

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika pedagogické práce se studenty s poruchami autistického spektra ve
výuce cizích jazyků na příkladu francouzštiny

Specifics for teaching of modern foreign languages, especially on the teaching
of French for pupils and students with Autistic Spectrum Disorder

Tereza Ondračková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D

Studijní program: Magisterský

Studijní obor: Francouzský jazyk – Základy společenských věd

2019

Odevzdáním této diplomové práce *Specifikace pedagogické práce se studenty s poruchami autistického spektra ve výuce cizích jazyků na příkladu francouzštiny* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 5.12.2019

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala svému vedoucímu práce Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D za odborné vedení a celé mé rodině a přátelům za všestrannou podporu v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na výuku cizích jazyků, konkrétně na francouzský jazyk u žáků a studentů s poruchami autistického spektra (PAS) na 2. stupni ZŠ a na SŠ. Cílem práce je představit obecná doporučení pro práci s žáky a studenty s PAS, vhodné formy organizace výuky, možným komplikacím a optimální podobu spolupráce s asistentem pedagoga. Zaměřuje se na popis a definici poruch autistického spektra, zvláště na Aspergerův syndrom. Prostor je zde věnován typickým projevům v období dospívání a řešení problematických situací, které ve výuce mohou v souvislosti s těmito poruchami nastat. Další část je věnována komunikaci a obtížím v sociální oblasti, které se mohou u žáků s PAS projevovat. Praktická část práce zjišťuje, jak jsou na práci s žáky s PAS učitelé cizích jazyků v současnosti připraveni a analyzuje jejich zkušenosti a metody práce. Jako metoda výzkumu bylo použito kvalitativní dotazníkové šetření. Při výběru respondentů byla jako hlavní kritérium vybrána zkušenost s výukou cizích jazyků žáka s PAS ve třídě ZŠ nebo SŠ. Otázky byly voleny tak, aby částečně zmapovaly současný stav inkluzivního vzdělávání u žáků s PAS v rámci hodin cizích jazyků a způsoby, jakými se s ním pedagogové cizích jazyků na ZŠ a SŠ vyrovnávají. Z výsledků vyplývá, že většina učitelů neprošla odborným školením či výcvikem a při své práci se řídí spíše intuitivně a na základě svých dosavadních zkušeností. V souvislosti s rostoucí poptávkou po inkluzivním vzdělávání lze na základě výsledků šetření doporučit systémová řešení, např. v podobě nabídky seminářů a workshopů v oblasti PAS pro pedagogy běžných škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, inkluze, komunikace, francouzština, didaktika cizích jazyků

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the teaching of foreign languages, specifically the French language of pupils and students with autism spectrum disorders (ASD) in Primary and Secondary schools in the Czech Republic. The aim of the thesis is to present general recommendations for work with pupils and students with ASD, suitable forms of lesson planning, possible complications and optimal form of cooperation with an assistant teacher. It focuses on description and definition of autism spectrum disorders, especially Asperger syndrome. A significant part is devoted to typical manifestations during adolescence and resolving challenging situations that may occur in education in connection with these disorders. The following part is devoted to communication and difficulties, which manifests in pupils with ASD mainly during social interaction. The practical part of the thesis examines current training of foreign language teachers, their readiness to work with pupils with ASD and analyzes teachers' experience and methods of work with a focus on perception of differences in approach. A qualitative questionnaire survey was used as a research method. When selecting respondents, the main criterion was the experience with foreign language teaching of a pupil with ASD in secondary school. The questions were chosen to partly map the current state of inclusive education of pupils with ASD within foreign language lessons and the coping mechanisms foreign language teachers at secondary and high schools used. The results show that most of the teachers have not received specific training and their methods are intuitive, based on their current experience. In connection with the growing demand for inclusive education, systemic solutions eg in the form of seminars and workshops in the field of ASD for regular school teachers can be recommended based on the results of the survey.

KEYWORDS

Autistic Spectrum Disorder, Asperger syndrome, disorder, inclusion, communication, French, didactics of foreign language

Obsah

Úvod	6
I. Poruchy autistického spektra (PAS)	8
1.2 Triáda – charakteristické projevy PAS	12
1.3 Aspergerův syndrom	13
1.4 Specifika dospívání u jedinců s PAS	15
II. Specifika žáků s PAS ve vztahu k jazyku a komunikaci	19
2.1 Specifikace komunikace u žáků s PAS	19
2.2 Potíže v sociální komunikaci u žáků s PAS	22
2.3 Žák s PAS a cizí jazyky	23
III. Specifika pedagogické práce s žákem s PAS v hodinách cizího, resp. francouzského jazyka	26
3.1 Inkluze žáků s PAS na běžných školách	26
3.2 Organizace výuky	36
3.3 Individuální přístup k žákovi s PAS	38
3.4 Problematické chování ve vyučovací hodině	40
3.5 Spolupráce učitele s asistentem pedagoga	43
IV. Dotazník	46
Analýza odpovědí na dotazník	48
Shrnutí	51
Závěr	52

Úvod

Tématem této diplomové práce jsou specifika pedagogické práce s žáky s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) v hodinách cizího jazyka, zejména francouzštiny.

Podle školského zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, upraveného vyhláškou 27, z roku 2016 je v současné době možné, aby se děti se zdravotním postižením vzdělávaly v běžných třídách základních a středních škol.

Podle statistických ročenek školství z let 2010/2011 až 2017/2018¹ se počet žáků s PAS v základních i středních školách stále zvyšuje. Z těchto důvodů lze usuzovat, že se i učitelé běžných základních a středních škol budou s žáky s diagnózou poruch autistického spektra setkávat stále častěji. Z této skutečnosti vyplývá potřeba se zabývat problematikou vzdělávání těchto dětí v běžných třídách základních a středních škol hlouběji. Ačkoliv téma diplomové práce má blízko oboru speciální pedagogiky, není jejím cílem zkoumat dané téma z jejího pohledu, ale spíše být praktickou sondou do tématu z pohledu didaktiky cizích jazyků, zvláště pak francouzštiny.

Práce je členěna do 3 kapitol. V první kapitole se zaměřujeme na původ a klasifikaci PAS, jejich charakteristické znaky a dále na nejčastější PAS, se kterou se pedagogové mohou setkat na běžných školách, na Aspergerův syndrom. Kapitulu uzavírá část popisující specifika období dospívání u lidí s PAS, do kterého spadá věková skupina žáků 2. stupně základních škol a studentů středních škol, popř. víceletých gymnázií, na kterou se specializují kombinace studijního oboru francouzský jazyk. Druhá kapitola se věnuje komunikaci a její typické projevy u žáků s PAS, popisuje obtíže v sociální komunikaci a vztah jedinců s PAS k výuce cizích jazyků. Konečně ve třetí kapitole se věnujeme otázce inkluze v běžných školách. Podrobně se zaměřujeme na doporučení pro práci s žáky s poruchami autistického spektra týkající se organizace výuky cizího jazyka, motivace, co znamená v daném kontextu individuální přístup, jak jednat v případě problémového chování a jak může vyučující profitovat z přítomnosti asistenta pedagoga. Poslední kapitolu tvoří

¹ Ministerstvo školství, Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>, [cit. 30.6.2019]

dotazník, který zjišťoval, jak jsou vyučující cizích jazyků připraveni na práci s žáky s PAS a jak reagují na přítomnost žáka či studenta s PAS ve třídě.

Hlavním cílem této diplomové práce je zmapovat základní problematiku poruch autistického spektra a nabídnout pedagogům cizích jazyků inspiraci pro práci s žáky s PAS. Snažili jsme se o shrnutí aktuálních poznatků týkajících se této problematiky, přičemž se myšlenkově opíráme především o monografie Kateřiny Thorové, ředitelky Národního ústavu pro autismus Nautis, *Poruchy autistického spektra*, Zuzany Žampachové a Věry Čadilové a kol. *Katalog podpůrných opatření* a v neposlední řadě *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem* Romana Peška.

Dílčí cíl představuje fungování komunikace ve výuce a její problematické oblasti, upozorňuje na možné zvláštnosti v období dospívání u jedinců s PAS. A dále cílem průzkumu ve formě dotazníku určeného pro pedagogy cizích jazyků pracujících s žáky s PAS, je přiblížit současnou situaci na běžných školách a zjistit jaké jsou jejich přímé zkušenosti z praxe.

Věříme, že tato práce bude schopna podat čtenářům vhled do problematiky inkluzivního vzdělávání, týkající se žáků s PAS a povede k lepšímu pochopení zvláštností dětí a dospívajících s PAS.

I. Poruchy autistického spektra (PAS)

První kapitola se věnuje definici poruch autistického spektra a jejich projevům. Základní znalost výše zmíněných představuje nutný základ dalšího uvažování o pedagogických přístupech a postupech a možnostech jejich modifikace.

PAS jsou vrozené neurologické poruchy, která se projevují neobvyklou sociální interakcí a opakujícími se vzorci chování. Národní ústav pro autismus Nautis PAS definuje takto: „*Autismus je poruchou vývoje sociální interakce a komunikace. Jde o vrozenou odlišnost ve vývoji a fungování mozku, která způsobuje, že dítě se chová a myslí jinak než jeho vrstevníci. Má potíže v komunikaci, nedokáže adekvátně reagovat na běžné situace.*“²

Při bližším studiu problematiky PAS je možné si povšimnout značných rozdílů v používané terminologii, protože se jedná o problematiku současnou, jejíž zkoumání stále probíhá a reviduje se. Původní krátké označení autismus bylo později pozměněno a v roce 2013 vznikl na přesnější název poruchy autistického spektra (PAS), který lépe zahrnuje široké a různorodé spektrum obtíží. Přesto by se dalo říci, že termín autismus je v termínu PAS obsažen a často je v literatuře používán jako jeho synonymum. Dále se v odborné literatuře můžeme setkat s termínem pervazivní vývojová porucha, který zdůrazňuje fakt, že poruchy jsou všeprostupující, ale používá se „spíše v oblasti medicínské“³. V této práci jsme se přiklonili k užívání termínu PAS, v některých případech pro zjednodušení autismus.

1.1 Co jsou poruchy autistického spektra?

Termín *autismus* poprvé použil švýcarský psychiatr Eugene Bleuler v roce 1911, aby popsal obtíže schizofreniků při komunikaci s druhými lidmi. Výraz měl vyjadřovat zvláštní stav pasivního myšlení či snění, a proto byl odvozen z řeckého slova „autos“, které znamená sám.

Detailnější popis autismu, který stojí v základu našeho dnešního chápání této poruchy představil teprve v roce 1943 psychiatr Leo Kanner, který v Baltimoru pozoroval 11 dětí s

² Nautis, <https://nautis.cz/cz/autismus>, [cit.1.7.2019]

³ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017, str. 9

podobnými příznaky nedostatku zájmu o druhé. Použití označení specifických projevů jako autismus mělo vyjadřovat domněnku, že děti, které trpí pozorovanými znaky, jsou osamělé a uzavřené do sebe a nezajímající se o okolní svět.

Ve stejné době prováděl ve Vídni podobná pozorování Hans Asperger, který potíže pozorovaných dětí nazýval pojmem autistická psychopatie. Chování dětí, které popisoval v roce 1949 na kongresu speciální pedagogiky, se vyznačovalo potížemi v sociálním chování, zvláštnostmi v komunikaci, vysokou inteligencí, omezenými zájmy a rozvinutými řečovými schopnostmi. Jeho jméno dnes nese specifická forma autismu, později označená jako Aspergerův syndrom, který se do širšího povědomí se Aspergerův syndrom dostal díky britské lékařce Lorně Wingové až v roce 1981.

V Československu se vzhledem k politické situaci odborný přístup k autismu vyvíjel velmi pomalu. V roce 1973 vyšla na dlouho jediná monografie Růženy Nesnídalové *Extrémní osamělost*. Další pozornost této problematice byla věnována až po roce 1990. V roce 1992 vznikl klub Autistik, který se později stal samostatným občanským sdružením, které pomáhá rodinám s dětmi. Thorová popisuje vznik odborných organizací: „V roce 2000 byla založena Asociace pomáhající lidem s autismem České republiky (APLA ČR)... Cílem sdružení bylo podporovat systematickou a komplexní péči o osoby s autismem v ČR.⁴ V roce 2016 se APLA ČR přeměnila na spolek APSLA, jejímž cílem je vytvořit platformu pro organizace, které poskytují služby lidem s autismem. Národní ústav pro autismus, NAUTIS, vznikl transformací APLA Praha a Střední Čechy. Postupem doby vzniklo mnoho dalších organizací na podporu lidí s PAS, například ve středočeském kraji vznikl proPAS, v Plzni najdeme organizaci Procit, v Hradci Králové Křesadlo a další.⁵

Pod pojmem autismus se ukrývá velmi pestrá škála příznaků a projevů, které mohou být kombinovány s dalšími poruchami či diagnózami. Např. Žampachová, Čadilová uvádějí: „Nejčastější poruchou přidruženou k autismu je mentální retardace, a to u cca 60 % případů.“⁶ Dále sem patří Downův syndrom, ADHD, agrese, iritabilita, vady řeči, sluchu, úzkostné poruchy, rituály a obsese a jiné. Čadilová a Žampachová ve své knize uvádějí:

⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 374

⁵ *Ibid*, str.376

⁶ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, str. 13

„Mezinárodní zdravotnická organizace uvádí, že je známých přibližně 70 podskupin diagnóz, které se mohou vyskytovat společně s PAS.“⁷

Doposud nebyl dokázán žádný případ vyléčení autismu a není známá ani jeho příčina. To, v jakém stadiu je hledání příčin vzniku autismu zmiňuje ve své knize Šporclová: „...i navzdory neustále probíhajícím vědeckým výzkumům nebyla přesná příčina autismu nikdy odhalena.“⁸

Poruchy autistického spektra bývají obvykle diagnostikovány kolem tří let věku dítěte, ale diagnóza se může být stanovena až v dospělosti, na základě vlastní žádosti nebo o ni žádají příbuzní dané osoby. Dozvědět se diagnózu PAS může být pro jedince, který se snaží pochopit svoji jinakost, úlevou. Thorová k tomu vysvětluje: „*Určitá diagnóza je zbavuje stigmatu jakéhosi neurčitého „bláznovství“ či „podivné odlišnosti“, nebo dokonce psychotického onemocnění.*“⁹

Poruchy autistického spektra se dělí podle různých kritérií, např. z hlediska medicínského, sociálního, funkčního, adaptability nebo prvních projevů.¹⁰ Ve Světové zdravotnické klasifikaci je používán pojem pervazivní vývojové poruchy a je možné ho nalézt pod číslem F84 diagnostických kritérií pro autismus dle 10.revize, MKN-10 na 8 typů:

- *Dětský autismus*
- *Atypický autismus*
- *Rettův syndrom*
- *Jiná dětská dezintegrační porucha*
- *Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby*
- *Aspergerův syndrom*
- *Jiné pervazivní vývojové poruchy*
- *Pervazivní vývojová porucha NS*¹¹

Poruchy PAS se dále dělí např. podle kritéria funkčnosti do tří kategorií – na vysoce, středně a nízko funkční. Funkčnost je metrika spojená především se schopnostmi v sociální oblasti, s úrovní porozumění a vyjadřování, s úrovní intelektu a úrovní forem hry.¹² Vysoce funkční poruchy nemají postižený intelekt, středně funkční zahrnují lehké a středně těžké mentální

⁷ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Střední vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2009, str. 12

⁸ ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. str.11

⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 264

¹⁰ Podle Bazalové. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017, str. 13-14

¹¹ Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>, [cit.20.4.2019]

¹² Autismus pro cit, <http://www.autismusprocit.cz/autismus.html>, [30.6.2019]

postižení, a nakonec nízko funkční poruchy jsou spojeny s těžkým mentálním postižením. Všechny formy poruch autistického spektra však mají společný aspekt, který zmiňuje ve své knize Attwood: "...sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu."¹³

Thorová (2016)¹⁴ rozlišuje kromě různých forem poruch autistického spektra také typy dětí podle sociální interakce:

1. Typ osamělý – mívá minimální či žádnou snahu o kontakt s vrstevníky nebo se mu aktivně vyhýbají. Dítě nemá příliš zájem o komunikaci, často mívá snížený práh bolesti. Může být i velmi aktivní, s věkem se dochází ke zlepšení v kontaktu s blízkými osobami
2. Typ pasivní – mívá v sociálních vztazích nejmenší problémy, vrstevnickému kontaktu se nevyhýbá, ale ani ho neinicuje. Bývá hypoaktivní, snadno ovlivnitelné a málo projevuje své potřeby. Autistické projevy se objevují až při nečekané změně.
3. Typ aktivní, zvláštní – bývá příliš aktivní, často až hyperaktivní, spontánní v sociální interakci. Mívá problémy v kolektivu kvůli nepřiměřenosti kontaktů - tzv. sociální dezinhibice, tj. plácnutí, strkání, dotýkání. Mívají vyhraněné zájmy.
4. Typ smíšený – zvláštní: vyskytuje se nejčastěji u osob s atypickým autismem nebo Aspergerovým syndromem. Projevy sociálního chování bývají nestálé, záleží na prostředí, situaci, osobě a objevují se u nich velké výkyvy v kvalitě kontaktu.

Ve své práci bych se chtěla zaměřit především na ty formy autismus, u nichž kognitivní funkce nejsou omezené a žáci navštěvují v rámci inkluzivního vzdělávání běžné základní školy. Mezi tyto formy PAS se řadí vysoce funkčního autismus a Aspergerův syndrom, které se vyznačují především, jak bylo řečeno výše, normálním až nadprůměrným intelektem, avšak spojeným se zvláštními a nepřiměřenými projevy.

¹³ ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. str. 63

¹⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016

1.2 Triáda – charakteristické projevy PAS

Psychiatrička Lorna Wingová vymezila tři problémové oblasti, které jsou zásadní pro diagnózu a označila je tzv. triádou poškození (triad of impairments) již v sedmdesátých letech.¹⁵ Triáda označuje tři hlavní narušené oblasti vývoje dítěte, kterými jsou: sociální interakce, komunikace a hra a zájmy.

První oblast týkající se sociální interakce a sociálního chování se u lidí s PAS projevuje potížemi v sociální oblasti nedostatečnou empatií, neschopností přizpůsobovat se společenským normám a následnými úzkostmi či nepřiměřenými reakcemi. Dále také narušenou schopností používat neverbální řeč a sníženou schopností mít radost ze společné činnosti. „*U dětí s poruchami autistického spektra se setkáváme s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku nebo zaleze pod stůl, zakrývá si oči nebo uši, hučí a třepe rukama před obličejem nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem. Protikladem je pól extrémní, nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s poruchou autistického spektra snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, nectí vůbec sociální normu, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje a hodiny jim dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají či obtěžují.*“¹⁶

Druhá oblast týkající se komunikace je u jedinců s PAS charakteristická problémy v expresivní a receptivní složce řeči. Mívají sníženou schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci. Používají vlastní žargon, řeč může být stereotypní a neobsahuje různorodost, spontánnost. Bohatá slovní zásoba a vyjadřování někdy bývají nepřiměřené věku a pedanticky trvají na správné výslovnosti.

Ve třetí oblasti, kterou představují zájmy a hra lidé s PAS upřednostňují aktivity a činnosti typické pro nižší vývojový věk. Převažuje u nich výrazné zaujetí pro jednu nebo více činností nebo předmět zájmu (např. dopravní systémy, pravěk, čísla). Nižší flexibilita myšlení a chování způsobuje problémy se zvládnutím změn (jako je např. odpadnutí oblíbeného předmětu, změna trasy atp.) a může vyvolávat až panické reakce.

¹⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 59

¹⁶ ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005, str. 65

V této práci se zaměřujeme zejména na oblast komunikace, která je základním předpokladem studia cizího jazyka, ale okrajově se věnujeme i dalším dvěma oblastem.

1.3 Aspergerův syndrom

Důvodem, proč je Aspergerovu syndromu (dále jen AS) věnována tato podkapitola je fakt, že právě AS je nejčastější diagnózou z poruch autistického spektra, se kterou se vyučující ve škole setkávají. Někdy bývá AS označován jako jedna z forem vysoce funkčního autismu, někteří autoři jej naopak řadí do zvláštní kategorie poruch autistického spektra.

V rámci AS se rozlišují dva typy podle úrovně adaptability na nízko funkční AS a vysoce funkční AS. První typ se projevuje větší mírou problémového chování, nepřiměřenými reakcemi, vyžadováním dodržování rituálů od ostatních, výrazným repetitivním chováním, sníženou usměritelností, agresivitou, odmítáním a neochotou spolupracovat, překračováním hranic, emočním chladem. Naopak druhý vysoce funkční typ je pasivní, schopný spolupracovat, ochotný přerušit své vyhraněné zájmy a věnovat se něčemu jinému.

Je zřejmé, že každý jedinec s AS je jiný, ale přesto u lidí této diagnózy lze vysledovat určité společné znaky. Bývají velmi citliví, až přecitlivělí a stavy zlosti střídají úzkostné depresivní stavy. Jelikož se těžko chápou pocity druhých lidí, dělá jim problémy vžívat se do druhých. Nezáměrně zraňují netaktními poznámkami, které jsou považovány za „pravdivý objektivní fakt“. Dělá jim problém dodržovat základní společenské zvyklosti a dovednosti. Neumějí přiměřeně přijímat kritiku ani pochvalu, při rozhovoru často neudrží oční kontakt anebo naopak upřeně zírají do očí. Mají vlastní smysl pro humor a nerozumí ironii nebo nadsázce. „Aspergeri“ mívají podobně jako je tomu u ostatních forem poruch autistického spektra, zejména sociální problémy, které jim mohou snižovat komunikační schopnosti. Thorová vysvětluje: „Z poruch autistického spektra mají řeč nejméně narušenou lidé s Aspergerovým syndromem, pasivní slovní zásoba bývá bohatá, v testech verbálního myšlení obvykle dosahují průměrných či nadprůměrných výsledků. Potíže se objevují hlavně v sociálním a praktickém využívání komunikace.“¹⁷

¹⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 99

Na druhou stranu žáci s touto diagnózou mohou být komunikativní, mít sklon k ulpívání na oblíbených a zájmech nebo tématech, jak bylo zmíněno výše (jízdni řády, sportovní statistiky, vesmír, dopravní značky, počítačové hry atp.) a objevují se u nich některé nepřiměřené projevy. V oblasti her mají zvláštní zájmy a neprojevují zájem o kolektivní hry, těžko chápou pravidla a při hře neradi prohrávají. U „Aspergerů“ se často také vyskytuje černobílé myšlení, jak vysvětluje Pešek: „*U lidí s AS se často objevují různá a terapeuticky obtížně ovlivnitelná přesvědčení typická svou rigiditou (nepružností) a polaritou. Mnoho z nich například lpí na pevném dodržování pravidel podle přesvědčení „Když se něco naplánuje, tak se to musí vždy udělat.“*¹⁸

V sociální oblasti lidé s Aspergerovým syndromem obtížně navazují a udržují vztahy s vrstevníky. Podle Thorové „*Přátelství v pravém slova smyslu tyto děti navazují jen velmi obtížně, nezřídka o bližší kontakt ani nestojí a dávají přednost hře o samotě.*¹⁹

Někteří Aspergeři mohou mít jazykové nadání a v takových případech jim studium cizího jazyka, v našem případě francouzštiny, nečiní problém. Díky výjimečné paměti, mohou mít encyklopedické znalosti v oblasti slovní zásoby v cizím jazyce. Jako příklad může posloužit Josef Schovanec²⁰, který je známý znalostí několika světových jazyků své knihy píše ve francouzštině, ale mluví mimo jiné také plyně česky.

Stejně jako u jedinců s vysoce funkčním autismem šance na prožití plnohodnotného života je ve velké míře závislá právě na formálním vzdělání. Adamus, Vančová, Löfflerová vycházejí z P. Howlinové: „*Toto vzdelanie je pre nich vstupnou bránou k socializácii, ďalšiemu vzdelávaniu a k získaniu možnosti nájsť si v budúcnosti vhodné zamestnanie.*²¹

Rozdíly mezi Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem nejsou vždy zřejmé, proto uvádíme některá kritéria podle francouzské Wikipedie:

- 1) Aspergeři nemívají potíže s verbalizací ani s porozuměním, řeč u nich nebývá opožděna ve vývoji

¹⁸ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. Praha: Pasparta, 2017

¹⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 191

²⁰ Josef Schovanec – francouzský filosof, překladatel, spisovatel, aktivista. V roce 1981 se narodil českým imigrantům ve Francii; byl mu diagnostikován Aspergerův syndrom. Zdroj: https://fr.wikipedia.org/wiki/Josef_Schovanec, [cit.23,7,2019]

²¹ ADAMUS, Petr, VANČOVÁ, Alica a LÖFFLEROVÁ, Monika. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017, str. 82

- 2) Aspergeri mívají větší potíže s motorickou koordinací
- 3) Vysoce funkční autisté se zlepšují od čtyř let věku, zatímco příznaky Aspergerova syndromu začínají terpve být viditelné
- 4) Aspergeri obecně trpí méně potížemi v sociální inerakci
- 5) Aspergerův syndrom je často doprovázen výraznějšími rysy, jako je přecitlivělost na určité zvuky nebo jídlo, dysgrafie, velmi zvláštní řeč (tón hlasu, prozodie, sklon k velmi formalizovanému jazyku i u dětí), sklon k opakujícím se rutinám a fyzická nemotornost
- 6) Aspergeri bývají obecně efektivnější v rozpoznávání emocí účastníků dialogu tím, že se dívají do očí²²

Aspergerův syndrom je jednou z poruch autistického spektra. Ačkoliv má svá specifika, nebrání žákům v úspěšné integraci v prostředí běžné školy.

1.4 Specifika dospívání u jedinců s PAS

Tato práce je zaměřena na žáky druhého stupně základních a středních škol, příp. víceletých gymnázií, to znamená, že se jedná o věkové období v rozmezí přibližně 11 až 19 let. Člověk v této etapě vývoje bývá označován jako dospívající, teenager, adolescent, mladistvý a období za dospívání, pubertu, adolescenci a starší školní věk. V této práci budeme používat pro zjednodušení pojem dospívání a dospívající, které nejlépe označuje dané životní období.

Dospívání je obdobím biologického zrání, mezi dětstvím a dospělostí. Začíná objevováním se sekundárních pohlavních znaků a pohlavním zráním a končí završením pohlavní zralosti. Doprovází ho změny prožívání a snahy o sociální zařazení, sebeuvědomování a navazování bližších přátelství nebo sexuálních vztahů. „*Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.*“²³ Dospívající navazují nové vztahy s vrstevníky a uvolňují se ze závislosti na

²² Wikipedia, *Autisme à haut niveau de fonctionnement*, https://fr.wikipedia.org/wiki/Autisme_%C3%A0_haut_niveau_de_fonctionnement, (překl. autora), [cit. 8.7.2019]

²³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, str. 367

rodičích. Ve vrstevnických skupinách může docházet k vytváření specifických subkultur, které se odlišují vyjadřováním, oblékáním či názory. Ovšem ne každý jedinec s PAS je takových kontaktů schopen a daří se mu: „Více než 40 % dospívajících s PAS se nikdy nesešlo s přáteli mimo školu, polovinu nikdo z vrstevníků nikam nepozval ani jim nikdy nezavolał.“²⁴

V období dospívání prochází jedinec celkově řadou změn. Vyvíjí se inteligence, roste slovní zásoba a formuje se nový způsob myšlení. Jedinec přejímá názory druhých a přemýšlí více kriticky, což má významný vliv na jeho postoj k ostatním lidem. Myšlenkový posun dospívajících výstižně popisují Langmeier a Krejčířová: „Zatímco dítě v mladším školním věku bralo svět realisticky a strážlivě – takový, jaký je – dospívající nyní srovnává existující a přítomné poměry s tím, co by mohlo nebo mělo být, tedy se stavem, který si jako ideál vytvoří ve své mysli“²⁵

Průběh dospívání bývá u každého člověka s PAS odlišný. Z konfrontace často protichůdných vnímání světa mohou vyplynout nespokojenost, zklamání a kritičnost, což dospívající svému okolí umí dát najevo. V rámci změn může dospívání přinést v autistické triádě, jak zlepšení, tak zhoršení. „Víme, že menší část dětí s PAS se v průběhu puberty zlepší. Některé dokonce opustí diagnostická kritéria (dosáhnou tzv. optimální prognózy).“²⁶, tak zhoršení: „Pokud u dospívajícího nebyla stanovena diagnóza, rodiče se i přesto, že nezaznamenali žádné podstatné zhoršení, mohou cítit znepokojení tím, jak se rozdíl mezi jejich dětmi a vrstevníky stávají zřetelnějšími.“²⁷ Pro rodiče i dospívajícího může být stresující nemožnost odlišit, jestli je problémové chování zapříčiněno autismem, dospíváním nebo kombinací obojího.

U některých dětí staršího školního věku nebo mladistvých bez diagnózy v období dospívání může, častěji než u dětí mladšího školního věku, dojít ke dvěma způsobům stanovení nesprávné diagnózy. Prvním z nich je situace, kdy projevy typické pro PAS jsou zaměněny za poruchy osobnosti nebo za projevy psychotického onemocnění. Druhým rizikem je, pokud naopak psychotické onemocnění, deprese, porucha osobnosti jsou zaměněny za poruchy autistického spektra.

²⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 254

²⁵ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. Praha: Grada, 2006. str. 152

²⁶ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 254

²⁷ Ibid, str. 254

U mladých lidí, kteří si začnou uvědomovat svoji odlišnost, se mohou dostavovat negativní sebehodnotící emoce: „*V chování se může objevit sebezraňování, agresivita, sebevražedné myšlenky nebo pokusy.*“²⁸ Někteří dospívající s PAS z těchto důvodů trpí samomluvou, zanedbávají hygienu, ztrácí zájem nebo úplně odmítají sociální kontakty, izolují se ve virtuální realitě apod. „*Riziko výskytu deprese u lidí s PAS roste s věkem a vrcholí v adolescenci a mladé dospělosti.*“²⁹

K rozvoji sexuality jedince dochází mezi 14. a 16. rokem. Pro dospívající s poruchami autistického spektra je obdobím, které přináší mnohá úskalí, jak uvádí Thorová: „*Vzhledem k jejich vrozenému handicapu se však dostávají do problémů*“ Dospívající nedokáží navázat přijatelný kontakt s osobou svého sexuálního zájmu, nerozlišují mezi veřejným a intimním a nerozumí tomu, proč vyjadřování sexuality nepatří na veřejnost. „*Když se lidé s AS zamilují, nedokážou často porozumět tomu, že jimi vyvolený člověk k nim nemusí cítit to samé, a taktní náznaky, kterými se jim druhý člověk snaží ukázat svůj nezájem o intimní vztah, nemusejí kvůli své neschopnosti „číst mezi řádky vůbec postřehnout.*“³⁰ Bohužel jsou v tomto směru také ohroženou skupinou: „*Uniká jim rozdíl mezi vztahem a sexuálním nebo jiným zneužíváním*“³¹

Vágnerová uvádí, že v mladším školním věku motivace k učení významně formuje vztah ke škole: „*Motivace k učení závisí na subjektivním významu učiva. Jestliže se jeví nepotřebné a samoučelné, klesá i motivace k práci. To je jeden z důvodů, proč většina pubescentů nemá o školu větší zájem.*“³² U starších dospívajících se motivace ke školní práci proměňuje takto: „*Na konci povinné školní docházky je většina dospívajících motivována k usilovnější práci potřebou získat lepší známky a dostat se na požadovaný obor nebo na střední školu. Jakmile daného cíle dosáhnou, ztrácí tento motiv svůj význam.*“³³ A dále vysvětluje: „*Adolescenti často prožívají rozpor mezi přáním dosáhnout vynikajícího výkonu a potřebou vyhnout se zbytečné a nedocenené námaze.*“³⁴

²⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 255

²⁹ ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018, str. 77

³⁰ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, uče se s nimi "tančit"*. Praha: Pasparta, 2017, str. 57

³¹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 255

³² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, str. 413

³³ *Ibid*, str. 417

³⁴ *Ibid*, str. 419

Míra osamostatnění jedince s PAS v adolescenci a následně v dospělosti záleží na závažnosti poruchy a jeho celkové adaptabilitě. Někteří dospívající s PAS již např. zvládají výuku bez přítomnosti asistenta pedagoga, jiní naopak jeho přítomnosti využívají po až do ukončení střední školy.

Všechny výše uveden projevy spojené s obdobím dospívání v kombinaci s poruchami autistického spektra je třeba zohlednit při školní práci. Při výuce je ze strany učitele nutné brát stále znovu v potaz omezení a limity, a naopak využívat benefity, které sebou PAS přináší. Je třeba nastavit mantinely výuky tak, aby byla vyhovující do co největší míry jak pro žáka, tak pro učitele. Uvědomění si těchto mantinelů a benefitů je základem pro úspěšnou výuku, ale i pro úspěšnou integraci žáka ve škole.

II. Specifika žáků s PAS ve vztahu k jazyku a komunikaci

Druhá kapitola se zabývá komunikací, a jejím fungováním u žáků s PAS, zaměřuje se na potíže v sociální komunikaci a vymezuje specifika vztahu žáků s PAS k cizím jazykům. Pojem komunikace pochází z latinského *communicare*, což znamená „společně něco sdílet.“ Pro fungování lidského společenství je komunikace charakteristická a nezbytná.

Komunikaci dělíme podle charakteru prostředků, které využíváme na verbální a neverbální: *při verbální komunikaci využíváme verbálních prostředků, jako jsou mluvené či psané slovo, při neverbální komunikaci používáme mimoslovních prostředků-pohledy, gesta, doteky, pohyby, mimika, intonace, blízkost atd.*³⁵ V pojetí sociální psychologie hraje verbální komunikace důležitější roli, protože slouží jako základní způsob předávání a přijímání informací.

Pedagogická komunikace je druhem sociální komunikace a „*je zaměřena na výchovně vzdělávací proces, ve kterém si všímá výměny informací mezi přednášejícím a posluchačem (vychovatelem a vychovávaným) při naplňování výchovně vzdělávacích cílů.*“³⁶

V rámci vyučovacího procesu učitel využívá jak komunikaci verbální, tak neverbální.

2.1 Specifikace komunikace u žáků s PAS

V případě diagnózy PAS chybí vrozená schopnost používat jazyk jako nástroj, jak sdělovat svoje myšlenky a pocity, předávat nějakou informaci, jak vyjadřovat svoje přání, názory a postoje. Základní dovedností, kterou se proto učí, není jen jak komunikovat, ale také vědět proč komunikovat. Nicméně názor, že jedinci s PAS nemají zájem o komunikaci je mylný. Thorová ve své knize uvádí: „*Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace*“³⁷

Současná česká bloggerka s Aspergerovým syndromem Natálie Ficencová alias Zrzavá holka popisuje svoje subjektivní prožívání komunikace takto: „*Když se s někým dobře neznám a chci vypadat „erudovaně”, hodně se soustředím na to, co chci právě říct.*

³⁵ Podle Studium psychologie, *Komunikační procesy, verbální a neverbální komunikace* <https://www.studium-psychologie.cz/socialni-psychologie/3-komunikace.html>

³⁶ Andromedia, *Pedagogická komunikace*, <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/pedagogicka-komunikace>, [cit. 5.5.2019]

³⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 99

Chce to strašně velkou koncentraci, velké emoční vypětí. I teď, když píšu tento článek, se za každou čárkou zastavím a hledám další možná slova pro to, co chci říct. Jsem verbální/neverbální.“³⁸

Další překážkou v komunikaci jedinců s PAS může být problém s generalizacemi. Pod jedním slovem si vybaví právě tu jednu konkrétní věc, se kterou se setkali, když ji viděli poprvé. Tuto odlišnost popisuje Thorová: *„Někteří lidé s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem udávají, že při slově „židle“ nemají schopnost vybavit si v mysli nějaký univerzální předmět, jak to děláme ve zkratce my, ale pouze velmi konkrétní věc – dřevěnou židli, se čtyřmi nohama a kostkovaným potahem. Stejně se pokoušejí vizualizovat komplexnější výrazy i situace. To celý proces chápání řeči samozřejmě zpomaluje. Nedokážou se orientovat v složitějších souvětích a vypínají.*“³⁹

Pokud vyučující neví, jakým způsobem komunikovat se svým žákem s PAS, může dojít k nejrůznějším nedorozuměním. I přestože mají někteří lidé s PAS bohatou slovní zásobu a porucha v řeči není na první pohled zřejmá, dělá jim problém vytvářet věty a dávat slova do souvislostí. Pokud se zeptáme: „Můžeš otevřít okno?“ Odpovědí bude ano nebo ne, ale pravděpodobně taková otázka nevyvolá žádnou reakci. Správně by místo otázky v takovém případě měla zaznít věta rozkazovací, aby bylo skutečně patrné, co po dané osobě chceme: „Otevři okno, prosím.“ Z tohoto příkladu, je zřejmé, že ve školním prostředí může dojít na základě chybně položené otázky nejen ke zmatku, ale i k neočekávané reakci nebo nečinnosti, která ze strany žáka působí jako drzost a nevychovanost. Šporclová konkretizuje komunikaci s žákem s PAS následovně: *„Je nezbytné si průběžně ověřovat, zda dítě poslouchá a zda tomu, co mu říkáme, rozumí. Někdy je potřeba pokyn pomalu, srozumitelně a ve stejné podobě zopakovat. Je důležité ale dopřát dítěti dostatek času (až několik sekund) na reakci, v případě rychlé a složité mluvy je dítě zahlceno a ztrácí o komunikaci zájem. Je potřeba nezapomínat na oslovení dítěte... Některé děti se na řečníka během rozhovoru nemusí dívat, přitom ale vnímají, co je jim řečeno. Pokud mají zrakový kanál „vypnutý“, mohou se na pochopení sdělovaných informací lépe soustředit.*“⁴⁰

³⁸Zrzavá holka. *Specifika vyjadřování*, <http://zrzi.cz/2019/04/specifika-vyjadrovani/>, [cit. 5.5.2019]

³⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 109

⁴⁰ ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018, str. 38

Nevyvážený vztah mezi encyklopedickými znalostmi a jejich praktickým využitím v sociálním styku s druhými je značný: „*Děti s AS nemají zásadní problém naučit se řadu faktů, ale naučené vědomosti nejsou schopny aplikovat do běžného života.*“⁴¹ Tato schopnost zapamatovat si větší množství informací přímo souvisí s krátkodobou pamětí, jak uvádí Šporclová: „*Mnoho dětí s autismem má dobrou krátkodobou paměť. Jsou schopny opakovat i dlouhé věty či celé pasáže, kterým nerozumí. (je znám případ dívky s autismem, která byla při písemné práci obviněna z opisování, protože doslovně napsala pasáže z učebnice.) Někdy vzniká mylný dojem, že dítě s autismem rozumí všemu, co říká. Ve skutečnosti však rozumí mnohem méně. Po delším čase mohou mít děti problémy s vybavováním si slov i vět, a to i takových, kterým rozumí. Pokud si problémy s konzistencí paměti neuvědomíme, může nás chování dítěte mást...*“⁴²

V důsledku porušení komplexního chápání řeči a komunikace obtížně formulují myšlenky, těžko popisují události z minulosti, nedaří se jim reprodukovat slyšené či čtené texty, mají problém s doslovným porozuměním sdělovaného obsahu atp. mají problém s vyjadřováním emocí a prožitků, mají narušenou schopnost empatie.

V pedagogické komunikaci je důležité být informován o komunikačních schopnostech konkrétního žáka a tento způsob komunikace akceptovat a dodržovat dohodnutá pravidla. Dále nabádá ke zvýšené logičnosti a přimosti ve vyjadřování, pokud je součástí třídy žák s poruchou autistického spektra: „*Myšlení lidí s PAS bývá velmi konkrétní, hyperlogické, neflexibilní. Potřebují přesné srozumitelné informace, mají problémy číst mezi řádky.*“⁴³

Respektování výše zmíněných pravidel komunikace s žákem s PAS bezpochyby přispěje i k efektivnější komunikaci s celou třídou.

⁴¹ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007, str. 29

⁴² Ibid, str. 40

⁴³ ŠPORCLOVÁ, Veronika, *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018, str. 51

2.2 Potíže v sociální komunikaci u žáků s PAS

Navzdory častému nepochopení mají lidé s PAS snahu se zapojovat do společenského života. Snaží se aplikovat pravidla sociální interakce s absencí sociálního porozumění, avšak prostředky, které volí jsou odlišné od všeobecně platných a velmi omezené.

K problematice sociální komunikace Jelínková říká: „*Téměř všichni postižení autismem mají problémy se sociální komunikací. Nedokáží spontánně komunikovat, neumí iniciovat kontakt, neberou v úvahu téma nebo reakce partnerova rozhovoru atp.*“⁴⁴

Problémy v chování jsou důsledkem vrozených nedostatků. Mezi hlavní obtíže v sociální komunikaci u lidí s PAS patří, že se nesnaží nahrazovat chybějící nebo nedostatečnou řeč jiným způsobem (znaky, gesta, mimika apod.), nedokáží vyjádřit žádost o pomoc, neumí vyjádřit svou potřebu, přání nebo pocity na úrovni věku, spontánně nevypráví zážitky a příhody, neví, jak rozhovor zahájit a udržet, na otázky odpovídají stručně, neochotně a v konverzaci ulpívají na svém oblíbeném tématu. Také Jelínková vyjmenovává komunikační problémy lidí s PAS: „*Následující funkce jim mohou dělat problémy: poskytnout informaci, žádat o informaci, komentovat události či okolí, komunikace o emocích*“⁴⁵Tento výčet je možné ještě doplnit slovy Šporclové „*Mají značné nedostatky v základních sociálních dovednostech. Často neumějí udržet oční kontakt, nebo se naopak upřeně druhému dívají do očí, neumějí navázat, udržet a ukončit rozhovor nebo jsou v komunikaci „odbrzdění“, odpojení od vlastních emocí, nepustí druhého ke slovu, často neumějí přiměřeně reagovat na kritiku či odmítnutí, neumějí požádat o laskavost, neumějí druhé odmítnout, dát nebo přijmout pochvalu.*“⁴⁶

Další projevy, které by se daly bez znalosti kontextu označit, jako nevychovanost jsou: určitá míra netaktnosti, která může druhého člověka uvést do rozpaků nebo vyvolat negativní reakci. Tato upřímnost se ve škole může projevit mimo jiné komentováním vzhledu nebo chování, jak to popisuje Pešek: „*Často mají problém pochopit základní pravidla v lidské komunikaci. Obtížně chápou kontext situace, mají problém vžít se do prožívání druhého člověka, chybně si situaci interpretují a poté se chovají nevhodně. Bývají netaktně upřímní*

⁴⁴ JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, str. 36

⁴⁵ *Ibid.*, str. 38

⁴⁶ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. Praha: Pasparta, 2017, str. 10

a přímočaří – mohou druhému člověku říci něco, co je v dané situaci nevhodné a neslušné, a tím ho mohou přivést do rozpaků nebo ho urazit.“⁴⁷

Opak silné potřeby komunikovat zažívají introvertní jedinci, jejichž pocity ze školy popisuje ve své knize Šporclová: „*Spousta dětí je v komunikaci s druhými velmi nejistá a nemluví proto, že se obává, že jim druzí nebudou rozumět. Proto je velmi důležité dávat dětem najevo naše porozumění, i když slovo zkomolí a vysloví nesprávně.*“⁴⁸

Vyučující by se měl vždy snažit porozumět příčinám nežádoucího chování svých žáků a u žáků s PAS to platí dvojnásobně.

2.3 Žák s PAS a cizí jazyky

V dnešní době je kladen velký důraz na studium cizích jazyků, a proto se všichni žáci setkávají s prvním cizím jazykem nejpozději ve 3. třídě. Druhý cizí jazyk si pak žáci přibírají na druhém stupni ZŠ nebo v 1. ročníku střední školy. Francouzština je v ČR ve většině případů vyučována jako druhý cizí jazyk. Mnoho rodičů autistických dětí si klade otázku, jestli je vhodné vystavovat dítě s jazykovými problémy více než jednomu jazyku.

Autisté mívají často jednu oblast zájmu a mohou mít také nějakou schopnost, ve které vynikají. Mezi dětmi s PAS najdeme mnoho jazykově nadaných žáků, kteří s učením cizího jazyka nemají žádný problém, a naopak jsou schopni naučit se v krátké době např. velké množství slovíček, dělat ve výuce větší pokroky a vyniknout v něm. Mnoho žáků s PAS iniciativně využívá k samostudiu aplikace, videa na Youtube v originálním znění nebo literaturu. V opačném případě, kdy jsou PAS spojeny i s větší či menší mentální retardací vyučující vychází z IVP žáka a z doporučení školního speciálního pedagoga či psychologa.

Množství a obsah učiva je nutné modifikovat, Čadilová a Žampachová ve své monografii *Strukturované učení* uvádějí příklad priorit individuálního vzdělávacího plánu ve výuce cizích jazyků: „...*vyučující bude připravovat pracovní listy s úkoly, zaměřenými na procvičení a upevnění jednoho gramatického jevu... Bude respektováno osobní tempo,*

⁴⁷ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. Praha: Pasparta, 2017, str. 10

⁴⁸ ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018, str. 37

*Zkoušení převážně ústní, písemné práce ve formě doplnění atd.*⁴⁹ Poruchy autistického spektra bývají často kombinované se specifickými poruchami učení jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie atp. Vyučující při své práci musí zohledňovat také tyto projevy.

V rámci výuky jazyka jde primárně o komunikaci. Učitelé jazyka se proto snaží se svými žáky-studenty simulovat komunikační situace. V této chvíli není nutné trvat na participaci v komunikačních situacích s ostatními spolužáky. Pokud je žák ochotný spolupracovat s učitelem, je vhodné využít času, který ostatní žáci věnují přípravě rozhovoru a zkusit rozhovor s ním sám. Pokud žák nemá chuť ani spolupracovat s vyučujícím, bylo by vhodné žákovi nabídnout možnost písemného zpracování dialogu na dané téma, který následně může ale nemusí být přečtený před třídou. Čadilová k tomuto tématu říká: „*K tomu, aby žáci s PAS dokázali rozvíjet konverzaci v cizím jazyce, je třeba, tak jako v mateřském jazyce, jim poskytnout podporu v podobě písemných scénářů konverzace, volit vhodná témata ke konverzaci apod.*“⁵⁰ Každý vyučující musí vždy počítat se zvýšenou unavitelností či momentální únavou.

U Čadilové dále najdeme praktické rady, které žákovi umožní cítit se v hodinách jazyka komfortně: „*Při výuce cizího jazyka je třeba nadále (tj. na druhém stupni) se opírat o dobré vizuální vnímání a mechanickou paměť žáků s PAS. Slovní zásobu zpravidla zvládají, při výuce gramatiky pomohou ke zvládnutí a upevňování učiva písemné přehledy, do kterých žák může nahlížet. I na druhém stupni může přetrvávat závažný problém ve zvládnutí rozdílnosti čtené a psané formy jazyka, a proto je u některých žáků třeba zůstat pouze u fonetického zvládnutí učiva.*“⁵¹

Také v rámci hodin jazyků někteří učitelé využívají při komunikaci se školní třídou humor a ironii, ale pokud je ve třídě žák nebo student s PAS učitel by měl brát v potaz riziko toho, že jim žák s PAS neporozumí anebo bude potřebovat vysvětlení. Jelínková nabízí učitelům alternativu a přibližuje tuto problematiku takto: „*Humor vyžaduje sociální porozumění, představitost a flexibilitu, a to je to, co postiženým autismem chybí. Přesto se*

⁴⁹ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, str. 346

⁵⁰ ČADILOVÁ, Věra a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, str. 118

⁵¹ Ibid. str. 118

dá humor při výuce dětí s autismem využít. Děti s autismem milují především vizuálně zprostředkovaný humor (uklouznutí na slupce od banánu).“⁵²

Z osobní zkušenosti mohu říci, že děti s PAS specifický smysl humor skutečně mají, pokud je pobaví nějaká historka, jsou schopni její opakování pro velký úspěch vyžadovat mnohokrát za sebou.

⁵² JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, str. 87

III. Specifika pedagogické práce s žákem s PAS v hodinách cizího, resp. francouzského jazyka

Tato kapitola se v úvodu věnuje tématu inkluze a jejímu právnímu zakotvení. V dalších částech nastiňuje z praktického hlediska průběh vyučovacího procesu v hodinách francouzského jazyka, porovnává vhodnost různých organizačních forem výuky, čemu věnovat pozornost při přípravě na výuku, jak přistupovat individuálně k žákovi s PAS, jak reagovat na problémové chování žáka a nakonec jak efektivně spolupracovat s asistentem pedagoga.

3.1 Inkluze žáků s PAS na běžných školách

V rámci školního vzdělávání se v minulosti hovořilo hlavně o integraci, v posledních několika letech byl však tento termín nahrazen termínem inkluze. O rozdílnosti jejich významu se zmiňují Adamus, Vančová a Löfflerová: *„Čo sa týká objasnenia pojmov integrácia a inklúzia, považujeme za potrebné upozorniť na fakt, že tieto dva koncepty nie sú totožné.“ ... „pojmem inklúzia je širší, ide o najvyššiu formu spolužitia v ktorej má každý človek, či už intaktný alebo výnimočný, rovnaké práva, povinnosti, možnosti i príležitosti. Možno teda konštatovať, že inklúzia je pojmom nadradeným, obsiahlejším a modernejším, zatiaľ čo integrácia je pojmom užšie koncipovaným.“*⁵³

Inkluzí se rozumí prostředí, které oceňuje rozdílnost, má za úkol vytvořit společenství otevřené a starající se o všechny, kde děti a dospívající se speciálními potřebami nejsou jiné, jelikož každý má svou hodnotu a jedinečnost.

V současné době se vzdělávání žáků s PAS řídí dle platného školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění účinném od 1. 9 2017. Oblasti vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je věnován § 16 tohoto zákona upravený vyhláškou č. 27/2016. V ČR je žákům i studentům s PAS garantováno vzdělávání s ohledem na jejich možnosti a závažnost jejich hendikepu. V případě, že je dítě integrováno do běžné střední školy, potřebuje z důvodu výraznějších obtíží v sociálních vztazích a přizpůsobivosti vyšší míru podpory. Pomocí podpůrných opatření je možné studentovi přizpůsobit formu, strukturu, i

⁵³ ADAMUS, Petr, VANČOVÁ, Alica a LÖFFLEROVÁ, Monika. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017, str. 80

obsah vzdělávání, dále upravovat očekávané výstupy, využívat speciální postupy, metody, kompenzační pomůcky. Kromě toho je žákům umožněno i vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Cílem individuálního vzdělávacího plánu je zajistit, aby dítě bylo schopné dosáhnout maximální kapacity svých možností, a vychází z předpokladu jedinečnosti každého člověka. Jednotlivé stupně podpory vypovídají o úrovni funkčních dopadů zdravotního postižení na vzdělávání.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Jejich podrobné vymezení je zpracováno v novelách školského zákona a vyhlášky. Tato opatření spočívají v poradenské pomoci, úpravě obsahu, organizace, forem, a metod vzdělávání a školských služeb, úpravě podmínek přijímání a ukončování vzdělávání, použití speciálních učebnic a pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka aj.

Podpůrná opatření v 1. stupni definují sami pedagogové školy ve spolupráci s pracovníky školského poradenského pracoviště, příp. pracovník školského poradenského zařízení. U ostatních stupňů podpory (2.-5. stupeň) je stanovení podpůrných opatření v kompetenci speciálně pedagogických center (SPC) nebo pedagogicko-psychologických poraden (PPP).

Společně se zavedením inkluzivního vzdělávání se postupně začaly vynořovat větší či menší obtíže vyplývající z nepřipravenosti škol, rodičů, a hlavně učitelů na realitu individuálních potřeb jednotlivých žáků či studentů se specifickými potřebami, mezi něž patří i poruchy autistického spektra. Mladí učitelé i učitelé s mnohaletou praxí jsou mnohdy zaskočeni svou nepřipraveností na práci s dětmi se specifickými poruchami.

V roce 2016 bylo provedeno šetření týkající připravenosti pedagogických pracovníků vyučujících na prvním stupni ZŠ na vzdělávání žáků s PAS v běžných třídách základních škol. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že potřebné znalosti pedagogických pracovníků *„jsou u většiny nedostačující.“*⁵⁴ Stejně tak úroveň tvorby a modifikace didaktických pomůcek je nízká a více než polovina pedagogů neví jaké používat komunikační strategie a jak řešit případné problémy. *„Znalost v organizaci výuky, ve*

⁵⁴ ADAMUS, Petr, VANČOVÁ, Alica a LÖFFLEROVÁ, Monika. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017, str.125

formách individuálního hodnocení, ve využití sociálně pedagogických intervencí v rámci edukačního procesu a cílových skupin žáků jsou dle mínění pedagogických pracovníků také na nízké úrovni.“⁵⁵

Od samého počátku se na celkové situaci odráží pedagogův postoj a přijetí žáka jako plnohodnotného člena třídního společenství. Tento postoj je vnímán ostatními žáky a podílí se na vytváření jejich postojů a hodnot. Z těchto důvodů je důležité, aby byl vyučující řádně poučen a informován o potřebách svého žáka s PAS a pomohl mu tak využít jeho potenciálu. Šporclová přikládá velkou důležitost také osobnosti učitele: *„Pro úspěšnou integraci a vzdělávání dětí s PAS je rozhodující osobnost pedagoga jeho ochota spolupracovat s rodinou, školským poradenským zařízením a případně také s ostatními odborníky, u kterých je dítě v péči.*“⁵⁶

Jelínková zachycuje realitu školy z doby před deseti lety takto: *„Různé krátkodobé kurzy pro učitele vedou pouze k obecnému povědomí o autismu. Mnoho učitelů tak získá pouze povšechné znalosti o přístupu k dětem s autismem. Takové školení je samozřejmě velmi pozitivní krok, je však pouze dobrým základem pro další studium. Učitel, který nutnost znalostí o autismu podcení, narazí velmi brzy na problémy chování, kterým nebude rozumět.*“⁵⁷, je otázkou, jak moc se situace od té doby změnila.

Svůj názor na inkluzivní vzdělávání v roce 2017 vyjádřil v Českém rozhlasu také Josef Schovanec, autor a aktivista za práva lidí s PAS: *„Vím, že je velká diskuse o inkluzivním vzdělání. To je velký termín, který zní velmi hrdě a vznešeně. Velmi pragmaticky řečeno, nevím, proč by autistické děti neměly nebo nemohly chodit do školy. Když vidíte, kolik takzvaně normálních dětí tam je a vůbec neposlouchá, neučí se, nic nedělá...*“⁵⁸

To, jak se žák s PAS bude ve škole cítit, závisí na mnoha faktorech, jako je výběr učebny, momentální rozpoložení žáka, ale zejména dobrá připravenost vyučujícího a jeho kladný přístup k žákovi se speciálními potřebami.

⁵⁵ ADAMUS, Petr, VANČOVÁ, Alica a LÖFFLEROVÁ, Monika. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017, str. 125

⁵⁶ ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018, str. 74

⁵⁷ JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, str. 86

⁵⁸ iRozhlas, Drtivá většina autistů se o autismus vůbec nezajímá, říká jeden z nich. Vydává knihu Vítejte v Autistánu, https://www.irozhlas.cz/kultura/literatura/josef-schovanec-autismus-rozhovor_1706280812_kro, [cit.1.7.2019]

3.2 Doporučení pro učitele

Pro rodiče všech dětí s diagnózou PAS znamená školní docházka stresové období a další psychickou zátěž. Při přestupu na 2. stupeň ZŠ nebo na SŠ si dítě nebo dospívající musí přivyknout na velké množství nových lidí, nové prostředí a nový harmonogram dne. Vzhledem k těmto skutečnostem je v zájmu dítěte, třídního kolektivu i učitele snažit se vyjít žákům s PAS co možná nejvíce vstříc a zajistit jim komfortní prostředí.

„V České republice při vzdělávání dětí, žáků a žáků s PAS je především uplatňována metoda strukturovaného učení.“⁵⁹ Tato metoda vychází především z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie a je postavena na teoriích behaviorálních a kognitivně-behaviorální intervence, která je v zahraničí již delší dobu oblíbená. Metodika „v sobě zahrnuje jak respektování vývojové úrovně a stanovení priorit, tak i nastavení přiměřené interakce mezi rodičem, respektive pedagogem a dítětem. Na základě této strategie daleko lépe dosáhneme dílčích cílů v intervenci, to znamená rozvoj dítěte v jednotlivých oblastech vývoje, což nás postupně přiblíží ke konečnému cíli intervence, kterým je dosažení maximální možné míry vývojového potenciálu a samostatnosti každého jedince s PAS.“⁶⁰ Tato metoda spočívá na čtyřech pilířích, kterými jsou – individualizace, strukturalizace, motivace a vizualizace. Poměrně snadno se uplatňuje na 1. stupni ZŠ, při přechodu na 2. stupeň je nutné, aby se k novému třídnímu učiteli žáka s PAS dostaly všechny podstatné informace o jeho rituálech, zvycích, oblíbených tématech atd.

Podmínkou úspěšné spolupráce dále je, aby o všech těchto skutečnostech byli informováni i ostatní učitelé, kteří v dané třídě vyučují. Z velké části pak záleží na jejich informovanosti a ochotě přizpůsobit svoji výuku žákovi s PAS. Výhodou strukturování je pocit jistoty a neměnnosti, která žákovi s PAS umožňuje vykonávat každodenní činnosti s rutinou a bez stresu. *„Ve chvíli, kdy však dojde k nějaké změně, k nečekané události nebo po člověku s PAS chceme něco mimořádného, nastává problém.... Na základě neschopnosti odpovědět si sám na tyto otázky se takový člověk dostává do stresu a zmatečnosti v chování, jehož důsledkem mohou být projevy problémového chování. Pomocí jednoznačně viditelného*

⁵⁹ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Střední vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2009, str. 12

⁶⁰ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, str. 26

*uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožníme jedinci s PAS lépe se orientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny.*⁶¹

Každé dítě s AS je jiné, a tudíž každé dítě vyžaduje individuální přístup. Důsledným uplatňováním principů strukturovaného učení je možné ovlivňovat i náhled na specifické chování a jednání dítěte s AS. Je třeba dítěti vytvořit podmínky, ve kterých bude úspěšnější a bude se cítit bezpečně.

Na podobném principu, který funguje u strukturovaného učení, jsou vybrána následující doporučení: Pešek⁶² uvádí seznam obecných pravidel, která napomáhají úspěšnosti výchovně vzdělávacího procesu a přispívají k životnímu komfortu žáka nebo studenta:

1) Přesné a jasné instrukce

Při zadání instrukcí by učitel měl používat co nejjednodušší jazyk a nejlépe volit např. stále se opakující fráze např. „Écoutez et répétez!“ nebo „Ouvrez vos cahiers et écrivez.“ V takových situacích není nutné myslet na zdvořilostní fráze, ale spíše na účel pokynů, aby žáci nebyli zbytečně zmateni. Pokud je to možné, doporučuje se pokyny opakovat v mateřském jazyce, dokud si učitel není jistý, že všichni žáci pokynům rozumí. Jelínková ve své publikaci vysvětluje, jak v situaci, se kterou se běžně setkáváme ve vyučování, může dojít k zásadnímu nedorozumění: „*Děti s autismem často nerozumí skupinovým příkazům typu: „Vezměte si sešity a tužky a piště.“ Dítě s autismem čeká, že bude osloveno jménem.*“⁶³ Proto je na místě po instrukcích pro třídu ještě nezapomenout dodat: „*Écoute et répète, Michal!*“ atp.

2) Specifická motivace

Důležitou dovedností pro práci žáka s PAS je umět ho vhodně namotivovat. Běžná motivace pomocí známek či pochval u dětí s PAS většinou nefunguje. Spíše než sociální důvody jako udělat rodičům radost, aby se ostatní nesmáli, které fungují méně z důvodu absence empatie, je lepší hledat logická zdůvodnění. Přesto je třeba někdy i počítat, že logika lidí s PAS může být poněkud vzdálená obecně platné logice. Pešek vysvětluje: „*Děti s AS*

⁶¹ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, str. 31

⁶² PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. V Praze: Pasparta, 2014, str. 68-75

⁶³ JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, str. 88

potřebují znát logické důvody a racionální smysl toho, co mají dělat.“⁶⁴ a dále pokračuje: „*Děti s AS musejí více než neurotypické děti vědět, proč mají určitou činnost dělat....*“ „*Děti s AS potřebují znát logické důvody a racionální smysl toho, co mají dělat. Ovšem ne vždy platí, že logika v myšlení dětí s AS koresponduje s obecně platnou logikou. Proto je nutné, aby učitelé dítě více poznali, snažili se do něj vcítit a alespoň částečně se přiblížili jeho atypické logice.*“⁶⁵

Podle Attwooda si učitel může s žákem, dle své kreativity, dohodnout celý systém vybraných odměn (razítka, samolepky, žetony na výměnu atp.) nebo možností věnovat se oblíbené činnosti nebo tématu. Funkční motivace významně působí na žákovu chování. Posilování přiměřeného chování v sociálních a komunikačních dovednostech napomáhá žákům s PAS v jejich školní úspěšnosti. Každý pedagog by měl mít vytvořený funkční motivační systém. Odměna následující po žádoucím chování zvyšuje pravděpodobnost fixace tohoto chování.⁶⁶

V následující části uvádíme příklady vhodných forem odměňování ve škole podle Čadilové a Žampachové:

- a) odměna aktivitami: vykonávání oblíbené činnosti (hra s oblíbenou hračkou, četba knihy, hra na počítači apod.)
- b) materiální odměna: jídlo, pití, drobné předměty, které jsou pro žáka zajímavé a jsou vybrány po dohodě s rodiči nebo třídním učitelem.

⁶⁴ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. V Praze: Pasparta, 2014, str. 68

⁶⁵ Ibid, str. 68-69

⁶⁶ ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. 203 s. Speciální pedagogika, 2005

c) Žetonový systém odměňování: funguje na principu, kdy žák sbírá žetony, které ho zároveň informují o počtu úkolů, které je třeba splnit pro získání odměny. Odměna po splnění úkolů může následovat během dne nebo až po delším časovém úseku (dny, týdny). Při určování odměn je třeba zohlednit pozornost žáka, flexibilitu jeho myšlení a jeho sociální dovednosti. Žetonový systém odměňování může plnit několik funkcí, jako jsou např. zvyšování počtu úkolů, rozšiřování okruhu oblíbených odměn, uvědomování si času, posilování samostatnosti a sebedůvěry.⁶⁷

Pro žetonový systém je vhodné použít tabulku, do které dítě jednotlivé žetony sbírá. Žetony se na tabulku postupně skládají shora dolů a zleva doprava, na konci řádku se umístí symbol odměny. Odměnu si žák vybírá potom, co sesbíral potřebný počet žetonů. Žetony mohou mít podobu samolepek, smajlíků, razítek. Tuto tabulku je možné nalepit do deníku.

Nezajímá-li žáka daná aktivita a nevidí-li v ní smysl, odmítne jí dělat úplně. Oblíbené záliby a aktivity žáků s PAS často mohou být pro ostatní nepochopitelné. Přesto je třeba si uvědomit, že tyto záliby jsou pro žáka formou odpočinku a zdrojem radosti, zvláště po napětí a stresu, které jim školní prostředí přináší. Intenzivní zájem o určité téma nebo aktivitu je pro žáky s PAS prioritou a bývá i ústředním tématem rozhovorů s druhými lidmi. Výhradně se jedná o zájmy, které jim slouží pro své uspokojení a neřídí se tlakem vrstevnické skupiny.⁶⁸

V případě nadaných žáků by měl učitel počítat s obohacováním učiva dle schopností dítěte. Pedagog zadává nadanému žákovi navíc pracovní listy, nabízí mu vhodné studijní materiály např. pro čtení ve francouzštině je dnes již velký výběr z edice *Textes en français facile* nebo *Lecture clé en français facile*, které jsou již uzpůsobeny konkrétní jazykové úrovni. „*Při zadávání i kontrole uplatňuje pedagog individuální přístup, učivo navíc s ním probírá, konzultuje a posiluje jeho zájem o učení se novým dovednostem.*“⁶⁹

⁶⁷ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál,

⁶⁸ Podle ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, Speciální pedagogika 2005

⁶⁹ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, str. 186

3) Zvýšená tolerance

V případě žáků s PAS je třeba mluvit i o toleranci k přidruženým poruchám, jakými je např. porucha pozornosti. Vyučující by měl žákovi umožnit se během hodiny projít nebo dbát na to, aby měnil častěji činnosti a mohl pomáhat s mazáním tabule, odnášením třídní knihy, pokud o to projeví zájem. A jak již bylo řečeno výše, s diagnózou PAS se často pojí další specifické poruchy učení, jak připomíná i Čadilová a Žampachová: „*Při práci s dítětem s AS je třeba zohlednit i případné další přidružené poruchy, např. dysgrafie, dyspraxie jemné a hrubé motoriky, porucha aktivity a pozornosti, úzkostná porucha, poruchy emocí apod.*“⁷⁰

V hodinách francouzštiny není nutné dítěti vytykat úpravu sešitu nebo nečitelnost písma a takovým nešvarům předcházet dohodou s žákem na psaní tiskacím písmem anebo používání tabletu, příp. počítače. Pokud má žák odpor k psaní, je vhodné mu umožnit např. psaní foneticky např. *Žem lezavijon*, na místo *J'aime les avions*. Nebo upustit úplně od hodnocení psaného projevu a hodnotit pouze ústní projev.

Stejně tak nevhodné chování, netaktní poznámky nebo jiné úzkostné reakce nebývají projevy špatné výchovy nebo útoků na osobu pedagoga, ale projevem stresu či absence empatie. O to větší empatie a míra tolerance však spočívá na učiteli.

Pešek dále zdůrazňuje důležitost zpětné vazby, učitel by si měl v průběhu hodiny ověřovat, zda tomu o čem se mluví, rozumí a reagovat na momentální potřeby žáků: „*Učitel se musí také opakovaně ujišťovat, že žák s AS opravdu ví, co má konkrétně dělat, jestli rozumí tomu, co čte apod. Děti s AS mají často vynikající čtenářské dovednosti, ale špatné chápání jazyka. Nepředpokládejte, že tomu, co plyně přečetly, skutečně rozumějí. Chtějte po nich, aby vám řekly vlastními slovy, co se dozvěděly. Velmi potřebné je dítěti s AS dávat zpětnou vazbu o jeho výkonu, a to ve formě, které dobře rozumí (například využívat vizualizaci – body, škály, grafy). Učitel by neměl ignorovat a zlehčovat někdy i značně osobité příspěvky do diskuse, ale měl by se snažit porozumět jejich významu a dávat dítěti přiměřený prostor k vyjádření jeho vlastního názoru.*“⁷¹

⁷⁰ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007, str. 30

⁷¹ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. Praha: Pasparta, 2017, str. 69

4) Vyšší míra vizuální podpory

Ve výuce cizího jazyka je mnoho situací, kdy je vhodné využít vizuální podporu a obohatit tak výuku i ostatním studentům. Vizuální podpora se jak u mladších, tak u starších žáků může týkat slovní zásoby nebo pokynů spojených s obrázkem.

Vizuální typ lidí, mezi které patří i lidé s PAS, se při učení potřebuje opírat o vizuální představy a svoji vizuální až fotografickou paměť. Lojová a Vlčková v této teorii vysvětlují, že: „Při učení potřebuje informace zrakově vnímat nebo spojovat prezentované informace se zrakovými podněty, např. ústní výklad doplňovat obrázky, nákresy.“⁷²

Jak již bylo řečeno toto spojení je obzvlášť důležité v případě, že ve třídě je přítomen žák či student s poruchou autistického spektra. Z konkrétních příkladů můžeme uvést:

- a) Obrázek/fotografie – vhodné na rozšiřování slovní zásoby, navození situace – na internetu je mnoho obrázků, které je možné použít. Práce s obrázky – popiš obrázek, najdi rozdíly mezi obrázky, přiřaď k sobě obrázky, které mají něco společného atp. V případě že pracujeme s komiksy, žáci mohou sami do bublin vpisovat věty a vytvářet tak příběh – pro mladší děti je možné vybrat komiksy jako Astérix, Titeuf, Monsieur Fruit a další, pro starší studenty jsou zase na výběr např. Persepolis, L'arabe du future atp. Další z variant podobné aktivity je nechat žáky komiks nakreslit a doplnit texty.
- b) Video - dalším oblíbeným nástrojem u současných žáků a studentů jsou videa, které je možné najít např. na youtube – písničky současných i dřívějších francouzských zpěváků (ZAZ, Stromae, Maître Goms, Vianney, Indila, Piaf, Brel, Aznavour a další) ale i videa věnující se výkladu gramatiky a spojující mluvené slovo se schémata a myšlenkovými mapami.⁷³ Na stránkách TV5MONDE⁷⁴ lze přehrávat videa k nejrůznějším aktuálním tématům, všech jazykových úrovní a podle potřeby zapínat titulky nebo využít další související aktivity.
- c) Prezentace – vytváření prezentací k tématu probírané látky jistě není ve výuce francouzštiny nutností, ale může být příjemnou úsporou času v rámci hodiny a zpestřením vyučovacích hodin. Prezentace může být také doplněna obrázky, tabulkami, videem a mohou je připravovat i samotní žáci např. v rámci výuky IT.

⁷² LOJOVÁ, Gabriela a VLČKOVÁ, Kateřina. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011, str. 48

⁷³ jako příklad z mnoha: Youtube, <https://www.youtube.com/channel/UCfofL7y3VbGelwFB62-OQZg>,

⁷⁴ TV5MONDE, Langue française, , <https://langue-francaise.tv5monde.com/>, [cit. 6.7.2019]

Pro porovnání uvádím rady organizace *English club* pro učitele angličtiny žáků s PAS, které dle našeho názoru obecně aplikovat pro výuku jazyků:

- používejte piktogramy
- držte se rutiny
- při zadávání úkolů vyčkejte, dokud student není připraven a nedává pozor
- nabídněte jasný smysl každé aktivity
- udržujte strukturované učební prostředí
- používejte stopky
- zaměřte se a posilujte silné stránky
- varujte s předstihem, pokud má přijít suplující učitel
- poznamenejte si, kvůli čemu nastala krize; pokuste se rozeznat její spouštěče a podobu
- zjistěte, jestli žák trpí také dyslexií
- najděte způsob, jak začlenit silný zájem nebo koníček do učení
- vyžadujte na svém studentovi, aby komunikoval (může to být jeho jediná příležitost za den)
- používejte
- studenta do páru s nějakým citlivým studentem, který je pokročilý nebo vyspělý natolik, aby se jednal jako učitel
- dodržujte dohodnutý zasedací pořádek
- používejte vizuální podporu k instrukcím a časovým rozvrhům
- zajistěte si dostatečný prostor a pohodlné sezení, které studentovi umožní se pohybovat
- poříd'te si oboujazyčné instrukce
- připravte se na delší tiché pauzy
- všimněte si šikany (přibližně polovina autistických dětí je šikanováno)⁷⁵

Také při zadávání domácích úkolů je třeba je volit tak „*aby svým rozsahem byly přiměřené možnostem žáka.*“⁷⁶ Je třeba počítat s větší unavitelností dětí a pokud úkoly opakovaně neplní nebo je odmítá plnit, je vhodnější situaci vyřešit zadáváním úkolů jinou formou, příp. je alespoň na čas omezit. Větší názornost a určitou míru zjednodušení komunikace pravděpodobně ocení i neurotypičtí žáci.

⁷⁵English club, *Teaching English to Autistic Learners* <https://www.englishclub.com/learning-difficulties/autism.htm>, (překl. autora), [cit. 4.1.2019]

⁷⁶ ČADILOVÁ, Věra a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, str. 95

3.2 Organizace výuky

Vzhledem ke speciálním potřebám žáků není nutné, aby se učitel vzdal některých organizačních forem výuky, ale je třeba počítat s tím, že některé z nich se budou muset modifikovat podle konkrétního žáka, některé je vhodnější zcela nahradit. Pro ilustraci uvádím výčet nejběžněji využívaných forem výuky:

1. Individuální výuka

Individuální výuka je forma, ve které se učitel věnuje jednomu žákovi samostatně. V rámci výuky na běžné škole není pro tuto formu příliš mnoho prostoru, ale přesto může tvořit alespoň krátký časový úsek z vyučovací hodiny, obzvláště pokud je v hodině přítomen asistent pedagoga. Výhodou hodin francouzštiny, podobně jako u jiných jazykových hodin, je menší počet žáků ve třídě. Další možností je vypracovávání např. písemných úkolů nebo prací mimo třídu, pokud to prostorové možnosti školy umožňují. Tento způsob je využíván obzvláště, pokud má ve třídě žák problémy s koncentrací nebo by větší měrou narušoval průběh hodiny. Individuální výuka žákovi pomáhá, pokud se nezvládá zapojit do vyučovacího procesu při běžné organizaci.

2. Frontální výuka

Hromadná nebo též frontální výuka, kdy učitel pracuje se všemi žáky najednou, je pro žáky s PAS poměrně náročná. „Žák zařazený do frontální výuky musí disponovat konkrétními sociálními dovednostmi, které chápe a dokáže je funkčně využít.“⁷⁷ Pokud tyto dovednosti žák nemá, může průběh hodiny významně narušovat, protože nestíhá přijímat nové informace a nerozumí delšímu proudu řeči. „Vypnutí“ očního kontaktu nebo zaměstnání se činností typu kreslení může žákovi napomoci se soustředit. Je třeba frontální výuce věnovat pouze omezený čas, příp. žákovi poskytnout podporu. Pokud se učitel věnuje např. výkladu nového gramatického jevu, měl by žákovi umožnit nahlížet současně na písemně zpracovanou látku, mít předem připravené a barevně rozlišené nové pojmy či jevy. Jedním ze způsobů alternativního způsobu výkladu jak gramatiky, tak nové slovní zásoby jsou myšlenkové (nebo též pojmové) mapy viz příloha.

⁷⁷ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, str. 84

3. Skupinová výuka

Skupinová a týmová forma výuky bývá pro žáky s PAS vzhledem k potížím s komunikací se spolužáky a přijetím role ve skupině, obtížná. Reakce na skupinovou práci se odvíjí podle závažnosti diagnózy, některému žákovi proto stačí určení role ve skupině (např. zapisovatel, mluvčí atp.), jiný potřebuje soustavnou podporu při práci a jiný žák skupinovou práci úplně odmítá.

Při práci v páru, např. při nácviku rozhovoru je možné žákovi nabídnout vytvořit dvojici spolu s učitelem nebo alespoň s žákem, který je mu blízký. V takovém případě je možné i rovnou ověřit žákovo porozumění dané látce a jeho znalosti, příp. ho ohodnotit. Rozhodně u žáka s PAS není vhodné na předvádění rozhovorů nebo scének před třídou a vždy je třeba vycházet z jeho momentálního stavu a potřeb, ve kterých se cítí komfortně. Jako alternativu lze žákovi nabídnout možnost vypracování úkolu samostatnou prací.

Žampachová, Čadilová připomínají, že kromě vytvoření vhodných podmínek pro skupinovou práci, je rovněž důležité: „...*přidělení takové role, k jejíž úspěšné realizaci má žák předpoklady (např. dokáže hledat informace na internetu, v encyklopediích)*”⁷⁸

4. Projektová výuka

Projektová výuka může probíhat individuálně nebo skupinově, je však nutné, aby si žáci podobně jako u skupinové práce určili role. Ve skupině s žákem PAS mohou být role určeny učitelem. Někteří žáci s PAS rádi uchopují oblasti svého zájmu z vědeckého hlediska a snaží se o předmět zjistit, co nejvíce. Je možné, že výstup individuální práce ve formě prezentace nebude dělat některým žákům s PAS problém a může zajímavě obohatit výuku a zároveň pomoci žákovi, aby stoupl v očích svých vrstevníků prostřednictvím hloubky svých znalostí. Jako vhodné téma do hodin francouzštiny, která variiují podle zájmů žáka s PAS se jeví např. projekt o dopravě ve Francii, TGV nebo např. systém pařížského metra, kreslení mapy Francie a jejích regionů atp. Nevýhodou této formy je její časová a organizační náročnost, která vyžaduje od žáků hlubší zájem o téma projektu a nutnost věnovat se tématu často nejen v hodinách.

⁷⁸ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, str. 85

3.3 Individuální přístup k žákovi s PAS

Při práci s žákem s PAS musí vyučující vycházet především z doporučení obsažených v individuálním vzdělávacím plánu každého jednotlivého žáka. Jednou z možností může být úprava vzdělávacího plánu, na které se podílí každý pedagog vyučující žáka. Kendíková ve své monografii vysvětluje význam těchto úprav pro žáka s PAS: „*Myslím, že to, co z pohledu běžného či zdravého jedince vypadá jako úleva, ve skutečnosti pro žáka se speciálními vzdělávací potřebou úlevou není. Vesměs jde o přizpůsobení podmínek. To bychom pak úlevou mohli nazývat to, že tělesně postižení používají vozík, zrakově postižení brýle nebo sluchově postižení naslouchátka.*“⁷⁹

Jak již bylo zmíněno výše, učitelé žáků s PAS by být ve zvýšené míře tolerantní, trpěliví a měli by dbát na přiměřenou komunikaci (vyhýbat se ironii, nemístným vtipům, jasné a konkrétní instrukce). Pešek ve své knize přesně vystihuje realitu, která je společná všem žákům s PAS: „*Pedagogové nikdy nedostanou přesný recept, jak s konkrétním dítětem s AS pracovat. Do značné míry si sami musejí najít cestu k dítěti a také musejí počítat s tím, že metody práce s tímto dítětem budou muset často modifikovat, protože platí pravidlo, že co na dítě fungovalo včera, nemusí již fungovat dnes.*“⁸⁰

Také Jelínková zdůrazňuje potřebu individualizace ve vyučování, zvláště u žáků s PAS, která již byla zmíněna výše: „*Individualizace je nezbytnou podmínkou žáků autistického spektra. U autismu neexistují žádné typické případy, rozdílů je více než podobností.... Jestliže se použije výukový program, který se výborně osvědčil pro určité dítě s autismem i pro jiné stejně postižené děti ve třídě, stává se, že je pro ostatní děti nevhodný a jeho očekávaný účinek se vůbec neprojeví.*“⁸¹

Ve třídě s žákem s PAS je vhodné, aby učitel využíval neměnné struktury hodiny a respektoval žákovi zvyklosti a potřeby. Žáci s PAS vyžadují více instrukcí a popisů toho, co se od nich očekává. Pokud dojde k organizačním nebo náhlým změnám, je vhodné dítě

⁷⁹ KENDÍKOVÁ, Jitka, MAZEL, Jan a SLÁDEK, Adam. *A proč ne?: nebývale otevřený rozhovor ředitelky školy se svými studenty*. V Praze: Pasparta, 2014, str. 30

⁸⁰ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. V Praze: Pasparta, 2014, str. 68

⁸¹ JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, str. 91

předem upozornit nebo mu alespoň srozumitelně a jasně vysvětlit, proč k dané změně došlo a co to pro něj znamená. Každá změna nebo nečekaná událost působí na děti s PAS jako stresový faktor a může u nich vyvolávat úzkosti a nepřiměřené reakce, typu výbuchy hněvu, nadávky, sebepoškozování. Některé děti trvají na svém stálém místě ve třídě, na které jsou zvyklé, v takovém případě je třeba toto přání respektovat a tuto zvyklost nenarušovat. Pokud má žák problém s chováním nebo dlouhodobějším udržením pozornosti doporučuje se, aby seděl v blízkosti dveří a mohl příp. na chvíli třídu opustit a nerušil tím zbytek třídy.

V případě lingvisticky nadaných žáků by bylo vhodné využívat strategii autonomního učení, které na jednu stranu umožňuje učitele žáka vést a směřovat a vzít na sebe roli jakéhosi mentora a na druhou stranu nabízí nadanému žákovi potřebnou dávku svobody k rozvíjení jeho zájmu a potenciálu.⁸²

Také ověřování nabitých znalostí a schopností má u žáka s PAS svoje specifika. Jak již bylo řečeno žákům s PAS, je třeba nabídnout a zajistit vhodné podmínky na zkoušení. Na psaní testu by měl vyučující žáka přímo upozornit předem, aby se na něj mohl v klidu připravit. Dále: „*Dítěti může být u zkoušky dán čas navíc, protože pro žáky s AS je někdy velmi obtížné dodržovat časový limit.*“⁸³ Pokud má dítě narušenou motoriku, je vhodné mu umožnit při testu psát na počítači nebo tabletu. Ústní zkoušení může být z těchto důvodů i alternativou k písemnému zkoušení. I zde je však třeba zohledňovat dostatečnou srozumitelnost pokládaných otázek, toleranci ke způsobu vyjadřování atp.

Podle Žampachové a Čadilové je důležité, aby učitel pro žáka vytvořil, co nejpříznivější prostředí a v případě, že zkoušení je pro žáka přesto příliš stresující od něj upustit: „*V případě, že je žák i tak při zmínce o zkoušení velmi silně znepokojen, je výhodnější hodnotit ho podle výsledků práce v hodině.*“⁸⁴

Při hodnocení žáka s PAS by měl vyučující především sledovat žákův vývoj a pokroky v rámci jeho možností. Způsob hodnocení žáků s PAS upravuje § 51 školského zákona tak, že nechává rozhodování na řediteli školy. Učitel tedy má na výběr klasifikační stupně, slovní

⁸² JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka*. Pedagogická orientace, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 89-102, jan. 2008, Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7886>>. [citováno 1.8.2019]

⁸³ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. V Praze: Pasparta, 2014, str. 73

⁸⁴ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, str. 332

hodnocení nebo kombinaci obojího. Avšak na výběru mohou mít podíl i zákonní zástupci dítěte: „U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka.“⁸⁵

Cílem hodnocení nejen žáků s PAS je především hodnotit dosaženou úroveň vzdělávání a objektivně ji posoudit, na základě výsledků naplánovat cíle pro další období a motivovat k další práci a učení. Žampachová a kol. doporučují při hodnocení klást důraz na 3 oblasti:

1. Volba vhodných metod při prověřování učiva
2. Objektivita a konkrétnost hodnocení
3. Vysvětlit ostatním žákům důvody individualizovaného hodnocení za účelem zamezení pochybností o objektivitě a pocitu nespravedlnosti⁸⁶

Kendíková a Vosmik se k současné běžné praxi na školách vyjadřují kriticky: „Mnozí se totiž mylně domnívají, že těmto žákům se prostě zlepší klasifikace o jeden či dva stupně, a tím je situace vyřešena. Tento poměrně vžitý postup by se však v praxi příliš uplatňovat neměl.“⁸⁷

Učitel žáka s PAS by měl být především respektující, jen s tímto přístupem je možné chápat jeho „dobré i špatné“ dny a neklást na něj přehnané nároky vyplývající ze srovnávání s jeho vrstevníky. Zároveň by se měl snažit o využití jeho potenciálu a dát mu prostor rozvoje v oblastech, které jsou pro něj bezpečné.

3.4 Problematické chování ve vyučovací hodině

Pokud se žák s PAS dostane do pro něj bezvýchodné situace, může reagovat nepřiměřeně: např. záchvaty agresivity nebo uzavřeností do sebe. Mezi nespecifické rysy PAS patří nerovnoměrné kognitivní schopnosti, neobvyklé reakce na smyslové podněty, nepřiměřené emocionální reakce (střídání nálad, bezdůvodný smích nebo pláč), problémy

⁸⁵ Zákony, Školský zákon, <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-2-paragraf-51>, [cit. 6.7.2019]

⁸⁶ Zpracováno podle ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

⁸⁷ KENDÍKOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta, 2016, str. 118

s chováním, jako agresivita, sebezraňování, potíže se zvládnutím přiměřených úkolů z důvodu neschopnosti vytvářet koncepce pro rozhodování při práci.

Kendíková: „*Učitelé a asistenti musí být prostě připraveni na to, že může dojít k excesům, scénám, nepřiměřeným reakcím. Musí se naučit tyto situace co nejefektivněji řešit nebo jim předcházet. Navíc je třeba umět vysvětlit případný problém ostatním žákům.*“⁸⁸

Může se jednat o únavu či o projev nespokojenosti, který s výukou nemusí souviset. Vyučující by neměl neochotu spolupracovat či odmítání se podílet na jím navržené aktivitě brát osobně či jako projev neposlušnosti. Pokud je možnost, je vhodné se domluvit s asistentem pedagoga, aby žákovi umožnil odpočinek mimo třídu či vypracování nějakého úkolu v klidu. Může tak dojít ke zklidnění a následně je pak žák schopen po návratu do třídy opět spolupracovat. Pokud pedagogové najdou způsob, jak ovlivňovat chování dítěte pozitivním směrem, pak dokáží často předcházet problémům v chování.

Schopler výstižně charakterizuje realitu některých běžných škol, když říká: „*Učitelé a rodiče jsou frustrováni svou neschopností odstranit problémy v denním kontaktu s těmito neobvyklými dětmi, používají-li běžně účinných socializačních postupů. A touží po vědecky podložených technikách, které by je dovedly k tomuto cíli. Máme zkušenost, že kdykoli se některý ze skvělých, speciálně výchovných postupů používá rutinně pro všechny děti ve zvláštní třídě a když se tyto postupy změní v techniky, stávají se pro některé děti velmi často kontraproduktivními a pro velkou většinu dětí se jejich užitek snižuje.*“⁸⁹

Přestože je pedagog seznámen s žakovým individuálním plánem a je si vědom jeho diagnózy, může v rámci vyučování dojít k situacím, se kterými si učitel nemusí vědět rady a být zaskočen. V předešlých kapitolách jsme se seznámili s výběrem postupů a technik vhodných do hodin, zejména s přítomností žáka s PAS. Aplikace všech výše zmíněných doporučení může pomoci usnadnit a zkvalitnit proces učení žáka s PAS i jeho začlenění do kolektivu. Naopak v případě, že pedagog nebude ochoten svou práci žákovi s PAS přizpůsobit, může u něj docházet až k frustraci, odmítání zapojení se do aktivit, nerespektování autority pedagogických pracovníků nebo dokonce naprostým odmítáním školy a celkovým uzavřením se do sebe. Thorová vyjmenovává podoby nevhodného chování

⁸⁸ KENDÍKOVÁ, Jitka, MAZEL, Jan a SLÁDEK, Adam. *A proč ne?: nebývale otevřený rozhovor ředitelky školy se svými studenty*. V Praze: Pasparta, 2014, str. 38

⁸⁹ SCHOPLER, Eric, REICHLER, Robert Jay a LANSING, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2011, str. 25

u jedinců s PAS“ „Mezi časté formy problémového chování patří sebezraňování, destruktivní činnosti, agresivita, afektivní záchvaty, výrazná stereotypní činnost a rituály.“⁹⁰

Z tohoto důvodu Pešek⁹¹ doporučuje především pozitivní přístup k žákovi. Dítě s PAS by se nemělo dlouhodobě přetěžovat, rodiče a učitelé by ho neměli moc kritizovat za jeho neúspěchy a problémové chování. Naopak by mělo být kontinuálně chváleno nebo jinak odměňováno za své i drobné úspěchy a pokroky.

Krize bývá velmi často založena na rozporných, popř. nevhodných vyučovacích cílech, které byly dítěti určeny odpovědnými dospělými. Očekávání byla buď příliš nízká, nebo naopak příliš vysoká. Učitelé žáka s PAS by měli být připraveni na to, že občas žák může dostat záchvat vzteku nebo zuřivosti, protože: „poruchy chování nejsou diagnostickým kritériem, nicméně se s poruchami autistického spektra velmi často pojí.“⁹²

Ve školním prostředí však nastávají situace, kdy je příčina vzteku nepředvídatelná a jedná se buď o nedorozumění v dané situaci, nebo může v rámci výuky dojít k náhlé změně, která bývá vnímána obdobně. Běžný den pedagogických pracovníků, kteří mají ve třídě žáka s PAS, výstižně popisují Kendíková a Vosmik: „Z míry je vyvádějí náhlá suplování v důsledku nepřítomnosti pedagoga, zrušení některých předem plánovaných akcí, nedodržení slibů (postačí, aby učitel zapomněl na to, že v minulé hodině zadal domácí úkol a nekontroloval jej) apod. Škola je tedy místem, kde poměrně často dochází ke stresovým stavům, střetům a nepředpokládaným zvrátům., denně vznikají neočekávané situace, kterým nelze zabránit. Z těchto důvodů může být zdrojem nejistoty a problémů.“⁹³

Podle Peška krize prochází 4 fázemi, se kterými je vhodné počítat, aby se jim dalo předejít anebo aby vzniklá krize příliš neeskalovala⁹⁴:

- 1) fáze předeskalační, která se projevuje únavou, stresem a dochází při ní k potlačení emocí
- 2) fáze eskalace vzniká momentálními spouštěči, např. náhlou změnou plánu, nezdarem při práci. V této fázi lze ještě zabránit výbuchu vzteku.

⁹⁰ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 175

⁹¹ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. Praha: Pasparta, 2017

⁹² THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016, str. 174

⁹³ KENDÍKOVÁ, Jitka, MAZEL, Jan a SLÁDEK, Adam. *A proč ne?: nebývale otevřený rozhovor ředitelky školy se svými studenty*. V Praze: Pasparta, 2014, str. 39

⁹⁴ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. Praha: Pasparta, 2017, str. 34-36

- 3) fáze výbuchu vzteku, která má buď podobu verbální (nadávky) nebo fyzickou (házení věcí, bouchání se do hlavy, kopání aj.)
- 4) fáze poklesu zlosti, při níž se žák navrácí k původní činnosti, bývá provázena pocity studu, viny, strachu.

Zvládání krizí je často velmi obtížné a pedagog, který má kromě žáka s PAS na starost ještě zbytek třídy mu těžko může věnovat všechnu pozornost a potřebný čas na uklidnění. Přesto by měl každý učitel žáka s PAS dodržovat následující doporučení týkající se krizové situace a vědět, jak se zachovat: *„Pokud dojde k výbuchu, zkuste zůstat v klidu, pohybujte se pomalu, nekřičte, na dítě, nepoužívejte fyzické tresty. Nehádejte se s ním, ale také se mu nepodřízujte.... Zklidněte sami sebe, počítejte například do deseti, zklidněte svůj dech. K řadě výbuchů u dítěte dochází proto, že dospělí jsou ve stresu, spěchají nebo se snaží rychle někam dostat (v této souvislosti je důležité umět si racionálně a vyváženě plánovat čas).“⁹⁵*

Nejlepším řešením proto zůstává krizovým situacím předcházet, naučit se je rozpoznat a pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, být domluvit se na pro žáka nejvhodnějším a nejefektivnějším řešení. Právě z důvodu více či méně významného handicapu v sociální oblasti je pro žáky s lehčími formami PAS prospěšné a důležité docházet do běžné školy a získávat tak důležité životní zkušenosti.⁹⁶

3.5 Spolupráce učitele s asistentem pedagoga

Součástí *Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* č.27/2016 Sb. je i část věnující se vymezení náplně práce asistentů pedagoga. Tuto kapitolu lze uvést slovy Žampachové a Čadilové, které říkají: *„Zřízení funkce asistenta pedagoga je tedy důležitou podmínkou pro efektivní vzdělávání dětí, žáků a studentů s AS.“⁹⁷*

⁹⁵ PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, uče se s nimi "tančit"*. Praha: Pasparta, 2017, str. 43

⁹⁶ KENDÍKOVÁ, Jitka, MAZEL, Jan a SLÁDEK, Adam. *A proč ne?: nebývale otevřený rozhovor ředitelky školy se svými studenty*. V Praze: Pasparta, 2014, str. 39

⁹⁷ ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007, str. 6

V současnosti je běžnou praxí, že integrovaným studentům s PAS bývá pedagogicko-psychologickou poradnou přidělován asistent pedagoga, který se pak stane nedílnou součástí vyučování a často zjednodušuje komunikaci učitele s žákem.

Bylo by mylné domnívat se, že přítomnost asistenta je zásadnější pro žáky 1. stupně ZŠ, naopak přechod na 2. stupeň bývá pro žáky s PAS mnohem náročnější z důvodu mnoha změn, které sebou druhý stupeň přináší, jedná se např. o změnu třídy, změna a nárůst počtu učitelů, jejich střídání každou vyučovací hodinu a často i změna ve skladbě kolektivu spolužáků. Důležitost funkce asistenta objasňují Čadilová a Žampachová: „*S přechodem na druhý stupeň je obtížnější zajistit kontinuální vizualizaci prostoru a času. Využíváme různých podpůrných přenosných vizualizovaných pomůcek (orientační plány učeben, barevné značení učeben v rozvrhu apod.). Rovněž malá flexibilita myšlení a obtížné přizpůsobení se různě kladeným požadavkům vyvolává problém při častějším střídání vyučujících. Proto je třeba s nástupem na druhý stupeň v řadě případů zřídít opětovně funkci asistenta pedagoga, jehož role je v danou chvíli nezastupitelná.*“⁹⁸ Ve vyšších ročnících je možné následně jeho funkci podle aktuálního stavu zrušit.

Pomoc a podpora asistenta by měla i učitelům umožnit se více věnovat intenzivní práci s žáky s postižením nebo znevýhodněním. Učitel by měl využívat všech variant rozdělení činností s asistentem, kterými jsou:

- *Učitel pracuje s třídou, asistent se podle instrukcí učitele věnuje žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami.*
- *Asistent podle instrukcí učitele dohlíží na práci třídy tak, aby se učitel mohl individuálně věnovat žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami.*
- *Asistent vykonává pomocné činnosti – rozdává nebo vybírá sešity a učebnice, kontroluje zápisy do žákovských knížek, kontroluje plnění domácích úkolů apod. – tím zajišťuje učitelům více času pro práci s žáky, zejména pak pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*⁹⁹

⁹⁸ ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007, str. 27

⁹⁹ Asistent pedagoga, Spolupráce s pedagogem, <http://asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>, [cit.15.6.2019]

Pedagog může využít všech kompetencí asistenta pedagoga, který může mít v rámci výuky jazyka v rámci přímé pedagogické práce významný podíl na rozvíjení a praktickém využívání komunikace a nácvik přiměřené sociální komunikace. Samozřejmě se asistent podílí také na zpracování dokumentace jako např. IVP, denních záznamů a hodnocení atp.

Funkční kooperace asistenta s učitelem je základní podmínkou pro efektivní zapojení asistenta pedagoga do práce s žáky i do celkového života třídy a školy. Zásadním předpokladem je, aby si asistent i učitel vytvořili vyhovující prostor pro přípravu na výuku a udělali si čas na konzultace o potřebách žáků. Mělo by jít o alespoň o patnáct minut po vyučování, kdy si učitele společně s asistentem vyhodnotí práci žáků uplynulého dne a upřesní si plán práce na následující den. Je vhodné, aby byl asistent učitelem informován a věděl, na čem bude v dané vyučovací hodině pracovat, příp. s kterými žáky.

IV. Dotazník

Dotazník si klade za cíl zjistit, jak se učitelé v dnešní době vyrovnávají s realitou narůstajícího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s poruchou autistického spektra, v rámci inkluzivního vzdělávání.

Při vytváření dotazníku jsme vycházeli z teoretických poznatků předchozích kapitol. PAS jsou velmi specifické svými projevy a mohou se k nim přidružovat nejrůznější poruchy učení. Jak bylo popsáno výše žáci PAS potřebují od učitele individuální přístup. Kladli jsme si otázku, zda jsou vyučující cizích jazyků na běžných školách odborně připraveni pro práci s žáky s PAS, jakým způsobem žáky motivují a hodnotí, zda svoji přípravu na vyučování z tohoto hlediska nějak modifikují. Tuto problematiku jsme zkoumali pomocí otázky, zda přítomnost žáka s PAS nějak ovlivňuje vyučovací proces.

Tématu připravenosti na přítomnost žáka či studenta s poruchou autistického spektra ve třídě jsou v dotazníku věnovány dvě otázky. Zajímalo nás, kolik studentů s PAS měl(a) vyučující ve své výuce za svou praxi a co je připravilo na práci s žákem s PAS. Vycházeli jsme z předpokladu, že zejména učitelé na druhém stupni základních škol a učitelé na středních školách nejsou na žáky se speciálními potřebami odborně připraveni vzhledem k současné koncepci studia na vysoké škole. Učitel francouzského jazyka v rámci své oborové specializace tedy může, ale nemusí mít určité znalosti z oboru speciální pedagogiky. Na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsou v současnosti předměty z tohoto oboru zařazeny mezi povinně volitelné předměty, je tedy na každém studentovi, tj. budoucím učiteli, jestli si daný obor zvolí a rozhodne se o něm něco blíže dozvědět či ne. Ve výběru takovýchto předmětů hraje pak roli jejich umístění v rozvrhu, obsazenost atp., ale to by mohlo být námětem jiné studie. Samotné školy nabízejí svým zaměstnancům nejrůznější typy školení, jejichž výběr je na samotných vyučujících nebo na vedení školy. Tato školení nabízejí většinou nejrůznější státní i neziskové organizace, co se týče problematiky poruch autistického spektra můžeme jmenovat např. Národní ústav pro vzdělávání¹⁰⁰, Člověk v tísni¹⁰¹, NAUTIS¹⁰².

¹⁰⁰ Národní ústav pro vzdělávání, Metodická podpora: <https://objednavky.nuv.cz/element/19-metodicka-podpora-zaci-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/>, [cit. 4.7.2019]

¹⁰¹ Člověk v tísni, Kurzy: <https://www.varianty.cz/kurzy>, [cit. 3.7.2019]

¹⁰² NAUTIS, Vzdělávání pro odborníky a rodiče, <https://nautis.cz/cat/cz/vzdelavani-pro-odborniky-i-rodice>, [cit. 4.7.2019]

Dalším faktorem, který významně ovlivňuje postoj školy a učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je jejich počet na škole, zkušenosti s jejich výukou a podpora pedagogicko-psychologických pracovníků školy – speciálního pedagoga a školního psychologa a vedení školy. Dotázali jsme se proto také, jestli vyučující mají ve škole nějaká metodologická doporučení pro práci s žákem/studentem s PAS.

V neposledním míře je pak zásadní individuální ochota každého jednotlivého pedagoga rozšiřovat a prohlubovat své znalosti nejen ve svém oboru specializace, ale i v oboru psychologie a pedagogiky a jeho postoj k celoživotnímu vzdělávání.

Čtyři otázky byly zaměřeny na oblast praxe a na to, jak ovlivňuje přítomnost žáka s poruchou autistického spektra průběh jednotlivých vyučovacích hodin, přípravu učitele do hodin, využívání přítomnosti asistenta pedagoga, pokud taková možnost je a formu hodnocení. Vyučující byli dotázáni, zda se jim osvědčily nějaké metody, které používají při práci se studenty s PAS, a jakým způsobem žáka/studenta hodnotí.

Nakonec nás zajímala míra žákova zapojení do hodin a jakým způsobem se daří či ne žáka motivovat.

Forma otázek byla kombinovaná, objevují se v něm, jak otázky otevřené s možností vepsat odpověď vlastními slovy, tak otázky uzavřené s nabídkou jedné či více odpovědí. Otázky s možností odpovědi byly zvoleny v případech, kdy bylo zřejmé, že počet odpovědí je omezený a pro zodpovězení otázky dostačující. Naopak otevřené otázky s možností vpisování odpovědi vlastními slovy byly ponechány v případech, kdy nebylo možné dát jasný počet odpovědí nebo by počet možností byl příliš variabilní nebo neúplný.

Jako formu průzkumu jsme zvolili online dotazník, který nabízí společnost Survio. Hlavní výhodou těchto online dotazníků je jejich snadná přístupnost z jakéhokoli internetového prohlížeče a možnost vytvořit si jakýkoli dotazník a zároveň se zárukou anonymity. Anonymita je pro vyplňování dotazníku velmi zásadní, protože když jsem původně oslovovala konkrétní vyučující se žádostí o vyplnění, odpovědi byly až na jednu výjimku odmítavé.

Se svým dotazníkem jsem oslovila 30 pražských škol, z toho 20 základních a 10 středních. Zaměřila jsem pouze na školy, které svým žákům nabízejí výuku francouzštiny. Druhým způsobem, jak oslovit vyučující bylo zveřejnit můj dotazník v učitelské skupině v rámci sociální sítě Facebook. Tato skupina slouží k setkávání pedagogů nebo jiných

pedagogických pracovníků. Jedná se o skupinu uzavřenou, do níž mají přístup pouze členové (kterých je ke dni 30.6. 4798), jejichž členství bylo schváleno správcem skupiny Petrou Mazancovou. Školy jsem vybírala v místě svého bydliště, v Praze, ale učitelská skupina v rámci sociální sítě sdružuje učitele z celé České republiky. Umístění školy, ve které respondent pracuje, v dotazníku zohledněno nebylo, protože nebylo považováno za relevantní.

Na závěr průzkumu jsem obdržela celkem 10 zodpovězených dotazníků. Poměrně malý počet respondentů může být způsoben nevhodným výběrem oslovených škol nebo časovou vytížeností vyučujících, kteří mají velké množství administrativní práce, která se kromě jiného týká také vypracovávání a vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů vzhledem ke vzrůstajícímu počtu integrovaných žáků.

Vzhledem k malému počtu získaných odpovědí se jedná o vzorek s malou, přesto určitou výpovědní hodnotou.

Analýza odpovědí na dotazník

V této části bychom představili analýzu odpovědí, které byly sesbírány během dotazníkového šetření. Pro přehlednost jsou doplněny o znění otázek a grafické zpracování odpovědí.

1. Učím na....

6 z dotazovaných vyučuje na základní škole, 3 na střední škole a 1 na víceletém gymnáziu. Viz. příloha graf č. 8.

2. Jaký cizí jazyk vyučujete?

Z dotázaných byli 2 respondenti vyučující francouzského jazyka, 3 německého jazyka a 5 anglického jazyka. Dotazník byl směřován původně pouze na učitele francouzštiny, ale z důvodu obtížného shánění takto úzce vymezené skupiny byl tento okruh později rozšířen na učitele ostatních cizích jazyků mimo jiné i proto, že práce vyučujících cizích jazyků je v mnoha ohledech srovnatelná.

Viz příloha graf č. 9

3. Kolik studentů s PAS jste měl(a) ve své výuce za svou praxi?

Dotazovaní odpověděli na otázku, kolik měli žáků s poruchou autistického spektra za svou praxi v jednom případě 15,6,3, dvakrát se objevil počet 2 žáků a 5 respondentů uvedlo zkušenost s 1 žákem s PAS.

4. Co vás připravilo na práci se studentem s PAS?

U otázky týkající se připravenosti na práci s žákem s poruchou autistického spektra bylo možné uvést jednu a více možností. V 1 případě byla vybrána možnost, že pro práci s žákem s PAS pedagoga připravilo vysokoškolské studium, v 5 případech respondenti zvolili možnost, že své znalosti získali z praxe, dalších 5 samostudiem a pouze v 1 případě bylo uvedeno, že vyučujícího nepřipravilo nic. Viz. příloha graf číslo 1.

5. Máte ve škole nějaká metodologická doporučení pro práci s žákem/studentem s PAS?

Možnost řídit se metodologickými doporučeními školy uvedli 3 respondenti, naopak absenci metodologických doporučení uvedli 4 z vyučujících, 3 vyučující o přítomnosti metodologických doporučeních své školy vůbec neví.

Viz příloha graf č.2.

6. Ovlivňuje přítomnost žáka/studenta vaši přípravu na hodiny? Pokud ano, jak?

Otázka, zda přítomnost žáka s poruchou autistického spektra nějak ovlivňuje přípravu vyučujícího na výuku, byla otevřená, 4 respondenti na ní odpověděli, že ne, příp. *Ne, extra speciálně*. 6 pedagogů uvedlo, že ano, a pokud využili možnosti připsat odpověď vlastními slovy, uvedli: „*Ano, snažím se, aby vše mělo pevný řád. Nenutím žáka pracovat ve skupinách či dvojicích, když nechce.*“, „*Volím aktivity, které mu mohu nějakým způsobem přizpůsobit. Ne vždy to je ovšem možné.*“, „*Úprava testu*“, „*Ano, dělám pro něj speciální přípravu*“.

7. Máte nějaké osvědčené metody, které používáte při práci se studenty s PAS? Jaké?

Otázka na osvědčené metody, které vyučující používají při práci s žáky s poruchami PAS, byla také otevřená s možností popisu. U této otázky byly formulovány různým způsobem, přesto by se dalo říci, že ve čtyřech případech se týkaly hlavně vytvoření bezpečného prostředí a příznivého klimatu pro žáka, jako např.: „*Vytvořit klidnou, pohodovou atmosféru ve třídě*“, „*nechat ho uklidnit*“. Dalším společným bodem bylo plánování výuky: „*Názornost, tabulkové přehledy*“, „*předcházím neplánovaným změnám*“ a v neposlední

řadě i individuální přístup např.: „*sebeměší úspěch pochválit, motivace*“, „*Trpělivý, respektující přístup*“, „*nenutím do skupinové práce, snažím se využít oblast zájmu*“, „*Práce s asistentkou, skládačky, hry*“, „*Důležité jsou rituály, využívat toho, v čem je dobrý, o co se zajímá, vychytat, co mu/jí vadí a snažit se v tomto ohledu nepřekračovat hranici únosnosti, neustále klidně vysvětlovat, co je společensky přijatelné a co už ne*“.

Jeden vyučující uvedl, že žák má individuální výuku.

8. Jak se student při výuce zapojuje?

Dva učitelé využili možnosti zaškrtnutí 2 odpovědí, přičemž 5 respondentů ohodnotilo žáka jako aktivního, v 5 případech byl žák označen jako spíše pasivní, dále pak v jednom případě vyučující uvedl, že žák pracuje pouze písemně a jeden uvedl, že se žák nezapojuje do výuky vůbec. Viz. příloha graf č.3.

9. Jak žáka/studenta hodnotíte?

V této otázce si respondenti opět mohli vybrat mezi jednu možností odpovědí. 6 respondentů uvedlo, že žáka hodnotí pouze známkami, 4 vybrali možnost kombinace známkování a formativního hodnocení. Nikdo z dotazovaných nevybral pouze formativní hodnocení nebo jiný neuvedený způsob. Viz příloha graf č. 4.

10. Jakým způsobem žáka/studenta motivujete?

Otázka motivace byla vytvořena jako výběr z pěti možností, kdy bylo možné vybrat 1 nebo více odpovědí-žáka s poruchou autistického spektra motivují:

1. Stejně jako ostatní žáky,
2. Zadáváním práce na oblíbené téma
3. Domluvenou odměnou
4. Nedaří se mi ho motivovat
5. Jiná motivace

Šest dotázaných odpovědělo, že žáka s PAS motivují stejně jako ostatní žáky, 7 z nich zadává práci na oblíbené téma, 2 vyučující využívají domluvenou odměnu, 1 uvedl, že se mu žáka nedaří motivovat a 1 z nich vybral možnost jiné motivace.

Viz. příloha graf č. 5.

11. Jak si student vede v hodinách cizího jazyka v porovnání s ostatními předměty?

Jeho výsledky jsou ...?

V odpovědích na otázku, jak si žák vede v jiných předmětech v porovnání s hodinami jazyků, uvedli srovnatelné výsledky 3 respondenti a 6 odpovědělo, že si student vede lépe v hodinách jazyka ve srovnání s jinými hodinami a vyučující neví.

Viz. příloha graf č. 6.

12. Využíváte v hodinách přítomnost asistenta pedagoga?

Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě využívá pravidelně 4 z dotázaných vyučujících, 4 jeho přítomnosti nevyužívá a ve dvou případech asistent pedagoga ve třídě vůbec není přítomen.

Viz. příloha graf č. 7

Shrnutí

Z výsledků výše uvedeného dotazníku potvrdilo, že dotazovaní učitelé na 2.stupni ZŠ a středních školách nejsou na práci s žáky s poruchami autistického spektra odborně připraveni, ale že díky samostudiu nebo přímé praxi s těmito žáky ve škole se snaží se vzniklou situací co nejlépe vyrovnat. Dále je z výsledků patrné, že se snaží k žákům s PAS přistupovat individuálně, přizpůsobovat jim svoji přípravu na hodinu a průběh výuky, hledají cesty, jak žáky vhodně motivovat. Také četnost použití formativního hodnocení je u dotazovaných pedagogů poměrně vysoká. Jako největší nedostatek, který vyplynul z výsledků výzkumu vidíme v tom, že dosud ve všech školách efektivně nefunguje spolupráce s asistentem pedagoga, ale lze říci, že v zásadě se pedagogové řídí doporučeními odborníků na poruchy autistického spektra, tak jak jsou uvedeny v použité literatuře.

Závěr

Tato diplomová práce zkoumá problematiku integrace žáků s poruchami autistického spektra, zejména s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem, do běžných tříd 2. stupně ZŠ a středních škol v hodinách cizích jazyků, s důrazem na francouzský jazyk. Reaguje na fakt, že žáků s PAS v běžných školách přibývá a pedagogičtí pracovníci se s touto realitou musejí vyrovnat.

Z teoretické i praktické části vyplývá, že práce s žáky s PAS vyžaduje od oborových pedagogů ochotu doplnit si chybějící vzdělání k dané problematice, flexibilitu v přípravě na vyučovací hodiny a v neposlední řadě zvýšenou míru tolerance a pozitivní přístup k politice inkluzivního vzdělávání. PAS jsou vrozenými neurovývojovými poruchami ovlivňujícími sociální a komunikační schopnosti jedince. Poprvé byly pozorovány ve 2. polovině 20. století, avšak větší zájem o ně vědci začali projevovat až od 70. let 20. století. PAS velmi varíují a Světová zdravotnická organizace je rozděluje na osm typů podle typických projevů. Společným rysem všech PAS je poškození ve třech oblastech, tzv. triádě, kterou jsou sociální interakce, komunikace, hra a zájmy. Žáci s PAS vysoce funkční nebo Aspergerovým syndromem i přes svůj průměrný až nadprůměrný intelekt mají problémy hlavně v sociální oblasti, a tedy i se zařazením se do vrstevnického kolektivu, často se odlišují způsobem komunikace. Francouzština, jakožto druhý vyučovaný cizí jazyk na běžných školách, bývá zařazována nejčastěji od 2. stupně základní školy, příp. od 1. ročníku střední školy. Toto časové období se prolíná s vývojovým obdobím dospívání, které je spojeno s řadou změn a větších nároků na psychiku a sociální vztahy, což v kombinaci s PAS může vést u dospívajícího až k depresím a úzkostem. Smyslem inkluze je napomoci mladému člověku poznat rozmanitost mezilidských vztahů a fungování společnosti, které jsou platnými členy a napomoci tak jeho budoucímu začlenění.

Při výuce cizích jazyků se žáci učí mimo jiné mezilidské komunikaci z pohledu odlišné kultury a jejím cílem je, aby si žáci cizí jazyk osvojili a získali potřebné dovednosti pro používání daného jazyka. Aby se tento záměr podařil, musí jejich vyučující vycházet z žakových možností a potřeb. Komunikace je lidskou přirozeností a prostředkem sdílení a interakce mezi lidmi. Patří mezi jednu ze tří oblastí, která je však u lidí s PAS ve velké míře narušena a projevuje se zejména v sociální oblasti. Člověk s PAS bývá vystavován stresu z

důvodu nepochopení a na jeho okolí jsou kladeny nároky v podobě tolerance a empatie ke zvláštním projevům. Komunikace ve škole má svá pravidla a kódy, které nemusí být žákům či studentům s PAS vždy zřejmá a o to více vyžaduje podporu pedagogických pracovníků.

Učitel významnou měrou přispívá k úspěšnému začlenění se žáka do kolektivu a následně i do společnosti. Žák či student s PAS se potřebuje cítit ve škole komfortně, aby nedocházelo k pro něj stresovým situacím a mohl se tak efektivněji zapojit do vyučování. Pokud ke stresové krizi dojde, doporučuje se umožnit žákovi uklidnit se mimo třídu pod dozorem např. asistenta pedagoga. Jedním ze způsobů je vytvořit v prostředí třídy a v rámci vyučování určitou stabilní strukturu, která bude žákovi vyhovovat. Přestože učitel dospívajících žáků netráví ve stejné třídě tolik času, je možné po dohodě s třídním učitelem a dalšími pracovníky školy udržovat podobné struktury a doporučení v podobě specifické motivace pro žáka s PAS, dávat jasné instrukce, volit tolerantní přístup a využívat více vizuální podpory v hodinách. Vyučující by měl respektovat potřeby a možnosti žáka, přistupovat k němu individuálně a podle doporučení, pokud taková existují. Základním principem je pozitivní přístup k žákovi, prevence krizových situací a flexibilní modifikace náročnosti práce. V prostředí školy často pomáhá žáku vyrovnávat se s obtížemi asistent pedagoga, který má současně podporovat efektivní spolupráci mezi žákem a učitelem.

Cíli diplomové práce bylo zjistit specifika poruch autistického spektra, kterým se věnovala první kapitola této práce. Popsali jsme typické projevy PAS a zaměřili se na nejčastější diagnózu v běžných školách, Aspergerův syndrom, a jak se PAS mohou měnit v období dospívání. Druhá kapitola identifikovala rizikové faktory v komunikaci a jejich přínos a vliv na vzdělávání těchto žáků v hodinách cizích jazyků na běžné základní nebo střední škole. Ve třetí kapitole jsme se zabývali otázkou inkluze a v této souvislosti hledali doporučení vhodná pro učitele cizích jazyků. Jako nejdůležitější faktor, který prostupuje všechny oblasti vzdělávání a výchovy, se ukázal být individuální přístup ke každému žákovi a efektivní spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky. Nicméně jsme si určili i rizikové faktory, které během výuky cizích jazyků mohou nastat a hledali řešení takových situací.

Dále se práce zaměřila na ověřování připravenosti pedagogů na vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra a následné reakce na probíhající inkluzivní vzdělávání. K realizaci výzkumu byl jako forma výzkumu vybrán dotazník. Problémem námi zvolené

dotazníkové metody bylo získání omezeného počtu respondentů a z toho vyplývající míra zobecnění. Kritériem k výběru respondentů byla podmínka vyučovaného předmětu – cizího jazyka na běžné škole a přímá zkušenost s výukou žáka s poruchami autistického spektra. Osloveni byli jak učitelé 2. stupně základních, tak středních škol. I přes nízký počet dat vycházíme z předpokladu, že i seznámení se pouze s několika případy může pomoci zmapovat současnou realitu inkluzivního vzdělávání, poukázat na její nedostatky a pomoci k jejímu dalšímu zefektivňování. Podle výsledků našeho výzkumu a ve srovnání s dostupnou literaturou lze říci, že učitelé jsou připraveni reagovat na příchod žáků s poruchami autistického spektra, přestože je na tuto práci studium na VŠ nepřipravilo. Své vzdělání si doplňují převážně samostudiem a anebo sbírají zkušenosti přímo z praxe. Z odpovědí vyplývá, že žáci si vedou ve výuce cizích jazyků stejně dobře nebo lépe v porovnání s jinými předměty. Tento fakt může být ovlivněn mnoha faktory jako jsou osobnost učitele, osobní zájmy, kvalita výuky ale i faktem, že výuka cizích jazyků probíhá v rámci polovičního počtu žáků a vytváří tím pro žáky s PAS bezpečnější prostředí a dává vyučujícímu možnost se žákovi individuálně věnovat.

Inkluzivní vzdělávání i v rámci výuky cizích jazyků má každému dítěti a dospívajícímu umožnit využít jeho maximální kapacity, protože každý člověk je výjimečný a má právo na vzdělání. K pochopení této myšlenky chtěla přispět i tato práce.

Résumé

De nos jours, il y a toujours un débat sur le droit à l'inclusion. Les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux qui n'avaient auparavant fréquenté que des écoles spéciales peuvent être intégrés aux écoles ordinaires. La décision sur le type d'école dans lequel l'enfant ira dans la pratique dépend en grande partie des parents et en partie de la volonté de chaque école et de son accès à une éducation intégratrice. Les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux incluent également les élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA). L'inclusion législative des élèves atteints de TSA est régie par la loi sur l'éducation n ° 561/2004 en vigueur, Coll. tel que modifié à compter du 1er septembre 2017. L'article 16 de la présente loi, tel que modifié par le décret n ° 27/2016, traite de l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. L'objectif principal de ce travail est d'offrir aux enseignants principalement des informations théoriques et pratiques sur le thème de l'inclusion des élèves atteints de TSA dans les écoles ordinaires en langues étrangères. La partie théorique tente de présenter les différents troubles du spectre de l'autisme, en particulier le syndrome d'Asperger et ses manifestations typiques. Il se concentre également sur la communication, qui fait partie de la triade dite autiste. Le dernier chapitre de la partie théorique consiste en des recommandations concernant l'enseignement en français des élèves présentant un TSA au collège ou au lycée. La partie pratique étudie la situation réelle dans les collèges ou les lycées tchèques contemporaines. L'objectif des questionnaires était de s'adresser aux enseignants de langues étrangères des écoles ordinaires ayant un élève atteint de TSA dans leur classe et de déterminer comment ils gèrent ce problème.

Les TSA sont des troubles neurodéveloppementaux congénitaux qui affectent les compétences sociales et de communication d'un individu. Ils ont été observés pour la première fois dans la seconde moitié du 20e siècle, mais les scientifiques ont commencé à s'intéresser davantage à eux à partir des années 1970. En République tchèque, le public et les experts ont commencé à traiter avec les TSA depuis 1990, sous la direction de Miroslava Jelínková. L'Association d'aide aux personnes atteintes d'autisme de la République tchèque (APLA) a été fondée en 2000 et, après sa dissolution progressive, l'APLA de Prague, en Bohême centrale, s'est transformée en Institut national de l'autisme, NAUTIS.

L'Organisation mondiale de la santé les divise en huit types en fonction de manifestations typiques. Cependant, ils sont souvent associés aux TSA avec d'autres diagnostics tels que le

TDAH, l'épilepsie ou des troubles d'apprentissage spécifiques (dysgraphie, dyslexie, dysortographe...). Pourtant ils ont des problèmes de communication et sociaux. Les adolescents diffèrent souvent par la manière dont ils communiquent et rencontrent des difficultés pour faire partie d'un groupe de pairs. Le but de l'inclusion est d'aider le jeune à reconnaître la diversité des relations interpersonnelles et du fonctionnement de la société, qui sont des membres valides et contribuent ainsi à leur intégration future. La communication est l'un des trois domaines largement perturbés chez les personnes atteintes de TSA. La communication à l'école a des règles et des codes qui peuvent ne pas toujours être compréhensibles par les élèves ou étudiants atteints de TSA et qui, par conséquent, nécessitent un soutien accru de la part du personnel enseignant. Les personnes atteintes de TSA sont souvent stressées à cause de malentendus et leur entourage est soumis à des exigences sous forme de tolérance et d'empathie pour des manifestations particulières.

Les troubles du spectre de l'autisme ont un très large spectre de manifestations. Nous distinguons entre ces types, par exemple, par interaction sociale. Il y a des types solitaire, passif, actif (spécial) ou mixte. De même, les personnes atteintes du syndrome d'Asperger peuvent être très différentes. Mais on peut dire qu'ils sont sensibles ou hypersensibles. Ils aiment respecter les règles, en particulier pour les autres. Ils ne sont pas en mesure de s'adapter trop à la situation actuelle, ce qui peut poser des problèmes dans les jeux ou le travail de groupe en milieu scolaire. Lorsqu'ils interagissent avec d'autres personnes, elles peuvent faire preuve de franchise dans leurs remarques sincères et engager souvent une conversation sur leurs sujets de prédilection, tels que les itinéraires de métro, l'espace, la fascination des chiffres, etc. Le sens de l'humour des personnes atteintes de SA est également spécifique car elles ne comprennent pas l'ironie. Certains Aspergers peuvent avoir une aptitude linguistique et dans de tels cas, l'apprentissage d'une langue étrangère ne pose pas de problème. Avec une mémoire exceptionnelle, ils peuvent avoir une connaissance encyclopédique du vocabulaire et de la grammaire.

En ce qui concerne la mondialisation et la transformation de la société tchèque actuelle en une société multiculturelle, l'enseignement des langues étrangères est considéré comme plus important que par le passé. La première langue, qui est généralement l'anglais, est enseignée à partir de la 1^{re} année ou au plus tard à partir de la 3^e année dans les écoles élémentaires ordinaires. Les élèves acquièrent généralement une deuxième langue au collège. Le français,

deuxième langue étrangère enseignée dans les écoles ordinaires, est également le plus souvent inclus dès le début du collège ou à partir de la première année du lycée. Cette période coïncide avec la période de développement de l'adolescence, qui est associée à un certain nombre de changements et à des exigences accrues sur la psyché et les relations sociales, qui, combinées aux TSA, peuvent conduire à la dépression et à l'anxiété chez les adolescents. Le but de l'inclusion est d'aider le jeune à reconnaître la diversité des relations interpersonnelles et du fonctionnement de la société, qui sont des membres valides et contribuent ainsi à leur intégration future.

Un élève atteint de TSA doit se sentir à l'aise à l'école pour ne pas être stressé et pour pouvoir travailler plus efficacement. Une solution consiste à créer dans l'environnement de la classe et de la leçon une certaine structure et une certaine immuabilité qui conviendront à l'élève. Les professeurs d'adolescents ne passent pas beaucoup de temps dans la même classe, il est donc conseillé de maintenir des structures et des recommandations similaires. Sur cette base, l'enseignant peut prévenir les situations de crise ou, si une crise se produit, la résoudre efficacement. Les déclencheurs de stress chez les adolescents atteints de TSA peuvent être individuels, mais les changements brusques d'horaire (changement de classe, substitution, etc.), les répétitions, le bruit, etc. sont considérés comme des facteurs de stress généraux. En tant qu'auteurs d'ouvrages scientifiques tels que Thorová, Čadilová, Žampachová ou Pešek, le soutien de l'élève consiste principalement en une motivation spécifique, des instructions claires, une approche tolérante et l'utilisation d'un support visuel pendant les cours.

Les règles de base pour travailler avec des élèves atteints de TSA sont une attitude positive à l'égard de l'élève, la prévention des situations de crise et la modification flexible de l'intensité du travail. Dans un environnement scolaire tchèque, un assistant pédagogique aide souvent les élèves à faire face aux difficultés tout en favorisant une coopération efficace entre l'élève et l'enseignant. Cette fonction a commencé à être étendue dans les écoles tchèques après la légalisation de l'éducation inclusive. Être capable de bien travailler avec un assistant pédagogique est l'une des compétences que les enseignants tchèques toujours apprennent.

Bien que les compétences de communication des élèves et des étudiants atteints de TSA puissent être altérées, il est possible de trouver parmi eux des individus surdoués ayant également besoin d'une approche individuelle. Pour les élèves atteints de TSA, l'approche

individuelle est généralement mise en œuvre par le biais d'un plan éducatif individuel. Ce plan s'appuie sur des mesures d'accompagnement proposant un plan d'accompagnement pédagogique. Elle est fréquentée par un enseignant spécialisé ou un psychologue scolaire, un enseignant de classe, des enseignants de matières professionnelles et un assistant pédagogique.

Après avoir familiarisé avec la partie théorique de cette thèse, nous souhaitons présenter les résultats de notre enquête. Nous avons choisi un questionnaire en ligne pour savoir comment les enseignants de langues étrangères des écoles ordinaires sont formés pour travailler avec des élèves atteints de TSA. Sur la base de connaissances théoriques, un questionnaire avec douze questions a été élaboré et envoyé par la suite à 30 collèges et lycées de Prague. De plus, les enseignants ont été contactés via le groupe de réseautage social Facebook, qui compte actuellement près de 4 800 membres. Nous avons reçu 10 questionnaires en ligne remplis par des enseignants ayant déjà enseigné à un élève atteint de TSA. Six enseignants venaient du collège et quatre du lycée. Les questions ont été formulées de manière à intéresser les enseignants aux relations avec les élèves, à les motiver et à évaluer si la présence d'élève atteint de TSA influence le processus d'enseignement. Nous avons également demandé s'ils modifiaient leur entraînement.

Les réponses ont confirmé l'hypothèse selon laquelle les études universitaires n'avaient pas encore préparé les enseignants de terrain à la présence d'élèves atteints de TSA dans la classe normale. Un seul enseignant a déclaré qu'il était prêt à travailler avec des élèves des TSA dans l'enseignement supérieur. Cinq fois, les enseignants ont choisi de répondre qu'ils avaient été préparés à travailler avec ces élèves spécifiques, par la pratique ou par l'auto-apprentissage. Seuls trois enseignants connaissent et utilisent des recommandations méthodologiques dans leur école. Selon quatre enseignants, la présence d'un élève atteint de TSA n'affecte pas le cours de l'éducation, six répondants ont répondu par l'affirmative. Six enseignants tentent de créer une atmosphère agréable dans la classe et huit répondants incluent les sujets et activités préférés des élèves en classe. Un seul enseignant a déclaré que l'élève avait un enseignement individuel. La moitié des répondants ont qualifié leurs élèves de passifs (l'un d'eux n'communique que par écrit), la moitié d'entre eux étant considérés comme actifs. Sept répondants tentent de motiver l'élève en travaillant sur leur sujet de prédilection, deux d'entre eux utilisent la rémunération convenue comme motivation et un

seul enseignant ne parvient pas à motiver l'élève à travailler. Six répondants ont choisi la méthode de notation et quatre enseignants combinent évaluation formative et évaluation sommative. Personne n'utilise une évaluation purement formative.

Selon six enseignants, l'élève donne de meilleurs résultats dans les cours de langues étrangères que dans les autres cours, trois répondants ont évalué son travail comme dans d'autres matières. En ce qui concerne la coopération avec l'assistant d'enseignement, quatre enseignants coopèrent avec l'assistant pédagogique, tandis que quatre ou deux enseignants ont déclaré que l'assistant pédagogique n'était pas du tout présent dans leur classe.

D'après ces résultats, il est possible d'affirmer que les enseignants des langues étrangères réagissent avec souplesse à l'arrivée d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques et résolvent la situation comme le recommandent les principaux experts tchèques des TSA.

L'éducation inclusive, y compris dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, devrait permettre à chaque enfant et adolescent de tirer le meilleur parti de ses capacités, chaque personne étant exceptionnelle et ayant droit à l'éducation.

Bibliografie:

ADAMUS, Petr, VANČOVÁ, Alica a LÖFFLEROVÁ, Monika. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 203 s. Speciální pedagogika, 2005.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Vydání první. Praha: Portál, 2017.

ČADILOVÁ, Věra a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Střední vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2009.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Vyd. 1. Praha: IPPP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006.

JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka*. Pedagogická orientace, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 89-102, jan. 2008.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008

KENDÍKOVÁ, Jitka, MAZEL, Jan a SLÁDEK, Adam. *A proč ne?: nebývale otevřený rozhovor ředitelky školy se svými studenty*. Vyd. 1. V Praze: Pasparta, 2014.

KENDÍKOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2016

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006.

LOJOVÁ, Gabriela a VLČKOVÁ, Kateřina. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011

PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2017

SCHOPLER, Eric, REICHLER, Robert Jay a LANSING, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Překlad Miroslava Jelínková a Věra Pokorná. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

Internetové zdroje:

Asistent pedagoga, <http://asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>

Autismus pro cit, <http://www.autismusprocit.cz/autismus.html>, [cit. 30.6.2019]

Člověk v tísní, Kurzy: <https://www.varianty.cz/kurzy>,

East high French, Devoirs pour les vacances de printemps- Mind map your grammar goal, <https://easthighfrench.wordpress.com/2018/03/19/devoirs-pour-les-vacances-de-printemps-mind-map-your-grammar-goal/>

English club, *Teaching English to Autistic Learners*, <https://www.englishclub.com/learning-difficulties/autism.htm>

iRozhlas, Drtivá většina autistů se o autismus vůbec nezajímá, říká jeden z nich. Vydává knihu Vítejte v Autistánu, https://www.irozhlas.cz/kultura/literatura/josef-schovanec-autismus-rozhovor_1706280812_kro, [cit.1.7.2019]

Ministerstvo školství, Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>,

NAUTIS, <https://nautis.cz/cat/cz/vzdelavani-pro-odborniky-i-rodice>

Národní ústav pro vzdělávání, Metodická podpora: <https://objednavky.nuv.cz/element/19-metodicka-podpora-zaci-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/>, [cit. 4.7.2019]

NUV, <https://objednavky.nuv.cz/element/19-metodicka-podpora-zaci-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/>, [cit. 4.7.2019]

TV5MONDE, Langue française, <https://langue-francaise.tv5monde.com/>, [cit. 6.7.2019]

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>, [cit.20.4.2019]

Varianty, <https://www.varianty.cz/kurzy>, [cit. 3.7.2019]

Wikipedia, *Autisme à haut niveau de fonctionnement*, https://fr.wikipedia.org/wiki/Autisme_%C3%A0_haut_niveau_de_fonctionnement (překl.autora), [cit. 8.7.2019]

Youtube, <https://www.youtube.com/channel/UCfofL7y3VbGelwFB62-OQZg>

Zákony, <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-2-paragraf-51>

Zrzavá holka, *Specifika vyjadřování*, <http://zrzi.cz/2019/04/specifika-vyjadrovani/>

Přílohy:

DOTAZNÍK

1. Učím na*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- a) Základní škole
- b) Střední škole
- c) Jiná...

2. Jaký vyučujete jazyk?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- a) Francouzský
- b) Anglický
- c) Německý
- d) Ruský
- e) Španělský

3. Kolik studentů s PAS jste měl(a) ve své výuce za svou praxi?*

4. Co vás připravilo na práci se studentem s PAS?***

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- a) Studium na VŠ
- b) Praxe
- c) Samostudium
- d) Nic
- e) Něco jiného

5. Máte ve škole nějaká metodologická doporučení pro práci s žákem/studentem s PAS?*

Vyberte jednu odpověď

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

6. Ovlivňuje přítomnost žáka/studenta vaši přípravu na hodiny? Pokud ano, jak?*

- Napište jedno nebo více slov...

7. Máte nějaké osvědčené metody, které používáte při práci se studenty s PAS?Jaké?*

- Napište jedno nebo více slov...

8. Jak se student při výuce zapojuje?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- a) Je aktivní
- b) Je spíše pasivní
- c) Pracuje pouze písemně
- d) Nezapojuje se vůbec

9. Jak žáka/studenta hodnotíte?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

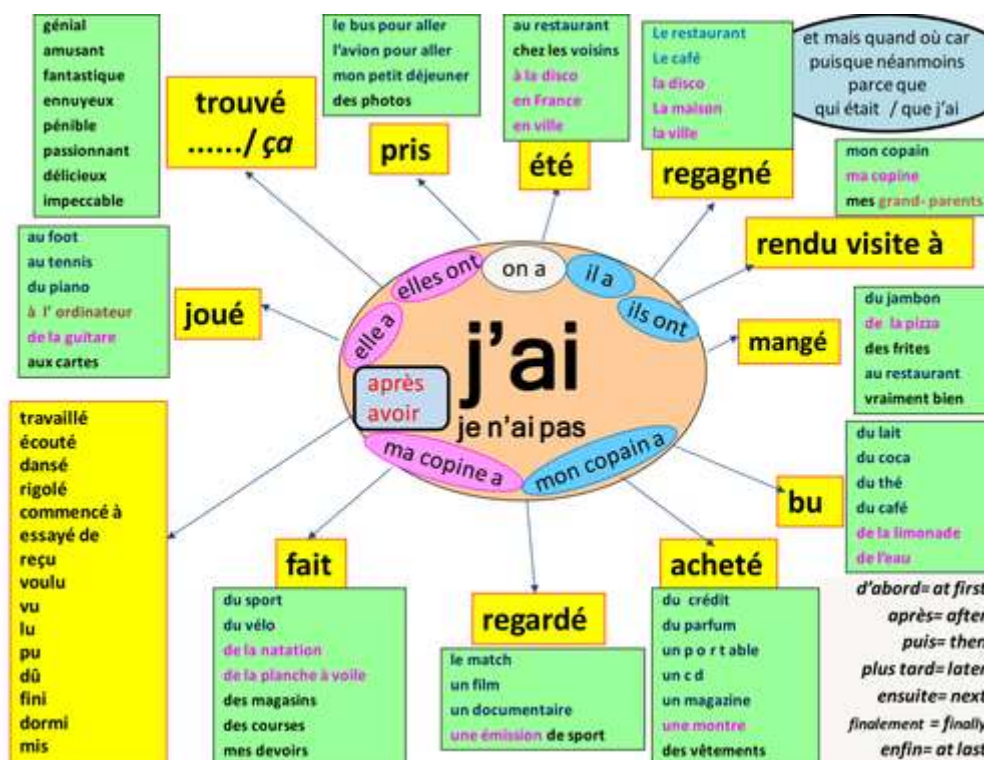
- a) Známkami
- b) Slovně
- c) Kombinací obojího
- d) Jinak

10. Jakým způsobem žáka/studenta motivujete?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

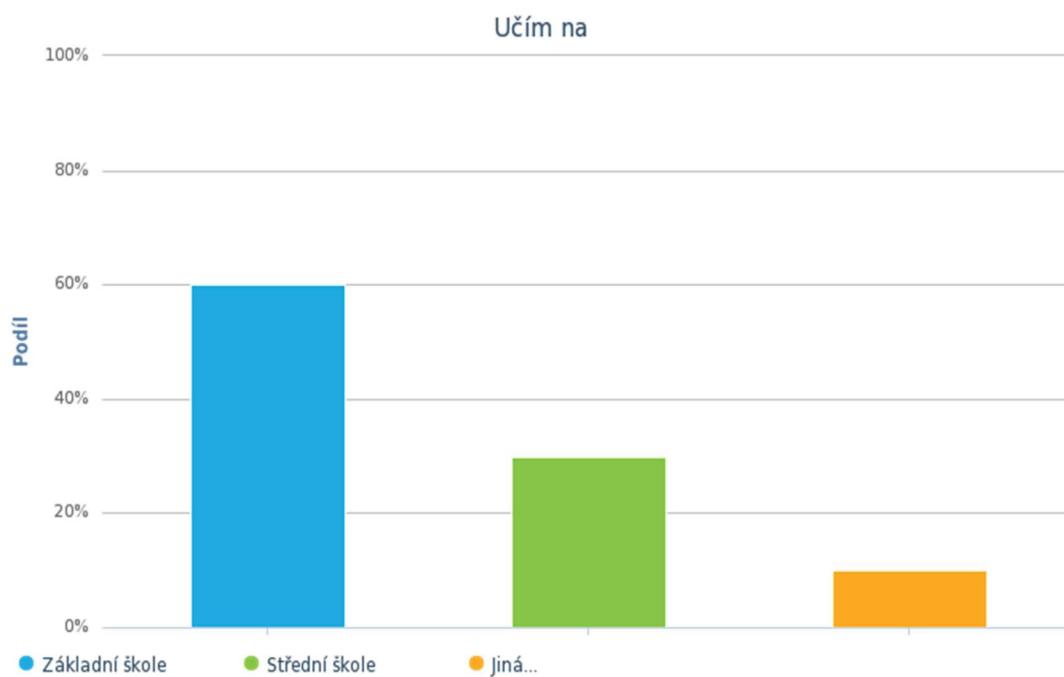
- a) Jako ostatní žáky
- b) Zadáváním práce na oblíbené téma
- c) Domluvenou odměnou
- d) Nedaří se mi ho motivovat
- e) Jiná motivace

1. Myšlenková mapa

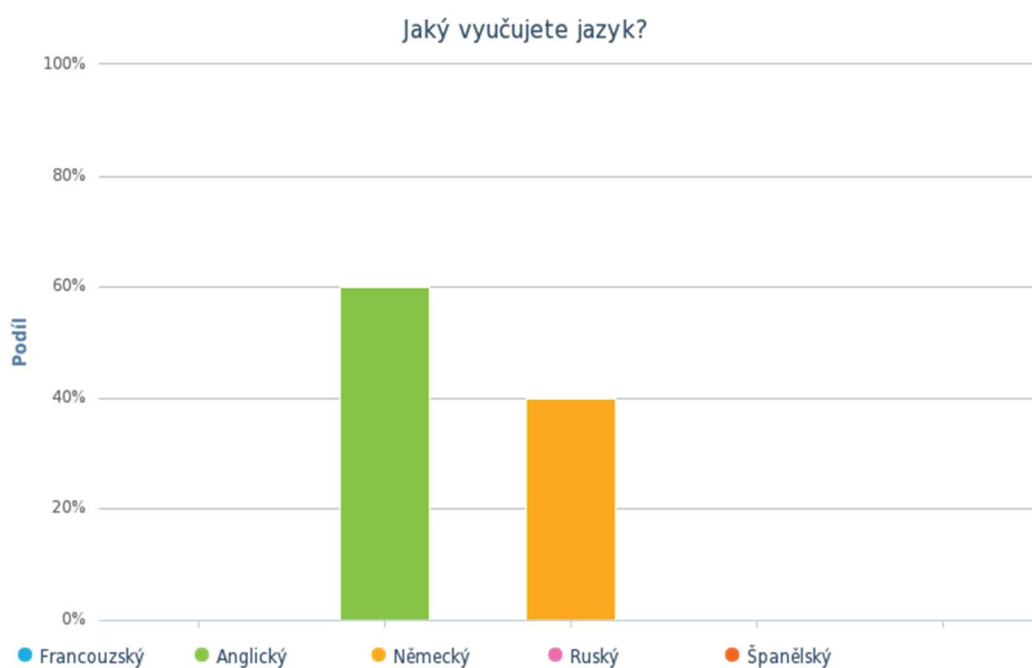


Zdroj: East high French, *Devoirs pour les vacances de printemps- Mind map your grammar goal*

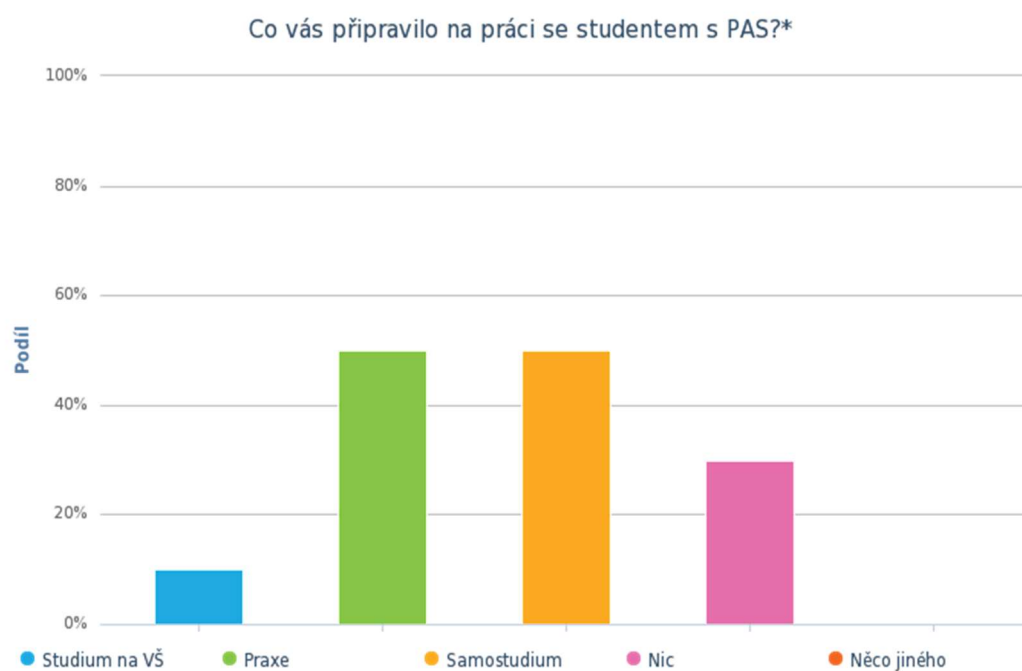
Graf č.1



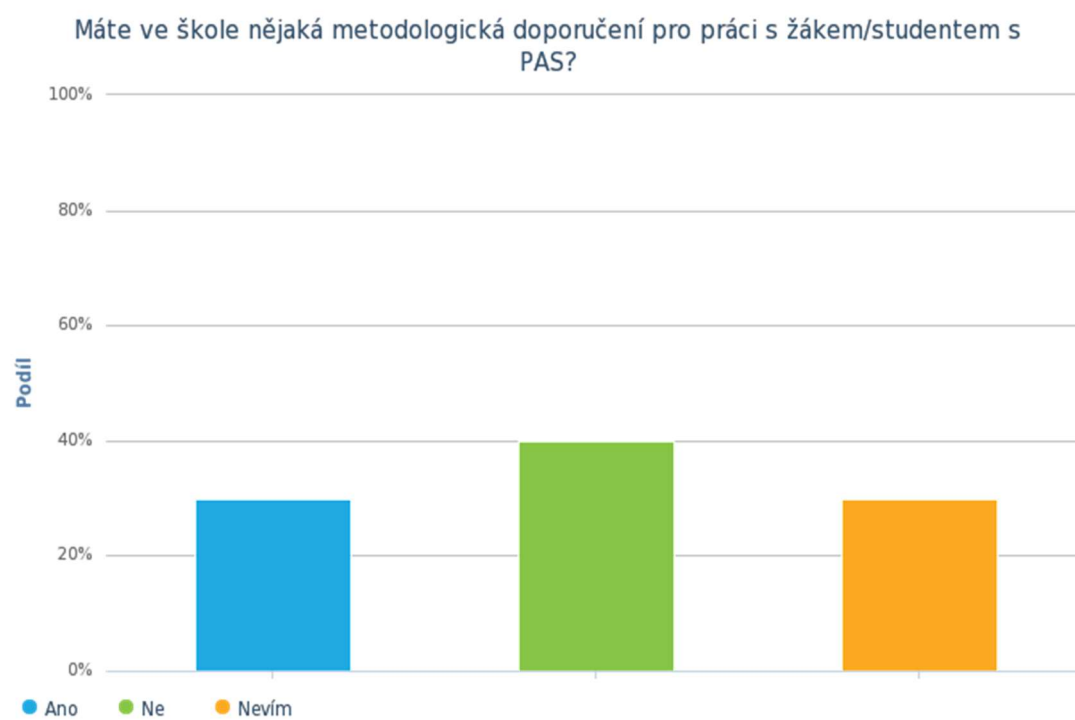
Graf č. 2



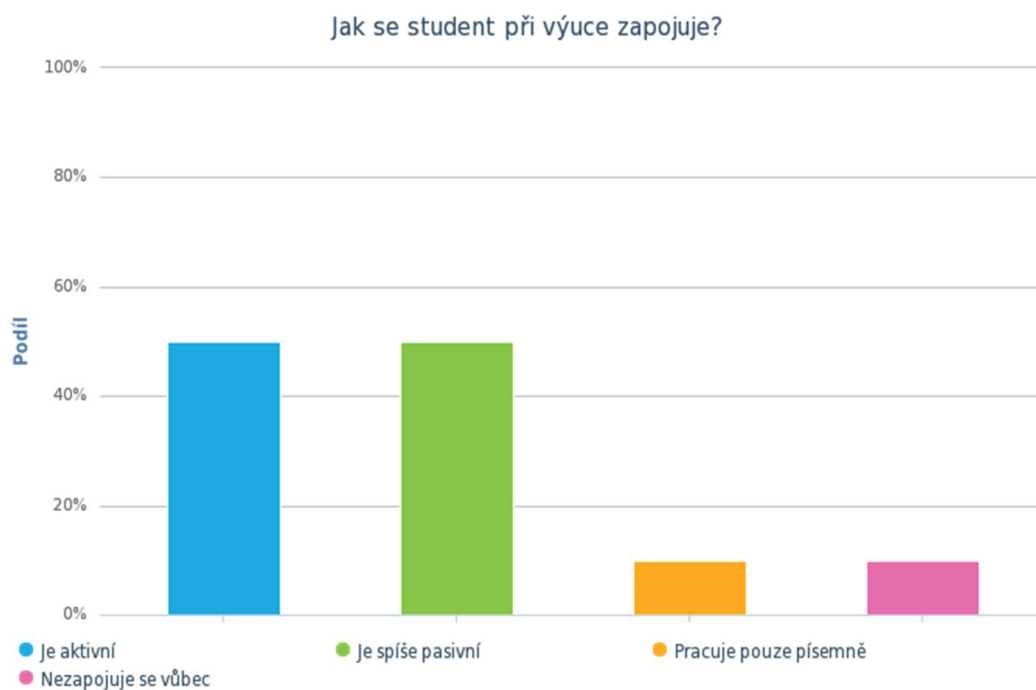
Graf č. 3



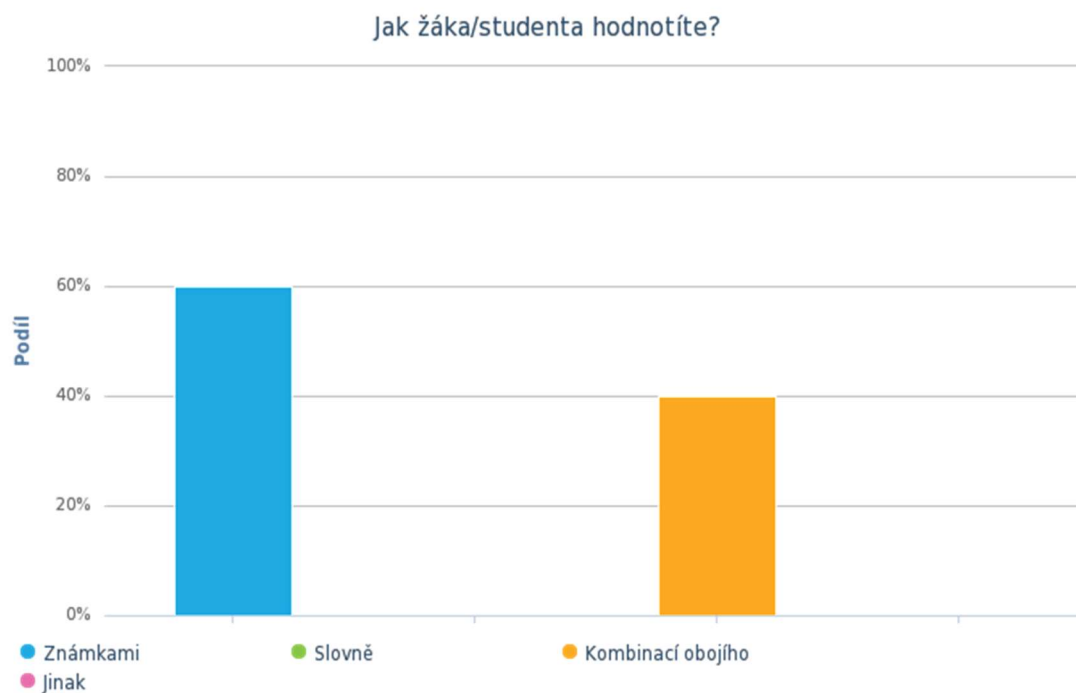
Graf č.4



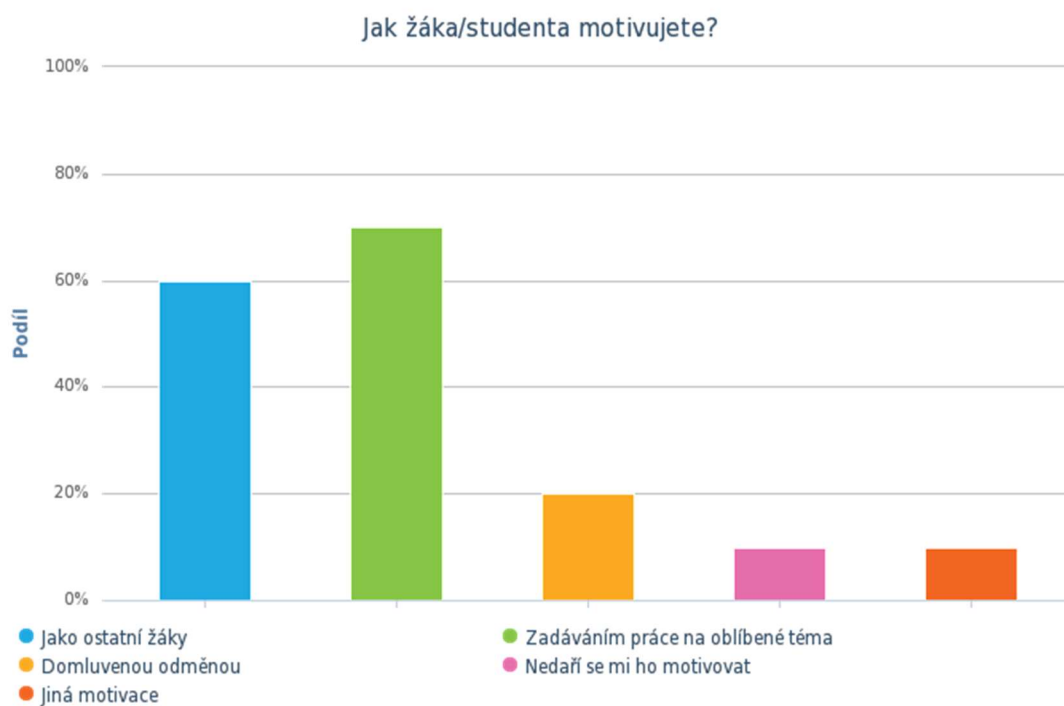
Graf č. 5



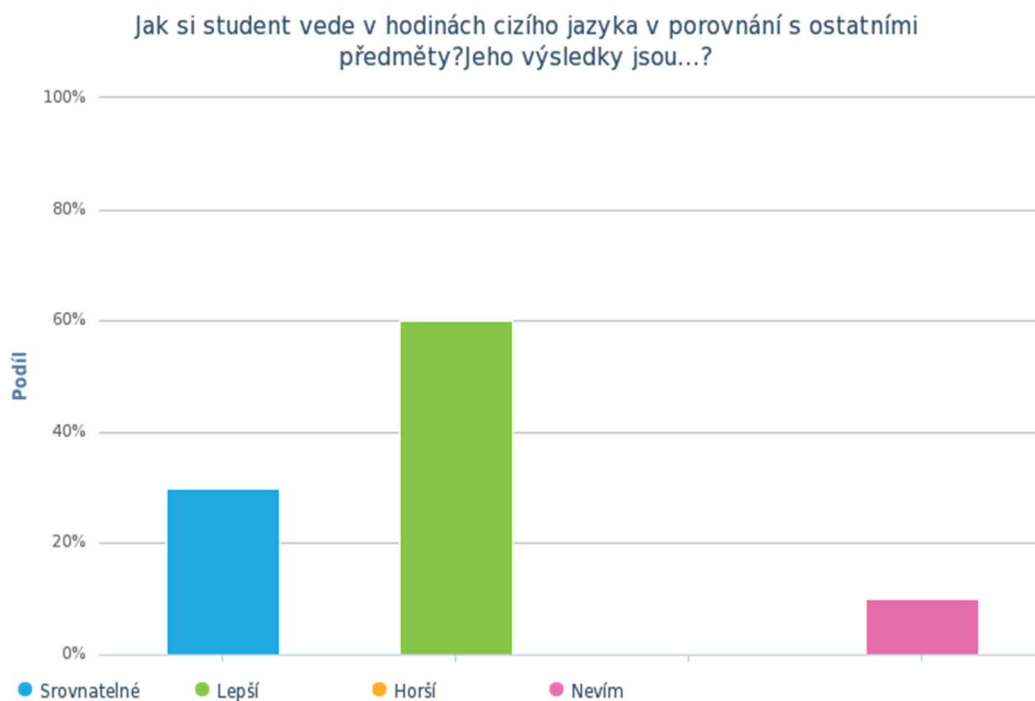
Graf č. 6



Graf č. 7



Graf č. 8



Graf č. 9

