

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Pedagogická rehabilitace žáka
s Aspergerovým syndromem
na II. stupni základní školy**

Bakalářská práce

Autor: Ivana Keslová
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Martin Kaliba



Zadání bakalářské práce

Autor: Ivana Keslová

Studium: P16K0368

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Pedagogická rehabilitace žáka s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy**

Název bakalářské práce AJ: Pedagogical rehabilitation of pupils with Asperger's syndrome at secondary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou pedagogické rehabilitace žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy. V teoretické části bakalářské práce je přiblížena problematika poruch autistického spektra, následně pak charakterizována specifika dětí s Aspergerovým syndromem. Mimo jiné jsou definovány možnosti pedagogické rehabilitace a podpory žáků s Aspergerovým syndromem, a to na úrovni rezortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. V empirické části bakalářské práce je na základě konkrétních příkladů z praxe blíže popsáno, jakým způsobem probíhá pedagogická rehabilitace vybraných žáků s Aspergerovým syndromem. Z metodologického hlediska bude využito kvalitativní metody rozhovoru

BOGDASHINA, Ol'ga. Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu. Vydání první. V Praze: Pasparta, 2017. 186 stran. ISBN 978-80-88163-06-0. SAINSBURY, Clare. Mart'an na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem. Překlad Petra Diestlerová. Vydání první. [Praha]: Pasparta, [2016], ?2016. 132 stran. ISBN 978-80-905993-8-3. THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za vedení bakalářské práce, odbornou pomoc i věnovaný čas v průběhu jejího vypracování. Zároveň bych chtěla poděkovat všem respondentům za pomoc a spolupráci při mém výzkumném šetření. V neposlední řadě děkuji za podporu také rodině a přátelům.

Anotace

KESLOVÁ, Ivana. *Pedagogická rehabilitace žáka s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 62 s. Bakalářská práce

Bakalářská práce se zabývá tématem pedagogické rehabilitace žáka s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy. Práce je teoreticko-empirická. Úvodní kapitoly popisují poruchy autistického spektra a specifikují projevy Aspergerova syndromu včetně jeho diagnostiky. Dále se práce věnuje psychickému vývoji žáků II. stupně základní školy. Závěr teoretické části práce je věnován vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole. Zahrnut je legislativní rámec, problematika inkluze a integrace.

V empirické části bakalářské práce jsou zpracovány výsledky výzkumného šetření, zaměřeného na úspěšnost pedagogické rehabilitace žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy. Výzkumné šetření je vedeno kvalitativní formou – metodou rozhovoru.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, poruchy autistického spektra, pedagogická rehabilitace, inkluze, vzdělávání

Annotation

KESLOVÁ, Ivana. *Pedagogical rehabilitation of pupils with Asperger's syndrome at secondary school*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2019. 62 pages. Bachelor thesis.

This thesis deals with the issue of pedagogical rehabilitation of pupils with Asperger's syndrome at secondary school. The thesis is divided into four main chapters. In the first chapter of theoretical part there are defined autism spectrum disorders especially Asperger's syndrome, including main three criterias (social interaction, communication and imagination). Next chapter describes psychical changes of pupils at secondary school. The end of the theoretical part of the bachelor thesis is focused on the education at school, law, inclusion and integration. At the empirical part of bachelor thesis there is a research where the qualitative research strategy is used.

Keywords: Asperger's syndrome, autism spectrum disorders, pedagogical rehabilitation, education, inclusion,

Obsah

Úvod	8
1. Poruchy autistického spektra	10
1.1. Charakteristika poruch autistického spektra	10
1.2. Nespecifické variabilní rysy	13
2. Jedinec s Aspergerovým syndromem	19
3. Psychický vývoj žáků II. stupně základní školy	26
4. Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v kontextu ucelené rehabilitace	30
5. Uvedení do praktické části bakalářské práce	38
5.1. Cíl výzkumného šetření a okruhy výzkumných otázek	38
5.2. Metodologie výzkumu	38
5.3. Charakteristika realizace výzkumného šetření	39
6. Prezentace výsledků výzkumného šetření	40
6.1. Pedagogická rehabilitace žáků s AS očima pedagoga	40
6.1.1. Osvojování učiva žáky s AS	40
6.1.2. Problémové chování u žáků s AS	42
6.1.3. Začleňování žáka s AS do vrstevnické skupiny	44
6.2. Pedagogická rehabilitace žáků s AS – participace asistentů pedagoga	46
6.2.1. Osvojování učiva žáky s AS	46
6.2.2. Problémové chování u žáků s AS	49
6.2.3. Začleňování žáka s AS do vrstevnické skupiny	50
7. Shrnutí výsledků výzkumného šetření	53
Závěr	56
Seznam použité literatury a zdrojů	58
Seznam příloh	62

Úvod

Pro bakalářskou práci jsem zvolila téma, které se zabývá výchovou a vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy. Vybrané téma mi poskytlo možnost získat více informací a prohloubit si znalosti o dětech, které byly diagnostikovány Aspergerovým syndromem. Nástup do školy, vhodný výběr školy a specifika problémů, které vzdělávání těchto žáků provází, se stávají tématy, která jsou rodiči i pedagogy často diskutována. Názory nejsou vždy jednotné. Se změnami v legislativě, která poskytla žákům možnost potřebné podpory, dochází ke zlepšení podmínek pro pedagogickou rehabilitaci žáků s Aspergerovým syndromem. Tématem bakalářské práce bych ráda přispěla k bližšímu seznámení se s těmito žáky, chtěla bych poukázat na skutečnost, že pokud jsou jejich speciální vzdělávací potřeby naplňovány, může být průběh školní docházky úspěšný. Základní škola je důležitou přípravou pro další vzdělávání žáka, stává se základem pro jeho budoucí profesní dráhu. Zároveň se stává místem, kde je vytvářen prostor pro jeho socializaci.

Teoretická část práce je rozčleněna do čtyř kapitol. První kapitola charakterizuje poruchy autistického spektra. Představena je triáda problémových oblastí – sociální interakce, komunikace a představitost a nespecifické variabilní rysy, které poruchy autistického spektra provázejí. Další kapitola je věnována Aspergerovu syndromu v oblasti historie tohoto syndromu, jsou popsány jeho projevy a diagnostická kritéria. Třetí kapitola je věnována psychickému vývoji žáků II. stupně základní školy, toto období, provázené mnoha změnami, ovlivňuje edukaci žáka na základní škole. Poslední kapitola teoretické části je věnována vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. Jedná se o zajištění legislativního rámce vzdělávání žáků na II. stupni základní školy, vymezení pojmů pedagogická rehabilitace, integrace, inkluze, asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán.

Na teoretickou část práce navazuje část empirická. Jejím cílem je zjistit úspěšnost pedagogické rehabilitace žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy. Výzkum je veden formou polostrukturovaného rozhovoru. Otázky jsou položeny třídním učitelům a asistentům pedagoga žáků s Aspergerovým syndromem a jsou směřovány ke zjištění stanoveného cíle. Hlavní část výzkumného šetření je

zaměřena na prezentaci výsledků šetření. Kapitulu uzavírá shrnutí výsledků výzkumného šetření a zamyšlení se nad jeho přínosem.

1. Poruchy autistického spektra

Úvodní kapitola pojednává o projevech triády problémových oblastí, které jsou společné pro poruchy autistického spektra. Jedná se o sociální interakci, komunikaci a představivost. Dále jsou zmíněny nespecifické variabilní rysy. V praxi nelze nalézt dva naprosto stejné jedince, kteří by vykazovali shodnou symptomatiku poruch autistického spektra.

1.1. Charakteristika poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) podobným způsobem charakterizují Thorová (2006), Čadilová, Žampachová (2012), které uvádí, že se jedná o nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje patřící mezi pervazivní vývojové poruchy (Pervasive Developmental Disorders). Výrazem pervazivní je myšleno všepřonikající. Vývoj dítěte je hluboce narušen v mnoha směrech. Jedná se o vrozené postižení mozkových funkcí, které ovlivňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení. Dítě s poruchou autistického spektra nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti se stejnou mentální úrovní. Narušeno je vnímání, prožívání, a tudíž i chování. K prvním projevům pervazivní vývojové poruchy dochází vždy již v prvním roce života. Rozsah a různorodost symptomatiky se se liší v četnosti a síle projevu, některé symptomy mohou zcela chybět.

Sociální interakce

Oblast sociálního intelektu u dětí s poruchou autistického spektra vždy vykazuje hluboký deficit oproti mentálním schopnostem. Zde se setkáváme se širokou škálou chování, která provázejí dva extrémní protipóly. Na jedné straně je to osamělost, na straně druhé extrémní sociální aktivita. (Vosmík, Bělohávková, 2010). Thorová (2006) popisuje sociální interakci u dětí s poruchou autistického spektra jako nestabilní projev, který se s věkem může měnit. Děti bývají v raném věku velmi samotářské, mohou se zcela vyhýbat blízkým lidem, nebo je dokonce ignorují. Sociálně aktivnějšími se stávají po třetím až pátém roce života. Děti s poruchou autistického spektra se projevují celou škálou sociálního chování. Při snaze o sociální kontakt se mohou odvracet, protestují, stáhnou se do koutku, schovají se pod stůl, mohou si zakrývat oči, uši, nebo se věnují manipulaci s nějakým předmětem.

Protikladem je extrémní, nepřiměřená sociální aktivita, kdy se dítě s poruchou autistického spektra snaží navázat sociální kontakt všude a s každým bez dodržování jakékoliv sociální normy. Dokáže upřeně hledět do obličeje, nepřiměřeně se dotýká lidí, vypráví lidem o tématech, která je nezajímají a mohou je také obtěžovat. V případě mírnější formy poruch sociálního chování mohou děti projít školní docházkou bez nápadnějších problémů. Těžká forma poruchy výrazně ovlivňuje chod celé rodiny. Problémy jsou ve školním zařízení, v pozdějším věku mohou omezovat či znemožňovat účast zařazení se do pracovního procesu. Egocentrismus s nízkou schopností empatie, rigidní myšlení, doslovné chápání instrukcí a situací, špatné chápání neverbální komunikace neumožňují chápat sociální komplexitu sociálních vztahů.

Komunikace

Thorová (2006) považuje poruchy autistického spektra především za poruchy komunikace. Ty se projevují na úrovni receptivní neboli v oblasti porozumění, dále je ovlivněna složka expresivní, zasahuje do vyjadřování se, a to verbálního i neverbálního. Nedostatky v komunikaci u dětí s PAS jsou velmi různorodé, liší se pestrostí projevů. U osob s Aspergerovým syndromem je řeč narušena nejméně. Pasivní slovní zásoba je nadprůměrná a testy verbálního myšlení přináší průměrné či nadprůměrné výsledky. Největším problémem je sociální a praktické využívání komunikace. Vzhledem k tomu, že osoby s poruchou autistického spektra mají problém s vyjadřováním pocitů už v základu, je pro ně nesmírně těžké volit vhodná slova nepřekračující hranice běžné společenské konverzace. To vede lidi s poruchou autistického spektra k častému používání knižních, hanlivých nebo příliš expresivních slov nevhodným způsobem. Jejich projev tak působí podivně. Lidé s poruchou autistického spektra špatně chápou nebo dekodují neverbální komunikaci druhých lidí. Výraz obličeje, postoj těla, gesta jsou pro ně nesrozumitelnými signály, nejsou schopni porozumět vysílané neverbální komunikaci. Mají potíže porozumět pravidlům, kterými se neverbální komunikace řídí, a tak dochází k různým nedorozuměním.

Bogdashina (2003) vidí jako nezbytné při komunikaci s dítětem s autismem poskytnout dostatek času na vstřebání položené otázky, její promyšlení a odpověď. Není vhodné ho přerušovat, neboť děti s poruchou autistického spektra potřebují více

času k přesunutí pozornosti mezi podněty. Sledovat rychlé změny v průběhu sociální interakce je pro ně nesmírně náročné.

Předpokládá se, že děti s PAS mají narušenou tzv. metaprezentaci, což znamená, že nedokáží rozpoznat signály komunikačního partnera, nejsou schopny porozumět jeho emočním projevům, ani kognitivnímu obsahu sdělení, a proto jsou pro ně tyto podněty nedostatečně atraktivní. (Vágnerová, 2005)

Představitost

Nedílnou součástí vývoje představitosti je rozvoj nápodoby. Narušení imaginace má na mentální vývoj dítěte negativní dopad v několika směrech. Nedochází k rozvoji hry, dítě pak upřednostňuje činnosti a aktivity, které jsou předvídatelné, upínají se k jednoduchým a stereotypním činnostem. Způsob hry a trávení volného času se stává nápadně odlišným od vrstevníků. O nové hračky a objevování způsobu hry nemají zájem. Zacházení s předměty a hračkami bývá nestandardní a mnohdy i nefunkční. Děti se tak často věnují nejjednoduššímu nefunkčnímu manipulativnímu zacházení s předměty. Roztáčí je, houpou, bouchají s nimi apod. Další, o úroveň vyšší stereotypní činností je seskupování předmětů nebo řazení podle určitého klíče (tvar, barva apod.). Často dochází k fixaci na jeden předmět, od kterého se odmítají odloučit. Děti s poruchou autistického spektra mají potíže s vyplněním volného času funkční rozvíjející aktivitou. Sociální interakce, komunikace a představitost je u každého jedince s PAS narušena do jiné míry a jiným způsobem. Abnormalitou je zájem o činnost, kdy využívají všech prostředků a příležitostí, aby se mohli této činnosti věnovat. Zájmy dítěte mohou být tak silné, že mohou narušovat rodinný život i sociální fungování dítěte. Oblast zájmů se u dětí s poruchou autistického spektra zpravidla mění. Někdy tento zájem trvá měsíce, ale může trvat i roky. Při snaze přerušit oblíbenou aktivitu může dojít k nežádoucímu problémovému chování v podobě agresivity, křiku, sebezraňujících tendencí nebo dítě nechce spolupracovat, a to ani na úrovni, které je jednoznačně schopno. (Thorová, 2016).

Bogdashina (2003, s. 95) poskytuje i jiný náhled na imaginaci u jedinců s poruchami autistického spektra: *„Existuje mnoho důkazů ,nenarušené představitosti‘ – lidé, kteří údajně žádnou představitost nemají, píšou půvabnou*

prózu, básně plné poetických obrátů, malují, kreslí a navrhují nejrůznější přístroje a vybavení.“ Rozdíly v oblasti vnímání a pamatování informací způsobují rozdíly v představivosti. Kvalita paměti úzce souvisí se schopností imaginace. Nejsme schopni si vše do detailu zapamatovat, mezery vyplňujeme tím, že si tyto detaily představujeme. Z toho vyplývá, že bychom v souvislosti s PAS neměli mluvit o chybějící nebo nedostatečné představivosti, ale spíše o takové, která se kvalitativně liší od té neautistické.

1.2. Nespecifické variabilní rysy

U jedinců s PAS se setkáváme s řadou nespecifických variabilních rysů, jakými jsou percepční poruchy, odlišnost v motorickém vývoji, emoční reaktivita, adaptabilita, problémy v chování. Abychom lépe chápali a mohli porozumět odlišnostem v projevech žáků s PAS, měli bychom se s nimi blíže seznámit.

Percepční poruchy

Odlišnost v oblasti vnímání u dětí s poruchou autistického spektra můžeme sledovat v několika ohledech. Patří sem zvláštní způsob vnímání, přecitlivělost (hypersenzitivita) nebo malá citlivost (hyposenzitivita) na smyslové podněty, fascinace a výrazný zájem o určité sensorické vjemy. V některých případech se dětem nedaří používat svůj zrak běžným způsobem. Pokud zkoumají nějaký předmět, nemusí na něj hledět přímo, ale koutkem oka. Příkládají si předmět zájmu bezprostředně k oku nebo naopak neobvykle daleko. Extrémní formou zrakového ulpívání je fascinace zrakovým podnětem projevující se strnulým zíráním. V případě hypersenzitivity na zrakové podněty mohou děti s PAS přecitlivě reagovat na např. blesk fotoaparátu, na prudké sluneční záření, na některé typy osvětlení, na některé barvy apod. Naopak hyposenzitivita může způsobovat tunelové vidění, kdy vnímají pouze podněty nacházející se v jejich zrakovém poli. Je obtížné upoutat jejich pozornost na vzdálenost, kde je školní tabule na druhém konci místnosti, na předměty v dálce nebo na periférii. Dítě má problém s vyhledáváním podnětu na větší ploše. V případě sluchového vnímání bývá reakce na podněty velmi různá. Dítě občas nereaguje na velmi silné podněty, v takovém případě někdy dochází k podezření na sluchovou vadu. Hlasitější podněty mohou u těchto dětí vyvolávat až panickou reakci. Vadí jim zvuky, které běžně lidem nevadí, např. zvuk motorčky, mixér, cirkulárka, vysavač, křik

dítěte. Mnoho dětí s PAS nesnáší hluk, který je ve velkých prostorech, zvuk hovoru většího množství lidí. Mnohdy reagují zakrýváním uší. Tato reakce je reakcí na úzkost a může být přítomna i v případě, že nehrozí žádný zvukový podnět (Thorová, 2016). Z klinických pozorování a osobních výpovědí jedinců s PAS dle Attwooda (2005) vyplývá, že tito lidé bývají citliví na tři typy zvuků. První z nich jsou náhlé a nečekané zvuky jako je štěkot psa, zvonění telefonu, kašláním nebo ťukání tužkou o stůl. Druhým typem jsou vysoké dlouhotrvající tóny, například tóny kuchyňských přístrojů. Třetím typem jsou kombinované hůře rozpoznatelné zvuky, vyskytující se v místech s větším počtem lidí. Takovým místem jsou např. obchodní centra. Thorová (2016) zmiňuje i další oblasti nepřiměřeného vnímání smysly. Výraznou oblastí ovlivňující děti s poruchou autistického spektra je chuťové vnímání. Zde může docházet k preferenci jídel bez chuti, jako je chleba, rohlíky, suchá rýže, brambory. Jiné děti jedí jen smetanové jogurty s určitou příchutí, tatranky apod. Extrémní vybíravost s věkem ustupuje. V případě čichového vnímání může docházet k přecitlivělosti na určité pachy, i příjemné vůně může dítě vnímat jako nepříjemné, mohou vyvolávat až pocit na zvracení. Patří sem parfémů, mycí prostředky nebo specifické pachy jako je pot, myčka na nádobí nebo některá jídla apod. Někteří jedinci s PAS reagují na tuto nelibost problémovým chováním. Extrémem jsou naopak děti, které čich téměř nepoužívají, zde může docházet k prohřeškům v oblasti hygieny, chybí čichová kontrola. Hypersenzitivita na hmatové podněty může u dítěte s PAS způsobit nechuť k procedurám spojeným s dotekem. Problémem se pak stává stříhání nehtů, česání a stříhání vlasů, dítě je přecitlivělé na špinavé ruce, odmítá používat toaletní papír nebo ručník. Neschopnost zkoumat hmatem může být příčinou určité dyspraxie. Některé děti s PAS nedokáží vnímat chlad, horko, hlad či žízeň. V takovém případě se musí řídit pravidly, ne pocity. Mohou mít posunutý práh bolesti. Každá sebemenší bolest vyvolává prudkou reakci, nebo naopak na bolest vůbec nereagují. Např. vůbec neoznámí zlomenou ruku nebo řeznou ránu. Snížená citlivost na bolest může být jedním z faktorů, které ovlivňují sebezraňující chování. Zvýšená citlivost vede k přehnaným reakcím i při banálních ošetřeních. Vyrovňávání se s nezvladatelnými podněty popisuje Bogdashina (2003) tak, že každý člověk s PAS má svůj způsob. Někdo sklouzává k úzce zaměřené tzv. jednokanálové pozornosti, jiný se vyhýbá bezprostřední percepci, chová se odtažitě nebo sklouzává ke stereotypům. Přitom

může mít záchvaty sebezpoškození nebo vzteku. Ve zvláště hlučných a jasných prostorech se rychle unaví. Sainsburyová (2009, s. 93) používá přirovnání sensorického přetížení u osob s PAS k dopravní špičce: „*Pro každého, kdo je sensoricky přecitlivělý a má problémy se zpracováním podnětů, tak typické pro autistické spektrum, je důsledkem to, že se často po většinu dne pohybuje na nebezpečné hranici smyslového přetížení (jediná běžná sensorická zkušenost neurotypických osob, k níž to lze vzdáleně přirovnat, je patrně dopravní špička).*“

Odlíšnost v motorickém vývoji

Děti s poruchou autistického spektra mohou mít problémy s koordinací pohybů v oblasti jemné a hrubé motoriky. Působí jako velmi neobratné. V některých případech bývá neurologem diagnostikována centrální porucha koordinace. Tyto děti mají problém s držení tužky, s manipulací s drobnými předměty, sebeobslužnými činnostmi, problém jim činí zapínání knoflíků, zavázání tkaničky nebo používání přístroje. V průběhu školní docházky mívají potíže v hodinách tělesné výchovy se špatným udržení rovnováhy, šplhem, kotoulem, plaváním, nedokáží zkoordinovat více souběžných pohybů. Ovlivnit nerovnoměrný vývoj v motorice můžeme motivací dítěte k činnosti. K abnormálním projevům v motorice patří opakující se pohyby či stereotypie. Při nervozitě se objevují stereotypní pohyby, které slouží k uklidnění nebo i k vyplnění volného času. Ty mohou trvat několik sekund nebo i více minut. U dítěte můžeme sledovat kombinaci různých stereotypních pohybů (poklepávání, otáčení, třepání) s manipulací s předměty. Patří sem i kývání trupem, poskakování nahoru a dolů, běhání do kruhu apod. (Thorová, 2016).

Čadilová, Žampachová (2012) poukazují na to, že motorické dovednosti se u každého člověka liší. Potíže s motorikou má přibližně 50 až 70 % dětí s PAS. U některých se může jednat o závažné problémy, u jiných jde jen o drobné odchylky ve vývoji. Úroveň grafomotoriky je v tomto případě nižší než u intaktních spolužáků a je třeba to zohlednit při hodnocení grafického projevu. Grafomotorický deficit se může projevovat i do úpravy sešitů, zacházení s učebnicemi, udržováním pořádku v aktovce a na lavici.

Emoční reaktivita

Vyjadřování emocí bývá u dětí s poruchou autistického spektra velmi nápadné. Dítě může působit na své okolí jako nevychované. Rodiče bývají nařčeni z rozmazlování své ratolesti nebo z nedůslednosti při jejich výchově. Dítě s poruchou autistického spektra trpí frustrační tolerancí. Jeho schopnost snášet nepříjemné podněty bývá velmi nízká. Reaguje emočním výbuchem i při banálních situacích, jakými jsou přerušování činnosti, požádání o spolupráci nebo nevyhovění požadavku. Jsou afektivně labilní, což se projevuje častými změnami nálad bez zjevné příčiny. Při větší zátěži nebo únavě nejsou schopny ovládat svůj vztek. S věkem dítěte dochází k dozrávání centrální nervové soustavy, postupné socializaci a k lepší kontrole těchto projevů (Thorová, 2016). Čadilová, Žampachová (2012) k projevům emocionality uvádí, že jedinci s poruchou autistického spektra mají v této oblasti deficity, které je závažně limitují v úspěšnosti navazování a udržování přiměřených mezilidských vztahů. Míra empatie může být nižší nebo zcela chybí. V důsledku toho je jejich chování považováno za egocentrické. Jejich výroky vůči okolí mohou působit urážlivým způsobem, a to včetně blízkých členů rodiny. U některých žáků s PAS se můžeme setkat se střídáním nálad, které může vést k depresím. Ty provází pasivita, sebedoceňování se a v některých případech i deklarování sebevražedných úmyslů.

Adaptabilita

Žáci s PAS mívají potíže především se sociální adaptací, což bývá narušeno jejich egocentrismem, chybějícím humorem a nedostatečnou empatií. Ve škole nedovedou využívat svoje schopnosti a často selhávají přes to, že nemají sníženou inteligenci (Vágnerová 2005). Míra adaptability u jedinců s PAS je různá. Souvisí s dalšími faktory, jakými jsou úroveň komunikace, intelekt, emoční projevy atd. Adaptabilita ovlivňuje schopnost fungování dítěte v běžném sociálním prostředí. Potíže s adaptací se projevují např. při přechodu od jedné činnosti ke druhé, při změnách v prostředí (otevřené dveře a zásuvky, jiná než obvyklá trasa), při změnách osob ve svém okolí (jiný učitel, nový žák, fixace na jednu osobu v rodině). Dítě se domáhá obnovení původního uspořádání, odmítá změny. Špatná adaptace probíhá i při požadavku o spolupráci, dítě nespolupracuje, odmítá ukázat již osvojené dovednosti, požadavky ignoruje, je negativistické (Thorová, 2016).

Problémy v chování

Čadilová, Žampachová (2012) v souvislosti s intenzitou a frekvencí problémového chování uvádí, že jsou ovlivněny mírou symptomatiky autismu, prostředím, ve kterém se dítě pohybuje a mírou jeho adaptability. Dítě svým problémovým chováním reaguje na nesprávný přístup dospělých, na nevhodné prostředí. Různorodost projevů problémového chování je široká a může souviset s problémy spojenými s aktivitou žáka, s jídlem, se spánkem, s emočními projevy, se sebepoškozováním. Thorová (2016) popisuje, že problematické chování může mít několik příčin souvisejících s potížemi, které děti s PAS mají. Patří sem komunikační deficit, kdy nedostatek funkční komunikace odstartuje problémové nebo sociálně nevhodné chování. Pokud se stane komunikačním prostředkem, který funguje, bývá opakovaně využíván. K velmi různorodým projevům problémového chování patří socioemoční deficit, tedy snížená schopnost chápání pravidel sociální interakce, špatná orientace ve vztazích, neschopnost předvídat reakce druhých, nepochopení jejich emocí. Dalším spouštěčem problémového chování je nevhodné prostředí a přístup k dítěti s poruchou autistického spektra. Jsou to aspekty, které u dítěte vyvolávají tenzi a následně problémové chování. Nejčastěji se setkáváme s formou problémového chování v podobě sebezraňování, destruktivního chování, výraznou stereotypní činností, agresivitou, afektivními záchvaty, rituály (Thorová, 2016). Příčiny vzteku u jedinců s PAS Pešek (2014) odůvodňuje jejich přetížením, zmateností, nejistotou v určitých situacích, pokud chtějí něco, co je jim druhými odmítnuto, když se cítí ohroženě.

Aspergerův syndrom se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy, pro jejich klasifikaci byla vybrána 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí:

- Dětský autismus F 84.0,
- Atypický autismus F 84.1,
- Rettův syndrom F 84.2,
- Jiná dětská dezintegrační porucha F 84.3,
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby F 84.4,
- Aspergerův syndrom F 84.5,

- Jiné pervazivní vývojové poruchy F 84.8,
- Pervazivní vývojová porucha NS F84.9.(MKN-10,
online)

2. Jedinec s Aspergerovým syndromem

„...děláme věci jinak, (ale) máme stejnou cenu a hodnotu, nejsme porouchaní a nepotřebujeme, aby nás někdo ‚opravil‘ nebo ‚vyléčil‘.“ (Jean Poul Bovee in Sainsburyová, 2009, s. 40)

Triáda problémových oblastí a nespecifické variabilní rysy, které jsou blíže popsány v první kapitole bakalářské práce, jsou přítomny i u jednotlivců s Aspergerovým syndromem (dále jen AS). Intenzita projevů se může u každého z nich lišit. U někoho jsou nápadné, rozeznatelné na první pohled, u někoho naopak mohou být jen těžko rozeznatelné. Abychom mohli přítomnost AS u dětí potvrdit nebo vyloučit, je potřeba postupovat podle stanovených diagnostických kritérií, která pomohou symptomatiku odhalit a správně vyhodnotit. Jako první popsal mírnější příznaky autismu Hans Asperger.

Historie Aspergerova syndromu

V roce 1944 popsal vídeňský psychiatr Hans Asperger ve své disertační práci čtyři chlapce, kteří se vymykali profilu svých vrstevníků v oblasti sociálních, jazykových a kognitivních dovedností. Tyto projevy označil za autistickou psychopatii. Ve stejné době použil termín „autistický“ jeho krajan Leo Kanner, který popsal charakteristiky autistických dětí. Oběma autorům se podařilo vymezit podobný vzorec symptomů. Leo Kanner i Hans Asperger poukazují na nízkou intenzitu sociálních interakcí, selhávání při komunikaci a na specifické zájmy. Kanner popsal vážnější příznaky, kladl důraz na absenci řeči, popsal dítě, které nekomunikuje a žije ve svém světě. Hans Asperger zmiňuje mírnější příznaky autismu. Práce tohoto psychiatra na nějaký čas upadla v zapomnění. Objevuje se znovu zhruba po třiceti letech. Poprvé se termín Aspergerův syndrom objevuje v odborné publikaci v roce 1981, kdy ho použila britská lékařka Lorna Wingová. Ta upozornila na skutečnost, že některé děti mají zpočátku příznaky autismu, ale postupně se u nich rozvine řeč na vysoké úrovni a mají zájem o kontakt s druhými osobami (Attwood, 2005). Lorna Wingová, jak uvádí Thorová (2016), se významně zasloužila o rozšíření poznatků z psychopatologie poruch autistického spektra, sepsala řadu odborných publikací a příruček s radami pro rodiče. Wingová byla původně psychiatr pro dospělé, její profesionální zájem a autismus podpořila skutečnost, že se jí narodila dcera

s autismem. Na svých pacientech pozorovala Wingová tyto klinické příznaky: nedostatek empatie, naivní, nepřiměřenou, jednostrannou interakci, malou nebo žádnou schopnost dosáhnout přátelství, pedantickou řeč, problematickou motorickou koordinaci. Hans Asperger zemřel v roce 1980, několik let předtím, než po něm byl syndrom pojmenován.

Projevy Aspergerova syndromu

Thorová (2016, s. 188) popisuje: „*Projevy sociální dyslexie, jak někdy bývá Aspergerův syndrom nazýván, mají mnoho forem. Jedná se o velmi různorodý syndrom, jehož symptomatika plynule přechází do normy. Je obtížné, ne-li nemožné u určité hraniční skupiny odlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo jen o sociální neobratnost spojenou například s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti.*“ Tvrdit, že Aspergerův syndrom je mírnější forma autismu by bylo velmi zjednodušené. Aspergerův syndrom má svá specifika a problémy. Intelekt není narušen, pohybuje se v pásmu normy. Vývoj řeči u těchto dětí může, ale nemusí být opožděný. Ve věku pěti let již mluví plynule. Obvykle mají čistou výslovnost a bohatou slovní zásobu. Řeč je nápadně mechanická, šroubovitá, formální řeči kopírují výrazy dospělých. Ulpívají na tématech, bez zájmu na reakci posluchače, pedanticky lpí na přesném vyjadřování. Dětem s Aspergerovým syndromem se nedaří zapojovat do vrstevnické skupiny. Těžce chápou pravidla společenského chování na rozdíl od zdravých vrstevníků, kterým jsou automaticky srozumitelná. Výroky myšlené humorně nebo ironicky chápou doslovně. Chybí jim empatie, obtížně chápou potřeby ostatních lidí, čímž působí egocentricky. Mají problémy s vyjadřováním svých pocitů, trpí sklonem k sebepodceňování se, jsou úzkostní (Thorová, 2016).

Pešek (2014) píše o typickém projevu snížené schopnosti rozlišovat, chápat a ovládat vlastní emoce u jedinců s Aspergerovým syndromem. Trpí nízkou frustrační tolerancí vůči stresovým situacím, mají výbušné reakce nebo propadají do depresivních stavů, jsou úzkostní, izolují se. Autor ovšem rozdílně od výše zmíněné absence empatie hovoří o tom, že není zcela pravdivé, že tito jedinci mají nízkou míru empatie. Osoby s AS jsou obvykle citlivé k prožitkům druhých, ale těžce dokáží emoce u druhých rozeznat a uzpůsobit jim vlastní chování.

Podobně jako dva předchozí autoři popisuje Aspergerův syndrom Michalová (2011). Tyto děti mají sníženou adaptabilitu, těžce nesou změny v navyklém řádu a rutině. Problémové chování se nemusí vyskytovat vždy, ale je poměrně časté. Do okruhu jejich zájmu patří vše, v čem lze najít nějaký řád nebo alespoň prvky opakování. Děti s Aspergerovým syndromem často věnují pozornost číslům, informacím nejrůznějšího charakteru (televizní programy, jízdni řady apod.).

Nízko funkční a vysoce funkční Aspergerův syndrom

Pokud porovnáme dvě děti se stejnou diagnózou Aspergerovým syndromem, mohou se v oblasti adaptability výrazně lišit. Mluvíme o nízko funkčním a vysoce funkčním Aspergerově syndromu. Vývojem se mohou projevy adaptability měnit.

Úroveň adaptability u nízko funkčního AS:

- problémové chování (dítě jde hůře výchovně usměrnit, projevuje se negativisticky, vyžaduje rituály od ostatních, projevuje výrazné pohybové stereotypie),
- nepřiměřená emoční reaktivita provázená destruktivním chováním, trpí nízkou frustrační tolerancí.

Úroveň adaptability u vysoce funkčního AS:

- dítě je pasivní, přesto schopno spolupráce,
- přítomna sociální naivita, nikoliv tzv. „slepota“, chybí výrazné problémové chování,
- má nadprůměrné nebo průměrné intelektové schopnosti, je ochotno se věnovat i jiným činnostem než vyhraněným zájmům,
- má přiměřenou nebo jen mírně odlišnou emoční reaktivitu.

Důležitou roli sehrává správný výchovný a pedagogický přístup. V raném dětství nelze stanovit, o jaký typ AS se bude jednat. V případě vysoce funkčního AS lze předpokládat lepší prognózu do budoucna (Thorová, 2016).

Diagnostika dětí s Aspergerovým syndromem

Včasným stanovením diagnózy lze významně ovlivnit rozvoj dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. Nejčastěji dochází k diagnostice kolem osmého roku dítěte. To je věk, kdy jsou na dítě kladeny vyšší nároky v oblasti samostatnosti, školních povinností, komunikační deficit ve vztahu k vrstevnické skupině se stává velmi nápadný. AS může diagnostikovat pouze psychiatr, v případě dětí je to dětský psychiatr.

Thorová (2016) uvádí, že nelze prokázat poruchu autistického spektra na základě biologické zkoušky. Diagnostika je proto založena na pozorování a zkoumání chování. V České republice probíhá diagnostika pomocí semistrukturované škály CARS (Childhood Autism Rating Scale), observační škály ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) nebo českého screeningového dotazníku DACH (Dětské chování). Hlavní diagnostickou metodou je objektivní pozorování a standardní systematické vyšetření.

Diagnostikou a léčbou Aspergerova syndromu se Attwood (2005) zabývá dlouhou řadou let a přikládá velký význam rané diagnostice autismu. K ní lze dospět ještě před dosažením dvou let dítěte. To považuje za první stopu, která později může vést k odhalení a diagnostice AS. Vysvětluje to tím, že u dětí, které mají klasické projevy autismu, se v předškolním věku výrazně zlepší komunikační dovednosti. Dítě, které bylo uzavřené a takřka verbálně nekomunikovalo, najednou začne plynule mluvit. Přestane se stranit druhým, jeho chování a schopnosti odpovídají diagnóze Aspergerův syndrom. Toto zlepšení může mít charakter náhlé a nečekané změny, dochází k němu před dovršením pěti let dítěte. U některých dětí nemusí být abnormality ve vývoji v předškolním období nijak nápadné. Avšak během zahájení školní docházky si může právě pedagog povšimnout, že se dítě straní ostatních, že má problémy s pravidly společenského chování, projevuje specifické zájmy, ve srovnání s vrstevníky se liší v mnoha oblastech. Lze si všimnout zvýšené agresivity v situacích, kdy musí dítě čekat, ocitá se v těsné blízkosti jiných dětí, cítí se nekomfortně. V nových situacích v přítomnosti vrstevníků se projevy zintenzivní a začnou být nápadné.

Pro Aspergerův syndrom jsou známa diagnostická kritéria, jak je uvádí Attwood (2005) a Gillberg, Peeters, (2008), ta se rozlišují podle následujících autorů.

Gillberg a Gillberg (1989 in Attwood, 2005) se zaměřují na následujících šest oblastí:

- narušené sociální chování,
- vyhraněné záliby,
- pravidelně se opakující činnosti,
- neobvyklé řečové a jazykové charakteristiky,
- problémy při neverbální komunikaci,
- motorická neobratnost.

Szatmari, Brenner a Nagy (1989) vystihují 5 hlavních oblastí:

- osamocenost,
- narušené sociální chování,
- narušená neverbální komunikace,
- atypická řeč,
- nesplňuje kritéria DSM III-R následujících stavů: autistická porucha.

DSM IV (1994):

- kvalitativně narušená sociální interakce,
- omezené opakující se či stereotypní vzorce chování, zájmů a činností,
- poruchy zapříčiňující klinicky významné narušení sociálních, pracovních či dalších významných aspektů života,
- nedochází ke klinicky významnému opoždění řečového vývoje,
- nedochází ke klinicky významnému opoždění kognitivního vývoje, úroveň sebeobsluhy a adaptivního chování (kromě sociální interakce) odpovídá věku, zvědavost ohledně okolí v dětství je rovněž v normě,
- nejsou splněna kritéria pro diagnostiku jiné specifické pervazivní vývojové poruchy ani schizofrenie.

MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1993):

- Z celkového hlediska nedochází ke klinicky významnému opoždění mluvené řeči, schopnosti rozumět řeči ani kognitivního vývoje. Podmínkou diagnózy je, aby do dvou let jedinec používal jednotlivá slova a do tří let se naučil používat

komunikační fráze. Sebeobsluha, adaptivní chování a zvědavost týkající se okolí by během prvních tří let měly odpovídat standardnímu intelektovému vývoji. Milníky motorického vývoje jsou však opožděné, běžná je pohybová neobratnost (není však nezbytným diagnosticky významným projevem). Běžně se vyskytující speciální dovednosti, jimiž jedinec bývá pohlcen, avšak ani ony nejsou jedním ze základních předpokladů ke stanovení diagnózy.

- Kvalitativní odchylky ve vzájemné sociální interakci se musejí projevovat alespoň ve dvou uvedených oblastech:
 - a) neschopnost udržet přiměřený pohled z očí do očí, užívat výraz tváře, tělesný postoj, gesta pro účely usměrňování sociální interakce,
 - b) neschopnost navazovat (způsobem přiměřeným mentálnímu věku a navzdory četným příležitostem) vztahy s vrstevníky založené na sdílení zájmů, činností a prožitků,
 - c) absence sociálně emocionální vzájemnosti projevující se narušenou či odchýlnou reakcí na citové projevy druhých lidí, případně nedostatečná přizpůsobivost chování podle sociálního kontextu nebo chabé propojení sociálních, emocionálních a komunikativních vzorců chování,
 - d) absence spontánního vyhledávání vrstevníků, s nimiž by jedinec mohl sdílet radost, zájmy či úspěchy (například absence ukazování, přinášení či zdůrazňování předmětu zájmu druhým lidem).
- U jedince se projevuje neobyčejně silný a úzce vymezený zájem, případně omezené, opakující se a stereotypní vzorce chování, zájmy a činnosti, a to přinejmenším v jedné z následujících oblastí:
 - a) pohlcující zaujetí zálibou se stereotypním a opakujícím se vzorcem, která je abnormální svým obsahem nebo zaměřením, případně jeden a více zájmů vyznačujících se netypickou intenzitou a precizně vymezenou povahou, avšak bez abnormalit v obsahu nebo předmětu zájmu,
 - b) nutkavé zaujetí nefunkčními činnostmi či rituály,
 - c) stereotypní a opakující se manýrismy obsahující buď kmitání či kroužení rukou, případně prsty, anebo pohyby celým tělem,

- d) silné zaujetí částmi předmětů nebo nefunkčními prvky hraček (například barvou, vjemem při doteku jejich povrchu, hlukem či vibracemi, které produkují).

Pro tyto jedince nebývá příznačné, že by se vyznačovali buď pohybovými manýrismy, nebo zájmem o součásti předmětů nebo nefunkční prvky hraček.

- Poruchu nelze připisovat jiným formám pervazivních vývojových poruch, simplexní schizofrenii, schizotypní poruše, obsedantně-kompulzivní poruše přichylnosti v dětství.

3. Psychický vývoj žáků II. stupně základní školy

U dětí dochází k mnoha vývojovým změnám, které ovlivňují proces vzdělávání na základní škole. Žák na II. stupni základní školy prochází obdobím pubescence, kdy dochází k nápadným tělesným proměnám, je to věk, kdy pubescent vnímá své tělesné schéma a porovnává se s ostatními vrstevníky. Podobně je tomu i u jedinců s Aspergerovým syndromem, toto období je pro ně ještě složitějším, vzhledem k jejich deficitu v oblasti komunikace a sociální interakce.

Charakteristika období pubescence

Období dospívání je považováno za přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. První fáze dospívání se nazývá pubescence. Není jednoduché tuto životní fázi konkrétně vymezit vzhledem k individuálnímu vývoji každého jedince. Proto ji někteří autoři charakterizují odlišně. Thorová (2015) považuje za období dospívání věk od 12 do 19 let a používá pouze jeden termín – adolescence. Vágnerová (2000) a Říčan (2006) určují shodně toto období mezi 11. a 15. rokem.

Tělesný vývoj v pubescenci

V období pubescence (od 11 do 15 let) dochází u dítěte k tělesné proměně, jejíž nedílnou součástí je pohlavní dospívání. Obzvláště nápadný je u pubescentů tzv. růstový spurt neboli zrychlený růst u dívek a chlapců. Dívčí spurt vrcholí kolem jedenáctého a dvanáctého roku, chlapecký se dostavuje zpravidla o dva roky později. Tento růstový skok má psychologicky významný důsledek, patnáctiletý už nevhlíží k dospělému, je s ním na stejné úrovni. Mění se tělesné tvary, dochází k rozvoji sekundárních pohlavních znaků. Chlapcům se rozšiřují ramena, dívkám především boky, neboť pánev roste do hloubky i do šířky. Na nohou a bocích se u obou pohlaví objevuje vrstva podkožního tuku, která u chlapců vymizí a u dívek zůstává. Kromě růstu, který je vidět, dochází i k růstu a zrání pohlavních orgánů (Říčan, 2006). Vágnerová (2000) nabízí na tělesnou proměnu dvojí náhled, který úzce souvisí s představou o atraktivitě dospělého zevnějšku, na psychické vyspělosti jedince a na sociálních reakcích, které tuto změnu provázejí. Pubescent může být na jedné straně na proměny v dospívání pyšný, ale na straně druhé se za ně může stydět.

Vývoj identity

V důsledku hormonálních změn dochází k zvýšené činnosti mazových žláz, 85 % dospívajících trpí kožním onemocněním tzv. akné. Fyzický vzhled, a především tělové schéma výrazně ovlivňují v dospívání vývoj identity a jsou důležitou součástí prezentace osobnosti jedince. Tělovým schématem je myšlena mentální představa člověka o svém těle, znamená to, jak se v něm cítí, jak ho vnímá a jaký má k němu vztah. Dospívající má tendenci porovnávat se s vrstevníky, snaží se jim přiblížit, nebo naopak svou proměnu odmítá, či na ni zcela rezignuje. Myšlení pubescenta postupně vyspívá, stává se komplexnější, pružnější a systematictější. Dítě v období pubescence začíná uvažovat vědeckým způsobem, přemýšlí o svém vlastním myšlení. Pubescent logicky uvažuje, dokáže být sebekritický a kritizuje ostatní. Psychika je zranitelnější a náchylnější k psychopatologii, což je přisuzováno intenzivním projevům emocí a pomaleji se rozvíjejícím regulačním dovednostem (Thorová, 2015). Dle Vágnerové (2000) je vytváření nového pojetí vlastní identity proces, v němž se dospívající snaží uskutečnit svou představu o tom, jakým by chtěl být. Pubescent projevuje větší úsilí o sebepoznání. To je komplikováno zvýšenou sebekritičností, spojenou s emoční labilitou a nejistotou.

Význam vrstevnické skupiny

Vágnerová (2012) spojuje období dospívání se ztrátou starých jistot, kdy je posílena potřeba orientace se v nových situacích. Dochází k osobnímu rozvoji, k němuž je žádoucí větší svoboda v rozhodování. Tím se snižuje pocit jistoty, který ze závislosti na rodině vyplýval. Potřeba jistoty u pubescenta velice úzce souvisí s potřebou citové akceptace. Ta má v období dospívání zcela jiný charakter. Svou pozici si pubescent musí vydobýt, musí si ji nějak zasloužit. Velkou roli hraje vrstevnická skupina, ta slouží jako opora pro vytváření vlastní identity. Vrstevníci mají pro pubescenta stále větší význam, protože mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnocenném postavení. Důležitým úkolem tohoto období je dosažení přijatelné pozice, čímž si zároveň potvrzuje určitou jistotu. K tomu může přispět i výběr oblečení vyjadřující vlastní sebepojetí. Úprava zevnějšku může být projevem příslušnosti k určité skupině např. fanoušků sportovních klubů, skinheadů apod. Pešek (2014) považuje období mezi dvanácti až dvaceti lety u jedinců s AS

za těžké časy. Mnozí teenageři s AS touží po přijetí svými vrstevníky, ale jejich sociální nešikovnost jim v tom brání. U těchto osob se mohou objevit nebo zesílit depresivní stavy. Jejich příčinou může být skutečnost, kdy si dítě uvědomí, že nezapadá do kolektivu svých vrstevníků, že je prostě jiné. Aby dospívající s AS dokázali navázat nebo udržet kontakt s vrstevnickou skupinou, doporučuje autor dospívajícím s AS sledování módních trendů, hudby, filmů, sportu apod. Attwood (2005) uvádí, že jedinec s AS sám sebe nevnímá jako člena skupiny, sleduje především své zájmy. Neprojevuje zájem o soutěživé aktivity a kolektivní hry. Bývá odolný vůči tlaku vrstevnické skupiny ohledně nejnovějších módních výstřelků, oblečení a zálib. Jeho sociální dovednosti bývají nedostatečné, nepřiměřené věku, rigidní. Proto bývá druhými často odmítán.

Žáci v období pubescence

Vágnerová (2012) poukazuje na změnu motivace k učení u pubescentů. Většina z nich má tendenci se příliš nenamáhat a snaží se vyhovět jen těm nárokům, které považují za nezbytné. Dospívající dají často přednost kompromisu, aby měli klid. Úspěšnost ve škole už není hlavním cílem, pokud jsou ochotni pracovat, činí tak především kvůli dosažení konkrétního osobního cíle, jakým je např. přijetí na vybraný studijní obor. Větší úsilí projeví tehdy, pokud jsou přesvědčeni o smyslu takového jednání. Postoj k jednotlivým předmětům se řídí tím, zda je baví, nebo nebaví, zda jsou v předmětu úspěšní, zdají se jim užitečné nebo zbytečné. Školní třída je prostředím, kde dospívající tráví mnoho času. Každý člen této skupiny chce být ostatními akceptován, v její hierarchii chce dosáhnout uspokojivé postavení. Vysoká úroveň rozumových schopností přispívá k popularitě jedince. Pubescent není ochoten akceptovat názory a rozhodnutí učitelů automaticky. Změna vztahu k učiteli probíhá na základě zralejšího způsobu uvažování, nechutí k bezvýhradné podmíněnosti. Autoritu učitele uznává pouze pokud mu něčím imponuje. Sainsburyová (2009) v souvislosti s dospíváním u osob s AS popisuje, že je to období nejvíce kritické. Tito jedinci dospívají v mnoha ohledech pomaleji a často dosahují sociální a emocionální zralosti o deset či více let později. Tělesné změny u jedinců s AS, jak zdůrazňuje Attwood (2005), probíhají stejně jako u jejich vrstevníků, ovšem emocionální posun bývá opožděný. Dospívající s Aspergerovým syndromem netouží

po ničem jiném než po přátelství s jednoduchými pravidly, mají silně zakořeněné morální hodnoty a chtějí mít co nejlepší známky.

4. Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v kontextu ucelené rehabilitace

Abychom lépe porozuměli jedincům s Aspergerovým syndromem, včetně významu potřeby speciálního individuálního vzdělávání, seznámili jsme v předchozích kapitolách s problematikou a specifiky jejich vývoje. Pokud pohlédneme na tradiční formu vzdělávání, její nevýhodou je učení založené na mechanickém ukládání do paměti bez respektování osobnosti žáka, nedostatečná podpora samostatného myšlení. Proto je důležité vnímat vzdělávání jedinců s Aspergerovým syndromem v kontextu ucelené rehabilitace.

Jednou ze čtyř složek systému ucelené rehabilitace je rehabilitace pedagogická. Efektivita působení prostředků pedagogické rehabilitace je do určité míry podmíněna působením prostředků léčebné, sociální a pracovní rehabilitace. Výchova a vzdělávání jsou proces, který je považován za otevřenou celoživotní záležitost. Přitom největší význam pedagogické rehabilitace je přikládán období dětství a dospívání. Pedagogickou rehabilitaci chápeme jako záměrné působení pedagogicko-psychologických prostředků, jehož cílem je reedukace jedinců se zdravotním postižením, tedy snaha o obnovení normálního stavu. Jedná se o proces, který podle druhu a stupně postižení používá speciální metody, postupy a prostředky. Hlavním úkolem v oblasti pedagogické rehabilitace je maximální rozvoj osobnosti jedince se zdravotním postižením. Tím jsou splněny předpoklady pro jejich sociální, pracovní a kulturní integraci. Osoba s postižením se tak může aktivně účastnit produktivního života. Zapojuje se do sféry ekonomické, sociální, kulturní a politické (Jankovský, 2006).

Legislativní rámec vzdělávání žáka s AS na základní škole

Vládní strategii v oblasti vzdělávání v České republice zajišťuje dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. „Bílá kniha“, který vznikl usnesením vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999. Jedná se o systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které by měly udávat směr vývoje vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. V Bílé knize jsou mimo jiné uvedeny cíle vzdělávání na 2.stupni základní školy.

Především jde o poskytnutí co nejkvalitnějšího základu vzdělání. Dále vedení žáků k jasným základním lidským hodnotám, kromě poskytnutí všeobecných vědomostí i vybavení praktickými dovednostmi, aby mohli pokračovat v dalším specializovanějším vzdělávání i v rozvoji zájmových činností. Přitom je kladen důraz na motivaci k učení, na osvojení si základních strategií při učení, na rozvoj schopností každého dítěte, zvládnutí spolupráce a komunikace s ostatními. Dalším cílem je vychovávat z žáků svobodné osobnosti, tolerantní a ohleduplné, citlivé ve vztahu k lidem i k přírodě.

Legislativní rámec vzdělávání v České republice upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním a středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. V § 16 tohoto zákona je blíže specifikována podpora dětí, žáků, a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím je vytvořena legislativní podpora pro žáky s Aspergerovým syndromem. Zákon vymezuje termín žáka nebo studenta se speciálními potřebami, je jím osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Za podpůrná opatření jsou považovány nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu. Podpůrná opatření jsou pro děti, žáky nebo studenty poskytována školou nebo školskými poradenskými zařízeními bezplatně.

§ 16 odst. 2: „*Podpůrná opatření spočívají v*

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*

- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga,*
- h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ (zákon č. 561/2004 Sb., online)*

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů a lze je kombinovat. První stupeň podpůrných opatření nemusí být doporučen školským poradenským zařízením. U vyšších stupňů podpory je doporučení nutností (zákon č. 561/2004 Sb., online).

Vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných blíže upravuje vyhláška č. 27/2016. Specifikovány jsou zde podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán žáka se speciálními potřebami, činnost a působení asistenta pedagoga aj. Dalším právním předpisem, který určuje legislativní rámec asistenta pedagoga a ostatních pracovníků, kteří se podílí na vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem je zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V České republice je poskytována poradenská činnost žákům s Aspergerovým syndromem, dále jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, kteří se na vzdělávání podílejí a je upravena vyhláškou 72/2005 Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Bazalová (2011) uvádí, že po roce 1989 prošlo školství v České republice procesem transformace, což mělo vliv na změny v přístupu ke vzdělávání. Po revoluci byl kladen důraz na zajištění uplatnění práv každého žáka, na jeho individuální rozvoj. Nejzásadnější koncepční změnou byl přístup k žákům s postižením. V roce 2004 byl zaveden nový termín – žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve speciálních školách se vzdělávají žáci s těžším postižením nebo s více vadami, žáci se středním nebo lehčím postižením jsou integrováni do škol v hlavním vzdělávacím proudu. Systém speciálních škol zajišťuje vzdělávání žákům, kteří se v důsledku svého postižení nemohou vzdělávat v běžné škole, nebo jim vzdělávání ve škole běžného vzdělávacího proudu nevyhovuje.

Integrace žáka s Aspergerovým syndromem

Jankovský (2006) spojuje význam slova integrace s nenásilným a přirozeným začleňováním osob se zdravotním postižením do společnosti tak, aby se stali její integrální částí. Jedná se o vztah majority (intaktní společnosti) a minority (osob s postižením) v souvislosti s vyrovnáváním příležitostí. Do kvality vztahu se promítají všechny oblasti vzájemného soužití (volný čas, zaměstnání, politika, vzdělávání aj.).

Vosmík, Bělohlávková (2010) předkládají pozitiva a negativa integrace žáka s AS na běžné ZŠ. Za kladné stránky integrace považují náročnější prostředí školy, které více odpovídá běžnému životu, žák má možnost nápodoby chování v běžném sociálním prostředí. Je odbourána izolace a žák je v kontaktu se zdravými vrstevníky, lze předpokládat lepší adaptaci na pozdější studium nebo zaměstnání, přítomnost asistenta zajišťuje individuální přístup, je podpořena touha některých dětí s AS patřit mezi běžnou populaci, nezanedbatelný je přínos pro intaktní populaci, která má možnost učit se toleranci a vstřícnosti směrem k jedincům s postižením. Za negativní je pokládána absence ochranného prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte, dochází k menšímu uspokojení potřeb dítěte, přítomnost vyšší zátěže stresu, úzkosti a strachu ze selhání, chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů, nedostatek zkušeností s výukou žáků s AS, nebezpečí šikany, problematičtější souhra mezi školou a rodinou aj.

Pokud integrujeme dítě se zdravotním postižením, měli bychom dbát na to, aby nebylo stresováno nereálnými očekávaními rodičů nebo ostatních dospělých. Hlavním smyslem je připravit dítě na běžný život školy, poskytnout mu podpůrná opatření, nenařizovat účast na všech činnostech školy. Smyslem integrace není dítě „znormalizovat“. Základním předpokladem úspěšné integrace je poskytnout odpovídající prostředky speciálně pedagogické podpory. (Žampachová, Čadilová, 2012)

Inkluze žáka s Aspergerovým syndromem

Žampachová, Čadilová (2012) pokládají inkluzi za proces, ve kterém mají rovný přístup ke vzdělání všichni bez ohledu na zdravotní nebo sociální postižení či znevýhodnění. Je jim poskytována přiměřená podpora od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je zajištěno především

přizpůsobením učebních programů, podporou výuky a mechanismem financování. Tento dlouhodobý proces klade na zainteresované instituce provedení změn přístupu. Tyto mají být prováděny změnou postojů, zaváděním principů inkluzivního vzdělávání do společnosti, aktivním zapojením zdravých dětí do procesu inkluze, zvyšováním odborných znalostí pedagogických i nepedagogických pracovníků v běžné základní škole apod. Je důležité si uvědomit, že v tomto procesu hraje důležitou roli skutečnost, že společností jsou lépe přijímáni lidé s viditelným postižením (např. člověk na vozíku, se slepeckou holí), než lidé s poruchou autistického spektra, u nichž je jejich jinakost na první pohled skryta. Proto hraje důležitou roli při inkluzivním vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem osvěta a informovanost o problematice poruch autistického spektra a také osobní zainteresovanost všech, kteří se inkluzivního procesu vzdělávání účastní.

Asistent pedagoga

Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5 odst. 1: *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“* (vyhláška č. 27/2016 Sb., online)

Asistent pedagoga (dále jen AP) zajišťuje zejména přímou pedagogickou činnost při výchově a vzdělávání, podporuje žáka při dosahování vzdělávacích cílů při výuce, včetně přípravy na výuku, vede žáka v nejvyšší možné míře k samostatnosti, podílí se na výchovných činnostech zaměřených na osvojení si pracovních, hygienických a jiných návyků. AP se významně podílí na adaptaci žáků s AS na školní prostředí, napomáhá komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s kolektivem třídy žáka s AS. Asistent pedagoga dále zajišťuje pomoc při sebeobsluze, pohybu během vyučování, při akcích pořádaných školou. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., v § 5 odst. 6 je uvedeno, že AP může poskytovat podporu jednomu nebo více žákům současně, nejvíce však čtyřem žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině

s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků. (vyhláška č. 27/2016 Sb., online)

Individuální vzdělávací plán

Čadilová, Žampachová (2016) se věnují tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Oporu pro sestavení individuálního vzdělávacího plánu popisují v jednotlivých odstavcích § 3 vyhlášky č.27/2016 Sb., kde jsou stanoveny podmínky pro sestavení Individuálního vzdělávacího plánu:

- Individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) vypracovává škola. Podmínkou jeho vyhotovení je doporučení školského poradenského zařízení a žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka.
- IVP je závazný dokument, upřesňuje a zajišťuje speciální vzdělávací potřeby.
- IVP je v souladu se školním vzdělávacím programem a je součástí dokumentace žáka.
- IVP blíže specifikuje podpůrná opatření, nalezneme zde identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na jeho vzdělávání.
- V IVP je uvedeno jméno pověřeného pracovníka školského poradenského zařízení, který spolupracuje se školou při zajištění speciálních potřeb žáka.
- IVP bývá vypracován nejpozději do jednoho měsíce, kdy škola obdržela doporučení a žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka.
- IVP může být upravován a doplňován během celého školního roku, tak jak to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáka.
- IVP zajišťuje ředitel školy.
- Na vyhotovení IVP se podílí školské poradenské zařízení, žák a zákonný zástupce žáka v případě, že žák není zletilý.

Ve vyhlášce upřesňuje postup pro seznamování s IVP, vyhodnocování a provádění změn v plánu:

- Škola zprostředkuje seznámení s IVP všechny vyučující žáka, žáka a jeho zákonného zástupce.

- Vzdělávání podle IVP je možné pouze na základě písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce.
- Nejméně jednou ročně je naplňování IVP hodnoceno školským poradenským zařízením.
- Případné nedodržování opatření uvedených v IVP je informován ředitel školy.

Čadilová, Žampachová (2016) se zaměřují při tvorbě IVP na metody výuky při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Edukace těchto žáků může probíhat běžnými výukovými metodami např. metodou aktivního učení nebo metodami respektujícími styly učení. Přitom je vždy třeba dbát na individuální přístup k žákovi, metodu přiměřenosti a demonstrace, principy strukturalizace. Jednou z možností respektování specifík a zvláštností žáka je úprava vzdělávacího obsahu. Ta může být zaměřena na jeden nebo více předmětů, popř. na jednu oblast učiva. U některých žáků je potřeba opačná. Je vhodné jim učivo obohacovat a rozšiřovat o jeho obsah. U žáků s poruchami autistického spektra je možno zaměřit se na jejich zájmy, které lze v rámci vzdělávání rozvíjet. Současně mohou být i dobrou motivací pro žáka. V případě žáka dlouhodobě selhávajícího v důsledku jeho zdravotního stavu nebo deficitu vyplývajícího z jeho diagnózy nemusí dojít k naplnění očekávaných výstupů. Tyto výstupy by měly být v souladu s možnostmi žáka a měly by vycházet z jeho speciálně vzdělávacích potřeb. K organizaci výuky je potřeba celý soubor opatření. Jedním z ovlivňujících faktorů je pedagogická kompetence jedince nebo celého týmu pracovníků. Za běžně používaná organizační opatření je považována úprava zasedacího pořádku a vytváření pracovních míst i mimo třídu. Dalším organizačním opatřením je úprava prostoru ve třídě, snížení počtu žáků ve třídě, zařazení relaxačních přestávek. Tato opatření by měla být podporou pro žáka s poruchou autistického spektra, přispět k lepší adaptaci a zapojení do kolektivu, k minimalizaci přetěžování a únavy žáka. I v případě ověřování si vědomostí žáka je nutné přistupovat individuálně. K ověřování je vhodné využít několik forem testování znalostí. Např. písemné testy s jasně formulovanými otázkami, doplňovací cvičení, ústní ověření znalostí žáka, které může proběhnout ve třídě nebo i mimo ni. Hodnocení žáka by mělo být objektivním posouzením dosažené úrovně s přihlédnutím na jeho možnosti a vytyčenými cíli intervence. Hlavním smyslem hodnocení je získání zpětné

vazby o výkonu žáka, z čehož vyplývá vyvození způsobu, jak žáka učit, jaké využívat metody a postupy práce. Hodnocení by zároveň mělo žáka motivovat pro další práci. Při výběru pomůcek je vhodné zařadit takovou pomůcku, kde dojde k zapojení vícesmyslových podnětů. Žák má větší možnost učivo pochopit a v dostatečné míře si ho osvojit. Vosmík, Bělohávková (2010) zdůrazňují, že učitelé žáků s AS by měli být vyškoleni v oblasti metodiky práce s těmito žáky, měli by se aktivně podílet na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Za důležitou považují úzkou spolupráci rodičů se školou. Potřebná je kvalitní a rychlá pomoc odborníků, kteří se na integraci žáka podílejí.

5. Uvedení do praktické části bakalářské práce

Empirická část bakalářské práce je zaměřena na zpracování zodpovězených otázek, které jsou tematicky zaměřeny na vzdělávání žáků s AS na II. stupni základní školy z pohledu osvojování si učiva, dále na problémové chování těchto žáků a jejich začleňování do vrstevnické skupiny.

5.1. Cíl výzkumného šetření a okruhy výzkumných otázek

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaká je úspěšnost pedagogické rehabilitace žáka s Aspergerovým syndromem na II. stupni běžné základní školy. Hlavní cíl bude naplňován prostřednictvím cílů dílčích:

DC1: Popsat, jak žáci s Aspergerovým syndromem (tvořící výzkumný vzorek) zvládají osvojování učiva na 2. stupni ZŠ.

DC2: Zjistit, jak se u žáků s AS (tvořících výzkumný vzorek) projevuje problémové chování v průběhu jejich edukace.

DC3: Specifikovat, jak se žáci s AS (tvořící výzkumný vzorek) zapojují do vrstevnické skupiny v ZŠ.

5.2. Metodologie výzkumu

Z metodologického hlediska byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. V souvislosti s metodou kvalitativního výzkumu Hendl (2016) uvádí, že v typickém příkladu této metody je výzkumníkem vybráno téma a určeny základní otázky. Otázky je možné upravovat během výzkumu, získávání dat a jejich analýzy. Proto je někdy kvalitativní výzkum považován za pružný typ výzkumu. Výzkumník sbírá a analyzuje informace, které pomohou objasnit výzkumné otázky. Výzkumník se seznamuje s novými lidmi, pracuje převážně v terénu. Ačkoliv je výhodou, že výzkumník získává podrobný popis a vhled do situace, na druhé straně výsledky mohou být snadněji ovlivnitelné výzkumníkem a jeho subjektivním pohledem.

Metoda rozhovoru zprostředkovává informace o názorech, způsobech chování v určitých situacích, postojích nebo přáních. Je tak oblíbenou metodou u oborů jako je psychologie, sociologie, pedagogika, politologie a medicína. Součástí empirické části závěrečné práce je výzkumné šetření, v jehož rámci si musí výzkumník stanovit cíl výzkumného šetření, uvědomit si jaká je realita a jakým šetřením lze dospět k závěru.

Je třeba znát problematiku, aby si výzkumník mohl stanovit, zda má být rozhovor veden volně nebo je nutno mít předem stanovenou strukturu, případně je vhodné mít strukturu stanovenou jen z části. Je třeba mít informace o respondentovi a o tom, v jaké společenské situaci se nachází. To jsou předpoklady, jak být v rozhovoru empatický, citlivý a jak jej vést. (Bělík, Hoferková, 2016)

5.3. Charakteristika realizace výzkumného šetření

Pro svůj výzkum jsem zvolila 3 žáky s AS na II. stupni základní školy. Výběr byl proveden ze třech různých základních škol běžného vzdělávacího proudu ve městě s počtem obyvatel do 100 000. Při výběru respondentů pro svůj výzkum jsem se rozhodla zařadit osoby, které se žákem na půdě školního prostředí úzce pracují a lze předpokládat, že mají o žákovi s AS nejvíce informací. Prvním z dotazovaných osob je třídní učitel žáka druhého stupně základní školy, druhým respondentem je asistent pedagoga, který tráví s žákem zásadní část výuky. Vzhledem k tomu, že jsem do výzkumu zařadila 3 žáky s Aspergerovým syndromem, oslovila jsem třídní učitele těchto žáků a jejich asistenty pedagoga. Rozhovory s nimi se uskutečnily v průběhu měsíce listopadu a prosince 2018 a v měsíci lednu 2019. V měsíci říjnu 2018 jsem telefonicky požádala o souhlas s provedením výzkumu ředitele škol a s jejich souhlasem jsem si dále prostřednictvím e-mailu a mobilního telefonu sjednala schůzky s respondenty. Všechny výzkumné rozhovory proběhly v prostoru základní školy. Respondentům jsem postupně pokládala otázky směřující k zjištění dílčích cílů bakalářské práce. Některé otázky jsem v průběhu rozhovoru doplnila a doptávala se, abych zajistila potřebné informace. Atmosféra při těchto schůzkách byla vždy velmi příjemná a ze strany respondentů maximálně vstřícná. Ještě před tím, než jsem položila tazatelské otázky, jsme si s dotazovanými vyměnili pár informací o délce působení v oboru, povídali jsme si i o tom proč jsem si vybrala právě toto téma bakalářské práce a o potřebnosti osvěty problematiky vzdělávání žáků s AS. Před uskutečněním rozhovoru jsem vždy respondenta požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru, vysvětlila jsem, že je to zcela pro účely zpracování informací do mého výzkumu a tyto nahrávky budou po vyhodnocení smazány. V tomto ohledu jsem se nesetkala s žádným problémem. Při svém dotazování jsem použila předem připravené otázky. Všichni oslovení respondenti si přáli zůstat v anonymitě. Tímto zůstane zachována rovněž anonymita žáků s AS. U žáků jsem použila fiktivní jména.

6. Prezentace výsledků výzkumného šetření

Výzkumným šetřením bylo sledováno, jaký mají náhled na vzdělávání žáků II. stupně s AS pedagogové a asistenti pedagoga.

Respondent A

Základní škola: I. (žák 9. třídy)

Pracovní zařazení: třídní učitel

Respondent B

Základní škola I. (žák 9. třídy)

Pracovní zařazení: asistent pedagoga

Respondent C

Základní škola II. (žák 6. třídy)

Pracovní zařazení: třídní učitel

Respondent D

Základní škola II. (žák 6. třídy)

Pracovní zařazení: asistent pedagoga

Respondent E

Základní škola III. (žák 6. třídy)

Pracovní zařazení: třídní učitel

Respondent F

Základní škola III. (žák 6. třídy)

Pracovní zařazení: asistent pedagoga

6.1. Pedagogická rehabilitace žáků s AS očima pedagoga

Podkapitola je rozdělena do tří částí, otázky v nich položené třídním učitelům směřují ke zjištění dílčích cílů.

6.1.1. Osvojování učiva žáky s AS

První otázka 1u je určena třídnímu učiteli žáka s AS. Jejím cílem je zjistit, jak žák s AS zvládá integraci žáka z pohledu zvládnutí učiva. Zde se všichni respondenti shodují na tom, že zvládnutí učiva těmito žákům nečiní problém. Zásadní

roli zde hraje motivace. Pokud se podaří žáka motivovat, je schopen látku zvládnout bez potíží. Neméně důležitá je i příprava z domova a tady hraje velkou roli podpora rodičů žáka.

Respondent E: *„Pavlíkovi se daří moc dobře, teďka měl třeba i vyznamenání a pokud Pavlík ví, z čeho má psát a být zkoušen, tak je vždycky perfektně připraven a není problém. Je schopen se naučit docela velké množství, jak z angličtiny, tak z dějepisu a je opravdu šikovný.“*

Druhá otázka 2u má za úkol zjistit, zda žák s AS spolupracuje při hodinách aktivně, nebo se obrací pouze na asistenta pedagoga. Z odpovědí respondentů vyplývá, že žák s AS se obrací více na asistenta pedagoga. Tyto situace jsou ovlivněny momentálním naladěním žáka nebo případnou úzkostí. Žák převážně pracuje s asistentem pedagoga a ten se potom obrací na učitele s tím, že žák je připraven odpovědět na danou otázku. Na tento popud asistenta pedagoga učitel žáka vyvolá. Tento postup je učiteli považován za prevenci předcházení úzkostných stavů žáka, dá se vyhnout situacím, kdy by žák s AS mohl získat pocit, že v dané situaci selhal, že nebyl schopen odpovědět. Přitom příčinou toho, že žák neodpoví, nemusí být neznalost učiva žákem, ale např. nesoustředěnost, špatná nálada nebo nějaká jiná příčina související s projevy poruch autistického spektra.

Respondent C: *„Tak převážně asi na asistenta, někdy už máme vykoukané, že třeba když ví a jsou ve třídě tak, paní asistentka na mě kývne. Asi sám se možná nepřihlásí, ale paní asistentka mi dá nějaké znamení, to ho vyvolám a to odpoví. Ale musí to být na to znamení, jinak by byl ve stresu, kdyby to nevěděl.“*

Třetí otázku 3u adresovaná třídním učitelům se týká se podpůrných opatření, poskytovaných žákům v rámci IVP. Která podpůrná opatření v rámci IVP považujete za nejdůležitější. Otázku jsem směřovala na taková opatření, která jsou pro žáka velkou oporou, co konkrétně mu v průběhu vzdělávání nejvíce usnadňuje proces vzdělávání. Výsledkem by tedy měla být odpověď na to, co nesmí v IVP žáka s AS chybět. Z šetření vychází, že je to individuální, ale některá opatření vyhovují všem žákům s AS, jako např. zkrácená zadání domácích úkolů nebo také zkrácené verze písemných prací pro tyto žáky. Výhodou jsou doplňovačky. Všichni tři dotazovaní se shodují, že velkým přínosem je pro žáky s AS uvolnění z předmětů. Druhý stupeň je navýšen o řadu předmětů a počet hodin, které jsou v osnovách. To však může těmto

žákům vzhledem k jejich rychlé unavitelnosti a snížené schopnosti soustředit se, působit problémy. Z výzkumu vyplývá, že nejčastěji bývají tito žáci uvolňování z předmětů jako jsou pracovní činnosti a výtvarná výchova.

Respondent C: *„Tak teďka na druhém stupni uvolňování z předmětů, předmětů mají opravdu hodně a hodně hodin, takže si myslím, že je to pro něj náročné se soustředit, když mají osm hodin a jenom hodinu pauzu na oběd mezitím. Takže si myslím, že takové předměty jako pracovní činnosti nebo vlastně výtvarná výchova, že uvolnění z předmětu, že tam je to dobré.“*

6.1.2. Problémové chování u žáků s AS

Dalším okruhem otázek je problémové chování žáka, které může zkomplikovat celý proces pedagogické rehabilitace žáka s AS. Předloženy byly dvě otázky. První z nich 4u se snaží doptat na to, zda bylo nutno v tomto školním roce řešit nějaký kázeňský přestupek žáka. Z odpovědí respondentů vyplývá, že u dvou žáků s AS nebylo nutno řešit žádný kázeňský přestupek. Naopak žáci se snaží jít příkladem ostatním, dbají na dodržování pravidel.

Respondent C: *„Tak já musím říct, že jsem spokojená, že tento rok, co je mám poprvé jako třídní tak se nic nevyskytlo, a nemuseli jsme nic řešit. Spíš naopak, že se snaží zapojovat i ostatní žáky slabší, že se s nimi baví, že si rozumí. Tak teď se nic nepříhodilo.“*

U třetího žáka došlo v důsledku sledu několika nepříznivých událostí k situaci, kdy se žák dostal do velmi silné úzkosti a tuto si pak kompenzoval nevhodným chováním v podobě silné agrese nejen vůči sobě, ale i vůči paní učitelce. Celá situace byla konzultována panem ředitelem školy s rodiči a vzhledem k závěru, že chlapec jednal pod silným tlakem a vlivem úzkosti, nebyl potrestán. Situace byla s žákem později rozebrána, tak aby pochopil, jak se příště v podobné situaci zachovat.

Respondent E: *„Měli jsme jeden problém, kdy napadl paní učitelku, nic se nestalo, ale dozvěděli jsme se, že to byla souhra okolností, které vygradovaly ve škole. On měl nějaký problém v trolejbusu, pak se tady setkal s policistou venku, něco se mu nelíbilo, bohužel se mu připletla paní učitelka do cesty a dostala ránu do břicha. Ale od té doby se nic nestalo, takže teď dobré.“*

Z odpovědí na položené dotazy vyplývá, že zkoumaní žáci s AS nevyhledávají konfliktní situace a nedochází k prohřeškům proti školnímu řádu. Naopak mají rádi

zajetý režim nastavených pravidel, pokud dojde k jejich porušení dalšími žáky, jsou schopni na toto upozornit. K nežádoucímu problémovému chování žáka s AS dochází v případech, kdy dojde k přetížení jejich smyslů, jsou velmi unaveni, ocitnou ve stavu silné úzkosti, pokud dojde k nějaké změně, na kterou nebyli předem a včas upozorněni, v důsledku provokace jiným žákem.

Pátá otázka 5u směřuje ke zjištění, zda žák s AS dokáže bez problémů s ostatními žáky navštěvovat školní akce jako je kino, divadlo, sportovní akce. Odpovědi dvou žáků s AS ze 6. třídy se shodují v tom, že tyto aktivity žáky vůbec nepřitahují.

Respondent E: *„Ne, neúčastní se, maminka si ho vždycky nechá doma, nebo když to jsou koncové hodiny, tak si pro něj maminka přijede, ani nechce na školy v přírodě.“*

Pokud se jich v minulosti účastnili, tak např. v případě divadla nevydrželi ani do poloviny představení. U jednoho žáka docházelo k rušivým projevům při představení, nabízí se vysvětlení, že ději představení nemusel rozumět, nebylo pro něj zajímavé, proto mohlo docházet k nežádoucímu chování. Druhý žák s AS rovněž ze 6. třídy má dle odpovědí třídního učitele problém s velkým hlukem na představení, v prostředí, kde je mnoho lidí se cítí nespokojen a dochází u něj k úzkostem.

Respondent C: *„...to převážně ne, většinou to kino to divadlo je to z toho důvodu, že nevydrží kvůli hluku.“*

Po zkušenostech z minulosti není ani tento žák k návštěvám školních akcí nucen, ale vždy mu jsou nabídnuty a může si zvolit, zda se jich zúčastní. Pokud se školní akce tento žák neúčastní, zůstává ve škole s asistentem pedagoga, kde pracují na zadaných úkolech. Na rozdíl od obou žáků s AS ze 6. třídy, školní aktivity v podobě návštěv kina, divadla apod. jim dělají problém, takže je vůbec nenavštěvují, třetí žák s AS, který chodí do 9. třídy s těmito akcemi nemá vůbec žádný problém a účastní se jich zcela bez potíží. Tento rozdíl mezi oběma žáky ze 6. a 9. třídy může být způsoben odlišností symptomatiky poruch autistického spektra. Kolektivní školní akce staršímu chlapci nečiní problém, postupné nácviky sociálních dovedností zlepšily schopnosti v tomto směru. K tomuto závěru přispívá odpověď třídního učitele.

Respondent A: *„Zvládá, dokonce teď už je tak nastavený, že nemusí mít asistenta. Že to zvládá i bez.“*

6.1.3. Začleňování žáka s AS do vrstevnické skupiny

První otázka 6u zjišťuje, zda se žák účastní skupinových aktivit během výuky. Cílem je zjistit, zda je žák schopen spolupracovat s ostatními žáky ve skupině a zda dochází k situacím, které mohou žáka uvést do případných pro něj nepříjemných situací, které by mohly následně způsobit tenzi apod. Zde bych ráda porovнала výpovědi všech třech respondentů.

Respondent A: *„Ano zapojuje. A zas tady je stěžejní ten asistent, když cítí že prostě to není na to se zapojit nebo něco předtím mohlo proběhnout, tak ho vyčlení. Takže reagovat na aktuální stav, ale co se týká přímo tohoto žáka, tak tam není problém. „*

Respondent C: *„Tak my máme teda početnou třídu, že nás je 30 žáků přímo na těch předmětech jako je český jazyk, tam moc žáka nezapojuju do skupinové aktivity z toho důvodu, že to není příliš možné a jsou hluční, takže tento žák se kvůli hluku nezapojuje. A tím, že máme uvolnění z třídnické hodiny a z tělocviku, tak spíše ne.“*

Respondent E: *„Pokud je vyzván učitelem, nebo pokud ho vyzvou žáci, tak jde aktivně fungovat, ale pokud není vyzván, tak sedí a asi očekává... nebo se mu spíš nechce, taky záleží na náladě, když ji má, tak jde rychleji, než když ji nemá.“*

Z odpovědi respondenta A vyplývá, že žák je schopen zvládat skupinové aktivity ve třídě, ale to je podmíněno jeho momentálním stavem. Pokud se žák na to necítí, asistent ho ze skupinové aktivity vyčlení a pracuje samostatně nebo s asistentem pedagoga. Na rozdíl od tohoto žáka, druhý žák, dle výpovědi respondenta C skupinové aktivity nezvládá a pracuje individuálně. Příčinou může být zvýšený hluk ve třídě, jak uvádí respondent C. K tomuto může přispět zhoršená schopnost soustředit se, komunikační deficit, kdy není schopen rychlé interakce s ostatními žáky ve skupině. V konečném důsledku může dojít ke zvýšené úzkosti při skupinových činnostech, k obavám ze selhání při práci ve skupině. Třetí žák, dle odpovědi respondenta E je schopen pracovat ve skupině, potřebuje pobídku k této práci ze strany učitele nebo i spolužáků. Zde se shodují v odpovědích respondenti A a E, že vždy záleží na momentální náladě žáka, na jeho chuti nebo naopak nezájmu se do skupinové aktivity zapojit. Vždy je to velmi individuální.

Druhá otázka 7u položená třídnímu učiteli se ptá na to, jak vnímá začlenění žáka s AS do kolektivu. U prvního žáka, který je v 9. třídě, a druhého žáka ze 6. třídy

se učitelé shodují na tom, že třídní kolektiv je dobře nastavený, spolužáci chlapce tolerují, jsou dobře informovaní o nutnosti individuálního přístupu k těmto spolužákům a berou je takové, jací jsou. To dokresluje odpověď třídního učitele.

Respondent A: „...že tahle třída je strašně fajn... jakoby oni opravdu... je to třída, která je schopná vnímat individualitu a... nejt proti ní, ale brát takového člověka, jaký je.“

Respondent C: „... v sociometrii vyšlo, že ho bere někdo jako velkého kamaráda a že se hodně i snaží pomáhat právě těm slabším, že to vidí a snaží se.“

Z šetření vyplývá, že třídní klima je harmonické, žáci jsou k sobě přátelští a jako kolektiv vůči žákovi s AS fungují výborně. Opačná situace je ve třídě třetího žáka, který navštěvuje rovněž 6. třídu. Žák do třídy přestoupil z jiné školy a zpočátku nebyl dětmi přijat. S přechodem na druhý stupeň se situace zlepšila. Třidu převzala jiná třídní učitelka. Jak mi sdělila při našem rozhovoru, snaží se dětem vysvětlovat, jaké problémy jejich spolužák s AS může mít, a proto má např. kratší písemné práce, je uvolněn z některých předmětů, proč má asistenta pedagoga apod. Přesto dochází mezi žákem a jeho spolužáky ke konfliktním situacím.

Respondent E: „... my tam máme Pavla, jako Aspergera a pak tam ještě máme chlapečka s LMR a oni se tak jako mezi sebou občas nemusí, občas se mají rádi, když se mají rádi, tak je celá třída v pohodě i jako by s Pavlem, když chlapeček s tou retardací nemusí Pavla, tak celá třída nemusí Pavla. Ale týká se to jenom kluků, holčičky, ty jsou ochotny přijmout Pavla kdykoliv. A ještě pak ty kluci, který už to maj v tý šestce takový srovnaný, tak ty taky, ty prostě toho Pavla berou takovej jakej je. Já se jim neustále snažím vysvětlovat proč je, jakej je a jak kdy ho berou.“

Třídní učitel dětem vysvětloval, proč má integrovaný žák určité úpravy ve výuce, které by se mohly jevit ostatním žákům jako úlevy nebo výhody. Ale pokud se jim situace vysvětlí tak, aby to byli schopni pochopit, může to dobře fungovat. To dokazují odpovědi respondentů A a C.

Poslední otázka 8u položená třídnímu učiteli se týká volnočasových aktivit a zeptala jsem se, zda žák s AS dochází na nějaký kroužek v rámci školy. Pokud se žák dokáže zapojit do kroužku, který by byl tematicky v centru jeho zájmu, byl by v kontaktu s vrstevnickou skupinou, kde by je spojovaly společné zájmy. Respondenti se v odpovědích v podstatě shodují. Ani jeden z žáků v současné době nechodí

na kroužek v rámci školy i když snaha tu v prvopočátku byla, ale vzhledem k vyhraněnosti zájmů si žáci nevybrali v tomto školním roce žádný z otevřených kroužků.

Respondent A: *„Tak já se domnívám, že asi ne. Myslím si že ne.“*

Respondent C: *„Tak pokud se nepletu, myslím, že ne. Měl docházet na kroužek počítačů nebo kybernetiky a myslím si, že se ten kroužek neotevřel. Ale byl zájem.“*

Respondent E: *„Jsme malá škola a jako škola těch kroužků moc nemáme a vím, že Pavel tady na kroužek nechodí. Máme sportovní kroužek a ostatní jsou spíš takové, že ho nezajímají.“*

6.2. Pedagogická rehabilitace žáků s AS – participace asistentů pedagoga

Kapitola je rozčleněna do tří podkapitol, kde jsou zjišťovány dílčí cíle výzkumného šetření rozhovorem s asistenty pedagoga žáků s AS.

6.2.1. Osvojování učiva žáky s AS

První otázka 1a pro asistenta pedagoga je totožná s otázkou pro třídního učitele. Jak vnímáte integraci žáka s AS z pohledu zvládnání učiva? Pohled třídního učitele a asistenta pedagoga může poskytnout širší náhled na orientaci žáka v učivu, z výpovědí respondentů lze dospět k závěru, zda je z pohledu zvládnání učiva integrace žáka s AS na běžné základní škole úspěšná. Asistent pedagoga žáka z 9. tř. na otázku odpověděl, že učivo zvládá, ale v současné době není motivován, protože už byl přijat na učební obor a nevidí smysl v tom, že by se měl více snažit, navíc dle slov pana asistenta pedagoga se nejedná o žáka, který by se rád učil.

Respondent B: *„... tak má předpoklady, aby učivo zvládnul, ale vzhledem k tomu, že ... není typ, kterej by se učil a to není, tak teďka už to má takový jako že volnější.“*

Pan asistent pedagoga mi ještě vypověděl, že se žák dostal na učební obor, který je pro chlapce zároveň velkým koníčkem, zajímá se o motory, opravy aut, motorek. Rovněž mi řekl, že je žák velmi šikovný na manuální práci. To poukazuje na to, že ne všichni, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom mají snížené motorické schopnosti.

Asistent pedagoga žáka 6. třídy odpovídá celkem stručně, že v učivu jako takovém není problém, ale potýkají se s dalšími činiteli, kteří jsou součástí projevů AS.

Respondent D: „*No tak obsah učiva zvládá dobře, ale problém je v motivaci a v soustředění se na učivo.*“

I když má žák dětským psychiatrem indikovanu medikaci, v poslední době činí soustředění tomuto žákovi potíže. Příčiny mohou být různé. Porucha soustředění mimo jiné provází projevy Aspergerova syndromu. Další příčinou může být právě období pubescence, ve kterém se žák vývojově nachází. Období pubescence bývá spojováno se sníženou schopností soustředit se, i z tohoto důvodu může docházet k výkyvům. Třetí respondent odpověděl na tazatelskou otázku číslo jedna takto.

Respondent F: „*Nadprůměrně*“

Následně jsem se respondenta zeptala, zda je to stejné ve všech předmětech.

Respondent F: „*Ve všech předmětech ne, určitě má problém třeba s češtinou a s angličtinou, ale řekla bych spíš, že se nedokáže soustředit.*“

Ve druhé 2a otázce se asistenta pedagoga ptám na předměty, které žák zvládá lépe a na ty, které mu dělají problémy.

Respondent B odpovídá: „*Hm... lépe, kdyby se na to teďka nevykašlal, tak zvládá všechno docela dobře. Ale co zvládá, rozhodně... informatika, určitý části z fyziky ho zajímají, motory. Čeština, co se týče diktátu tak v tom taky není špatnej, co se týče diktátu ...a zajímaj ho pravidla pravopisu. Je teda hodně naštvanej, když to není tak, jak by si on představoval, takže asi takhle a třeba němčina, tak to je pro něj peklo a chemie, zvlášť ty vzorce, zakreslování, psaní.*“

Jedná se o žáka, který již byl přijat do učebního oboru a z odpovědi vyplývá, že má své oblíbené předměty, některé souvisí s jeho koníčkem, jako např. fyzika, ale má v oblibě i pravidla pravopisu. Pravidla jim mohou poskytovat určitý pocit jistoty a snadnější orientace v problematice. I druhý žák má své oblíbené a předměty a ty, které pro něj nejsou zajímavé a je nutno mu poskytovat větší motivaci.

Respondent D na položenou otázku odpověděl takto: „*Lépe zvládá technické, asi víc, to znamená matematika, fyzika, výpočetní technika nebo jak se to jmenuje...informatika a hůř naukové... zeměpis, přírodopis, dějepis.*“

Zde jsou výpovědi respondentů B a D podobné v tom, že oba žáci mají oblíbené předměty, jakými jsou fyzika nebo informatika. U ostatních předmětů je to velmi individuální. Respondent F ve své odpovědi potvrzuje stejný zájem žáka o matematiku. I z výpovědi respondenta D vyplývá, že matematika patří k těm oblíbeným předmětům.

Respondent na otázku odpověděl takto: „*Je fakt dobrej v matice, to je neuvěřitelné, matika mu jde, kromě teda geometrie, protože tam ta motorika je taková horší. Ale ještě třeba si myslím, že předměty, ve kterých se může dozvědět něco nového. Tak ho baví, ale že by v něčem nějak extrémně vynikal, tak to ne.*“

Srovnáním výpovědí všech tří respondentů nelze říci, že by vybraní žáci s AS výrazně vynikali v nějakém předmětu. Otázka je ale zaměřena na oblíbenost a tam se potvrzuje, že na prvním místě jsou technické předměty. Nejvíce žáky zajímá matematika, ve dvou případech informatika. Respondent F zmiňuje, že geometrie žákovi činí trochu problém. Neobratnost v oblasti jemné motoriky se objevuje u dětí s AS poměrně často.

Třetí otázka 3a pro asistenta pedagoga je shodná s otázkou položenou třídnímu učiteli. Zajímalo mě, jaký názor má asistent pedagoga, který tráví s žákem ve školním prostředí nejvíce času. Zeptala jsem se na to, která podpůrná opatření v rámci IVP považuje asistent pedagoga za nejdůležitější.

Respondent B: „*Tak určitě umožnit žákovi mít víc času, nebo třeba doplňovačky místo diktátu.*“ Zeptala jsem se ještě, zda chodí pracovat mimo třídu? Respondent B: „*To minimálně, jsme v té třídě, on se s třídou sehrál, jemu se tam líbí. Jako někdy jdeme mimo třídu, ale ne že bychom šli něco vypracovávat, spíš si jde odlehčit, ale je to málo.*“

Již z předchozích výpovědí třídního učitele žáka (respondent A) a z odpovědí asistenta pedagoga (respondent B) vyplývá, že právě tento žák zvládá práci ve třídě dobře, že se na třídu bez potíží adaptoval, je ve třídě rád a práce v ní mu nečiní problémy.

Respondent D na dotaz odpověděl: „*Určitě psaní písemných prací jako kontroly vlastně mimo třídu, aby nebyl pod časovým stresem a v češtině určitě doplňování místo diktátu, zkrácení té písemky jenom na nutnost ověření té dané látky a možnost třeba jako teď jsme to udělali, že z předmětů přírodopis, zeměpis, dějepis*

neučit jakoby... nevypracovávat potom písemku, ale naučit se tu danou látku a jenom ji jako předat, aby nebyl stres z těch otázek a určitě toho asistenta.“

Individuální vzdělávací plán, se kterým jsou mimo jiné seznámeni všichni žákovi vyučující, se v průběhu roku upravuje podle potřeb žáka. Z odpovědi respondenta D je zřejmé, že se daří najít takové formy ověřování jeho znalostí, které minimalizují úzkost a stres žáka. Vyhovují mu doplňovačky, kratší formy písemných prací.

6.2.2. Problémové chování u žáků s AS

Druhý okruh otázek je zaměřen na problémové chování žáka a v otázce 4a jsem se respondenta B zeptala, zda mívá žák afekty. Dozvěděla jsem se, že minimálně, že když byl mladší, tak občas byly. Nyní je to ojedinělé. Ptala jsem se dále, jak probíhají. Respondent B popsal, že tělesná výchova, protože je hodně kontaktní, byla v poslední době spouštěčem afektu.

Respondent řekl: *„...prásknul s hokejkou, odešel, ale teďka naprosto minimálně. A navíc on už se to docela naučil dost zvládat. Tak on třeba, když na něj jde ten afekt, tak v klidu odejde, převlíkne se a počká v šatně, to se nám stalo teďka. Naučil se to zvládat, je to super.“*

Respondent D odpověděl na stejnou otázku také ano. Zeptala jsem se ještě, jestli je to s věkem lepší, otázku jsme směřovala k tomu, abych se dozvěděla, zda se s vyšším věkem naučí žáci s AS lepšímu zvládnání těchto stavů, jestli lépe zvládají sebeovládání. Respondent D mi potvrdil, tak jako respondent B, že s věkem je situace lepší a afekty nejsou tak časté. Říká rovněž, že svou roli hraje medikace

Respondent D říká: *„S věkem se to zmírnilo, pomohla medikace určitě, myslím, že je důležité reagovat na ten stav toho žáka tou medikací.“*

Respondent F na otázku přítomnosti afektů odpověděl, že za tento školní rok tak dva nebo tři.

Respondent F: *„Teď už opravdu je to proti prvnímu stupni nebe a dudy.“*

Z odpovědi vyplývá, že na prvním stupni byly afekty častěji, než je tomu nyní. Žák má účinnější medikaci a došlo ke změně třídního učitele.

Další otázka 5a na asistenta pedagoga měla za úkol zjistit, zda se žák s AS účastní školních akcí jako je divadlo, kino, sportovní akce. Otázku jsem pokládala i třídnímu učiteli a zajímal mě i názor asistenta pedagoga.

Respondent B: *„Kino, divadla s tím nemá problém, pokud tam teda nehraje, on by nikdy nevystoupil. A sportovní akce, no on na ten sport moc není, ale neměl by problém být v kolektivu s velkejma.“*

Respondent D mi odpověděl, že dřív žák akce zvládal, ale poslední dobou už je nezvládá vůbec. Ptala jsem se dále, proč tomu tak je, a dozvěděla jsem se, že je to pro něj hodně těžké.

Respondent D: *„Hluk, jiný prostředí, asi se mu tam nechce, má rád klid neláká ho to vůbec.“*

Tady se odpovědi respondentů D a F hodně podobají. Odpovědi nasvědčují tomu, že tyto akce jsou pro žáky nezajímavé, v takovém prostředí se necítí dobře, a proto je nevyhledávají.

Respondent F: *„Snažíme se vždycky, aby měl tu nabídku, jednou za čas se s maminkou domluvíme, že to zkusíme, no ale stejně jde v půlce domů, takže nejsprávnější odpověď je, že ne.“*

6.2.3. Začleňování žáka s AS do vrstevnické skupiny

Jde o čas, který je oddechovým časem pro žáky. Ve všech třech základních školách, kde probíhalo výzkumné šetření, je na přestávky zajištěn dozor pedagogy. Otázkou 6a jsem se snažila zjistit, zda je žák o přestávce rád v kolektivu se spolužáky, nebo vyžaduje místo, kde bude sám.

Respondent B: *„Úplně v pohodě s ostatníma, on si tam našel kamarády, jako já tam někdy jsem s nima taky, ale vím, že tam nemusím být. A je mi v tom dobře.“*

Respondent D: *„Je s dětmi ve třídě.“*

Respondent F: *„Tráví je s ostatními žáky. Kromě té jedné hodiny, kdy chodíme ven spolu, nebo když cítím takový ten neklid, tak chodíme častěji ven. Ty přestávky trávíme jako by spolu, sem tam výjimečně jde mezi děcka.“*

Respondenta F jsem se ještě zeptala: *„A zůstáváte s žákem ve třídě?“*

Respondent F: *„Ano, já jsem pořád.“*

První dva žáci tráví přestávky ve třídě a nečiní jim to žádné potíže. Asistenti nejsou přítomni ve třídě. V případě třetího žáka asistent pedagoga zůstává ve třídě, aby mohl předcházet nepochopením nebo neshodám mezi žáky a žákem s AS. Přítomnost asistenta pedagoga je preventivním opatřením proti nežádoucím situacím.

Otázka číslo 7a byla položena asistentu pedagoga a cílem je zjistit, jak se žák s AS začleňuje do kolektivu.

Respondent B: „*Úplně normálně, ta třída je skvěle nastavená už od prvního stupně a oni s ním fakt nemaj problém... je to úplně bez problémů.*“

Respondent D: „*Myslím si, že nemá problém, že si děti na něho zvykly, bylo taky potřeba vysvětlit dětem, co je, myslím si, že si k sobě cestu našli, Respektují ho a on se musel taky naučit některé věci, ne všechno se řeší, ne všechno je spravedlivý a musí to tak brát, no.*“

Respondent F: „*Některý děti jsou úplně v pohodě a některý s ním mají veliký problém. Ale myslím si, že je to dané věkem, teďka ta puberta ...jim nastupuje a oni mají pocit, že Pavel má úlevy, oni je nemají, ještě doznívá... no, jak bych to řekla, nějaký prvostupňový nesoulad mezi vyučujícím a žákem. Kdy nejsou dobře nastaveny. A teďka se to všechno jako by zlepšilo a paní učitelka je nesmírně tolerantní, všichni jsou tolerantní, protože ten Pavel je prostě inteligentní, ta inteligence tam je a dá se s ním různě mluvit, má prostě ty svoje projevy Aspergerovské a s tím se ty děti učí žít... a říkám, velká většina s tím problém nemá a pak jsou tam ti, co s tím problém mají, protože on má teda úlevy, my je nemáme...*“

Záměrně jsem položila asistentům pedagoga stejnou otázku, jako jsem položila třídním učitelům. Tráví s žáky nejvíce času. Výpovědi prvních dvou respondentů vypovídají o nastaveném klimatu ve třídě. Žáci s AS jsou zde spolužáky respektováni i se svými odlišnostmi. V třídním kolektivu mají své místo a cítí se v něm dobře. Situace ve třídě v případě třetího žaka s AS je odlišná. Výpověď respondenta F poukazuje na to, že změnou třídního učitele došlo k jinému přístupu k žákovi s AS ve třídě. Bylo by zajímavé položit stejnou otázku třídnímu učiteli a asistentu pedagogovi v delším časovém horizontu. Asistent pedagoga, který je žákovi s AS nablízku i o přestávkách, je prostředníkem mezi žáky.

Další otázkou 8a v oblasti začleňování žaka s AS do vrstevnické skupiny je otázka, zda žák dochází na nějaký kroužek v rámci školy. Respondenti odpověděli takto:

Respondent B: „*On dřív chodil ...myslím, že na programování. No ale on teď spíš je raději doma, kde má své koničky.*“

Odpověď mě zaujala a zeptala jsem se: „*Má nějaké koničky?*“

Respondent B: *„Má, rád spravuje motorky, takže se v tom vrtá hodně, motorky, auta...Jde na učňák automechanik nebo karosář, takže tohle ho baví, manuální práce. A počítač ho baví.“*

Respondent D: *„Ne, nedochází, ale je tu možnost budoucího naprogramování.“*

Respondent F: *„V rámci školy ne, nechodí. Ale chodil. Tento rok už ne, protože našel lepší kroužek v domově mládeže.“*

Asistenti pedagoga postupně odpověděli, že spíše záporně. Žádný z žáků se aktivně na delší dobu nezapojil do zájmových kroužků pořádaných školou. V jednom případě žák docházel krátce na kroužek programování a v případě třetího žáka šlo také o časově omezenou docházku na kroužek. Druhý žák, jak vypověděl respondent D, dosud nedocházel na žádný kroužek v rámci školy, ale do budoucna je možné žáka motivovat, nalézt zaměření, které by bylo pro žáka lákavé a mohl by vzniknout prostor pro rozvoj jeho specifických zájmů.

7. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Pro empirickou část své bakalářské práce jsem vybrala celkem osm otázek položených třídnímu učiteli a osm otázek položených asistentu pedagoga. Tyto otázky byly členěny do třech okruhů výzkumných otázek zaměřených na vzdělávání žáka s AS, problémové chování žáka s AS a začleňování žáka s AS do vrstevnické skupiny. 5 otázek bylo shodných pro obě skupiny respondentů, tedy pro třídní učitele a pro asistenty pedagoga, 3 otázky se lišily. Cílem výzkumu bylo zjistit úspěšnost rehabilitace žáka s Aspergerovým syndromem na II. stupni běžné základní školy. Z položených otázek vyplývá, že výchova a vzdělávání těchto žáků probíhá úspěšně. Podpůrná opatření, která zajišťují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami individuální přístup, jsou využívána. Výsledky empirické části bakalářské práce jsem shrnula takto:

DC1: Popsat, jak žáci s Aspergerovým syndromem (tvořící výzkumný vzorek) zvládají osvojení učiva na 2. stupni ZŠ.

Odpovědi všech respondentů se shodují na tom, že učivo žáci zvládají. Přístup k jednotlivým předmětům je velmi individuální. Některé předměty žáci preferují, jiné naopak v oblibě nemají a je třeba poskytnout jim větší motivaci. Pokud žák s AS látku umí a ostatní žáci ještě ne, žák s AS může být vzděláván v širším rozsahu. Může nastat i opačná situace a v takovém případě je žákovi látka přizpůsobena tak, aby ji lépe zvládal, upraven může být i obsah učiva. Z rozhovorů vedených s třídními učiteli a asistenty pedagoga lze učinit závěr, že nejdůležitější podporou pro žáky s AS je poskytnutí asistenta pedagoga, zkrácení písemných prací na nutnou část ověření znalostí, zařazení doplňovacích cvičení místo diktátu, dostatek času na vypracování práce, psaní písemných prací mimo třídu. Při hodinách se žák s AS obrací většinou na asistenta pedagoga. Důležitá je spolupráce třídního učitele, asistenta pedagoga a rodičů žáka. Z odpovědí respondentů je zřejmé, že pokud žák ví, na co se při domácí přípravě zaměřit, bývá dobře připraven.

DC2: Zjistit, jak se u žáků s AS (tvořících výzkumný vzorek) projevuje problémové chování v průběhu jejich edukace.

Respondenti postupně odpověděli, že u žáků nedošlo ke kázeňským přestupkům. Žáci s AS jsou na školní prostředí adaptováni. Snaží se dodržovat stanovená pravidla a jejich chování je v souladu se školním řádem. Na otázku, zda dochází u žáků k afektům, se respondenti shodují na tom, že ano. Popisují, že situace na druhém stupni je lepší, než tomu bylo dříve. Afekty nejsou tak velké a trvají kratší dobu. Zvládání nebo předcházení afektům pomáhá také medicína, jak vypověděli respondenti. Z šetření dále vyplývá, že žáci nejsou vždy nakloněni účasti na školních akcích, může jim vadit hluk, mají raději klid, program pro ně nebývá zajímavý, neláká je.

DC3: Specifikovat, jak se žáci s AS (tvořící výzkumný vzorek) zapojují do vrstevnické skupiny v ZŠ.

Z odpovědí na položené otázky vyplývá, že při zapojování do kolektivních aktivit jsou žáci s AS spíše pasivní. Jsou ovlivněni aktuálním stavem, pokud se žák na kolektivní práci necítí, bývá vyčleněn. Někdy se žák snaží zapojit, ale to bývá méně časté. Trávení přestávek žáky s AS se může lišit. Mohou je zcela bez problémů trávit se svými spolužáky ve třídě. Mají zde své kamarády a přestávky jsou pro ně příležitostí povídat si s nimi. Pozitivní třídní klima podporuje rozvoj vztahů mezi žáky s AS a intaktními spolužáky. Na druhé straně odpovědi dalších respondentů poukazují na to, že ne všude je třídní klima ideální. Pokud žáci nepřijmou žáka takového, jaký je, s jeho jinakostí, může docházet k různým nedorozuměním a vypjatým situacím. Respondenti ke svým odpovědím dodávají, že se neustále snaží zdravým spolužákům žáka s AS vysvětlovat, proč se chová v určitých situacích jinak, proč mu mohou některé věci vadit, jaké jsou důvody určitých úlev při výuce, zdůrazňují význam vzájemné tolerance a pochopení se navzájem. Poslední tazatelská otázka byla zaměřena na zapojení žáka do kroužku v rámci školy. Z výzkumu vyplývá, že žáci s AS v současné době nechodí na žádný kroužek. U některých žáků k návštěvám kroužků v minulosti došlo, ale jednalo se o krátkodobou docházku. Tento typ zájmové činnosti svým zaměřením převážně neodpovídá specifickým zájmům žáků s AS.

Provedené výzkumné šetření by mohlo pomoci přiblížit problematiku výchovy a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole. Většina žáků s AS je vzdělávána v základních školách běžné vzdělávacího proudu. K diagnostice dochází nejčastěji ve věku kolem 8 let. Je proto zřejmé, že znalost v oblasti edukace žáků s AS je aktuální a potřebná.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá tématem pedagogické rehabilitace žáka s Aspergerovým syndromem na II. stupni běžné základní školy. Cílem práce bylo zjistit úspěšnost této pedagogické rehabilitace.

V úvodu teoretické části jsou popsány poruchy autistického spektra včetně specifik, která tyto vývojové poruchy provázejí. Zmíněna je triáda problémových oblastí, nespecifické variabilní rysy blíže specifikují percepční poruchy, odlišnosti v motorickém vývoji, emoční reaktivitu, adaptabilitu a problémy v chování. Dále je uvedena klasifikace pervazivních vývojových poruch. Navazuje kapitola, která informuje o historii Aspergerova syndromu, o projevech této pervazivní vývojové poruchy. Závěrečná část kapitoly je věnována diagnostickým kritériím Aspergerova syndromu. Třetí kapitola teoretické části se věnuje psychickému vývoji žáků na II. stupni základní školy. Popsány jsou tělesné proměny, které žáky v tomto věkovém období provází, vývoj identity a význam vrstevnické skupiny. Všechny tyto proměnné mohou u žáků změnit motivaci a vztah k učení. Poslední kapitola teoretické části je věnována vzdělávání žáků s AS na II. stupni základní školy v kontextu ucelené rehabilitace. Vymezena je současná legislativa, zajišťující žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrná opatření při jejich edukaci. Specifikována jsou podpůrná opatření v rámci vzdělávání – individuální vzdělávací plán a podpora asistenta pedagoga. Objasněny jsou pojmy integrace a inkluze.

Druhou částí bakalářské práce je empirická část. Ta začíná pátou kapitolou, která vymezuje cíl výzkumného šetření a dílčí cíle k jeho dosažení. V rámci těchto dílčích cílů byly zařazeny tři okruhy otázek pokládané respondentům. V práci je dále popsána metoda výzkumného šetření a charakteristika místa výzkumného šetření. Šestá kapitola prezentuje výsledky provedeného výzkumu, který probíhal od listopadu 2018 do konce měsíce ledna 2019.

Na základě výzkumného šetření lze učinit závěr, že pedagogická rehabilitace žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni běžné základní školy (tvořících výzkumný vzorek) probíhá úspěšně. Při jejich edukaci je nejdůležitější individuální přístup, založený na jejich specifických potřebách. Z šetření vyplynulo, že důležitou roli při vzdělávacím procesu hraje klima třídy. Zatímco u dvou žáků s AS jsou momentálně podmínky tohoto typu zajištěny, u jednoho z žáků disharmonické

prostředí ve třídě negativně ovlivňuje edukaci tohoto žáka. Provedené výzkumné šetření by mohlo pomoci přiblížit problematiku vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole.

Seznam použité literatury a zdrojů

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 203 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-979-8.

BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 247 s. ISBN 978-80-210-5781-4.

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Tvorba odborné práce: vysokoškolská učebnice pro studenty sociálně pedagogických oborů*. First edition in Tribun EU. Brno: Tribun EU, 2016. 121 stran. ISBN 978-80-263-1021-1.

BOGDASHINA, Ol'ga. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Vydání první. V Praze: Pasparta, 2017. 186 stran. ISBN 978-80-88163-06-0. ČADILOVÁ, Věra a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Vydání první. Praha: Pasparta, [2016], ©2016. 111 stran. ISBN 978-80-88163-39-8.

GILLBERG, Christopher a GILLBERG, Carina. *Asperger syndrome – Some epidemiological considerations*. Journals of Child Psychology and Psychiatry, 1989. 30, s 631-638. In ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 203 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-979-8.

GILLBERG, Christopher a PEETERS, Theo. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Překlad Miroslava Jelínková. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. 122 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-498-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sociální dovednosti u žáků s poruchami autistického spektra se zaměřením na ovlivnění chování*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 93 s. ISBN 978-80-7372-745-1.

PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. Vyd. 1. V Praze: Pasparta, 2014. 99 s. ISBN 978-80-905576-7-3.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, ©2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

SAINSBURY, Clare. *Marťan na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Překlad Petra Diestlerová. Vydání první. [Praha]: Pasparta, [2016], ©2016. 132 stran. ISBN 978-80-905993-8-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. 493 stran, 8 nečíslovaných stran obrazových příloh. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.

Internetové zdroje

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ, 10. REVIZE: F80-F89 Poruchy psychického vývoje. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. 2014 [cit. 2019-02-03]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-89.html>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha [online]. Praha: Tauris, 2001 [cit. 2019-02-12]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Legislativa

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných In: *Zákony pro lidi* [online] [cit. 2009-02-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních In: *Zákony pro lidi* [online] [cit. 2009-02-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů In: *Zákony pro lidi* [online] [cit. 2009-02-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) In: *Zákony pro lidi* [online] [cit. 2009-02-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam příloh

Příloha A – Přepis rozhovoru s respondentem C

Příloha B – Otázky položené třídnímu učiteli a asistentu pedagogovi

Příloha A - Přepis rozhovoru – respondent C

Tazatel: „*Jak vnímáte integraci žáka z pohledu zvládnání učiva?*“

Respondent C: „*Tak spolupracujeme s paní asistentkou, převážně i žák pracuje s paní asistentkou, myslím si, že učivo zvládá. Je to myslím hlavně kvůli tomu, že je na vysoké inteligenční rovině, že učivo zvládá, že pak obtížnější je pro něj neustále učivo opakovat. Víme, že on to umí, ostatní žáci ne, takže se snažíme, aby dělal jinou látku a vzdělával se ještě v nějakém vyšším rozsahu než ostatní. Takže si myslím, že látku zvládá.*“

Tazatel: „*Spolupracuje žák při hodinách aktivně, nebo se obrací pouze na asistenta?*“

Respondent C: „*Tak převážně asi na asistenta, někdy už máme vykoukané, že třeba když ví a jsou ve třídě, tak paní asistentka na mě kývne. Asi sám se možná nepřihlásí, ale paní asistentka mi dá nějaké znamení, to ho vyvolám a to odpoví. Ale musí to být na to znamení, jinak by byl ve stresu, kdyby to nevěděl.*“

Tazatel: „*Která podpůrná opatření v rámci IVP považujete za nejdůležitější?*“

Respondent C: „*Tak teďka na druhém stupni uvolňování z předmětů, předmětů mají opravdu hodně a hodně hodin, takže si myslím, že je to pro něj opravdu náročné se soustředit, když mají osm hodin a jenom hodinu pauzu na oběd mezitím. Takže si myslím, že takové předměty jako pracovní činnosti nebo vlastně výtvarná výchova, že uvolnění z předmětu, že tam je to dobré. Znalosti ověřujeme převážně ústně. Ještě možná k těm podpůrným opatřením, že chodí z hodin, aby měl na to klid..... a, že pracují na stejném a někdy i na jiném, ale mimo tu třídu.*“

Tazatel: „*Bylo nutno řešit v tomto roce nějaký kázeňský přestupek?*“

Respondent C: „*Tak já musím říct, že jsem spokojená, že tento rok, co je mám poprvé jako třídní, tak se nic nevyskytlo, a nemuseli jsme nic řešit. Spíš naopak, že se snaží zapojovat i ostatní žáky slabší, že se s nimi baví, že si rozumí. Tak teď se nic nepřihodilo.*“

Tazatel: „*Účastní se žák takových akcí jako je divadlo, kino, sportovní akce?*“

Respondent C: „*To převážně ne, většinou to kino to divadlo je to z toho důvodu, že nevydrží kvůli hluku, takže by v tom kině nebo divadle nevydržel, takže to s námi nechodí a sportovní akce spíše také ne.*“

Tazatel: „*Zapojuje se žák do skupinových aktivit během výuky?*“

Respondent C: „*Tak my máme teda početnou třídu, že nás je 30 žáků přímo na těch předmětech jako je český jazyk, tam moc žáka nezapojuju do skupinové aktivity z toho důvodu, že to není příliš možné a jsou hluční, takže tento žák se kvůli hluku nezapojuje. A tím, že máme uvolnění z třídnické hodiny a z tělocviku tak spíše ne.*“

Tazatel: „*Jak vnímáte začlenění žáka do kolektivu, jak ho berou děti?*“

Respondent C: „*Tak to si myslím, že letos je v pořádku. Nevím, jak tomu bylo dřív, ale třeba i na té třídnické hodině jsme se bavili, máme tam i jiné žáky, taky s nějakým opatřením, takže si myslím, že žáci je berou, tohoto žáka možná ještě víc než ty ostatní a má tam i přímo kamarády, v sociometrii vyšlo, že ho bere někdo jako velkého kamaráda a že se hodně i snaží pomáhat právě těm slabším, že to vidí a snaží se. V rámci tak nějak možností to funguje dobře.*“

Tazatel: „*Je tu poslední otázka, jestli žák dochází na nějaký kroužek v rámci školy? Tak pokud se nepletu myslím, že ne. Měl docházet na kroužek počítačů nebo kybernetiky a myslím si, že se ten kroužek neotevřel. Ale byl zájem.*“

Příloha B – Otázky položené třídnímu učiteli a asistentu pedagogovi

Otázky položené třídnímu učiteli v rámci naplnění dílčích cílů:

1. Jak vnímáte žáka s AS z pohledu zvládnání učiva?
2. Spolupracuje žák s AS při hodinách aktivně nebo se obrací pouze na asistenta pedagoga?
3. Která podpurná opatření v rámci IVP považujete za nejdůležitější?
4. Bylo nutno řešit v tomto roce nějaký kázeňský přestupek?
5. Účastní se žák školních akcí jako je divadlo, kino, sportovní akce?
6. Zapojuje se žák do skupinových aktivit během výuky?
7. Jak vnímáte začlenění žáka do kolektivu?
8. Dochází žák na nějaký kroužek v rámci školy?

Otázky položené asistentu pedagogovi v rámci naplnění dílčích cílů.

1. Jak vnímáte integraci žáka s AS z pohledu zvládnání učiva?
2. Které předměty zvládá žák lépe a které mu dělají problémy?
3. Která podpurná opatření v rámci IVP považujete za nejdůležitější?
4. Mívá žák afekty?
5. Účastní se žák s AS školních akcí jako je divadlo, kino nebo sportovní akce?
6. Tráví žák přestávky ve třídě s ostatními žáky nebo vyžaduje možnost trávit je mimo třídu o samotě?
7. Jak vnímáte začleňování žáka s AS do kolektivu?
8. Dochází žák na nějaký kroužek v rámci školy?