

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Společné vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem na běžné základní
škole

Co-education of a pupil with Asperger's syndrome at a regular primary school

Markéta Lukšíková

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Společné vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracoval/a 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.

V Praze dne 14.4. 2021

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za její odborné vedení této bakalářské práce, její profesionální přístup, ochotu, cenné a přínosné rady a informace, které mi po celou dobu zpracování práce poskytovala. Mé poděkování patří také pedagogům běžné základní školy a rodině za jejich otevřený přístup a poskytnuté informace.

ABSTRAKT

Bakalářská práce popisuje proces společného vzdělávání konkrétního žáka s Aspergerovým syndromem, ke kterému se pojí i začlenění do třídního kolektivu, spolupráce s učiteli a spolupráce s rodinou. Práce je rozdělena na dvě části. První část, část teoretická, vysvětluje teoretická východiska, která jsou potřebná k pochopení dítěte s Aspergerovým syndromem a také pochopení procesu společného vzdělávání. Díky tomu, že již delší dobu pracuji s chlapcem s Aspergerovým syndromem a mám možnost nahlédnout do několika problematik, které se týkají Aspergerova syndromu, pasáž teoretické části se zabývá nejen vzděláváním, ale i rodinou a pohledem intaktního sourozence. Druhá část, část praktická, se poté věnuje zkušenostem se společným vzděláváním konkrétního žáka na běžné základní škole. Popisuje, jak lze chlapci pomoci ve vzdělávacím procesu, jakým způsobem před ním vystupovat, jak nejlépe ho motivovat a jestli je vůbec vzdělání na běžné základní škole možné.

KLÍČOVÁ SLOVA

Poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, žáci s Aspergerovým syndromem, společné vzdělávání, rodina, sourozenecký vztah

ABSTRACT

The bachelor's thesis describes the process of co-education of a specific student with Asperger's syndrome, which is associated with integration into the class collective, cooperation with teachers and cooperation with the family. The work is divided into two parts. The first part, the theoretical part, explains the theoretical background that is needed to understand a child with Asperger's syndrome and also to understand the process of co-education. Thanks to the fact that I have been working with a boy with Asperger's syndrome for a long time and I have the opportunity to look into several issues related to Asperger's syndrome, the passage of the theoretical part deals not only with education but also with family and the view of an intact sibling. The second part, the practical part, then deals with the experience of co-education of a particular pupil at a regular elementary school. It describes how the boy can be helped in the educational process, how to appear in front of him, how best to motivate him and whether education at a regular primary school is possible at all.

KEYWORDS

Autism spectrum disorders, Asperger's syndrome, pupils with Asperger's syndrome, co-education, family, sibling relationship

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 7 |
| 1 Aspergerův syndrom | 8 |
| 1.1 Charakteristika Aspergerova syndromu..... | 8 |
| 1.2 Stereotypy a osobní rituály | 9 |
| 1.3 Motorická neobratnost | 12 |
| 1.4 Sociální chování a neverbální komunikace | 13 |
| 2 Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem | 16 |
| 2.1 Společné vzdělávání | 16 |
| 2.2 Výhody a nevýhody společného vzdělávání..... | 17 |
| 2.3 Specifické problémy při vzdělávání..... | 18 |
| 2.4 Legislativní rámec žáků s poruchami autistického spektra | 20 |
| 2.5 Podpůrná opatření ve třídě | 21 |
| 2.5.1 TEACCH program..... | 21 |
| 2.5.2 Asistent pedagoga ve třídě..... | 21 |
| 2.6 Riziko šikany | 23 |
| 3 Rodina s dítětem s Aspergerovým syndromem..... | 25 |
| 3.1 Přijetí diagnózy | 25 |
| 3.2 Sourozenecké vztahy | 27 |
| 4 Společné vzdělávání konkrétního žáka s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole..... | 29 |
| 4.1 Cíle a metody výzkumu | 29 |
| 4.2 Zdroj dat..... | 30 |
| 4.3 Charakteristika konkrétního žáka | 30 |
| 4.4 Společné vzdělávání | 33 |

| | | |
|-----|---|----|
| 5 | Výzkumné otázky | 36 |
| 5.1 | Vyhodnocení a shrnutí výzkumných otázek | 44 |
| | Závěr | 49 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 51 |
| | Internetové zdroje | 54 |
| | Seznam zkratek | 57 |

Úvod

Děti s Aspergerovým syndromem mohou na své okolí působit jako velice záhadní podivíni. Častokrát nechápou nepsaná pravidla lidské komunikace, nebo nedokážou adekvátním způsobem navázat rozhovor. Třeba jako postava Sheldona Coopera ze známého seriálu Teorie velkého třesku (2007-19), u které také můžeme vyzorovat znaky Aspergerova syndromu.

Porucha postihuje různé lidi různým způsobem, každý postižený má svoje silné i slabé stránky. Silnou stránkou bývá schopnost myslet nezvyklým, často obohacujícím způsobem, mezi slabé stránky pak patří užívání verbální a neverbální komunikace, nebo neschopnost pochopit společenské konvence.

Dítě s Aspergerovým syndromem potřebuje v počátcích své životní cesty pomoc. Potřebuje ukázat, jak se v naší chaotické společnosti, plné mezilidských vztahů a sociální interakce, orientovat. Nejdůležitější pomoc s sebou však přináší rodiče, sourozenci, speciální pedagogové, terapeuti a učitelé. Pomocnou ruku mohou podat i ochotní spolužáci v třídním kolektivu.

Vzhledem k tomu, že i já jsem jedna velká pomocná ruka pro chlapce, se kterým spolupracuji již delší dobu a který je diagnostikovaný s Aspergerovým syndromem, a setkávám se s problematikou Aspergerova syndromu poměrně často, rozhodla jsem se své zkušenosti a nabyté informace popsat ve své bakalářské práci. Jsem přesvědčena, že budou popsané zkušenosti a shromážděné informace přínosem pro rodinné příslušníky dítěte s Aspergerovým syndromem, pedagogy či jedince, kteří se v budoucnu rozhodnou pro práci s dětmi s touto jedinečnou poruchou autistického spektra.

Cílem bakalářské práce je vysvětlit a popsat obtížnost sociálního začlenění konkrétního žáka s Aspergerovým syndromem do vzdělávacího procesu, problematické chování a překážky, se kterými je možné se setkat při výchově a zejména vzdělávání dítěte s AS a vylicít spolupráci s rodiči, sourozenci a učiteli.

1 Aspergerův syndrom

1.1 Charakteristika Aspergerova syndromu

Pokud svět světem stojí, autismus existoval vždycky, ve všech érách a kulturách. Aspergerův syndrom je mnohem běžnější než klasický autismus. Odhaduje se, že jeden postižený připadá na populaci tři či čtyř stovek lidí. Poruchy autistického spektra se častěji vyskytují u mužů než u žen, což může být stanoveno tím, že ženy dovedou lépe kompenzovat některé svoje nejvýraznější vlastnosti a jsou sociálně zručnější (James, I. M., 2008).

Aspergerův syndrom patří do skupiny poruch autistického spektra. Je charakteristický disharmonickým vývojem osobnosti s převažující poruchou v oblasti, která se týká sociální interakce a komunikace. Od dětského autismu se liší tím, že není narušen vývoj řeči, ani vývoj inteligence. Verbální projev takových dětí bývá ovšem nápadný svou monotónností a puntičkářským důrazem na správnost užití jazyka. Jejich zájmové zaměření je taktéž nápadné, mívají velice specifické a stereotypní zájmy obdobně jako děti s autismem. Udává se, že četnost výskytu je vyšší než u autismu, jeho diagnostika je však komplikovanější. Aspergerův syndrom bývá diagnostikován až později, protože v raném věku se postižení neprojevuje tak závažně. (Attwood, Tonny, 2012)

V klasifikaci WHO patří poruchy autistického spektra (PAS) mezi pervazivní vývojové poruchy, které zasahují všechny složky osobnosti jedince do hloubky v mnoha oblastí.

Realita je pro dítě s Aspergerovým syndromem matoucí a nepřehledná, vnímají ji jako svazek událostí, míst, zvuků, lidí a zrakových vjemů. Mají pocit, že nejsou nikde přesně vymezené hranice, že věcem chybí zásady a význam. Většinu dne může trávit jedinec s AS tím, že se snaží přijít na kloub věcem kolem sebe. Proto jsou rutinní činnosti, přesně vymezené časy a zavedené cesty hodně nápomocné, bez nich takoví jedinci kolikrát ani neví, kde jsou. Vnášejí jim rád do světa plného chaosu. Jakmile se zaběhne určitý režim, musí být také důsledně dodržovaný. (Attwood, Tonny, 2012, s. 90)

Syndrom byl rozpoznán přibližně před sedmdesáti lety. Vídeňský pediatr Hans Asperger, po kterém byl později pojmenovaný Aspergerův syndrom, tehdy podal zprávu o některých svých dětských pacientech, u nichž pozoroval zvláštnosti v komunikaci a poruchu společenské přizpůsobivosti. Tyto děti se vyznačovaly zmenšenou schopností navazovat a

udržet vztahy, nezpůsobilostí empatie, absencí sociální sounáležitosti a neobratností. Prakticky ve stejné době podal zprávu o podobných pozorováních i americký psychiatr Leo Kanner (1943). Porucha se posléze formálně vymezila, více konkretizovala (James, I. M., 2008, s.11-12).

„Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa.“

– Hans Asperger

Jeho práci následně přeložila průkopnice dětských vývojových poruch Lorna Wing a poruchu ve své publikaci v roce 1981 nazvala jako Aspergerův syndrom, i když se později ukázalo, že ruská neuroložka G. E. Suchareva (viz Sucharewa 1926) Aspergera a Kanneru předběhla (James, I. M., 2008, s.11-12, Patrick, N., 2011). Dále shrnula klinické příznaky do tří kritérií (Wing, 1981, Wing, 2005):

- a) Narušená sociální interakce
- b) omezené, stereotypní chování
- c) porucha v oblasti verbální a nonverbální komunikace

Kateřina Thorová (2006) ve své publikaci uvádí opěťované projevy v sociálním chování jedinců s poruchami autistického spektra. Řadí do nich stále se opakující chování, nebo nechť ke změnám. Také popisuje obtížnost výchovy dítěte s PAS (AS), zejména kvůli záchvatům vzteku, které se mohou objevit při zákazu nějaké činnosti, či školním neúspěchu. *„Mezi časté formy problémového chování patří sebezraňování, destruktivní činnost, agresivita, afektivní záchvaty, výrazná stereotypní činnost a rituály.“* (Thorová, Kateřina, 2006, s. 175)

1.2 Stereotypy a osobní rituály

Jedním z podstatných projevů u člověka s Aspergerovým syndromem je stereotypie. Převážně jde o jednoduché pohyby, činnosti, manipulace a vokální či pohybové manýrování.

Člověk s AS je většinou používá k uvolnění, uklidnění a relaxaci, nebo naopak, aby nabudil centrální nervový systém. Obvykle se tak projevuje při reakci na zkušenost, která vyvolala silné emoce jako radost, strach, nebo nervozita. (Thorová, 2006)

Specifické zájmy, rutinní činnosti a rituály jsou pro dítě s AS typické. Zájem o takové činnosti je silný a prohloubený, žák mu dává přednost před ostatními činnostmi a povinnostmi a je předmětem rozhovorů. Jedinec prožívá intenzivní interní tlak a chce dané činnosti věnovat každou volnou chvíli, kterou má. Zprvu se dítě může věnovat sbíráním různých předmětů, a pokud se mu naskytne příležitost, aby získal další předmět do své sbírky, na svůj záměr se upne. Přemlouvání ani přesvědčování nepomáhají. Po nějakém čase může svůj zájem obrátit na něco úplně jiného, avšak se stejnou intenzitou. Žák dokáže také nashromáždit velké množství informací („chodící encyklopedie“) a při jejich sběru bývá velmi aktivní, což lze využít i pro jeho zapojení do zájmové činnosti. Může se vyskytnout také zájem o skutečnou osobu, který se rozvíjí v dospívání a může připomínat zamilovanost dospívajících. (Vosmik, Miroslav, Bělohávková, Lucie, 2010)

K nejčastějším motorickým stereotypům patří například klepání či třepání s prsty, kroucení či mávání rukama, točení se celým tělem, různé poskoky, či běhání dokolečka, dále kývavé pohyby, chození po špičkách a spoustu dalších. Je nutné dát si pozor na pohyby, které by mohly přejít v sebezraňování, například když dítě buší hlavou o zeď, nábytek, nebo se kousá do končetin. (Thorová, 2007)

Takové chování je velice obvyklé u lidí s vývojovými poruchami, především pro autismus i Aspergerův syndrom. Podle průzkumu je tohle stereotypní chování v rozporu s učením a pozorností, a tak to může vést k vyhraněnému zaujetí vůči dané aktivitě. Je však důležité doplnit, že po splnění určité aktivity bývá stereotypní chování velmi efektivní a pozitivní pro motivaci k dalšímu učení. (Edelson, 2020)

Pochopit stereotypní chování a různé osobní rituály dítěte s Aspergerovým syndromem může být náročné. Tedy chápat, co takové chování u konkrétního dítěte zapříčiňuje a jaký význam to pro něj má. Chce dítě zabavit? Je nespokojené? Braní se nějakému strachu? Potřebuje se uklidnit a přivodit si pocit jistoty v životě? – Příčiny mohou být různorodé.

Někdy se rodiče snaží odstranit popsané chování a jinakost svého dítěte s AS, jednak z důvodu zamezení negativním reakcím lidí v okolí a následně ztížené možnosti socializace svého dítěte do běžné společnosti, a za druhé pro udržení vlastního duševního zdraví a klidu, vzhledem k tomu, že stereotypní chování a rituály dítěte s AS může být vyčerpávající pro ostatní členy rodiny. Popsaný postoj rodičů k stereotypii svého dítěte může vést k problémům jako je frustrace, agrese, neklid, nepříjemný pocit dítěte, nebo k vytvoření náhradního rituálu, který může mít pro rodinu horší následky než předchozí rituál.

Zamezovat dítě v jeho stereotypním chování nemá smysl, pokud to neruší jeho okolí a pokud dítěti nehrozí žádný úraz, zdravotní újma.

Kompromisním východiskem může být přesun určitého chování do soukromí, dítě by mělo mít možnost své stereotypní chování vykonávat v jiné místnosti, nejlépe ve svém vlastním pokoji. Pokud se tak stane ve společnosti, rodič se poté může snažit odvrátit pozornost dítěte jinam.

Neustále se vedou odborné debaty o tom, zda specifické zájmy zařadit mezi diagnostická kritéria AS, neboť různé záliby a koníčky (a to i velmi intenzivní) může mít přece každý. Přesto se zde vyskytují zřejmé rozdíly – u jedinců s AS zájmy mnohem více ovlivňují jejich každodennost, dodávají jejich životu náplň, chtějí je jen pro sebe. Jak už je popsáno výše, jedinci s AS nezvládají konverzaci a daný zájem pro ně pak představuje jedinečnou příležitost k rozhovoru, při němž pak pocítují jistotu v sebe samotné a zároveň dokazují ostatním, že nejsou hloupí. Zájmy a koníčky také napomáhají k vytvoření řádu a pravidelnost. Nejdůležitější a nejcennější ovšem asi je, že daný zájem přináší výbornou příležitost k odpočinku, zbavuje stresu a v neposlední řadě radost.

S vyhraněným zájmem musí pracovat v první řadě rodiče, ale i ve škole hraje určitou, často nezanedbatelnou roli. Největší problémy činní zájmy nevhodné. Zákazy nic nevyřeší, a proto je dobré zájem nejprve pomalu omezovat a kontrolovat – vymezit čas, který může trávit svou zálibou. Omezení platí ve větší míře pro školu, kde mu mohou být věnovány pouze přestávky, nebo volné hodiny, ale i pro samotné vyučování – zájmu žáka dáme prostor v případě, když alespoň trochu souvisí s probíraným učivem, nebo pokud potřebujeme, aby se student odreagoval. (Vosmik, Miroslav, Bělohlávková, Lucie, 2010)

1.3 Motorická neobratnost

Mezi další častý příznak Aspergerova syndromu patří narušená motorická koordinace. Bývá typické, že děti s Aspergerovým syndromem začínají chodit v pozdějším období než děti běžné. Více postižená bývá hrubá motorika. Nejviditelnější jsou potíže při pohybu v prostoru, při chůzi a běhu, kde je výrazná nedostačující koordinace paží a nohou, pohyb bývá těžkopádný, zdlouhavý nebo škubaný. Nezasažena bývá schopnost plavání, proto se i plavání doporučuje pro nápravu koordinace, nebo pro uvolnění napětí. Nejvíce zasažena bývá schopnost hry s míčem – kopání, chytání, házení. Jedinci s Aspergerovým syndromem mohou mít potíže i s rovnováhou, či s neschopností napodobováním pohybů.

Ve škole se často pedagogové musí potýkat s nečitelným pravopisem žáka, který si chybně vysvětlují jako znamení nižšího intelektu. V nynější době si může žák poznámky, které si nestihne zapsat v hodině, po škole okopírovat od svých spolužáků, nebo ze zápisů učitele na daný předmět. Lze pro žáka s Aspergerovým syndromem upravit testy, či domácí úkoly, které bude mít dovolené odevzdávat napsané na počítači. (Vosmik, Miroslav, Bělohlávková, Lucie, 2010)

Pro narušenou pohybovou koordinaci však existují různé metody, které pomáhají v rozvoji motorických dovedností. Jsou to cviky na koordinaci horních a dolních končetin, tréninky na chytání, kopání a házení míče, aby se později dítě mohlo zapojit do her s ostatními dětmi, či lezení po prolézačkách může vést k lepší rovnováze. (Attwood, Tony, 2005)

Velmi hezký příklad najdeme od E. Shoplera v knize *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje* o tom, jak dítě s Aspergerovým syndromem povzbudit k zájmu tělesnou aktivitu:

„Niko, jedenáctiletý žák, je posedlý geometrickými tvary. Bylo téměř nemožné přimět ho k jakékoli tělesné aktivitě. Učitel využil jeho zájmu o geometrické tvary a nechal ho běhat po trojúhelnících a čtvercích nakreslených na školních chodnících. Nyní běhá každý den.“
(Vosmik, Miroslav, Bělohlávková, Lucie, 2010, s. 48-49)

1.4 Sociální chování a neverbální komunikace

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

Podle Thorové (2006) se ve školní praxi můžeme setkat s pěti typy, které se určují podle sociální interakce. (Vosmik, Miroslav, Bělohávková, Lucie, 2010)

1. Typ samotářský

Samotářský typ je typický minimální či žádnou snahou o fyzický kontakt s okolím, vyznačuje se nezájmem o sociální styk či komunikaci s vrstevníky. Mnohdy se straní očnímu kontaktu, mívá snížený práh bolesti. Dítě může postrádat schopnost empatie a reakce dospělých na jeho chování na něj nemá žádný vliv.

2. Typ pasivní

Pasivní typ má omezené bezprostřední chování, kontaktu s okolím se nutně nevyhýbá ale ani nemá zájem ho iniciovat. Schopnost projevit radost a sdílet ji s ostatními je omezená stejně jako schopnost poprosit o pomoc nebo schopnost empatie. Dokáže projevit zájem o vrstevníky a pasivně se účastnit hry, ale neví, jak se do hry zapojit.

3. Typ aktivní – zvláštní

Jeho spontaneita (nenucené chování) v sociální interakci je přílišná, může se dotýkat, hladit, líbat cizí lidi, nedokáže dodržet zásady intimní zóny. Má problémy s chápáním společenských pravidel a s kontextem sociální komunikace. Typ aktivní – zvláštní se častokrát pojí s hyperaktivitou. Běžná populace si zpravidla tyto vzorce chování s autismem nespojuje.

4. Typ formální – afektovaný

Takové typy většinou mají vyšší IQ, dobré vyjadřovací schopnosti a encyklopedické zájmy. Řeč bývá formální. Jedinci tohoto typu mívají tendenci k preciznímu vyjadřování. Jejich chování působí chladným dojmem a jeho oblíbené společenské

rituály mohou eskalovat až do obsesivní touhy po jejich důsledném dodržování. Určená pravidla puntičkářsky dodržuje, při jejich nedodržení často dochází k výbuchu vzteku. Nedokáže porozumět ironii, nadsázce či vtipu, vše chápe naprosto doslovně. Je schopný pronést až šokující výroky.

5. Typ smíšený – zvláštní

Poslední typ je typický nesourodým chováním, hodně záleží na prostředí, ve kterém se nachází, na současné situaci či osobě se kterou je v současné době v kontaktu. Lze u něj nalézt prvky pasivity a osamělosti, ale i aktivního a formálního přístupu. Chování typu smíšeného je vnímáno jako chování zvláštní.

Nejtypičtější příznaky Aspergerova syndromu se projevují právě v sociálním chování a v neverbální komunikaci. Patří mezi ně minimální schopnost interakce se svými vrstevníky, nezájem o navazování nových kontaktů, který je mnohdy následkem nejistoty a neschopnosti kontakt navázat, potíže s adaptabilitou, omezené využívání gest, strnulý pohled, neschopnost pochopit dodržování dostačujícího fyzického odstupů a další.

Žáci s Aspergerovým syndromem bývají egocentričtí a orientovaní spíše sami na sebe, proto jejich kontakt s vrstevníky je úspěšný (v rámci možností), pokud jejich okolí respektuje jejich pravidla. Mají tendenci řídit práci, nebo určitou aktivitu a obtěžuje je, když jim to někdo narušuje. Spíše pak upřednostňují kontakt s učitelem, který je schopný tolerovat jejich nedostatečné sociální dovednosti a současně má i více znalostí. Za každou cenu tedy není dobré začleňovat žáka s Aspergerovým syndromem do kolektivní práce, když mu více vyhovuje individuálně zpracovaný úkol. Nesmíme však zapomínat, že žák s AS chodí do běžné základní školy přesně proto, aby si do budoucna zlepšil navazování a udržování sociálních vztahů, tudíž začleňovat ho do kolektivních aktivit je důležité, protože se od nich učí, jakým způsobem se mezi sebou lidé chovají. Je zásadní si však uvědomit, že se žák v kolektivu učí jak kladnému, tak zápornému chování, jako je lhaní, nebo přetvařování se. (Vosmik, Miroslav, Bělohlávková, Lucie, 2010)

Svou zkušenost výstižně popisuje jeden tatínek dívky s Aspergerovým syndromem v internetovém článku:

„Prakticky vůbec nechápe, co je přetvářka. Je to možná zásadní problém, který jí znemožňuje lepší sociální kontakt s vrstevníky a který ji spolu s neschopností pochopit složitý svět neverbální komunikace nemilosrdně vylučuje z kolektivu třídy. V tomto směru je hrozně zranitelná a přiznám se, že o ni mám strach, aby tímto způsobem nebyla zneužita.“

(Dobromysl, online)

2 Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem

Děti, žáci a studenti se SVP se vzdělávají od r. 1986, s významným akcentem od ledna 2005, ve školách a školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu. Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského pracoviště povolit individuální vzdělávací plán (IVP) žákovi nebo studentovi, jedná-li se o žáka se SVP, o žáka mimořádně nadaného, ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání i z jiných závažných důvodů. (Bartoňová, M., Vítková, M., 2016)

2.1 Společné vzdělávání

Žáci s Aspergerovým syndromem byli kategorizováni mezi žáky se zdravotním postižením do 31. 8. 2016. Dnes patří především mezi žáky se specifickými poruchami učení, chování a pozornosti, popřípadě se může jednat i o žáky nadané i mimořádně nadané s přidruženými specifickými vzdělávacími potřebami. (dle MŠMT)

Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zdravotním postižením, poruchami učení, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka i jinými překážkami mají dle novely školského zákona platné od 1. září 2016 garanci podpory umožňující jejich vzdělávání v běžné škole. (dle MŠMT)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zajišťuje financování široké škály podpůrných opatření, na které děti získávají nárok. Podpůrná opatření budou zahrnovat úpravy organizace a metod výuky, zajištění dalších odborných pracovníků a asistentů, zároveň také nákup rozličných kompenzačních pomůcek. Kompenzační pomůcky zprostředkují dětem s tělesným, mentálním, zrakovým a sluchovým postižením, autismem, narušenou komunikační schopností a s více vadami, vzdělávání v běžné škole. (dle MŠMT)

Žáci s Aspergerovým syndromem jsou častěji vzděláváni v základních školách hlavního vzdělávacího proudu než žáci s jinými diagnózami PAS. (Bartoňová, M., Vítková, M., 2016)

Aktuální otázkou v současné pedagogice společného vzdělávání je, jak docílit co nejvíce efektivní výuky pro všechny přítomné ve třídě. Tento styl vzdělávání klade četné nároky na

pedagogy, kteří se musejí uzpůsobit novým podmínkám. Pedagog musí mít dostatečné množství informací o daném postižení a žádoucích přístupech, což bohužel v praxi nebývá vždy pravdou, ve převážné části případů se jedná o pedagogy, kteří nevystudovali speciální pedagogiku. Obor vzdělání pedagoga sice nemusí být klíčovým faktorem prosperujícího společného vzdělávání, neboť důležitým faktorem je praxe pedagoga, jeho zkušenost s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a absolvované proškolení. Stává se, že spolužáci nebo také jejich rodiče žáka s postižením nepřijmou, a to z různorodých důvodů: nedostatek informací o daném postižení, zkreslené představy, nepochopení. Při společném vzdělávání je žádoucí změnit atmosféru ve třídě z tradiční kompetitivní atmosféry na atmosféru kooperativní. (Bartoňová, M., Vítková, M., 2016)

2.2 Výhody a nevýhody společného vzdělávání

Na počátku společného vzdělávání žáka s AS do běžné základní školy nebo víceletého gymnázia je dobré si shrnout její pozitiva a negativa pro daného jedince. (Vosmik, Miroslav, Bělohávková, Lucie, 2010)

Pozitiva:

- náročnější prostředí školy více odpovídá běžnému životu
- možnost nápodoby chování v běžném sociálním prostředí
- odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky
- lepší adaptace na pozdější studium, zaměstnání a celkový život v dospělosti
- zvýšení sebevědomí rodičů i dítěte
- za přítomnosti asistenta pedagoga je zajištěn individuální přístup
- někdy lepší dostupnost školy
- přínos pro zdravou populaci, která by se měla setkávat s jinakostí, a tak se ji učila tolerovat a následně i více pomáhat handicapovaným.

Negativa:

- chybí ochranné prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte
- jsou méně uspokojeny specifické potřeby dítěte
- vyšší zátěž – tedy i stres, úzkost, strach ze selhání
- je víc vidět problémové chování
- chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů, málo zkušeností s výukou dětí s AS
- možná problematičnost v souhře mezi rodinou a školou
- možný tlak rodičů spolužáků na odchod dítěte s AS – z důvodu špatné informovanosti, strachu z agresivity nebo pocitu, že handicapované děti brzdí vzdělávání
- nebezpečí šikany

Pozitiva i negativa jsou poměrně vyrovnaná a závisí pouze na přání rodičů a dítěte, odborného pracoviště, které stanoví schopnosti a možnosti dítěte, i školy, zda je společné vzdělávání pro dítě vhodné. Negativa lze minimalizovat. Funkce asistenta pedagoga může zvýšit ochranu dítěte, stejně jako zvýšený dohled na chodbách a ve třídách, úprava prostředí ve smyslu zmírnění negativních vlivů, úzkost a stres lze zmírnit pomocí terapie, problémové chování lze předcházet, nebo ho napravit a chybějící vzdělání si mohou pedagogové doplnit odborným školením. Pro úspěšné začlenění do školního kolektivu a vzdělávacího systému se stává klíčovým, aby žák zažíval úspěch, ostatní překážky předpokládají vůli dospělých zvládat problémy. (Vosmik, Miroslav, Bělohávková, Lucie, 2010)

2.3 Specifické problémy při vzdělávání

Projevy sociální dyslexie mohou být ve vzdělávání, co se týče stupně závažnosti různé. Jsou děti, které jsou pasivní a nemají nápadité problémy s chováním. S pomocí různých nácviků a individuálního empatického přístupu jsou schopny zvládnout běžnou docházku do školy. Na druhé straně spektra existují ale i děti, které se, kvůli svému konfliktnímu chování, bez asistenta neobejdou ani již v mateřské škole. Mateřská škola bývá obvykle i prvním místem,

kde se odhalí, že má dítě nějaké problémy, zejména kvůli obtížnému zapojení do kolektivu svých vrstevníků. Takoví jedinci bývají často svéhlaví, neposlouchají pokyny, nepozorní.

Během školní docházky se však mohou vyskytovat obrovské potíže i přes to, že je ve třídě přítomný asistent pedagoga. Pro některé jedince je prospěšnější docházka do speciální školy. (Thorová, Kateřina, 2006)

Základní předpoklady, které ovlivňují úspěšnost žáků s Aspergerovým syndromem v procesu vzdělávání jsou:

- motivace
- strukturalizace
- vizualizace
- individualizace
- práce dle IVP (Individuálního vzdělávacího plánu)

Co se týče motivace lze využít hlavně zájmové aktivity žáka s Aspergerovým syndromem. Motivovat takového jedince je možné tak, že se například v denních programech vymezí čas pro jeho zájem. Splní-li žák pedagogem zadaný úkol, může odejít se svým asistentem do speciální místnosti, kde se svým zájmům může věnovat.

Strukturalizace je velice klíčová. Jde o vytvoření systému, který následně odpovídá na otázku: „Kdy, kde, co, jak a jak dlouho?“ za pomoci jednoznačně viditelného uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností. Tímto uspořádáním se myslí hlavně vytvoření pravidelné organizace vyučovací hodiny a náplň výuky daného předmětu. Pro žáky s Aspergerovým syndromem je důležité, aby se mohli spoléhat na rozvrhy hodin, denní programy, seznamy úkolů a podobně. Všechny zmíněné rozpisy by žáci měli mít k dispozici například vylepené na školní nástěnce, nebo u sebe v lavici, v aktovce. Také je dobré tyto rozpisy s žáky projít, aby je dobře pochopili. Žák by dále měl mít své stálé místo v lavici, to platí i pro jeho pomůcky a potřeby, které jsou při výuce potřebné. Velice praktické je i mít možnost samostatné místnosti, do které se může žák s asistentem odebrat, pokud dojde k nějakému záchvatu vzteku, nebo silné nechuti pokračovat v zadaném úkolu v hodině.

Vizualizaci lze podpořit například časovým vymezením, které by mělo být napsáno v rozvrhu hodin, kalendáři, diáři, zkrátka v čemkoliv, co by mohlo být použito pro znázornění plynutí času.

V případě, kdy žák není schopen se sám soustředit na vykládanou látku a na dění ve vyučovací hodině, pracuje žák s AS se asistentem pedagoga podle zadaného seznamu úkolů. Výklad je dobré učit za pomoci stručných vět, vysvětlovat pomocí konkrétních příkladů a klást důraz na to, co je v látce podstatné. To platí i pro zadávání úkolů, nebo otázek, krátké a konkrétní instrukce jsou ty nejlepší instrukce. Žáci s Aspergerovým syndromem často nedokážou rozlišit, co ve vykládané látce je to důležité a co je méně důležité, proto je dobré poskytnout tištěné základní informace z výkladu, či využít diktafon. Vše neočekávané a neohlášené je pro děti s AS stresující a vyvádí je z míry. (Pospíšilová, Eva, 2008)

Učitel, který má ve své třídě žaka s Aspergerovým syndromem, má možnost kontaktovat krajského koordinátora pro oblast autismu a poradit se s ním o problémech, které se týkají speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žaka. (RVP)

2.4 Legislativní rámec žáků s poruchami autistického spektra

K podstatnému kroku směrem k posílení inkluze patří ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením Českou republikou v září 2009 (zákon č. 198/2009 Sb. O rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon) schválená Valným shromážděním OSN v prosinci 2006. Úmluva navazuje na sem již existujících úmluv OSN o lidských právech a svobodách osob se zdravotním postižením, nezakládá žádná nová práva, pouze vyžaduje jejich důsledné plnění. Úmluva je založena na principu rovnosti, jejím cílem je chránit a zajistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením a zajistit respektování jejich závažnosti.

Podmínky a obsah vzdělávání pro inkluzivní edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na jednotlivých stupních škol je stanoven zákonem č. 561/2004 Sb. Ve znění pozdějších předpisů, novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kterou se

ruší vyhláška č. 73/2005 Sb., vyhláškou č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., a příslušnými rámcovými vzdělávacími programy (RVP)

Podle školského zákona (č. 561/2004 Sb. § 16, novela školského zákona č. 82/2015 Sb.) jsou za žáky se SVP považovány osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.

2.5 Podpůrná opatření ve třídě

2.5.1 TEACCH program

Pokud má být inkluzivní způsob vzdělávání žáků s PAS (AS) úspěšný, je klíčové zachování základních pravidel pro práci s dětmi s PAS, ke kterým patří principy TEACCH programu založeného na individuálním přístupu, strukturalizaci času a prostoru a vizualizaci, zřízená působnost asistenta pedagoga, podpora poradenského zařízení a dostatečně informovaný učitel (Bartoňová, M., Vítková, M., 2016). K nezbytným předpokladům úspěšné inkluze patří respektování individuality žáka, podrobná obeznámenost s možnými příznaky PAS, znalost různých přístupů, jejich zkoušení a variování tak, aby vyhovovaly žákovi i škole a aktivní přístup učitelů v hledání inovativních metod. (Vosmik, M., Bělohlávková, L., 2010).

Základy TEACCH programu spočívají v individuálním přístupu k dětem s poruchou autistického spektra, aktivní generalizaci schopností a dovedností, úzké kooperaci s rodinou, integraci lidí s PAS do běžné společnosti, pozitivním přístupem k dětem s problémy v chování a s těžkým mentálním postižením, optimistickému pohledu na efektivitu a možnosti vzdělávání těchto dětí, aktivní snaze o pedagogickou intervenci, řešení problémového chování. (Thorová, K., Semínová, M., 2007)

2.5.2 Asistent pedagoga ve třídě

Rámcový souhrn činností asistenta pedagoga je uveden dle MŠMT ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných,

v § 5 této vyhlášky, ze dne 21. ledna 2016. Náplň práce asistenta pedagoga je současně uvedena v nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

Podle vyhlášky je přesně vytyčeno, že role asistenta pedagoga poskytuje pomoc a podporu i jinému pedagogickému pracovníkovi, a ne pouze žákovi/žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde tak o pomoc v realizaci a organizaci vzdělávacího procesu. Asistent pedagoga se nesoustředí pouze na jednoho konkrétního jedince, nýbrž poskytuje spolupráci i ostatním žákům nebo studijní skupině. Může poskytnout podporu i více žákům současně.

Nevědomost legislativy přispívá ve školní praxi k protichůdným názorům především mezi učiteli a rodiči, kteří se chybně domnívají, že funkce asistenta pedagoga ve třídě slouží pouze k účelům žáka se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP).

Pro některé žáky s AS je doprovod asistenta jako „umělého“ kamaráda podstatný, a tak jsou rozvíjeny a nacvičovány přátelské vztahy ve skupině vrstevníků, po kterých řada dětí s AS prahne a bez zevní pomoci je není schopna navázat. Na školách běžného typu je pomoc asistenta velmi důležitá, je příznivé, když má asistent pedagoga dopředu už nějaké znalosti o Aspergerově syndromu. Ústřední náplní činnosti je podpora žáka, která směřuje k co největší samostatnosti. Stupeň pomoci závisí na potřebách daného jedince a dohodě s vyučujícím pedagogem. Není podmínkou, aby asistent seděl přímo vedle žáka v hodině, ale často tomu tak je. Je adekvátní, aby asistent prošel každé ráno s žákem rozvrh a program dne. Pokud by nastala nějaká změna, měl by ji včas nahlásit žákovi, aby se vyvaroval stresu žáka z vyvolané situace. (Pospíšilová, Eva, 2008)

K nejčastějším činnostem asistenta u žáka s AS patří:

- a) Individuální práce s žákem podle instrukcí učitele – forma dohledu, verbální podpory, dodatečného vysvětlování, vizuální podpory
- b) Pomoc při adaptaci žáka s AS – pomáhá při rozvoji sociálních dovedností, při orientaci v prostoru a čase, při řešení konfliktů mezi spolužáky
 - zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou
 - nacvičuje a rozvíjí komunikaci
 - zajišťuje bezpečnosti studenta
- c) Pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro studenta

d) Spolupráce při tvorbě IVP (k tomu využívá své záznamy z pozorování studenta):

- Pozoruje chování studenta a následně si o něm vede záznamy
- Sleduje studijní výsledky studenta
- Výsledky svých pozorování konzultuje s učiteli

Popsaný výčet činností samozřejmě není úplný, musí být uzpůsoben specifikům žáka s AS. (Vosmik, Miroslav, Bělohávková, Lucie, 2010)

2.6 Riziko šikany

Se šikanou se může setkat dítě s AS poměrně často. Podle různých studií může zažít dítě s autismem šikanu na vlastní kůži až v 40 %. Drtivě nejčastěji se toto nežádoucí chování vyskytuje o přestávkách, přesně v té chvíli, kdy není přítomen pedagog, či nějaký dozor. Důvody šikany jsou hlavně jinakost dětí, odlišné chování, nebo odlišné zájmy od svých vrstevníků. Často se může i stát, že děti s Aspergerovým syndromem nepovažují nežádoucí chování svých spolužáků vůči jim samotným jako šikanu, ale jejich rodiče ano. (Bittmannová, Lenka, 2017)

Prostředí školy je pro žáka s Aspergerovým syndromem jako „sociální minové pole“. Dítě s AS postrádá schopnost rozeznat agresora a nedokáže se proti němu bránit. S těžší dokáže rozeznat přítele od nepřítele, není totiž způsobilé předvídat špatné úmysly některých jedinců a blížící se nebezpečí. Díky jeho zranitelnosti se snadno staví do pozice snadného terče šikany. (Boyd, Brenda, 2011)

Šikanovaní žáci se bohužel nemohou tolik spoléhat na pomoc a podporu od svých spolužáků. Žáci s AS automaticky dostávají nálepku slabšího, nebo méně pohledného dítěte, díky jejich neobratnosti v motorice. (Dubin, Nick, 2009)

Ve všech kolektivech, kde je integrované dítě s autismem je nutné zacílit na prevenci šikany a nečekat na to, až se to stane, neboť je velká šance, že se to stane. Je nutná intenzivní práce s kolektivem, zjišťování postavení konkrétního žáka v kolektivu, vysvětlení speciálních pravidel pro žáka s autismem ostatním spolužákům. Pokud se takhle speciální pravidla v kolektivu neřeší, může se stát, že například vypracovaný individuální vzdělávací plán, budou ostatní spolužáci vnímat jako výhodu a budou si vytvářet negativní postoje vůči jedinci s

autismem v jejich třídě. Ostatní žáci nemusí pochopit, proč má jejich spolužák často zvláštní neempatické chování, proč na sebe často poutá pozornost velice nevhodně, proč nedokáže pochopit některé vtipy a ironii, a je zásadní, aby se o tom otevřeně komunikovalo v celé třídě a nevyvíjelo se záporné smýšlení o spolužákovi s AS.

Dobře informovaní pedagogové se snaží pracovat s celým kolektivem, usilují o vštípení myšlenky o tom, že to konkrétní dítě není zlé, že má problémy a že reaguje nevhodně, kvůli diagnostikovanému Aspergerovu syndromu. Pedagogové mohou být nápomocni při prevenci šikany důsledným dohledem chodeb při přestávkách, delším setrváním ve třídě po hodině, nebo naopak dřívějším příchodem do třídy před vyučovací hodinou za účelem dohledu ve třídě. Je pochopitelné, že pro pedagogy to může být náročné z hlediska už tak malého prostoru pro sebe samotné, avšak to může vést k efektivní pomoci při prevenci šikany. O pomoc o přestávkách lze požádat i asistenta pedagoga. (Bittmannová, Lenka, 2017)

3 Rodina s dítětem s Aspergerovým syndromem

Podle Matějčka je pojem rodina: „*základní sociální skupinou, je spojena výlučností svých vztahů, soužitím, sdílením přítomnosti, společné aktivity, ale i očekáváním a plánováním společné budoucnosti*“ (Matějček, 1998, in: Vágnerová, 2012, s.18)

Je tedy patrné, že postižení dítěte zasahuje do života celé rodiny zásadním a zřetelným způsobem.

Kromě toho, že je rodina biologicky významná pro zachování lidstva, je také základní jednotkou každé lidské společnosti. Je prvním a závazným modelem lidského společenství, s jakým se dítě potýká. Předurčuje jeho osobní vývoj a jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Rodina osobitě zabarvuje to nejpodstatnější, co dítěti předává – sociální dovednosti, bez kterých se dítě v dospělém věku neobejde. Je označována jako primární sociální skupina, kde jsou osvojovány vzorce chování, je zdrojem jistoty, opory, bezpečí, zdrojem uspokojování potřeb. (Matoušek, Oldřich, 2003)

3.1 Přijetí diagnózy

Narození postiženého dítěte bývá velmi traumatizující událost, neboť už ve fázi těhotenství rodiče vidí v dítěti pokračovatele rodu a sebe samotných, vkládají do něj naděje, očekávání a naplnění smyslu života.

Aby byla rodina schopná přizpůsobit se specifickým potřebám dítěte s AS, musí se členové rodiny nejprve ztotožnit s faktem, že má dítě závažný handicap, který později zapříčiní jiný vývoj dítěte. Další skutečnost, která ovlivňuje vývoj v rodině je přijetí či nepřijetí diagnózy a způsob, jakým se členové vyrovnávají se stanovenou diagnózou. Způsob vyrovnávání může být u členů rodiny odlišný, ovšem platí, že období určení diagnózy je pro rodinu bolestivé a je silně prožíváno. Psychika rodičů je narušena a šok vyvolává obranné mechanismy. (Žampachová, Čadilová, 2012; Thorová, 2016).

Vzhledem k tomu, že mezi matkou a dítětem dochází k interakci a sladění hned po narození, díky kterému se dítě učí prvním komunikačním schopnostem, vyvolává tak první sdělení diagnózy u rodičů šok, úzkost, smutek a následný rozvoj obranných mechanismů. Snaží se nalézt odpověď na otázky jako např.: „Proč právě jim se narodilo dítě

s postižením?“. Setkávají se s pocity ztráty zdravého dítěte, na které se všichni těšili. Vždy však rodina prochází několika fázemi:

- **Šok** a iracionální myšlení a cítění, kdy rodiče často zažívají pocity derealizace a chaosu, mohou reagovat nepřiměřeně.
- **Popření, útek ze situace.** Rodiče tomu nevěří, odmítají diagnózu.
- **Smutek, zlost, úzkost, pocit viny.** Charakteristické bývá hledání viny u ostatních, agresivní pocity, zlost na celý svět, i sebe samotnou. Agresivní pocity se nejčastěji vztahují buď na partnera, nebo jsou zaměřeny proti zdravotnickému personálu. Agrese může mít často za následek deprese, při kterých mají rodiče tendence k sebeobviňování, studu a mohou situaci následně řešit stáhnutím se do ústraní. Ani pro lékaře není lehké sdělit onu situaci rodině. Mnohdy ani samotní lékaři nemají bohužel dostatečné znalosti a informace o dané problematice, to může naneštěstí vést k tomu, že rodiče nepocítují dostatek opory. Informace o postižení by měly být poskytnuty ihned po narození dítěte a v případě odkládání je matka zbytečně vystavována psychickému stresu.
- **Stadium rovnováhy,** při kterém dochází k zmírnění úzkosti a deprese a zároveň se rodina snaží o racionální hodnocení situace. Spekuluje o tom, jakým způsobem by mohli být co největší možnou oporou pro dítě a aktivně pomoci při léčbě.
- **Stadium reorganizace,** kdy je situace rodinou přijímána. Rodina se vyrovnává s faktem diagnózy a akceptují dítě takové, jaké je. Častokrát následuje vzájemný rozchod rodičů, avšak zdolání této krizové situace naopak rodinu stmeluje a posiluje v ostatních oblastech. (Pipeková, Jarmila, 2010)

Rodina by měla po narození dítěte s postižením bezprostředně získat pravdivé a kvalifikované informace o postižení a o možnostech nápravy. Odborník, který rodině sdělí nepříznivou zprávu, by měl zvolit ohleduplný přístup, ale v žádném případě by neměl diagnózu zastírat. Je důležité rodiče zbavit pocitu viny za postižení dítěte a zdůraznit, že postižení neznamená, že se dítě nebude rozvíjet a že neprožije šťastný život. Samostatná diagnóza, kterou obvykle určí lékař je nepostačující, příliš obecná a je třeba provést co

nejdříve individuální ohodnocení dítěte, určit charakter deficitů a stanovit jeho silné stránky. (Jelínková, Miroslava, 2008)

Starost o vlastní dítě s postižením představuje velkou fyzickou i psychickou zátěž pro všechny členy rodiny. U matek se projevuje vyčerpání z důvodu trvalé starosti o dítě. V případě PAS se nejedná o viditelné postižení, ale chování dítěte s PAS může být v častých případech pochopeno jako nevychovanost, nebo málo důsledná, či nedostatečná výchova rodičů. Rodiče bývají stigmatizováni, protože jim je neoprávněně připisována vina za nevyhovující chování, mnohdy i za vznik postižení. (Sládečková, Sobotková, 2014)

3.2 Sourozenecké vztahy

„Mít sourozence znamená mít už v dětství možnost získávat zkušenosti v sociální interakci, naučit se projevovat loajalitu, pomáhat a ochraňovat nebo přejímat modely konfliktů a jejich řešení, modely dominance a soutěžení a toto naučené přenášet do jiných sociálních vztahů.“ (Kern, 1999, s. 231)

Sourozenecký vztah je velice zvláštní, výjimečný a zajímavý vztah. Nikdo si ho nevybírání, nevolí, je lidem dán osudově. Spadá mezi nejbližší, které na světě existují. Zároveň se o něm přespříliš nehovoří a nijak zvláště se nerozebírá. (Novák, Tomáš, 2008)

Dítě s postižením může představovat zátěž nejen pro rodiče, ale i pro sourozence. Je velice podstatné vysvětlit přijatelně a přiměřeně problém postižení jejich mladšího, nebo staršího sourozence. Každá sourozenecká skupina je tvořena vzájemnými proměnnými. Záleží na věku, věkovém rozdílu mezi sourozenci a pořadí narození. Při narození mladšího sourozence se může probudit hněv, či zklamání ve vztahu k matce. Staršímu sourozenci může připadat, že už není jediným předmětem lásky. Zdravý sourozenec si postupem času osvojuje určité strategie zvládnutí tohoto sourozeneckého vztahu. Osvojuje si dominantně ochrannou roli, jejíž součástí je nepostradatelnost podpory a ochrany postiženého sourozence. (Pipeková, Jarmila, 2010)

Role sourozence dítěte s postižením je obtížná. Musí se vyrovnat se skutečností, že jeho sourozenec je odlišný a bude mít jiný vývoj než ostatní. Vyrůstá v rodině s odlišnými

hodnotami, s jiným způsobem fungování a péče než jeho vrstevníci. Jeho pozice v rodině je odlišná, a to platí i o postoji a očekávání rodičů vůči němu. (Vágnerová, 2014)

Pozitivní vztahy mezi sourozenci usnadní každodenní život rodiny a současně představují celoživotní podpůrný systém. Vztah vzájemné lásky a podpory se v případě, kdy je jedno dítě postižené, vytváří mnohem obtížněji a je pro rodinu klíčový. Sourozenci dětí s autismem se musí vyrovnat s různorodými problémy. Pro zdravého sourozence může být častokrát složité pochopit, proč se jeho sourozenec občas chová zvláštně. Chování jako agresivita nebo sebezraňování může zdravé dítě děsit. Zdraví sourozenci se mohou cítit odstranění, nebo nabývají pocitu, že jim rodiče věnují méně pozornosti. Starší sourozenci přijdou při určení diagnózy autismu u své sestry nebo bratra o pozornost rodičů, kterou musí věnovat mladšímu sourozenci. Občas se mohou dostat do nevídané role pomocníka matky a jsou vystaveni jejímu smutku. V neposlední řadě se velmi mnohokrát mohou spolužáci sourozenci postiženého dítěte posmívat. (Richman, Shira, 2008)

Rodiče by neměli zapomínat na nacvičování vhodných odpovědí na nevhodné otázky se zdravým dítětem. Odpovědi jako „Mám rád svého bratra a jsem na něj pyšný i v obtížných dobách“ nebo „Moje sestra trpí autismem“ nejsou pro menší děti zcela přirozené. Odpovědi zároveň pomáhají zdravému sourozenci vyrovnávat se se situací. Je klíčové naučit sourozence říkat, že i když má jeho sestra nebo bratr autismus, je to jeho sourozenec, který má také spoustu silných stránek a jiných pozitivních vlastností. (Jelínková, Miroslava, 2008)

Každé dítě je individuální a není možnost úplné rovnosti mezi sourozenci, všichni sourozenci mají jak silné, tak slabé stránky. Rodiče by měli napomáhat jejich slabé stránky posilňovat. Je důležité chválit jak dítě s PAS, za všechno jeho sebemenší zlepšení, tak i zdravého sourozence, který si taktéž zaslouží pozornost za jeho pokroky a úspěchy. Také uznávat jeho potřeby jako například potřeba soukromí, nebo více času, který mohou trávit pouze sami s rodiči. Zdraví sourozenci mají rozhodně také zájem o trávení určitého času jen s rodiči a dělat jejich oblíbené záliby a aktivity. Je zřejmé, že dítě s PAS bude vyžadovat větší pozornost a péči a má tak větší nárok na pozornost jeho rodičů, avšak zdravý sourozenec má taktéž nárok na pocit důležitosti. Stačí si nalézt trochu času na konverzaci se zdravým sourozencem o jeho problémech a pocitech. (Thorová, Kateřina, 2006)

4 Společné vzdělávání konkrétního žáka s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole

4.1 Cíle a metody výzkumu

Předchozí, teoretická část této práce byla založena na studiu odborné literatury a věnovala se základním informacím o Aspergerově syndromu, problematice vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem, výhodám a nevýhodám společného vzdělávání, rodině s dítětem s Aspergerovým syndromem. Tato část byla ukončena problematikou sourozeneckých vztahů.

V praktické části této bakalářské práce se zabývám poznatky, které byly zjištěny při dlouhodobém pozorování mnou vybraného konkrétního žáka, který byl diagnostikován s Aspergerovým syndromem a ADHD, a který je vzděláván na druhém stupni běžné základní školy bez asistenta pedagoga.

Hlavním cílem výzkumu této praktické části je rozbor dokumentů a jiných materiálů, které se týkají společného vzdělávání konkrétního žáka s AS na běžné základní škole a bez asistenta pedagoga, díky kterému vyhodnotím úspěšnost společného vzdělávání na konkrétní běžné základní škole. Dílčím cílem práce je popsání výhod a případných rizik, které mohou nastat ve vzdělávacím procesu společného vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem.

S tímto konkrétním žákem spolupracuji již delší dobu a jsem ráda, že mám tu možnost pomáhat mu procházet tímto chaotickým světem. Během výzkumného šetření je aplikovaná metoda analýza dokumentů a rozhovor s učiteli a s rodiči. Dokumenty jsou z většinové části co nejvíce aktuální, zbytek je starý nanejvýš tři roky. Veškeré pozorování, rozhovory a analýzy dokumentů probíhaly se souhlasem rodičů i pedagogů jeho školy.

Analýza dokumentů je metoda používaná pro získání informací, při které se shromáždí potřebné dokumenty a materiály, ze kterých lze následně čerpat důležité a užitečné informace o dané problematice.

4.2 Zdroj dat

K potřebným materiálům, které byly užity pro praktickou část této bakalářské práce, pro zjištění žákova stavu, průběhu vzdělávání a úspěšnosti ve škole patřily:

1. zprávy z lékařských vyšetření
2. zprávy z psychologických vyšetření
3. zprávy z psychiatrického vyšetření
4. žakovská knížka, nebo jiné poznámky od pedagogů, kteří učí konkrétního chlapce
5. strukturovaný rozhovor – verze pro učitele a verze pro rodinné příslušníky
6. informace z neformálního rozhovoru s rodiči

Rozhovor je založený na otázkách a odpovědích. Při rozhovoru byly upřednostněny odpovědi otevřené. Rozhovor byl prováděn s žákem, s jeho matkou i otcem a s některými pedagogy. Dotazovaní odpovídali na otázky ze strukturovaného rozhovoru. Všechny odpovědi a informace, které se týkají chlapce a jsou rozepsané v práci, byly ručně zapisovány, diktafon užit nebyl.

4.3 Charakteristika konkrétního žáka

Kvůli ochraně soukromí zde nebude uvedeno skutečné jméno žáka, ani název školy. Analyzované dokumenty jsou z roku 2018 až 2020.

Osobní anamnéza

Těhotenství a rané období

Chlapec se narodil v roce 2008, těhotenství mělo normální průběh bez problémů. Těsně po porodu byl však kříšen z důvodu přiškrcení pupeční šňůrou. V raném období nebyly

vypozorovány žádné odchylky v motorickém vývoji ani u celkové mobility dítěte. Projevovaly se menší odchylky v celkovém neklidu dítěte.

Diagnóza

Do běžné mateřské školy nastoupil ve třech letech a rodiče si nevybavují žádné větší odchylky chování od normy. Ojediněle býval víc hlasitý a divoký oproti ostatním dětem, ale s tím si učitelky v mateřské škole dokázaly poradit.

V současné době je chlapec 12 let a je v sedmé třídě na běžné základní škole. V roce 2018 byl diagnostikován s Aspergerovým syndromem a s poruchou aktivity a pozornosti s impulzivitou a agresivitou na cíleném vyšetření v psychiatrické klinice poté, co matku upozornila třídní učitelka žáka na jeho chování v kolektivu a při vyučování. Paní doktorce tenkrát přiznal, že má ve škole 2 kamarády a hodně ho štve, když mu někdo nadává, že má o kolečko míň nebo víc. Funkce asistenta pedagoga nebo jiné opatření dle paní doktorky nebylo třeba.

Chlapec mívá také dlouhotrvající záškuby v oblasti ruky, prstů a obličeje v případě, že je ve stresu. Ví o nich a říká, že ho to uklidňuje a dokáže u toho přemýšlet – většinou u toho chodí po místnosti. Záškuby se objevují pouze doma v soukromí, ve škole ne.

Intelligenční pásmo

Žák se pohybuje po intelligenční stránce v nadprůměrném pásmu. Při komunikaci je živý, zvědavý, má nutkání něco neustále komentovat, celkově je konverzačně na dobré úrovni. Jeho nejoblíbenější téma na hovoření jsou počítačové hry, celková práce s počítačem, nebo dalšími elektronickými zařízeními, hackerství, nebo chemické pokusy. Neverbální komunikace se zdá být normální, oční kontakt udržuje bez problému. Rád by navazoval nové kontakty, ale neví jak, většinou kamarády ztrácí kvůli svému zvláštnímu, mnohdy agresivnímu chování. Nejsnadněji získává kamarády online, většinou při hraní kooperativních her. Je pro něj těžké udržet dobré vztahy s dospělými, protože nerozumí autoritám a kvůli tomu bývá považován za velmi drzé dítě.

Sebeobsluha

Sebeobsluhu zvládá bez problému. Občas ho rodina musí upozornit na nějaké maličkosti, třeba aby si udělal pití, nebo umyl ruce.

Záliby a koníčky

Sportovně je spíše neaktivní. Rodiče ho zkoušeli zapisovat do různých sportovních kroužků, buď na florbal, kin-ball, nebo všeobecné míčové hry, chvíli dělal i taekwondo. Nikdy mu sportovní kroužky nevydržely příliš dlouho, po pár měsících ho přestávaly bavit, buď z důvodů neúspěšného začlenění se do kolektivu, nebo problémům s uposlechnutím jiných autorit. V míčových hrách moc obratný nebyl. Téměř rok a půl docházel do chlapeckého pěveckého sboru Boni Pueri, kam byl vybrán. Samotné přijetí do pěveckého sboru ho velice těšilo, byl rád, že v něčem vyniká a může to ukázat ostatním lidem. Po několika měsících si však začal stěžovat na příliš dlouhé pěvecké tréninky. Některé trvali až 5 hodin s krátkými přestávkami. Chlapec to komentuje tak, že ho nebavilo několik hodin v kuse stát nehybně na místě a zpívat. Doma byly časté rozepře a brek před každým nastávajícím pěveckým tréninkem. Hádky byly čím dál tím více neúnosné, což následně vedlo k ukončení docházky do pěveckého sboru Boni Pueri.

Mezi jeho oblíbené předměty ve škole patří matematika, angličtina a tělocvik. Mezi jeho záliby patří hraní her, sledování seriálů, nebo videí na YouTube.

Chování

Rád vypráví, nebo poslouchá nové vtipy. Ironii a nadsázce spíše nerozumí. Mívá velké výkyvy nálad, často je klidný a ochotný poslouchat, ale poté stačí málo a ze vteřiny na vteřinu je podrážděný až agresivní. Jeho agresivní chování občas eskaluje do výbuchů vzteku a křiku, kdy si nenechá nic říct a rodiče musí počkat, až se sám uklidní. Sklony k sebepoškození nemá, pouze někdy při výbuchu vzteku vyhrožuje, že si ublíží, nadává sám

sobě, nebo zbytku rodiny. Doma i ve škole si často vymýšlí, za účelem buď vyhnouti se nějakému potrestání, nebo za účelem získání uznání ostatních vrstevníků.

Rodinná anamnéza

Ostatní členové rodiny

Žák vyrůstá v úplné rodině s jedním starším sourozencem. Matka vystudovala Střední zdravotnickou školu, která byla zakončená maturitou. V současné době pracuje jako mikrobioložka. Zastává převážnou část péče o chlapce. Zdravotní stav je naprosto v normě. Otec má vystudované Střední odborné učiliště a v současné době pracuje v převozu osobních automobilů, na výchovu chlapce má částečně odlišný názor, takže se často stává, že je chlapec zmatený a nerozumí, co se po něm chce. Zdravotní stav otce je také v normě. Se starší sestrou si rozumí velmi dobře, často si povídají o jeho problémovém chování, chlapec se jí rád otevře, když je pozitivní atmosféra. Dá na její radu častěji než na radu rodičů, protože mu je věkově blíže a přijde mu, že mu víc rozumí. Pomáhá mu s angličtinou, protože má hodně zkušeností z jazykového gymnázia a chlapec se rád učí novým slovíčkům. Hrají spolu počítačové hry, občas spolu chodí i ven. Nejčastější téma rozhovoru bývají buď počítačové hry, nebo chlapcovo chování. Hádají se zřídka, většinou jsou schopni vyřešit konflikt v klidu. Mají mezi sebou velice pozitivní sourozenecký vztah. Zdravotní stav starší sestry je taktéž v normě.

4.4 Společné vzdělávání

V předškolním vzdělávání nebyly pozorované žádné větší odchylky od chování. Oproti matčinu prvnímu dítěti byl chlapec pouze zvědavější, živější a hlasitější, což nebylo považováno jako něco mimo normu. Absolvoval zápis a nástup k předškolnímu vzdělávání do běžné mateřské školy v normálním termínu.

Od období, kdy žákovi byl diagnostikován Aspergerův syndrom, se žák vzdělává stejně jako ostatní děti ve třídě na běžné základní škole, nemá vypracovaný individuální vzdělávací

plán, ani se neučí podle metody strukturovaného učení. Jedinou úlevu, kterou žák dostal, je úleva v takzvaném poznámkovém systému. Ostatní děti mají normálně za 3 poznámky v žákovské knížce napomenutí třídního učitele, za další 3 poznámky mají důtku třídního učitele a za další 3 poznámky je ředitelská důtku. Chlapec má všechny poznámky posunuté o jednu, kvůli častým problémům v chování. Rodiče chlapce tvrdí, že některé poznámky jsou zbytečné.

Dovoluji si připsat k této kapitole nějaké netradiční poznámky s vlastním komentářem, které chlapec získal mezi pátou až sedmou třídou.

„Dnes na tělesné výchově si žák schválně stahoval kalhoty (až do naha) a vystavoval se spolužákům.“

Chlapec to komentoval se slovy, že ho ostatní kamarádi povzbuzovali, tak pro ně chtěl být odvážný a snažil se rozesmát kolektiv a nějakým způsobem se do něj začlenit, ovšem nesprávným způsobem.

„Vzteky roztrhl Žákovskou knížku, protože jeho básnička ještě nebyla na zlatou hvězdičku.“

Žák přednášel básničku, kterou se děti měly naučit a údajně za perfektní přednes dostaly děti do své Žákovské knížky samolepku zlaté hvězdy. Žákova básnička prý nebyla perfektní, takže hvězdu nezískal, což nedokázal pochopit a dostal záchvat vzteku, ve kterém roztrhl žákovskou knížku.

„Snaž se spolupracovat bez křičení.“

„Nevhodné chování vůči učitelům – tón hlasu a připomínky.“

S nerespektováním učitelů měl chlapec veliké problémy z důvodu nechápaní autorit, celkem dost dlouho se k učitelům choval jako ke svým kamarádům, mnohdy jim i tykal, lze si tak lehce představit, že z toho vzniklo spousta konfliktů s učiteli.

„Běhá jak splašený a při domluvě je hubatý a je mu to k smíchu.“

Práce v hodině

Plnění a vypracování úkolů v hodině závisí zejména na současné schopnosti pozornosti žáka. Chlapec rozumí zadání snáz, díky jasným a stručným vysvětlivkám od učitelů. Častokrát zadaný úkol ve výuce dokáže splnit mezi prvními, hlavně v jeho oblíbených předmětech, jako je matematika a anglický jazyk. Pokud je za splněný úkol nějaká odměna, dokáže být také velice soustředěný a povzbuzuje ho to. Bohužel v případě selhání se často vzteká, což se časem začalo zmírňovat, díky častější možnosti pocitu úspěchu, který získával od vyučujících pedagogů. V současné době už ho selhání tolik netrápí, naučil se, že je to běžná součást života a těší se na každou příležitost prožití úspěchu.

Domácí příprava

Plnění a vypracování domácích úkolů má o něco horší průběh, chlapci se moc nelíbí představa, že by měl školu vypracovávat i doma. Je schopný se s rodiči hádat i několik hodin o tom, že zadaný domácí úkol vypracovávat nehodlá, tím samozřejmě často přichází i následné zákazy na počítač, či sebrání telefonu, což má za důsledek ještě hlasitější protesty a křik. Tím se nejednou narušil i spánkový režim, protože musela být dodržena slíbená délka hraní na počítači, či trávení času na telefonu. Domácí přípravu s chlapcem dělá zejména matka, nebo starší sestra.

V případě přípravy na test je pro něj pohodlnější učit se ještě s někým dalším, lépe si látku zapamatuje, pokud ji s ním přeříkává někdo další.

Strukturalizace

Problematika strukturalizace byla vyřešena tím, že má chlapec v penále i v lavici napsán rozvrh hodin na každý den, což usnadňuje jeho orientaci v čase a v předmětech, neboť má stále po ruce informace o tom, co za předmět se bude konat a v jakou hodinu. V lavici sedí

sám, tvrdí, že mu to nevádí, aspoň se prý dokáže lépe koncentrovat a taky u toho neruší ostatní.

5 Výzkumné otázky

Poslední pasáž této praktické části se zabývá výzkumnými otázkami, které se týkají společného vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem a riziky, které s ním přicházejí. Otázky se dotazují i na motivaci žáků s AS a celkovou zkušenost pedagogů s dětmi s Aspergerovým syndromem a ADHD (které má chlapec také diagnostikované) na běžné základní škole. Porovnávám zde názory pedagogů, rodičů a sourozence na problematiku společného vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem a možné problémy, které porucha přináší. Některé z otázek jsou určeny jen pro pedagogy na běžné základní škole a některé jen pro chlapcovy rodiče a sourozence.

Jména pedagogů běžné základní školy jmenovat nebudu, opět kvůli ochraně soukromí, avšak rozhodla jsem se je očíslovat – tzn. pedagog č.1, pedagog č. 2 atd.

Jaká jsou rizika, která mohou ovlivnit společné vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem?

Pedagog č. 1

První dotazovaný zodpověděl, že pro úspěšné společné vzdělávání takového žáka je důležité začlenění se do kolektivu, bohužel je tedy rizikem to, že pro žáka s AS je obtížné zorientovat se v sociálních vztazích ve svém třídním kolektivu. Často totiž reaguje nevhodně a nepřiměřeně na situace, které si mohl špatně vyložit a vyvolává tím nechtěné a zbytečné nepřátelství v kolektivu. Pokud se daný žák cítí v třídním kolektivu spokojený a dokáže nějakým způsobem navázat a udržet dobré vztahy, je to první krok k úspěšnému společnému vzdělávání. Začlenění chlapce do kolektivu je obtížné.

Co se týče samotného vzdělávacího procesu chlapec je díky ADHD často neklidný a nesoustředěný, což může způsobovat jeho studijní neúspěch. Tím se poté může prohlubovat i jeho pocit izolace, či to může způsobit ztrátu sebevědomí.

Pedagog č. 2

Druhý dotazovaný zodpověděl, že jedno z mnoha rizik je velký počet dětí ve třídě (chlapec nemá asistenta pedagoga) a v takovém množství žáků je pro učitelku nad rámec jejích možností věnovat se každému dítěti individuálně. Dále složení třídního kolektivu a postavení chlapce v třídním kolektivu – žák s AS musí mít nějakého kamaráda, či kamarády, kteří by pro něj zároveň mohli být pozitivním vzorem a byli by ochotni jej akceptovat. S tím se pak váže následující riziko, což je přitažlivost k negativním vzorům. Negativní vzory se pro žáka s AS stávají dostupnějšími a mají větší vliv, bohužel špatný. Jako poslední riziko bylo uvedeno prehlivé řešení problémů ze strany žáka. Je pravda, že když se chlapec dostane do situace, která mu přijde nespravedlivá, eventuálně ji nepochopí, automaticky se začne rozčilovat a neumí danou situaci vyřešit s klidným tónem. Situace se pak musí řešit dlouhým opakujícím se vysvětlováním.

Pedagog č. 3

Ze strany třetího pedagoga jsou jedním z rizik neočekávané reakce. Není možné předvídat, jakým způsobem se žák zachová na určité situace, zda je dokáže vyřešit v klidu, či nastane výbuch vzteku atd. Dále motivace takového žáka, často se totiž zdá, že ho nic nebaví a na nic se nechce soustředit, přitom není vůbec hloupý a dané učivo by pro něj bylo snadné. Také jeho vyspělost, vůči ostatním spolužákům. I když má věk stejný jako jeho spolužáci, často se jeho emocionální vývoj jeví na úrovni spíše mladších spolužáků – vzhledem k jeho nepřiměřeným reakcím na různé situace.

Přináší společné vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem škole, nebo některým pedagogům potíže? Jaké?

Pedagog č. 1

Pro chlapce je typický neklid a stálá potřeba pohybu, což je následkem spíše ADHD. Dále jeho nepozornost, mnohokrát působí, jako by o nic neměl zájem, je obtížné zaujmout něčím chlapcovu pozornost. Také časté problémy s dodržováním pravidel, po objasnění dělá, že mu to je jedno a je tak velice obtížné a unavující mu něco vysvětlit. Tím vším zároveň rozptyluje ostatní děti od práce a brání jim v soustředění se na daný výklad v hodině.

Často vyvolává konflikty a následně je řeší nepřiměřeným způsobem, a to i poté, co mu bylo několikrát objasněno, jaký je správný a žádoucí způsob řešení konfliktů v třídním kolektivu. Tím si pak zbytečně vytváří nepřátele z ostatních dětí v kolektivu a zvětšuje své odloučení od kolektivu.

Pedagog č. 2

Největší potíže nastávají při vysvětlování nové látky – chlapec často nedává pozor, tváří se, že o to nemá zájem a dělá u toho něco jiného. Díky tomu se pak špatně orientuje v současném učivu, vyptává se na dotazy, které byly už dávno objasněny a rozptyluje tím ostatní děti ve třídě. Na konci hodiny má poté mezery v zápiscích, protože během hodiny několikrát dělal jinou činnost.

Další potíží vnímá pedagog č. 2 v ohrožení na zdraví jak svého, tak zdraví ostatních dětí ve třídě. Nevnímá pravidla, která byla řečena, načež hrozí nebezpečí úrazu jemu, či ostatním žákům v prostorách školy jako je tělocvična, odborné učebny, nebo při laboratorních pracích ve třídě.

Pedagog č. 3

Problémy, které přináší společné vzdělávání žáka s AS je podle dotazovaného zbytečné nedorozumění, způsobené nedostatečnými sociálními dovednostmi. Další problémy jsou, že je chlapec často ukvapený a mívá zkratkovité jednání. Různé činy provádí bez úvahy, při řešení situace vzniká větší škoda, než byla původní obtíž.

Učitelka také zmiňuje nezbytnost zvýšeného dozoru při jakékoliv činnosti, zejména ve třídě a na chodbě o přestávkách.

Jakým způsobem se snažíte motivovat chlapce (žáka s Aspergerovým syndromem) ve vzdělávacím procesu?

Pedagog č. 1

Kvůli současné situaci, kdy jsou školy uzavřené a vyučování probíhá přes platformu Microsoft Teams, je motivace chlapce obtížnější. V době prezenční výuky mohla paní učitelka přímo kontrolovat jeho práci a činnost v hodině, to, že si například otevřel správný sešit na vyučovací hodinu, nebo že ví, které cvičení se zrovna vypracovává. Byla i možnost zařadit do hodiny pohybovou aktivitu, třeba rozdávání sešitů, práci u tabule nebo si společně zacvičit s celou třídou. V distanční výuce tedy zbývá slovní ocenění za žádoucí chování, pochvala za aktivitu v on-line hodině, nebo nechat ho zopakovat zadání svými slovy.

Pedagog č. 2

Dotazovaný motivuje žáka s AS pochválením za správně chování, nebo za práci v hodině. Jako další způsob motivace uvádí důslednost a vlídnost. Popřípadě pokud něco v hodině nejde hned, tak to s chlapcem zkusí za chvíli, či až další den a tím se tak společně úspěšně vyhnou stresu, který by žák mohl pociťovat v dané situaci.

Pedagog č.3

Pokud je za co, tak pochválit, například za práci v hodině, či správně zodpovězenou otázku a tím ho povzbudit a podpořit jeho pozornost a chtíč komunikovat v hodině. To platí i pro zdravé děti.

Dále zadávání úkolů, za které může být pochválen. Často zmiňovat v kolektivu dobré povahové vlastnosti žáka a v klidné atmosféře rozebírat se všemi dětmi i některé problémové situace, které se ve třídě vyskytly. Základem je vždy pozitivní závěr a možnost pro vyjádření svého názoru všech dětí. Cílem takových třídních „kruhů na koberci“ je upevnit kamarádkou a přátelskou atmosféru ve třídě, kde se děti snaží spolupracovat, pomáhat si a pochopit problémy ostatních.

Při práci zařazovat střídání různých činností, skupinové práce, kde se žák aktivně zapojí. Během hodiny lze zadat i úkol individuální, u kterého by se uklidnil, odreagoval se a mohl se opět soustředit na práci

Máte již nějakou zkušenost z předešlých let s žáky s poruchami chování (ADHD)?

Pedagog č.1 – Ano.

Pedagog č. 2 – Ano, pro úspěšné začlenění je důležitý jednotný přístup rodiny a školy.

Pedagog č. 3 – Ve výuce ne, ale z tréninku ano. Učitelka déle popisuje zkušenost s dítětem (6 let), které po nedorozumění pokousalo ostatní děti, které na něj tlačily, aby si po sobě uklidil nějaké věci, chlapec zřejmě jednal v sebeobraně.

Máte již nějakou zkušenost z předešlých let s žáky s poruchami autistického spektra?

Pedagog č. 1 – Ne, chlapec s Aspergerovým syndromem, kterého učí dotazovaný ve třídě je jeho první žák, který byl diagnostikovaný s poruchou autistického spektra.

Pedagog č. 2 – Ano, zkušenost má, ve vzdělávacím procesu se s takovými žáky už dříve setkala.

Pedagog č. 3 – Ano, také má zkušenosti s žáky s poruchami autistického spektra z předešlých let. Popisuje takové žáky jako rychlé, s hbitým odpovídáním ve větech a s výrazným sebevyjádřením.

Jaká negativa pozorují rodiče ve společném vzdělávání jejich dítěte s Aspergerovým syndromem?

Největší negativa rodiče pozorují v nedostačujících sociálních dovednostech. Chlapec má zájem si kamarády hledat, bohužel ve většině případů nedokáže nalézt tu správnou cestu pro korektní interakci se svými vrstevníky, což má pak za následek možné vyloučení z třídního kolektivu. Když už si nějaké kamarády vytvoří, vztahy mu nevydrží moc dlouho z důvodu časté podrážděnosti, či výbuchu zlosti. V předešlých letech mají rodiče i zkušenosti s tím, že chlapec si našel kamarády, kteří využívali jeho sociální naivitu ve svůj prospěch. Například při konfliktu ve škole se nakonec rozhodli křivě obvinít chlapce s AS, který je považoval za kamarády, aby se tak vyhnuli trestu, který by je čekal za způsobený konflikt. Rodiče se obávají, že by celý tento proces mohl eskalovat v dlouhotrvající šikanu mezi dětmi ve škole. Takové situace pak řeší domácími rozhovory s chlapcem o tom, jak by se takový konflikt, či obdobně vypadající konflikt měl řešit. Na prvním stupni měli rodiče problém i s tím, že chlapec často neuposlechl příkaz paní učitelky. Chlapec opakovaně nosil domů poznámky, které měly dokola stejný charakter – neuposlechnutí, hubování, vzdorování vůči zadaným aktivitám.

Domácí příprava bývá mnohdy také oříšek. Chlapec si občas zapomíná psát zadané úkoly do notýsku na domácí úkoly a poté mu úkoly chybí, nebo je na poslední chvíli musí shánět od svých spolužáků. Ale i v případě, že je má napsané a ví, že je musí zpracovat, je pro rodiče často náročné ho skutečně přesvědčit o vypracování daného úkolu. Chlapec občas začne bezdůvodně křičet, že domácí úkol vypracovat nechce a po dlouhém a zbytečném dohadování ho teprve začne vypracovávat. Úkol mu nakonec častokrát trvá jen pár minut a nemá s ním absolutní problém. Pak chlapec chodí a omlouvá se za své chování.

Další neméně důležitá oblast, kterou rodiče zmiňují, je nepřipravenost pedagogů v běžných školách. V mnoha případech se stalo, že pedagog nevěděl, jak určitou konfliktní situaci ve

třídě vyřešit a dospěl pak k závěru, který byl pro chlapce nepochopitelný. Rodiče přikládají příklad z praxe, kdy chlapec měl ve škole předmět s názvem Příprava pokrmů. Do školy si na ten den měli přinést nějaké ingredience na přípravu konkrétního pokrmu a chlapec si omylem přinesl něco jiného, než měl. Paní učitelka se tedy rozhodla ho přidat k někomu do dvojice, aby mohli daný pokrm vytvořit společně ve dvojici. Žádné dítě bohužel chlapce do své dvojice nechtělo a paní učitelka si nevěděla rady. Po následném promyšlení poslala paní učitelka chlapce domů, protože nevěděla, co s ním na hodině má dělat. Celkově jsou často učitelé, kteří nemají moc zkušeností s žáky s PAS (AS), zaskočení a překvapení z jejich reakcí a potřeb. Takovou situaci by mohla trochu kompenzovat skutečnost, že se podaří sehnat asistenta/asistentku pedagoga, která již má zkušenosti se společným vzděláváním žáků s PAS (AS) a s probíhajícím studiem speciální pedagogiky.

Někteří učitelé prý ani neberou diagnózu v potaz, nejsou dostatečně trpěliví a důslední a berou chlapce za klasické zlobivé dítě. To mívá pak za následek zvýšené množství poznámek v žákovské knížce, důtky třídního učitele a neustálý negativní tlak na dítě. Kázeňské prohřešky, které dítě napáchá, zpravidla nebývají úmyslné, nýbrž spíše jako důsledek své přehnané impulsivnosti a reakcím na různé konfliktní situace.

Doporučení: Je tedy náležité požádat poradenské zařízení o informace, školení a doporučení lhostejno kdy, ale hlavně předtím, než nastane samotné společné vzdělávání. Čím víc informací získáte, tím hladší bude počátek společného vzdělávání. Neustále spolupracujte s klimatem třídy, neboť je začlenění pro žáka s PAS (AS) to nejtěžší, ale zároveň to, co má největší přínos pro společné vzdělávání. Kvalitní a připravený pedagog připravuje výuku nejen pouze podle žáka s PAS (AS), ale podle individuálních potřeb všech žáků ve třídě. Neměla by to pro něj být výrazná zátěž.

Jaká pozitiva pozorují rodiče ve společném vzdělávání jejich dítěte s Aspergerovým syndromem?

Vzhledem k tomu, že obsah vyučovacích předmětů v běžné škole je pro chlapce bez problému zvládnutelný a více podněcuje jeho další všeobecný vývoj je jedno z pozitiv rozhodně větší využití inteligenčních možností žáka s AS. Také zisk stupně základního vzdělání na běžné základní škole má pro další možné žákovo vzdělávání větší výhodu než zisk stupně základního vzdělání na speciální základní škole.

Rodiče se také domnívají, že chlapec, vzhledem k jeho intelektovým schopnostem, nevyžaduje funkci asistenta pedagoga, za což jsou rádi. Matka reaguje na zmínění funkce asistenta pedagoga následovně. *Matka: „Myslím si, že kdyby měl asistenta pedagoga, ostatní děti by se mu smály. myslely by si, že je divný a nechtěly by se s tím bavit o to více.*

Další pozitivní aspekt společného vzdělávání na běžné základní škole je pro žáka v tomto případě získání sociálního kontaktu s vrstevníky bez postižení a tím tak získání možnosti nahlédnout a snahu kopírovat žádoucí chování svých zdravých vrstevníků v třídním kolektivu. Nesmíme opomenout i sociální kontakt zdravých vrstevníků s dítětem se sociálním znevýhodněním, díky kterému si děti bez postižení mohou tvořit toleranci a empatii k jinakosti.

Jakým způsobem se rodiče snaží motivovat své dítě s Aspergerovým syndromem?

Rodiče se snaží vše trpělivě a s klidným tónem všechno chlapci vysvětlovat, například při nevhodném chování, naneštěstí ne vždy se setkají s porozuměním dítěte. Dále rozhovory o různých školních, či obecně životních situacích a jejich následné řešení. Rodiče usilují o vytvoření různých a zábavných aktivit pro dítě. Klíčové je dodávání sebevědomí dítěti – mnohdy se v afektech stává, že chlapec začne sám sebe podceňovat a říkat o sobě negativní věci, ve kterých snižuje své schopnosti a dovednosti.

Je důležité vytvořit takové prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně, kde se mohou svěřit se svými problémy. Nezbytností je řád, jasná pravidla, důslednost a režim – vše prováděné s láskou, trpělivostí, povzbuzováním, pochvalou, poděkováním. Podstatné je tedy i střídání činnosti (nutné činnost střídat a postupně ztěžovat), doporučuje se silnější oční a fyzický kontakt s dítětem, kontrolování, zda je „na příjmu“, například dívat se mu do očí a lehce se dotýkat jeho ramene, pokud se mu dává instrukce.

Doporučení: Učitelé se soustředí spíše na opravu a podporu žakových schopností než na kritiku a tresty. Žádoucí chování žáků je chváleno a odměňováno. Měli bychom všeobecně klást důraz na to, aby byly omezeny tresty, zákazy a kontroly. Pokud to má být nějaký trest tak ve fyzické podobě – 20x dřepy. Mělo by se používat více her, humoru a nevážnosti. Do procesu prevence by měla zasahovat školní výchova. Učitel by měl postupovat individuálně, vzhledem k osobnosti dítěte. Patří sem i mimoškolní výchova, jako je například školní družina, nebo jiné různé kroužky. Základ šťastného a bezstarostného dětství je spokojený a klidný domov. Dítěti bychom za jeho projevy postižení neměli v žádném případě nadávat nebo jej tělesně trestat. Naopak se musíme soustředit na dobré výsledky a za to je chválit a odměňovat. Jako vhodná pochvala stačí i pohlazení, či úsměv.

5.1 Vyhodnocení a shrnutí výzkumných otázek

Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat a přiblížit žádoucí postupy při výchově a vzdělání dítěte s Aspergerovým syndromem. Jak s žákem komunikovat, jak před ním vystupovat, jakým způsobem mu lze pomoci, popřípadě jaká rizika mohou nastat při výchovném, a hlavně vzdělávacím procesu takového žáka. Všechny zodpovězené otázky na negativa, určené pro pedagogy i rodinu, byly individuální a cílené na konkrétního žáka s Aspergerovým syndromem zařazeného do běžné základní školy. Rodičovská motivace, vystupování před dítětem a jejich výchova byla ovlivněna celkovou situací rodiny. Proto nelze vyvodit jakékoliv všeobecné závěry, i když se nevyklučuje fakt, že stejné problémy může zažívat více rodin s dětmi s takovým postižením.

Jaká jsou rizika, která mohou ovlivnit společné vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem?

Pro každého z tázaných pedagogů bylo hlavní riziko něco jiného. Riziko třídního začlenění je základním nedostatkem, se kterým se potýká každý rodič i pedagog u dítěte s Aspergerovým syndromem. Nejvíce mě zaujala odpověď týkající se negativních vlivů. Je pravda, že chlapec má tendenci ulpívat k problémovým spolužákům, protože jsou zaprvé

více dostupní pro chlapce, a za druhé jsou pro něj více přitažliví – jsou hlasití, často touží po pozornosti třídy atd. Jiný pedagog zmiňoval, že riziko vidí ve velkém počtu žáků ve třídě, kdy paní učitelka nemá čas a sílu věnovat se individuálně pouze žákovi s Aspergerovým syndromem. Zároveň možnost funkce asistenta pedagoga je dle rodičů i paní doktorky, která vyšetřovala chlapce, zbytečná. Chlapec dokáže být samostatný a většinou si sám dokáže poradit s obsahem výuky. Naopak bývá mnohdy rychlejší než ostatní spolužáci ve vypracovávání úkolů při výuce, na což paní učitelky často reagují např. prací u tabule, či zaléváním květin ve třídě (aby chlapec neobtěžoval ostatní děti při práci).

Mezi další rizika, která jsou popsána v jiných akademických pracích s obdobnou problematikou, patří např. celkové nároky na dítě v učivu a obavy, že dítě na běžné základní škole nebude schopno zvládat požadovanou učební látku. Takové obavy chlapcovi rodiče, ani pedagogové nemají, pevně věří, že to společně zvládnou. Dalším z rizik, které bych chtěla zmínit, je vůbec nepřijetí společného vzdělávání, se kterým se naštěstí v tomto případě také rodiče nesetkali. Ze zákona sice musí spádová škola přijmout i dítě s postižením, avšak velmi často se stává, že ředitel školy, pokud nemá zkušenost se společným vzděláváním, požádá rodiče, aby své dítě umístili do školy, kde se společnému vzdělávání věnují. To znamená, že hned na začátku školní docházky je rodičům naznačeno, že škola jejich dítě nechce.

Přináší společné vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem škole, nebo některým pedagogům potíže? Jaké?

Jako největší potíže při vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem bylo nejvíc zmiňováno problémové chování, porušování stanovených pravidel, vyvolávání konfliktů a reakce bez předešlého uvážení.

Jiné odborné články, či akademické práce s problematikou poruch autistického spektra také zmiňují např. nedostatek finančních prostředků, jak pro třídní učitele, tak pro asistenty pedagoga. V mnoha případech se stává, že pokud-li se objeví dítě s Aspergerovým syndromem na běžné škole, začne ředitel školy jako první přemýšlet nad tím, kdo mu dá na takové problémové dítě peníze, místo toho, aby projevil zájem o to, co bude takové dítě

potřebovat za podporu a jak mu jí škola poskytne. Jinými slovy, v našem školním systému převažují mnohdy finance nad zájmy a potřebami dětí. V tomto případě se s tím našťestí nemůžeme setkat, vzhledem k nepotřebě finanční podpory.

Ředitelé by také měli podporovat vzdělávání svých učitelů. Neziskové organizace, občanská sdružení nabízejí akreditované kurzy a různou škálu seminářů, kde se mohou učitelé dovzdělávat.

Jakým způsobem se snažíte motivovat chlapce (žáka s Aspergerovým syndromem) ve vzdělávacím procesu?

Co se týče motivace chlapce s AS, nejčastější i neúčinnější se zdá být pochvala za náležité chování, nebo práci v hodině. Všeobecně, nejen u dětí s postižením, je pochvala jedním z neúčinnějších povzbuzovacích prostředků. Je spoustu dětí, které se bohužel nedočkají pochvaly, a jsou naopak zahrnovány všemi možnými negativními výchovnými prostředky, káráním, tělesnými tresty, občas i ostrými posměšky a ponižováním, a jsou automaticky označeny jako zlobivé děti.

Máte již nějakou zkušenost z předešlých let s žáky s poruchami chování (ADHD)?

Všichni dotazovaní pedagogové již měli v minulosti příležitost se setkat s dítětem s poruchami chování, někteří dokonce uvádí zážitky a vzpomínky s takovými dětmi.

Máte již nějakou zkušenost z předešlých let s žáky s poruchami autistického spektra?

Dva ze tří pedagogů se již v minulosti setkali s žáky s poruchami autistického spektra, pro jednoho pedagoga je vyučování konkrétního chlapce novou zkušeností, avšak určitě ne nezvladatelnou. Pedagogové s již získanými zkušenostmi si opět vybavují a vypráví vzpomínky na žáky s poruchami autistického spektra, a jejich úspěšné získání základního stupně vzdělání na běžné základní škole.

Jaká negativa pozorují rodiče ve společném vzdělávání jejich dítěte s Aspergerovým syndromem?

Rodiče berou jako největší negativní stránku agresivní chování chlapce, které by ve škole mohlo způsobit dlouhodobou šikanu. Často zažívají pocit nejistoty, neboť i přes to, že chlapci několikrát vysvětlili pravidla žádoucího chování, chlapec je často nebere v záchvatu vzteku na uváženou (ve školním prostředí). Kvůli takovému chování poté jejich syn získává další záznamy do žákovské knížky za porušení pravidel správného chování a blíží se k většímu množství třídních a ředitelských důtek. Důtky poté zpětně chlapci způsobí stres a vedou k dalšímu podrážděnému chování chlapce jak doma, tak ve škole.

Jiné akademické práce, zabývající se též problematikou vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, uvádí jako negativní faktory např. celkovou náladu rodiny. Pokud to porovnám s tímto konkrétním případem, změna nálad celé rodiny bývá často také reálná. Matka i otec přiznávají, že občas neví, co víc by pro chlapce mohli udělat, aby dospěli k nějakému pokroku v chování.

Jaká pozitiva pozorují rodiče ve společném vzdělávání jejich dítěte s Aspergerovým syndromem?

Pozitiva, které rodiče vidí ve společném vzdělávání jsou zejména kontakt chlapce se zdravými vrstevníky, tedy individuální zařazení dítěte s handicapem do běžné školy, při kterém nabývá možnosti sledovat různé sociální interakce, které chlapce budou doprovázet celý život. Nelze opomenout jako pozitivum i celkový kontakt dětí bez postižení s dětmi s postižením, díky kterému si děti budují empatii k odlišnostem a učí se je akceptovat.

Rodiče celkově věří, že chlapec, i přes svou diagnózu, zvládne získat základní stupeň vzdělání na běžné základní škole, bez vypracování individuálního vzdělávacího plánu, asistenta pedagoga, či jiných podpůrných opatření.

Jakým způsobem se rodiče snaží motivovat své dítě s Aspergerovým syndromem?

Podle rodičů je důležité, aby vše bylo doprovázeno láskou, trpělivostí, pochvalou a poděkováním (když je za co). Spíš, než aby se rodina či pedagogové soustředili na nežádoucí chování, je ústřední soustředit se na kladné chování, kladné výsledky atd.

Motivace sehrává důležitou roli, jelikož tak lze ovlivňovat nežádoucí chování u takových dětí. Způsob odměňování by měl vyhovovat vám i dítěti. Znamé jsou např. žetonové odměňovací systémy, se kterými se můžete seznámit v různých článcích s problematikou poruch autistického spektra na internetu, nebo motivace sladkostmi, i když ne každý je zastáncem této možnosti.

Závěr

Ústředním cílem této bakalářské práce bylo objasnit, jak náročné je začlenění dětí s Aspergerovým syndromem do vzdělávacího procesu na běžné základní škole, s jakými riziky se mohou rodiče i pedagogové takového dítěte setkat, jak daným rizikovým situacím předejít a co všechno vůbec lze pro dítě udělat, aby jeho začlenění do běžné školy probíhalo snadněji.

V teoretické části byla uvedena základní charakteristika o Aspergerově syndromu, dále popsáno stereotypní chování, rituály a motorická neobratnost, která se k syndromu váže. Poté se věnuje společnému vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem, na které je zaměřena celá bakalářská práce. V problematice společného vzdělávání jsou uvedeny jak výhody, tak nevýhody, specifické problémy a riziko šikany ve společném vzdělávání. Svou část má i legislativní rámec žáků s PAS (AS) a podpůrná opatření, kde podrobně popisují funkci asistenta pedagoga ve třídě a TEACCH program. Nakonec nezapomínám ani na rodinu s dítětem s PAS (AS), která se musí vypořádat s přijetím diagnózy a s celkově odlišným vývojem a problémy svého dítěte. Vzhledem k tomu, že chlapec diagnostikovaný s Aspergerovým syndromem, o kterého se opírá celá praktická část této bakalářské práce, má intaktního sourozence, svůj podíl v práci mají i sourozenecké vztahy, mezi intaktními sourozenci a sourozencem s postižením, které hrají v rodinném zázemí také velkou a důležitou roli.

V první půlce praktické části byla popsána charakteristika chlapce s AS a jeho rodiny, chlapcovo chování, oblíbené předměty, záliby a koníčky. V druhé půlce byly vylíčeny překážky, se kterými se rodina potýká ve vzdělávacím a výchovném procesu svého dítěte, jak na ně reaguje a jak úspěšně zvládá společné vzdělávání svého dítěte s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole bez asistenta pedagoga, či jiného podpůrného opatření. Významnou částí práce jsou výzkumné otázky, které byly mířeny na konkrétní pedagogy, kteří chlapce vyučují a na rodinu. Díky zodpovězeným otázkám jsem pak dokázala sepsat záležitosti, které ovlivňují jak negativně, tak pozitivně společné vzdělávání mnou vybraného chlapce, popřípadě jak na ně úspěšně reagovat. Všechny odpovědi byly individuální a rozhodně se nevztahují na všechny děti s Aspergerovým syndromem, avšak věřím, že

některé znaky, které byly uvedeny v praktické části, budou platit i pro jiné rodiny s dětmi s Aspergerovým syndromem.

Společné vzdělávání jedinců s Aspergerovým syndromem může zajisté přinést určité obtíže, které vyplývají hlavně ze začlenění takového žáka do třídního kolektivu. K tomu může podat pomocnou ruku např. spolupráce rodiny a běžné školy, do které dítě dochází, zejména svým trpělivým přístupem a zájmem o neustálé vzdělávání se v oboru poruch autistického spektra. Pevně doufám, že výsledky mé praktické části mohou do budoucna přispět k bližšímu nahlédnutí do problematiky společného vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem a k získání užitečných informací o vhodné motivaci, či vhodnému přístupu k takovým žákům. Podpora socializace žáků s Aspergerovým syndromem v třídním kolektivu a celkovém školním prostředí je zásadní.

I přesto, že žáci s Aspergerovým syndromem často dostávají nálepku zlobivého žáka, málokdo je však tak černou ovčí, aby se na něm nedokázalo najít nějaké světlejší místo. Někdy sice bývá dost obtížné přimět pedagogy, aby se na to světlé místo jeho osobnosti zaměřili, neboť mohou být přesvědčeni, že neexistuje nic, za co by takový žák mohl dostat pochvalu, a že to je beznadějný případ. Avšak nespočet příkladů z praxe nás poučuje o pravém opaku, protože zachránit dítě, to vždy stojí ještě za jeden další pokus.

Seznam použitých informačních zdrojů

ATTWOOD, Tony. *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. England: Jessica Kingsley Publishers, 1998. ISBN 978-1853025778.

ATTWOOD, Tony. *Complete Guide to Asperger's Syndrome*. England: Jessica Kingsley Publishers, 2008. ISBN 978-1843106692.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BOYD, Brenda. *Appreciating Asperger Syndrome*. Ireland: Jessica Kingsley Publishers, 2009. ISBN 978-1843106258.

BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678340.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

DUBIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0.

EDELSON, Stephen Michael. *Understanding and Treating Anxiety in Autism*. US: Jessica Kingsley Publishers, 2020. ISBN 978-1787751521.

JAMES, Ioan Mackenzie a Václav PETR. *Aspergerův syndrom mimořádní lidé – mimořádné výkony*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-099-7.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 9788072903832.

KERN, Hans a Magdalena VALÁŠKOVÁ. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 8. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0852-5.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

MORENO, Susan. *The Partner's Guide to Asperger Syndrome*. England: Jessica Kingsley Publishers, 2011. ISBN 978-1849058780.

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

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151980.

RICHMAN, Shira a Miroslava JELÍNKOVÁ. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 9788073674243.

SCHOPLER, Eric a Miroslava JELÍNKOVÁ. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.

SLÁDEČKOVÁ, Soňa a Irena SOBOTKOVÁ. *Dětský autismus v kontextu rodinné resilience*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 9788024442198.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti – Aspergerův syndrom*. Praha: Pasparta, 2007. ISBN 978-80-254-6341-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VILÁŠKOVÁ, Dagmar. *Strukturované učení pro žáky s autismem*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-233-0.

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

WING, L. "Asperger's syndrome: a clinical account." *Psychological medicine* 11.01 (1981): 115-129.

Internetové zdroje

147/2011 Sb. Vyhláška kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními v.... *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147>

198/2009 Sb. Antidiskriminační zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a j.... *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Aspergerův syndrom: co to je? | NZIP. *NZIP – Národní zdravotnický informační portál* [online]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/679-aspergeruv-syndrom-zakladni-informace>

Aspergerův syndrom a život s ním [online]. Pardubice, 2017 [cit. 2021-04-07]. Dostupné z: https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/68891/SkarytkaJ_Aaspergeruvsyndrom_JK_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice.

Aspergerův syndrom: Samotářské děti, podivínští dospělí. *Proženy* [online]. Copyright © 1996 [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <https://www.prozeny.cz/clanek/aspergeruv-syndrom-casto-znamena-vyloucení-ze-spolecnosti-61327>

Dobromysl, z.ú. | Pomáháme lidem s hendikepem. *Dobromysl, z.ú. | Pomáháme lidem s hendikepem* [online]. Copyright © 2021 Dobromysl, z.ú. [cit. 11.04.2021]. Dostupné z: <https://www.dobromysl.org/>

Edukace osob s Aspergerovým syndromem [online]. Brno, 2008 [cit. 2021-04-07]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/nfo4b/DP.pdf>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

Integrace žáka s Aspergerovým syndromem do vzdělávacího procesu [online]. Brno, 2015 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/cizhu/Bakalarska_prace.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

Online setkání: ŽÁK S PAS V KOLEKTIVU TŘÍDY: PRÁCE S KOLEKTIVEM SPOLUŽÁKŮ, PREVENCE ŠIKANY, PODPORA VZTAHŮ – DIGIFOLIO. *Domů – DIGIFOLIO* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13081>

Prohlížeč | MKN-10 klasifikace. Prohlížeč | *MKN-10 klasifikace* [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.5>

Rodina a PAS – Dětský úsvit . *Dětský úsvit – Dětský úsvit* [online]. Copyright © Dětský úsvit 2021. [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: <http://detskyusvit.cz/rodina-a-pas/>

Výchova a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem (AS). *Metodický portál RVP – Modul Články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/1942/VYCHOVA-A-VZDELAVANI-ZAKU-S-ASPERGEROVYM-SYNDROMEM-AS.html/>

Seznam zkratk

| | |
|----------|--|
| ADHD | Attention Deficit Hyperactivity Disorder |
| AS | Aspergerův syndrom |
| atd. | a tak dále |
| IVP | Individuální vzdělávací plán |
| MKN – 10 | Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. Revize |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| např. | například |
| PAS | Poruchy autistického spektra |
| RVP | Rámcový vzdělávací program |
| s. | strana |
| TEACCH | Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children |
| tzn. | to znamená |
| ZŠ | základní škola |