

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv očekávání učitele na výkon žáka s Aspergerovým syndromem

The influence of teacher expectations on student's performance with Asperger
syndrome

Ludmila Uhlířová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání — Speciální pedagogika se
zaměřením na vzdělávání, bakalářské, prezenční

Rok 2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Vliv očekávání učitele na výkon žáka s Aspergerovým syndromem* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 5. 12. 2022

Ráda bych poděkovala za pomoc PhDr. Haně Sotákové, Ph.D., která mou práci vedla a kolegyni Ann Formanek.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou Aspergerova syndromu a vlivu očekávání na člověka. Cílem práce je zjistit, zda vliv očekávání na výkon žáka se týká i žáků s Aspergerovým syndromem. Výzkum probíhá formou kvalitativního polostrukturovaného rozhovoru, a to s rodiči žáků s Aspergerovým syndromem. Informace z rozhovoru jsou porovnávány spolu s pilotním dotazníkovým šetřením, kterého se účastnilo 33 osob (lidé s Aspergerovým syndromem, pedagogičtí pracovníci i rodinní příslušníci). Respondenty polostrukturovaného rozhovoru jsou rodiče čtyř dětí s Aspergerovým syndromem. Analýza dat je provedena otevřeným kódováním.

Výstupem bakalářské práce je ucelený pohled na vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. Práce může přispět k lepší informovanosti pedagogických pracovníků o diagnóze Aspergerův syndrom a pochopení, co tyto děti potřebují, abychom jim kompenzovali jejich sociální handicap.

KLÍČOVÁ SLOVA

Aspergerův syndrom; pygmalion efekt; vzdělávání; pohled rodičů

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the issue of Asperger's syndrome and the influence of expectations on people. The aim of the thesis is to find out whether the influence of expectations on pupil performance also applies to pupils with Asperger's syndrome. The research takes the form of a qualitative semi-structured interview, with parents of pupils with Asperger's syndrome. The information from the interview is compared with a pilot survey of 33 participants (people with Asperger's syndrome, educational staff and family members). The respondents of the semi-structured interview are parents of four children with Asperger's syndrome. Data analysis is done by open coding.

The outcome of the bachelor thesis is a comprehensive view of the education of pupils with Asperger syndrome. The thesis can contribute to educators' awareness of the diagnosis of Asperger syndrome and understanding of what these children need to compensate for their social handicap.

KEYWORDS

Asperger syndrome; pygmalion effect; education; parents' perspective

Obsah

Úvod	9
1 Poruchy autistického spektra (PAS)	10
1.1. Atypický autismus	10
1.2. Aspergerův syndrom	10
1.3. Dezintegrační porucha	10
1.4. Dětský autismus	11
1.5. Jiné pervazivní vývojové poruchy	11
1.6. Rettův syndrom	11
1.7. Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná	11
2. Aspergerův syndrom	12
2.1. Nízkofunkční versus vysokofunkční Aspergerův syndrom	13
2.2. Etiologie Aspergerova syndromu	14
2.3. Diagnostika Aspergerova syndromu	14
2.3.1. Kritéria diagnostiky Aspergerova syndromu	15
2.3.2. Kdy je Aspergerův syndrom diagnostikován	16
2.4. Projevy Aspergerova syndromu u dětí	16
3. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	18
3.1. Vzdělávání žáků s PAS	18
3.2. Podpůrná opatření pro žáky s poruchami autistického spektra	20
3.2.1. Aplikovaná behaviorální analýza	21
3.2.2. Strukturované učení	22
3.3. Vzdělávání žáků s AS	23
3.3.1. Faktory ovlivňující úspěšnost žáků s Aspergerovým syndromem	23
3.4. Učitel	26

4.	Vliv očekávání.....	28
4.1.	Sebenaplnující proroctví	28
5.	Výzkumná část	31
5.1.	Cíle a výzkumné otázky.....	31
5.2.	Technika sběru dat	31
5.2.1.	Polostrukturovaný rozhovor	31
5.3.	Otázky k rozhovoru	32
5.4.	Prezentace a analýza dat	32
5.4.1.	Specifika AS u jednotlivých respondentů	32
5.4.2.	Zjištění diagnózy	34
5.4.3.	Prospěch žáků s Aspergerovým syndromem.....	35
5.4.4.	Výzkumný vzorek - rodiče dětí s Aspergerovým syndromem.....	35
5.4.5.	Škola	37
5.4.6.	Vztah učitele a žáka s Aspergerovým syndromem.....	37
5.5.	Diskuze	41
5.5.1.	Porovnání výzkumných otázek s odpověďmi respondentů.....	41
5.5.2.	Porovnání výsledků výzkumných otázek s literaturou.....	42
6.	Závěr.....	44
	Seznam použitých zkratk a symbolů	45
	Seznam použitých informačních zdrojů	46
	Přílohy	47
	Tabulky.....	47

Úvod

Tato práce se věnuje problematice vzdělávání žáků s diagnózou Aspergerova syndromu a vlivu očekávání učitele na tyto žáky. Hlavním motivem pro výběr tématu bakalářské práce byl můj zájem o psychologii propojený se studiem speciální pedagogiky.

Cílem bakalářské práce je zjistit pohled rodičů dětí s Aspergerovým syndromem na jejich vzdělávání. Dále skrze pohled rodičů komplexně nahlédnout na vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem například na to, jak k těmto žákům učitelé přistupují a zda i přes diagnózu spadající mezi poruchy autistického spektra vnímají přístup učitelů a zda na ně mají očekávání nějaký vliv. Cílem rozhovoru bylo také zjistit, jak hodnotí rodiče vztah svého dítěte s učitelem, jestli ovlivňuje kvalita vztahu žáka s učitelem podle rodičů jeho výkony ve škole, co podporuje vytváření vztahu mezi žákem a učitelem a co by rodiče viděli jako přínosné pro vzdělávání svých dětí.

První kapitoly přibližují poruchy autistického spektra a diagnózu Aspergerova syndromu, další se věnují vzdělávání těchto žáků a vlivu očekávání na člověka. V závěru se práce zabývá kvalitativním výzkumem uskutečněným prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Na konci se věnují tomu, jak by podle rodičů dětí s Aspergerovým syndromem měl vypadat dobrý učitel.

1 Poruchy autistického spektra (PAS)

Autismus je neurovývojové porucha vznikající v průběhu raného vývoje centrální mozkové soustavy. Dítě se chová a myslí obvykle jinak než jeho vrstevníci (nautis.cz). Autismus má široké spektrum projevů. Z tohoto důvodu vznikl pojem poruchy autistického spektra. Toto spektrum dále členíme pro přehlednost do dalších kategorií (diagnóz).

Termín autismus má původ v řečtině (autos = sám). (Radková, a další, 2018) Poruchy autistického spektra spadají mezi pervazivní (všepronikající) vývojové poruchy. Jde o poruchy mentálního vývoje, které mají negativní vliv na úroveň dítěte ve všech oblastech (Kohoutek, 2011). Nejvíce je ale autismus vidět na sociální interakci a komunikaci daného jedince.

Diagnostika autismu vychází z potřeb rodičů i pedagogů. Rodiče si všimají, že s jejich dětmi něco není v pořádku a pátrají po tom, co je s nimi špatně. Učitelům znalost diagnózy pomůže nastavit individuální pomoc ve výuce dětí s Aspergerovým syndromem.

Etiologie PAS, s výjimkou Rettova syndromu, není zcela jasná (Rettův syndrom je způsoben mutací chromozomu X). Jde o vrozené neurovývojové poruchy, které mají různé projevy. Dle společných znaků poruchy autistického spektra dále dělíme do následujících kategorií:

1.1. Atypický autismus

Atypický autismus je diagnóza, kde nejsou zcela naplněna kritéria závazná pro dětský autismus, dochází zde k neobvyklému vývoji. Sociální dovednosti jsou méně narušeny než u dětského autismu. Nemusí být přítomny stereotypní zájmy či pohybové stereotypie, což je jinak pro autismus typické.

1.2. Aspergerův syndrom

U Aspergerova syndromu jsou příznačné obtíže v komunikaci i v sociálním chování. Není zde narušen intelekt, naopak se často dostává do vysokého nadprůměru. Také vývoj řeči není narušen.

1.3. Dezintegrační porucha

Člověk s dezintegrační poruchou se vyvíjí běžným způsobem maximálně do čtvrtého roku. Poté se jeho chování změní a dochází ke ztrátě i již nabytých schopností a dovedností.

1.4. Dětský autismus

Dětský autismus je hlavní z poruch autistického spektra. Jsou zde charakteristické problémy v sociálním chování i v komunikaci. Vyskytuje se stereotypní chování. Stupeň závažnosti se může velmi lišit, avšak více jak 50 % případů se pojí s mentální retardací.

1.5. Jiné pervazivní vývojové poruchy

Vývoj dítěte je u této diagnózy hluboce narušen v několika oblastech, avšak nelze zařadit dle jiných kritérií mezi poruchy autistického spektra.

1.6. Rettův syndrom

Rettův syndrom lze jediný z PAS prokázat genetickým vyšetřením. Postihuje převážně dívky. Souvisí s poruchami v motorickém vývoji, častý je těžší mentální handicap.

1.7. Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Vývoj dítěte je neobvyklý. Dítě je ale příliš malé nebo nedostatečně vyspělé, aby se dala stanovit přesnější diagnóza. (Šporclová, 2022)

V empirické části se zabývám žáky s Aspergerovým syndromem, proto je v následující části více rozpracována právě tato diagnostická jednotka.

2. Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je uváděn jako mírnější forma autismu, což je ale značně nepřesné. Problémy lidí s AS mohou být totiž stejně závažné, i když odlišné od ostatních poruch autistického spektra. (Thorová, 2016)

Tito lidé vnímají svět jinak, trápí je problém s komunikací i s navazováním a udržováním vztahů. Chybí jim abstraktní myšlení, nerozumí neverbálním projevům ani obrazně řečeným slovním spojením (EUC, 2021).

Aspergerův syndrom (AS) poprvé popsal lékař a pedagog Hans Asperger v roce 1944 (Thorová, 2007). V současné době je Aspergerův syndrom považován za samostatnou diagnózu již jen v evropském diagnostickém systému. Podle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch 5 Americké psychiatrické asociace (DSM-V) diagnóza Aspergerův syndrom zanikla. 92 % osob s původní diagnózou AS naplňuje kritéria poruchy autistického spektra (PAS) a větší část ze zbylých 8 % pak spadá do kategorie sociálně-komunikačních poruch. (Kim, 2014) (Thorová, 2016)

U dětí s AS se vyskytuje porucha sociálního porozumění různé intenzity, neschopnost porozumět vlastním pocitům i emocím druhých lidí. Z toho důvodu odlišně vnímají svět, myslí i se chovají. Často se u nich objevují také poruchy aktivity a pozornosti, deprese, poruchy chování, nízké sebehodnocení a špatná integrace smyslových vjemů. Není výjimkou, když děti ve věku 6-12 let již trpí úzkostmi nebo depresemi. Při včasné, správné podpoře a odborném vedení je možné předejít situacím, které by mohly mít negativní vliv na vývoj dítěte. (Thorová, 2007)

O pojem Aspergerův syndrom se zasadila Lorna Wingová (1981). Tímto pojmem označila nemocné, kteří měli totožné příznaky, jež popsal vídeňský pediatr Hans Asperger v práci *Autističtí psychopati v dětství (1944)*. Termín „autistický“ ve stejné době použil i americký psychiatr rakouského původu Leo Kanner (*Autistické poruchy afektivního kontaktu, 1943*), jehož práce charakterizovala vážnější formu poruchy. Oba autoři v charakteristikách svých pacientů uváděli velmi nízkou intenzitu sociálních interakcí, specifické záliby či selhávání při komunikaci.

Pro autistické osoby s normální či nadprůměrnou inteligencí se užívají také termíny vysoce funkční autismus nebo Aspergerův syndrom. Oba koncepty jsou si velmi blízké. Diskutuje se o tom, zda se jedná o jednu stejnou či dvě různé diagnózy. V současné době je Aspergerův syndrom vnímán jako dílčí kategorie v rámci poruch autistického spektra a má svá vlastní

diagnostická kritéria. Ukazuje se, že je mnohem rozšířenější než klasický autismus, tudíž se s ním můžeme setkat častěji, a to i u jedinců, u nichž bychom autismus vůbec nepředpokládali. (Vosmik, a další, 2010)

2.1. Nízkofunkční versus vysokofunkční Aspergerův syndrom

Podle schopnosti fungovat ve společnosti rozlišujeme Aspergerův syndrom na nízkofunkční a vysokofunkční.

Lidé s vysokofunkčním AS jsou definováni vyšší sociální zdatností. Tito lidé chodí například do práce, mají rodinu, děti. V mnoha případech se jim podařilo svou jinakost proměnit v přednost. Lidé s vysokofunkčním AS jsou silně zaměřeni na téma, nerozptylují se sociálními podněty. Pokud naleznou povolání v oboru jejich zájmu, mohou být velmi úspěšní. Charakterizuje je schopnost zachování sociálně-emoční vzájemnosti. Trápí je sociální naivita, pasivita, nižší míra schopnosti spolupráce, mírně odlišná emoční reaktivita. Nesetkáváme se zde s výrazně problémovým chováním. Mají průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti. (Thorová, 2016).

U osob s nízkofunkčním AS je začlenění do společnosti obtížnější. Mnohdy neobstojí na trhu práce, mají problém samostatně bydlet nebo si obstarat základní potřeby. Těmto lidem společnost vychází vstříc formou podporovaného zaměstnání nebo chráněného bydlení. Mohou se potýkat také s přidruženými problémy, jako jsou například poruchy pozornosti, učení nebo psychiatrické obtíže. U dětí trpících nízkofunkčním AS je obtížnější výchova a usměrňování. Více vyžadují opakování činností od sebe i od ostatních. Toto dodržování je pro ně bezpodmínečně nutné, jinak trpí úzkostmi a odklonit je od rituálů je mnohem náročnější než u osob s vysokofunkčním AS. Nepřiměřeně reagují, jsou rychle frustrováni, objevují se emoční výkyvy a mají sklony k destruktivnímu chování. Kontakt navazují bez ohledu na druhé osoby a zarputile požadují pozornost. Mohou být agresivní, odmítat spolupracovat, sociálně se izolovat a neustále se snažit testovat hranice. Odmítají kontakt s dalšími lidmi. Mohou působit emočně chladně, být hyperaktivní nebo trpět poruchami pozornosti či těžkou dyspraxií.

Lidé s toutéž diagnózou AS se mohou zásadně lišit v přizpůsobování se změnám. Jejich schopnost fungování v běžném prostředí se mění s věkem a s péčí doma a ve škole. Lidé s AS mohou být nadáni téměř ve všech oborech. Rychle čtou (knihu zhruba 3 hodiny a vše si pamatují) a často mají skvělé logické a matematické myšlení.

Osoby s AS se mohou dostat do problémů v běžném životě, jelikož jsou často naivní a nepraktičtí. Někdy je Aspergerův syndrom považován za daň za genialitu těchto lidí (Thorová, 2016).

2.2. Etiologie Aspergerova syndromu

Příčina tohoto onemocnění není zcela jasná. Jak již bylo uvedeno, jde o vrozenou neurovývojovou poruchu, která se může objevit buď ihned po narození, nebo v raném průběhu vývoje (ačkoliv diagnostikován může být až v pozdějším věku). Odborníkům se nedaří ověřit, zda se jedná o dědičné postižení a jakým způsobem se tento syndrom přenáší po generace. Diskutuje se o takzvaných kandidátních chromozomech s abnormitami, například syndrom X fragilního chromozomu. Děti s tímto chromozomem mohou mít příznaky Aspergerova syndromu. Hypotézy navrhuji porodní komplikace, pozdější porod či problémy bezprostředně po narození, jiné mluví o tom, že se může jednat o specifickou virovou nebo bakteriální infekci během těhotenství či po porodu. Odborníci se domnívají, že na výskyt Aspergerova syndromu má vliv, pokud v časném dětství dojde k narušení konkrétních oblastí frontálních laloků, čímž se spustí příznaky, které jsou příznačné u dětí s Aspergerovým syndromem. Je dokázáno, že v žádném případě Aspergerův syndrom nevzniká v důsledku nevhodné výchovy, zneužívání dítěte či zanedbání jeho péče. (Čadilová, a další, 2006)

Počet osob s tímto syndromem se u nás odhaduje na 10 tisíc. Názory na poměr chlapců a dívek s diagnózou Aspergerova syndromu se velmi různí. Poměr chlapců a dívek 5:1. (Radkovová, a další, 2018) V jiné literatuře je uváděn dokonce poměr chlapců a dívek 8:1. (Thorová, 2016) Diagnostikováni ovšem nejsou zdaleka všichni.

Bylo provedeno velice málo studií, jež by uváděly přesnější údaje o výskytu Aspergerova syndromu v populaci. Nejčastěji jsou tyto výzkumy pořízené ve Švédsku nebo Kanadě a publikovali je Ehlers a Gillberg. Z jejich výzkumů vyplývá zhruba 36-71 dětí s AS na 10 000 obyvatel (Ehlers & Gillberg, 1993). Výzkum se týkal dětí ve věku 7-16 let. Údaj 71 dětí na 10 000 obyvatel zahrnuje i děti pouze s podezřením na Aspergerův syndrom (The National Autistic Society, 2005). Výzkumy a studie z posledních let považují tato čísla za příliš vysoká. Odhady odborníků se shodují na rozmezí 15-30 dětí s AS na 10 000 dětí.

2.3. Diagnostika Aspergerova syndromu

Diagnózu Aspergerova syndromu stanoví odborné klinické vyšetření. Pro vyšetření jsou důležité informace jak od učitelů, tak i rodičů a lékařů. Psycholog někdy navštíví i dítě ve škole

či v zájmové skupině. Určení diagnózy je náročné také z toho důvodu, že toto postižení není na první pohled viditelné a dá se skrýt za různé nálepky divnosti či nevychovanosti.

Aspergerův syndrom je diagnostikován obdobně jako poruchy autistického spektra. Diagnostika se liší tím, že komunikace lidí s AS je v normě. Pokud jsou splněna veškerá kritéria pro stanovení autistické poruchy, tak nelze diagnostikovat Aspergerův syndrom, protože diagnóza PAS má přednost. (Gillberg, 2003)

Lidé s AS mají ztíženou schopnost chápat komunikaci a pravidla ve společnosti, nicméně mají dobré vyjadřovací schopnosti a intelekt. Na první pohled se neodlišují od svých vrstevníků, ale mohou vybočovat svým chováním. Vypadají sebestřední, ovšem za touto sobeckostí se skrývá postižení. Jejich agrese či pasivita může být způsobena nejistotou a nechápáním věcí, které jsou pro ostatní přirozené. (Thorová, 2007)

V některých případech je velmi obtížné diagnosticky rozlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo o sociální neobratnost spojenou s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti. (Thorová, 2016) Ve vědeckých studiích se uvádí, že nelze najít rozdíl (vývoj, projevy) mezi dětmi s Aspergerovým syndromem a dětmi s vysokofunkčním autismem (Howlin, 2005).

Odborníkům se dosud nepodařilo sjednotit kritéria, která by jednoznačně poukazovala na AS. Diagnostika AS probíhá obvykle v dětství, a to ve dvou fázích:

1. Vyplnění dotazníku, který mohou vyplnit i samotní rodiče (pohybové schopnosti, kognitivní schopnosti, sociální dovednosti, emocionální dovednosti a specifické zájmy)
2. Diagnostika prováděna klinickým psychologem (Attwood, 2005)

2.3.1. Kritéria diagnostiky Aspergerova syndromu

Literatura zabývající se diagnostikou Aspergerova syndromu definuje následující kritéria:

((Gillberg, 2003) (Thorová, 2016))

1. Postižení v oblasti sociálních vztahů a interakcí (odlišné smyslové vnímání)

Nutné kritérium pro diagnostikování Aspergerova syndromu. Může se projevovat neschopností reagovat s vrstevníky normálním způsobem. Nejeví zájem o interakci s vrstevníky. Projevuje se společensky, emocionálně nevhodné chování nebo nedostatečné uznávání norem společnosti.

2. Absorbující (též ulpívavý) úzký okruh zájmů

Nutné kritérium pro diagnostiku AS. Jejich okruh zájmů nemusí být nic smysluplného, často převažují neúčelné. Odmítání jiných aktivit, mimo okruh. S tím spojené zájmy a činnosti se opakují.

3. Nepřiměřené trvání na rutinním, opakujícím se chování, zájmech a aktivitách

Nutné kritérium pro diagnostiku AS. Může mít nepřiměřené nároky na vlastní osobu, na jiné osoby nebo na obojí.

4. Problémy neverbální komunikace

Nutné kritérium pro diagnostiku AS. Pedantické a formální vyjadřování. Perfektní, ale povrchní jazyk. Může se vyskytovat opožděný vývoj jazyka. Neobvyklý rytmus nebo zvláštní hlasová charakteristika. Problém porozumět přeneseným významům, doslovné chápání.

5. Omezené motorické schopnosti (dyspraxie)

Časté, ale není podmínkou pro diagnostiku AS. Může se vyskytovat strnulý pohled, neobratný jazyk těla, nevhodné výrazy obličeje, motorická neobratnost nebo omezené použití gest.

6. Řečové a jazykové problémy

Není podmínkou pro diagnostiku AS. Objevuje se repetitivní způsob vyjadřování. Často mluví příliš málo nebo naopak mnoho. Neobvykle skloňuje.

2.3.2. Kdy je Aspergerův syndrom diagnostikován

V minulosti Aspergerův syndrom nebyl diagnostikován z toho důvodu, že lidé s AS nemají podprůměrné IQ. Aspergerův syndrom je běžně diagnostikován již v raném dětství. Pokud není nic neobvyklého patrné v rodině, tak se Aspergerův syndrom diagnostikuje v mateřské škole, jelikož se děti s AS obtížně zapojují do kolektivu vrstevníků. (Thorová, 2016) U ženského pohlaví je Aspergerův syndrom méně zřetelný, jelikož ženy umí lépe skrýt příznaky.

2.4. Projevy Aspergerova syndromu u dětí

Děti s AS mohou opakovat slova bez pochopení významu. Běžně se učí mluvit z paměti, recitují úryvky z knih nebo celé knihy. Odlišují se nápadně formální, mechanickou řečí, která věrně napodobuje výrazy dospělých. Mohou vykřikovat nesouvislé věty. Ulpívají na tématech, aniž

by se zajímali o reakce nebo zájem posluchačů. Vyžadují přesné vyjadřování. Vtipy, ironii nebo jiná slovní spojení chápou doslovně. (Thorová, 2007)

V kolektivu je pro děti s AS těžké se zapojovat do společných činností. Bojují o to, aby jim ostatní děti nenarušovaly jejich prostor. Kontakt navazují nevhodnými způsoby a nezvládají soupeření. Z toho důvodu se na diagnózu Aspergerova syndromu přijde obvykle již v MŠ. Nepoučí se ze zpětné vazby ani z konkrétní situace a chyby opakují. Nestojí o přátelství s dětmi, dávají přednost dospělým nebo hře o samotě. Jejich přátelství často stojí jen na sdílení osobních zájmů. Obtížně chápou společenská pravidla a nedokáží se orientovat podle neverbálních signálů, jako jsou například výrazy tváře či kontext dané situace. Zpravidla nechápou potřeby jiných, empatii a mohou proto působit egocentricky. (Thorová, 2007) (Thorová, 2016)

Děti s AS rychleji podléhají stresu, sebedoceňování, odsuzování a hledání chyb na vlastní osobě. Mohou mít nekontrolovatelné záchvaty vzteku a změny nálad. Mezi jejich oblíbené okruhy zájmů patří: encyklopedie, počítačové hry, počítače a programování, dopravní prostředky, vodovodní potrubí, mapy, dopravní značky, vlajky, značky aut a téměř vše, co má určitý řád a prvky opakování. Věnují velkou pozornost číslům, ale také kreslení. Běžné je i memorování textů a informací nejrůznějšího charakteru (např. televizních programů nebo reklam). Časté bývá i problémové chování u dětí s AS, jelikož se hůře přizpůsobují a těžce snášejí změny v navyklém řádu a rutině. Samy provádějí rituály a chtějí to i od ostatních. Adolescenti mohou vyhrožovat sebevraždou nebo se o ni pokusit. Kresby dětí s AS v předškolním věku často obsahují čísla. Běžně kreslí pravítka, hodiny nebo čísla na zastávce autobusů a tramvají, aby ztvárnily svou fascinaci čísly. (Thorová, 2016)

3. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Povinné vzdělávání máme v České republice legislativně ošetřeno. Školský systém v ČR vznikl od roku 1990, nyní je v platnosti zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Dle ustanovení § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), platí, že: *"Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta."* (MŠMT, 2016)

Dle uvedeného ustanovení: *"lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny, a do nich zařazovat žáky, pokud školské poradenské zařízení shledá, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání."* (MŠMT, 2016)

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, kterým byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. Podle závažnosti postižení je žák zařazen do režimu speciálního vzdělávání (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

3.1. Vzdělávání žáků s PAS

Ode dne 1. září 2016 mohou žáci s autismem kromě „speciálních“ škol docházet i na „běžné“ základní školy. Ke vzdělávání mají nárok využívat podpůrná opatření II. – V. stupně. Z toho důvodu je nutné, aby žák (nezletilý spolu se svým zákonným zástupcem) navštívil školské

poradenské zařízení a nechal vyhodnotit své vzdělávání. V případě, že školské poradenské zařízení žákovi určí nárok na podpůrná opatření, tak může být místo „speciální“ školy zařazen do „běžné“ ZŠ s maximálně čtyřmi integrovanými žáky na třídu. Kdyby podpůrná opatření nebyla dostačující, tak má žák nebo jeho zákonný zástupce nárok požádat o přeřazení do školy podle §16, odst. 9 a žák zůstane ve „speciální“ škole. (MŠMT, 2016)

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v příloze této vyhlášky (v části A):

Existuje pět stupňů podpůrných opatření, z toho II.-IV. stupeň je využíván pro žáky s poruchami autistického spektra.

- **II. stupeň – PAS s mírnými obtížemi**

Žák s druhým stupněm podpůrných opatření potřebuje individuální vzdělávací plán. Jeho problémy lze kompenzovat využitím speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek, kompenzačních pomůcek nebo podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce.

- **III. stupeň – PAS se středně těžkými obtížemi**

Speciální vzdělávací potřeby žáka se třetím stupněm podpůrných opatření již vyžadují podporu práce pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga a využívání prostředků. Žák potřebuje alternativní nebo augmentativní komunikaci nebo podporu speciálně pedagogického centra. Vhodná je spolupráce s odborníky z jiných resortů (lékaři, sociální pracovníci, terapeuti atd.).

- **IV. stupeň – PAS s těžkou formou mentálního postižení**

Žák se čtvrtým stupněm podpůrných opatření vyžaduje významné úpravy v organizaci, metodách a obsahu vzdělávání. Je zde možné upravovat i výstupy ze vzdělávání s cílem většího rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzace důsledků zdravotního postižení. Přihlíží se k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka. Všechny tyto děti nemusí být ve škole/třídě, která je zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona) Přihlíží se ke konkrétním potřebám žáka, k typu jeho obtíží, druhu postižení a k jeho projevům (MŠMT, 2016).

Dítě s AS potřebuje strukturované učení (jasná pravidla, posloupnost, uspořádání). Pokud nemá dítě s AS jasný plán a uspořádané prostředí, tak je nejisté a má v učení zmatek. Ne všechny děti s AS mají problém se adaptovat, ale struktura pomůže všem.

3.2. Podpůrná opatření pro žáky s poruchami autistického spektra

V praxi je využíváno mnoho integračních programů, jež vycházejí z problémů autistických poruch. Většina z nich využívá silných stránek každého žáka s poruchou autistického spektra. Základní přístup je skrze chování, především aplikovaná behaviorální analýza.

Pro žáky s autismem je výuka striktně individualizována. Prostředí je upraveno na míru všem žákům (každý z nich má své pracovní místo). Zázemí třídy je také obvykle upraveno dle potřeb žáků. Úprava se běžně týká šaten, místa pro samostatnou práci, relaxační zóny či prostoru pro individuální nácviky, výtvarné nebo pracovní činnosti. Žáci se v rámci prostoru třídy různě střídají při plnění svých činností podle jejich možností a předem daného plánu. Vyučující pracují se žáky individuálně, ve skupinách i kolektivně, avšak s důrazem na individualizaci veškerých aktivit. V případě integrace žáka s PAS do běžné třídy je pedagog nucen přizpůsobit výuku, organizaci, metody i obsah vzdělávání potřebám tohoto žáka. Přizpůsobení vzdělávání závisí na předmětu, konkrétním pedagogovi, kolektivu třídy i integrovaném žákovi.

Žáka s PAS by měl pedagog předem seznámit se strukturou vyučovací hodiny, předejde se tím u žáka úzkosti a z toho způsobeným problémům v chování. Podrobnost strukturování hodiny na přesné dílčí úkoly souvisí s individuálními potřebami každého žáka s poruchami autistického spektra. Pokud by pedagog na potřeby žáka nepřihlížel a kladl na něj stejné požadavky jako na ostatní žáky, může žák s PAS opakovaně selhávat a v důsledku toho vykazovat problémové chování či odmítat docházení do školy. Zásadní potíží pro některé žáky s poruchami autistického spektra je trávení přestávek či volných hodin ve škole. Přestože naprostá většina žáků tento čas vítá, pro žáky s PAS je tento čas utrpením. V tomto čase je totiž nutné komunikovat, přizpůsobit se situacím, také jim vadí hluk, mohou cítit pocit ohrožení, někteří i neschopnost se zabavit. Většina žáků s poruchami autistického spektra má problém se adaptovat, být flexibilní a rychle plnit očekávání pedagogů. Z toho důvodu je nutné plánovat předem a informovat žáka, ideálně i plánovat program do družiny či na výlety, aby se žák mohl účastnit. (RVP.CZ, 2017)

Obecné metodické postupy uplatňované při vzdělávání žáků s PAS podle rámcového vzdělávacího plánu základního vzdělávání

- Při výkladu látky stručnější věty
- Obohacovat výklad konkrétními příklady
- Zdůraznit, co je podstatné

- Novou látku a nově vzniklé situace dávat do souvislostí s již získanými, pomoci hledat logické souvislosti
- Nepočítat s tím, že žák bude generalizovat a aplikovat naučené vědomosti
- Zadávat takové množství úkolů, které je v silách žáka dokončit
- Zadávat úkoly pomocí krátkých a konkrétních pokynů
- Počítat s výkyvy ve výkonu
- Otázky zadávat stručně, jasně a přesně formulované, vhodná písemná forma, žák se k zadání může vracet
- Nechat žákovi dostatečný čas na odpověď
- Upravit pomůcky tak, aby byly pro žáka dostupné a srozumitelné
- Nespoléhat při zadávání úkolů pouze na verbální pokyny (využívat i vizuální podporu)
- Dovolit žákovi psané poznámky nebo si přednášky nahrávat na diktafon
- Rozvíjet u žáka orientaci na pracovní ploše a v pomůckách (zvýraznit nejdůležitější místa)
- Učit žáky vyjadřovat se, něco vyprávět nebo převyprávět (skrze vizualizované scénáře, písemnou osnovu, obrázky)
- Umožnit žákovi krátkou relaxační přestávku v případě únavy
- Při organizaci práce přihlídnout k případné poruše pozornosti či snadné unavitelnosti
- Pokusit se vytvořit preventivní opatření za účelem eliminace problémového chování žáka
- Počítat s hypersenzitivními projevy, které je důležité respektovat, nikoli se snažit je překonat. Důvodů může být mnoho: zvýšený hluk, pachy, úzkosti (RVP.CZ, 2017)

3.2.1. Aplikovaná behaviorální analýza

Aplikovaná behaviorální analýza (zkráceně ABA) je způsob vyhodnocování chování vycházející z dlouholetých výzkumů. Aplikovaná behaviorální analýza má za cíl zlepšovat sociální chování dětí s poruchami autistického spektra. Používá systémy a strategie změn chování vycházející z projevů žáků s PAS, jelikož projevy chování lze pozorovat i měřit. Snaží se o výsledky přetrvávající i po skončení programu. Zaměřuje se na děti, jejichž chování je

považováno za sociálně závažné, tj. má vážný dopad na jeho komunikaci, sociální schopnosti, a učení. Tato metoda analyzuje chování a jeho odlišnosti vzhledem k prostředí. Rozvoj žáků s poruchami autistického spektra také vyžaduje strukturovaný přístup, který se řídí individuálními potřebami dítěte. Rodiče se supervizorem nejprve diskutují nad cíli a odměnami pro dítě s autismem. Následně cíl rozdělí do několika kroků, dítěti s PAS každý týden přidávají na náročnosti úkolu a zároveň zvyšují odměnu za splnění kroků. Výsledkem je spokojené dítě, kterému se například zvyšuje kapesné, zvyšuje se mu finanční gramotnost, samostatnost a rodina je spokojená, že se dítě učí něco, čím přispívá k rodinnému životu (Johnson, 2020).

Chování u těchto dětí je zásadním ukazatelem, jelikož jim slouží ke komunikaci. U aplikované behaviorální analýzy se analyzují 3 části chování dítěte s poruchami autistického spektra.

1. Antecedent (A) situace, která se objevila těsně před tím, než se objevilo problémové chování
2. Behavior (B) chování, které nastalo
3. Consequence (C) následek chování (reakce dospělého na chování dítěte)

Třetí část má největší vliv na to, zda se bude dané chování opakovat, jelikož pokud dítě chováním docílí toho, co chtělo, použije chování znovu. Pokud ne, tak jeho tendence k tomuto chování slábne. (Barbera, a další, 2007)

3.2.2. Strukturované učení

Strukturované učení je metoda výchovy a vzdělávání hlavně pro žáky s poruchami autistického spektra. Je postavena na teoriích o učení a chování. Systém strukturovaného učení dětem napomáhá, aby porozuměly tomu, co se od nich očekává. Tato metoda má za cíl snížit žákovy nedostatky, posílit silné stránky a umožnit mu být co nejvíce samostatný. Strukturované učení také respektuje vývojovou úroveň dítěte i jeho individualitu. Prvním pravidlem je princip práce zleva doprava a shora dolů, jelikož tento princip nepřipravuje pouze na čtení, ale i na řád v naší společnosti.

Principy strukturovaného učení jsou:

individualizace (zohlednění potřeb každého)

Individualizace se zabývá poznáváním potřeb každého žáka. Volí metody a postupy vzdělávání podle individuality žáků. V případě, že by pedagog opomíjel individualitu žáka, způsobí tím, že i kvalitně propracovaná metoda práce nebude fungovat (Žampachová, 2020).

strukturalizace (pevný řád v prostředí a v čase)

Strukturalizace má za cíl napomoci vnést řád do činností žáků s poruchami autistického spektra. Jasně uspořádání žáka podpoří a dodá mu jistotu. Jednoznačné a viditelné strukturování času, prostředí i činností. Díky struktuře se žáci lépe orientují v prostoru, čase a snáze reagují na změny. Struktura jim zodpovídá, co se bude dít, kdy, proč a jak dlouho. Pokud toto žák ví, tak je méně ve stresu a výrazně se sníží jeho sklony k agresi. (Žampachová, 2020)

vizualizace (usnadňuje orientaci v čase)

Vizualizace se zaměřuje na vizuální vnímání a myšlení. U žáků s poruchami autistického spektra patří k silným stránkám, je proto využívána ke kompenzování deficitů u jiných dovedností. Vizualizace slouží ke zpřehlednění prostoru, orientaci v čase, prostoru, zvyšuje samostatnost. Zprostředkovává žákovi předvídatelný sled jednotlivých činností (Žampachová, 2020).

motivace (odměny)

Odměny se ve strukturovaném učení využívají jako způsob ovlivňování chování. Díky motivačním odměnám se žák aktivizuje k činnosti tak, aby i jeho chování bylo přiměřené. Odměna následuje ihned po splnění úkolu, což zvyšuje pravděpodobnost, že žák bude i v budoucnu tento model opakovat. K odměňování se využívají smajlíci nebo samolepky, které si děti lepí na kartičku s činnostmi, které mají dokončit, zároveň tím tedy vědí, co mají a co ještě nemají hotové. (Žampachová, 2020)

3.3. Vzdělávání žáků s AS

Vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem se odvíjí od toho, kdy je mu zjištěna diagnóza. V případě, že je diagnóza Aspergerův syndrom stanovena již v předškolním věku, postup je totožný jako u dětí s autismem. Žák dochází do třídy pro děti s autismem při mateřské škole nebo do přípravného stupně základní školy. Odborná péče v mateřské škole velmi usnadňuje pozdější integraci na základní školu. Většina dětí s Aspergerovým syndromem je integrována do běžných základních a středních škol.

3.3.1. Faktory ovlivňující úspěšnost žáků s Aspergerovým syndromem

Prostředí

Žák je ovlivněn v první řadě okolním prostředím. Prostředí ho může podporovat k učení, snižovat frustraci tím, že je v okolí systém a pořádek. Systém pomáhá k orientaci a soustředění. Žáci s Aspergerovým syndromem často vyžadují předvídatelnost a jednoznačnost. Je vhodné,

aby měl žák s Aspergerovým syndromem určené vlastní neměnné místo v lavici a stejně tak i jeho pomůcky. Někteří žáci s AS se snadno unaví nebo jsou ve stresu, je proto vhodné mít ve škole místnost, kam se mohou s pedagogickým pracovníkem odebrat odpočinout si či uklidnit se.

Výuka

Vzhledem k odlišnému vnímání žáků s Aspergerovým syndromem je pro ně zásadní prioritou jasná struktura toho, co je čeká. Strukturovaný rozvrh činností a celého dne jim dodá jistotu a budou mnohem lépe spolupracovat i se soustředit. Pokud se tyto žáci mohou spolehnout na rozvrhy hodin a seznamy úkolů, tak jsou díky tomu v dospělosti mnohem samostatnější a dokáží si sami zorganizovat čas. S organizací času souvisí i jeho vizualizace. Právě rozvrhy a přehledy výše zmíněných rozvrhů, denních programů a seznamů úkolů je vlastně využitím jak principu individualizace, tak i vizualizace a strukturalizace. Žák s AS potřebuje vědět, co po jeho činnosti následuje za činnost a zároveň potřebuje vědět, kdy činnost začne a kdy skončí. Pokud u žáků s Aspergerovým syndromem bude prvotní strukturalizace maximální možná, bude znát celý den přesně, zjistí, že se na časový harmonogram může spolehnout a získá jistotu, je pak možné postupně povolovat a strukturu nabourávat, čímž se zlepšuje žákova flexibilita a odolnost. Vizualizace harmonogramu může mít různé podoby. Časové vymezení činností lze znázornit na rozvrhu, lze žákovi nastavit minutku, na které vidí zbývající čas, či spustit stopky. Někteří žáci mají potřebu vizualizovat i plynutí času do budoucna. Lze k tomu využít kalendář či diář a vést ho k samostatnému zaznamenávání všeho, co si zaznamenat potřebují.

Jak bude výuka pro žáka strukturována závisí na vyučovaném předmětu i na učiteli. Pro bezproblémové fungování žáka s Aspergerovým syndromem v běžné třídě je nezbytné přizpůsobení obsahu učiva. Míra přizpůsobení záleží na individuálním žákovi. Pomoc asistenta bude pro některé žáky dostačující, jiným může asistent naopak vadit, jelikož nezvládnou zároveň soustředit se na výklad a na dění ve třídě.

V obsahu učiva je důležité se zaměřit na to nejpodstatnější, to zdůraznit a vysvětlit na konkrétních příkladech. Nové učivo je dobré dávat do souvislostí s již známými vědomostmi a zkušenostmi. Množství domácích úloh je také na zvážení. Někteří žáci s Aspergerovým syndromem mohou mít nutkavou potřebu vše dokončit, jiní naopak využijí toho, že se dokončovat nemusí. Úlohy je potřebné zadávat s konkrétními přesnými pokyny bod po bodu, otázky pokládat konkrétní a srozumitelné. Je nutná trpělivost, jelikož žáci s AS potřebují na odpověď dostatek času. Po vyslechnutí otázky se potřebují zastavit, uspořádat si v hlavě myšlenky, někam je zařadit, zformulovat a teprve potom odpoví. Mohou mít obtíže s prací

v pracovním sešitě či učebnici, jelikož je na stránce mnoho informací, ztrácejí se v nich a nedokáží se na práci s nimi soustředit. Pro tyto žáky je obtížné vybrat si pouze to podstatné. Pokud má tedy žák pracovat s textem, je vhodné sepsat pár poznámek, čeho si má všimnout. Uspořádání informací má také vliv na úspěšnost žáka při jejich řešení, pokud před sebou mají velké množství úkolů, tak se mohou žáci vyděsit, že to nezvládnou či nestihnou. Při přednášení by měli žáci s AS mít k dispozici psané poznámky, jelikož mají často problém dělat si vlastní poznámky, a tak předejdeme stresu a budou se moci soustředit na výklad.

Většina žáků s poruchami autistického spektra má potíže s vyprávěním nebo něco obsírněji vyjádřit. Může pro ně být těžké odpovědět na otázku i jednou souvislou rozvitou větou, ovšem tato schopnost se u žáků s Aspergerovým syndromem dá postupně rozvíjet.

Pokud například chceme pracovat na tom, aby nám žák něco převyprávěl, je možné mu ze začátku poskytnout v bodech popsaný obsah děje, či znázorněný děj pomocí obrázků.

Běžně dělají žákům s Aspergerovým syndromem problém příklady zadávané pouze verbálně, bez opory zraku se mnoho žáků s AS neobejde. Mechanické učení těmto žákům obvykle problém nedělá. Můžete se setkat také s neschopností vyřešit slovní úlohy, obtížně se orientují v textu úlohy nebo nemusí rozumět zadání. Je možné se žákem slovní úlohy trénovat individuálně, avšak pokud to s vámi zvládne, nemusí být schopno to aplikovat na další úlohy.

Změny

Změny děti s Aspergerovým syndromem zpravidla stresují. Jejich jistotou jsou pravidelné denní činnosti a předvídatelný harmonogram. Abychom předešli vykojení žák je důležité ho na změny připravit s dostatečným předstihem a popsat jak a co se změní.

Motorická neobratnost

Motorická neobratnost se s diagnózou Aspergerova syndromu pojí velice často. Jedná se o jemnou motoriku, hrubou motoriku a grafomotoriku. Z toho důvodu se mohou u těchto žáků objevit potíže se psaním, rýsováním či jemnou manipulací. Často jim bývá diagnostikována dysgrafie. Psaní je možné se žákem nacvičovat, pokud je písmo nečitelné i po dlouhodobém nácvičení s použitím speciálních metod je možné použít k psaní počítač. Využití počítače by ovšem nemělo způsobit přerušování nácvičení psaní.

Obtížná je pro děti s AS koordinace pohybů a celkové držení těla. Pohyb je důležitý pro každého jedince i pro děti s Aspergerovým syndromem, avšak kvůli motorické neobratnosti tyto děti často selhávají a při tělesné výchově jim dělá problém i pochopení pravidel. V případě

zásadní neúspěšnosti žáků s AS v tělesné výchově by měla být možnost odejít cvičit jinam, případně vykonávat jinou pohybovou aktivitu (procházka, jízda na kole).

Vztahy a emoce

Vlastní pocity a nálady jsou pro děti s Aspergerovým syndromem těžko uchopitelné. Nerozumí ani přáním a pocitům druhých. Je proto nutné jim takové situace vysvětlovat, ať už slovně či obrázky nebo symboly. Děti s AS se často podceňují, trpí depresemi, jsou velice sebekritické a mají malé sebevědomí. Lze u nich spatřovat neschopnost tolerovat vlastní chyby. Právě z těchto důvodů mají tyto děti potíže navazovat kontakty, komunikovat, mohou porušovat i společenská pravidla. Nevhodná komunikace může mít za následek posměch, a to děti s AS od kontaktu s vrstevníky ještě více odradí. Když o komunikaci stojí, tak nezřídka používají nevhodná či vulgární slova, aby na sebe upozornily, přestože nerozumí jejich významu. Mohou také říkat poznámky, které nesouvisí se situací a ten, kdo s ním komunikuje, neví jak reagovat. Ze strany dětí s AS může jít o nepochopení kladeným otázkám, či neschopnosti odpovědět. Je proto důležité učit děti s Aspergerovým syndromem jak komunikovat, jak pokládat otázky, když nerozumí, či jak to sdělit a kdy je a není vhodné začít komunikovat (lze učit i pomocí vizualizace). Sociálním schopnostem napomáhá strukturované prostředí, ale také aktivity, při kterých dítě s Aspergerovým syndromem zažívá úspěch či může sdílet své zájmy.

Individuální vzdělávací plán

V ideálním případě by se na individuálním vzdělávacím plánu měli podílet učitelé, rodiče, psychologové, speciální pedagogové i pracovníci SPC, PPP. Individuální vzdělávací plán by měl být postaven na diagnostice z PPP nebo SPC. Stanovení příliš obecných pedagogických cílů a nesprávné zaměření nebo povrchnost má za následek ztrátu významu tohoto zásadního dokumentu. Určení vhodného směru by se mělo zakládat na objektivním pochopení žáka a jeho rodiny. (Čadilová, a další, 2006)

3.4. Učitel

Učitel patří mezi pedagogické pracovníky. Povolání pedagogický pracovník je regulované státem. Těmto povoláním jsou v ČR předepsány požadavky, bez jejichž splnění nesmí být povolání vykonáváno. Jedná se o trestní bezúhonnost, kvalifikační požadavky nebo zdravotní způsobilost. Výkon činnosti pedagogického pracovníka stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. (MŠMT, 2016)

Učitel nezvládne vyléčit Aspergerův syndrom. Je však ten, který nenásilně vstupuje do prostoru žáka. Postupnými kroky napomáhá žákovi získat dovednosti a zvládat situace, jež žáka povedou k integraci do většinové společnosti. Usměrnjuje jeho zájmy do oblastí, které mu "nejsou vlastní", aby se v nich dokázal orientovat. K tomu pedagog potřebuje specificky poznat žáka. Vše z výše uvedeného je velmi obtížné. Učitel nemůže očekávat, že z takového žáka se stane žák bez poruchy, ale může mu napomoci bez problémů fungovat ve společnosti takový, jaký je.

4. Vliv očekávání

Vliv očekávání na člověka byl dokázán při experimentu v roce 1947. Bylo zjištěno, že proces vnímání je závislý na očekávání, se kterým člověk přistupuje k podnětové situaci. Při pokusu měly děti roztrždit zářící kolečka podle velikosti předloh. Jedna skupina dětí měla jako předlohu kartonová kolečka a druhá skupina mince. Děti obecně přeceňovaly velikost mincí a děti z chudších rodin ještě podstatně více než děti z materiálně lépe situovaných rodin. (Kern, a další, 1999)

Naše očekávání působí i při vnímání věcí. Na základě experimentů s čelními skly aut či elektrošoky bylo dokázáno, že to, čemu věnujeme pozornost, to se pro nás stává realitou. Co tak zásadní vliv očekávání způsobuje, zatím neumíme vysvětlit. Nutno říci, že lidské smyslové orgány není možné srovnávat s technickými přístroji. Zvláště oči mají mnoho vlastností, které se neshodují s fungováním kamery, jak je chápeme. Pojmou mnohem více než jen obraz. Vnímáme spoustu podnětů na nevědomé úrovni. Díky fungování elektroniky máme možnost výkonům smyslů o něco lépe porozumět, ale zdaleka jsme neobjasnili vše. Pro náš každodenní život je důležité vnímat celek a tvary. Detaily vnímáme jako celek a tvary konstruujeme z částí. Aby toto vše bylo možné, musíme být schopni předvídat, což dokážeme pouze na základě našich zkušeností. (Kern, a další, 1999)

Vliv očekávání je patrný na důkazech o sebenaplňujícím proroctví. Sebenaplňující proroctví se viditelně uplatňuje ve školství na vztazích mezi učiteli a žáky. Míra vlivu tohoto sebenaplňujícího proroctví na žáky s Aspergerovým syndromem ovšem není známa. Z toho důvodu se na vztahy mezi učiteli a žáky s Aspergerovým syndromem podobněji podívám při výzkumu v bakalářské práci.

4.1. Sebenaplňující proroctví

Sebenaplňující proroctví, spojované často s Pygmalion efektem, je postup, při kterém kladné očekávání směřuje ke kladnému výsledku. Ovlivňujeme osoby i události v našem okolí tak, že naplňují naši předpověď.

Termín Pygmalion vznikl podle jména kyperského sochaře. Zamiloval se do své sochy a vymodlil si u bohyně Afrodity, aby mu ji oživila. Později vznikla stejnojmenná divadelní hra, která byla časem i filmově zpracována. V příběhu se profesor fonetiky vsadí, že připraví nevzdělanou a vulgární květinářku tak, aby ve vyšší společnosti uvěřili, že je vznešeného původu, a podařilo se mu to. Nevzdělaného člověka totiž nestačí pouze naučit hovořit na úrovni, pokud se k člověku chováte určitým způsobem, může ho to zásadně změnit.

Robert Rosenthal zadal studentům psychologie úkol naučit krysu projít bludištěm. Některým studentům tvrdil, že jejich krysy jsou chytřejší, geneticky upravené a učit se budou rychleji. Druhé skupině studentů naopak řekl, že jejich krysy jsou hloupější. Všechny byly obyčejné krysy. Ovšem při testování se zjistilo, že „inteligentní“ krysy opravdu procházely bludištěm o mnoho rychleji. Protože studenti věřili, že se to krysy lépe naučí, povzbuzovali je, věnovali se jim, trénovali je častěji nebo je pojmenovávali. Druhá skupinka studentů, která si myslela, že má „hloupější“ krysy, tak považovala za zbytečné jim věnovat tolik úsilí a pozornosti. (Čapek, 2019)

Jako první tento efekt popsali američtí psychologové Rosenthal a Jacobson v experimentu „Pygmalion in the Classroom“. Výzkum probíhal na základní škole. Rozdali žákům testy a vyučujícím tvrdili, že se jedná o IQ testy a testují studijní předpoklady žáků. Následně vybrali náhodnou skupinu žáků s průměrnými výsledky a učitelům tvrdili, že jde o skupinu nadprůměrně inteligentních žáků a očekává se u nich zlepšení prospěchu. Opravdu se začali tito žáci zlepšovat a podávali nadprůměrné výsledky. Učitelé k nim totiž přistupovali jinak než k ostatním žákům, chválili je, věnovali jim více času a častěji je vyvolávali v hodinách. Tím se u žáků zvyšovala sebedůvěra a motivace, což vedlo k lepším výsledkům. (Jacobson, a další, 1992)

Ve škole to tedy funguje tak, že učitel vidí nějakého žáka, který se mu zdá svědomitý, spolupracující, má připravené věci. Zapamatuje si žáka jako chytrého. Když se pak učitel žáka na něco zeptá a slyší správnou odpověď, tak ho okamžitě ocení. Pak takového žáka dává ostatním za vzor a přehlíží chyby. Za práci je chytrý žák odměňován, někdy až příliš. Na konci školního roku se konají srovnávací testy. Učitel testy pouze rozdává a vyplněné testy pošle ke kontrole pryč. Později přijdou výsledky a chválený žák je nejlepší ze třídy. Učitel žákovi totiž udělal z hodin místo, kde je úspěšný. Díky tomu ho předmět baví a to, co vás baví, to také dobře děláte. Žák si také oblíbí kromě předmětu i učitele (odměňuje ho, zadává zábavné úkoly). Žák dostává dobré známky a z jeho chyb se nedělá žádná katastrofa. Tím pádem si upevňuje sebedůvěru: jsem v tom dobrý. A opravdu je. (Čapek, 2019)

Proč tedy učitelé takto nepracují s každým svým žákem? Vždyť jim stačí dávat dobré vzdělávací motivující aktivity, přiměřené úkoly, které zvládnou a které mohou být odměňovány. Žádné špatné známky! Zpětná vazba je dostačující. To je zásadní objev. Pokud se budeme k žákům chovat jako k dobrým žákům, tak oni se jimi stanou. Oni takoví opravdu jsou, všichni mají ten potenciál, jenomže místo toho někteří učitelé nudně vykládají složité, zbytečné poznatky a nutí děti vše odříkávat z paměti. Potom žák dostane několik špatných

známek za sebou a jeho sebehodnocení klesá. Nemám na tento předmět buňky. Tento efekt se nazývá Golem efekt neboli záporná předpověď. Pokud pozitivní očekávání vede k pozitivnímu výsledku, tak negativní očekávání vede k negativnímu výsledku. V tomto případě je žák demotivovaný, nepracuje, dělá spoustu chyb a má špatné známky. Nemá pak rád učitele, ani předmět. Co nemá rád, to mu neleze do hlavy a žák se proto špatně učí. Objektivně se zdá špatným žákem, koho by napadlo, že za to může nést vinu učitel. Špatný učitel žákům může blokovat celý obor na celý život. S Pygmalion efektem je také spojeno nálepkování. Žák dostane nálepku a ostatní se k němu podle toho chovají. Nálepka se pak stává skutečností, protože okolí se chová jako by šlo o skutečnost. Nálepka se pak s žákem může táhnout celou školní docházku, ať už je pozitivní či negativní. Učitelé se mnohdy dopouštějí předávání nálepek ze staršího sourozence na mladšího, pokud navštěvovali stejnou školu. Nejen, že se někdy pletou ve jméně, ale staršího sourozence tomu mladšímu připomínají a často na něj přenášejí i hodnocení, které si ve škole starší sourozenec získal. Nesvědčí to o dobré pedagogice, ani o individuálním přístupu. (Čapek, 2019)

Dalším z experimentů na Pygmalion efekt byly telefonáty. Probíhaly mezi studenty a studentkami, kteří se nikdy neseťkali. Před telefonátem muži dostali fotky, na kterých byly různé ženy, některé „atraktivní“, jiné „neatraktivní“, se kterými údajně měli telefonovat. Muži, kteří se domnívali, že volají s „atraktivní“ ženou, tvrdili, že byla přátelská, zajímavá a otevřená. Před rozhovorem již tyto vlastnosti u atraktivních žen předpokládali. Při poslechu těchto hovorů se ukázalo, že muži mluvili s „atraktivními“ ženami mnohem přátelštěji, se šarmem a humorem na rozdíl od těch, kteří telefonovali s „neatraktivními“ ženami. Ženy reagovaly takovým způsobem, jakým s nimi mluvili muži. Totožné výsledky přinesl i opačný pokus s fotkami mužů. (Kern, a další, 1999)

5. Výzkumná část

Při rozhovoru jsem se zaměřila na vliv očekávání učitele na výkon žáka s Aspergerovým syndromem z pohledu rodičů žáků s Aspergerovým syndromem.

1. Pilotní šetření – rodiče, děti i učitelé
2. Polostrukturovaný rozhovor – rodiče

5.1. Cíle a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké mají vztahy učitelé s žáky s Aspergerovým syndromem. Odpovídaly různé skupiny, jelikož byl vzorek velmi nesourodý, zaměřila jsem se v další práci na pohled rodičů. Pro získání dat jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru (postaveného na informacích z pilotního šetření). Zajímaly mě jejich názory a zkušenosti, jak s dětmi s Aspergerovým syndromem, tak s učiteli jejich dětí. Stanovila jsem si také dílčí cíle, jež jsem se snažila na základě rozhovorů objasnit.

1. Jak hodnotí rodiče vztah svého dítěte s učitelem?
2. Ovlivňuje kvalita vztahu žáka s učitelem dle rodičů jeho výkony ve škole?
3. Co podporuje vytváření vztahu mezi žákem a učitelem?
4. Co by rodiče viděli jako přínosné pro vzdělávání svých dětí?

5.2. Technika sběru dat

Jak již bylo uvedeno výše, rozhodla jsem se pro sběr dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. V tomto způsobu jsou předem pečlivě formulované otázky. Je zde omezená možnost se doptávat na jiné věci. Informace by se neměly u jednotlivých rozhovorů strukturně lišit.

Jedná se o kvalitativní výzkum. Zvolila jsem si tuto metodu, jelikož mi umožní zjistit detaily a ponořit se do problematiky hlouběji. Díky kvalitativnímu výzkumu je snazší porozumět lidem v konkrétních situacích.

5.2.1. Polostrukturovaný rozhovor

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Sestavila jsem rozhovor s pečlivě formulovanými otázkami, na které respondenti odpovídali. Snižuje se tím strukturní odlišnost rozhovorů a dají se tak snadno porovnávat. Zároveň však jsem mohla pokládat i doplňující otázky.

5.3. Otázky k rozhovoru

1. Jak staří jsou rodiče?
2. Jak byla zjištěna diagnóza?
3. Co mají rodiče za povolání?
4. Jak je staré dítě?
5. Jaká jsou specifika projevů u jejich dítěte?
6. Do jaké školy a ročníku dítě chodí? Běžná/alternativní/speciální + proč se rozhodli pro tuto školu?
7. Jaký má jejich dítě prospěch?
8. Jak se liší předměty podle vyučujících?
9. Kdybyste měli popsat, v čem má učitel vliv na vaše dítě, v čem by to bylo?
10. Snažili jste se učiteli ukázat, co by mu pomohlo?
11. Měli rodiče šanci se podílet na tvorbě podpůrných opatření?
12. Co si myslí rodiče o učitelích, s čím to souvisí?
13. Kolik máte na své dítě denně času?
14. Jak se svému potomkovi věnujete?

5.4. Prezentace a analýza dat

Analýzu dat byla prováděna otevřeným kódováním a následně je kategorizována do jednotlivých kapitol. Otevřené kódování je specifické hledáním společných bodů v rozhovorech.

5.4.1. Specifika AS u jednotlivých respondentů

Lukáš (13)

- snadná unavitelnost do stavu vyžadujícího pasivní odpočinek

matka: „Při cestě v MHD ho stání extrémně unavuje, přestože se ho snažíme vést k tomu, že se starší pouští sednout, je vidět, že to velice špatně zvládá, nejspíše to souvisí s tou hypersenzivitou.“

- silné promýšlení vlastního světa (bez problémů rozlišuje od reálného, jde o jeho ulpívavý zájem)
- silná touha po spravedlnosti a příležitosti pro každý názor
- odpor vůči prostým konvencím bez pochopitelného vysvětlení
- snadná vyrušitelnost
- stupňující se vzdor v případě vývinu tlaku (v případě vysvětlení s tolerancí opačného názoru bez problémů spolupracuje)
- velká "zóna osobní identity" (pokud je mu do ní zasaženo, tak má výbuchy zlosti)
- hypersenzitivita
- velký smysl pro detail (i větší, než pro celek), zároveň komplexní uvažování
- velký smysl pro prezentaci, vysvětlování znalostí, poznatků a zkušeností
- vysoká vznětlivost při společenském rušení (např. rušení od bavících se spolužáků při výuce)
- značné matematické, fyzikální, výtvarné i dějepisné a zeměpisné nadání
- značná citlivost na styl přístupu i styl výuky

Ondřej (8)

- Hůře se orientuje v sociálních situacích
- komunikačně neobratný
- má poruchu porozumění
- je pomalejší
- hůře se soustředí.

Marcela (17)

- sociální fobie
- výrazné nepřátelské chování vůči okolí
- špatné soustředění
- neorientuje se v čase a prostoru

- nemá schopnost autoregulace
- velmi rychle se smyslově přetíží a následně přichází meltdown

Petr (7)

- agresivita
- vybíravost v jídle
- opoziční chování
- záchvaty vzteku
- smyslové zahlcení
- špatná orientace v čase
- horší porozumění běžným sociálním situacím
- rychlé přehlčení a následná autistická krize
- potřeba více odpočívat a relaxovat.

5.4.2. Zjištění diagnózy

Lukáš

Na diagnostiku je poslala škola. Diagnostika proběhla formou rozhovoru. Dotazník předtím vyplňovali společně s diagnostičkou (MUDr. Jana Schmidtová) v době diagnostiky měl prázdniny mezi 2. a 3. třídou

Ondřej

Pátrali po příčině problémů: „Absolvovali jsme komplexní vyšetření dítěte (neurologie, psychologie, psychiatrie, foniatric) a byla určena diagnóza Aspergerův syndrom.“

Marcela

„Po opakovaných potížích ve škole byla dcera poslána do PPP, kde nás odeslali na vyšetření do NAUTISu, kde dcera obdržela diagnózu Aspergerův syndrom.“

Petr

„Od malička byl syn takový „jiný“ a potřeboval jiný přístup. Po vstupu do školky se jeho potíže výrazně zhoršily a objevila se agresivita a záchvaty vzteku. Školka doporučila vyšetření v PPP, ti nás poslali k psychologce a na neurologii. Pak syn dostal diagnózu Aspergerův syndrom.“

5.4.3. Prospěch žáků s Aspergerovým syndromem

Lukáš

Tradičně horší výsledky v prvním pololetí, pak si to zlepšil. Průměr se mu drží pod 1,5. Vždy mu to kazí jedna trojka.

Ondřej

Výborný

Marcela

„Má samé jedničky, pokud hrozí dvojky na vysvědčení, hroutí se.“ (matka sděluje s úsměvem)

Petr

„Zatím výborný, vysvědčení ještě neměl a děti jsou hodnoceny slovně, ale nyní jsme měli třídní schůzky a všichni ho moc chválili.“

5.4.4. Výzkumný vzorek - rodiče dětí s Aspergerovým syndromem

Otázky	Lukáš	Ondřej	Marcela	Petr
Kolik je rodičům	40 a 38	43 a 40	45 a 46	37 a 33
Kdy zjistili AS	2/3 třída dotazník + diagnostika	komplexní vyšetření	potíže ve škole PPP, Nautis	agres. - PPP, psychologie, neurologie
povolání	OSVČ počítač. grafik, administrativ. prac.	otec IT, matka doma	matka asistentka u dcery, otec manažer	překladatelka, otec majitel restaurace
stáří dítěte	13	8	17	7 let
projevy u dítěte	snadná unavitelnost, hypersenzitivita..	komunikačně neobratný, pomalejší...	sociální fobie, rychlé se smysl. přetížení.	agresivita, opoziční chování...
škola	běžná ZŠ	běžná ZŠ	střední zemědělská, ekologie	běžná ZŠ
ročník	8. třída	3. třída	3. ročník SŠ	1. třída
proč tato škola	snížený počet žáků ve třídě	je bez intelekt. Def., tak to neřešili	IQ 139, neviděli důvod řešit	byla nejbližší
prospěch	horší v zimním pol. Průměr 1,5	výborný	samé jedničky, z dvojek se hroutí	výborný, slovní hodnocení, pochvaly
jak se liší předměty (podle vyučující)	zásadní styl výuky učitele	vyučující nemá vliv, zaměřený na téma	nerespektující učitele bojkotuje	neshody - nechce se připravovat
vztah učitele k žákovi?	neví rodiče	mají ho rádi	ví to jako asistentka své dcery	dobře, chválí ho
vliv učitele na žáka	velmi dobrý, proaktivní učitelé	ve všem, pohled na svět	přístup, komunikace, názory	spolupracuje jen když je má rád
poradit učitelé?	ne		návody jak na dceru	zatím ne, čekají
podílení se na IVP	ne, nebylo třeba	ne	ne, až na SŠ díky práci asist.	ne, SPC
co si myslí o učitelích	jsou se školou spokojeni	fajn, dítě je má rádo	většina se chová hezky	učitelka má znalosti jen základní
vzdělání rodičů	matka učitelka	oba VŠ	matka zdravotní sestra, SŠ	matka VŠ, otec VOŠ
sourozenci	o 2 roky mladší, bez diagnózy	ne	dospělý bratr, který již žije sám	ne
čas na dítě	ano	od příchodu ze školy po usnutí	nonstop, nemůže být bez dozoru	aktivní odpoledne venku, sport
věnování se mu	pouze vyslechnout	odpoledne i víkendy jsou všichni spolu	studijní typ, objevování, bádání, zvířata	outdoor aktivity, túry, kempování

Věk rodičů

Ze získaného vzorku respondentů nevyplývá, že by rodiče dětí s Aspergerovým syndromem měli své děti v pozdějším věku, než je běžné. Všechny děti s AS se narodily, když bylo jejich rodičům mezi 26-33 rokem, což není nic neobvyklého.

Vzdělání rodičů

Vzdělání rodičů dětí s Aspergerovým syndromem se různí. Není tedy pravidlem, že by diagnóza Aspergerův syndrom dítěte souvisela například s vysokoškolským vzděláním rodičů. Nikdo z rodičů nemá pouze základní vzdělání. Marcelini rodiče mají oba středoškolské vzdělání, a naopak Ondřejovi rodiče mají oba vzdělání vysokoškolské.

Povolání rodičů

Povolání rodičů jsou počítačový grafik, administrativní pracovnice, pracovník v informačních technologiích, asistentka pedagoga, zdravotní sestra, manažer, překladatelka a majitel restaurace. Ze vzorku respondentů vyplývá, že povolání rodičů v diagnóze Aspergerův syndrom nehraje roli.

Čas strávený s dítětem s Aspergerovým syndromem

Všichni rodiče se snaží svým potomkům věnovat veškerý svůj čas od jejich příchodu ze školy po usnutí. Tráví společně odpoledne a večery v rodinném kruhu, přesto každá rodina trochu jinak.

V rodině Lukáše je například velký důraz kladen na vyslechnutí myšlenek dítěte. Jeho absorbující zájem (viz kritéria diagnostiky Aspergerova syndromu) je ve vytváření vlastního imaginárního státu a je pro něj velmi důležité, že to může s rodiči sdílet a vyprávět jim, na co nového přišel a co vymyslel.

V rodině Ondřeje tráví volný čas aktivně. Celá rodina jezdí na výlety a chodí na procházky.

V rodině Marcely se rodina společně hodně učí, jelikož je dívka studijní typ. Pokud se zrovna neučí, účastní se všech školních olympiád, reprezentuje školu na různých kongresech a výstavách. „Je to pro nás forma sociálních nácviků, která nám dává nové výzvy,“ dodává matka a pokračuje: „Ve volném čase se věnujeme objevování a bádání v oblasti přírodních věd, chovu zvířat (hlavně hmyzu), kynologické práci s asistenčním psem a hiporehabilitaci, na kterou dcera již 5 let dochází a neskutečně jí pomáhá zvládat všechny nástrahy běžného života, které si normální člověk ani nedokáže představit.“ Matka Marcely je s dcerou neustále. Místo původního povolání zdravotní sestry se stala asistentkou své dcery na střední škole, aby ji mohla dcera vystudovat. Matka řekla: „S dcerou jsem nonstop, ve škole jako asistentka, doma jako matka. Věnujeme se jí nepřetržitě, nemůže být delší dobu bez dozoru.“

Rodina Petra věnuje většinu volného času venkovním aktivitám. Jezdí kempovat, na túry a hodně času tráví terapií. „Denně se snažíme alespoň půl hodiny pracovat podle pokynů terapeutů. Aktuálně cvičíme neurovývojovou terapii, pracujeme na rozvoji sociálních dovedností a jednou týdně jezdíme na koně – na speciálně-pedagogickou terapii za pomoci koní. Zbytek terapeutických aktivit jsme nyní omezili, aby toho s nástupem do školy nebylo moc.“

Sourozenci

Z rozhovorů vyplynulo, že pouze v jednom případě mělo dítě s Aspergerovým syndromem ještě mladšího sourozence. Ve dvou případech si rodiče další dítě nepořídili a v jednom případě je dítě s diagnózou mladším sourozencem.

5.4.5. Škola

Výběr školy

Nikdo z rodičů neuvažoval nad žádným speciálním ani alternativním druhem školy. Vždy volili školu, která byla blízko. Pouze u Lukáše rodiče vybrali fakultní školu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy z důvodu sníženého počtu žáků ve třídě. Marcela nyní navštěvuje již střední zemědělskou školu, obor ekologie. Tuto školu a obor si vybrala sama.

Podpůrná opatření

Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu na ZŠ se nikdo z rodičů podílet nemohl. Byl buď v kompetenci školy nebo SPC. V jednom případě žádná podpůrná opatření ani nebyla potřeba. Matka Marcely měla možnost se podílet na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu své dcery na střední škole díky tomu, že se stala zaměstnancem školy.

5.4.6. Vztah učitele a žáka s Aspergerovým syndromem

Lukáš

Na Lukášův prospěch má zcela zásadní vliv styl výuky vyučujícího i vztah žáka s vyučujícím. Naopak, téma a rozsah látky předmětu na prospěch vliv nemá. Lukáš potřebuje, aby pro něj byl učitel dostatečnou autoritou a zároveň aby toleroval jeho odlišnost. Přístup vedení školy a třídních pedagogů je velmi proaktivní k řešení problémů ve škole. Otec s úsměvem: „Informace z výuky se k nám téměř nedostávají. Víme známky a organizační informace v žákovské knize, ale informace o přístupu ve výuce od konkrétních vyučujících nevíme. Syn se brání tím, že odmítá tahat domů školní záležitosti,“

Ondřej

Vyučující není pro Ondřeje stěžejní. Vliv má to, zda Ondřeje předmět zaujme. Je pro něho důležité, jaké se právě probírá téma. Z třídních schůzek mají rodiče pocit, že ho mají všichni učitelé rádi, a tak neměli důvod to více probírat. Učitelé mají na Ondřeje vliv ve všem, tráví s ním čas, předávají mu svůj pohled na svět. Rodiče se snažili učiteli ukázat, co by synovi pomohlo: „Měli jsme schůzku, kde jsme vše společně podrobně probrali – co by pomohlo, co naopak nepomáhá a co je pro dítě špatně. Učitelé jsou fajn, naše dítě je má rádo.“

Marcela

Předměty se u Marcely podle vyučujících velmi liší. Je pro ni důležité, zda jsou jí sympatičtí a „sednou si“. Se sympatickými učiteli je schopná bez problémů samostatně spolupracovat. Pokud učitele ráda nemá (cítí, že ji nerespektuje), tak je ignoruje nebo je alespoň bojkotuje. Matka: „Tam musím působit, jako asistentka pedagoga, jako nárazník a mediátor veškeré komunikace, nebylo by to jinak možné, aby dcera tuto školu zvládla s cizím asistentem.“ Vztahy s učiteli jsou u Marcely na první pohled zjevné. Navíc je matka jako asistent pedagoga účastníkem porad, takže ví, jak ji kdo má nebo nemá rád. Jako rodič to ale s nikým neřešila. Učitel podle rodičů celkově ovlivňuje žáka – přístupem, komunikací, svými názory, hodnocením. Matka se snaží radit učitelům, jak na dceru. „U učitelů, kteří nepatří mezi ty dcerou respektované, jsem musela vypracovat takové návody jak na dceru,“ směje se matka. Většina učitelů se podle slov matky chová k Marcele moc hezky. Někteří diagnózu nechápou a vnímají ji jen jako jakousi omluvenku pro nestandardní chování Marcely, které je pro ně spíše nevychovaností. „Ale na to už jsem si zvykla, v rodině to máme stejně. Kdo chce, informace si najde a snaží se, kdo nechce, s tím nic neudělám a snažím se tam jen obrušovat hrany, abychom předmětem nějak prošly,“ dodává matka.

Petr

Aktuálně má Petr tři vyučující, dvě z toho má rád a jednu ne. Má potíže respektovat vyučující, kterou rád nemá, mají spolu větší počet komunikačních neshod a je méně ochotný si na tento předmět dělat domácí přípravu. „Není to ale nic hrozného, uvidíme, jak to půjde dál,“ dodává matka. U všech učitelů na třídních schůzkách rodiče probírali jeho vztahy s učiteli a jejich vliv na synovy výkony. V případě Petra má učitel vliv na celkové vnímání vyučovaného předmětu. S lidmi, které nemá rád, není ochoten trávit čas. „Do budoucna se trochu obávám, že dostane učitele, kterého nebude mít rád, a odrazí se to na jeho prospěchu v daném předmětu,“ dodává matka. Zatím se nesnažili učitelům ukazovat, jak na syna. „Nechceme být problémoví rodiče a zatím vyčkáváme,“ řekl otec. Rodiče si myslí, že hlavní učitelka má pouze základní znalosti o diagnóze, ale snaží se pomoci, je empatická, trpělivá a respektující. Snaží se některé postupy předat i kolegyním, které však nejsou tak ochotné se měnit, připadá jim to zbytečné, když ve třídě tráví jen pár hodin týdně.

Co napomáhá pozitivnímu vztahu učitele a žáka s Aspergerovým syndromem

Z rozhovorů a z dotazníkového šetření vyplynuly následující body, které přispívají k pozitivnímu vztahu žáka s Aspergerovým syndromem.

- lidský přístup a pochopení
- přátelská jasná komunikace
- respektující přístup
- volnost
- učitel má přirozenou autoritu
- předvídatelnost
- jasně daná pravidla a řád
- opravdovost
- klidné chování
- naslouchá
- není silně autoritativní
- sedne si vedle a vysvětlí mu to
- empatický
- jasné vysvětlení učiva
- motivaci
- pokusy, např. fyzika
- vědomosti a způsob, jakým je předává

Je patrné, že jasnost, ať už komunikace, výkladu či pravidel, je stěžejní pro žáky s Aspergerovým syndromem. Rodiče všech dětí s AS zmiňovali, jak důležité je pro ně vědět, co bude následovat a mít určitý opakující se rytmus v činnostech. Což vyplývá i z literatury (viz kapitola vzdělávání žáků s PAS). Osoby s Aspergerovým syndromem mají deficit v uchopení času a z toho důvodu vyžadují organizaci, protože díky tomu, že budou vědět, co bude následovat, dává jim to zprávu o ohraničení času a jistotu, že nic nepromeškají.

Děti s Aspergerovým syndromem například odmítnou zavřít oči, dokud nebudou znát časový horizont na jaký se od nich očekává, že je budou mít zavřené. V případě, že jim časový

horizont nedáme (stopky, počítání...) dítě s AS bude pociťovat úzkost a nejistotu, jelikož neví jak dlouho je bude muset mít zavřené.

Důležitým kritériem pro děti s Aspergerovým syndromem je respekt. Vyskytují se zde body jako empatie, lidský přístup a pochopení, naslouchání, respektující přístup. To vše vypovídá o zvýšené potřebě přijetí. Každá lidská bytost potřebuje cítit, že ji někde přijímají a někam patří, ovšem tyto děti potřebují ujištění v mnohem vyšší míře. Potřebují více slyšet respekt ze slov, jelikož je u nich snížené porozumění neverbální komunikace a sociálních vztahů.

Co brání pozitivnímu vztahu učitele a žáka s Aspergerovým syndromem

- autoritativní učitel
- zkostrnatělý učitel
- nepřehledný, chaotický učitel
- o AS nic neví, snaží se dítě s AS srovnávat s ostatními žáky
- nespravedlivý
- povyšuje se
- neudrží kázeň
- řve
- vyhrožuje
- vše říká 5x
- nemá ho rád jako člověka
- falešný
- arogantní
- projevuje nepochopení
- má narážky
- má někdy nevhodný humor
- dítěti nesedí způsob výuky (skupinové práce)
- nepochopení a škatulkování (např. ty nic neumíš)
- starší přísná učitelka, nespravedlivě hodnotící žáky

- vyžadující rychle se přizpůsobit a jet na výkon
- nebere absolutně v potaz žákovu odlišnost (synovy zájmy před ostatními zesměšňovala a říkala, že syn není normální a měl by se jít léčit)

Z výzkumu je patrné, že žák s Aspergerovým syndromem potřebuje učitele, který nebude zlý a nebude žáka urážet za jeho odlišnost. Pro tyto žáky je důležité, aby učitelovo chování bylo předvídatelné, aby vyučující jednal systematicky a trpělivě mu vysvětloval věci, kterým na rozdíl od spolužáků sám od sebe neporozumí. Lze po učiteli požadovat, aby měl povědomí o diagnózách svých žáků, jelikož s nimi tráví často několik let a porozumění deficitům způsobeným Aspergerovým syndromem velmi usnadní práci oběma stranám.

Pro žáky s AS je také velice důležitá spravedlivost učitele. Zde však nastává problém, jelikož vyučující a žák mohou mít každý odlišné představy o tom, co je to spravedlnost. Někteří lidé mohou na spravedlnost nahlížet naprosto racionálně (všem stejné podmínky) a jiní subjektivně s empatií (je spravedlivé mu pomoci, když má potíže).

Míra udržení kázně ve třídě je také subjektivní. Nemělo by se ovšem stávat, že vyučující dětem vyhrožuje, chová se k dětem arogantně, posmívá se jim, nebo dokonce říká, že by se měly jít léčit.

Jaký by měl podle rodičů učitel být, aby vše fungovalo, jak má

Učitel by se v první řadě měl seznámit s diagnózou Aspergerova syndromu a poruch autistického spektra obecně. Dále by měl k žákovi přistupovat s respektem, trpělivě a pomáhat mu zvládat jeho handicap, nikoli na něj upozorňovat a před spolužáky ho zesměšňovat. Žáci s Aspergerovým syndromem inkudování v běžných základních školách jsou zranitelní sami o sobě, jelikož se nezdědka dostanou do situací, kterým nebudou rozumět, natož pokud jim učitel nevychází vstříc.

5.5. Diskuze

V diskuzi jsou rozebrány výzkumné otázky z různých úhlů pohledu. V první části jsou otázky odpovězeny podle shromážděných informací od respondentů a v části druhé jsou tytéž otázky rozebrány z pohledu zmiňovaného v literatuře a zasazeny do souvislostí se současným poznáním.

5.5.1. Porovnání výzkumných otázek s odpověďmi respondentů

1. Jak hodnotí rodiče vztah svého dítěte s učitelem?

Všichni rodiče jsou se vztahy svých dětí s učiteli spokojeni. Vztah s učitelem se odvíjí od přístupu učitele k žákovi. Tyto děti učitele nesoudí, ale jsou velmi citlivé na přístup k nim samotným. S tím souvisí chování učitele i způsob výkladu.

2. Ovlivňuje kvalita vztahu žáka s učitelem podle rodičů jeho výkony ve škole?

Ano. Všichni rodiče se shodují na tom, že kvalita vztahu s učitelem má na výkony ve škole zásadní vliv. U několika respondentů je to patrné na prospěchu, kdy žák má například samé jedničky a jednu trojku, jelikož si v jednom předmětu nejsou s učitelem sympatičtí.

3. Co podporuje vytváření vztahu mezi žákem a učitelem?

Vytváření vztahu mezi učitelem a žákem s Aspergerovým syndromem podporuje pochopení a empatie ze strany učitele. Rozhodně tento vztah podporuje také jasně daný řád, pravidla i chování učitele. Také různé způsoby zkoumání a bádání podporují vztah s učitelem, jelikož se uvedené děti rády učí, rády nad něčím přemýšlí a vymýšlejí nějaké nové způsoby řešení.

4. Co by rodiče viděli jako přínosné pro vzdělávání svých dětí?

Rodiče vidí jako velmi přínosné kurzy na téma Aspergerův syndrom, které by mohli učitelé absolvovat a věděli by, jak s žákem s AS pracovat a v čem jsou tito žáci znevýhodněni.

5.5.2. Porovnání výsledků výzkumných otázek s literaturou

1. Jak hodnotí rodiče vztah svého dítěte s učitelem?

Literatura se příliš vztahům žáků s Aspergerovým syndromem s učiteli nevěnuje. Nicméně knihy pojednávající o vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem hovoří o různých způsobech, jak s žáky s AS pracovat, aby se cítili lépe a méně trpěli poruchami chování či méně trpěli sklony k agresi.

2. Ovlivňuje kvalita vztahu žáka s učitelem podle rodičů jeho výkony ve škole?

Tvrzení rodičů a literatury se v tomto případě jednoznačně shodují. Důkazů, že kvalita vztahu žáka s učitelem ovlivňuje jeho výkony ve škole, je mnoho. Zvláště literatura zabývající se sebenaplňujícím proroctvím a s ním souvisejícím Pygmalion efektem potvrzují, že přístup učitele a to, jak vzdělává své žáky, má na jejich výkony ve škole zásadní vliv. Podle přístupu pedagoga je možný vliv pozitivní i negativní.

3. Co podporuje vytváření vztahu mezi žákem a učitelem?

Rodičovské přesvědčení o vytváření vztahu mezi učitelem a žákem s Aspergerovým syndromem, je taktéž uváděno i v literatuře. Například: Děti s AS mají nejen omezenou schopnost uvědomovat si a vyjadřovat své vlastní pocity a nálady, ale velmi obtížně chápou potřeby druhých lidí, jejich pocity a přání. Různé emoční situace nechápou, cítí se zmatené. Je proto důležité jim takové situace vysvětlit. (Čadilová, Žampachová, 2006)

4. Co by rodiče viděli jako přínosné pro vzdělávání svých dětí?

Dle literatury by bylo přínosné zavést strukturované učení. V rámci doporučení poradenského pracoviště je třeba zohlednit možné dysgrafické problémy nebo poruchy pozornosti, podpořit vzdělávání vytvořením jasné struktury s vizuální podporou v průběhu vyučovací hodiny. Kde je nutné zajistit rodině kompletní informace o probíraném učivu a domácích úkolech, osvědčují se informace sdělované písemnou formou. (Čadilová, Žampachová, 2006)

6. Závěr

V bakalářské práci jsem se nejprve zaměřila na problematiku Aspergerova syndromu ve vzdělávání a následně jsem pracovala na zjišťování pohledu rodičů dětí s Aspergerovým syndromem na jejich vzdělávání. Podařilo se mi skrze pohled rodičů nahlédnout na vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. Zjistila jsem, že přístupy učitelů k těmto žákům se různí. Žáci s Aspergerovým syndromem velice dobře vnímají očekávání učitelů i přes svůj sociální handicap a učitelé na ně mají vliv, ať už pozitivní či negativní. Rodiče hodnotili vztahy svých dětí s učitelem zpravidla kladně, ovšem upozorňovali na tlak z pozice učitele, který tyto děti může okamžitě zablokovat, a ony dále odmítají spolupracovat. Kvalita vztahu žáka s učitelem podle rodičů zásadně ovlivňuje jejich výkony ve škole. Má vliv na to, zda se chtějí na hodiny připravovat, a i kolik se toho naučí. Vytváření vztahu mezi žákem a učitelem podporuje empatie, jasnost a respekt ze strany učitele.

Závěry této práce mohou být prospěšné pro pedagogické pracovníky, kteří mají ve třídě žáka s touto diagnózou. Může jim to pomoci zjistit, jak s ním pracovat a mohou nahlédnout, jak k jejich vzdělávání přistupují rodiče.

Seznam použitých zkratk a symbolů

ABA Aplikovaná behaviorální analýza

AS Aspergerův syndrom

APLA Organizace pro podporu rodičů a lidí s PAS

MŠ Mateřská škola

NAUTIS Národní ústav pro autismus, z.ú.

PAS Poruchy autistické spektra

PPP Pedagogickopsychologická poradna

SPC Speciálně-pedagogické centrum

ZŠ Základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

Attwood, Tony. 2005. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace.* Praha : Portál, 2005. 80-7178-979-8.

Barbera, Mary Lynch a Rasmussen, Tracy. 2007. *Rozvoj verbálního chování: Jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami.* Brno : Masarykova univerzita, 2007. 978-80-210-9212-9.

Čadilová, Věra a Žampachová, Zuzana. 2006. *Specifika výchovy, vzdělávání celoživotní podpory lidí s aspergerovým syndromem.* Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 80-86856-20-8.

Čapek, Robert. 2019. *Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně.* Praha : Raabe, 2019. 978-80-7496-344-5.

EUC. 2021. EUC.cz. *Aspergerův syndrom.* [Online] 1.. prosince 2021. <https://euc.cz/clanky-a-novinky/clanky/aspergeruv-syndrom-priciny-priznaky-a-lecba/>.

Gillberg, Christopher. 2003. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem.* Praha : Portál, 2003. 80-7178-856-2.

Howlin, Patricia. 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti.* Praha : Portál, 2005. 80-7367-041-0.

Jacobson, Robert a Jacobson, Lenore. 1992. *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development.* Norwalk : Crown house Publishing limited, 1992. 9781904424062.

Johnson, Elle Olivia. 2020. *ABA pro děti s autismem: otázky a odpovědi.* Vydání první. Praha : Portál, 2020. 978-80-262-1628-5.

Kern, Hans, a další. 1999. *Přehled psychologie.* Praha : Portál, 1999. 80-7178-426-5.

Kim, Cynthia. 2014. *Nerdy, Shy, and Socially Inappropriate: A User Guide to an Asperger Life.* Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2014. 9780857009494.

Kohoutek, Rudolf. 2011. *Slovník cizích slov ABZ. SCS ABZ.* [Online] 21.. květen 2011. <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/pervazivni-vyvojove-poruchy>.

MŠMT. 2016. Ministerstvo školství a tělovýchovy. *Praktické a speciální školy.* [Online] 2016. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/prakticke-a-specialni-skoly#otazka1>.

NAUTIS. nautis.cz. *Autismus*. [Online] <https://nautis.cz/cz/autismus>.

Radková, Iveta a Hořejší, Jaroslav. 2018. *Aspergerův syndrom - Život pod společenským tlakem*. Praha 5 : Galén, 2018. 978-80-7492-386-9.

RVP.CZ. 2017. *Vzdělávání žáků s PAS. Metodický portál RVP.cz*. 2017.

Šporclová, Veronika. 2022. *Šance dětem. Co jsou poruchy autistického spektra*. [Online] 17.. března 2022. [Citace: 10.. listopad 2022.] <https://sancedetem.cz/co-jsou-poruchy-autistickeho-spektra>.

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

—. **2007.** *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom. Informační příručka*. Praha : APLA Praha, Střední čechy, o.s., 2007.

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

Žampachová, Zuzana. 2020. *Podpora žáků s poruchou autistického spektra v běžné škole. Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně Pedagogická fakulta, 2020.

Přílohy

Tabulky

Tabulka 1 – stručný přehled odpovědí rodičů z rozhovorů

Otázky	Lukáš	Ondřej	Marcela	Petr
Kolik je rodičům	40 a 38	43 a 40	45 a 46	37 a 33
Kdy zjistili AS	2/3 třída dotazník + diagnostika	komplexní vyšetření	potíže ve škole PPP, Nautis	agres. - PPP, psychologie, neurologie
povolání stáří dítěte	OSVČ počítač. grafik, administrativ. prac. 13	otec IT, matka doma 8	matka asistentka u dcery, otec manažer 17	překladatelka, otec majitel restaurace 7 let
projevy u dítěte škola	snadná unavitelnost, hypersenzitivita.. běžná ZŠ	komunikačně neobratný, pomalejší... běžná ZŠ	sociální fobie, rychlé se smysl. přetížení. střední zemědělská, ekologie	agresivita, opoziční chování... běžná ZŠ
ročník	8. třída	3. třída	3. ročník SŠ	1. třída
proč tato škola	snížený počet žáků ve třídě	je bez intelekt. Def., tak to neřešili	IQ 139, neviděli důvod řešit	byla nejbliže
prospěch	horší v zimním pol. Průměr 1,5	výborný	samé jedničky, z dvojek se hrouť	výborný, slovní hodnocení, pochvaly
jak se liší předměty (podle vyučující	zásadní styl výuky učitele	vyučující nemá vliv, zaměřený na téma	nerespektující učitele bojkotuje	neshody - nechce se připravovat
vztah učitele k žákovi?	neví rodiče	mají ho rádi	ví to jako asistentka své dcery	dobré, chválí ho
vliv učitele na žáka	velmi dobrý, proaktivní učitelé	ve všem, pohled na svět	přístup, komunikace, názory	spolupracuje jen když je má rád
poradit učitelé?	ne		návody jak na dceru	zatím ne, čekají
podílení se na IVP	ne, nebylo třeba	ne	ne, až na SŠ díky práci asist.	ne, SPC
co si myslí o učitelích	jsou se školou spokojeni	fajn, dítě je má rádo	většina se chová hezky	učitelka má znalosti jen základní
vzdělání rodičů	matka učitelka	oba VŠ	matka zdravotní sestra, SŠ	matka VŠ, otec VOŠ
sourozenci	o 2 roky mladší, bez diagnózy	ne	dospělý bratr, který již žije sám	ne
čas na dítě	ano	od příchodu ze školy po usnutí	nonstop, nemůže být bez dozoru	aktivní odpoledne venku, sport
věnování se mu	pouze vyslechnout	odpoledne i víkendy jsou všichni spolu	studijní typ, objevování, bádání, zvířata	outdoor aktivity, túry, kempování