

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Hana Bendová

Interakce a komunikace ve školních třídách s dětmi s PAS

**Interaction and communication in school classes with children
with ASD**

Praha, 2014

Vedoucí práce: PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Moc děkuji PhDr. Evě Šírové, Ph.D. za moudré rady, motivaci a za její přívětivý a srdečný přístup.

Velký dík patří i mé rodině, Petrovi, Giacomovi a mým přátelům za jejich podporu všeho druhu a podob, které si opravdu vážím.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Sepekově dne 11. 5. 2014

.....

Hana Bendová

Abstrakt

Bakalářská práce obsahuje literárně přehledovou studii a návrh výzkumu. Teoretická část se nejprve zabývá základními informacemi o interakci a komunikaci ve škole. Dále se věnuje problematice poruch autistického spektra, konkrétně především diagnostické triádě problémových oblastí, ve které se projevují, a jejich jednotlivým typům. Obsaženo je zde i téma vzdělávání jedinců s těmito poruchami. Další část práce se zabývá interakcí a komunikací jedinců s poruchami autistického spektra, především jedinců s diagnózami Aspergerův syndrom a vysoce funkční autismus. Je tvořena převážně poznatky studií provedených na toto téma. Praktická část obsahuje návrh výzkumu, jehož tématem je pozitivní změna vztahu učitele a studenta s Aspergerovým syndromem nebo vysoce funkčním autismem vyvolaná změnou interakce a komunikace pomocí metody videotrénink interakcí a její možný vliv na vztah tohoto studenta a jeho spolužáků.

Klíčová slova

interakce, komunikace, poruchy autistického spektra, student, učitel

Abstract

Bachelor's thesis contains a literature review study and the research proposal. The theoretical section deals with basic informations about interaction and communication at school. It also discusses the issue of autism spectrum disorders, mostly diagnostic triad problem areas, in which they appear, and their particular types. There is also included the theme about education of individuals with these disorders. Next part of thesis deals with interaction and communication of individuals with autism spectrum disorders, especially those with diagnoses of Asperger syndrome and high functioning autism. It mostly consists of findings of studies conducted on this topic. The practical part of thesis contains the research proposal. Its theme is a positive change in relationship between teacher and student with Asperger syndrome or high functioning autism due to changing interaction and communication using technique video interactions guidance and its possible effects on the relationship between the student and his classmates.

Keywords

interaction, communication, autism spectrum disorders, student, teacher

Obsah

Seznam použitých zkratk	8
Úvod	9
1. Interakce a komunikace ve školních třídách	11
1.1 Interakce	11
1.2 Komunikace	12
2. Poruchy autistického spektra	15
2.1 Diagnostická triáda problémových oblastí	16
2.1.1 Sociální interakce	16
2.1.2 Komunikace	17
2.1.3 Imaginace, zájmy a hra	21
2.2 Jednotlivé poruchy autistického spektra	22
2.2.1 Dětský autismus (F84.0)	22
2.2.2 Atypický autismus (F84.1)	22
2.2.3 Aspergerův syndrom (F84.5)	23
2.2.4 Další ze skupiny PAS	23
2.3 Rozdíl mezi vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem	24
2.4 Vzdělávání dětí a dospívajících s PAS	24
2.4.1 Integrace dětí a dospívajících s PAS do ZŠ a SŠ	25
2.4.2 Vzdělávací metody a principy výuky	27
2.4.3 Asistence ve škole	28
3. Interakce a komunikace ve školních třídách s dětmi s AS/HFA	30
3.1 Interakce a komunikace mezi jedincem s AS/HFA a jeho spolužáky	30
3.1.1 Trénink sociálních interakcí	36
3.1.2 Postavení jedince s AS/HFA v sociální síti třídy	37
3.1.3 Přátelství	37
3.1.4 Samota	39
3.1.5 Šikana	40
3.2 Interakce a komunikace mezi jedincem s AS/HFA a učitelem	41
3.3 Vliv asistenta na interakci a komunikaci ve školní třídě	42
3.4 Interakce a komunikace v rámci celé školní třídy	43
3.4.1 Učitelovo vnímání interakce a komunikace mezi jeho žáků	44
3.5 Další, dodatečná zjištění	45

4.	Návrh výzkumu	47
4.1	Cíl výzkumu.....	47
4.2	Teoretická východiska výzkumu	48
4.3	Hypotéza	49
4.4	Rozbor proměnných.....	49
4.5	Výzkumný soubor.....	50
4.6	Výzkumné metody	51
4.7	Sběr dat	52
4.8	Zpracování dat	53
4.9	Diskuze	53
	Závěr	55
	Použitá literatura	56

Seznam použitých zkratk

AAK	Augmentativní a alternativní komunikace
AS	Aspergerův syndrom
DA	Dětský autismus
DYS	Dyslexie
HFA	Vysoce funkční autismus (High functioning autism)
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
PAS	Poruchy autistického spektra
REPIM	Model vzájemného vlivu vrstevnické interakce (Reciprocal effects peer interaction model)
SEN	Specifické vzdělávací potřeby
SORAD	Sociometrický ratingový dotazník
SŠ	Střední škola
TEACCH	Terapie a vzdělávání dětí s autismem a poruchami dorozumívání (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children)
VŠ	Vysoká škola
VTI	Videotrénink interakcí
ZŠ	Základní škola

Úvod

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou poruchami zasahujícími do širokého spektra oblastí. Bývají též označovány jako všepřonikající. Možná i proto jsou poměrně novou diagnózou, kterou není vždy lehké rozpoznat. V některých případech jsou mylně považovány za jinou poruchu. Pravděpodobně právě jejich zaměnění s jinou diagnózou, které se v minulosti dělo poměrně často, způsobuje nárůst počtu udělování této diagnózy v posledních několika letech. Není to tedy pravděpodobně ani tak zvyšováním počtu jedinců s touto poruchou v populaci jako spíše zkvalitněním diagnostických metod a rozšířením možností v této oblasti používaných.

Další, co znesnadňuje jak diagnostiku, tak následnou práci s jedinci s PAS, je právě různorodé pole projevů této poruchy. Zjednodušeně řečeno, každý z jedinců s PAS je jiný. Respektive, u každého z nich se objevují projevy poruchy v jiné kombinaci, s jinou intenzitou a často i jiným zaměřením (například citlivost na rozdílný druh zvuků).

Díky průměrné či nadprůměrné inteligenci, někdy dokonce genialitě, je možné vzdělávat děti a dospívající s PAS v běžných školách. V zahraničí, především v USA a ve Velké Británii, je tomuto tématu věnována pozornost již delší dobu a integrace jedinců s PAS tam je, alespoň ve většině, na dobré úrovni. V České republice je tomuto tématu přikládána pozornost až v posledních několika letech a tak je zde integrace, alespoň podle některých případových studií, které ve své práci uvádí Vosmik a Bělohávková (2010), na nižší úrovni. I v ČR jsou ale již školy, které se snaží na integraci dětí s PAS zaměřit. Jednou z nich je gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského v Praze, které již několik let žáky s PAS integruje. Byla při něm založena i adaptační mikrotřída právě pro studenty s PAS. I ve spoustě dalších zařízeních, včetně mateřských škol, se již můžeme setkat s takzvanou „autitřídou“, což je třída uzpůsobená potřebám žáků s PAS, většinou přidružená k běžné škole.

První a zároveň nejkratší kapitola této práce shrnuje některé z důležitých poznatků o interakci a komunikaci a tyto pojmy definuje.

Druhá kapitola je věnována poruchám autistického spektra, konkrétně především diagnostické triádě problémových oblastí, ve které se projevují, a jejich jednotlivým typům. Právě komunikace, jedna z oblastí diagnostické triády, je zde poměrně podrobně rozpracovaná. Důvodem je to, že právě ze specifik interakce a komunikace jedince s PAS vznikají specifika

interakce a komunikace celé třídy, do které je tento jedinec integrován. Toto mé přesvědčení, které má za následek podrobný popis oblasti komunikace, se potvrzuje hned v následující kapitole, kde jsou právě odlišnosti jedinců s PAS v praxi popisovány jako zásadní faktor rozdílů mezi třídou s a bez integrovaného jedince. Druhá kapitola je dále věnována jednotlivým poruchám autistického spektra, u kterých je integrace do běžného vzdělávání možná a častá, a jejich rozdílům. Dále jsou zde podány základní informace o vzdělávání jedinců s PAS, o jejich integraci do běžných škol, o vzdělávacích metodách používaných u těchto žáků a také o asistenci ve škole, bez které není mnohdy integrace jedince s PAS v podstatě možná.

Poslední kapitola teoretické části se věnuje stěžejnímu tématu této práce. Je tvořena převážně výsledky výzkumů, které nám podávají základní i detailnější informace o interakci a komunikaci ve školních třídách s integrovaným jedincem s PAS, a to jak mezi ním a jeho spolužáky tak mezi ním a učitelem.

Čtvrtá kapitola obsahuje návrh výzkumu, jehož tématem je pozitivní změna vztahu učitele a studenta s Aspergerovým syndromem nebo s vysoce funkčním autismem vyvolaná změnou interakce a komunikace pomocí metody videotrénink interakcí a její možný vliv na vztah tohoto studenta a jeho spolužáků. Kapitulu zakončuje diskuze zaměřená na další případnou práci s výsledky navrženého výzkumu.

Cílem této práce je přiblížit, především za pomoci údajů přímo z praxe, specifika interakce a komunikace v běžných třídách, do kterých je integrován jedinec s PAS, a tyto poznatky ukotvit na teoretickém základě, který je k této problematice vázán.

Ráda bych zde ještě vyjasnila terminologickou otázku týkající se pojmů „žák“ a „student“. Jako „žák“ je v této práci, stejně jako v běžné řeči, označován jedinec docházející do ŽŠ, jako „student“ jedinec navštěvující SŠ a VŠ. U cizojazyčných textů, ve kterých jejich autoři toto pravidlo nezavedli, jsem se řídila jejich terminologií (takže žáci byli většinou označováni za studenty). Přesto ale myslím, že to, který z těchto termínů byl použit, nehraje v poslání této práce roli.

Veškeré uvedené překlady cizojazyčných zdrojů jsou mé vlastní.

1. Interakce a komunikace ve školních třídách

„Nelze nekomunikovat. Každé chování je komunikace. A proto, že neexistuje nechování, nemůže neexistovat komunikace.“ - Paul Watzlawick (Mikuláščík, 2010, s. 15)

Interakce i komunikace jsou blízké, často společně používané a spojované pojmy. I přesto se od sebe liší. Tři nejčastější pojetí vzájemného vymezení těchto pojmů uvádí Mareš a Křivohlavý (1995):

- jde o dva různé procesy, přičemž interakce je obecnější, nadřazenější
- jde o dva aspekty jednoho procesu
- jde o různé procesy, které mají určité části společné

Roli zde hraje mimo jiné to, jak široce si jednotlivé pojmy definujeme.

1.1 Interakce

Interakce je „vzájemné působení jedinců či skupin“. Je pro ni „charakteristické, že jeden subjekt svým chováním působí na jiný subjekt, pro který se toto chování stává podnětem pro jeho reakci“, takže „jde o výměnu vzájemně stimulujících způsobů chování. Interakce může probíhat mezi dvěma a více jedinci, mezi jedincem a malou sociální skupinou jako celkem a mezi dvěma a více sociálními skupinami jako celky. Může mít velmi rozmanité formy a plnit různé funkce. Může mít podobu spolupráce, soutěžení, výměny informací, záměrného manipulování, výměny hodnot materiálních i nemateriálních, může být konfliktní, může probíhat v různé emoční atmosféře atd. Průběh interakce ovlivňují také osobnostní charakteristiky, zejména interpersonální vlastnosti a sociální dovednosti“ (Slaměnik, 2000, s. 25).

Interakce ve škole je dvoustranná, účastní se jí tedy učitel i žák. Během jedné vyučovací hodiny proběhne velké množství interakčních epizod (učitel zvýší hlas → žák zbystří), které se promítají jak ve verbální, tak v neverbální rovině. I přesto, že ve verbální rovině zaujímá většinu

prostoru učitel, v neverbálním promítnutí interakce tomu tak vůbec být nemusí. Žáci totiž během vyučování vysílají velké množství neverbálních signálů (Gavora, 2007).

„V interakci učitele a žáka vystupují do popředí pedagogické, psychologické a sociální aspekty. Interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky mají pak vliv hlavně na vnímání, paměť a myšlení žáka, na jeho výkony a chování, a vytváření skupinových norem a pravidel žákovského kolektivu a na sociální prostředí ve třídě“ (Nelešovská, 2005, s. 77).

Interakci lze, z pohledu sociální psychologie, rozdělit na dvě skupiny, přičemž jedna je tvořena elementárními (působení jedné osoby na druhou, kdy druhá jen naznačí vstřícnou aktivitu) a druhá rozvinutými (typické působení jedinců/skupin na sebe navzájem) projevy lidí (Mareš & Křivohlavý, 1995).

1.2 Komunikace

Komunikace bývá definována jako dorozumívání či sdělování nejen mezi lidmi, ale i mezi zvířaty. Z psychologického hlediska jde především o přenos emocí, postojů, myšlení či jednání od jednoho člověka k druhému. Komunikaci lze dělit nejen na verbální a neverbální, ale i například na komunikaci hromadnou, chemickou, sociální anebo alternativní, což je nahrazení mluvené řeči jiným dorozumívacím systémem u lidí, kteří, například díky svému postižení, nemohou komunikovat běžnou řečí (Hartl & Hartlová, 2009).

„Komunikaci, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 24) nazýváme komunikací pedagogickou. Můžeme ji definovat jako výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace má své prostorové a časové dimenze, řídí se osobitými pravidly a umožňuje zpracovávat informace verbálními i neverbálními prostředky (Gavora, 1988).

Šedřová, Švaříček, Šalamounová a Zounek (2012), kteří zdůrazňují, že se pedagogická komunikace může odehrávat i mimo školu a nejen mezi učitelem a žákem, používají k označení komunikace výhradně mezi učitelem a žákem během vyučovacích hodin pojem výuková komunikace.

Vztahy mezi komunikujícími lze dělit na symetrické a asymetrické. V asymetrickém vztahu je jeden komunikující nadřazen tomu druhému. Ve škole je jím učitel. Nadřazený komunikující častěji pokládá otázky, více mluví, určuje téma hovoru nebo rozhoduje například o jeho ukončení. Mezi asymetrické typy vazeb ve škole patří: učitel – žák, učitel – skupina žáků a učitel – třída. Učitel jako dominantní osoba rozhovoru například určuje, kdo a kdy bude mluvit nebo zda je vyřčená odpověď správná. V symetrickém vztahu jsou si oba komunikující rovni. Ve školním prostředí by byl takovým příkladem komunikační vztah dvou žáků. Může se ale stát, že ani mezi žáky nebudou vztahy symetrické, například když je některý z žáků (nebo skupina žáků) dominantnější, průbojnější než ostatní. I když ale ve skupině vznikne jeden její vedoucí, nebude ve vztazích dosahovat takové míry asymetrie jako učitel, kterému stále přísluší větší pravomoc. Mezi symetrické vztahy patří zmíněný žák – žák, dále žák – skupina žáků, žák – třída, skupina žáků – skupina žáků a skupina žáků – třída (Gavora, 2007).

Jak je ze zmíněných komunikačních vztahů zřejmé, mohou se během komunikace ve školní třídě objevit dva typy dialogu, a to buď mezi žákem a učitelem, nebo mezi dvěma žáky.

Dialog učitel – žák je podle Gavory (2007) nejčastější formou komunikace ve třídě. Má tři prvky, které se během vyučování opakují a tvoří tak stabilní formu výuky. Učitel začíná tím, že položí žákovi otázku, ten na ni odpovídá a dostává od učitele zpětnou vazbu (potvrzení, vyvrácení, vysvětlení apod.). Učitelovy otázky se přitom od běžné komunikace liší svou vysokou frekvencí, tím, že na ně většinou zná učitel předem odpověď, tím, že jimi vede žáka k novým znalostem a prověřuje je a také tím, že žáci si zvláštnost tohoto dialogu uvědomují.

Flanders (1961) přišel, poté co v šedesátých letech minulého století prováděl pozorování na školách, s teorií „the rule of two-thirds“, ve které uvádí, že dvě třetiny času z průměrné vyučovací hodiny někdo mluví, že ve dvou třetinách je tím mluvícím učitel a že dvě třetiny tohoto učitelova projevu tvoří výklad nebo jeho vlastní názory, instruování a kritizování žáků.

Dialog žák – žák nastává, když učitel nastolí problém, nad kterým žáci buď volně, nebo podle nějakého klíče (zasedací pořádek, pohlaví, jeden z žáků má roli moderátora) diskutují. Tento dialog dává žákovi možnost se během vyučování více projevit, zvyšuje jeho aktivitu i zájem o probírané učivo (Gavora, 2007). Učitel by měl podle Čápa a Mareše (2007) zadávat žákům záměrně takové aktivity ve skupinách, při kterých si procvičí kromě učiva i společné řešení problémů a mezilidské vztahy, čímž může být pozitivně ovlivněno klima celé třídy a předejito agresí a šikaně. Další, co pozitivně ovlivňuje a modeluje vztahy mezi žáky, jsou různé akce

pořádané mimo školu, kdy je jim, stejně tak jako učiteli, umožněno zažít si jinou sociální roli než tu, na kterou jsou zvyklí z vyučování a kde mohou namísto vzájemného soutěžení, které znají ze školy, spolupracovat.

Stejně jako jiné druhy komunikace, i pedagogická má svá pravidla, která „jsou určována obecnými pravidly společenských interakcí (slušné chování), jsou částečně formálně podmíněna školou (školní řád), jsou výsledkem interakce učitele a žáka. Také jsou ovlivňována tzv. skrytým kurikulem školy (co je v komunikaci mezi žáky a učiteli běžné, jaká pravidla vzájemné komunikace dodržujeme ...)“ (Gillernová, 2012, s. 13-14).

Pravidla ve třídě jsou dle Gavory (2007) důležitá především ze dvou důvodů, a to k zajištění dominantnosti učitele a kvůli organizaci ve třídě. V tradičním vyučování se častěji používají autokratická komunikační pravidla, která dávají učiteli právo vzít si slovo, kdy chce, oslovit, koho ze třídy chce, volit téma i délku hovoru a podobně. Žák má přitom určeno, kdy, s kým, o čem, kde, jak dlouho...bude hovořit. Tato pravidla, která dávají více „moci“ učiteli, slouží k udržení pořádku během vyučování ve třídě. Liberální komunikační pravidla dávají část zodpovědnosti za vzdělání i žákovi samotnému a jsou výsledkem demokratického smýšlení a důvěry učitele ve své vlastní řídicí schopnosti. Oba přístupy mohou být kombinovány anebo střídány v závislosti na individualitě každé třídy.

Cangelosi (1994, s. 123), jehož práce se zaměřuje především na metody řízení vyučování a chování, na hodnocení, systémy vyučování a na práci se třídou, tvrdí, že pokud má být nějaké pravidlo chování ve třídě označeno za nezbytné (ve školách bývají zaváděna i pravidla, která nejsou nezbytná), musí sloužit alespoň jednomu z následujících účelů:

- Maximalizovat spolupracující a minimalizovat nespolupracující chování, obzvláště rušivé.
- Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.
- Zamezit rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě.
- Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

Jedno z možných porušování pravidel ve škole se nazývá nelegální respektive ilegální komunikace. Může se objevit jako opisování mezi žáky, používání taháků nebo, nejčastěji, jako napovídání, se kterým se můžeme setkat jak u žáků, tak občas i na straně učitelů (Mareš & Křivohlavý, 1990).

2. Poruchy autistického spektra

Skupina pervazivních, tedy všepřonikajících, vývojových poruch (F84) „je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci“ (World Health Organization, 2008, s. 248).

„Ve světě se rozšířil a je v současné době běžné používán termín poruchy autistického spektra (PAS), který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám“ (Thorová, 2006, s. 60).

Názory na PAS a odůvodnění jejich vzniku prošly, stejně tak jako u mnohých jiných poruch, řadou změn. Za původce byly nejprve označovány chladné matky, pro které Kanner, jež roku 1943 jako první autismus popsal, vymyslel slovní spojení „matky ledničky“. Později byla příčina vzniku hledána ve vyšším socioekonomickém postavení rodičů či gastrointestinálních potížích vyvolaných očkováním. Dnes jsou PAS považovány za vrozené. Vznikají díky změnám v mozku, tedy na neurobiologickém základě, významnou roli hrají i faktory genetické (Thorová, 2006). „Spolu výskyt dětského autismu je v rodinách u sourozenců 2-3%, u dětí s poruchou autistického spektra 5-6% oproti 0,1-0,4% výskytu autismu a 0,6-1% výskytu poruch autistického spektra v běžné populaci“ (Thorová, 2006, s. 52).

„V dnešní době je obecně přijímán fakt, že na 100-200 narozených dětí připadá 1 dítě s PAS, což znamená, že se v České republice ročně narodí okolo 500-1000 dětí s touto diagnózou“ (Thorová, 2008, s. 43).

Stejně jako u jiných vývojových poruch, i u autismu platí, že jím častěji trpí chlapci než dívky. Poměr mezi pohlavími je uváděn odlišně u jednotlivých typů diagnóz i mezi jednotlivými autory. Nejčastěji bývá udáván poměr 3 nebo 4 chlapci s autismem na 1 dívku, přičemž obecně platí, že „čím vyšší intelekt, tím větší rozdíl v poměru pohlaví (převažují chlapci)“ (Thorová, 2006, s. 226).

2.1 Diagnostická triáda problémových oblastí

Triáda problémových oblastí, která je pro PAS společná, zahrnuje tři základní oblasti, interakci, komunikaci a imaginaci, ve kterých dochází k odchýlení se od společensky uznávané normy nebo k absenci, potížím, omezením či k nějakému specifiku s tou danou oblastí spojeným.

Při udělování diagnózy se mimo jiné hodnotí právě jedincovy ne/schopnosti v jednotlivých oblastech triády, přičemž „*žádný jednotlivý příznak není pro diagnózu autismu patognomický*“ (Pečeňák., 2002, s. 198).

2.1.1 Sociální interakce

Z oblasti sociální interakce a sociálního chování je ve společnosti nejznámější a nejrozšířenější tvrzení, že lidé s PAS, především děti, lze poznat podle jejich neschopnosti nevázat oční kontakt a celkově podle odmítání kontaktů fyzických. To ale ve skutečnosti nemusí platit vždy. Některé děti s PAS jsou velmi přátelské a mazlivé a oční kontakt umí navazovat bez problémů, či se tuto sociální dovednost snadno naučí. Dostáváme se tedy k tomu, že každé dítě s PAS je jiné, stejně tak jako děti ve zdravé populaci, a i hloubka poruchy sociální interakce je tedy u jednotlivých dětí různá.

Škála sociálního chování se u dětí s PAS pohybuje od extrémní osamělosti k extrémní sociální aktivitě. Uvedené příklady jednotlivých projevů přechází plynule od jednoho pólu k druhému, tedy od osamělého a pasivního k afektivnímu, aktivnímu a zvláštnímu chování: dítě je samotářské; nemá zájem o komunikaci, o vrstevníky ani o společnou hru; skrývá se např. pod stolem; zakrývá si oči nebo uši; málo projevuje své potřeby; je hypoaktivní; má omezenou schopnost sdílet radost, empatii, podělit se, poprosit o pomoc; je příliš spontánní v sociální interakci; má přehnanou až bizarní mimiku a gestikulaci; obtížně chápe pravidla sociálního chování i kontext sociální situace; ulpívá na jednom, například komunikačním, tématu; nedodrжуje intimní vzdálenost ani společenský odstup (dotýká se, hladí či líbá cizí lidi); má příliš encyklopedické zájmy, obsesivní touhu po dodržování rituálů, pravidel, dobré vyjadřovací schopnosti, ale příliš formální až strojenou řeč; má velké výkyvy v kvalitě kontaktu, sociální chování je velmi nesourodé, záleží na prostředí, situaci a osobě, se kterou je kontakt navázán. Většina dětí s PAS o sociální kontakt stojí, jen ho neumí navázat, je v něm

nejistá a díky nepředvídatelnosti jeho dalšího vývoje pociťuje úzkost a chaos. Chování ostatních lidí je pro ně velmi nečitelné (Thorová, 2006).

Příkladem může být útržek z osobní výpovědi ženy s Aspergerovým syndromem:

„Lidské vztahy mě stále matou a jsou pro mě náročné. Chtěla jsem být mezi lidmi, ale nebyla jsem si jistá, jestli jsem schopna vydržet tu bolest, kterou za to zaplatím. Některé dny je můj mozek úplně vyčerpaný snahou, abych dělala a říkala to, co se ode mě očekává. Nikdy to nevydržím moc dlouho“ (Lawson, 2008, s. 80).

2.1.2 Komunikace

Další oblastí, ve které jsou lidé s PAS specifictí, je komunikace. Někteří z nich umí mluvit bez obtíží, jiní mluví jen částečně anebo vůbec. Někteří komunikují řečí, jiní nějakým alternativním komunikačním systémem, další, především pokud je u nich autismus spojen se závažným mentálním postižením, nemluví vůbec. Komunikace zůstává důležitou oblastí během celého života a schopnosti v ní ovlivňují jedincovo počínání v rodině, ve škole i jinde.

Švarcová-Slabinová (2006, s. 151) shrnuje kvalitativní poškození komunikace do čtyř skupin diagnostických kritérií autismu:

- Vývoj mluvené řeči je opožděn nebo zcela chybí. Chybějí i pokusy o alternativní komunikaci pomocí gest, mimiky apod.
- Je-li řeč vyvinuta, chybí schopnost začít a udržet konverzaci.
- Používání jazyka je stereotypní, repetitivní.
- Chybí schopnost napodobit chování přiměřené věku.

Pokud je řeč rozvinutá, můžeme u ní, dle Slowíka (2010, s. 120-121), pozorovat charakteristické komunikační zvláštnosti jako:

- echolálie (tedy doslovné opakování slyšeného, např. reklam, filmů, vět z jedincova okolí) a další neobvyklé prvky řeči
- narušená modulace řeči, která bývá také arytmiická a nekoordinovaná
- omezení neverbálních komunikačních prvků, například nevýrazná mimika a scházející gestikulace

- nedostatek reciprocity, tedy reakcí na impulzy od druhých osob
- nesprávné používání slov, které je důsledkem neporozumění jejich významu v sociálním kontextu
- narušení sociálních aspektů komunikace, tzv. sociální slepota, která se projevuje neschopností odečítat významy výrazů ve tvářích, v gestech a v očích druhých lidí
- neschopnost „opustit myšlenku“, tedy dlouhodobé setrvávání u jednoho tématu v rozhovoru, přičemž je dotyčný schopen stále dokola popisovat a rozebírat prakticky totéž
- hyperrealistické myšlení – význam sdělení chápou lidé s autismem vždy doslovně, takže neporozumí například ironii nebo symbolickému významu
- nepřiměřené reakce na podněty - neadekvátně (afektivně) zareagují na běžné sdělení, nebo naopak nezareagují na silné výstražné signály

Další, s čím se můžeme v komunikaci lidí s PAS setkat, jsou neologismy, tedy pojmy, které si člověk sám vymyslí a používá je k označení věcí nebo dějů, což je pro okolí často nesrozumitelné a nelogické. Podobně nepochopitelné mohou být pro okolí idiosynkrazie, tedy používání reálných slov nebo slovních spojení v jiném než jeho sémantickém obsahu (Pečeňák, 2002).

Mezi častá specifika této oblasti patří i chybné používání osobních zájmen, což je možná důsledek echolálie. „*Používají „ty“ místo „já“, „ona“ místo „on“, „my“ místo „vy“ apod.*“ (Gillberg & Peeters, 2008, s. 24).

Nývtová (2008) zmiňuje také samomluvu, která nezmizí u dětí s PAS, na rozdíl od zdravých dětí, na konci předškolního období, ale přetrvává do pozdějšího věku. Dítě díky ní nemůže například dostatečně vnímat pokyny dospělých.

Zaměříme-li se na vývoj komunikace a řeči u dětí s PAS, zjistíme, že první odchylky od normálu se mohou objevit ve stadiu žvatlání. Toto stádium chybí nebo je monotónní nebo neslouží ke komunikaci. Přesto zde ještě nemusí rodiče dítěte žádnou odchylku od běžného vývoje poznat. Většina dětí s PAS se, na rozdíl od zdravých dětí, nedožaduje pozornosti ani her typických pro období 8-12 měsíců. Většina z nich se zatím též nenaučí ukazovat na předměty zájmu, a pokud ano, většinou ještě ne vztyčeným ukazováčkem. Komunikační styl je již v tomto období ovlivněn tím, zda jde o hyperaktivní či hypoaktivní dítě (Gillberg & Peeters, 2008). „*U některých dětí se uvádí, že se velmi zaměstnávají žvatláním a raným vývojem řeči, ale že*

projevují významnou regresi kolem druhých narozenin, často přestanou zcela mluvit“ (Bondy & Frost, 2007, s. 29-30). V předškolním období si je dítě s PAS často schopné osvojit pár jednoduchých slov. Pokud ale jejich užívání nevede k žádnému jasnému pokroku, přestane je zase používat. Toto je důkazem, že řeč není to, co je u dítěte s PAS postiženo primárně. Mnoho dětí zůstává, po projití stádia s pár naučenými slovy, němými. U menší části dětí s PAS se řeč, ani tomto stadium, neobjeví vůbec. Zhruba u poloviny dětí se začnou v období mezi 2,5 – 4 (5 či 6) lety objevovat echolálie. Častá je též palilálie, tedy neustálé opakování vlastních slov či vět, obvykle šeptem. U obou zmíněných mohou děti zůstat měsíce, roky i celý život. V období školního věku přejde většina jedinců z echolálií na komunikativní řeč různé kvality. Řeč je často formální, monotónní, s nezvyklou výškou či hlasitostí hlasu. V období adolescence dochází u menší části lidí s PAS ke změnám a to buď k výraznému zlepšení, nebo ke zhoršení, kdy buď zcela přijdou o řeč, přestanou ji používat, i když mají stále schopnost mluvit, nebo se vrátí zpět k echoláliím. Mnozí lidé s PAS, ať už mluvící či ne, rozumí lépe psanému slovu než verbálnímu projevu (Gillberg & Peeters, 2008).

„Obtíže, které mají děti s autismem při efektivní komunikaci a jasném porozumění, mohou zahájit obtížnou klesající spirálu. Dítě se může přestat snažit komunikovat, což je výsledkem zakoušení tolika selhání. Toto snažení se může vést k menšímu kontaktu s vrstevníky. Vrstevníci si na oplátku mohou myslet, že se dítě lépe cítí v izolaci a nesnaží se o další kontakt. Naneštěstí, pokud na sebe dítě s autismem a vrstevníci vzájemně nepůsobí, je to virtuální ujištění, že se u něho nerozvine zralejší sociální styl, což vede k další izolaci“ (Bondy & Frost, 2007, s. 33).

Ač to nemusí být zprvu očividné, neschopnost komunikovat s sebou pro děti i dospělé nese velmi vážné následky. Pokud si jedinec není schopen vykomunikovat to, co právě potřebuje, bývá frustrován. U dětí se tato frustrace může vyvinout ve výbuchy vzteku, agrese i sebezraňování. Podobné následky mívá neschopnost komunikovat „ne“. Pokud nemůže jedinec například během školní výuky oznámit, že potřebuje přestávku a ne další úkol, je pro něj „útok“ proti ostatním spolužákům či okolním věcem vynuceným útekem před nucenou činností. Ani jedinci, kteří umí několik základních frází, nemají ve výsledku možnost zapojit se do společenské komunikace. Dokáží si sice vykomunikovat základní potřeby, ale již nemohou komunikovat o běžných věcech a tím jsou jejich případná přátelství limitována a nemohou se rozvíjet, pokud k jejich navázání tedy vůbec dojde. Matoucí a děsivý život plný velkého chaosu mohou zažívat i jedinci bez schopnosti rozumět ostatním. Neví, co bude po čem následovat, co se od nich očekává ani co mohou oni očekávat od okolí, kam, s kým a na jak dlouho mají

jit...zde můžeme hledat jednu z příčin rituálů a rutiny (o nichž byla již zmínka), kterými tito lidé dávají okolnímu světu smysl. Není poté překvapením, že se zlobí a jsou nervózní, pokud jsou jejich rituály přerušeny, což bývá nazýváno „odpor ke změně“ či snaha o „zachování stejnosti“ (Bondy & Frost, 2007).

Jak z již napsaného vyplývá, jsou zde možnosti, jak lidem s PAS v oblasti komunikace pomoci. Tou první je rozvíjení porozumění a snížení nevhodných projevů v řeči. Zde se nabízí možnosti jako zlepšení komunikačních dovedností „ostatních“. Nedorozumění a afektivní chování lze často eliminovat jen tím, že na člověka s PAS mluví jeho okolí v jednoduchých pokynech, konkrétně a jasně. S tím souvisí práce na odstraňování nejistot, které, například jen díky nedostatku informací, jedinci v kvalitní komunikaci brání. Pomoci zde může i tak „jednoduché“ řešení jako zapisování si důležitých informací do diáře a následné odkazování na něj ve stavu nejistoty. Další metodou eliminace nevhodné komunikace jedince s PAS je její ignorování ze strany okolí. Hojně používané je vytváření pravidel o čem, kdy, kde, jak dlouho...bude komunikace vedena. Toto pravidlo pomáhá ve vzájemné komunikaci například mezi učitelem a žákem s PAS ve škole (Howlin, 2009).

Rodiče dětí s PAS se ve zlepšování komunikace svých potomků mohou dále řídit pokyny jako například *„učte dítě vhodné a situačně přiléhavé formulky pro zahájení rozhovoru; podpořte dítě, aby se nebálo říkat „nevím“; nacvičujte komplimenty určené druhým; vysvětlujte dítěti metafory a další obrazná vyjádření; učte dítě, jak má pracovat s přízvuky ve větách, s rytmem a tónem hlasu; podporujte dítě ve snaze, aby se ptalo na nejasnosti, žádalo o zopakování, zjednodušené sdělení, či přeformulování instrukcí, případně o jejich písemné vyjádření“* (Attwood, 2012, s. 85-86).

Další možnou pomocí, pokud není účinné nebo nelze použít zmíněné rozvíjení porozumění a snížení nevhodných projevů v řeči, je výuka alternativních dovedností.

„Termín „augmentativní a alternativní komunikace“ (AAK) se vztahuje k intervencím, které byly vytvořeny za účelem kompenzace poruch v oblasti expresivní komunikace jedinců. Slovo augmentativní ukazuje, že mohou být tyto intervence použity ke zlepšení efektivity komunikace skrze existující prostředky (včetně řeči), zatímco alternativní naznačuje vyvíjení systémů, které dočasně či trvale nahrazují řeč“ (Bondy & Frost, 2007, s. 47-48).

U AAK existují dva typy symbolů a to bez pomůcek a s pomůckami. Mezi symboly bez pomůcek patří především gesta a řeč těla, jako ukazování na předmět zájmu nebo kývání a

kroucení hlavou ve významu „ano“ nebo „ne“, vokalizace a používání manuálních znaků. Ty mohou být užity k vyjádření i k porozumění jazyka, ne všechny děti a jejich okolí se je ale dokáží naučit používat. Do skupiny symbolů s pomůckami patří skutečné předměty, kdy například přinesení hrnku znamená „Mám žízeň.“, přinesení botiček „Chci jít ven, na procházku, do parku...“ a podobně. Omezením je zde přenosnost předmětů i riziko, že nebudou v okamžiku potřeby k dispozici. O něco náročnější je používání fotografií, hlavně kvůli jejich symboličtějšímu vztahu k předmětům a jejich výrobě (fotografování, vystřihování z časopisů...). Výhodou je jejich lepší přenosnost, pomáhá i technologický pokrok spolu s digitálními fotoaparáty... Oblíbené jsou i symboly ve formě perokresby, tedy ilustrace předmětů, osob, činností, místa, pohybů, pocitů atd. Nejběžněji používané jsou Obrázkové komunikační symboly© (PCS), dostupné ve svazku 3000 symbolů. Posledním zmíněným typem symbolů jsou abecední symboly, jejichž výhodou je srozumitelnost lidem, kteří umí číst, nevýhodou pak neefektivita používání u lidí s PAS, kteří číst neumí. Jednou z hojně používaných metod, která naučí dítě komunikovat, aniž by vyžadovala řeč či napodobování je Obrázkový výměnný komunikační systém (PECS), vyvinutý původně pro malé děti s autismem (Bondy & Frost, 2007).

2.1.3 Imaginace, zájmy a hra

Jedním z nejčastěji se vyskytujících příznaků této skupiny je mimořádné zaujetí předmětem či jeho částí. Jde často o předmět, kterým lze otáčet, houpat... Hra s oblíbenou věcí je stereotypní a dítě se na ní mimořádně soustředí. Při hře s hračkou se často zaměří více na detail než na její funkčnost. Vyskytují se též stereotypní pohyby jako otáčení na místě, třepání rukama (typické žmolkovité pohyby prsty před očima), kývání hlavou... Dále lze u dětí s PAS pozorovat nutkavé chování, rituály a fascinaci specifickými smyslovými podmínkami jako kapání vody, blikání světel. Do této skupiny lze dále zařadit extrémní strach z nezvyklých podnětů, například ze zvuku vysavače, štěkání psa, z dětského pláče (Pečeňák, 2002).

Díky narušené schopnosti imaginace a symbolického myšlení se u dětí nerozvíjí hra, která je důležitá pro učení a další vývoj dítěte. Stereotypní zájmy, například o dopravní prostředky či o počasí, se velmi často promítají i do kreseb těchto dětí (Thorová, 2006).

2.2 Jednotlivé poruchy autistického spektra

2.2.1 Dětský autismus (F84.0)

Dle Hrdličky (2004) „*je dětský autismus (DA) nejlépe prostudovanou pervazivní vývojovou poruchou*“ (s. 34). Charakteristická je pro něj psychopatologie zejména ve třech problémových oblastech, tedy v interakci, komunikaci a imaginaci. Příznaky by měly nastoupit, podle požadavků pro diagnózu, do třetího roku života.

„Pro praxi je důležité dělení DA na vysoce funkční, středně funkční a nízkofunkční. Nejvíce je využíváno termínu vysoce funkční autismus (HFA), který označuje autistické jedince bez přítomnosti mentální retardace (tedy s IQ minimálně 70) a s existencí komunikativní řeči, tedy osoby s lehčí formou postižení. Poměr HFA ve skupině DA se udává v rozmezí 11-34%. Středně funkční autismus zahrnuje jedince s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací, kde je již více patrné narušení komunikativní řeči a v klinickém obraze přibývá stereotypií. Nízkofunkční autismus je popisován u nejvíce retardovaných dětí (těžká a hluboká mentální retardace), které nemají rozvinutou použitelnou řeč, velmi málo navazují jakýkoli kontakt a v symptomatice převládají stereotypní, repetitivní příznaky (Hrdlička, 2004. s. 40-41).

2.2.2 Atypický autismus (F84.1)

Diagnóza atypický autismus se uděluje tehdy, když dítě splňuje diagnostická kritéria pro DA jen částečně. Pevné hranice ani speciální škály u této diagnózy ale neexistují. Obvykle se ale diagnostikuje tehdy, když:

- první symptomy autismu byly zaznamenány až po 3. roce věku (což není časté)
- abnormální vývoj je zaznamenán ve všech třech diagnostických oblastech, ale nesplňuje ještě (tíží a frekvencí symptomů) diagnostická kritéria pro DA
- je jedna z oblastí diagnostické triády výrazně nenarušena
- i přes přítomnost některých symptomů typických pro autismus nelze diagnóza udělit kvůli nízkému mentálnímu věku

Atypický autismus vzniká často právě u jedinců s těžkou nebo hlubokou mentální retardací (Thorová, 2006).

2.2.3 Aspergerův syndrom (F84.5)

Aspergerův syndrom (AS), někdy nazývaný též „sociální dyslexie“, má mnoho podob a různorodých symptomů a díky jeho nejasným hranicím je někdy těžké určit, zde jde ještě o AS nebo jen o sociální neobratnost spojenou s výraznými zájmy a rysy osobnosti. Mezi diagnostická kritéria patří, stejně jako u DA, kvalitativní narušení sociální interakce a stereotypní, opakující se způsoby chování a zájmy. Dále pak fakt, že porucha způsobuje klinicky významné poruchy v oblastech sociální, profesní i dalších. Dalším kritériem je neopozděný vývoj řeči (dle MKN-10) nebo opožděný vývoj řeči s vyrovnáním se normě okolo 4. – 5. roku života (dle praxe některých odborníků). Kognitivní vývoj, sebeobsluha i adaptivní chování (krom sociálního) jsou, na rozdíl od DA, v normě. Vyskytuje se často dyspraxie (nemotornost), která ale není pro diagnózu podmínkou (Thorová, 2006).

Mezi typické charakteristiky a obtíže dětí s AS patří například neschopnost plného zapojení se do kolektivu a selhávání ve vztazích s vrstevníky; nadprůměrná inteligence některých jedinců, především v určité oblasti; dyskoordinace pohybů, stereotypní autostimulační pohyby nebo tiky a grimasování v obličeji; vyhraněné zájmy, fixace na předměty; výrazná naivita a sociální nezdatnost (často jsou proto oběťmi šikany); obtížné chápání pravidel her; nepřiměřené navazování kontaktu; nadměrná produkce kreseb nebo písemného materiálu; opakující se chování a myšlení nutkavého charakteru; přecitlivělost na určité podněty nebo naopak necitlivost; potřeba pevných pravidel a řádu (Thorová, 2007).

Stejně jako u DA, i zde určujeme funkčnost, která nám mimo jiné může naznačit jedincovu schopnost obstat v běžném životě, ve škole, v práci. U vysoce funkčního AS nemluvíme o sociální slepotě, ale o sociální naivitě a na rozdíl od nízkofunkčního AS u něj například chybí výrazné problémové chování (Thorová, 2006).

2.2.4 Další ze skupiny PAS

Mezi PAS jsou dále řazeny „*Rettův syndrom (F84.2), Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3), Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4), Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8) a Pervazivní vývojová porucha nespecifická (F84.9)*“ (World Health Organization, 2008, s. 248).

2.3 Rozdíl mezi vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem

Přesto, že vysoce funkční autismus (HFA) a Aspergerův syndrom (AS) jsou dvě různé diagnózy, nejsou mezi nimi velké rozdíly. Jak ukázaly mnohé studie na toto téma, mají někdy víc podobností než odlišností. Ve Spojených státech se častěji používá diagnóza HFA, jednou z příčin může být i to, že na pojem „autismus“ je možné získat větší finanční pomoc než na méně známý „syndrom“. Pokud tedy jedinec spadá to diagnostické „šedé zóny“ mezi AS a HFA, sahá se často po praktickém přístupu a uděluje se diagnóza, která zajistí jedinci lepší pomoc (Attwood, 2012).

Nývltová (2008) spatřuje AS jako lehčí poruchu než HFA a jedince s ním bližší běžné populaci. Zdůrazňuje též rozdíl mezi nástupem psychopatologických projevů (u AS v relativně pozdějším věku).

Ve výzkumných studiích bývají data získaná od jedinců s těmito typy diagnózy zpracovávána dohromady, protože se mezi nimi nenachází, co se výsledků studie týká, žádné rozdíly (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011).

O podobnosti těchto poruch svědčí i to, že v páté revizi Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch (DSM-5) Americké psychiatrické společnosti, již není Aspergerův syndrom jako samostatná klasifikace (Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5, 2013)

2.4 Vzdělávání dětí a dospívajících s PAS

To, jak bude probíhat vzdělávání jedince s PAS, záleží na jeho kognitivních, sociálních, řečových i dalších schopnostech, na tom, do jakého zařízení bude zařazen (rodiče, odborníci zařízení vyberou nebo se přizpůsobí nabídce), na míře individuality v přístupy k němu, na vlastnostech jeho učitelů i spolužáků a na mnohém dalším.

Děti s PAS mohou navštěvovat třídy pro žáky s autismem v ZŠ speciální, v ZŠ praktické nebo v ZŠ, nebo být integrováni do třídy ZŠ speciální, do třídy ZŠ praktické nebo do ZŠ a poté na SŠ (Čadilová & Žampachová, 2008).

2.4.1 Integrace dětí a dospívajících s PAS do ZŠ a SŠ

„Děti s mírnější poruchou autistického spektra obvykle navštěvují běžné školky a školy...navštěvují prakticky všechny typy středních škol – učební obory, průmyslové školy, humanitně i technicky zaměřené střední školy, gymnázia. Někteří žáci s poruchou autistického spektra vystudovali vysokou školu (VŠ)“ (Thorová, 2008, s. 55).

Integrace se tedy týká především dětí s HFA, AS a některých jedinců s Atypickým autismem.

O tom, zda je či není integrace pro dítě vhodná, diskutují zastánci obou protipólů již několik desítek let. Nedobrali se ale zatím k žádnému jasnému stanovisku. Při integraci záleží na každém dítěti a na jeho individuálních schopnostech. Může se také stát, že pro dítě bude zprvu vhodnější speciální vzdělávání a jako starší bude schopno vzdělávat se v běžném zařízení. „V mnoha státech Evropy, ve Spojených státech a v Austrálii byla provedena legislativní úprava ve prospěch integrovaného vzdělávání“ (Howlin, 2009, s. 143). I v České republice se s dětmi s PAS setkáváme v ZŠ a SŠ stále častěji a při integraci se postupuje dle vyhlášky č. 73/2005 zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona (Thorová, 2007).

Základní výhody a nevýhody integrace shrnuje v níže uvedené tabuli i Thorová (2006, s. 367):

Výhody integrace	Nevýhody integrace
Náročnější prostředí více odpovídá běžným podmínkám.	Chybí ochranné prostředí, nevyhovuje individuálním potřebám dítěte.
Možnost imitace chování v běžném sociálním prostředí.	Méně uspokojuje specifické potřeby dítěte.
Odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky.	Vyšší zátěž, z toho vyplývající vyšší stres a úzkost, více problémového chování.
Lepší dostupnost školy.	Chybějící vzdělání učitele ve speciální pedagogice, chybí zkušenosti s výukou dětí s PAS.
Lepší pocit rodičů, že se o integraci pokusily.	Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jednají s lidmi a zařízeními, která nejsou vždy na děti se specifickými potřebami zvyklá.

V případě přítomnosti asistenta možnost velmi individuálního přístupu a nácviků v běžném prostředí.	Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte. Nebezpečí šikany a posmívání.
Některé děti se na prostředí speciální školy obtížně adaptují, připadají si vyčleněné, chtějí do běžné školy.	Sklon k sebepodhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch.

Tabulka 1 – Výhody a nevýhody integrace

Tématem častých diskusí i záměrné prevence je bezesporu již zmíněná šikana. „*Výzkumy udávají, že zhruba tři čtvrtiny dětí s AS referovaly doma o šikaně, popichování nebo trápení ve škole*“ (Thorová, 2007, s. 42).

Dítě s PAS často nedokáže předvídat záměry okolí ani poznat, kdo je opravdový přítel, je snadno zranitelné a tak se i snadno stává obětí šikany. Pokud si dítě špatně vyloží chování okolí nebo neškodnou poznámku či přátelské žertování, může nepřiměřeně reagovat a za oběť šikany se považovat mylně, což je pro něj ale v podstatě stejně závažné a zneklidňující jako opravdová šikana. Pachatelem šikany dítě s PAS většinou nebývá, a pokud ano, je k tomu ve většině případů naváděno okolím. Bývá pak snadno odhaleno a potrestáno (Boyd, 2011, s. 76).

Thorová (2006, s. 365-366) na obhajobu šikanujících dětí, agresorů, vysvětluje: „*nejsou zlé, jsou nevědomé. Šikana velmi často vyvěrá z malé informovanosti dětí. I ony se morálně vyvíjí, akceptaci a ochraně slabšího se musí teprve učit. Samy těžko pochopí, že lidé s poruchou autistického spektra jsou slabší. Není dobré je trestat za přestupek bez porozumění. Musíme vysvětlovat, dávat příklady, diskutovat. Je důležité, aby pedagog ve třídě promluvil se spolužáky, vysvětlil jim, v čem má dítě problém, v čem spočívá jeho handicap a jak mu mohou pomoci.*“ Tato konzultace a vysvětlení problematiky PAS je jistě nanejvýš vhodná ještě před příchodem dítěte s PAS do třídy. Kromě prevence šikany může být pomocná i při samotné integraci dítěte. Pokud nemá pedagog sám dostatek informací a zkušeností s touto problematikou, může odborníka na práci s dětmi s PAS do třídy přizvat.

Integrace je pro děti a dospívající s PAS obtížná mimo jiné proto, že se musí vypořádat se změnou prostředí, návyků i frekvencí sociálních styků. To je pro ně často velmi náročné a stresující. Přesto si touto změnou musí při nástupu do školy nebo při přechodu ze ZŠ na SŠ (ze SŠ na VŠ) projít, někdy jsou z různých důvodů nuceni dokonce přecházet ze školy na školu i

víckrát během jednoho školního roku. Howlin (2009) shrnuje několik možností, jak dítěti s touto složitou změnou pomoci a jak mu ji co nejvíce usnadnit. Jednou z nich je již zmíněná informovanost učitelského sboru i žáků o PAS. Dále se osvědčila spolupráce původní školy s novou školou, například při přechodu ze ZŠ na SŠ. Jako užitečné se jeví jak předání si informací o žákovi mezi učiteli, tak i jeho postupné přivykání si na nové lidi i prostředí. Příkladem mohou být návštěvy nového prostředí ještě před zahájením studia, díky kterým si na něj může jedinec dopředu pomalu zvykat. Velkou roli zde hrají rodiče, kteří znají své dítě samozřejmě nejlépe a mohou škole poskytnout spoustu cenných informací. Vyplatí se kontaktovat i odborníky, kteří s jedincem doposud pracovali, a kteří o něm mohou škole též sdělit množství údajů. Někteří jedinci potřebují pro zdárné dokončení svého studia pravidelné kontroly a supervize, jiní zase flexibilní vzdělávací program. Vždy je ale důležitý kladný přístup a snaha porozumět a pomáhat ze strany okolí, především od učitelů a třídního kolektivu.

2.4.2 Vzdělávací metody a principy výuky

Po dlouholeté spolupráci odborníků na Univerzitě Severní Karoliny a rodičů dětí s DA vznikl jeden z nejznámějších programů pro „terapii a vzdělávání dětí s autismem a poruchami dorozumívání“ označovaný zkratkou TEACCH (Švarcová-Slabinová, 2006). Program „*rozvíjí silné stránky a zájmy postiženého, méně se zaměřuje na deficity. Zdůrazňuje se strukturované prostředí, pevný denní program a vizuální pomůcky*“ (Richman, 2008, p. 15).

Z TEACCH programu vychází i metoda strukturovaného učení, jejíž intervence se snaží odstraňovat deficity vycházející z diagnózy PAS a zároveň rozvíjí silné stránky lidí s touto poruchou. Základním pravidlem je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Tento systém vychází z naší kulturní tradice a vede k lepší orientaci a vnímání vzájemných souvislostí. Při strukturovaném učení je třeba znát čtyři hlavní principy, jimiž jsou individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace. Individuací se nemyslí pouze navázání individuálního vztahu s jedincem, ale také individuální volba metod, postupů i úloh, individuálně upravené prostředí, individuální formy komunikace a podobně. Struktura je v určitém smyslu důležitá pro každého člověka. Tím spíše pro jedince s PAS, kteří si díky ní usnadňují život. Mohou v ní nacházet odpovědi na otázky „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho a proč?“, na které jim jinak nenajde odpověď ani jejich zaběhnutá rutina. Z otázky „kde?“ vyplývá, že je důležitá struktura prostoru, především pracovního místa, kterou lze měnit podle aktuálních potřeb dítěte. Další, časová

struktura, je také moc důležitá, důkazem čehož může být užitečnost denních režimů, které výrazně ulehčují jedincům s PAS život. Mohou být nástěnné či přenosné, denní či dlouhodobé. Otázky, jak daný úkol splnit a jak dlouho bude plnění úkolu trvat, patří ke struktuře činností. Děti získávají tuto strukturu při plnění úkolů jejich prostorovým ohraničením. Jde o úkoly v krabičkách, v deskách nebo o sešity či pracovní listy v šanonech. Další princip, vizualizace, lze uplatnit v prostoru a čase, například pomocí fotografií či obrázků pro denní režim. Poslední z principů, motivace jako způsob ovlivňování chování, má obzvláště při práci s dětmi významnou roli. Systematické odměňování za žádoucí chování, například za splnění úkolu, vede u řady dětí k trvalému zlepšení chování. Nejnižší formou motivace je materiální odměna, například nějaká sladkost. Vyšší formou odměny je činnostní odměna, třeba hraní na počítači, a nejvyšší pak odměna sociální, například verbální pochvala (Čadilová & Žampachová, 2008).

Při nástupu studenta (resp. žáka) s PAS do školy bývá ve většině případů vypracován individuální vzdělávací plán (IVP), který spočívá zejména v „jiném“ přístupu ke studentovi. Z psychologického vyšetření, především z vývojového profilu schopností, který bývá u dětí s PAS nevyrovnaný, je IVP sestaven tak, aby nedocházelo k přeceňování nebo podceňování studentových schopností. IVP by měl vzniknout ze spolupráce odborníka (psychologa, speciálního pedagoga), učitelů, kteří budou s žákem pracovat i samotného studenta. IVP by měl obsahovat základní údaje o studentovi, seznam speciálních vzdělávacích potřeb s komentáři ke každé jednotlivé oblasti (sebeobsluha, jemná motorika, komunikace), informace o jiných zdravotních omezeních, podpis odborníků, rodičů i studenta a případně poznámky, například pro výchovné poradce. V IVP by měly být zahrnuty i priority pro práci v jednotlivých oblastech a předmětech (motivace, matematika). Je v něm případně vymezena i práce studentova osobního asistenta, přičemž je ale student veden ke stále větší samostatnosti (tedy postupnému omezování asistentovi pomoci) a sebeorganizaci (Vosmik & Bělohávková, 2010).

2.4.3 Asistence ve škole

V českých školních třídách se můžeme setkat se dvěma různými podobami asistence, jež zastupují osobní asistent a asistent pedagoga. Obě povolání bývají často zaměňována a náplň jejich práce kombinována, ne-li zcela přetvářena k potřebám učitele či školy. Každá z těchto pozic má ale svá poslání a je třeba je, při snaze o kvalitní formu studia pro jedince s PAS i jeho spolužáky, respektovat.

Osobní asistent je zaměstnanec poskytovatele sociálních služeb, který zajišťuje dítěti jeho potřeby, pomáhá mu v každodenních činnostech i v kontaktu s okolím. Rozsah i obsah služby jsou uzpůsobeny potřebám dítěte, požadavkům rodičů, při asistenci ve škole pak i požadavkům učitele, resp. učitelů, s nimiž asistent spolupracuje, a doporučením obsaženým v IVP. Při výuce pracuje asistent pod vedením učitele, koordinuje svou činnost s jeho (Uzlová, 2010).

Asistent pedagoga je zaměstnanec školy, který působí ve třídě s integrovaným žákem (nebo žáky). Vedle učitele, s nímž spolupracuje, je dalším pedagogickým pracovníkem a pomáhá zajišťovat plynulou výuku. Na rozdíl od osobního asistenta nevěnuje pozornost pouze integrovanému žákovi, ale podle potřeb i ostatním žákům třídy. *„Mnohdy ale tvoří asistent pedagoga spolu se začleněným žákem jakýsi „stát ve státě“. Sedí odděleně od ostatních dětí, pracují výhradně spolu, učitel se na začleněného žáka obrací jen výjimečně, chybí kooperace se spolužáky. V takovém případě nelze mluvit o úspěšném začlenění žáka se znevýhodněním ani o inkluzivním přístupu ze strany školy“* (Uzlová, 2010, s. 43).

3. Interakce a komunikace ve školních třídách s dětmi s AS/HFA

Do běžných vzdělávacích zařízení bývají, díky svému intelektu a schopnostem, nejčastěji integrováni (ze skupiny jedinců s PAS) děti a mladiství s AS a HFA, jak již bylo zmíněno. Díky současné vzdělávací politice v České republice i v mnoha dalších zemích (například v USA, ve Velké Británii...) dochází k integraci těchto žáků čím dál tím častěji, i přesto, že to v jejich případě může být mnohem náročnější proces, než u jedinců s jinými speciálními vzdělávacími potřebami (SEN), a to náročný pro ně i pro jejich okolí v mnoha aspektech. Lloyd, Seych & Preston (2003) konstatují, že sociální interakce a vztahy se zaměstnanci školy a spolužáky jsou pro děti s AS/HFA často mnohem problematičtější než samotné učení probíhající ve formálním nastavení třídy.

Integrace může probíhat od útlého dětství do dospělosti, v oblasti vzdělávání tedy od MŠ až po VŠ a dál. Největší zájem odborné veřejnosti je zatím ale soustředěn na MŠ, a především pak na ZŠ, pravděpodobně díky tomu, že během docházky právě do těchto institucí bývají poprvé v širším rozsahu zpozorovány odlišnosti jedince od jeho typicky se vyvíjejících vrstevníků a na jejich základě diagnostikován AS nebo HFA. Z tohoto prostředí taktéž vychází převážná většina studií, výzkumů a odborných článků s tématem integrace a dalšími tématy s ní spojenými. Většina těchto prací pochází z USA, případně z Velké Británie nebo například z Austrálie. V České republice začíná být tomuto tématu věnována pozornost až v posledních letech (soudě podle absence podrobných odborných materiálů).

Jedním z důležitých témat integrace je interakce a komunikace ve třídách s jedincem s AS/HFA. Lze předpokládat, že interakce a komunikace bude mít v těchto třídách svá specifika, oproti třídám bez integrovaného jedince s AS/HFA, daná především specifiky jedince s AS/HFA samotného. Je třeba upřesnit, že následující část práce je zaměřena především na ZŠ a SŠ.

3.1 Interakce a komunikace mezi jedincem s AS/HFA a jeho spolužáky

Že je kvalita interakce a komunikace mezi spolužáky ve třídě podstatným tématem, které se hlásí o slovo většinu času stráveného ve škole, je asi jasné. O to důležitější je navázání kvalitního vztahu mezi žákem s AS/HFA a jeho vrstevníky.

Důležitost vztahů mezi žáky ve třídě potvrzuje i závěr studie, která zjistila, že integrace žáků s HFA spočívá v praxi především na dosud ne moc diskutovaných spolužácích, více než na učitelích (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001).

Navázání vhodné interakce a komunikace mezi jedincem s PAS a jeho vrstevníky se ale nemusí vždy podařit. Projevem nezdaru je potom méně přátel, omezená sociální síť, osamělost nebo problémy s interakcí a dokonce šikana jedince s AS/HFA. Že nejde o výjimečný jev, dokládá hned několik autorů:

Jedinci s PAS vnímají interakci s vrstevníky jako obtížnou, díky čemuž mají méně přátel, více omezené sociální sítě a méně vzájemné sociální podpory (Humphrey & Symes, 2011).

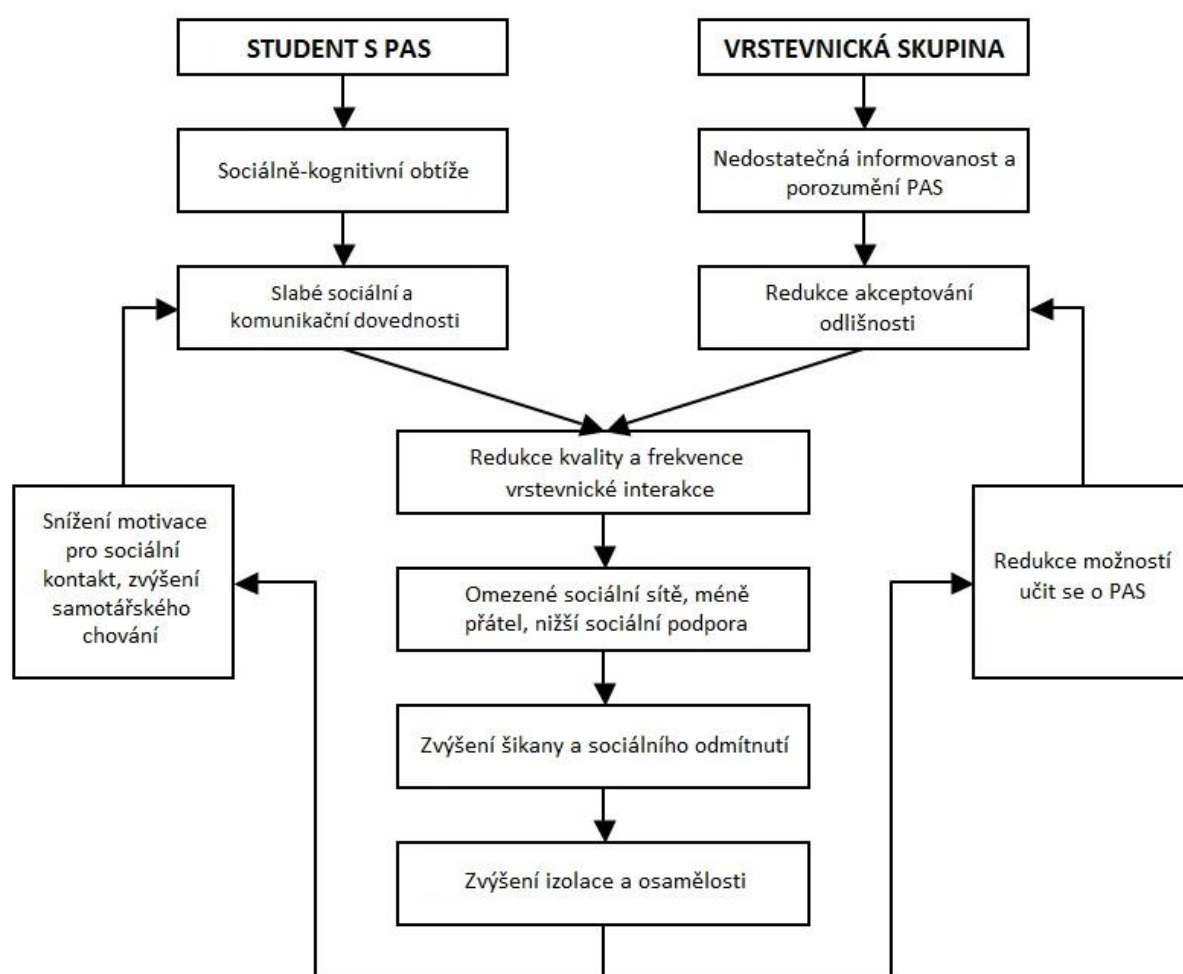
Jeví se jako více osamělí, s horší kvalitou přátelství a se signifikantně nižší sociální sítí než jejich spolužáci. Byli také často, 71,4% času v pozorované třídě, izolováni nebo na periferii (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010).

Sociální kontext integrace může být pro některé z těchto dětí obzvláště složitý. Mohou se objevit jak problémy v interakci s vrstevníky, tak nedostatek touhy žáka s PAS se spolužáky v interakci vůbec být, což se poté projeví jeho vyhýbáním se jim (Lloy, Seach & Preston, 2003).

Ve srovnání se svými spolužáky bez diagnózy, děti s PAS jsou častěji na okraji sociálních sítí, hlásí horší kvalitu přátelství a méně vzájemného přátelství. Jen 20% z nich má opěťované přátelské vztahy a též vysoký status v sociální síti (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011).

Studenti s PAS jsou podstatně hůře přijímáni svými vrstevníky a mají významně vyšší hodnocení sociálního odmítnutí než jiní studenti. Bylo také zjištěno, že vykazují podstatně nižší úroveň prospěšného, prosociálního chování a vyšší úroveň výrazných emočních obtíží než studenti bez diagnózy. Nicméně v úrovni problémového a rušivého chování se skupina studentů s PAS od skupiny studentů bez diagnózy nelišila, což je překvapivé (Jones & Frederickson, 2010).

Na interakci mezi studentem s PAS a jeho vrstevníky se zaměřuje „Model vzájemného vlivu vrstevnické interakce“, zkráceně REPIM (Obrázek 1.), který zobrazuje konkrétně připojení vrstevnické komunikace s jejími sociálními výsledky (popularita, šikana) pro studenty s PAS. V modelu jsou zaznamenány endogenní (u dítěte s PAS) a exogenní (ve vrstevnické skupině) faktory. Je teoretickým rámcem pro pochopení toho, jak jednotlivé sociální výsledky, které jsou veřejně uváděny pro začlenění studentů s PAS, vznikají, a jak se vztahují k sobě navzájem. Každá položka modelu je odvozena od zjištění alespoň jedné studie z této oblasti (Humphrey & Symes, 2011).



Obrázek 1 – REPIM

Jedinci s PAS jsou, v porovnání se studenty bez diagnózy, hodnoceni svými spolužáky také výrazně méně jako někdo, s kým by rádi pracovali a výrazně častěji jako někdo, s kým by raději nepracovali vůbec. Jsou též podstatně méně popisováni jako kooperativní a naopak mnohem

více jako hledající pomoc a stydliví, ve srovnání se svými spolužáky. Svými rodiči a učiteli bývají děti s PAS hodnoceni jako výrazně hyperaktivní, méně prosociální a více vyjadřující emoce, než děti bez diagnózy (Jones & Frederickson, 2010).

Studenti s AS/HFA mívají v průběhu školního dne méně sociálních interakcí než jejich vrstevníci, a to jak během vyučování, tak mimo něj. Přestávky i polední volna tráví uvnitř školy, v klidu a blízko dospělého školního dozoru. Udávají, že mají méně přátel a že jsou méně fyzicky aktivní než jejich spolužáci. Je pravděpodobnější, že budou terčem šikany. I přesto mají dobrou školní docházku (Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam & Williams, 2008).

Na otázku, jak společensky tráví svůj školní den během výuky i mimo ní, odpovídali studenti s PAS, že 53% ze svého času stráví sezením v hodině se svým přítelem. V porovnání s 81% u kontrolní skupiny je to statisticky významná odpověď. Přestávky prožívá o samotě 33% studentů s AS/HFA a 0% jejich vrstevníků, což je též signifikantní. O polední pauze je samo 27% studentů s AS/HFA a 4% ostatních studentů. Studenti s AS/HFA obědvají sami v 30% případech, jejich vrstevníci v 11%. Je to odůvodňováno tím, že jedinci s DYS nebo bez diagnózy, se kterými jsou zde jedinci s PAS porovnáváni, tráví volný čas venku, kdyžto studenti s PAS v knihovnách nebo ve třídě. Pravděpodobně je tomu tak proto, že studenti s AS/HFA se snaží vyhnout částem školy, ve kterých by mohli být zaměstnáni a nuceni využívat dobré komunikační schopnosti. Dávají přednost místům, na kterých jsou pod dohledem dospělých, aby tak minimalizovali riziko vzniku šikany. Též aktivity během přestávek a poledních pauz, které se často vyskytují venku před školní budovou a které jsou určeny zejména pro chlapce, například fotbal, mohou představovat pro studenty s AS/HFA obzvláště potíže a to ze dvou důvodů. Tím prvním je to, že fyzické týmové hry jsou silně závislé na neverbální komunikaci a gestech. Druhým důvodem jsou motoricko-koordinační požadavky pro úspěšnou účast v těchto činnostech. Oba tyto požadavky jsou typicky součástí potíží pro jedince s AS/HFA (Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam & Williams, 2008).

Více času než jejich spolužáci s DYS nebo bez diagnózy tráví studenti s PAS též verbální reaktivní agresí. Žádné signifikantní rozdíly nejsou naopak zjištěny v příznacích paralelního chování, osamělé ani kooperativní hry, lokomoce a instrumentální agrese (verbální ani fyzické), navazování kontaktů ze strany kterékoli sledované skupiny, vzájemného chování ani trávení času. Porovnávání interakcí adolescentů s PAS nejen se studenty bez diagnózy, ale i se studenty s DYS, je odůvodněno tím, že adolescenti jsou často vystaveni sociálnímu odmítnutí ze strany vrstevníků už jen proto, že mají SEN a tak se tímto může zjistit, zda jsou případné rozdíly v

kvalitě vrstevnické interakce a frekvence patrné mezi všemi adolescenty se SEN (PAS + DYS) nebo jen u těch s PAS. DYS konkrétně je volena k porovnávání s PAS proto, že také zasahuje do širšího spektra schopností a potíží a je zastoupena podobným podílem žáků i poměrem rozložení výskytu mezi pohlavími jako PAS (Humphrey & Symes, 2011).

Problémem, který bývá učiteli často popisován, je atypická interakce tohoto žáka a jeho spolužáků. Učitelé to řeší tak, že nasadí do výuky více aktivit orientovaných na začlenění žáka mezi vrstevníky. Jedna z učitelek popsala, že musela žáka s PAS hodně vést k navazováním interakcí, především o přestávkách. Naznačuje, že byl tento typ intervence nezbytný, protože i přesto, že ve škole se spolužáci dítěti s PAS snažili ochotně pomáhat, do svých volnočasových her a aktivit už ho nepřijímali. Žák s PAS byl často viděn, jak si hraje sám (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

I přes referovanou snahu učitelů problémy v interakci mezi žákem s PAS a jeho vrstevníky odstranit, se problémy v chování stejně často vyskytují. Učitelé se shodují na tom, že souvisí se stereotypními výpověďmi, frázemi a fyzickou mobilitou, tedy tendencí žáků s PAS například neustále třepat rukama, bloumat po učebně nebo z ní utíkat. Některé ostatní studenty to ruší, především ve chvílích ticha. Jeden z učitelů popisuje, že žák s PAS byl opravdu velmi hlučný, což rušilo koncentraci třídy během učitelovy snahy učit. Dalším zdrojem podráždění pro spolužáky je neflexibilita jedince s PAS, která se projevuje především během týmové práce, kdy není takový žák schopen přijmout jiný pohled na věc než svůj. Tyto problémy v interakci jsou podle učitelů v podstatě příčinou toho, že se vrstevníci ve třídě od spolužáka s PAS vzdalují, namísto aby se s ním sdružovali, takže žák s PAS pak zůstává izolovaný (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

Dalším tématem, které je v otázce interakce a komunikace důležité, je zahájení sociálního kontaktu, které přichází od vrstevníků studenta s PAS mnohem častěji (například se zeptají, jestli se nechce připojit k jejich hrám a aktivitám) než od vrstevníků studentů ze skupin jedinců a DYS a bez diagnózy. Popisovaný výzkum ukázal i existenci přímých spojení mezi délkou času studentů s PAS trávenou v sociální interakci a délkou času přijatou vrstevníky, což jednoduše znamená, že pokud inicioval student s PAS sociální přiblížení k vrstevníkům, byl jimi přijat. Toto zjištění neodráží minulé výzkumy, nicméně svědčí pouze o tom, že účastníci popisované studie nedělali rozdíl v přijetí sociální interakce napříč všemi třemi skupinami, a to i před zvýšenou frekvencí těchto iniciací vůči studentům s PAS (Humphrey & Symes, 2011).

Během pozorování vrstevnických skupin, které probíhalo v 15-ti minutových blocích, bylo zjištěno, že většina dětí s PAS projevuje značnou angažovanost s vrstevníky. Přesto, že 3 děti ze 12-ti se více zabývaly nespolečenskými hrami než jiným typem her, 9 dětí naopak preferovalo převážně společnou hru na vyšší úrovni. Všechny děti s PAS učinily alespoň jednou během pozorování pokus o zahájení interakce s ostatními. Počet zahájení se pohyboval od 1 do 28. V 11-ti případech pak nabídly interakci děti bez diagnózy dítěti s PAS. Počet interakcí zde byl v rozmezí 0 – 27. Pro 11 dětí ze 12-ti je kontakt s vrstevníky přirozeně velmi pozitivní (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Při výzkumném pozorování dětí na dětském hřišti vrstevníci na iniciaci ze strany spolužáka s PAS reagovali přibližně v 66% z pozorovaných příležitostí, dítě s PAS na jejich iniciaci reagovalo v 75% pozorovaných příležitostí. U dětí s PAS, které se víc zapojovaly na hřišti, bylo také podstatně méně pravděpodobné, aby měly osobního asistenta. Při porovnání výsledků ze školní třídy a ze hřiště vyšlo s okrajově významnou korelací pouze to, že učitelé hodnotí děti, které se na hřišti více zapojují, jako ty s vyššími sociálními dovednostmi (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011).

Zajímavostí, která jistě také ovlivňuje interakci ve školní třídě, je pohled adolescentů s PAS sama na sebe. Když byli totiž požádáni, aby uvedli seznam vlastností, které na sobě mají rádi, jedinci s HFA zde, na rozdíl od svých spolužáků, uváděli to, co se týká jejich talentu a schopností a ne jejich osobnosti. Jeden student například napsal, že na sobě má rád, jak je chytrý, že prosazuje sám sebe, nejvíce v hudbě a že v tomto aspektu považuje sám sebe za génia. Dále psali, že na sobě mají rádi svou schopnost učit se jazyky, orientovat se v mapách, psát příběhy a podobně. Na druhou stranu, když měli uvést seznam toho, co na sobě rádi nemají, vztahovali odpovědi na svou osobnost. Například: netrpělivost, nepřizpůsobivost, netolerance, temperament (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010).

O integraci do běžné střední školy a problémy s navazováním vztahů mluví v jedné případové studii i třináctiletý Marek a jeho matka. Ta například říká, že Marek neumí číst řeč těla, že vždy vniká do jejího prostoru tím, že stojí moc blízko k ní, že tahá za vlasy své spolužačky a že nechápe, proč by to neměl dělat, ani to, proč je ostatními dětmi hodnocen jako podivínský. Marek k tomu dodává, že se někdy cítí jako cizinec, který přijde z vesmíru na zem, protože je ve svém světě a všichni lidé v okolo nedělají to, co by v jeho světě dělat měli. Dále dodává, že minulý rok pro něj nebyl dobrý. Neměl moc přátel, vracel se domů ze školy uplakaný, protože viděl, že všechny ostatní děti jsou se svými kamarády, když mají potíže a mohou s nimi o tom

pak mluvit a to on z nějaké důvodu nemohl. Říká, že si prostě nemohl najít přátele. Jeho matka je přesvědčená, že Marek ve skutečnosti nerozumí pojmu přátelství. Přítel je pro něj podle ní někdo, kdo sedí vedle něho a dělí se s ním o to, co zrovna nechce jíst ze svého boxu na svačinu. Myslí si, že Marek opravdu nechápe, proč nikdy žádné přátele neměl (Carrington & Graham, 2001).

3.1.1 Trénink sociálních interakcí

Trénink sociálních interakcí má za cíl zvýšení interakcí mezi žáky ve třídě, ve které je integrován jedinec s PAS. Dle výsledků výzkumů, které se k tomuto tématu váží, je trénink pro zvýšení interakcí účinný.

Pro takovýto trénink je důležité, aby se konal v sociálním prostředí, které je pro studenty přirozené, tedy například ve veřejné škole, během poledních pauz a přestávek. O účincích této metody vypovídají výsledky studie, ve které se u všech účastníků po zahájení nácviků objevilo podstatné zvýšení vzájemných interakcí. Zatímco před jejich započítáním dělali vrstevníci studenta s PAS pouze 22 iniciací komunikace, po dokončení nácviků to bylo 143. Podobně dramatický nárůst počtu zahájení se objevil i v dalších zkoumaných interakcích. Z toho tedy vyplývá, že zprostředkovaná interakce vrstevníků může výrazně zvýšit jejich interakci se studenty s PAS právě prostřednictvím školení. Může mít také stejně pozitivní vliv na interakci s vrstevníky, kteří takto trénováni nebyli. Toto zjištění s sebou může přinést významné praktické důsledky pro vzdělávací zařízení (Owen-DeSchryver, Carr, Cale & Blakeley-Smith, 2008).

Tvrzení, že školení vrstevníků může být životaschopnou strategií pro rostoucí interakci mezi žáky s PAS a jejich vrstevníky je potvrzeno i faktem, že během kooperačního tréninku skupiny s jedincem s PAS, vzrostl čas, který studenti zůstávali v interakci z 30 na 191 a více sekund. Tyto změny byly viditelné i ve frekvenci interakcí. Studenti s PAS zvýšili svoje zapojení v interakci s vrstevníky ze škály 7-56 na 152-262, podobně jako tito vrstevníci, kteří se rovněž zlepšili oproti výchozím hodnotám. Též zde došlo i ke změnám frekvence (Kamps, Royer, Dugan, Kravits, Gonzalez-Lopez, Garcia & ... Kane, 2002).

3.1.2 Postavení jedince s AS/HFA v sociální síti třídy

Přínosnou informací pro zjištění interakce a komunikace žáka ve školní třídě je jeho postavení v sociální síti. Jedinci s AS/HFA zastávají nejčastěji středová místa a místa na periferii, nepoměrně jsou ale rozmístěni i na zbylé pozice. Postavení v sociální síti je značně ovlivněno, krom jedince samotného, ostatními spolužáky a tak i celkovou třídou, případně školou, kterou jedinec navštěvuje. Proto se i výsledky sociometrických studií s touto problematikou různí, jak ukazují následující tři záznamy.

Ze vzorku 60-ti žáků s PAS v popisované studii, bylo ve své školní třídě 8 z nich izolovaných, 25 v periferním postavení, 22 mělo druhotný status a 5 žáků bylo v centru sociální sítě. Ze vzorku dětí bez diagnózy nebyl izolován nikdo, 6 dětí mělo okrajové postavení, 35 druhotné a 19 bylo v jádru sociální sítě. Děti s PAS mají tedy výrazně horší zařazení v sociální síti ve srovnání se svými spolužáky. Výrazný efekt je zjištěn mezi úrovněmi jednotlivých ročníků, kdy žáci z vyšších ročníků (3. - 5. třída ZŠ) mají nižší ústřední význam v sociální síti než děti v nižších ročnících (1. a 2. třída ZŠ) (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011).

Polovina ze 12-ti integrovaných dětí zastávala v sociální síti místo na periferii, čtvrtina místo sekundární a čtvrtina ve středu. Žádné nebylo izolované (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

25% studentů z druhých a třetích ročníků SŠ s PAS bylo hodnoceno jako začleněných na nejvyšším stupni, 41,7% bylo začleněno průměrně, 33,3% méně. Žádný ze studentů nedosáhl posledního stupně, tedy nezačlenění se, izolace. Tento procentuální podíl byl podobný pro celkový vzorek dětí v dané třídě. Nebyly tedy najity rozdíly mezi začleněním studenty s PAS a jejich vrstevníky ve třídě (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

3.1.3 Přátelství

I přestože se může zdát, že se přátelství tématu interakce a komunikace netýká, můžeme zde pro toto téma najít hned několik důležitých oblastí. Jsou jimi například definování pojmu přátelství jedincem s AS/HFA nebo jeho snaha o navázání a udržení přátelství s vrstevníky.

Všichni žáci s PAS během výzkumného rozhovoru uvedli, že mají přátele, až na jednoho, který si nebyl jistý. Z těch, kteří uvedli, že přátelský vztah mají, vykazovalo 7 žáků přátele i mimo školu a ve dvou případech těmi přáteli byli rodinní příslušníci. Z 11-ti dětí, které uváděly, že

mají přátele ve škole, tvrdily 4, že se s těmito přáteli vidí i mimo školu (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Na otázku, kolik dobrých přátel mají ve škole, odpovídají studenti s AS/HFA 8, ostatní studenti 25, což je již statisticky významná odpověď (Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam & Williams, 2008).

Všechny tázané děti jmenovaly jako svého nejlepšího přítele některého ze svých spolužáků, až na jednoho žáka s PAS, který uvedl někoho ze svých bližních. Děti s PAS hodnotí svá přátelství, na rozdíl od dětí bez diagnózy, jako výrazně chudší v oblasti blízkosti a pomoci (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Ve výzkumné situaci nominovali žáci s PAS jako své přátele méně vrstevníků ($3,76 \pm 0,34$), byli sami nominováni méně často jako přátelé svých vrstevníků ($1,48 \pm 0,24$) a měli celkově méně třídních připojení, tzn. menší sociální síť ($2,76 \pm 0,33$) než jejich spolužáci ($5,17 \pm 0,34$; $2,92 \pm 0,24$; $4,54 \pm 0,33$ v uvedeném pořadí). Rozdíly mezi oběma skupinami dětí nebyly v procentu připojení k vrstevníkům dle pohlaví. Chlapci byli častěji kontaktováni chlapci a dívky dívkami v obou skupinách. A konečně, při zkoumání počtu dětských odmítnutí nebyl žádný rozdíl v počtu zamítnutých nominací přijatých od dětí s PAS vzhledem k jejich vrstevníkům (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011).

Procento dětského vzájemného přátelství se třemi nominativními nejlepšími přáteli, bylo zjištěno jako významně nižší u dětí s PAS ($17,91\% \pm 5,32$) ve srovnání s jejich vrstevníky ($63,91\% \pm 5,07$). Celkový model byl významný pro vzájemně nejlepší přátele, s významným hlavním účinkem skupiny. Děti s PAS měly méně vzájemně nejlepších přátelství než děti bez diagnózy ($11,33\% \pm 8,4$ ve srovnání s $44,97\% \pm 7,08$). Krom toho nebyl ve výsledcích žádný rozdíl mezi oběma skupinami v tom, že volili za nejlepšího přítele dítě stejného pohlaví (stejně jako ve výše zmíněném výzkumu). Konkrétně tak vybralo 56 z 60-ti dětí bez diagnózy a 46 z 56-ti dětí s PAS. 4 děti s PAS neuváděly žádného vrstevníka jako přítele (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011).

Během měření kvality přátelství bylo srovnáno 5 domén dětské hodnocené kvality přátelství a to společnost, pomoc, bezpečnost, konflikt a blízkost. 4 děti, které neuváděly nejlepšího přítele z řad vrstevníků, nemohly být použity pro tuto analýzu. Ve výsledcích byl nalezen rozdíl v kvalitě přátelství mezi dětmi s PAS a jejich vrstevníky. Testy ukázaly významné rozdíly v tom, že děti s PAS mají horší udávanou kvalitu přátelství v doménách blízkost, bezpečnost, vstřícnost a

spokojenost. Dětské vnímání konfliktu, s ohledem na jejich nejlepší přátele, nebylo mezi porovnávanými skupinami významně rozdílné (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011).

Vzájemnost přátelství ve vzorku byla různá. Některé děti s PAS byly ve svém jmenování přitele přesné, u jiných jejich přátelská nominace neodpovídala nominaci obdržené od spolužáků. Skupiny přátel dětí s PAS se pohybují od 1 do 10-ti jedinců (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Když měli adolescenti s PAS definovat přátelství, používali fráze jako „někdo, ke komu se můžu vztahovat“ a „někdo, s kým můžu mluvit“ a pojmy typu důvěryhodnost, trpělivost, vstřícnost, laskavost (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010).

Dětský popis přátelství zdůrazňuje obtíže při vedení jejich přátelského vztahu a interakce s vrstevníky. Mnoho dětí s PAS také udává hledání přátelského vztahu jako matoucí a nejasné. Jedno dítě například říká, že i když to možná bude trochu divné, tak že neví, jestli má přátele nebo ne. Není si jisté v tom, jestli ho děti mají rády a jestli ono má rádo je. Děti rovněž popisují, že si chtějí někdy hrát samotné a zároveň se cítí výjimeční (ve smyslu nenormální) a opuštění. K tomu jeden žák říká, že někdy nemá nikoho, že chce víc přátel, protože v jeho třídě už nejsou noví přátelé a jenom noví lidé ho mohou mít za přitele, ti ostatní se s ním přátelit nechtějí. Čtyři děti uvedly negativní zkušenost s přátelskými vztahy a vrstevnickými interakcemi, které popisují jako stresující, jedno dítě vykazovalo vysokou úroveň konfliktu se svými spolužáky (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Rodiče komentují přátelství svých dětí s PAS různě. Někteří je hodnotí kladně, jiní ne, někteří se snaží vyřešit přátelské vztahy za ně, někteří tolerují jejich projevovaný nezájem v této oblasti (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

3.1.4 Samota

Studenti s PAS tráví mnohem více času o samotě, individuálními aktivitami, a méně času ve skupinové interakci než studenti s DYS a bez diagnózy. Z celkového času (okolo 60 minut), který byli studenti s AT/HFA během popisovaného výzkumu pozorováni, trávili 2,96% o samotě. Z celkových činností, kterými se zabývali, bylo pak solitérních 3,24% (Humphrey & Symes, 2011).

Co se frekvence jednotlivých činností týká, studenti s PAS se více než studenti s DYS a než studenti bez diagnózy zabývají samotářským chováním. Méně časté u nich naopak jsou kooperativní interakce a zapojení se do intenzivních her. S větší pravděpodobností než další dvě zmíněné skupiny studentů se adolescenti s PAS uchylují k reaktivní i instrumentální verbální agresi. Iniciátory sociální interakce jsou pravděpodobněji adolescenti s DYS nebo bez diagnózy než ti s PAS (Humphrey & Symes, 2011).

Studenti s PAS, na rozdíl od kontrolních skupin, trávili během sledovaného času touto studií (okolo 60 minut) o 25% méně kooperativní interakcí a okolo 17-20% více o samotě. To samozřejmě klade omezení v procvičování a rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností, které jsou důležité pro rozvoj pozitivních vrstevnických vztahů (Humphrey & Symes, 2011).

3.1.5 Šikana

Studenti s PAS vykazují vyšší úroveň šikany než studenti s DYS nebo bez diagnózy. Také udávají nižší sociální podporu od rodičů, spolužáků a přátel než studenti ze jmenovaných skupin, s největším průměrným rozdílem týkajícím se sociální podpory od spolužáků. Rodičovská podpora se též ukazuje jako překvapivě nízká, což může v praxi znamenat, že studenti mají pocit, že jejich rodiče nepůsobí jako jejich obhájci a že nejsou k dispozici a ochotni mluvit s nimi o jejich problémech. Zajímavé je zjištění, že pravděpodobně není žádný rozdíl ve vnímané podpoře jednotlivých skupin studentů od učitelů (Humphrey & Symes, 2010).

Hlášená šikana se, ve skupině tvořené převážně chlapci, objevuje nejčastěji formou fyzických útoků, popřípadě zastrašováním, vydírání bývá méně časté. Co se frekvence šikany týká, nejčastěji jí je zasažen jiným spolužákem ze třídy právě některý ze studentů s PAS (Humphrey & Symes, 2010).

Po prozkoumání vazeb mezi vnímanou sociální podporou a působením šikany, se jako statisticky významné ukazuje, že status SEN a rodičovská, učitelova a přátelská sociální podpora jsou odpovídajícími proměnnými, s frekvencí šikany jako odezvou. Dále víme, že nejdůležitějším prostředkem pro snížení šikany je podpora od spolužáků, což je ale zároveň již zmíněný aspekt sociální podpory, ve kterém studenti s PAS skórují nejméně (Humphrey & Symes, 2010).

Díky tomu, že se adolescenti s PAS, častěji než jedinci s DYS a jedinci bez diagnózy, uchylují k verbální instrumentální agresi, jsou vystaveni vyššímu riziku šikany než jejich vrstevníci (Humphrey & Symes, 2011).

Ukazuje se také, že sociální zranitelnost a šikana u dětí s AS silně koreluje (Sofronoff, Dark & Stone, 2011).

3.2 Interakce a komunikace mezi jedincem s AS/HFA a učitelem

Interakce a komunikace mezi žákem a učitelem je také jistě jednou z důležitých složek interakce a komunikace v celé školní třídě.

Když měli studenti s AS/HFA v jedné z prací možnost hodnotit vztahy se svými učiteli, objevily se velké individuální rozdíly (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Když učitelé mluví o své práci s žáky s PAS, uvádějí, že jim chybějí dostatečné informace a znalosti o problematice PAS, že musí tedy pracovat formou „pokus – omyl“ a že si nejsou svými postupy jistí, protože svá rozhodnutí nemohou konzultovat s odborníky ani porovnat se znalostmi ze vzdělávacích kurzů a podobně. Nejistotu nabývají i díky častým komunikačním problémům, které se objevují především tehdy, když se snaží realizovat novou strategii interakce. Celkově tedy, především díky absenci znalostí o PAS, popisují výuku jako těžkou, výjimečně jako extrémně těžkou (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

Jednou z největších a nejčastěji se mezi učiteli vyskytující překážkou ve vzájemné interakci mezi nimi a žákem, je problém v komunikaci, konkrétně v žákově pragmatickém chápání jazyka. Učitelé na žáka s PAS, ze začátku integrace, mluví jako na ostatní děti, protože nejsou schopni porozumět jeho doslovnému chápání všeho, co slyší. Po uvědomění si tohoto problému si, dle jejich výpovědí, před vydáním instrukcí třídě, ať už verbálních nebo písemných, vždy promyslí, zda nejsou dvojsmyslné (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

Kromě popsaného komunikačního problému, se kterým se musí dennodenně vypořádávat, popisují všichni tázaní učitelé problém v interakci s žákem, především v jejím navázání. U některých žáků je tak těžké na ně „dosáhnout“, že běžná verbální komunikace mezi učitelem a žákem ze začátku jejich vztahu zcela chybí. Jeden z učitelů to popisuje tak, že s žákem zkoušel

komunikovat. Opravdu o to stál a chtěl mu porozumět. Ale pokaždé, když s ním chtěl mluvit, žák se mu vyhnul a otočil se k němu zády, takže učitel si ve výsledku nebyl ani jistý, jestli se žák učí či nikoli (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

Učitelé se pokouší, v rámci řešení problému s nenavázáním komunikace, pro žáka s PAS nastolit klidné a bezpečné prostředí. Konkrétně se snaží o příjemný, klidný a trpělivý přístup ve výuce i proto, že na hlasitost jejich studenti s PAS nereagoval v minulosti dobře. Učitelé si také uvědomují, že tento žák potřebuje větší pocit jistoty než jeho vrstevníci. Jedna z učitelek například uvádí, jak za ní její žák s PAS znovu a znovu chodí a ptá se na to samé dokola (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

Ve společnosti se objevovalo mínění, že žáci s PAS fungují lépe, když je učitel nadšený. Ukázalo se ale, že pod zvýšenou pozorností učitele, respektive nadšením (učitel sedí tváří v tvář ke studentovi, dává studentovy hlasité výrazné pokyny a pochvaly doprovázené nápadnými emočními výrazy obličejem apod.), podával lepší výkon jen jeden žák z dvanácti. Pod nižší pozorností učitele (učitel sedí kousek od studenta, zpětnou vazbu dává neutrálním tónem bez fyzického kontaktu, nezhazuje konverzaci apod.) se zlepšení projevilo také pouze u jednoho z dvanácti studentů. Jedinci s PAS mohou mít tedy žádnou, ale podle některých tvrzení i negativní reakci na nadšení učitele a proto dosahují lepších výsledků v podmínkách učitelovy běžné pozornosti (Natof & Romanczyk, 2009).

Zaměstnanci školy mohou při práci se žáky s PAS pociťovat napětí, která jsou ve své podstatě tvořena projevy souvisejícími s PAS, zejména těmi, které se váží na problémy v emočním a sociálním porozumění. Tato napětí určují kvalitu operací a interakcí mezi učiteli a žáky s PAS. Na základě těchto tenzí si učitelé vytváří své tvrzení, že určitý typ podpory je pro žáky s PAS nezbytný. Ve zvládnutí těchto tenzí spoléhají učitelé často na asistenty pedagoga, jejichž role je díky úzké spolupráci s těmito žáky mnohdy zcela nezbytná (Emam & Farrell, 2009).

3.3 Vliv asistenta na interakci a komunikaci ve školní třídě

Během zjišťování případné vazby mezi přítomností asistenta a vztahem učitel-student nebyl zjištěn žádný rozdíl mezi vztahem učitel-student, příznačným chováním ani úrovní sociálního začlenění těchto studentů. Přítomnost asistenta zde nemá efekt na kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Většina zkoumaných vztahů mezi asistenty a učiteli byla úspěšná v tom, že oba pracovníci sdíleli odpovědnost za vzdělávání a řízení chování přiděleného dítěte s PAS. Učitelé celkově hlásili silný pracovní vztah k asistentovi, protože cítili, že jeho pomoc jim následně pomohla vytvořit si lepší vztah se začleněným studentem s PAS (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Učitelé uvádějí, že s pomocí osobního asistenta nebo asistenta pedagoga mohou pracovat efektivněji (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

3.4 Interakce a komunikace v rámci celé školní třídy

Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem je spojována s postavením dítěte s PAS mezi spolužáky ve třídě, tedy, čím negativněji hodnotí učitel svůj vztah s žákem s PAS, tím méně je tento žák společensky přijímán svými spolužáky (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Vyšší hodnocení problémového chování studentů s PAS od učitelů snižuje kvalitu vztahu učitel-žák, pravděpodobně proto, že může pro učitele představovat výzvu, která pak celkový vztah ovlivní. Vztahy charakterizované jako konfliktní jsou negativně spojeny s úrovní studentova sociálního začlenění. Učitelé nicméně hodnotí svůj vztah se začleněnými studenty často pozitivně, tím pádem je hladina problémového chování nízká a studenti s PAS jsou více začleněni do třídy (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Vztahy, které tvoří děti s učiteli, jsou spojeny s následnými vztahy dětí s vrstevníky a s úrovní dětského sociálního začlenění (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Zajímavou informací je, že ze skupiny 12-ti dětí s PAS, byla jen v případě jednoho z nich řečena diagnóza jeho spolužákům. Ve třídách ostatních dětí jejich spolužáci podle učitelů věděli, že je dítě „jiné“, ale nikdy to s nimi nebylo explicitně prodiskutováno (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Formou nevhodné interakce, kterou učitelé u žáka s PAS občas popisují, je prosba o „fyzické láskyplné ujištění“, tedy například mazlení, které žádají nejen od učitele, ale i od svých spolužáků (Soto-Chodiman, Pooley, Cohen & Taylor, 2012).

3.4.1 Učitelovo vnímání interakce a komunikace mezi jeho žáky

Učitelé vnímají, že dítě s PAS je postaveno spíše na okraji vrstevnické skupiny, ne ale zcela vyloučeno. Děti s PAS nebyly, až na jedno, aktivně odmítány svými vrstevníky. Několik učitelů vysvětluje, že dítě bylo všeobecně oblíbeno mezi spolužáky, ale ne nutně vybíráno jako přítel. Jeden z učitelů udává, že si nemyslí, že by ho spolužáci neměli rádi, ale také si nemyslí, že by byl jejich „první volbou“. U většiny dětí s PAS učitelé vnímali, že požadují přátelství od ostatních dětí, které tyto spolužáky buď tolerovaly, nebo přijímaly. Dvě z dětí s PAS byly učiteli považovány za rovné svým vrstevníkům, a jako takové i vrstevníky přijímány. Zajímavé je, že šlo o dva žáky, kteří byli opravdu svými spolužáky hodnoceni jako středoví v sociální síti. Učitelé také popisovali nedostatek reciprocitu v přátelských vztazích dětí s PAS. Několik učitelů mluvilo o úsilí vrstevníků, udržet si se spolužákem s PAS přátelský vztah. Dva učitelé říkali, že tito vrstevníci měli takové kvality (jako pečující a milý), které z nich dělaly dítěti s PAS odpovídající přátelské partnery. Jeden učitel vypovídal o vysokém postavení dítěte s PAS ve třídě, které bylo získané jeho nevšedními vědomostmi v určitých oblastech, které mu dávalo pocit prestiže a díky kterému se s ním chtěly ostatní děti, alespoň za určitých okolností, spojit (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Na téma interakcí mezi žáky ve třídě uvedlo několik učitelů, že se žák s PAS mohl společně s ostatními dětmi, které takto podporovaly jeho pocit začlenění, účastnit strukturovaných her s pravidly během přestávek a polední pauzy. Dva učitelé vysvětlují, že dítě s PAS z jejich třídy vždy zjistilo, že jsou pro něj interakce s vrstevníky náročné, i když chtělo být zapojeno do jejich her. U některých dětí vedla neschopnost pochopit pravidla k stresujícím situacím. Jeden učitel popisuje, že se žák s PAS chtěl zapojovat do hry a dění i mimo třídu, ale že ne vždy pochopil pravidla. Jednou si například myslel, že když je „mimo hru“, tak že to tak zůstane navždy a dostal se do „hrozného stavu“. Další děti měly, dle jejich vyučujících, problémy při vyjednávání a kompromisech během interakce s vrstevníky, což vedlo k tomu, že jejich vrstevníci byli stále frustrováni a odcházeli mimo hru. Uváděno bylo také, že děti s PAS měly sice povědomí o sociálních pravidlech, ale měly potíže se jimi řídit, takže, i přestože říkaly všechna pravidla správně, neuměly je použít v praxi (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Mnoho z učitelů vyjádřilo znepokojení z toho, že děti s PAS tráví hodně času samy během nestrukturovaných přestávek, a popisují své často neúspěšné pokusy zasáhnout a připojit děti do her a aktivit jejich spolužáků. Čtyři z těchto učitelů ale uznali právo dítěte na to být samo. Jedna učitelka poznamenala, že pečlivě sledovala situaci a byla spokojená s vědomím, že dítě

v její třídě zažívá směr samostatného času a času s vrstevníky. Učitelé uvádí, že také podporovali navazování přátelství dětí s PAS, především prostřednictvím povzbuzování ostatních dětí v tom, aby dítě s PAS zahrnuly do svých aktivit a her. Jeden z učitelů dále vysvětluje, že někdy bylo nutné poučit dítě s PAS o tom, co říci spolužákům v určitých situacích (Calder, Hill & Pellicano, 2013).

Dle názorů učitelů, jsou nejčastějšími problémy, se kterými se mohou děti s PAS při integraci do běžné školy setkat, problémy se sociálním začleněním, konkrétně šikana, izolace a obtížné hledání přátel, nedostatek porozumění a pochopení PAS a problémy s nimi spojené ze strany spolužáků a zaměstnanců škol. Dále byl jako problém viděn stres a obtíže při vyrovnávání se se změnami v rutíně (Humphrey & Symes, 2013).

Výhodami, které mohou žáci v běžné škole získat, když je k nim integrován žák s PAS, jsou, podle tvrzení učitelů, lepší porozumění a toleranci k lidem, kteří jsou jiní než oni, šance zažít různorodost společnosti a možnost lépe pochopit PAS a rozvíjet si tak sociální dovednosti v interakci s jinými žáky, než jsou ti bez diagnózy (Humphrey & Symes, 2013).

Problémy, s jakými se mohou žáci běžné školy setkat při integraci dítěte s PAS do jejich školy, jsou, jak učitelé uvádí, frustrace a obtíže v přijetí žáka; vyvstání otázek jako „Proč je s žákem s PAS zacházeno odlišně?“, „Jaký je důvod pro nepotrestání nějakého jeho chování?“, nepříjemný pocit žáků, pokud se ocitnou tváří v tvář nevhodnému anebo agresivnímu chování žáka s PAS; obavy z narušování jejich vyučování a z toho, že budou mít problém pochopit chování žáka s PAS; strach, že nebude v případě potřeby ve třídě podpora a obavy, že žák s PAS sníží pozornost učitele věnovanou ostatním žákům (Humphrey & Symes, 2013).

3.5 Další, dodatečná zjištění

Integrace může být znesnadněna chováním jedince s AS/HFA, které nemusí být, jak tvrdí Lloyd, Seach a Preston (2003), považováno za „autistické“, ale za vztahující se k primárním obtížím, spojeným s vývojovým opožděním v řeči, k neschopnosti najít smysl v řadě různých sociálních prožitků a k reakcím na myšlení v rigidních vzorcích, které jim pomáhají dávat smysl a vysvětlení světu kolem nich.

Jestliže má začlenění dítěte s AS/HFA do běžné školy proběhnout úspěšně a fungovat, musí se do něj zapojit celé školy. Při tomto procesu nemůže být spoléháno na zájem, odhodlání a

nadšení jednoho nebo dvou jedinců. Bez posunu v přístupu a postoji celé organizace se to dětem s AS/HFA nepodaří (Barnard, Prior & Potter, 2000).

Výzkumy z Anglie ukazují, že studenti s PAS patří mezi ty, u kterých je nejvíce pravděpodobné, že budou vyloučeni ze školy (Department for Children, Schools and Families, 2009). Časté střídání škol, ať už dobrovolné nebo kvůli vyloučení, se objevuje i u studentů s PAS v České republice (Vosmik & Bělohávková, 2010).

4. Návrh výzkumu

Druhá část této práce, tedy tento návrh výzkumu, je zaměřena na praktické využití některých z poznatků části první, na další práci s nimi a na jejich případné rozšíření.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním tématem výzkumu budou vztahy mezi učitelem a studentem s AS/HFA, vztahy mezi tímto studentem a jeho spolužáky a změny těchto vztahů způsobené změnou interakci a komunikace mezi některými jejich aktéry.

Důležitou součástí tohoto výzkumu je využití metody videotréninku interakcí (VTI). Za pomoci této metody, hojně používané právě ve školních třídách, kde bude probíhat i tento výzkum, se pokusíme působit na interakce mezi učitelem a studentem s AS/HFA a ovlivnit je. Konkrétně se budeme snažit pomocí VTI tuto interakci a komunikaci zlepšit.

Tento výzkum si klade za cíl zjistit více o jeho již nastíněném tématu a potvrdit nebo vyvrátit stanoveného hypotézy. Jeho výjimečnost a velký přínos, především pro jeho účastníky, vidím v použití VTI. Při výzkumu se s ním bude pracovat stejně jako při každém jiném nácviku v jeho rámci a tak i výsledky jím docílené budou mít stejný charakter, jaký by měly, kdyby nešlo o výzkum ale o běžný trénink. Ze zkvalitnění interakce mezi učitelem a žákem s PAS, pokud k ní při VTI opravdu dojde, bude moct být těženo ještě dlouho po dokončení výzkumu.

Po VTI, prováděných z běžných důvodů a ne kvůli výzkumu, se konají ještě tzv. „následné kontakty“ po půl roce, po jednom roce, po dvou letech a po pěti letech od ukončení základního tréninku (Šírová, 2012). I účastníkům tohoto výzkumu, především tedy učitelům, by byla po ukončení vlastního VTI nabídnuta možnost dále spolupracovat a rozvíjet komunikaci za pomoci videotrenéra. Organizaci tohoto případného „doznění“ výzkumu už by ale měla na starost samotná žádající škola.

Cílem tohoto výzkumu je tedy zjistit, zda se zlepšení interakce a komunikace mezi učitelem a studentem s AS/HFA způsobené VTI promítne do vztahu tohoto studenta s vrstevníky v pozitivním slova smyslu. Tedy, zda se po práci s VTIlepší postavení studenta s AS/HFA ve vrstevnické skupině, oproti původnímu stavu.

4.2 Teoretická východiska výzkumu

Jedním z témat, kterým se teoretická část této práce zabývá, je kvalita mezilidských vztahů jedinců s PAS, která je mimo jiné ovlivňována úrovní jejich interakce a komunikace. A právě kvalitou vztahu mezi učitelem a studentem s PAS se zabývala i studie, jejímiž autory jsou Robertson, Chamberlain a Kasari (2003) a jejíž zjištění, uvedená v podkapitole 3.4, jsou jedním z východích pro tento výzkum.

Autoři zmíněné studie, Robertson, Chamberlain & Kasari (2003), došli mimo jiné k výsledku, který je pro tento výzkum zásadní a to, že vztahy dětí s učitelem jsou shledávány jako důležité kvůli následným vztahům s vrstevníky. Výsledky studie dále tvrdí, že vztahy dětí s jejich učiteli jsou spojeny s následným vrstevnickým vztahem a úrovní dětí v sociálním začlenění. Tato studie též zjistila, že vztahy studentů rozvíjené s jejich učiteli a problémy v chování, které vykazují, mohou mít významné důsledky pro jejich budoucí sociální rozvoj a začlenění v běžné školní třídě. Studenti, kteří byli svými učiteli hodnoceni jako mající více konfliktní a/nebo závislé vztahy, byli rovněž hodnoceni svými vrstevníky jako mající nižší úroveň sociálního začlenění v jejich třídě. Podobně, studenti s PAS, kteří byli hodnoceni jako vykazující vysokou úroveň nepozorného chování, byli též hodnoceni jako vlastníci nižší úroveň sociálního začlenění. Postupně by tyto asociace mohly posílit a bránit úspěšnému začlenění.

To důležité, co pro tento výzkum ze studie vyplývá, je to, že čím lepší/horší má student se svým učitelem vztah, tím lepší/horší bude mít i vztah se spolužáky. A tedy, pokud se vztah učitele a studenta zlepší/zhorší, zlepší/zhorší se teoreticky i vztah studenta s jeho spolužáky.

Další, z čeho tento výzkum vychází, je to, že vztah mezi učitelem a žákem s PAS je ve velké míře ovlivněn jejich interakcí a komunikací, konečně jako i u jiných mezilidských vztahů. Potvrzení tohoto můžeme nalézt například v podkapitole 3.2 teoretické části této práce. Učitelé zde popisují své obtíže s navázáním interakce a komunikace s integrovanými žáky s PAS i to, jak byli v dané situaci bezradní a frustrovaní, což jejich vztah se studentem samozřejmě ovlivňovalo. Pokud se tedy podaří zlepšit interakci a komunikaci mezi učitelem a studentem, může dojít i ke zlepšení jejich vztahu.

Poslední, z čeho tento výzkum vychází a co předpokládá, je zlepšení vztahu studenta s PAS a učitele na základě použití VTI.

Pod vedením videotrenéra si učitel může, pokud je ochoten spolupracovat, upevnit a rozvíjet své kompetence, zlepšovat kontakt se studentem a zvyšovat své výchovné působení (Šírová, 2012).

4.3 Hypotéza

Základní hypotéza tohoto výzkumu je formulována z výše uvedených teoretických východisek. Tvoří ji předpoklad, že existuje vztah mezi zlepšením interakce a komunikace, a tedy celkového vztahu, mezi učitelem a studentem s AS/HFA, způsobeným VTI, a zlepšením interakce a komunikace, a tedy celkového vztahu, mezi studentem s AS/HFA a jeho spolužáky v běžné škole, které se promítne v jeho sociálním postavení ve třídě.

H1: Existuje signifikantní vztah mezi zlepšením vztahu učitel – student s AS/HFA za pomoci VTI a zlepšením vztahu student s AS/HFA – spolužáci bez diagnózy.

4.4 Rozbor proměnných

Ve výzkumu, který trvá delší časové období a ve kterém je zainteresováno větší množství jedinců, se samozřejmě mohou vyskytnout nežádoucí proměnné, což je případ i tohoto výzkumu. Je zde samozřejmě snaha jejich maximální eliminace.

Ze strany učitele se může jako nežádoucí proměnná jevit nemotivovanost ke změně jeho vystupování před třídou a interakcí ke studentovi s AS/HFA. Vliv na výsledky výzkumu může mít i jeho nedůvěřování videotrenérovi nebo celkově VTI jako takovému.

Ze strany studenta s AS/HFA může být nežádoucí proměnnou jeho nezájem o interakci s vrstevníky, jeho problémové chování (které u něj, na rozdíl od žáků s AS/HFA z jiných tříd, více komplikuje pozitivní interakci s vrstevníky) či celkově nezájem o učitele a dění ve třídě.

Nežádoucí proměnnou ze strany spolužáka může být například jeho absence v den sběru výzkumných dat anebo, stejně jako u studenta s AS/HFA, nezájem o vrstevníky a vztahy s nimi.

Dalšími nežádoucími proměnnými mohou být rozdíly v pohlaví studentů (může být rozdíl mezi hodnocení dívek/chlapců stejného/opačného pohlaví), přítomnost kameramana při VTI nebo charakteristické klima každé ze školních tříd.

4.5 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou tohoto výzkumu jsou, jak je z předchozího textu patrné, studenti. Konkrétně se jedná o studenty středních škol v České republice. Pro výběr jednotlivých tříd SŠ je tím nejpodstatnějším kritériem integrovaný žák s AS/HFA, který třídu nejméně jeden školní rok před započítáním výzkumu navštěvuje.

Doba vytyčená pro integraci před započítáním výzkumu je tak dlouhá především kvůli narušené schopnosti vypořádat se se změnou u většiny studentů s AS/HFA a tím i narušenou adaptabilitou po příchodu do nové školní třídy. Dle případových studií může adaptace žáka s AS/HFA trvat i více než jeden kalendářní rok (Vosmik & Bělohávková, 2010).

V tomto výzkumu není rozlišováno mezi studenty s diagnózou AS a mezi studenty s diagnózou HFA, především díky minimálním, někdy takřka nulovým rozdílům v projevech obou diagnóz. Více se rozdílností těchto diagnóz věnuje podkapitola 2.3 teoretické části této práce s názvem „Rozdíl mezi vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem“, ve které je zmínka i o shodě výsledků těchto dvou skupin ve výzkumné situaci.

Pro výzkum jsou vybírány 2. a 3. ročníky SŠ, konkrétně SŠ zakončených maturitní zkouškou a gymnázia. Věk studentů zapojených do výzkumu se tedy pohybuje zhruba mezi 16-18 lety. Zaměření se pouze na 2. a 3. ročník je proto, že v 1. ročníku ještě není splněno kritérium roční adaptace studenta s AS/HFA a ve 4. ročníku se již studenti soustředí spíše na výběr VŠ a na přípravu na přijímací zkoušky a na maturitu.

Ve výzkumu by měly být poměrně zastoupeny školy městské, maloměstské i vesnické.

Co se pohlaví týká, je počítáno s větším zastoupením chlapců mezi studenty s AS/HFA (díky poměrové nerovnosti uvedené v úvodu ke kapitole 2.), mezi studenty bez diagnózy je předpokládán přibližně stejný přirozený poměr mezi chlapci a dívkami. Na faktor pohlaví tedy nebude brán, při výběru zkoumaných tříd, ohled.

Zkoumaný vzorek by měl obsahovat přibližně 10 tříd.

4.6 Výzkumné metody

K hodnocení vztahů spolužáků ke studentovi s AS/HFA bude použit Sociometrický ratingový dotazník (SORAD).

V SORADu je každý člen skupiny hodnocen ostatními členy, čímž získáme informace o jeho osobnosti z hlediska skupiny, zde školní třídy. Konkrétně můžeme dotazníkem získat pozici jedince podle vlivu (vůdce), oblíbenosti (hvězda) a náklonnosti (vyjádření ne/sympatie ostatním).

SORAD je administrovaný skupinově, každý jedinec hodnotí ostatní členy skupiny (student své spolužáky) podle třech jmenovaných pozic. Své odpovědi zaznamenává do záznamového archu. Metoda je poměrně časově náročná, obvykle trvá jednu vyučovací hodinu, není ale časově omezena. Je určena jedincům od 11-12 let, tedy žákům 2. stupně ZŠ a studentům SŠ.

Z výsledků dotazníku lze získat index vlivu, oblíbenosti a náklonnosti ve skupině pro jednotlivce a index vlivu a sympatie pro skupinu. Hodnoty indexů můžeme, v rámci osobnostní diagnostiky, interpretovat takto:

- Index vlivu – ukazuje na pozici studenta ve skupině, vyjadřuje jeho sociální zdatnost, ukazuje jeho sociální charakteristiky projevené v interakci s ostatními
- Index oblíbenosti – ukazuje na míru akceptace jedince ostatními členy skupiny, zahrnuje očekávanou míru pomoci, podpory, pozitivní citovou vazbu
- Index náklonnosti – ukazuje míru citové akceptace spolužáků tímto jedincem, je to ukazatel subjektivní adaptovanosti, spokojenosti se vztahy ke spolužákům, je ovlivněn i osobností posuzovatele

Jednotlivé indexy se vzájemně kombinují (Hrabal, 1979).

Tento dotazník byl zvolen proto, že pro studenty není náročný na vyplnění a proto, že jím lze získat přesně typ informací, které jsou pro tento výzkum třeba. Z nabídky dotazníků určených pro měření sociálních vztahů byl vybrán i kvůli své celkové kvalitě a „dobré pověsti“, i přesto, že není zrovna nejnovější metodou.

Dále je v tomto výzkumu pro intervenci využita metoda Videotrénink interakcí (VTI), jež šetrnou cestou učí principům úspěšného kontaktu a velmi efektivně pomáhá pozitivně rozvíjet a posilovat klientovy profesní a sociální dovednosti. Ve škole slouží učitelé nejen jako nástroj hlubšího poznávání žáků, ale také jako prostředek efektivní pomoci s problematickými žáky (Šírová, 2012). Práce s touto metodou se dá rozdělit do tří částí a to na nahrávání, analýzu interakcí a zpětnou vazbu, která probíhá formou rozhovoru s nahrávaným učitelem.

VTI trenér se nejprve učitele ptá na to, co by chtěl zlepšit a nenutí ho dělat věci, které sám nechce, čímž se s ním snaží vytvořit bezpečné prostředí. Pokud se to podaří a učitel souhlasí, přichází na řadu vytvoření videozáznamu učitelem vybrané situace. Z množství podařených interakcí, které tento záznam většinou obsahuje, lze vypozařovat základní princip kvalitního kontaktu. Trenér VTI záznam analyzuje, vytváří plán pomoci a společně s učitelem několikrát zhlédne nahrávku, někdy zpomaleně, obraz za obrazem, tedy takzvanou mikroanalýzu. Učitel sám je podněcován k tomu, aby verbalizoval své pozorování a vyjadřoval svůj pozitivní postoj k žákovi. Trenér VTI a učitel spolu poté vytvoří pozitivní a uskutečnitelné dohody, pracovní kroky, které se učitel snaží postupně systematicky plnit.

Na zlepšení interakcí se tedy pracuje opakovaným natáčením, rozborem a poskytováním zpětné vazby v rozhovoru. Po třech až čtyřech setkáních jsou již vidět první pokroky (Štěrbová, 2011).

4.7 Sběr dat

Sběr dat k tomuto výzkumu bude probíhat ve třech etapách, řízených podle průběhu videotréninku. Dle Šírové (2009, s. 75), která uvádí, že „*intenzita a délka trvání VTI záleží na závažnosti problematiky, na přítomnosti či absenci různých ochranných nebo naopak rizikových faktorů a na zkušenosti trenéra*“ a že „*v běžné školní třídě se délka VTI pohybuje od tří do šesti měsíců*“, předpokládáme pro tento výzkum tříměsíční trvání VTI. Pravděpodobně by byl pro vztah učitele a studenta s AS/HFA přínosnější déle trvající VTI, prodlužovaly by se tím ale i intervaly mezi testováními třídy, což by mohlo podporovat nárůst nežádoucích proměnných, jakými jsou například vliv jiných než záměrných faktorů na vztahy ve třídě.

S účastí na výzkumu musí samozřejmě souhlasit všichni studenti ve třídě i jejich rodiče. Informace, které jim budou podány, se budou týkat především jejich vlastního testování za pomoci SORADu. Návaznost testování na VTI ani zaměření výzkumu právě na studenta

s AS/HFA nebude zmíněno, protože by tím mohlo dojít ke zkreslení výsledků. Etická pravidla vztahená k testové situaci by tím neměla být narušena.

VTI by absolvoval vždy ten učitel, který s danou třídou tráví nejvíce hodin, většinou tedy jejich třídní učitel.

SORAD budou všichni žáci ze třídy vyplňovat před, během a po období VTI. Prostřední sběr dat bude probíhat zhruba v polovině tříměsíčního období VTI, další dva sběry pak zhruba dva měsíce před a po prostředním.

Dotazník bude zadáván vždy všem studentům ve třídě naráz, údaje budou vyplňovat ke všem svým spolužákům.

4.8 Zpracování dat

Po vyhodnocení a získání výsledků testu SORAD od všech studentů, ze všech testovaných tříd a ze všech třech etap vyplňování, máme od každého z nich 3 výsledky v kategoriích „vliv“ a 3 výsledky v kategorii „obliba“ týkající se studenta s PAS. Tyto dvě kategorie budeme hodnotit zvlášť.

Výsledky z kategorie „náklonnost“, díky jejich ovlivnění osobností vyplňujícího, nebudou pro tento výzkum, stejně jako data získaná o všech studentech bez diagnózy AS/HFA použita.

Pro hledání vyskytujících se trendů v jednotlivých kategoriích využijeme lineárních kontrastů v Repeated Measures ANOVA. Ze získaných výsledků bude zřejmé, zda se, v reakci na změnu interakce mezi studentem s AS/HFA a učitelem, ovlivněnou VTI, změnilo vnímání tohoto studenta jeho spolužáky, respektive, zda se změnilo jejich hodnocení studenta s AS/HFA v kategoriích „vliv“ a „obliba“.

4.9 Diskuze

To, jak bude po dokončení této studie dále postupováno, záleží samozřejmě především na tom, jaké budou její výsledky.

Pokud bude potvrzena H1, tedy, pokud bude nalezen signifikantní vztah mezi zlepšením vztahu učitel – student s AS/HFA za pomoci VTI a zlepšením vztahu student s AS/HFA – spolužáci bez diagnózy, lze tohoto zjištění využít ve školství. Konkrétně, může být apelováno na používání VTI jako jednoho z běžných doplňků integrace studenta s AS/HFA do běžné SŠ. Mohlo by to tak pomoci v některé z nefungujících a obtížných oblastí integrace, jakou je například navazování interakce učitele se studentem s AS/HFA.

Po potvrzení H1 by bylo nasnadě provést podobný výzkum ve větším rozsahu než v 10 třídách. V České republice ale zatím není dostatečný počet videotrenérů, kteří by mohli výzkum s větším souborem zaštitit. Řešením by zde mohlo být provedení výzkumu v nadnárodní úrovni.

Výzkum by bylo jistě též zajímavé a užitečné provést se zaměřením na jiné integrované studenty než pouze na ty s diagnózou AS/HFA, například na jedince s DYS nebo na cizince.

Pokud bude H1 zamítnuta a nepodaří se tedy nalézt vztah mezi zlepšením vztahu učitel – student s AS/HFA za pomoci VTI a zlepšením vztahu student s AS/HFA – spolužáci bez diagnózy, bude další prací tohoto výzkumu hledání důvodů, proč tomu tak je. Pozornost by se pak orientovala na to, zda VTI opravdu prokazatelně zlepšil interakci mezi učitelem a žákem. Pokud by bylo zjištěno, že ano, hledaly by se jiné důvody, především mezi vlivem nežádoucích proměnných na studenty, učitele nebo na jejich okolí (rodiny, další jedince ve škole a podobně).

Po dokončení tohoto výzkumu by bylo samozřejmě možné využít všechna data získaná použitím SORADu. Po jeho standartním vyhodnocení a získání sociometrických informací o celé třídě, by bylo možné pracovat na rozvíjení vzájemných vztahů mezi všemi studenty třídy i mezi jejich učitelem i za pomoci dalších metod pro to určených.

Výsledky SORADu by bylo samozřejmě možné poskytnout i pro účel jiného výzkumu, anonymita jednotlivých účastníků by byla samozřejmostí, pokud by nebylo, po souhlasu všech účastníků výzkumu, dohodnuto jinak.

Po dokončení výzkumu by byl též vypracován odborný článek o jeho postupech a výsledcích, který by byl prezentován odborné veřejnosti.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala interakcí a komunikací ve školní třídě, do které je integrován jedinec s PAS. Pozornost byla věnována interakci a komunikaci mezi učitelem a tímto žákem, mezi tímto žákem a ostatními žáky dané třídy i interakci a komunikaci v rámci celé školní třídy.

Myslím, že toto téma bude v naší společnosti stále více diskutováno, stejně tak jako je tomu u samotného tématu PAS. Takovýto posun a celkově zvyšující se povědomí společnosti o PAS hodnotím velmi kladně a věřím, že s narůstající tolerancí a chápavostí bude možné integrovat jedince s PAS nejen do škol a dalších vzdělávacích zařízení, ale i do běžného života, do našeho povědomí a ideálně i do našich srdcí.

Použitá literatura

- Attwood, T. (2012). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. (Vyd. 2., 203 s.) Praha: Portál.
- Barnard, J., Prior, A., & Potter, D. (2000). *Inclusion and autism: is it working? : 1,000 examples of inclusion in education and adult life from the National Autistic Society's members*. London: National Autistic Society.
- Bondy, A., & Frost, L. (2007). *Vizuální komunikační strategie v autismu*. (Vyd. 1., 129 s.) Praha: Grada.
- Boyd, B. (2011). *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. (Vyd. 1., 125 s., Překlad Miroslava Jelínková) Praha: Portál.
- Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism: The International Journal Of Research & Practice*, 17(3), 296-316. doi:10.1177/1362361312467866
- Cangelosi, J. (1994). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. (Vyd. 1.) Praha: Portál.
- Carrington, S., & Graham, L. (2001). Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study. *Autism: The International Journal Of Research & Practice*, 5(1), 37.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. (Vyd. 1., 405 s.) Praha: Portál.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. (Vyd. 2., 655 s.) Praha: Portál.
- Department for Children, Schools and Families (2009) *Children with Special Educational Needs 2009: An Analysis*. Nottingham: DCSF Publications.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. (c2013). (5th ed., xlv, 947 p.) Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal Of Special Needs Education*, 24(4), 407-422. doi:10.1080/08856250903223070
- Flanders, N. (1961). *Analyzing teacher behavior: as part of the teaching-learning process*. Merrill: Columbus. (Reprinted from Educational Leadership, Vol. 19, Dec. 1961.)
- Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. (Vyd. 1., 248 s.) Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Gavora, P. (2007). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gillberg, C., & Peeters, T. (2008). *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. (Vyd. 3., 122 s.) Praha: Portál.
- Gillernová, I. (2012). Škola a vybrané sociální atributy školního prostředí. In: Gillernová, I., & Krejčová, L. *Sociální dovednosti ve škole*. (Vyd. 1., pp. 9-17). Praha: Grada.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. (Vyd. 2., 774 s.) Praha: Portál.
- Howlin, P. (2009). *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. (Vyd. 2., 295 s.) Praha: Portál.
- Hrabal, V. (1979). *Sociometrický test: sociometricko-ratingový dotazník T - 118*. (1. vyd., 92 s.) Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Hrdlička, M. (2004). Klinický obraz dětského autismu. In: *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. (Vyd. 1., pp. 34-47). Praha: Portál.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal Of Special Needs Education*, 25(1), 77-91. doi:10.1080/08856250903450855
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism: The International Journal Of Research & Practice*, 15(4), 397-419. doi:10.1177/1362361310387804

- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal Of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. doi:10.1080/13603116.2011.580462
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-Informant Predictors of Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders Attending Mainstream School. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 40(9), 1094-1103. doi:10.1007/s10803-010-0957-3
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., & ... Kane, L. (2002). Peer Training to Facilitate Social Interaction for Elementary Students With Autism and Their Peers. *Exceptional Children*, 68(2), 173.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social Networks and Friendships at School: Comparing Children With and Without ASD. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 41(5), 533-544. doi:10.1007/s10803-010-1076-x
- Lawson, W. (2008). *Život za sklem: osobní výpověď ženy s Aspergerovým syndromem*. (Vyd. 1., 100 s., Překlad Miroslava Jelínková) Praha: Portál.
- Lloyd, M., Seach, D., & Preston, M. (2003). *Supporting children with autism in mainstream schools*. Birmingham: The Questions Publishing Company Ltd.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 10(2), 74-81. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. (161 s.) Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. (Vyd. 1., 210 s.) Brno: Masarykova univerzita.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. (2., dopl. a přeprac. vyd., 325 s.) Praha: Grada Publishing.

- Natof, T., & Romanczyk, R. G. (2009). Teaching students with ASD: Does teacher enthusiasm make a difference?. *Behavioral Interventions*, 24(1), 55-72. doi:10.1002/bin.272
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. (Vyd. 1., 171 s.) Praha: Grada.
- Nývltová, V. (2008). *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. (Vyd. 1., 228 s.) Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting Social Interactions Between Students With Autism Spectrum Disorders and Their Peers in Inclusive School Settings. *Focus On Autism & Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28. doi:10.1177/1088357608314370
- Pečeňák, J. (2002). Diagnostika detského autizmu. In: V. Lechta, *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. (pp. 196-209). Martin: Osveta.
- Richman, S. (2008). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. (Vyd. 2., 122 s., Překlad Miroslava Jelínková). Praha: Portál.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 33(2), 123
- Slaměnik, I. (2000). Interakce. In: Gillernová, I. (2000). *Slovník základních pojmů z psychologie*. (Vyd. 1., 79 s.) Praha: Fortuna.
- Slowík, J. (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. (Vyd. 1., 155 s.) Praha: Portál.
- Sofronoff, K., Dark, E., & Stone, V. (2011). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *Autism: The International Journal Of Research & Practice*, 15(3), 355-372. doi:10.1177/1362361310365070
- Soto-Chodiman, R., Pooley, J. A., Cohen, L., & Taylor, M. F. (2012). Students with ASD in mainstream primary education settings: Teachers' experiences in western australian

- classrooms. *The Australasian Journal of Special Education*, 36(2), 97-111.
doi:http://dx.doi.org/10.1017/jse.2012.10
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z., & Zounek, J. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. (Vyd. 1., pp. 19-39). Praha: Portál.
- Šírová, E. (2012). Videotrénink interakcí ve škole. In: Gillernová, I., & Krejčová, L. *Sociální dovednosti ve škole*. (Vyd. 1., pp. 63-76). Praha: Grada.
- Štěrbová, N. (2011). *Sociální dovednosti učitelů a možnosti jejich rozvíjení se zaměřením na začínající učitele* (Diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze, Praha.
- Švarcová-Slabinová, I. (2006). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. (Vyd. 3., přeprac., 198 s.) Praha: Portál.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. (Vyd. 1., 453 s.) Praha: Portál.
- Thorová, K. (2007). *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. (Vyd. 2.) Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o.s..
- Thorová, K. (2008). *Poruchy autistického spektra: Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. (Vyd. 2.) Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o.s..
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. (Vyd. 1., 135 s.) Praha: Portál.
- Vosmik, M., & Bělohávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. (Vyd. 1., 197 s.) Praha: Portál.
- Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. V. (2008). Relationships with Peers and Use of the School Environment of Mainstream Secondary School Pupils with Asperger Syndrome (High-Functioning Autism): A Case-Control Study. *International Journal Of Psychology & Psychological Therapy*, 8(1), 25-38.
- World Health Organization. (2008). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná verze k 1. 1. 2009*. (2., aktualiz. vyd., 860 s.) Praha: Bomton Agency.