost, že symptomatika i míra postižení jsou při těchto poruchách velmi rozmanité. Může se jednat jak o těžké formy, kdy jedinec i v dospělosti vyžaduje celodenní péči, tak i o jedince, kteří jsou schopni žít samostatně, založit si rodinu a mít a vychovávat děti. Během let se mohou některé symptomy a charakteristické projevy změnit, ale většina jedinců s diagnózou autismu zůstává s tímto postižením po celý život (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 11).

Nejprve byl autismus považován za relativně vzácnou poruchu, která postihovala přibližně 3 děti z 10 000. V USA je v současnosti autismus vnímán jako neurovývojová porucha, jejíž výskyt stoupá ze všech ostatních nejrychleji. Podle nedávného výzkumu trpí v této zemi poruchou autistického spektra jedno z 88 dětí (Scarpa, Wells, Attwood, 2019, s. 11).

1.1 Formy poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra se podle Mezinárodní klasifikace nemocí rozdělují na různé formy.

1.1.1 Dětský autismus

Dětský autismus je centrálním bodem poruch autistického spektra, zejména z historického hlediska. Závažnost této poruchy se může lišit, a to od mírných forem s minimálním projevem symptomů, až po těžké formy s výraznými a závažnými projevy. Symptomy se musí projevit v každé oblasti diagnostické triády. Navíc lidé s touto poruchou mohou trpět dalšími dysfunkcemi, jež se projevují různými formami odlišného, abnormálního a někdy až bizarního chování. Rozmanitost symptomů u tohoto autismu je výrazná a s věkem dítěte se mohou symptomy neustále proměňovat. Diagnóza se provádí nezávisle na tom, zda jsou přítomny další přidružené poruchy nebo nikoli a je možná u jedinců v jakémkoli věku (Thorová, 2016, s.179). Symptomy dětského autismu se často nejvýrazněji projevují v období mezi třetím až pátým rokem života (Hrdlička, Komárek, 2004, s.42).

1.1.2 Atypický autismus

Atypický autismus tvoří kategorii pro osoby, které se sice vyznačují autistickými projevy, ale nesplňují všechna daná kritéria pro dětský autismus. Klinický obraz atypického autismu sdílí řadu symptomů shodných s dětským autismem, nicméně pravidlem bývá, že se tyto symptomy objevují opožděně, až po 3. roce věku. Ačkoliv nemusí být jedna z oblastí autistické triády narušena, nutností je, aby byly symptomy přítomné ve dvou oblastech. Chování osob s atypickým autismem se zpravidla přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 25).

Typickým problémem pro tuto kategorii bývají potíže v navazování vztahů s vrstevníky a neobvyklá přecitlivělost. Oproti klasickému autismu lidé trpící atypickým autismem mají méně narušené sociální dovednosti. Dříve se chování jedinců postižených touto poruchou nesprávně označovalo jako chování s "autistickými rysy či sklony". U dětí

trpících atypickým autismem se dá najít řada specifických symptomů, které se shodují s potížemi, které mají lidé s autismem (Thorová, 2006, s. 182-184).

1.1.3 Rettův syndrom

Jedná se o vzácné neurologické postižení postihující psychické, motorické i somatické funkce. Tento syndrom, známý především výskytem u žen v poměru 1: 10 000, byl poprvé popsán v roce 1965. Výskyt u mužů je jen zřídka. Do 7-24 měsíců je vývojový syndrom zpravidla normální či téměř normální, poté přichází regres, pro který je typická ztráta manuálních a verbálních dovedností. Dochází ke snížení sociálních zájmů a schopností. K dalším typickým projevům se řadí problémy se žvýkáním potravy, epizody hyperventilace a přidružená epilepsie. V pozdějších stádiích dochází k vyvíjení ataxie trupu a objevuje se skolióza či kyfoskolióza. Příznaky typické pro toto onemocnění jsou atypické pohyby rukou (kroutivé, tleskavé, svíravé), které připomínají pohyby rukou při mytí. Dalšími příznaky jsou hypersalivace, vyplazování jazyka a nedostatečné žvýkání. Dále může docházet k nepravidelnému dýchání a v dětství k vybočení páteře. Těžké mentální postižení se objevuje u většiny případů. Jedná se o progresivní onemocnění, dívky trpící tímto syndromem obvykle dosahují věku kolem 40-50 let. Ve většině případů se jedná o náhlou smrt (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 26).

Národní zdravotnický informační portál dělí Rettův syndrom dle příznaků na několik stádií:

V prvním stádiu, které se odehrává od 6 do 18 měsíců života, dochází u dítěte k celkovému opoždění vývoje. Dítě začíná mít potíže s krmením, ztrácí zájem o hračky a má špatnou koordinaci pohybů. Stává se, že opakovaně tleská nebo kroutí rukama.

Druhá fáze, která je mezi jedním a čtyřmi lety, se projevuje opakovanými nekontrolovatelnými pohyby rukou, nevysvětlitelnou podrážděností a křikem. Dítě má problém udržovat oční kontakt, nemá zájem o jakoukoliv interakci s lidmi, dochází ke změnám v dechové frekvenci (buď zrychlená či zpomalená), objevují se problémy se spánkem, žvýkáním a polykáním. Dítě má nepřírozeně malou velikost hlavy a dochází u něj k častému výskytu bolestí břicha a zácpy.

Ve třetím stádiu, přibližně od druhého do desátého roku života, se projevuje ochablými končetinami (hypotonie) a obtížemi s chůzí. Objevují se problémy s používáním rukou za účelem manipulace s předměty, dochází k častému skřípání zubů, abnormálním pohybům jazyka, arytmií a epilepsii.

Ve čtvrtém stádiu, které může trvat roky, někdy i desítky let, dochází k vychýlení páteře do strany, ztuhlosti nebo spasticitě a na závěr člověk ztrácí schopnost chůze. (srov. <https://www.nzip.cz/rejstrikovy-pojem/4949> [online])

1.1.4 Dětská dezintegrační porucha

Dětská dezintegrační porucha, jinak nazývána také Hellerova psychóza nebo Hellerův syndrom, je vzácné onemocnění, které se objevuje většinou mezi 3. a 4. rokem života. U dítěte minimálně první dva roky probíhá normální vývoj, poté z neznámé příčiny přichází tzv. autistický regres. Ten se projevuje zejména v nabytých schopnostech, především v oblasti řeči. U dítěte dochází k celkové ztrátě zájmu o okolí, objevuje se porucha vyměšování a změny v chování. Zhoršení stavu může být náhlé, ale také se stává, že trvá několik měsíců. Po tomto regresu přichází období stagnace, kdy se některé dovednosti u mnoha dětí obnovují, ale již nikdy není dosaženo původního stavu. Poruchy řeči a sociální interakce zůstávají u postižených jedinců výrazné po celý život. Typickým znakem pro tuto poruchu je nástup mentální retardace. (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 27).

V porovnání s autismem bývá u dětské dezintegrační poruchy sociální chování na lepší úrovni. U dětí s dezintegrační poruchou je epilepsie častější než u dětí s dětským autismem, a to zhruba u 70 % případů (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 27).

1.1.5. Aspergerův syndrom

Viz. Kapitola 4

2 HISTORICKÝ KONTEXT ASPERGEROVA SYNDROMU

Historii Aspergerova syndromu můžeme datovat do 40. let minulého století. V roce 1944 si vídeňský pediatr Hans Asperger (1906) začal všimnout určitých příznaků u některých dětí, které se vymykaly standardnímu profilu u jejich vrstevníků. Proto se téhož roku rozhodl napsat disertační práci, která na tyto příznaky upozorňovala. Jeho práce dostala název "Autističtí psychopati v dětství" a obsahovala popis čtyř chlapců, u kterých se objevovaly již zmíněné příznaky. Především se jednalo o dovednosti v oblasti jazykové, sociální a kognitivní (myšlenkové). Chlapci sice dosahovali průměrné inteligence, ale nebyli schopni přizpůsobit se kolektivu a fungovat v něm. Stav těchto chlapců popsal jako "autistickou psychopatii", kterou interpretoval jako určitý typ poruchy osobnosti. Tento název vydržel až do příchodu Wingové. Zajímavostí je, že během téže doby použil americký psychiatr rakouského původu Leo Kanner termín "autistický" k popisu vážnější formy poruchy. Oba autoři rovněž popisovali podobný vzorec symptomatických projevů. (Vosmik, Bělohávková, 2010; Attwood, 2005).

Ačkoliv se práce Hanse Aspergera bohužel ve světě nedočkala žádného výrazného povšimnutí, neztratil však víru, pevně se držel svých diagnostických postupů a na jejich základě léčil děti trpící autistickou psychopatií. Dokonce zřídil specializované oddělení, na kterém se, s pomocí řádové sestry Viktorine, zahájily první vzdělávací programy. Hans Asperger si díky všem těmto zásluhám vydobyl respektovanou pozici dětského lékaře. Nikdy se však nedozvěděl, že syndrom, nesoucí jeho jméno, získal mezinárodní uznání, protože zemřel v roce 1980, tedy jen několik let před tím. Na Aspergerovu práci poté navázala Lorna Wingová v roce 1981, která jako první zavedla samotný termín Aspergerův syndrom ve své odborné publikaci. Tento termín použila pro jedince, jejichž vlastnosti a chování korespondovaly s popisem příznaků, na které upozornil již zmíněný Hans Asperger. Do tohoto roku byla tato identifikovaná porucha nazývána "autistická psychopatie" (Vosmik, Bělohávková, 2010; Attwood, 2005).

Od 80. let se používají dva termíny, a to vysoce funkční autismus (VFA) a Aspergerův syndrom. Vysoce funkční autismus se užívá pro specifickou podskupinu pacientů s autismem (diagnóza dětský autismus), kteří vykazují normální nebo nadprůměrnou inteligenci (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 14).

V 90. letech 20. století začala většinou převládat představa, že Aspergerův syndrom představuje specifický typ autismu a pervazivní vývojové poruchy, což by znamenalo, že ovlivňuje všechny sféry schopností dítěte. V současnosti k němu už je ale přistupováno jako k samostatné podkategorii v rámci autistického spektra, ke které náleží vlastní diagnostická kritéria. Zejména podle odborných informací se dozvídáme, že je mnohem rozšířenější než tradiční forma autismu a může být diagnostikován i u dětí, u nichž není podezření na přítomnost autistických rysů (Attwood, 2005, s. 21,22).

Světová zdravotnická organizace zařadila do klasifikačního systému Aspergerův syndrom v roce 1992 pod označením F 84.5 (Preissmann, 2010, s. 10).

3 ASPERGERŮV SYNDROM

Autistické spektrum zahrnuje širokou škálu postižení, od mírných po závažné. Z toho důvodu je rozlišováno mezi nízkofunkčními a vysokofunkčními autisty. Ti s vyšší funkčností se často zařazují právě do diagnózy Aspergerova syndromu (Radková, Hořejší, 2018, s.9).

Aspergerův syndrom patří do skupiny poruch autistického spektra, což jsou všepřonikající vývojové poruchy ovlivňující různé oblasti schopností. Tato porucha má vrozený původ a neurobiologický základ, což znamená, že má vliv na některé funkce mozku. Lidé s Aspergerovým syndromem čelí obtížím v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Sociální dovednosti jsou výrazně omezeny. Opožděná citová zralost může být také jedním z typických rysů. Většina jedinců s Aspergerovým syndromem prožívá situaci, kdy v určitých oblastech vynikají, zatímco v jiných čelí větším obtížím. Tento jev nastává v důsledku nerovnoměrného rozložení jejich schopností (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 12,13).

Je důležité zdůraznit, že u jedinců trpících tímto syndromem zpravidla nedochází k poruchám intelektu. Hodnoty jejich IQ se pohybují v průměru, v některých případech mohou dokonce dosahovat až geniální úrovně (Thorová, 2006, s. 185). I když tato jejich průměrná až nadprůměrná inteligence může ovlivnit úroveň získaného vzdělání a schopnost jejich samoobsluhy, není však samotným předpokladem pro plnohodnotný život v dospělosti (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 29).

Diagnostika Aspergerova syndromu probíhá na základě stejných kritérií jako u autismu, s výjimkou kritéria, které se týká odchylek v komunikaci. U jedinců obvykle nejsou pozorovány odchylky v komunikaci, a to jak verbální, tak neverbální (Gillberg, Peeters, 1998, s. 39).

3.1 Diagnostika

Pro stoprocentní prokázání přítomnosti jakékoli poruchy autistického spektra neexistuje v současné době žádná zkouška (Attwood, 2005, s.22).

Diagnóze Aspergerova syndromu často předcházejí diagnózy jiné. Mezi ně patří například: organická porucha osobnosti, mentální retardace, schizofrenie, sociální fóbie, poruchy chování, obsedantně-kompulzivní porucha, lehká mozková dysfunkce (LMD) a porucha schizotypní (Thorová, 2006).

Obvykle se stává, že je dítě s podezřením na PAS posíláno k vyšetření se zpožděním od doby, kdy u něj byly zpozorovány první příznaky. Průměrná prodleva mezi obdobím, kdy rodiče poprvé identifikují autistické symptomy, a obdobím stanovení diagnózy činí 51,3 měsíců. Průměrný věk, kdy je diagnóza PAS potvrzena, dosahuje 81,5 měsíců (srov. <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/03/02.pdf> [online]).

Celkové stanovení diagnózy Aspergerova syndromu obvykle probíhá ve více fázích (většinou se jedná o dvě).

Jako první si většinou všimají nestandardního chování u dětí buď rodiče nebo učitelé. Rodiče dětí, u nichž je podezření na Aspergerův syndrom, mají možnost vyplnění dotazníku nebo mohou na posuzovací stupnici ohodnotit intenzitu příznaků podle svého vnímání. V tomto případě se však nedoporučují posuzovací stupnice používané při diagnostice autismu, protože pro děti s Aspergerovým syndromem nejsou vhodné. V poslední době byly vytvořeny nové škály určené pro rodiče a učitele, které mají sloužit k identifikaci příznaků u dětí, u kterých se podezřívá přítomnost Aspergerova syndromu. První z těchto škál pochází ze Švédska, zatímco druhá byla vyvinuta v Austrálii. Tyto škály vycházejí z formálních diagnostických kritérií, výzkumných publikací a zkušeností klinických psychologů (Attwood, 2005, s.22).

Jednou z těchto metod je Australská škála Aspergerova syndromu (ASAS – The Australian Scale for Asperger's syndrome). Tato screeningová metoda se používá u dětí v prvních letech školní docházky (6-12 let), protože v tomto věku bývá atypické chování často zřetelné a snáze rozpoznatelné. Hodnotící osobou bývá většinou rodič, učitel

nebo osoba, která dítě zná dostatečně na to, aby byla schopná posoudit jeho chování a vyplnit dotazník na základě skutečnosti. Chování daného dítěte se hodnotí čísly 0-6, přičemž vyšší číslo indikuje větší výskyt daného symptomu. Výsledné skóre pomáhá identifikovat jedince, u kterých existuje podezření na Aspergerův syndrom a měli by následně podstoupit odborné vyšetření. (srov. <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/australska-skala-aspergerova-syndromu-asas> [online])

Druhým krokem je provedení vyšetření dětským psychologem nebo psychiatrem, kteří mají zkušenosti s diagnostikou chování a schopností dětí s vývojovými poruchami. Výsledek tohoto vyšetření by měl být jednoznačný. Při takovém vyšetření jsou nezbytnou součástí i rodiče dítěte, s kterými většinou celý rozhovor začíná. Od nich poté psycholog zjišťuje důležité informace o vývoji dítěte od jeho narození až do současnosti, stejně jako o jeho chování v různých situacích. Mohou také předložit zprávy z dosavadních vyšetření nebo kresby dítěte. Následné konzultace už poté probíhají se samotným dítětem. Odborné vyšetření obvykle trvá alespoň hodinu a zahrnuje použití několika psychologických testů, což umožňuje odborníkovi získat komplexní pohled na dítě (Attwood, 2005, s.26).

Podle článku „Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství“ (2013) patří k dalším diagnostickým metodám pro děti v raném věku:

CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) - Tato screeningová metoda, vyvinutá Baronem-Cohenem na počátku 90. let, je první, na kterou dosud navázalo dlouhodobé sledování pozitivně i negativně testovaných. Je zaměřena na diagnostiku dětí v raném věku (18 měsíců). Tato metoda je strukturována do dvou fází: rozhovoru s rodiči a přímého pozorování dítěte. Nevýhodou této metody je, že není schopná rozpoznat mírnější formy autismu. V roce 2001 představil tým Diany Robins pozměněnou variantu metody, nazvanou M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers). Tento rodičovský dotazník obsahuje 23 otázek, z nichž prvních 9 je inspirováno původním CHAT.

ESAT (Early Screening of Autistic Traits) - Jedná se o další screeningový nástroj důkladně zkoumaný v Holandsku. Byl vyvinut skupinou vedenou Janem Buitelaarem a jeho úkolem je identifikace příznaků PAS. Na rozdíl od metody CHAT se tento nástroj zajímá o děti

ve věku 14 měsíců, ale dle studií se ukazuje, že tato metoda díky tomu není tolik průkazná, jelikož poruchy v tomto věku nemusí být znakem pro poruchy PAS.

CSBS DP ITC (Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile Infant-Toddler Checklist) - Považuje se za další velmi slibný nástroj, který je vhodný pro věkovou skupinu od 6 do 24 měsíců. Jedná se o komplexní rodičovský dotazník o 24 položkách. Je schopen identifikovat jak děti s poruchami autistického spektra, tak děti s opožděným vývojem řeči nebo psychomotorickým opožděním. Jeho široké využití v klinické praxi pomáhá identifikovat rozmanitou škálu dětí, které následně těží z rané intervence a péče.

FYI (First Year Inventory) - Zaměřuje se na identifikaci dětí s vysokým rizikem vývoje poruch autistického spektra již v prvním roce života. Ze všech předešlých se jedná o nejrozsáhlejší rodičovský dotazník obsahující 63 položek. Tyto položky jsou pro větší přehlednost rozděleny na dvě části: sensoricky regulační a sociálně komunikační.

Správná diagnóza přináší hlubší pochopení pečovatelů, umožňuje začátek účinných intervencí a poskytuje rodině dítěte s poruchou autistického spektra potřebnou psychologickou a sociální oporu. V České republice se diagnostice dětského autismu věnují především specializovaná zdravotnická i nezdravotnická pracoviště, zahrnující jak lůžková, tak ambulantní zařízení. (srov. <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/03/02.pdf> [online])

3.2 Projevy

Dle Thorové (2016) bývají projevy poruchy autistického spektra u každého jedince individuální. Stěžejním bodem pro stanovení diagnózy je tzv. diagnostická triáda, jindy také nazývána autistická triáda. Diagnostická triáda je kombinace projevů, které se musí vyskytovat u poruch autistického spektra a to:

- Sociální interakce
- Komunikace
- Představivost

Mezi problémové oblasti u jedinců trpící Aspergerovým syndromem patří:

- Oblast zájmů a rituálů
- Oblast jazyka a řeči
- Oblast kognice
- Oblast sociálního chování
- Oblast citlivosti smyslů
- Oblast pohybové neobratnosti

Ve vzdělávacím prostředí identifikujeme podle Thorové (2006) pět různých typů:

1) Typ osamělý - samotářský

Tento typ je charakteristický minimální nebo žádnou touhou po fyzickém kontaktu, nedostatkem zájmu o sociální interakci, komunikaci a vztahy s vrstevníky. Zdržuje se očnímu kontaktu a často má nízký práh bolesti. Může být velmi aktivní, ale neprojevuje empatii, nevnímá reakce vrstevníků a jeho chování není ovlivněno reakcemi dospělých.

2) Typ pasivní

Projevuje omezenou spontaneitu a nevyhýbá se kontaktu, ale ani ho aktivně nevyhledává. Nemá zvláštní potěšení z interakce s ostatními, a jeho schopnost vyjadřovat vlastní potřeby je omezená. Stejně tak je omezená jeho schopnost sdílet radost s ostatními, požádat o pomoc a projevit empatii a sociální intuici. Sleduje hru, projevuje zájem o ostatní děti, ale není schopen se do hry aktivně zapojit. Obecně je zdrženlivý, komunikuje nespontánně a má méně časté projevy poruch chování.

3) Typ aktivní - zvláštní

Je velmi spontánní ve společenské interakci, nedodržuje běžné sociální normy (např. dotýkání, hlazení, líbání cizích lidí), porušuje osobní prostor, má přehnanou až bizarní gestikulaci a mimiku. Častým jevem je vytrvalé a zaujaté kladení dotazů, které jsou často sociálně nevhodné a nekontextové. Chování se může zdát obtěžující

a zahrnovat opakování jednoduchých sociálních rituálů. Nerozumí dobře pravidlům a kontextu sociální interakce a často vykazuje hyperaktivitu. Tyto projevy si běžná populace většinou nespojuje s autismem.

4) Typ formální - afektovaný

Je typický u jedince s vyšším IQ, ať už jsou to děti nebo dospělí. Vynikají v komunikaci a mají široké zájmy, které se často pohybují v encyklopedických znalostech. Vyjadřují se formálně a precizně, což může působit strojeně. Jejich chování se projevuje jako velmi konzervativní, což může vzbuzovat až dojem chladnosti. Tito jedinci mají často určité společenské rituály a mají tendenci k jejich opakovanému dodržování, někdy až s obsesivním zaměřením na detaily. Pečlivě se drží pravidel a reagují afektivně na jejich porušení. Mají obtíže s pochopením ironie, nadsázky a vtípu, berou vše doslova. Projevují se sociálně naivně a upřímně, ovšem bez empatie. Občas vyslovují přímo šokující prohlášení.

5) Typ smíšený - zvláštní

Projevuje různorodé sociální chování, které se mění v závislosti na prostředí, situaci a osobě, s níž je v interakci. Bývá osamělý, pasivní, ale občas má i aktivní a formální přístup. Interakce s ostatními má kolísavou kvalitu a jeho celkové chování je vnímáno jako neobvyklé (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.18-19).

3.2.1 Sociální chování

“Společnost, v níž žijeme, do vysoké míry hodnotí jedince podle toho, jak vypadá, chová se a mluví. Lidé s Aspergerovým syndromem se nevyznačují žádnými tělesnými nápadnostmi, ale druzí si o nich myslívají, že jsou divní, protože se při kontaktu nechovají zcela standardně.” (Attwood, 2005, s.33)

Termín “autista” pochází z řeckého slova “autos”, které znamená “sám”. Autisté tedy preferují být sami. Když se ocitnou mezi lidmi, cítí se často nejistě až zmateně, protože nejsou schopni dobře zvládat sociální interakce a nachází se pod společenským tlakem (Radková, Hořejší, 2018, s.9).

Oblast sociálního chování a interakce bývá u dětí s Aspergerovým syndromem tím největším problémem vůbec. Takové děti většinou nemají touhu navazovat kontakty s vrstevníky nebo s nimi nejsou schopni vést interakci. Z těchto důvodů mohou být někdy považovány za sobecké, ale ve skutečnosti jsou spíše sebestředné a zaměřují se hlavně na sebe a na své vlastní potřeby. Když už nějakou společnost vyhledávají, jsou to většinou osoby buď mladší nebo naopak starší. Děti s touto diagnózou se nechtějí zapojovat do aktivit s jejich vrstevníky, někdy mohou dokonce i zpanikařit, když jsou do her nuceni. Často se rády zabavují samy a nechtějí, aby je v jejich hrách někdo rušil. Upřednostňují nezávislost a soukromí při svých aktivitách. V případě, že se zapojí do skupinových aktivit, obvykle se u nich projevuje tendence kontrolovat a řídit ostatní, určovat jim, co mají dělat. Jejich interakce s ostatními bývá přijatelná pouze tehdy, pokud ostatní respektují jejich vlastní pravidla. Někdy se tyto děti vyhýbají hře s vrstevníky ne proto, že by jim chyběly schopnosti k účasti při hře, ale spíše proto, že touží po úplné kontrole nad průběhem hry, což není vždy možné nebo reálné v kolektivním prostředí (Attwood, 2005).

Během školního dne nebo při obědě se školáci raději stahují do klidných koutků, kde je méně rušno, což jsou pro ně například studovny nebo knihovny, kde si mohou číst o věcech, které je zajímají. Raději volí společnost dospělých, protože pro ně podle nich mají větší přínos než jejich vrstevníci. Dospělí obvykle disponují širšími znalostmi a lépe akceptují jejich nedostatky v sociálních dovednostech. Dítě odolává tlaku ze strany vrstevnické skupiny, pokud jde o trendy v módních výstřelcích a záliby, jako jsou například hračky a oblečení. Obvykle nemají mnoho kamarádů, jsou spíše samotářští. Mladší děti jsou schopné se s izolací vypořádat lépe než starší. Preferují si hrát samy podle svého. Často se stává, že si na pozici kamarádů dají sourozence a plně jim stačí jeho přítomnost. Na rozdíl od mladších dětí, starší děti začínají vnímat svou izolaci od ostatních a projevují skutečný zájem o sociální interakci. Nicméně jejich sociální dovednosti často zaostávají a jsou nepřiměřené jejich věku. Pro rodiče mohou takové situace být jedny z nejtěžších a nejsmutnějších okamžiků (Attwood, 2005, s.33-36).

Jedním z prostředků, jak se snaží integrovat do společnosti, je echopraxie. Jedná se o imitaci chování druhých lidí. Když si tedy nejsou jisti, jak se mají správně chovat,

ale chtějí být součástí společenského dění, snaží se kopírovat chování ostatních. Často napodobují chování doslovně, aniž by si skutečně uvědomovali, proč to dělají. Toto otrocké napodobování se běžně vyskytuje, když kopírují akce bez skutečného porozumění jejich významu (Vermeulen, 2006, s.49-50). Toto chování ve výsledku působí velmi zvláště vzhledem k jejich nedostatku sociální intuice a empatie (Patrick, 2011, s.37).

Pro děti s autismem je časté, že se snaží pochopit sociální aspekty světa skrze logické vztahy příčiny a následku, což pro ně může představovat velkou výzvu. Často se vyskytují potíže s porozuměním sociálních signálů, jako jsou nálady a záměry druhých lidí. Dalším velkým problémem bývá řeč těla a interpretace výrazů obličeje, což je pro ně velmi náročné. V důsledku toho mohou vznikat komunikační a sociální problémy v interakci s ostatními lidmi (Beyer, Gammeltoft, 2006, s.24).

Osoby s Aspergerovým syndromem mají často problémy udržovat oční kontakt déle než několik vteřin a vyhýbají se tělesnému kontaktu, jako například podání ruky. Jsou nejistí, když mají vést rozhovor, zejména pokud jde o neformální povídání si s někým. Mají tendenci nesprávně interpretovat nepřímé náznaky a nechápou metafory či idiomatické výrazy, které ostatní používají běžně. Chybí jim intuitivní chápání společenských norem, což je něco, co druhým nedělá problém, a musí se to naučit cíleně a procvičovat. Telefonování je pro ně také často obtížné (Preissmann, 2010, s.16).

Jejich schopnost vyjadřovat emoce prostřednictvím výrazu obličeje je omezená, což často vede k používání nevhodných výrazů. Jejich gestikulace a pohyby těla mohou být matoucí, a jejich pohled může působit zvláště, strnule. Obvykle mají problémy udržovat oční kontakt déle než jen několik vteřin (Attwood, 2005, s.34).

3.2.2 Jazyk a řeč

Jedna z dalších problémových oblastí u lidí trpících Aspergerovým syndromem je právě oblast jazyka a řeči. Studie naznačují, že až u poloviny dětí dochází k pozdnímu vývoji řeči, přičemž vývoj zvukové i gramatické stránky řeči probíhá obdobně jako u ostatních dětí. Odlišnosti v řeči se projevují v pragmatických aspektech (používání jazyka

v sociálních situacích), ve významové stránce (porozumění mnohoznačným významům) a v prozodických prvcích (netradiční tón hlasu, důraz nebo rytmus). Vývoj řeči by měl být do pěti let srovnatelný s vývojem u ostatních dětí (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.36). Jazyková a řečová specifika popsal jako první Hans Asperger. Tato specifika byla označena jako neobvyklé řečové a jazykové charakteristiky a patří mezi ně příznaky jako:

- opožděný řečový vývoj
- neobvyklé frázování, řeč působí atypicky
- jazykový projev se zdá na první dojem hyperkorektní
- neschopnost chápat obrazné významy, nedostatečné porozumění
- pedantský přístup k řeči

Aby dítě naplnilo diagnostickou položku, musí pro něj platit alespoň tři z výše uvedených příznaků (Attwood, 2005, s.67).

Dítě často zažívá obtíže především v konverzaci, verbální komunikaci a neverbálním projevu. Některé děti hovoří bezchybně, zatímco jiné mají v řeči určité zvláštnosti. Mohou mluvit s afektem nebo nějakým jiným zvláštním prvkem. Jejich projev může být monotónní a občas se i stává, že používají cizí přízvuk. U některých jedinců se projevují problémy s rychlostí projevu. Někteří mluví až neobvykle pomalu, jiní zase nepřirozeně rychle. Tyto problémy často způsobují nedorozumění a frustraci u lidí, kteří s nimi komunikují a mohou vést k názoru, že je dítě hrubé, nezdvořilé nebo dokonce arogantní. Komunikace s těmito dětmi může být náročná, protože se zdá, až jim chybí schopnost aktivně se zapojit do konverzace. Jejich nedostatečná empatie může být jedním z faktorů, který toto způsobuje (Boyd, 2016, s.91).

Dítě často začíná hovory tím, že odkazuje na věci, které s danou situací nijak nesouvisí, a nepřetržitě mluví, aniž by se zajímalo o reakci posluchače. Když se rozpovídá, pokračuje v tom, dokud nedokončí svůj monolog, často bez ohledu na to, zda je posluchač zainteresován (Attwood, 2005, s.68). Osoby s PAS trpí celý život tím, že mají problémy s vyjadřováním emocí a zážitků. Těžko nacházejí společnou řeč s ostatními lidmi ohledně svých emocionálních prožitků (Beyer, Gammerltoft, 2006, s.26).

Někteří jedinci trpící Aspergerovým syndromem uvažují nahlas, trpí tzv. samomluvou. Když děti dosáhnou konce předškolního věku, měly by už vědět, že by si své myšlenky měly nechat pro sebe. Ve většině kultur se totiž samomluva obecně považuje za projev mentálních problémů. Dokonce i ve věku, kdy se od ostatních dětí očekává, že si své myšlenky nechají pro sebe, děti s Aspergerovým syndromem mohou stále vyjadřovat své myšlenky nahlas. To může vést k tomu, že tyto děti ruší soustředění svých spolužáků nebo na sebe přitahují nežádoucí pozornost. V nejhorších případech může docházet i k provokování a dobírání od ostatních. Mimoto dítě, které se ponoří do své samomluvy, může přeslechnout pokyny učitelky, protože je tak zaměstnáno svými vlastními myšlenkami, že nevnímá, co se děje kolem něj. Důvodů k pronášení svých myšlenek nahlas bývá hned několik. Dítě se například samomluvou může připravovat na komunikaci s druhými lidmi. Dalším důvodem, který uvádějí lidé s Aspergerovým syndromem je ten, že jim samomluva slouží jako uklidňovací prostředek (Attwood, 2005, s.81-82).

3.2.3 Zájmy a rituály

Lidé s Aspergerovým syndromem často mají určité opakující se vzorce chování a zájmů, které se ostatním lidem mohou zdát stereotypní. Jejich každodenní život často spočívá v dodržování pevných rutin a zavedených systémů chování. Jakákoli změna této rutiny na ně může mít negativní důsledky, jako například stres nebo úzkost (Preismann, 2010, s.16).

Dítě projevuje až výjimečně silný a hluboký zájem o určitou oblast nebo aktivitu, která je pro něj nejdůležitější a převládá i v jeho konverzích s ostatními, pokud se naskytne příležitost začít o této zálibě hovořit. Poté je schopno se o ní bavit celé hodiny. Tento zájem je pro něj klíčovým prvkem, který mu přináší radost a často se projevuje shromažďováním předmětů nebo informací v této oblasti. Tento koníček chce mít výlučně samo pro sebe a výrazně ovlivňuje jeho volný čas (Attwood, 2005, s.91).

Ve škole je časté, že se žák zaměřuje na konkrétní témata, zejména v oblasti vědy a techniky. Tento student je schopen nasbírat obrovské množství informací, často

je proto od ostatních považován za “živou encyklopedii” (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.43).

3.2.4 Pohybová neobratnost

Děti s Aspergerovým syndromem v některých případech začínají chodit samostatně až o několik měsíců později než běžné děti. Toto zpoždění v nabytí dovednosti chůze je jedním z typických a prvních znaků tohoto syndromu (Attwood, 2005, s.101). Pro tyto jedince je typické, že mají potíže s motorikou, ať už se jedná o jemnou nebo hrubou. Tento jev se podle Boyda (2003) projevuje v raném dětství při:

- *používání vidličky a nože*
- *zavazování tkaniček*
- *psaní*
- *tělocviku*
- *jízdě na kole*
- *tleskání do rytmu*
- *tanci*

V pozdějších letech, když už dítě chodí na základní školu, je běžné, že si učitelka všimne jeho nečitelného rukopisu a nedostatku schopností při sportovních aktivitách. Právě na tělocviku mívá dítě největší problémy, zejména při hraní míčových her, protože u něj může být méně rozvinutá schopnost chytat a házet míčem, kvůli jeho potížím s koordinací pohybů a flexibilitou. Při běhu či chůzi u těchto dětí můžeme pozorovat často neobvyklé pohyby. Objevuje se u nich špatná koordinace mezi horními a dolními končetinami a v některých případech může docházet k nedostatečnému zapojení horních končetin při pohybu. V období puberty se mohou objevovat tiky, jako jsou nekontrolovatelné pohyby obličeje, občasné grimasy nebo rychlé mrkání (Attwood, 2005, s.101-105).

Bez časného odborného zásahu mohou tyto obtíže eskalovat a ovlivnit život dítěte, což se může negativně projevit na jeho sebevědomí. S postupem času se některé

problémy zmenšují, zatímco jiné mohou úplně vymizet. Většina dovedností se postupně zlepšuje, i když to může být pomalý proces (Boyd, 2016, s.65).

3.2.5 Kognice

Pojem kognice označuje celkový proces myšlení, který zahrnuje různé mentální operace, jako je učení, paměť a představivost. Tyto složky mohou být narušeny nebo ovlivněny různými způsoby.

Lidé s Aspergerovým syndromem mají často obtíže s porozuměním myšlenek a pocitů druhých a s reakcí na ně vhodným způsobem. Například mohou nevědomky říci nebo udělat něco, co druhého urazí nebo způsobí rozpaky, aniž by si uvědomili dopady svého chování. Také mohou mít problémy s pochopením toho, že se mohou omluvou pokusit situaci napravit. Další výrazné rozdíly se objevují v oblasti představivosti, zejména při hrách s vrstevníky. U malých dětí je očekáváno, že jejich hry budou plné fantazie a kreativity. Nicméně u dětí s Aspergerovým syndromem se tento projev často liší. I když se v jejich hrách může představivost projevit, preferují spíše individualitu. Například raději tráví čas samy v koutku hřiště, než že by se zapojily do společných her s ostatními vrstevníky. (Attwood, 2005, s.111-117)

Ve škole se u těchto dětí mohou objevovat netradiční postupy při počítání, čtení a hláskování. Tyto metody by však měly být podporovány, neboť pro ně mohou být účinnější. Spoustu rodičů si všímá jejich výborné dlouhodobé paměti, kdy si řada dětí dokáže vybavit i neuvěřitelné podrobnosti z velmi raného věku, což dělá ostatním dětem problém (Attwood, 2005, s.111-117).

3.2.6 Citlivost smyslů

Odborníci uvádí, že až 40 % dětí s Aspergerovým syndromem trpí zvýšenou citlivostí některých smyslů. *“Dochází k tomu, že je zasažen jeden i více smyslů, přičemž jedinec vnímá běžné podněty jako neúnosně silné. Navíc pouhé očekávání, že se určitý podnět objeví, dokáže v jedinci vyvolat nezvladatelnou úzkost až paniku.”* (Attwood, 2005, s.127)

Mezi běžné abnormality u těchto osob patří přecitlivělost na zvuky a doteky, často doprovázená hypersenzitivitou k chuti, světlu, barvám a vůním. Naopak mohou reagovat minimálně na bolest a změny teploty, což působí jako kontrast k reakcím běžného jedince, který by tyto prožitky vnímal intenzivně (Attwood, 2005, s.127). To může vést ve škole k situaci, že se student může začít učiteli zdát nesoustředěný nebo nervózní, což může být reakce na určité zvuky. Tyto problémy často mohou negativně ovlivnit schopnost studenta se soustředit a zapojit do výuky, takže je potřeba, aby pro něj škola poskytovala prostředí přizpůsobené jeho potřebám. Učitelé by měli sledovat, na jaké zvuky dítě reaguje citlivě a pokusit se minimalizovat výskyt těchto zvuků. Pokud se objeví zvuk, který nelze ovlivnit, je užitečné naučit studenta techniky, jak přenášet svou pozornost na něco jiného a nevšímat si ho (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.61).

Přecitlivělost smyslů může v průběhu dětství u některých jedinců ustupovat, nicméně bohužel ne každý jedinec má takové štěstí. Někteří se s touto vlastností musí naučit žít po celý svůj život (Attwood, 2005, s.127).

4 INTEGRACE DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Organizaci, průběh a cíle základního vzdělávání stanovuje zákon č. 561/2004 Sb., na jehož základě je každá škola povinna integrovat žáka se zdravotním postižením, včetně těch, kteří trpí Aspergerovým syndromem. Do základní školy obvykle docházejí žáci s Aspergerovým syndromem bez mentálního postižení, případně s mírným stupněm mentálního postižení. Jejich symptomy se mohou lišit v intenzitě a mohou vykazovat různě závažné formy problematického chování. Někdy mohou mít také další přidružené poruchy a postižení. Před zařazením žáka do běžné základní školy je vždy posouzena celá řada faktorů, které mají vliv na úspěšnou integraci konkrétního žáka do školního prostředí. Jedním z klíčových faktorů je připravenost pedagoga na přijetí žáka, jehož chování často neodpovídá zaběhlým normám společenského chování. Takový žák může vykazovat vysokou úroveň inteligence v určitých oblastech, avšak současně může mít potíže s řešením základních sociálních situací (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s.110).

4.1 Škola v procesu integrace žáka s Aspergerovým syndromem

Vosmik a Bělohlávková (2010) uvádí základní podmínky potřebné k úspěšné integraci:

- *podrobné psychologické (neurologické aj.) vyšetření studenta*
- *převaha pozitiv při zvažování individuální integrace (nutné počítat s negativy a připravit se na ně)*
- *motivace rodičů i studenta (mírnit nejistotu a pochybnosti ze strany rodičů)*
- *ochotné a vstřícné vedení příslušné školy, atmosféra školy přívětivá k integraci*
- *o vhodnosti integrace přesvědčený (vyškolený a spolupracující) učitelský sbor*
- *ustavený tým odborníků (výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog, terapeut problémového chování, lékař, fyzioterapeut aj.), jejich konzultace a supervize ve škole*
- *kvalitní, týmově sestavený IVP, vycházející z vyšetření studenta a jeho reálných potřeb*
- *připravený třídní kolektiv (včetně rodičů spolužáků)*

- *vhodný asistent pedagoga (popřípadě student VŠ pro volnočasové aktivity)*
- *frekventovaný kontakt a kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou založená na vzájemné důvěře.*

4.1.1 Podmínky pro vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem

Je klíčové, aby měl student během výuky i přestávek pocit stability a předvídatelnosti, což mu pomáhá cítit se uvolněně a vytváří se u něj pocit jistoty. To pro pedagoga znamená: snažit se minimalizovat nečekané změny, zajistit organizaci, vyvarovat se chaosu a mít jasně definovaná místa a časy. V počátcích, když se přizpůsobují novému prostředí, je většinou nezbytná podpora asistenta. Po nějaké době by měl učitel usilovat o postupné zvyšování samostatnosti studenta a podporovat jeho schopnost sebeorganizace, což znamená postupné omezování pomoci asistenta. Naučí se tak vykonávat úkoly a rozhodnutí s větší nezávislostí. Student musí být neustále motivován k učení, což je u něj základní prvek úspěchu. Je důležité, aby měl příležitost vyjádřit své postoje a pocity, zejména k situacím, které se ho přímo týkají. Každý student s Aspergerovým syndromem by měl mít individuálně přizpůsobený vzdělávací plán (IVP), který je navržen s ohledem na jeho specifické potřeby. Tento plán by měl být vytvořen na základě výsledků psychologického vyšetření, které poskytne podrobný pohled na jeho schopnosti a oblasti, ve kterých potřebuje podporu. Učitelé by měli mít hlubší povědomí o jedinečném profilu schopností a vývoje každého studenta, aby mohli efektivně přizpůsobit vzdělávací strategie a minimalizovat nadhodnocování nebo podhodnocování jejich schopností. Je nezbytné, aby byla k dispozici kvalitní a rychlá podpora odborníků, kteří jsou zapojeni do procesu integrace. (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.75-76)

Učitelé by měli absolvovat vhodné školení a aktivně se zapojovat do procesu tvorby Individuálního vzdělávacího plánu pro studenty. Dále je důležité, aby úzce spolupracovali s rodiči žáků a odborníky, jako jsou psychologové a speciální pedagogové. Dalším klíčovým krokem je zajistit úzkou spolupráci mezi rodiči a školou. Rodiče by měli aktivně spolupracovat s pedagogy na individuální integraci svých dětí (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.75-76).

Kateřina Thorová (2016) uvádí následující faktory, které jsou podporující doporučení k úspěšné integraci:

- *schopnost dítěte navázat osobní kontakt*
- *v předškolním věku alespoň částečně vytvořená schopnost spolupráce, ve školním věku vytvořená schopnost pracovního chování*
- *alespoň částečná adaptabilita, určitá míra frustrační tolerance*
- *nepřítomnost vysoké frekvence extrémních emočních reakcí*
- *vytvořená schopnost funkčně komunikovat*
- *alespoň částečná schopnost napodobovat*
- *menší míra problémového chování*
- *nepřítomnost těžké hyperaktivity*
- *dobrá spolupráce rodiny, její motivovanost a osobní nasazení k integraci*
- *rozvinuté řečové schopnosti*

4.1.2 Příprava učitelů

Pedagogové musí být dobře informováni před vstupem dítěte do školy a měli by úzce spolupracovat s poradenským pracovištěm (Thorová, 2016, s.380). Klíčem k úspěšné integraci je pedagog, který má dostatečné znalosti. Protože chování studentů s poruchou autistického spektra se může v průběhu času výrazně měnit, je důležité, aby příprava učitelů byla kontinuální. Základní povědomí by měli také získat všichni absolventi pedagogických fakult (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.74-75).

Pokud nemá učitel dostatečný přehled o syndromu, může tohoto žáka považovat za neobvyklého a obtížně zvladatelného (Boyd, 2016, s.74). Pokud se dítě v hodinách jeví často jako nepozorné, učitelé mohou toto chování interpretovat jako nedostatek zájmu nebo lenost. Dítě poté bývá kvůli svému jednání považováno za hloupé a tuto kritiku dokonce slyší přímo od učitelů. Pedagog se touto nevědomostí může dopustit velkých škod (Preissmann, 2010, s.89).

Šikana

Šikana představuje pro jedince s Aspergerovým syndromem mnohem složitější a náročnější problém než pro ostatní spolužáky, a i její zvládnání je pro ně o dost těžší (Boyd, 2016, s.76). Pro mnoho jedinců s autismem je období školní docházky často nejnáročnějším obdobím v jejich životě, někteří z nich se shodují v tom, že považují školu za nepříjemnou povinnost. Svou sníženou sociální kompetencí, která se projevuje zejména v interakci s vrstevníky, často nepřírozenou mlouvou, nedostatečnou obratností v pohybu a sociálních situacích, důvěřivostí a naivitou, jsou lidé s autismem vystaveni vyššímu riziku šikany a ponižování ze strany svého okolí. V prvních letech školní docházky může situace probíhat relativně klidně. Nicméně největší výzvy mohou nastat až v pozdější fázi, na druhém stupni, kdy roste důležitost sociálních interakcí a požadavky na sociální dovednosti, samostatnost a organizační schopnosti ve vyučování. Postižení jedinci se postupně cítí stále odlišnější ve srovnání se svými spolužáky (Preissmann, 2010, s.88).

Je klíčové předcházet šikaně a zajistit, aby rodiče spolužáků byli informováni o této problematice. V České republice se často setkáváme s případy šikanování dětí s poruchou autistického spektra kvůli jejich sociální naivitě, kterou někteří spolužáci využívají ke svému pobavení. Děti ve většině případů nejsou zlomyslné, ale spíše neinformované o této problematice. Šikana často vzniká z nedostatku informací. Je důležité, aby chápaly, že lidé s autismem nejsou slabší nebo méněcenní. Namísto trestání za šikanu by měla být uplatňována edukace a porozumění (Thorová, 2016, s.380-381). Prioritním opatřením k prevenci šikany a podpoře začlenění dětí s poruchou autistického spektra by měla být spolupráce s kolektivem spolužáků. V kolektivu, kde se takové dítě nachází, je práce se všemi zúčastněnými nezbytná. V praxi se může jednat například o třídnické hodiny, kde má učitel příležitost s dětmi komunikovat, vysvětlit jim odlišnosti a mluvit s nimi o šikaně. Z výzkumů zjišťujících výskyt šikany na základních školách vyplývá, že 70 % dětí s poruchou autistického spektra má zkušenosti s nějakou formou šikany ve škole (Bittmannová, Bittmann, 2017, s.5).

Šikana na druhém stupni školní docházky může často vyvolat depresivní stavy a agresi, což se pak nevyhnutelně promítá i na akademickém výkonu (Preissmann, 2010, s.88).

4.1.3 Asistent pedagoga

Děti, které jsou klidné a nemají problémy s chováním často zvládají integraci do běžné třídy i bez dodatečné podpory asistenta. Na druhou stranu většina dětí s poruchou autistického spektra, které vstupují na běžnou základní školu, přítomnost asistenta vyžaduje (Thorová, 2016, s.380). Jedním z hlavních cílů integrace je přizpůsobení studenta běžnému životu, a proto je úloha asistenta postupně snižována. Přesné trvání potřeby asistenta studentem nelze předem stanovit. Někdy se může jednat pouze o první rok na škole, jindy doprovází asistent studenta po celou jeho školní docházku. Každý případ je zcela individuální (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.99).

Pro dobré podmínky při vzdělávání a péči o integrovaného žáka je potřeba týmová práce ze strany asistenta. To znamená, že asistent by měl ve třídě pracovat pod vedením učitele a být právoplatným členem pedagogického týmu. Důležité je, aby pracoval pod pokyny učitele, který má zrovna ve třídě hodinu. Pro asistenta pedagoga je klíčové, aby měl hlubší povědomí o Aspergerově syndromu, proto by mělo být jeho povinností účastnit se školení a dalšího vzdělávání (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s.104).

Rozsah práce asistenta pedagoga je určen ředitelem školy v souladu s individuálními potřebami konkrétního studenta. Při stanovení těchto úkolů se školní vedení často řídí doporučeními Speciálně pedagogického centra (SPC). Konkrétní aktivity asistenta jsou dále dokumentovány v Individuálním vzdělávacím plánu. Ve většině případů se asistent řídí podle instrukcí učitele v konkrétních hodinách. Například dohlíží na žáka, aby dělal to, co mu bylo řečeno. Mezi další pomoc ze strany asistenta se například řadí dodatečné vysvětlování učiva. Velký podíl také má z hlediska adaptace studenta, kdy mu pomáhá v sociálních situacích, jako je komunikace s ostatními žáky nebo navazování sociálních vztahů. Mezi další jeho časté činnosti patří vytváření pracovních a hygienických návyků, s čímž mívají tyto děti velké problémy. Zajišťuje komunikaci mezi rodinou a školou, s rodiči žáka se pravidelně schází a hovoří s nimi o jejich dítěti. Velký

vliv má na tvorbu Individuálního vzdělávacího plánu, protože se se svým žákem velmi dobře zná a vede si o něm záznamy (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.99-100).

4.1.4 Individuální vzdělávací plán

“Individuální vzdělávací plán (IVP) zpracovává škola pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP). Obsahuje mj. údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem. Naplňování IVP vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně.” (srov. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ivp-digi.html> [online])

Při vytváření Individuálního vzdělávacího plánu (IVP) je vždy důležité zohlednit nejen individuální potřeby konkrétního jedince, což se projevuje ve velké variabilitě obsahu jednotlivých IVP, ale také záleží na fungování dané školy a interakci učitelského sboru s odborníky, jako jsou psychologové, lékaři a speciální pedagogové (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.76). Plán umožňuje individuální přístup k vzdělávání, přizpůsobuje učební materiály a postupy výuky. Podle něj lze upravit obsah metody výuky, hodnocení a tempo práce podle potřeb konkrétního žáka s ohledem na jeho schopnosti a možnosti. V průběhu roku je možné IVP upravovat. Rodiče žáka jsou informováni o plánu, změnách v učebním obsahu a speciálních metodikách a musí s nimi souhlasit. Optimální situace zahrnuje spolupráci rodičů s třídním učitelem a pracovníky speciálně pedagogického centra (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s.105).

Při tvorbě IVP pro žáky s poruchou autistického spektra je důležité brát v úvahu nerovnoměrný vývoj, který je pro ně charakteristický, a zaměřovat se na oblasti, kde mají potíže. Tyto oblasti zahrnují zejména komunikaci, sociální interakce a představitost. Také by se měli určit i ty oblasti, ve kterých se dítěti s autismem daří. To může posílit jeho motivaci a zvýšit úspěšnost v učení (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s.105).

4.2 Výhody a nevýhody integrace

Integrace s sebou nese řadu výhod i nevýhod.

Pozitivní stránky integrace:

- v náročnějším prostředí se studenti lépe připravují na běžné situace v životě
- možnost sledovat a napodobovat chování, které je typické pro běžné sociální prostředí
- odstranění izolace a možnost navázat kontakt se zdravými vrstevníky
- snazší dosažitelnost školního zařízení
- zlepšení pocitu rodičů, že se účastní procesu integrace
- pokud je k dispozici asistent, je možné poskytnout velmi individuální podporu a trénink v běžném prostředí
- některé děti se v prostředí speciální školy cítí izolovaně a odtrženě a touží po začlenění do běžné školy (Thorová, 2016, s.382)

Negativní stránky integrace:

- nemusí být k dispozici dostatečná podpora a pochopení ze strany učitelů a spolužáků, negativní vliv na začlenění do kolektivu a vztahy ve třídě
- specifické potřeby dítěte nedostatečně naplněny
- větší nároky mohou způsobovat vyšší úroveň stresu a úzkosti, což může vést k problematickému chování
- absence speciální pedagogické přípravy učitele, nedostatek zkušeností s výukou dětí s PAS
- emocionální zátěž pro rodiče způsobená kontaktem s lidmi a institucemi, které nejsou vždy připraveny na specifické potřeby jejich dětí
- rodiče spolužáků mohou vyvíjet tlak na odchod dítěte, což může vést k šikaně a posmívání
- pocit nedostatečnosti, porovnávání se spolužáky, což jim brání zažívat pocit úspěchu (Thorová, 2016, s.382)

Z předchozího výčtu vyplývá, že integrace přináší jak pozitivní, tak negativní aspekty a rozhodnutí o tom, zda je pro dítě vhodná, závisí na mnoha faktorech. To zahrnuje přání rodičů a dítěte, dostupnost podpůrných služeb, připravenost školy a učitelů na integraci a schopnost vyrovnat se s možnými výzvami a obtížemi. Každý případ je individuální

a vyžaduje pečlivé zvážení všech relevantních faktorů (Vosmik, Bělohávková, 2010, s.72).

II. Praktická část

5 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je přiblížit proces integrace na základní školu z pohledu dětí s Aspergerovým syndromem a asistentek takových dětí. Snažila jsem se nashromáždit co nejvíce informací o konkrétních případech jedinců s Aspergerovým syndromem. Hlavním zdrojem informací byl řízený rozhovor s žáky a dvěma asistentkami takových dětí.

Mezi další cíle se řadilo analyzovat aktuální stav integrace těchto žáků na druhém stupni a identifikovat hlavní výzvy a problémy, se kterými se tyto děti a jejich pedagogové setkávají. Zaměřila jsem se na jejich speciální potřeby, vztahy s ostatními spolužáky a roli asistentky a pedagogů, kteří ve třídě figurují a jaké metody a přístupy používají k tomu, aby usnadnili vzdělávání těmto žákům.

6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na základě stanoveného cíle této bakalářské práce byly formulovány výzkumné otázky. Tyto otázky pak sloužily jako základ pro rozhovory s účastníky výzkumu.

1. Jaké jsou hlavní výzvy a překážky žáků s Aspergerovým syndromem při integraci v prostředí druhého stupně základní školy?
2. Jaké je prostředí třídního kolektivu pro žáky se specifickými potřebami, a jak jsou v tomto prostředí integrováni a akceptováni ostatními vrstevníky?
3. Jak mohou pedagogové nejlépe podporovat žáky s Aspergerovým syndromem?
4. Jak může role asistenta/asistentky ve škole podpořit efektivní integraci žáků s Aspergerovým syndromem?

7 METODOLOGIE

Praktická část se zaměřuje na integraci žáka s Aspergerovým syndromem na druhý stupeň základní školy a jeho celkové zvládnutí nemoci v každodenním školním životě. Výzkum se zabývá konkrétní zkušeností dětí s Aspergerovým syndromem a asistentek takových dětí. V rámci mé bakalářské práce jsem uplatnila jako hlavní metodologii kvalitativní výzkum.

Rozhovor je nejběžněji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Často se nazývá také jako hloubkový rozhovor (in-depth interview), který lze definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu obvykle jedním badatelem, při němž se klade několik otevřených otázek. Hloubkové rozhovory se využívají k prozkoumání členů konkrétního sociálního prostředí nebo specifických sociálních skupin. Jejich účelem je získat hlubší pochopení jednání událostí z pohledu samotných členů dané skupiny. Badatel tak může pomocí otevřených otázek lépe porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich odpovědi omezoval pomocí předem určených možností, jak je tomu například u dotazníků. Hloubkový rozhovor, jako základní princip kvalitativního výzkumu, umožňuje zachytit výpovědi a slova informantů tak, jak je sami přirozeně vyjadřují (Švaříček, Šed'ová, 2010, s.159-160).

Hloubkový rozhovor se dá vést dvěma styly, a to buďto jako polostrukturovaný nebo nestrukturovaný, někdy také nazývaný jako narativní rozhovor. V této bakalářské práci byl použit rozhovor polostrukturovaný. Tento typ je charakteristický tím, že badatel si před uskutečněním předem připraví témata a otázky, na které se poté v průběhu rozhovoru ptá (Švaříček, Šed'ová, 2010, s.160).

Polostrukturovaný rozhovor jsem zvolila převážně z toho důvodu, že mi umožňuje flexibilitu v průběhu rozhovoru. Nemusím být pevně vázána na strukturu otázek, což znamená, že mohu podle potřeby měnit jejich pořadí či klást otázky doplňující.

7. 1 Výzkumný soubor a proces shromažďování dat

Pro účely mé bakalářské práce jsem provedla kvalitativní rozhovor s pěti informanty. Tři z nich jsou žáci s Aspergerovým syndromem, z nichž jeden navštěvuje druhý stupeň základní školy a dva jsou žáci na osmiletém gymnáziu. Mezi dva zbylé informanty jsem zařadila asistentky pracující s žáky s Aspergerovým syndromem na základní škole nebo na osmiletém gymnáziu.

Před začátkem rozhovorů jsem se snažila s informanty trochu seznámit, aby se následně v průběhu necítili nepříjemně, a aby panovala uvolněná atmosféra. Se všemi jsem se nejdříve spojila přes sociální sítě, kde jsme si o sobě vzájemně vyměnili nějaké základní informace, a poté jsme se domluvili, jak by jim vyhovovalo, aby rozhovor probíhal. Před setkáním jsem jim vždy znovu zdůraznila, že jejich odpovědi v mé práci zůstanou anonymní. U samotných rozhovorů jsem měla připravenou strukturu otázek, na které jsem se chtěla ptát, ale v samotném průběhu jsem pořadí jednotlivých otázek často měnila a podle plynulosti a informací, které mi byly poskytnuty, jsem přidávala doplňující otázky, které mi pomáhaly získat více specifické informace o konkrétních tématech. Délku hovorů jsem ponechala na každém informantovi. Někteří byli otevřenější, zatímco jiní méně, což způsobilo, že každý rozhovor měl odlišnou délku.

7. 2 Výzkumné prostředí

Před samotnými rozhovory a setkáním jsem vždy dala informantům na výběr, jestli chtějí výzkum uskutečnit skrz videohovor, nebo se osobně setkat na místě, které jim bude vyhovovat. Tuto strategii jsem zvolila za účelem toho, aby se informanti cítili co nejlépe v daném prostředí. Videohovoru využila asistentka, která nebydlí v blízkosti mého bydliště, a tak to pro nás obě bylo jednodušší řešení. Tento hovor byl uskutečněn prostřednictvím platformy WhatsApp. Ostatní rozhovory byly vedeny formou osobního setkání na místech, které si sami informanti navrhli. Dva informanti preferovali vedení rozhovoru u nich doma, kde byly s dětmi přítomny i jejich matky, kterým jsem sama předem nabídla, jestli se nechtějí zúčastnit. Jejich přítomnost mi pomáhala vytvářet pro děti lepší prostředí a v některých situacích se stávalo, že mi pomáhaly s vedením rozhovoru nebo dětem připomínaly určité situace, na které zrovna v danou chvíli

zapomněly a byly stěžejní pro můj výzkum. Zbylé dva rozhovory se odehrávaly u informantů ve škole, kde jsme se sešli v jednom z učitelských kabinetů. U jednoho z rozhovorů byla přítomna i asistentka žáka.

7. 3 Analýza dat

Rozhovory jsem si nahrávala jako záznamy do telefonu a následně jsem je přepisovala do textové podoby, což mi pomohlo k větší přehlednosti jednotlivých odpovědí. Postupně jsem je analyzovala a hledala v nich klíčové informace relevantní pro mou práci. U každé výzkumné otázky jsem si vypsala odpovědi jednotlivých informantů, a následně jsem porovnávala jejich obsah a snažila se identifikovat podobnosti a rozdíly. Výsledky analýzy jsem pak strukturovala do kapitol odpovídajících výzkumným otázkám, přičemž každá kapitola obsahuje získané poznatky od informantů doplněné přímými citacemi. Pro dosažení autentičnosti jsem zachovala případné dialekty a neformální jazykovou úroveň, kterou v rozhovorech používaly převážně děti.

8 ROZHOVORY

Aby byla zajištěna přehlednost dotazovaných, byly jednotlivé rozhovory očíslovány (viz tabulka 1). Pro ochranu anonymity informantů byla jejich jména smyšlena.

Tabulka 1: Přehled informantů

	Jméno	Věk	Stupeň vzdělání
Informant č. 1	Šimon	13 let	2. stupeň základní školy
Informant č. 2	Patrik	14 let	Osmileté gymnázium
Informant č. 3	Klára	15 let	Osmileté gymnázium
Informant č. 4	Helena	43 let	Asistentka Jana na 2. stupni základní školy
Informant č. 5	Ludmila	32 let	Asistentka Pavla na osmiletém gymnáziu

8. 1 Rozhovor č. 1

Šimonovi je 13 let a v současné době navštěvuje 7. třídu základní školy. Vyrůstá v úplné pětičlenné rodině, má dva mladší bratry (9 a 1 rok).

Narodil se ve větším městě, kde poté bydlel další tři roky. V jeho třech letech se rodina přestěhovala na malou vesnici, a jelikož má Šimon problémy s přijímáním změn, byl to pro něj velký šok. V důsledku této změny u něj došlo mimo jiné k vytvoření imaginárního kamaráda.

Aspergerův syndrom mu byl diagnostikován ke konci třetí třídy. O vyšetření požádali rodiče a jeho třídní učitelka, v důsledku vnímání jistých problémů a nestandardního

chování u chlapce. Matka byla první, která pocítila, že se s jejím synem „něco děje“, a to už po prvním pololetí první třídy. Když se ale snažila s touto obavou obrátit na pedagogický sbor, reagoval tím, že Šimon nastoupil do školy hodně mladý a je tudíž unavený a potřebuje čas na adaptaci v novém prostředí. Tento stav však u Šimona přetrvával až do začátku třetí třídy. Tehdy se jeho matka společně s třídní učitelkou rozhodly, že je potřeba situaci řešit.

Šimon se již od školky od svých vrstevníků lišil svou samotářskou povahou. I když byl vždy přijat do kolektivu, zůstával spíše v ústranní. Ostatní děti si například hrály spolu, zatímco Šimon seděl sám u stolu a nejraději hrál stolní hry sám se sebou.

Není moc samostatný, takže potřebuje s mnoha věcmi pomoci, proto mu byla ve 4. třídě přidělena asistentka. V rodině mu pomáhá hlavně matka, která je jeho největší oporou. Asistentka má se Šimonem a jeho rodinou vynikající vztah. Často si vyměňují zprávy, a dokonce občas navštěvuje Šimona přímo u nich doma.

Jelikož navštěvoval menší školu, která měla pouze první stupeň, musel po páté třídě přestoupit na větší školu v jiném, větším městě. Tento přesun pro něj byl velmi náročný, jelikož má velké potíže s přijímáním změn. Jeho maminka si musela vzít dva týdny volno z práce a zapojit další osoby, aby mu přechod co nejvíce usnadnila.

Ve škole často naráží na problémy s pochopením zadání úkolů a s propojením naučených poznatků s reálným životem. Jeho pracovní tempo je pomalé a často se také stává, že nevnímá, co se děje okolo něj. V kolektivu je sice submisivní, ale přesto ho jeho vrstevníci přijímají. Sám sociální kontakty příliš neinicuje. Rozumí si jen s dětmi, se kterými vyrůstal. Z hlediska studijních výsledků nikdy nemá problémy a vždy dosahuje vyznamenání. Mezi jeho největší zájmy patří tvoření a experimentování, díky čemuž ve škole vyniká ve výtvarné výchově. Kromě toho je velmi talentovaný na matematiku. Na druhou stranu se u něj objevuje silná nechuť ke sportu, což mu způsobuje velké problémy při hodinách tělocviku.

Rozhovor se Šimonem probíhal velmi dobře, velkou roli podle mého názoru hrál i fakt, že probíhal u něj doma. Ukázalo se, že je velmi komunikativní a otevřený, což umožnilo

podrobně prozkoumat různé aspekty jeho života. Bylo patrné, že se nestydí a je zvyklý mluvit o svých myšlenkách a pocitech. Během rozhovoru se také několikrát stalo, že se spontánně rozpovídal o svých zájmech a koníčcích, což mi poskytlo hlubší pohled na jeho osobnost a zájmy. Jeho ochota spolupracovat a sdílet informace velmi přispěla k úspěšnému průběhu rozhovoru a celkově byl rozhovor velmi obohacující díky jeho otevřenosti a aktivní účasti.

8. 2 Rozhovor č. 2

Patrik vyrůstá v kompletní čtyřčlenné rodině a má mladšího bratra, se kterým momentálně chodí do stejné třídy. Aspergerův syndrom mu byl diagnostikován v 7 letech.

Již v předškolním věku se u něj začaly objevovat jisté příznaky, které nebyly typické pro děti v tomto věku. Také už v tomto období vykazoval problémy s chováním, chlapec často utíkal ze školky a byl na čas vyloučen. Před nástupem na základní školu Patrik navštěvoval školu přípravnou, protože tehdy ještě nebylo zcela jasné, jaké konkrétní obtíže má a co by mělo být uvedeno v jeho diagnostických posudcích. Všechny tyto projevy vyústily v doporučení k návštěvě poradenského zařízení. Společně s rodiči absolvoval během procesu stanovení diagnózy řadu návštěv u odborníků a konzultací, než byla stanovena definitivní diagnóza Aspergerův syndrom v Motole.

V první třídě základní školy byla chlapci přidělena asistentka, která ho měla původně doprovázet tři roky, ale nakonec s ním zůstala až do čtvrté třídy. Poté dostal asistentku novou, se kterou strávil poslední rok jeho docházky na základní škole. Na prvním stupni prospíval velmi dobře a měl samé jedničky. Přejechod na gymnázium po páté třídě však představoval výrazný zlom. Zhoršily se jeho studijní výsledky, což bylo pravděpodobně způsobeno velkou změnou ve způsobu výuky a vyššími nároky, které byly kladeny na jeho studium.

Patrik popisuje svou zkušenost s asistentkami jako převážně pozitivní, i když na začátku zažil nepříjemný incident, kdy mu jedna z asistentek dala facku, a dokonce ho nutila, aby si za trest dával facky sám. Navzdory této negativní zkušenosti měl obecně dobré

vztahy s oběma asistentkami. Na gymnáziu je s aktuální asistentkou spokojený a pozitivně hodnotí její přístup a pomoc nejen při výuce, ale také v komunikaci s učiteli. Tuto pomoc vnímá jako velký přínos a usnadnění při přechodu na náročnější školní režim.

Rozhovor probíhal během vyučování v jednom z kabinetů na gymnáziu. Přítomná byla i Patrikova asistentka, která mi pomáhala klást otázky ohledně některých detailů a poskytovala Patrikovi potřebnou podporu, díky níž se cítil jistější. Na začátku byl Patrik velmi plachý a odpovídal stručně, ale postupně se uvolnil a začal své odpovědi rozvíjet do větší hloubky.

8. 3 Rozhovor č. 3

Klářina rodina má tři členy, což znamená, že vyrůstá jako jedináček. Momentálně je studentkou třetího ročníku osmiletého gymnázia a Aspergerův syndrom u ní byl diagnostikován ve věku šesti let.

U Kláry se první projevy autismu začaly objevovat už ve věku tří let, tedy ještě před nástupem do mateřské školy. Rodiče a blízcí si jako první všimli problémů s komunikací. Klára až do čtyř let nezačala pořádně mluvit a vydávala jen různé zvuky. Také měla značné potíže s integrací do jakéhokoli kolektivu. Když za ní na hřišti přišly děti, aby si s nimi hrála, dávala přednost samotě a hrála si v koutu hřiště daleko od ostatních dětí. Další neobvyklé chování zahrnovalo její časté záchvaty vzteku. Doma občas zničehonic začala křičet bez zjevného důvodu a jediným způsobem, jak se uklidnit, bylo schování se do cích na posteli v ložnici u rodičů.

Kvůli těmto neobvyklým symptomům se rodiče rozhodli situaci řešit a po konzultaci s obvodním lékařem byli odesláni na řadu dalších vyšetření. Nakonec byla Kláře diagnostikována lehčí forma autismu. Při nástupu do mateřské školy jí byla přidělena asistentka, která jí velmi pomohla.

Díky včasnému zachycení určité formy autismu se Klářina situace postupně výrazně zlepšila. Při nástupu na základní školu jí byla opět přidělena nová asistentka, která s ní pracovala dalších pět let až do přechodu na osmileté gymnázium. Ve stejném roce

jí byl také definitivně diagnostikován Aspergerův syndrom. Po nástupu na gymnázium jí byla znovu přidělena asistentka, ale ke konci druhého ročníku se rodiče spolu s ředitelem školy dohodli, že další asistence již není potřebná.

Klára prospívá s vyznamenáním a má velký talent na hudbu, které se věnuje ve svém volném čase. Největší potíže ve škole jí způsobuje tělesná výchova, protože ve sportu nedosahuje takových výsledků jako její spolužáci.

Klářina pozice ve školním kolektivu je spíše pasivní. Za tři roky na gymnáziu se jí nepodařilo navázat hlubší kontakty se spolužáky, ale nikdy s nimi neměla vážnější problémy. Podle jejích slov jí tato situace vyhovuje a je spokojená, když je sama. Objevují se u ní potíže s délkou testů, a proto jí škola vyhověla a testy upravuje tak, aby jí vyhovovali. Problémy ji také dělají změny v rozvrhu nebo jakékoliv nečekané situace, které ji dokážou značně rozhodit.

S Klárkou probíhal rozhovor velmi dobře. Sešly jsme se u ní doma, kde se cítila pohodlně a uvolněně, což bylo zřejmé z jejího chování. Klárka byla ochotná a nadšeně se podělila o své zkušenosti a příběhy. Bylo vidět, že jí dělá radost si s někým povídat o sobě a o svých zážitcích, a že má potřebu sdělit každý detail. Její ochota a vstřícnost přispěly tomu, že rozhovor probíhal v příjemné a otevřené atmosféře.

8. 4 Rozhovor č. 4

Heleně je 43 let a dělá asistentku na druhém stupni základní školy Janovi. Jan je žák osmého ročníku a Aspergerův syndrom mu byl diagnostikován již ve 4 letech. Honzovi byla Helena přidělena při přechodu na druhý stupeň, aby mu pomohla zvládat nároky školního prostředí, které jsou pro něj náročné jak z hlediska akademického, tak sociálního.

Jan je čtrnáctiletý chlapec, který se narodil jako druhé dítě v rodině s jedním starším sourozencem. Od malička byl velmi tichý a introvertní. Jeho rodiče si jako první všimli toho, že má odlišné zájmy než jeho vrstevníci. Místo hraní s ostatními dětmi preferoval sestavování puzzle a hraní si s čísly.

V mateřské škole měl problémy s komunikací a integrací do kolektivu. Často se stáhl do ústraní, aby se vyhnul sociálním interakcím. Rodiče spolupracovali s pedagogy a zajistili Janovi asistenta, který mu pomáhal k tomu se lépe adaptovat. Přesto se často stávalo, že se Jan cítil izolovaný.

Při nástupu na první stupeň základní školy se Janovy problémy s komunikací a socializací prohloubily. Akademicky byl velmi schopný, ale jeho nechuť k tělesné výchově a sportovním aktivitám byla značná. Spolužáci ho často obviňovali z proher v týmových hrách, což vedlo k jeho naprosté neochotě účastnit se těchto aktivit.

Přechod na druhý stupeň přinesl nové výzvy, jelikož se dětem spojila třída s třídou druhou, paralelní. To pro Honzu znamenalo, že se v jeho třídě opět objevili noví spolužáci. Byla mu přiřazena Helena, asistentka s bohatými zkušenostmi s dětmi s Aspergerovým syndromem. Získat Janovu důvěru bylo pro Helenu na začátku velkou výzvou. Postupem času však našli společný způsob komunikace a Helena se stala jeho oporou a pomáhá mu zvládat školní prostředí. Helena zdůrazňuje, že v průběhu času se jí podařilo vytvořit s Janem stabilní a důvěryhodný vztah, který je základem pro jeho úspěšné zvládnání školního prostředí.

Jan je popisován jako vlk samotář, který od počátku školní docházky nevyhledával kontakt s ostatními dětmi. Jeho spolužáci ho často považovali za podivína, protože málo komunikoval a většinu času trávil o samotě. Tato situace přetrvává dodnes. Jan nemá potřebu vytvářet si přátelství a o přestávkách raději tráví čas s Helenou, než aby se zapojoval do aktivit se svými spolužáky. Helena si všímá, že tato situace Janovi vyhovuje a nezdá se, že by ho to nějak trápilo.

Díky Helenině podpoře Jan zaznamenal zlepšení v akademických i sociálních dovednostech. Začal se lépe orientovat v požadavcích školy a získal větší jistotu při zvládnání každodenních úkolů. Helena systematicky pracuje na rozvoji jeho schopností a dovedností, což Janovi umožňuje efektivněji fungovat ve školním prostředí a lépe se přizpůsobit jeho nárokům, přestože neustále čelí mnoha výzám.

Rozhovor jsem s Helenou vedla přes videohovor, protože žije daleko a nebylo možné se setkat osobně. Chlapec se rozhovoru nechtěl zúčastnit, ale bylo patrné, že Helena k němu má skutečně blízký vztah, jelikož o něm věděla mnoho, včetně osobních informací, které se netýkaly jen školního života. Helena projevila velkou ochotu a otevřenost, odpovídala na všechny mé otázky s velkým zájmem a snahou poskytnout co nejvíce užitečných informací.

8. 5 Rozhovor č. 5

Pavel je 13letý chlapec, který nyní navštěvuje osmileté gymnázium. Aspergerův syndrom mu byl diagnostikován teprve nedávno, ve 12 letech, po sérii vyšetření iniciovaných školním psychologem kvůli jeho neobvyklému chování a potížím ve škole. Od mala byl Pavel klidné dítě, které mělo rádo pořádek a řád. Rodiče si však nevšimli žádných zásadních odchylek v jeho vývoji, a tak až do šesté třídy základní školy nevnímali potřebu odborné intervence. Pavel měl v té době dobré výsledky ve škole a rád si hrál sám.

Problémy se začaly výrazněji projevovat až při přechodu na gymnázium. Pavel měl značné potíže s přizpůsobením se novému školnímu prostředí a zvýšenému tlaku na výkon. Trápil se s udržením pozornosti během vyučování a často se dostával do konfliktu se spolužáky kvůli své posedlosti dodržováním pravidel a přesnosti. Díky všem těmto důvodům mu byla přiřazena asistentka Ludmila.

Pavel má velké potíže se změnami v plánu a neočekávanými situacemi. Například, když došlo k neplánované změně v rozvrhu kvůli nemoci učitele, byl natolik rozrušený, že nebyl schopen soustředit se na náhradní hodinu.

Pavel se také potýká s potížemi v oblasti komunikace. Jeho mluva je často monotónní a málo výrazná, ačkoli je akademicky schopný a má široké znalosti. Spolužáci ho však často nechápou a vnímají ho jako podivína. Ludmila zmiňuje, že Pavel má problém pochopit, kdy je vhodné přerušit druhého a kdy ne. Během hodin často nečekaně vstává a jde učiteli ukázat něco, co právě našel v knize, aniž by si uvědomil, že tím narušuje průběh vyučování.

Ve třídě je spíše osamělý. I když nemá vážnější problémy se spolužáky, málokdy s nimi komunikuje. Jeho největší slabinou je práce s textem – čtení a psaní mu zabírá mnohem více času než ostatním dětem. Ludmila mu proto často pomáhá při vypracování úkolů a vysvětluje mu, jak strukturovat své myšlenky a lépe se vyjadřovat písemně. Pomáhá mu také s organizací materiálů a dává pozor, aby měl všechny potřebné pomůcky, protože má tendenci zapomínat věci doma nebo je ztrácet.

Asistentka s maminou chlapce pravidelně komunikuje, dokonce mají zavedený sešit, kam si společně píšou informace o tom, kde vidí asistentka problémy a na co se má Pavel do školy připravit.

Rozhovor probíhal ve škole v jednom z učitelských kabinetů a účastnil se ho jak chlapec, tak paní asistentka. Tento rozhovor se mi vedl velmi dobře, protože se oba informanti vzájemně skvěle doplňovali v odpovědích na mé otázky. Díky jejich spolupráci jsem získala mnoho důležitých poznatků pro svůj výzkum.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

9.1 Výzkumná otázka č. 1

V této části se zaměřím na to, jaké jsou specifické potřeby žáků s Aspergerovým syndromem a hlavní výzvy a překážky pro integraci v prostředí druhého stupně základní školy.

V průběhu analýzy jsem zjistila, že ve školním prostředí existuje celá řada faktorů, které jsou pro žáky s Aspergerovým syndromem obtížnější zvládnout ve srovnání s jejich spolužáky. Tito žáci se často setkávají s výzvami, které mohou výrazně komplikovat jejich schopnost efektivně se vzdělávat a integrovat.

Všichni informanti shodně uvedli, že největší potíže z hlediska předmětů ve škole mají s tělesnou výchovou. Hlavní příčinou je jejich pohybová neobratnost a obecná absence talentu pro sportovní aktivity. Tělesnou výchovu považují za zbytečnou a nejraději by ji ve výuce vůbec neměli. Někteří z informantů rovněž zmínili, že jim velmi pomáhá, když jim paní učitelka na tělesnou výchovu poskytne úlevy při určitých cvičeních nebo jim aktivně pomáhá.

„Nejvíc mi z předmětů vadí tělák, protože ho nezvládám. Oproti ostatním jsem v něm slabší.“ (Patrik)

„U Pavla se projevují velké problémy zejména v hodinách tělesné výchovy. Trpí velkou pohybovou neobratností a u některých sportů se projevují jeho méně koordinované pohyby těla. Několikrát mi sám říkal, že by tělocvik raději vůbec neměl, protože ho nebaví.“ (Ludmila)

„Já mám hrozný problémy v těláku, protože mi některý sporty nejdou tak, jako mým spolužákům. Naštěstí máme hodnou učitelku, která to chápe, takže se nemusím účastnit aktivit jako je skákání přes švihadlo nebo gymnastika, a místo toho si můžu vybrat něco jiného, co chci dělat.“ (Klára)

„Úplně nesnáším jakýkoliv míčový sporty, který chce pořád hrát náš učitel na tělák, takže ty hodiny nedávám.“ (Šimon)

„Honzovi chybí talent na sportovní aktivity, takže oproti svým spolužákům zaostává. To se hodně projevuje například u týmových her, kdy jsou na něj ostatní spolužáci naštvaní, že kvůli němu prohrávají a občas se mu i vysmívají za jeho neobratnost. Kvůli těmhle posměškům z jejich strany si vybudoval naprostou nechuť k tělocviku.“ (Helena)

Tři informanti rovněž poznamenávají, že u nich vznikají problémy při změnách v rozvrhu nebo při neplánovaných událostech ve škole. Když dojde k nějaké změně režimu nebo pravidel, podle kterých se řídí, je to pro ně stresující a obtížně se s tím vyrovnávají.

„Když byly například volné pondělky kvůli státním svátkům, takže byl prodloužený víkend, tak měl problém naskočit na to, že už bylo úterý. Ráno jsem ho potkala zmateného na chodbě, protože v rozvrhu hledal pondělní hodiny a ve třídě nikdo nebyl.“ (Ludmila)

„Pamatuju si, že nám jeden rok přestavovali část školy, takže byly zavřeny určité učebny. S tím jsem měla teda dost velkej problém, protože jsem byla zvyklá, že určité hodiny byly v určitých třídách a teď to bylo všechno jinak.“ (Klára)

„Když je nějaká neplánovaná událost, tak většinou nastává situace, kdy se zasekne nebo je zmatený a má na obličeji takový zvláštní strojený úsměv. Těžko se s těmito situacemi vyrovnává.“ (Helena)

V odpovědích od informantů se často objevovalo, že pokud jsou během určité činnosti, jako například při psaní testu, vyrušeni, mají sklony ke ztrátě pozornosti a obtížně se dokážou znovu soustředit na činnost, kterou právě vykonávali.

„Třeba u testů se často stává, že se zasekne, protože ho něco vyruší a zůstane koukat, takže mu často pomáhám navrátit jeho soustředěnost k testu.“ (Helena)

Dva z informantů uvedli, že jim ve škole způsobuje výrazný stres zejména hluk nebo situace, kdy někdo zvedne hlas. Takové prostředí pro ně představuje velkou zátěž a značně narušuje jejich pocit pohody a schopnost soustředit se na školní aktivity.

„Mně nevadí nějak úplně jakoby rušný prostředí, jako třeba o přestávce, když je hluk. Spíš mi vadí, když třeba někdo začne křičet, učitel nebo obecně kdokoliv. To ve mně spouští stres a není to pro mě sympatická věc.“ (Patrik)

Čtyři z dotazovaných uvedli, že mají problémy s pomalým pracovním tempem. Tito informanti často zaostávají za svými spolužáky, což může vést k pocitům frustrace a úzkosti. Pomalejší tempo práce pro ně znamená nejen obtíže s dodržováním termínů, ale také s udržením pozornosti a koncentrace, což negativně ovlivňuje jejich celkový výkon a sebevědomí ve školním prostředí.

„Často si nestíhám zapisovat, když paní učitelka diktuje poznámky, takže mi s tím musí pomáhat asistentka.“ (Šimon)

„Honza má problémy s tím, že mu všechno trvá déle než ostatním spolužákům. Například když je zadáno samostatné cvičení z učebnice, tak potřebuje víc času, protože mu vypracování konkrétního úkolu zabere dýl než ostatním dětem ve třídě.“ (Helena)

„Vždycky jsem měla problémy s dlouhýma testama, protože jsem je prostě oproti ostatním nestíhala psát v tom čase, kterej nám byl zadanej. Naštěstí je tady hodně vstřícných učitelů, který mi na testy nechávají času víc, abych všechno stíhala. To mi hodně pomáhá.“ (Klára)

„Když je hodně dlouhý a obsáhlý test, tak mi ho většinou učitelka upraví na kratší.“ (Patrik)

9. 2 Výzkumná otázka č. 2

V této kapitole jsem se zaměřila na analýzu prostředí třídního kolektivu pro žáky s Aspergerovým syndromem a na to, jakým způsobem jsou tito žáci integrováni a přijímáni svými vrstevníky.

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že zkušenosti žáků v této oblasti jsou velmi rozmanité a individuální. Někteří i po delší době nenavázali blízká přátelství ve třídě, což pro ně představuje zdroje pocitů osamění ve školním prostředí. Naopak jiní žáci uvádějí,

že se jejich vztahy se spolužáky postupně zlepšily a dokázali si vytvořit pozitivní sociální vazby.

Všichni se však shodují na tom, že největší výzvou byly počáteční fáze jejich školního života, kdy se často setkávali s nepochopením ze strany svých spolužáků, což jim způsobovalo značné obtíže při adaptaci na nové prostředí.

„U nás se situace řešila hlavně ze začátku, kdy se dětem dopředu řeklo, co má Pavel za diagnózu a pani třídní učitelka se snažila vysvětlit, jaký má tento syndrom projevy, a tak dále. Domlouvala jim například, aby nereagovali na to, když Pavel řekne něco „zvláštního“. Bohužel tato domluvil stejně moc nepomohla a spolužáci na něj měli narážky.“ (Ludmila)

„Horší to bylo, když jsem byl mladší, to jsem třeba řekl něco, co se nehodilo a trvalo mi dlouhou dobu, než mi to došlo. Mezitím už se mi celá třída smála a já nechápal proč.“ (Patrik)

„On byl od začátku vlk samotář, takže žádné kamarády ve třídě nevyhledával. Ostatní děti si o něm začaly myslet, že je divný, protože moc nemluvil, a tahle situace nastává až dodnes.“ (Helena)

„Já jsem si s ostatníma ze třídy nikdy moc nerozuměl. Oni se se mnou od začátku nebavili a já nemám náladu za nima chodit a začínat se s nima bavit sám. Mám kamarády mimo školu, takže mi to moc nevadí.“ (Šimon)

Tři z dotazovaných také uvedli, že přítomnost jejich asistentky ve třídě jim integraci spíše komplikovala. Namísto toho, aby jim asistence pomohla začlenit se do třídního kolektivu, čelili často podivným pohledům a nezvyklému chování ze strany svých spolužáků. Tito žáci se cítili více vyloučení a jejich vrstevníci je mnohdy vnímali jako „jiné“ nebo zvláštní, což dále prohlubovalo jejich pocit izolace a ztěžovalo budování přátelství a přirozených sociálních vazeb.

„Ze začátku byli takoví, že: „No to se ti řekne, když tady máš asistentku.“. Občas se teda objevovaly na to nějaký poznámky, ale nebyla to žádná šikana, spíš si chtěli tak jako popíchnout a vidět mojí reakci. Brali to spíš jako tak, že se chtěli bavit.“ (Patrik)

„U ostatních žáků bylo vidět, že to pro ně je něco zvláštního. Přišlo mi, jako kdyby ho ani nebrali jako svého spolužáka, ale někoho, kdo tam sedí s dospělým jako individuální jedinec. Časem se to naštěstí srovnalo.“ (Ludmila)

Mnozí z informantů se domnívají, že důvodem, proč se nebyli schopni plně začlenit, bylo to, že jejich spolužáci nebyli dostatečně informováni o jejich diagnóze. Tento nedostatek povědomí vedl často k tomu, že je spolužáci vnímali jako odlišné nebo divné.

„Podle mě jim nikdo neřekl nic o tom, co mi vlastně je. Pak se třeba stávalo, že nebyli schopný pochopit, že na něco potřebuju víc času nebo proč mám vlastně jiný testy než oni a byli na mě naštvaný za to, že ty moje testy jsou lehčí než jejich. Připadalo jim to nefér.“ (Klára)

Je zajímavé, že přestože všichni přiznali, že jejich vztahy se spolužáky na začátku nebyly ideální a u tří z nich přetrvávají problémy dodnes, shodli se všichni tři na tom, že jim nevadí, že ve třídě nemají hlubší sociální kontakty. I přes tyto problémy se ve škole cítí dobře, jsou se svou situací smíření a vyhovuje jim samota.

„Já se tady cítím celkem v pohodě. Sice jsem se začlenil míň než ostatní, ale není to nic strašného. Mně nevadí bejt sám.“ (Šimon)

„On nikdy nijak moc kontakty s ostatními nevyhledával. Je rád sám, anebo si o přestávkách povídá se mnou, ale nikdy mi nepřišlo, že by ho to nějak trápilo.“ (Helena)

Navzdory tomu, že každý z nich ve třídě zažil chvíle, kdy se stal terčem posměchu, nikdo z nich nemá zkušenost se skutečnou šikanou. Shodují se, že i když někdy zažili nepříjemné situace, nikdy se situace nezvrhla v něco vážnějšího, co by mohlo být považováno za šikanu.

„Jo, občas měli takový narážky na určitý věci, ale většinou to nebylo nic vážného. Byl to spíš jako vtip, než že by to mysleli hnusně.“ (Klára)

„Nikdy se nestalo, že by spolužáci komentovali to, co říkám, anebo mě nějak shazovali. Občas se stalo, že si o mně něco řekli za zády nebo mezi sebou, ale přímo při hodině nebo před učitelem nic neříkali.“ (Patrik)

Při dotazu na skupinové práce se všech 5 informantů shodlo, že jim tyto aktivity způsobují značné potíže. Uváděli, že práce ve skupině je pro ně náročná, protože vyžaduje komunikaci a spolupráci s ostatními spolužáky, což pro ně může být obtížné a stresující. Někteří se dokonce i zmínili, že jim tyto situace působí úzkost.

„Pavel nemá ve třídě moc kamarádů, takže když paní učitelka zadá skupinovou práci, tak ho většinou spolužáci ani nepustí ke slovu. Tenhle typ cvičení není nic pro něj, spíš mu jenom vyvolává stres a nic mu to nedá.“ (Ludmila)

„Já nejsem moc iniciativní, takže většinou nic neřeknu, ostatní to vymyslí beze mě a já se potom cítím trapně, že jsem nic nevymyslel a jenom přihlížel.“ (Patrik)

9. 3 Výzkumná otázka č. 3

U třetí výzkumné otázky jsem zkoumala, jakým způsobem mohou pedagogové nejúčinněji podporovat žáky s Aspergerovým syndromem.

Z mého výzkumu jasně vyplývá, že existuje celá řada pomůcek, které mohou učitelé využívat k tomu, aby pomohli žákům se speciálními potřebami cítit se lépe ve školním prostředí a usnadnili jim jejich každodenní život. Tyto pomůcky mohou mít zásadní vliv na jejich vzdělávací zkušenost a zlepšují jejich zapojení do školních aktivit. Důkladné a systematické využívání těchto pomůcek nejen podporuje jejich akademický růst, ale také přispívá k jejich celkovému osobnímu rozvoji a pohodě ve školním prostředí.

Informanti se jednoznačně shodli, že nejvýznamnější pomocí pro ně jsou úpravy testů. Tři z nich zmínili, že preferují kratší testy, které jim umožňují lépe se soustředit a snáze

zvládnout jednotlivé otázky. Dva další informanti vyzdvihli, že jim velmi pomáhá, když jsou testy vizuálně upravené, což jim usnadňuje orientaci a práci s testovými otázkami.

„Když je velká písemka, tak mám písmo oddělené dál od sebe, abych se v testu lépe vyznal, to mi hodně pomáhá. Pak bych měl mít víc času na testy, ale třeba učitelka na ájnu to nedělá, a tak mám z toho předmětu trojku na vysvědčení, jedinou. Nejsem prostě schopnej ty testy stihnout v čase, co na to máme.“ (Patrik)

„Velká výhoda je, že mám víc času na testy, protože je nestíhám.“ (Klára)

„Většina pedagogů mi poskytuje víc času na vypracování testů, což mu vyhovuje, protože má pomalé pracovní tempo.“ (Helena)

Dva z informantů rovněž uvedli, že buď mají možnost psát diktáty upravené nebo je nemusí psát vůbec.

„Nepíše diktáty jako ostatní děti, má je předtištěné a pouze vyplňuje pravopis.“ (Ludmila)

Co se týče ústního zkoušení, tři z informantů odpověděli, že dávají přednost tištěným testům, protože ústní zkoušení v nich vyvolává nadměrný stres a nepříjemné pocity.

„Učitelé se přizpůsobují specifickým potřebám žáka třeba tak, že zvolí jinou vhodnou formu ověření znalostí než u ostatních. Honza má například úlevy v ústních zkoušeních, většina učitelů ho nezkouší před tabulí, protože mu to vyvolává nadměrný stres.“ (Helena)

„V dějepisu mi učitel pomáhá tím, že mě například zbytečně navíc nezkouší. Já mám totiž ze zkoušení vždycky blbý známky, jak jsem ve stresu.“ (Šimon)

Při otázce na preferovanou formu výuky čtyři informanti uvedli, že jim nejvíce vyhovuje praktická nebo vizuální výuka. Tato forma výuky jim umožňuje lépe pochopit učivo, protože se mohou přímo zapojit do činností a vidět konkrétní příklady ze života. Tato forma jim velmi usnadňuje porozumět složitějším konceptům.

„Určitě mám rád, když se mi něco ukáže, když se učím. Nebo když si to nějak popíšeme.“

(Patrik)

„Nejúčinnější metoda při práci je určitě názorné předvedení nepochopeného do běžného života.“ (Ludmila)

Z odpovědí asistentek jasně vyplynula klíčová role efektivní komunikace mezi pedagogy a asistenty. Asistentky zdůraznily, že pravidelná a otevřená komunikace s učiteli je nezbytná. Tato spolupráce umožňuje lepší přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků a zajišťuje, že jsou všichni na stejné vlně.

„S učiteli se spolupracovalo velice dobře. Nebyl problém se domluvit, upravit látku a zvolit individuální ověření znalostí. Všechno konzultovali vždycky se mnou, jako jeho asistentkou, což byl podle mě dobrý krok, protože jsem znala jeho individuální potřeby líp než většina učitelů na škole.“ (Helena)

9. 4 Výzkumná otázka č. 4

V poslední výzkumné otázce jsem se snažila zjistit, jak může činnost asistenta/asistentky ve škole přispět k efektivní integraci žáků s Aspergerovým syndromem.

Na otázku, jaký mají vztah s asistentkami, mi všichni dotazovaní odpověděli kladně. Tři z nich uvedli, že jim nějakou dobu na začátku trvalo, si na ní zvyknout, ale všichni z nich se shodli na tom, že jejich vztah s asistentkou je pozitivní.

„Sice mi ze začátku chvíli trvalo, než jsem si na ní zvykla, ale potom jsme už mely vztah úplně super. Za ty dva roky jsem se staly spíš kamarádky, řešila jsem s ní i věci mimo školu.“ (Klára)

„Od začátku školního roku bylo velice náročné si získat jeho důvěru. Postupně jsme si našli cestu, která nám vyhovovala a eliminovali se tím nežádoucí projevy.“ (Helena)

„Vztah máme dobrý. Dobře jsme si sedli hned od začátku a nikdy jsme neměli problémy.“
(Patrik)

Z hlediska každodenní práce asistentů mi čtyři dotazovaní sdělili, že nejvýznamnější roli pro ně hraje asistent při zapisování poznámek a při objasňování látky, kterou nepochopili.

„Má nejdůležitější role je v zapisování poznámek do sešitu. Například při hodinách zeměpisu pan učitel poznámky dětem diktuje, což Pavel vůbec nestíhá zapisovat. Také kontroluji, zda vše chápe a případně látku vysvětluji.“ (Ludmila)

„Většinou mi zapisuje, protože já to po sobě většinou ani nepřečtu, takže se doma ze svých poznámek nemůžu učit na testy.“ (Šimon)

Při podrobnějším zkoumání způsobů, jak asistentky látky dovysvětlují, mi tři z informantů uvedli, že pro ně je neefektivnější názorná ukázka nebo převedení látky do kontextu běžného života.

„Mezi nejvíce užitečné pomůcky pro tohoto žáka bych určitě zařadila názorné ukázky a obrázky. Občas má problém pochopit některé abstraktní pojmy, takže mu pomáhám je dovysvětlit.“ (Ludmila)

Dalším významným problémem těchto žáků ve školním prostředí je roztěkanost. Dva z nich se shodli, že se s tímto projevem často potýkají a paní asistentka jim v této oblasti velmi pomáhá.

„Občas se u něj stává, že když někdo ve třídě při psaní testu řekne například vtip, tak ho to tak rozhodí, že není schopný pokračovat dál v psaní. Prostě jen sedí, usmívá se a testu už si vůbec nevšímá.“ (Helena)

„U testů se mi občas stává, že se zaseknu, protože mě něco vyruší a zůstanu koukat, takže mi pomáhá navracet moji soustředěnost k testu.“ (Patrik)

Mezi další klíčové úkoly asistentky patří i komunikace s rodiči. Obě dotazované asistentky zdůraznily, že tato komunikace jim výrazně usnadňuje práci s žákem a považují ji za velmi efektivní metodu. Umožňuje jim lépe porozumět individuálním potřebám žáka a přizpůsobit přístup ve škole.

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

„Výhoda určitě je, že funguje velice dobrá komunikace s rodinou. S mamčou jsme každodenně v kontaktu pomocí sociálních sítí a někdy dokonce i jezdím k nim domů na návštěvy.“ (Helena)

Na závěr se všichni dotazovaní shodli, že jsou s prací asistentky spokojeni a že jim nic nechybí.

„Asi mě nenapadá nic, co by mohla dělat jinak. Jsem spokojený s tím, jak mi pomáhá.“ (Šimon)

ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo analyzovat problematiku integrace žáků s Aspergerovým syndromem na druhém stupni základní školy a identifikovat hlavní výzvy v této oblasti. Toto téma je dle mého názoru nesmírně důležité, neboť se týká skupiny dětí, které k tomu, aby se mohly plně participovat ve vzdělávacím procesu a v rámci společnosti obecně, vyžadují specifické potřeby a individuální přístup.

Jedním z cílů této práce bylo zanalyzovat hlavní překážky a výzvy, kterým tito žáci čelí. Během výzkumu jsem zjistila, že jejich integrace je spojena s řadou komplikací a složitostí, které musejí každý den překonávat. Hlavními problémy jsou zejména tělesná výchova, při které se projevuje jejich pohybová neobratnost a nechuť ke sportovním aktivitám. Tito žáci často zažívají pocity izolace a nepochopení ze strany spolužáků, což může negativně ovlivňovat jejich celkovou školní zkušenost. Přítomnost asistenta ve třídě může být vnímána jako stigmatizující, což dále ztěžuje jejich sociální integraci. Mezi další problémové oblasti se řadí pomalé pracovní tempo, problémy s jakýmkoliv změnami nebo citlivost na hluk a na zvuky. Každá z těchto výzev významně ovlivňuje jejich schopnost plně se zapojit nejen do školního života, ale také do života sociálního. Tyto obtíže nejen výrazně ovlivňují jejich školní prospěch, ale také zásadně zasahují do psychické pohody a celkové spokojenosti ve škole. Výsledky mého výzkumu potvrzují potřebu specifických podpůrných opatření, která mohou těmto žákům usnadnit jejich každodenní školní život a pomoci jim dosáhnout svého plného potenciálu v rámci inkluzivního vzdělávání.

Výzkum se dále zaměřil na další tři oblasti: prostředí třídního kolektivu, roli pedagogů a úlohy asistentů. Cílem bylo zjistit: jak se žáci cítí v třídním kolektivu, jaké mají vztahy s jejich vrstevníky, jakými způsoby mohou pedagogové přispět k jejich úspěšné integraci a jaká je úloha asistentů. Tyto cíle byly úspěšně splněny. V oblasti třídního kolektivu se ukázalo, že žáci s Aspergerovým syndromem mají často problém navazovat a udržovat sociální vztahy. I když se někteří žáci postupně dokázali integrovat, většina z nich nadále čelí nepochopení a občasným posměškům ze strany spolužáků. K mé radosti, ačkoli odborná literatura často poukazuje na šikanu těchto žáků v kolektivu, žádný z pěti dotazovaných mi nepotvrdil, že by měl s šikanou osobní zkušenost. Je ale zřejmé, že lepší

informovanost třídního kolektivu o specifikách Aspergerova syndromu může výrazně přispět k vytvoření inkluzivnějšího školního prostředí. Významnou roli při podpoře těchto žáků hrají pedagogové, kteří mohou prostřednictvím různých pomůcek a individuálního přístupu výrazně přispět k jejich úspěšné integraci. Z odpovědí informantů vyplynulo, že efektivní komunikace mezi pedagogy a asistenty je klíčová pro zajištění koordinované a účinné podpory. Pravidelná spolupráce a otevřená komunikace umožňují lépe přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků a vytvořit pro ně podpůrné prostředí. Mezi další významné podpory ze strany pedagogů řadili žáci úpravy testů podle jejich potřeby nebo absenci ústního zkoušení. Asistenti hrají nezastupitelnou roli v každodenním životě žáků s Aspergerovým syndromem. Jejich pomoc zahrnuje nejen podporu při zapisování poznámek a vysvětlování učiva, ale také asistenci při zvládnání sociálních a emočních výzev. Spolupráce asistentů s rodinou je další důležitý aspekt, který přispívá k celkovému úspěchu jejich integrace.

Na základě výsledků lze konstatovat, že integrace žáků s Aspergerovým syndromem na druhém stupni základní školy je složitý proces, který vyžaduje cílenou podporu a spolupráci všech zúčastněných stran.

Závěrem bych chtěla zdůraznit, že integrace žáků s Aspergerovým syndromem není pouze otázkou implementace technických opatření, ale především procesem porozumění, empatie a spolupráce. Je zde naléhavá potřeba prohlubovat povědomí veřejnosti o autismu a Aspergerově syndromu, aby se mohla vytvářet prostředí podporující jejich plnou participaci a rozvoj. Rovněž je nezbytné zdůraznit význam odborného vzdělávání pedagogů a dalších profesionálů v oblasti vzdělávání, kteří přicházejí do styku s dětmi s touto diagnózou. Pouze dobře informovaní a empatictí pracovníci jsou schopni poskytnout těmto dětem adekvátní podporu a prostředí pro jejich rozvoj. Nadále je třeba pokračovat v diskusi o tom, jak vytvořit inkluzivní prostředí ve školách a společnosti jako celku, které respektuje a podporuje rozmanitost jednotlivců. Společným úsilím můžeme dosáhnout toho, aby se děti s Aspergerovým syndromem cítily přijaté, respektované a schopné plnohodnotně se rozvíjet ve vzdělávacím prostředí a v životě obecně.

Doufám, že má bakalářská práce přispěje k širšímu povědomí o této problematice a poskytne inspiraci pro další výzkum a praxi v oblasti integrace žáků s Aspergerovým syndromem. Je to nejen otázka rovných příležitostí ve vzdělávání, ale také lidské důstojnosti a respektu v naší společnosti.

Seznam použité literatury a zdrojů

ADAMUS, Petr; VANČOVÁ, Alica a LÖFFLEROVÁ, Monika. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.

BEYER, Jannik a GAMMELTOFT, Lone. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.

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

BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Vydání druhé. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1148-8.

GILLBERG, Christopher a PEETERS, Theo. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782017.

HRDLIČKA, Michal (ed.). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Pro rodiče. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2185-9.

PATRICK, Nancy J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-867-8.

PREISSMANN, Christine. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-688-9.

RADKOVOVÁ, Iveta a HOŘEJŠÍ, Jaroslav. *Aspergerův syndrom: život pod společenským tlakem*. Praha: Galén, [2018]. ISBN 978-80-7492-386-9.

SCARPA, Angela; WELLS, Anthony a ATTWOOD, Tony. *Dítě s autismem a emoce: program pro práci s dětmi*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1435-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.

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

Internetové zdroje

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2022, 2023 [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ivp-digi.html>

MUDr. DUDOVÁ, Iva, Ph.D., MUDr. Štěpánka BERANOVÁ a prof. MUDr. Michal HRDLIČKA, CSc. Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství. In: *Pediatriepropraxi.cz* [online]. 2013 [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/03/02.pdf>

Národní zdravotnický informační portál [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2024 [cit. 08.04.2024]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz>. ISSN 2695-0340.

ŽUPOVÁ, Veronika. Australská škála Aspergerova syndromu (ASAS). *Autismport.cz* [online]. 2021, 2023 [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/australska-skala-aspergerova-syndromu-asas>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – rozhovor č. 2

Příloha č. 2 – dotazník A.S.A.S. – Australská škála Aspergerova syndromu

Příloha č. 3 – Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 4 – Lékařské doporučení

Příloha č. 1

Rozhovor č. 2

Můžeš mi popsat, jak se cítíš ve školním prostředí ve srovnání s ostatními spolužáky?

Já se tady cítím celkem v pohodě. Na začátku to pro mě nebyl nějaký velký problém, sice jsem se začlenil míň než ostatní, ale nebylo to nic strašného. Za mě to bylo docela v pořádku.

Jaké věci ve škole ti připadají nejtěžší a proč?

Nejvíc mi z předmětů vadí tělák, protože ho nezvládám. Oproti ostatním jsem v něm slabší. Jinak žádnou přímo hrůzu z žádného předmětu nemám. Moc mi taky nejde němčina a celkově jazyky. U tý němčiny jsem mohl mít úlevu, že bych druhý jazyk vůbec neměl, ale řekl jsem si, že do toho půjdu a zkusím se něco naučit.

Co ti ve škole naopak jde dobře a co tě baví?

Chodím rád na občanku, ta mi i celkem jde. Hlavně mě baví víc taková ta běžná občanka než ta, co je zaměřená na politiku. Takovou máme na semináři, a to mě tak nebaví. Na začátku jsem si spíš myslel, že bych dělal nějakou matematiku a fyziku, protože to se ode mě od dětství očekává, protože v tom pracujou rodiče. Nakonec mě spíš ale baví humanitní vědy. Nejvíc se zajímám o sociologii a genderové studie, který bych chtěl potom studovat i na vejšce.

Jaké pomůcky nebo nástroje ti ve škole pomáhají?

Že bych měl přímo nějakou speciální pomůcku, to ne. Měl bych mít delší čas na testy, ale to nedodržíjou všichni učitelé. Taky nepíšu diktáty, který mám předtištěný a pouze vyplňuju pravopis. Ale občas se taky stává, že na to učitelé zapomínají. Když je velká písemka, tak bych měl mít písmo oddělené dál od sebe, abych se v testu lépe vyznal, tom mi hodně pomáhá. Pak bych měl mít víc času na testy, ale třeba učitelka na ájnu to nedělá, a tak mám z toho předmětu trojku na vysvědčení, jedinou. Nejsem prostě schopnej ty testy stihnout v čase, co na to máme.

Jak se cítíš během přestávek a volného času ve škole?

O volném času moc nevím, co dělat, jsem prostě ve třídě a čekám na další hodinu. Klidně bych přestávky ve škole zkrátil, připadají mi zbytečně dlouhé.

Jaké situace ve škole ti připadají nejtěžší nebo nejvíce stresující?

Občas jsem hodně vystresovaný před testy. Ty dny předtím jsou pro mě nejhorší, to jsem hodně nervózní. Když už ale test nastane a už vím, že s tím nic neudělám, tak už jsem v klidu.

Můžeš mi dát příklad, kdy si měl problém být součástí kolektivu nebo rozumět tomu, co se děje ve třídě?

Určitě při skupinové práci obecně. Když máme ve skupině něco vymyslet, tak je mi to takový nepříjemný. Já jednak nejsem moc iniciativní, nic neřeknu, ostatní to vymyslí beze mě a já se potom cítím trapně, že jsem nic nevymyslel.

Jakým způsobem ti škola pomáhá překonávat tyto výzvy?

Ty diktáty, jak už jsem zmiňoval, mi hodně pomáhají. Občas mívám prodloužený čas při psaní testů. Taky paní asistentka mi hodně pomáhá. Z angličtiny mi většinou odpustí poslech, který mi hodně nejdou. Nebo když je hodně dlouhý a obsáhlý test, tak mi ho většinou upraví na kratší. Taky často vynechávám cvičení, kde mám například psát svůj názor nebo doplňovat v přiřazovačkách kdo si co myslí.

Jak se cítíš při změnách v rozvrhu nebo neplánovaných událostech ve škole?

S tím úplně nemám problém. Jako občas jsem z toho rozhozený, ale nic zásadního.

Jak reaguješ na hlasité nebo rušné prostředí ve škole?

Mně nevadí nějak úplně jakoby rušný prostředí, jako třeba o přestávce, když je hluk. Spíš mi vadí, když třeba někdo začne křičet, učitel nebo obecně kdokoliv. To ve mně spouští stres a není to pro mě sympatická věc.

Jaké pocity máš z písemných nebo ústních zkoušek?

Nijak mě ústní zkoušky neděsí víc než písemný.

Jak bys popsal svůj vztah s ostatními spolužáky?

Já se s nima až tolik nebavím, ale ten vztah je víceméně většinou v pořádku. Ze začátku v 6. třídě to bylo taky v pohodě, nikdy jsem tam necítil nějaké velké konflikty.

Jaké máš zkušenosti s přijetím a pochopením ze strany spolužáků?

Horší to bylo, když jsem byl mladší, to jsem třeba řekl něco, co se nehodilo a trvalo mi dlouhou dobu, než mi to došlo. Mezitím už se mi celá třída smála a já nechápal proč. Ted' už je situace o dost lepší. Nikdy se nestalo, že by spolužáci nějak komentovali to, co říkám, anebo mě shazovali. Občas se stalo, že si o mně něco řekli za zády nebo mezi sebou, ale přímo při hodině nebo před učitelem nic neříkali.

Co bys chtěl, aby spolužáci věděli o Aspergerově syndromu, aby tě lépe pochopili?

Mně přijde, že obecně někdy mají i rodiče přirozený to, že je nad autisty vládnuto. Že nás vnímají tak, že posloucháme ty „zdravý“. Neměli by nás začleňovat, ale spíš nám pomáhat a jinak nás nechat normálně žít, než že by jako vyloženě autisti se měli nějak přizpůsobovat a poslouchat ty „zdravý“.

Jak reaguješ na situace, kdy tě někdo nepochopí nebo se k tobě nechová hezky?

Většinou moc nereaguju, snažím se to ignorovat. Nesnažím se nějak přitahovat konflikt.

Jak ti učitelé pomáhají, když něčemu nerozumíš nebo potřebuješ pomoc?

Nijak speciálně se mě nechodí doptávat, jestli něco chápu. Občas se mě někdo jen zeptá, jestli něčemu rozumím, ale já vždy odpovím, že rozumím a dál se to neřeší.

Co bys změnil na přístupu učitelů, aby ti bylo ve škole lépe?

Já bych řekl, že toho po nich nějak moc nevyžaduju. Jednak určitě ctím, že kvůli jednomu žákovi je špatně zanedbávat zbytek třídy. Druhak si myslím, že nepotřebuju něco speciálního od nich. Leda možná tak ta úprava těch testů, což nedodržíjí všichni, to by mi hodně pomohlo. U tý angličtiny se nejčastěj stává, že tam mám problémy s testy,

protože je nestíhám. Učitelé vidí, že testy nějakým způsobem zvládám, já se moc neozývám, takže se to neřeší.

Jaký způsob výuky ti nejvíc vyhovuje (např. vizuální, praktické, teoretické)?

Určitě mám rád, když se mi něco ukáže, když se učím. Nebo když si to nějak popíšeme. Mám radši se učit s mamkou než sám, ona mi to vždycky předčítá a připadá mi to efektivnější.

Máš ve třídě asistenta/asistentku? Pokud ano, jak ti pomáhá?

Ano mám. Nejvíce mi pomáhá při dovysvětlení textů, to se můžu zeptat téměř kdykoliv na cokoliv. Většinou mi zapisuje, protože já sám píšu dost špatně. Často se taky stává, že si nestíhám zapisovat. Anebo třeba pochopení u testů otázkám, kterým moc nerozumím.

Jaký je tvůj vztah s asistentkou?

Vztah máme dobrý, dobře jsme si sedli hned od začátku a nikdy jsme tam neměli problémy.

Jak se cítíš, když je asistentka přítomna ve třídě?

To je v pořádku za mě. Ze začátku byli spolužáci takoví, že: „No to se ti řekne, když tady máš asistentku.“. Občas se teda objevovaly na to nějaký poznámky, ale nebyla to žádná šikana, spíš si chtěli tak jako popíchnout a chtěli vidět mojí reakci, chtěli se bavit.

Jsou nějaké věci, které by asistentka mohla dělat jinak, aby ti pomohla ještě více?

Já bych nic neměnil, pomáhá mi se vším, co potřebuju.

Příloha č. 2

A.S.A.S. – Australská škála Aspergerova syndromu

Působí staromódně, přemoudře nebo předčasně vyspěle.	Ne Někdy Ano
Ostatní děti ho/ji považují za „výstředního profesora“.	Ne Někdy Ano
Žije ve svém vlastním světě s úzce vyhraněnými, specifickými (intelektuálními) zájmy.	Ne Někdy Ano
Sbírá fakta o určitých předmětech/tématech (má dobrou mechanickou paměť), ale mnohdy nerozumí jejich významu	Ne Někdy Ano
Dvojznačné a metaforické výroky má sklon chápat doslovně.	Ne Někdy Ano
Má odlišný styl komunikace. Používá formální, šroubovaný, hnidopišský, staromódní a/nebo „robotický“ jazyk.	Ne Někdy Ano
Vymýšlí si svá vlastní slova a výrazy.	Ne Někdy Ano
Má odlišný tón hlasu nebo způsob řeči.	Ne Někdy Ano
Vydává neúmyslně zvuky (odkašlává, zavrčí/zabručí, mlaská, pláče nebo křičí).	Ne Někdy

	Ano
Je překvapivě dobrý/á v některých věcech a překvapivě slabý/á (nešikovný/á) v jiných.	Ne Někdy Ano
Řeč používá přirozeně, ale selhává v přizpůsobení se sociálním kontextům nebo potřebám různých posluchačů.	Ne Někdy Ano
Postrádá empatii.	Ne Někdy Ano
Dělá naivní a netaktní poznámky.	Ne Někdy Ano
Oční kontakt navazuje neobvyklým způsobem.	Ne Někdy Ano
Přeje si být společenský/á, ale selhává v navazování vztahů s vrstevníky.	Ne Někdy Ano
Chce být s jinými dětmi, ale pouze za jeho/jejích podmínek.	Ne Někdy Ano
Nemá nejlepší/ho kamarádku/kamaráda.	Ne Někdy Ano
Postrádá „zdravý selský rozum“.	Ne Někdy Ano
Neumí hrát společenské hry – chybí mu/jí cit pro týmovou spolupráci, dává své „vlastní góly“ (poškozuje při hře sám/sama sebe).	Ne

	Někdy Ano
Gesta a/nebo pohyby jsou neobratné, špatně koordinované, nemotorné a/nebo zvláštní.	Ne Někdy Ano
Objevují se u něho/ní neúmyslné mimické výrazy, gesta nebo pohyby.	Ne Někdy Ano
Má potíže s dokončováním jednoduchých, každodenních činností z důvodu mimovolného opakování určitých úkonů nebo myšlenek.	Ne Někdy Ano
Má své speciální rutiny (postupy), trvá na jejich uplatňování beze změny.	Ne Někdy Ano
Projevuje zvláštní, úzký vztah k některým předmětům.	Ne Někdy Ano
Bývá šikanován/a ostatními dětmi.	Ne Někdy Ano
Mimika je výrazně neobvyklá.	Ne Někdy Ano
Držení těla je výrazně neobvyklé.	Ne Někdy Ano

Příloha č. 3

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka	Jméno a příjmení		
Datum narození	Datum narození		
Bydliště	Adresa bydliště		
Škola	Škola, město, ulice		
Ročník	Ročník	Školní rok	Školní rok

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Zde doplňte název zařízení (případně adresu) , údaje jsou obsaženy v Doporučení (obdrží ho škola od školského poradenského zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra).		
Kontaktní pracovník ŠPZ	Zde doplňte jméno kontaktního pracovníka ŠPZ (je zaznamenáno v Doporučení jako osoba, která Doporučení zpracovala).		
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	Zde doplňte školská poradenská zařízení, např. PPP, SPC, zdravotnická zařízení, např. logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace.		

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	Datum rozhodnutí ředitele/ky školy.
Zdůvodnění:	
Zde doplňte popis vzdělávacích potřeb žáka, které vychází z Doporučení - z bodu I. <i>Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole</i> a z bodu II. <i>Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (PLPP)</i> , např. individuální pracovní tempo, potíže s dodržováním pravidel, kolísání výkonnosti žáka.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Zde doplňte priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, které najdete výše v kolonce zdůvodnění, např. rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj schopnosti týmové spolupráce.
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Zde uveďte názvy vyučovacích předmětů, jejichž názvy jsou v souladu se školním vzdělávacím programem.
--	---

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Zde uveďte konkrétní metody výuky, které použijete pro naplnění cílů IVP, např. používání názornosti, hraní rolí, využívání manipulativních činností, práce s chybou.
Úpravy obsahu vzdělávání	Zde uveďte, do jaké míry a jak bude upraven obsah vzdělávání v dílčích oblastech v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úpravy obsahu vzdělávání</i> , např. náhrada vzdělávacího obsahu Cizího jazyka za vzdělávací obsah Českého jazyka a literatury.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Zde popište, k jakým očekávaným výstupům (OV) ŠVP bude vzdělávání žáka směřováno, které OV budou upraveny v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</i> . (Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty viz níže, poslední tabulka IVP).
Organizace výuky	Zde popište na základě bodu III. Doporučení <i>Organizace výuky</i> , úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, např. snížení počtu vyučovacích hodin (nesmí být žádný předmět vynechán, ale může být nahrazen jiným), zařazení žáka do speciální skupiny na určitý předmět mimo kmenovou třídu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a realizace pedagogické intervence.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Zde popište způsob zadávání úkolů tak, aby odpovídalo možnostem a schopnostem žáka, např. srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu.

Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<p>Zde uveďte, způsoby ověřování vědomostí a dovedností, přizpůsobené konkrétním dovednostem a schopnostem žáka, např. jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka.</p>
Hodnocení žáka	<p>Zde uveďte, v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Hodnocení žáka</i>, způsob hodnocení vzdělávacích postupů a výsledků vzdělávání žáka, např. slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm, kombinací obou způsobů.</p>
Pomůcky a učební materiály	<p>Zde uveďte přehled potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, pomůcek, softwarového a IT vybavení, které je uvedeno v bodě III. Doporučení <i>Pomůcky</i> (zde je popsána i forma pořízení pomůcek). Seznam je vhodné doplnit o učební pomůcky a pomůcky, kterými škola disponuje, např. obrázkové encyklopedie, výukové programy, deskové hry.</p>
Podpůrná opatření jiného druhu	<p>Zde uveďte, v závislosti na bodu IV. Doporučení <i>Podpůrná opatření jiného druhu</i>, např. respektování zdravotního stavu, postavení ve třídě, zohlednění vztahových problémů.</p>
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	<p>Zde uveďte spolupráci, např. se školním psychologem, speciálním pedagogem, osobním asistentem, zdravotnickým pracovníkem, tlumočnickem českého znakového jazyka.</p>
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	<p>Zde uveďte seznam dalších subjektů, které se podílejí na vzdělávání žáka, např. školní družina, školní klub, středisko volného času.</p>
Spolupráce se zákonými zástupci žáka	<p>Zde popište způsob spolupráce se zákonnými zástupci žáka, především způsob komunikace, její četnost a požadavky na domácí přípravu (případně specifikujte způsob zadávání a plnění úkolů).</p>
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	<p>Zde uveďte, zda byla či nebyla dohoda uzavřena, případně lze napsat datum podpisu dohody a příp. dohodu přiložit.</p>

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Jméno a příjmení třídní učitelky/ třídního učitele	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
Školní poradenský pracovník		Jméno a příjmení ŠPP	

Pracovník školského poradenského zařízení	Jméno a příjmení kontaktního pracovníka ŠPZ	
Zákonný zástupce žáka	Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka	
Žák	Jméno a příjmení žáka	

Příloha č. 4

Ve školním prostředí doporučujeme:

- tolerovat pomalejší pracovní tempo chlapce, upřednostňovat kvalitu provedení nad kvantitou; poskytovat mu dostatek času na kontrolu práce
- udržovat s ním častější kontakty v hodině, poskytovat mu zpětnou vazbu na postup práce, povzbuzení k dalšímu snažení
- když sdělujeme důležitou věc, vyplácí se navázat kromě očního také fyzický kontakt (*např. ruka na rameno*), oslovit chlapce jménem
- přesvědčovat se, zda porozuměl zadání práce a zda se orientuje ve výkladu látky; podporovat chlapce v tom, aby se při nejasnostech neostýchal ozvat
- pomoci chlapci s plnohodnotným zapojením do třídního kolektivu; využít lze např. některou metodiku pro vedení třídnických hodin
(http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/tridnicke_hodiny.pdf či
http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf)