

Sociální integrace nadaného žáka s poruchou autistického spektra

Zuzana Havlíková

Bakalářská práce
2020

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Zuzana Havlíková
Osobní číslo: H17908
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Sociální integrace nadaného žáka s poruchou autistického spektra

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti charakteristik nadaných žáků a sociální integrace nadaných žáků.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů a pozorování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ŠVARČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
STEHLÍKOVÁ, Monika. Nadané dítě. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.
MUDRÁK, Jiří. Nadané děti a jejich rozvoj. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5089-7.
PORTEŠOVÁ, Šárka. Rozumové nadání studentů s poruchou učení. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7520-7.
CIHELKOVÁ, Jana. Nadané dítě ve škole. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1248-5.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Machů, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užití-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vázného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

V pedagogické a speciálně pedagogické praxi se dennodenně setkáváme s diskuzí, zda sociálně integrovat nadané žáky s poruchou autistického spektra do běžné či specializované třídy. Při rozhodování sociální integrace u nadaného žáka s Aspergerovým syndromem je obzvlášť důležité znát veškerá specifika poruchy a úskalí vzdělávací praxe. Často k rozhodnutí napomůže prostá sumarizace a zhodnocení efektivity. Cílem bakalářské práce je popsat jakým způsobem probíhá sociální integrace nadaného žáka s poruchou autistického spektra ve speciální třídě pro nadané žáky. Práce popisuje, jak se mimořádně nadaná žákyně s Aspergerovým syndromem projevuje, jaké má potřeby a jak jsou tyto potřeby naplňované v prostředí specializované třídy. Rozhovory přinášejí zhodnocení zvoleného procesu integrace.

Klíčová slova: Sociální integrace, nadaný žák, porucha autistického spektra, Aspergerův syndrom, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

In pedagogical and special pedagogical practice, we meet daily to discuss whether to socially integrate gifted pupils with autistic spectrum disorder into the regular or specialized class. When deciding the social integration of a gifted pupil with Asperger syndrome, it is especially important to know all the specifics of the disorder and the pitfalls of educational practice. Often, simply summarizing and evaluating efficiency will help to make a decision. The aim of this thesis is to describe how the social integration of gifted pupils with autistic spectrum disorder in a special class for gifted pupils proceeds. The work describes how an exceptionally gifted student with Asperger syndrome manifests, what needs and how these needs are fulfilled in a specialized class environment. The interviews bring an evaluation of the chosen integration process.

Key words: Social integration, gifted pupil, autism spectrum disorder, Asperger syndrome, quality research

Velmi děkuji za odborné vedení a konstruktivní rady a odborné doporučení při zpracování bakalářské práce paní Mgr. Evě Machů, PhD.

Děkuji také učitelkám a paní vychovatelce z družiny, bez kterých by tento výzkum nemohl být realizován.

V neposlední řadě chci velmi poděkovat svojí rodině.

Motto: „Nejzajímavější lidi, které najdete, jsou ti, kteří vám nebudou zapadat do žádného šuplíku. Oni si udělají svoje vlastní.“

Dr. Temple Grandin

Prohlášení:

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	12
1.1 PŘÍZNAKY AUTISMU PROJEVUJÍCÍ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	13
1.2 SPECIÁLNÍ PRAVIDLA ŽÁKŮ S PAS	14
1.3 KOMUNIKACE S ŽÁKEM S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	16
1.4 METODIKA PRÁCE SE ŽÁKEM S PAS	16
2 MIMOŘÁDNĚ NADANÝ ŽÁK.....	18
2.1 CHARAKTERISTIKA NADANÝCH ŽÁKŮ	18
2.2 VYBRANÉ NEJČASTĚJŠÍ ZNAKY NADANÝCH ŽÁKŮ	20
2.3 SPECIFICKÉ SKUPINY NADANÝCH ŽÁKŮ.....	21
2.4 ROZVOJ NADANÝCH ŽÁKŮ.....	22
3 SOCIÁLNÍ INTEGRACE NADANÉHO ŽÁKA.....	24
3.1 RŮZNÉ PODOBY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PAS	24
3.2 SOCIÁLNÍ INTEGRACE A INKLUZE U ŽÁKŮ S PAS.....	25
3.3 INTEGRACE ŽÁKA S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM.....	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	30
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	30
4.2 CÍL VÝZKUMU	30
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.4 POJETÍ VÝZKUMU	31
4.5 OBJEKT VÝZKUMU.....	32
4.6 VÝZKUMNÉ METODY	32
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	33
5 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	35
5.1 KASUISTIKA DÍVKY	35
5.2 ANALÝZA ROZHovorŮ – OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ	38
5.3 SHRnutí.....	50
5.4 DOPORUČENÍ PRO PRAxi.....	55
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	61
SEZNAM PŘÍLOH.....	62

ÚVOD

Během svého sebevzdělávání v oblasti sociální pedagogiky jsem si oblíbila cílovou skupinu dětí s poruchami autistického spektra. Pro více informací o dané problematice jsem koncem roku využila online audiovizuální webinář na téma: „Podpora žáků s poruchami autistického spektra“, (dále jen „PAS“), pod vedením Mgr. Zuzany Žampachové. Webinář se uskutečnil na platformě metodického internetového portálu pro podporu zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách. Hlavním důvodem uspořádání této interaktivní formy byla skutečnost, že odlišnost pramenící z povahy PAS může stále vést k sociálnímu vyloučení a dalším problémům jedince v celém jeho životě. Maximální podpora by měla být právě již v začátcích povinné školní docházky v mladším věku, tj. na I. stupni základní školy. Webinář jsem brala, jako snadný způsob, jak se o daném tématu dozvědět více. Bylo pro mne zajímavé sledovat vzájemnou reflexi českého školství a speciální pedagogické práce s žáky s PAS. Odborníci na danou problematiku stále upozorňují, že poruchy autistického spektra jsou natolik složitý pedagogicky a speciálně pedagogický problém, který neustále vyžaduje předávání informací, jak rodičům, tak především všem pedagogickým pracovníkům.

Zajímavost zvoleného tématu vychází právě z výše popsaného webináře, který popisuje dosavadní školní edukační praxi na běžné základní škole I. stupně s různými pedagogy a jejich žáky s odlišnými druhy poruch autistického spektra. Nejčastěji se jedná o žáky, kteří jsou mimořádně nadaní, ale zároveň jsou diagnostikováni Aspergerovým syndromem. Pedagogičtí pracovníci základních škol stále častěji pracují s žáky s Aspergerovým syndromem, jehož součástí jsou mimořádné intelektuální schopnosti. Jedná se o komplexní problém celého pedagogického sboru, který v sobě zahrnuje dennodenní edukační činnost s jakoukoliv odlišností svých žáků. Bohužel stále chybí některým učitelům potřebné vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Problém může být nedostatečné či nevhodné přizpůsobení vzdělávacích podmínek ve školních třídách. V těchto případech je učitel zodpovědný jen z části nebo vůbec, protože může chybět systémová podpora vzdělávání žáku s PAS v přirozeném prostředí. Tento stav neprospívá nejvíce samotným žákům s PAS, protože potřeba nutnosti vzdělání je zřejmá, i když to tak nemusí právě u těchto typů mimořádně nadaných žáků působit. Případná neprofesionální pedagogická intervence či nedostatečná intelektuální náročnost vzdělávacích podnětů způsobuje, že dítě přestává být samo sebou. Rodiče těchto dětí můžou mít proto velké dilema, zda integrovat nadané dítě v běžném prostředí I. stupně základní školy nebo zda segregovat nadané dítě a vzdělávat ho v

jednotlivých typech speciálních škol či tříd. Rodičům v tomto rozhodnutí většinou pomáhají pracovníci z pedagogicko-psychologických poraden, kteří dávají doporučení, jakým směrem nadané dítě vzdělávat. Stále ještě můžeme zaznamenat odlišné postoje a emoce při umísťování nadaných dětí s PAS do běžné třídy nebo oddělených tříd. Existuje názor, že v běžných třídách jsou nevyhovující podmínky, kdy dítě nestačí tempu a dynamice třídy. Na inteligenční potenciál dítěte nejsou dostatečné reakce a podněty. Dítě stagnuje nebo dominuje. Handicap většinou zastíní rozvoj nadání. Naproti tomu se setkáváme také s negativním názorem na oddělené třídy. Oddělené třídy vytváří určité umělé prostředí, které neodráží skutečnou realitu společnosti. Dítěti tak mohou chybět sociální dovednosti, adaptace a spolupráce jako v běžném životě.

Z výše uvedeného vyplývá aplikační cíl naší práce, kdy považujeme za potřebné, aby pedagogičtí pracovníci I. stupně základní školy vědomě usilovali o účinné směry pedagogické intervence, která je u dětí s PAS výrazně odlišná od běžných speciálně-pedagogických intervencí. Dále by bylo dobré posilovat velký motiv těchto pracovníků, kteří chtějí pomáhat dětem s PAS v prostředí běžných základních škol. Také je velmi důležité upevňovat rozhodnutí rodičů jaký typ školy vybrat s ohledem na specifika svého dítěte. V neposlední řadě je dobré podporovat žáky s PAS v životě, ve kterém sami umějí žít. Poznávací cíl práce je stanoven hlavní výzkumnou otázkou, která je formulovaná: **„Jakým způsobem probíhá sociální integrace nadaného žáka s poruchou autistického spektra ve speciální třídě pro nadané žáky?“**

Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola předkládá zjednodušený pohled na problematiku PAS u dětí. Druhá kapitola sumarizuje základní informace o mimořádně nadaných dětech. Závěrečná třetí kapitola stručně popisuje proces sociální integrace dítěte s PAS v naší společnosti. Praktická část přibližuje výzkum, který se zaměřuje na reálné fungování a vhodnost edukace nadaných žáků s PAS ve speciální výběrové třídě na I. stupni základní školy. Výzkum byl zpracován kvalitativním přístupem pomocí polostrukturovaného rozhovoru a studiem odborných dokumentů nadané žákyně s Aspergerovým syndromem. Jednotkou zkoumání v našem výzkumu je žákyně čtvrté třídy základní školy. Komunikačními partnery jsou čtyři pedagogické pracovnice, dvě třídní učitelky, vychovatelka školní družiny a asistentka pedagoga. Praktickým cílem výzkumu je pomoci rodičům při volbě rozhodování sociální integrace, aby měli lepší představu o tom,

jak může vypadat integrace ve speciální třídě pro žáky s diagnózou PAS. V závěru praktické části odpovídáme na výzkumné otázky a předkládáme doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

První kapitola bakalářské práce je důležitou částí, protože představuje základ celé problematiky. V souhrnu se snaží nejprve krátce vysvětlit, co to znamená, když je žákovi diagnostikovaná porucha autistického spektra (dále jen „PAS“). O jaké příznaky se může jednat již na I. stupni základní školy. Dále popisuje, jaká jsou pravidla, specifika práce a komunikace s žákem s PAS. V závěru kapitoly je shrnuta metodika práce s žákem s PAS.

K základní charakteristice poruch autistického spektra se vyjadřuje odborná literatura velmi široce. Mezi poruchy autistického spektra Thorová (2006) řadí: dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a syndrom a dezintegrační poruchu. Záleží na pojetí každého jednotlivého odborného autora. Dle Thorové (2006) a Vocilky (1996) samotný vznik poruchy je způsobený poruchou neurobiologického původu, pravděpodobně vzniklou na základě genetických faktorů. Naproti tomu Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) jsou přesvědčeni, že se jedná o organicko-biologickou etiologii. Může jít o pervazivní vývojovou poruchu označovanou jako „vše-pronikající“, kdy vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Tyto poruchy jsou vnímané jako nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Problém je, že spektrum různých specifických odchylek ve vývoji je u každého dítěte velmi individuální v různé míře a intenzitě. S věkem se velmi často dramaticky mění.

Dle Howlina (2005) dítě, které má takto narušený mentální vývoj je znevýhodněno v několika oblastech, a to velmi různorodě. Porucha mozkových funkcí dítěti neumožňuje do plné míry rozumět tomu, co vidí a slyší, co v reálném životě prožívá. Nejčastěji bývají narušené oblasti komunikace, představitosti a sociálního chování. Howlin dále hovoří o tzv. „základní diagnostické triádě“ problémových oblastí vývoje u dětí s PAS. Dle Thorové (2006) je důležité, že tyto děti vykazují také velkou měrou stereotypní, rigidní a kompulzivní chování včetně zvláštních zájmů. Některé dovednosti chybí, jiné převyšují. Také se setkáváme s tím, že vývoj řeči je u každého jiný.

Vzhledem k tomu, že předmětem výzkumu je žákyně s diagnózou Aspergerovým syndromem, zaměříme se krátce na charakteristiku této poruchy. Dle Svobody, Krejčířové, Vágnerové (2001) je rozhodující vývojová porucha v oblasti porozumění, emočního prožívání a komunikace. Naproti tomu se ale u těchto dětí setkáváme s velmi dobrým

intelektem a vyjadřovacími schopnostmi. Zde je typické to, že není přítomná porucha řeči, která je spíše u dětského autismu. Typické projevy popisuje také Thorová (2007), která uvádí, že lidí s Aspergerovým syndromem mají celou řadu problémů, např. oblast navazování kontaktů, mimoslovní komunikaci, lidé lpí na rituálech, negativně reagují na změny. Tito lidé mají problém porozumět vlastním pocitům a emocím druhých lidí v sociálním kontextu. Proto jsou společností vnímáni jako velmi zvláštní a odlišní, často jsou vnímáni jako osoby mentálně handicapované. Dle Howlina (2006) je důležitým znakem velmi silný zájem o nestandardní činnosti a poznatky, např. encyklopedické znalosti. Předmět zájmu se ale v průběhu života mění a může vyvolat různé afektivní stavy, deprese, pasivitu či mánie. Tyto stavy mohou být z podnětu nepochopení okolí a neschopnosti orientace v každodenních situacích.

1.1 Příznaky Autismu projevující u žáků základní školy

Období předškolního věku je velmi citlivé na rozpoznání prvotních příznaků autismu. Dle Attwooda (2005, s. 29) „*příznaky nemusejí být tak zřejmé, proto se může stát, že rodiče, lékaři i další odborníci vůbec nemusí uvažovat o této diagnóze*“. Attwood (2005) klade velký důraz na pedagogického pracovníka, který by si měl velmi brzo všimnout, že dítě nějakým způsobem vybočuje ze standardů. Pedagog má možnost srovnat žáka s jeho vrstevníky. Pak se mohou projevit právě příznaky typické pro autismus. Společenská pravidla chování nejsou dost dobře pochopena, představitivost neodpovídá normě, nebo je dítě hluboce pohlčeno zájmem o jednu specifickou oblast, rovněž tak může působit dojmem, že si ve třídě vystačí zcela samo.

Vosmik, Bělohlávková (2010, s. 15-16) apelují právě na pedagogické pracovníky a doporučují nezbytnost podrobného seznámení s problematikou dětí s PAS. Upozorňují, že existují škály, které by se měly používat hned v prvních letech školní docházky, protože toto období je nejtypičtější pro výše popsané neobvyklé vzorce chování a vlastnosti. Autoři popisují kritéria, která lze právě pro tento případ použít:

- „*Žák se vyhýbá kontaktu s vrstevníky, zvláště při spontánních příležitostech, kdy se to od něj očekává např. přestávky, volné hodiny apod.*;
- *Působí, jako by si neuvědomoval pravidla společenského chování nebo je vědomě porušoval, zvláště nevhodnými poznámkami, které mohou ostatním ubližovat;*
- *Projevuje se u něj chování nepřiměřené kontextu situace;*

- *Má nedostatek empatie – působí chladně, vypočítavě, navíc to vůbec neskrývá;*
- *Vypadá, jako by očekával, že druzí znají jeho myšlenky a mají povědomí o jeho názorech a představách;*
- *Objevuje se u něj výrazný neklid v situacích, kdy se něco neočekávaně změní nebo pokazí, těžko zvládá adaptaci na nové prostředí a situace;*
- *Vyjadřuje své pocity v nesprávném kontextu, nedostatečně přesně. Neodlišuje intenzitu pocitů, které projevují druzí lidé;*
- *Nemá zájem o kolektivní sporty nebo v nich selhává;*
- *Je lhostejný vůči tlaku vrstevníků, nenechá se strhnout módními trendy, má své specifické zájmy;*
- *Má neobvyklý tón hlasu a způsob mluvy;*
- *Nechápe metafory;*
- *Čte výhradně za účelem získávat nové informace, ale o beletrii nejeví zájem;*
- *Při interpretaci textu ulpívá na nedůležitých detailech a podstata mu uniká;*
- *Má výjimečně dobrou paměť na události a fakta;*
- *Chybí mu představivost;*
- *Má své rituály, na nichž neústupně trvá;*
- *Výrazy jeho tváře bývají zvláštní, nezvyklé;*
- *Na nějaké zvuky či světlo reaguje nepřiměřeně;*
- *Je méně citlivý na teplotu, bolest;*
- *Koordinace pohybů je oslabená, např. nedokáže chytit míč. “*

Dle názoru Páté (2007) se jednoduše jedná o kategorie typické kvalitativním zhoršením vzájemných společenských vazeb a způsobu komunikace. Jedná se vždy o pronikavý rys chování, zřejmý ve všech situacích. Důsledkem je pak, jak už bylo popsáno, že dítě vlastně nerozumí světu kolem něj. Autoři se domnívají, že způsob dědičnosti není prokázán, ale genetické vlivy jsou údajně velmi silné.

1.2 Speciální pravidla žáků s PAS

Dle Čadilové, Žampachové (2008) je důležitá práce také se spolužáky žáka s PAS. Pokud dostatečně nevysvětlíme některé nestandardní zásahy do výuky, spolužáci začnou klást odpor. Může se projevit závist, negativní komentáře, nebudou si ho všimnout, mohou ho různě zesměšňovat, popichovat, navádět k provádění různých nepřiměřených činností, také může

dojít k fyzickému útoku a psychické či fyzické dlouhodobé šikaně. Autorky se shodují, že je důležité zcela zamezit zpochybňování některých podpůrných opatření. Více než nutné je se spolužáky žáka s PAS pravidelně a pravdivě hovořit o spolužákově handicapu. Neustále vysvětlovat, proč se jejich spolužák chová tak podivně a zajistit přiměřené reakce dětí vůči integrovanému žákovi. Současně je třeba vysvětlit, že ani opakované vystavení se problematickým oblastem nepovede k žádoucí změně, dítě s PAS si jednoduše nezvykne, drilem se nám nepodaří deficity zmírnit nebo dokonce překonat, dosáhneme s největší pravděpodobností pravého opaku.

Bittmannová a Bittmann (2017, s. 23) doporučující zavést a praktikovat speciální pravidla pro dítě s PAS. Jedná se o speciální pravidla dvojího typu:

Speciálně pedagogická pravidla

- *„Zkrácení výuky;*
- *Vynechání konkrétních hodin;*
- *Omezení rozsahu výuky, dítě se tak učí pouze část látky, má upravené osnovy;*
- *strukturované dělení hodiny na část pracovní a odměnovou;*
- *Delší čas na daný výkon;*
- *Upravené zadání písemných prací, testové zadání, vynechání abstraktních pojmů a termínů;*
- *Paralelní vzdělávání prostřednictvím pracovních listů;*
- *Preference určitého typu zkoušení;*
- *Přítomnost asistenta pedagoga, který dítěti radí a pomáhá;*
- *Možnost psát písemné práce mimo třídu, ve volné učebně nebo v kabinetu;*
- *Možnost využití kompenzačních pomůcek, např. tabletu nebo notebooku.“*

Terapeutická pravidla

- *„Zavedení odměnového systému, např. možnost hraní počítačových her po splnění určitých pravidel a částí výuky;*
- *doporučení odejít ze třídy v případě rostoucí nepohody.“*

Čadilová, Žampachová (2008) upozorňují, že samotní spolužáci mohou žákovi s PAS pomoci. A to např.: Spolužáci se mohou žáka s PAS pokusit zapojit do volnočasových aktivit; Spolužáci mohou žákovi s PAS pomoci přechodu ze šatny, ze třídy do jiné třídy, do

jídelny apod.; Spolužáci mohou společně s žákem s PAS sepsat jasná a stručná pravidla; Spolužáci mohou společně s žákem s PAS při nevhodném chování mu dát návod, jak se chovat správně; Pokud to žák s PAS nerespektuje, je třeba, aby se spolužáci obrátili na učitele s žádostí o pomoc a neřešili složitou situaci sami; Spolužáci mohou významně žákovi s PAS pomoci i během výuky; Spolužák sedící vedle žáka s PAS může ukázat, kde má pracovat, vysvětlit, co má dělat apod.

1.3 Komunikace s žákem s Aspergerovým syndromem

Dle Attwooda (2005, s. 78) „by si měli být rodiče, učitelé a příbuzní vědomi, že dítě s Aspergerovým syndromem má tendenci k doslovnému chápání obrazných vyjádření v mluveném i písemném projevu. Dítě s Aspergerovým syndromem se necítí ve třídě příjemně, když učitel začne vyprávět vtipy, je ironický, používá sarkasmus nebo slovní hříčky. Jednoduše řečeno mu je vždy třeba vysvětlit co se za výrokem nebo obrazem skrývá, co přesně znamená. Při rozhovoru měníme tón i hlasitost řeči, abychom zdůraznili klíčová slova nebo naznačili, co pro nás různé události znamenají po citové stránce“.

Spolu s výše popsaným se Vosmik, Bělohávková (2010, s. 76) vyjadřují, „že všichni studenti potřebují být ke studiu motivováni, a žáci s PAS o to více. Učitelé proto musí ještě více dbát na konkrétní vysvětlování všech činností a jejich zdůvodňování. Na začátku hodiny učitel obvykle sděluje, co bude téma hodiny, to však v tomto případě nestačí, je třeba tématem navázat na předchozí výuku, uvést ho do souvislostí, popř. něco krátce zopakovat.“ Dále je studentům nutné sdělit, jakou formou bude téma pojednáno, např. výklad, cvičení, skupinová práce apod., a pro žáka s PAS je důležitý i časový harmonogram jednotlivých činností, ale když student bude vědět, kolik času potrvají, snáze zmírníme jeho nervozitu a přesvědčíme ho, aby vykonával i neoblíbenou činnost. Nezapomínejme studenta za pěknou práci odměnit. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

1.4 Metodika práce se žákem s PAS

Dle Čadilové, Žampachové (2012) základní školu navštěvují žáci s PAS zpravidla bez mentálního postižení. Přesto se stává, že do školního kolektivu jsou zařazeni také žáci s různou mírou symptomatiky PAS, s různě těžkými formami problémového chování, někdy i s dalšími přidruženými poruchami a postiženími. Autorky upozorňují, že je potřeba počítat, že ve třídě bude nerovnoměrný vývojovým profilem, protože do procesu edukace se můžou

zapojit i žáci, jejichž intelektové schopnosti jsou nerovnoměrně rozloženy v pásmu mentální retardace. Jedná se spíše o žáka s mírnou symptomatikou PAS a s minimálními projevy problémového chování, jen ojediněle s dalšími přidruženými poruchami a postiženími.

Proto je nutné vytvářet individuální vzdělávací plány. Dle autorek by tyto plány měly hlavně obsahovat: Jakým způsobem bude upraveno prostředí, jaká bude míra vizualizace rozvrhu hodin, jak individuálně uplatnit metody a postupy při vzdělávání, jaký bude použit motivační systém, naplňování klíčových kompetencí žáka, vytyčení kompetencí asistenta pedagoga.

Základem metodiky práce je strukturované učení, které vychází z behaviorální intervence, kdy jde o zaměření především na vnější změnu podmínek učení a chování jednotlivce. U kognitivně-behaviorální intervence jde o zaměření na změnu jeho myšlení. Při uplatňování uvedených intervencí hraje roli řada faktorů. Nejzásadnější je míra mentálního handicapu a míra symptomatiky poruch autistického spektra. Čadilová a Žampachová (2012) hovoří o základních principech strukturovaného učení. Jedná se o individualizaci, strukturalizaci, vizualizaci a motivaci. U principu individualizace jde především o individuální řešení jeho problémů, práce s tímto jedincem v individuálním vztahu a individuální volbu metod a postupu. U principu strukturalizace jde o jednoznačné viditelné uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností. Usnadníme odpověď na otázky: „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“ U principu vizualizace jde především o snadněji a samostatněji interpretovat strukturu prostoru, času a jednotlivých činností. A u principu motivace jde především o systematické poskytování odměn za žádoucí chování. Pak u řady dětí s PAS dochází k trvalému zlepšení chování. Je důležité si uvědomit, že je daleko výhodnější uplatňovat pozitivní motivaci, neboť způsob ovlivňování chování má při práci s dětmi s autismem klíčovou roli.

2 MIMOŘÁDNĚ NADANÝ ŽÁK

Druhá kapitola bakalářské práce charakterizuje tento druhý složitý klíčový pojem „mimořádně nadaný žák“. Diskutuje pomoci vybraných odborných autorů, jak lze na takové děti nahlížet, kdo vlastně jsou a jaké mají znaky. Dále vystihuje, s jakými specifickými skupinami nadaných žáků je možné se setkat. V závěru je popisováno, jak dále lze intelektuálně nadané děti rozvíjet.

2.1 Charakteristika nadaných žáků

Jak bylo zmíněno v úvodu, charakterizovat tak složitý pojem jako je nadané dítě, je velmi náročné. Řada odborných autorů se k tomuto pojmu vyjadřuje následovně. Například dle Fořtíka a Fořtíkové (2007, s. 24): *„Pojmem mimořádně nadané, talentované, dítě označujeme jedince, jehož výkony na nadání velmi záhy poukazují, nebo u něhož jsme opakovaně zjistili velmi vysoký osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů (např. intelektový, tvořivý, silný zájem o některou z oblastí lidské činnosti, značně pokročilé vědomosti a znalosti v těchto oblastech oproti vrstevníkům, angažovanost a vytrvalost při řešení úkolů v dané oblasti). V určitém okruhu zájmů už může také podávat vynikající výsledky, které jsou ve srovnání s vrstevníky z hlediska kvantity nebo kvality výjimečné.“*

Hříbková (2009) charakterizuje nadání jako potenciál. Potenciálem mohou být podle autorky myšleny např. schopnosti, motivace, vlastnosti a rysy aj., na straně osobnosti k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon, tj. výsledek či produkt činnosti. *„Ať už si za potenciál dosadíme jakýkoliv druh schopností nebo osobnostní vlastnost, v případě, kdy se mluví o nadání, musí následovat pouze výkon superiorní, mimořádný, ne jakýkoliv. Někdy se lze setkat s chápáním nadání ve smyslu potenciálu pro učení, ve kterém je brán zřetel především na rychlost učení. Abychom v praxi mohli vyslovit určitý úsudek o potenciálu, musíme však podaný výkon jedince pozorovat“.* (Hříbková, 2009, s. 46)

Přehlednější vysvětlení nadání předkládá odborná autorka Sejvalová (2004), která hovoří o potencionálu také v souvislosti s vysokým výkonem v následujících oblastech. Oblast intelektových schopností, do kterých řadí např. verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti, apod. Dále oblast specifických akademických vloh, do kterých se řadí např. matematika, přírodní vědy, technika, jazyky, apod. Dále oblast kreativního nadání, do které zahrnuje např. schopnost tvorby nových nápadů a produktů, originální řešení problémů,

apod. Předposlední oblast uvádí autorka vůdcovské schopnosti, do kterých řadí např. řízení a reprezentaci lidí, kvalitní komunikaci, apod. Poslední oblastí jsou dle ní mechanické schopnosti, které popisuje např. jako prostorovou představivost, manipulaci, vnímání.

Gošová (2011) upozorňuje, že je dobré odlišovat „nadání“ od „mimořádného nadání“. K tomu uvádí, že je potřeba na situaci se dívat z pohledu míry potřebné podpory, a také z hlediska prožívání situací při vzdělávání ze strany žáka. U nadaných žáků se projevuje vysoká úroveň schopností a podávání vysokých výkonů v oblasti svých vloh. Nadaný žák si rád a snadno osvojuje učební látku. U mimořádně nadaného žáka je to trochu jiné. Žáci se okruhu svého zájmu vloh musí věnovat, jsou k tomu vnitřně nutkáni. Pokud tato potřeba není zcela naplněna, dochází většinou k projevům deprivace nebo frustrace. Takže mimořádně nadaný žák se učit musí, nemá jinou volbu. Gošová tedy apeluje na pedagogy vzdělávající žáky s nadáním či mimořádným nadáním, aby přizpůsobili svůj přístup právě těmto odlišnostem.

České školské prostředí definuje a ošetřuje oblast vzdělávání mimořádně nadaných žáků legislativní vyhláškou. Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v třetí části v § 12 následovně: *„Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech. Zjišťování mimořádného nadání žáka provádí školské poradenské zařízení. Pro mimořádně nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech.“*

Odborná literatura dále ještě různě definuje a popisuje, jaké jsou rozdíly mezi nadáním a bystrostí, nadáním a talentem. Dle Hartla a Hartlové (2000, s. 598) je *„talent soubor schopností, většinou vrozený a který umožňuje dosahovat v určitém specifické skupině či oblasti nadprůměrných výkonů“*. Co se týče dítěte, které je bystré, tak zásadní rozdíl nabízí Havigerová, Křováčková (2011, s. 12), které popisují, že *„využité učební pomůcky, materiály a postupy zajišťující úspěšný a efektivní výchovně-vzdělávací proces u bystrých žáků, jsou nedostačující pro žáky nadané, které vyžadují naprosto odlišné specifické vzdělávací pomůcky, materiál i přístup pedagoga“*.

Stanovit u žáka, jestli je nadaný, mimořádně nadaný, talentovaný či bystrý je velmi složité. Využívají se k tomuto posuzování a stanovování diagnóz různé speciální pedagogické postupy, metody a techniky. Konečný verdikt by měl stanovit příslušný expert např. v rámci pedagogicko-psychologické poradny.

2.2 Vybrané nejčastější znaky nadaných žáků

Jak bylo popsáno výše, je nesnadný úkol rozlišit do jaké kategorie žáka zařadit. Pomůckou jsou také různé koncepty a modely, které se různě prolínají nebo doplňují. Tyto strategie nejsou ale předmětem popisování v této bakalářské práci. Zaměříme se spíše na správnou identifikaci nadaného žáka ve skupině vrstevníků. To může být první předpoklad pro „odhalení“ či „odlišení“ takového žáka.

Machů (2016) popisuje, že zkoumáním a různým členěním či kategorizováním nadaných dětí se po dlouhou dobu v rámci svých výzkumů a studií zabývala řada odborníků. Jednalo se o snahu potvrdit či identifikovat prostřednictvím charakteristiky, že je opravdu dítě mimořádně nadané. Platnost nebyla však doposud ověřena. V Dnešní době je mnoho charakteristik, které v pedagogické praxi slouží pro orientaci a k prvotnímu vypátrání nadaného žáka.

Dle Laznibatové (in Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 16) je nutné si uvědomit, že „*nadané děti rozhodně nejsou stejnorodou skupinou. Nadané děti se odlišují od ostatních zejména v oblasti kognitivní a emocionální. Poznatky o formách, podobách a projevech nadání jsou různé a tyto charakteristiky se nemusí vždy vyskytovat souběžně a ve stejné intenzitě.*“

Dále Laznibatová (in Fořtík, Fořtíková, 2007) uvádí tři základní oblasti rozpoznání nadání:

- 1) **Všeobecné znaky** – Velká energie, vitalita, široké spektrum zájmů, bohatý slovník, rané čtení, časté schopnosti používat abstraktní pojmy, pochopit význam cizích slov a používat je, zájem o podstatu věcí, vztahů, vynikající paměť a pozornost, celkově nízká unavitelnost v duševních činnostech, zájem o náročná témata jako je filozofie, etika, chce vést diskuse na tato témata.
- 2) **Tvořivé znaky** – Intelektová hravost, bohatá fantazie a schopnosti lehce rozehrát imaginaci, množství originálních nápadů, expresivita v názorech a ve vyjadřování, pružnost, hravost myšlení, originalita při řešení úloh různého typu, úsilí o jedinečnost a

neopakovatelnost nápadů v pracích, úžasná představivost, silně vyvinutý smysl pro estetické cítění a vidění věcí, častá impulzivnost, výbušnost, prudké reakce, emocionální citlivost a zranitelnost.

- 3) **Učební znaky** – Děti začínají se vším dříve než ostatní, rychlé tempo učení, lehké učení a radost z každé intelektové aktivity, bystrost při pozorování, schopností rozeznat všechny detaily, schopnost vhledu do podstaty problému, tendence k strukturování problémů, dobré analyticko-syntetické, stejně jako logicko-algoritmické myšlení, zároveň kreativní myšlení, schopnost najít více řešení problémů, neúnavnost při vyhledávání informací, správné zevšeobecňování, schopnost kritického a sebekritického myšlení a perfekcionismus.

2.3 Specifické skupiny nadaných žáků

Odborná literatura rozlišuje široké vymezení různých specifických skupin nadaných dětí. Uvádíme zde pouze základní přehled nejčastějších kombinací nadání a postižení. V souvislosti s výběrem tématu a zaměření popisujeme pouze vybranou kategorii, tj. nadané děti s Aspergerovým syndromem.

V souvislosti s výše popsáním se používá termín „dvojí výjimečnost“ či „nadání s handicapem“, které popisuje Kroupová (2016). Ta také uvádí, že nadání zůstává často skryté nebo neidentifikovatelné, protože porucha a nadání se mohou vzájemně maskovat či kompenzovat. Pak se může stát, že pedagog takového žáka označí jako „průměrného“.

Stehlíková (2018, s. 23) upozorňuje, že nadané děti tvoří skupinu se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami a nadání se vyskytuje také u postižených nebo narušených jedinců. Ti pak potřebují častější psychologickou, pedagogickou a poradenskou pomoc. Autorka vymezuje nejčastější kombinace nadání a postižení takto:

- „Nadané děti s poruchami učení, např. dysgrafie, dysortografie apod.;
- *Nadané děti s poruchami chování, např. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Attention Deficit Disorder;*
- *Nadané děti se smyslovým postižením*
- *Nadané děti s tělesným postižením*
- *Nadané děti s Aspergerovým syndromem.*“

Jak již bylo zmíněno výše, stručně popíšeme poslední kategorii kombinaci nadání a postižení, tj. nadané dítě s Aspergerovým syndromem. Touto problematikou se mimo jiných autorů zabýval hodně Attwood (2005), který tento druh znevýhodnění velmi podrobně popisuje.

„Aspergerův syndrom je druhem autismu. Jde o vývojovou poruchu, která je charakteristická hlavně problémy v oblasti sociální zručnosti, komunikace, jistými vzory chování a velkým zájmem o některé oblasti. Vyšší výskyt je zaznamenán u chlapců. Mnoho podobných rysů lze najít u Aspergera a intelektově nadaného dítěte, intelektově nadaného Aspergera. Mezi typické znaky dítěte s Aspergerovým syndromem jsou, jak již bylo popsáno v první kapitole např. fascinace některými oblastmi zájmů, problémy s komunikací, nejsou schopni rozeznat verbální či neverbální signály apod.“ (Attwood, 2005, s. 11)

2.4 Rozvoj nadaných žáků

Dle Mudráka (2015, s. 19), když označíme dítě jako nadané, implikujeme tím, že se jedná o dítě jistým způsobem jedinečné. *„Děti identifikované jako nadané se ve srovnání s vrstevníky snadno učí, bývají motivované, tvořivé a dosahují vynikajících studijních výsledků. Potenciál, který tím demonstrují, přitom ovlivňuje jejich interakce s druhými lidmi, a tím utváří specifickým způsobem jejich vzdělávací zkušenost. Pokud je dítě schopno se učit nové informace výrazně rychleji než jeho vrstevníci, utváří se tím nejen jeho znalosti, ale také to, jakým způsobem se připravuje, jak na něj pohlíží rodiče, vyučující, spolužáci, i jak vnímá samo sebe a své možnosti. Nadání tedy není pouze individuální rys, ale celá řada vzájemných interakcí mezi dítětem a jeho sociálním okolím.“*

Fořtík, Fořtíková (2007) doporučují využívat při práci s nadanými žáky dva hlavní principy, které tu ve shrnutí charakterizujeme. V prvním případě se dle nich jedná o „Obohacování“, tedy rozšířený program, který má sloužit nadaným dětem buď ve specifických oblastech, jako jsou např. jazykové, sportovní, hudební či matematické, nebo ve všeobecných akademických odvětvích, kde se předpokládá akademická orientace žáků a jejich pokračování ve studiu na vysoké škole. Ve druhém případě popisují „Akceleraci“, tedy urychlování školního procesu, pokud se prokáže, že dítěti tempo dané disciplíny nevyhovuje, že učivo zvládá mnohem rychleji. Mezi její formy patří předčasný vstup do školy u dítěte mladšího šesti let, dřívější vstup na vyšší úroveň vzdělávání, např. žák vstoupí na střední

školu dříve, než to odpovídá jeho věku; nebo např. přeskokování ročníků v jednom, nebo ve více předmětech; nebo např. seskupování studentů s lepšími výsledky v určitých předmětech; nebo dále např. vertikální seskupování, tj. napříč věkovými skupinami, a také např. paralelní studium, kdy žák základní školy může současně studovat některé předměty na střední škole. Akcelerace tedy dle uvedených autorů znamená razantnější zásah do průběhu studia nadaného žáka, není však tolik organizačně náročná pro školu, kde dítě studuje.

3 SOCIÁLNÍ INTEGRACE NADANÉHO ŽÁKA S PAS

Závěrečná třetí kapitola teoretické části vystihuje podstatu popisovanou v úvodu bakalářské práce, tj. zda dítě umístit do běžné třídy na základní škole, nebo zda by bylo vhodnější dítě umístit do „speciální třídy“ či „speciální školy“ v rámci povinné školní docházky na základní škole. Proto je potřeba charakterizovat, jaké formy vzdělání existují, dále co vlastně znamenají termíny jako sociální integrace, sociální inkluze či segregace a jak tento proces ovlivňuje dítě s poruchou autistického spektra.

3.1 Různé podoby vzdělávání žáků s PAS

Volba, jakou školu, třídu či zaměření zvolit přichází zpravidla velmi brzy, tzv. v raném věku. Může být již v předškolním věku zřejmé, do jakého typu školy dítě nastoupí. Většinou se vychází z pedagogicko-psychologického doporučení dle schopností a zaměření konkrétního žáka s PAS.

Pro pochopení problematiky sociální integrace je důležité vymezit formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Dle Jeřábka, Tupého a Brychnáčové, et al., (2008, s. 8) je speciální vzdělávání zajištěno: *„V základní škole speciální; nebo formou individuální integrace ve třídách základní školy nebo školy samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem postižení podle individuálního vzdělávacího plánu; nebo formou skupinové integrace ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v základní škole nebo základní škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení; nebo v rámci jiného způsobu plnění povinné školní docházky, který je stanoven zákonem.“*

Organizace vzdělávání v základní škole speciální probíhá dle Pipekové (2010) tak, že může trvat deset ročníků a člení se na první stupeň, tj. 1. až 6. ročník, a druhý stupeň, tj. 7. až 10. ročník. Vyučovací hodina může být rozdělena na více jednotek podle individuálních schopností a potřeb žáků. Zařazení žáka se zdravotním postižením do některé formy speciálního vzdělávání může předcházet diagnostický pobyt žáka ve škole, do které má být zařazen, a to v délce dvou až šesti měsíců.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy uvádí ve své statistické ročence výkonových ukazatelů za období 2018/2019 cca 5 283 dětí s diagnózou „Autista“, individuálně integrovaných ve speciálních třídách na základních školách. (msmt.cz)

Existuje mnoho kombinací a variant edukací žáka se znevýhodněním, např. speciální třídy, školy nebo také speciální třídy, kdy část vyučování probíhá v běžné třídě nebo ve třídě vyššího ročníku. V našem výzkumu máme variantu, kdy žákyně s PAS pravidelně navštěvuje speciální třídu běžné základní školy.

3.2 Sociální integrace a inkluze u žáků s PAS

Integraci můžeme vymezit jako „*snahu o úplné zapojení handicapovaného jedince, splynutí, začlenění a zapojení ve společnosti. WHO definuje integraci jako sociální rehabilitaci, jako schopnost osoby podílet se na obvyklých sociálních procesech*“. (Fischer, Škoda 2008, s. 23)

Integrované vzdělávání popisované dle Fischera, Škody (2008) můžeme v souladu s výše uvedenou definicí vymezit jako úplné zapojení jedince do běžného edukačního procesu. Obvyklé edukační procesy se přes znevýhodnění odehrávají v rámci běžného školního prostředí. Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se. Roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cílem integrace je vytvoření akceptace znevýhodněných a „zdravých“.

Dle Langa, Berberichové (1998, s. 57) je „*interakce mezi žáky významná nejen tím, že jimi děti získávají ohromné množství sociálních zkušeností a mohou si procvičovat širokou škálu sociálních dovedností, ale učení kladoucí důraz na spolupráci dětí má velký význam pro zvládnutí obsahu tradičního učiva: v konfrontaci s názory ostatních dětí se žákům otevírá přístup k mnohem většímu množství myšlenek a možností, jak chápat svět a řešit problémy.*“

Sociální integrace osob se sníženou sociální adaptací, je dle Slowíka (2007) závislá na některých zásadních vlivech. Především je důležitá etiologie tohoto handicapu u konkrétního jedince. Vždy je potřebná dlouhodobá systematická intervence a pomoc. V mnoha případech úspěšného společenského začlenění jedince se sníženou sociální adaptací je vhodná kombinace sociální, zdravotní, psychologické a speciálně pedagogické péče. Velmi podstatné je také hledání nových cest a opatření omezujících rizika sociální exkluze.

Společné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta se zdravotním postižením dle Michalíka (2002) neznámá integrace bezhlavé vhození dítěte s postižením do běžného vzdělávacího proudu, ale trpělivou a mravenčí prací vedoucí k vytvoření takových podmínek vzdělávání, které při dodržení základní myšlenky integrace umožní žákovi s postižením i maximální rozvoj jeho osobnosti.

Mezi nejčastější hlavní problémy v oblasti socializace dětí a žáků s PAS Vocilka (1996) uvádí, že se často setkáváme s nepřipraveností mateřských, základních i jiných škol. Dále uvádí, že pedagogický sbor není stále ještě dostatečně erudovaný v dané problematice. Stává se tak, že kvůli chybějícím informacím raději pedagogové dítě s PAS odmítnou. Samostatným problémem je, v souvislosti s integrací žáka s PAS, asistent pedagoga. Z pohledu nedostatku takovýchto pedagogických pracovníků i z pohledu chodu třídy.

K dalšímu termínu do oblasti začleňování nebo vyčleňování osob s určitým druhem znevýhodnění patří sociální inkluze, inkluzivní vzdělávání a integrace. Krátce popíšeme uvedené termíny tak, jak na ně nahlíží odborná literatura.

V odborné literatuře se nejvíce setkáváme s pojmem integrace a inkluze. Bazalová (2012) charakterizuje integraci jako zařazení žáků s určitým druhem znevýhodnění do klasické základní školy. Oproti tomu inkluze je opakem předešlého a jedná se o sjednocený systém vzdělávání všech žáků kolektivně, a přitom je důležité nenarušit stejnou úroveň edukačního procesu. Pojem inkluzivního vzdělávání je tedy dle Hájkové a Strnadové (2010) edukační proces rozvíjející kulturu školy směrem k sociální spojitosti. V praxi to může vypadat tak, že se jedná o takový typ uspořádané běžné základní školy, která nabízí přiměřené vyučování a studium bez překážek, tj. neustále přihlížet k individuálním intelektuálním a dalším různým vzdělávacím potřebám.

3.3 Integrace žáka s Aspergerovým syndromem

Dle Fořtíka, Fořtíkové (2007) jsou v současnosti nejčastěji využívány tzv. přechodné formy mezi segregací, tj. speciální školy pro nadané, a plnou integrací, tj. jeden nadaný žák v běžné třídě se 30 dalšími spolužáky. Výhodou speciálních tříd pro nadané v rámci běžné školy je výuka přizpůsobená potřebám nadaných dětí, které jsou zároveň integrovány do běžné populace.

„Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem je pro rodiče nesnadná, v některých případech až traumatizující. Nemusí to ale tak být, narození autistického dítěte lze chápat zároveň jako výzvu či objevování jiného světa, jako dobrodružství. Aby se tak stalo, je nutné pochopit způsob myšlení autistického dítěte, jeho vnímání světa. Pokud se to podaří, může to být pro rodiče i okolí obohacující. Obdivu jsou hodni všichni rodiče, kteří jsou ochotni se do světa autistického dítěte ponořit a přemýšlet o něm. Neumíme autismus vyléčit, ale ponořením se do jejich světa se lze autistickým dětem přiblížit a usnadnit jim jejich životní cestu.“ (Pátá 2007, s. 12)

Dle Vosmika, Bělohlávkové (2010, s. 24) je základním pravidlem, pracovat u těchto dětí vždy jen s jednou emocí. Začínáme s těmi jednoduchými, poté trénujeme různé projevy intenzity citu a postupně přecházíme ke složitějším emocím. Podstatou práce by měla být vizualizace, práce s obrázky, schémata a grafy. Pouhé povídání si o tom, co prožíváme, není pro jedince s AS efektivní a spíše ho to mate. Dle Bittmannové, Bittmanna (2017, s. 24) je otázkou, jak žákovi s PAS pomoci. Autoři se domnívají, že nejhorší, co pro žáka s autismem můžeme udělat spolu s ignorací, je chtít mu pomoci. Žákovi bychom tak svým přístupem dávali najevo, že skutečně potřebuje pomoc, a potvrzovali v něm přesvědčení o vlastní neschopnosti a postižení. Obvykle se snažíme poukázat na nutnost zpětné vazby od spolužáků pro dítě s autismem, tedy obdobu vzorce: *„Když se chováš způsobem X, my se cítíme způsobem Y, a důsledkem je Z“*. Bittmannová, Bittman ve své publikaci doporučují osvědčené strategie při integraci dítěte s Aspergerovým syndromem. Právě školní třída nabízí dítěti s Aspergerovým syndromem příležitost, aby se naučilo a procvičovalo si řadu vzorců sociálního chování. Jedná se o následující strategie:

- **„Modelování chování podle spolužáků:** *Děti s Aspergerovým syndromem někdy ve třídě zlobí nebo nedávají pozor třeba jen proto, že nevědí, jak se mají v dané situaci správně chovat. Upozorňujte dítě, aby se orientovalo podle spolužáků a napodobovalo jejich chování s předpokladem, že to, co dělají, je správné.*
- **Podpora her založených na spolupráci:** *Organizovat výuku v malých skupinkách, kde děti společně něco nacvičují nebo procvičují. Dítě s Aspergerovým syndromem bude potřebovat vedení a dohled nad tím, aby dal druhým dětem prostor, vyjádřit se a zvážit jejich návrhy.*
- **Modelování vztahů s druhými:** *Učitel by měl být vzorem trpělivosti a tolerance. Měl by dítě podporovat, aby se nebálo a snažilo se do dění ve třídě zapojovat.*

- **Alternativy pomoci a podpory:** Vysvětlit dítěti, že se může s prosbou o pomoc obracet nejen na učitele, ale i spolužáky.
- **Podpora kamarádských vztahů:** V počátcích pomáhá, když si učitel vytipuje omezený okruh dětí, z jejichž strany lze očekávat vstřícnost vůči spolužákovi, a podporuje kontakty hlavně s nimi.
- **Dohled o přestávkách:** Málo strukturovaný čas a nedostatečný dohled nad změní aktivit a hluku nebývá pro dítě s Aspergerovým syndromem žádným velkým potěšením, protože tyto okamžiky zvládá nejméně a cítí se nejvíce zranitelné. Dozor by měl znát specifika takovýchto dětí, aby jednak podpořil jejich začlenění do kolektivu a jednak měl pochopení pro jejich potřebu samoty.
- **Dvojitá povaha:** Dítě s Aspergerovým syndromem si často dokáže uvědomit, že je nutné, aby dodržovalo pravidla chování ve třídě. Dále se snaží chovat, jako druhé děti. Tento tlak v něm může navodit silné citové napětí, které se po příchodu domů může uvolnit a ukázat rozpolcenost jeho osobnosti. Dítě by mělo mít možnost se po příchodu domů odreagovat.
- **Individuální pomoc:** Pro dítě s Aspergerovým syndromem je naprosto nezbytné, aby mohlo u učitelky vyhledat individuální pomoc, aby měla někdy čas jen na něj. Dále, aby s ním pedagog mohl být o samotě nebo pracovat v malých skupinkách na rozvoji sociálních dovedností. V ideálním případě by dítě mělo mít k ruce asistenta. “

Čadilová, Žampachová (2012) zdůrazňují, že při sociální integraci je vhodné, aby třídní učitel spolupracoval s pomocným pedagogem. Pomocný pedagog bez speciální odbornosti pracuje pod vedením třídního učitele. Pomocný pedagog s potřebnou odborností může po konzultaci s třídním učitelem modifikovat učební program dítěte. Uspořádání může být buď neformální, dokonce dobrovolné, nebo může být výsledkem formálního posouzení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část je věnována analýze procesu sociální integrace nadané žákyně s Aspergerovým syndromem ve školním prostředí. V návaznosti na část teoretickou jsme uskutečnili výzkumné šetření u žákyně s Aspergerovým syndromem, která navštěvuje čtvrtou třídu základní školy, ta se specializuje na skupinovou výuku nadaných žáků.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém je formulován na základě potřeby, která vychází ze současného trendu inkluzivního vzdělávání, kdy se ve školní skupině vedle intaktních žáků vzdělávají rovněž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto případě se konkrétně jedná o žáky s nadáním a žákyni s Aspergerovým syndromem. Domnívám se, že výzkumné šetření vycházející z formulovaného výzkumného problému, může přispět k úspěšné edukaci i dalších jedinců s Aspergerovým syndromem v souladu s principy inkluzivního vzdělávání, kdy pedagogové reflektují odlišné vzdělávací potřeby všech žáků a snaží se překonávat bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků.

Výzkumný problém zní: *Jak probíhá sociální integrace nadaného žáka s Aspergerovým syndromem ve školním prostředí, jaké faktory přispívají k začlenění žáka do kolektivu a posilování jeho sociálního statusu ve vrstevnické skupině?*

4.2 Cíl výzkumu

Stěžejním cílem výzkumného šetření je popsat a analyzovat sociální začlenění žáka s Aspergerovým syndromem ve školní třídě pro nadané žáky.

V návaznosti na hlavní výzkumný cíl byly stanoveny dílčí cíle:

- Zmapovat potřeby nadaného žáka s Aspergerovým syndromem ve výchovně vzdělávacím procesu.
- Zjistit významné činitele ve výchovně vzdělávacím procesu, které napomáhají naplňování potřeb nadaného žáka s Aspergerovým syndromem.
- Zjistit, jaké metody a formy práce pedagoga se jeví jako žádoucí k posílení sociální integrace nadaného žáka s Aspergerovým syndromem ve školním prostředí.

4.3 Výzkumné otázky

Na základě zvoleného cíle výzkumného šetření byly zformulovány tyto výzkumné otázky:

- Jaké potřeby má žák s Aspergerovým syndromem ve výchovně vzdělávacím procesu?
- Jaké faktory napomáhají k naplňování potřeb nadané žákyně s Aspergerovým syndromem v průběhu edukační činnosti?
- Jaké postavení má nadaná žákyně s Aspergerovým syndromem v kolektivu vrstevníků?
- Co je překážkou v posilování sociálního statusu nadané žákyně s Aspergerovým syndromem ve vrstevnické skupině?
- Jaké metody a formy pedagogické práce podporují sociální integraci nadané žákyně s Aspergerovým syndromem?
- Jaké vlivy a okolnosti napomáhají pedagogickým pracovníkům k úspěšné práci v edukačním procesu žákyně?

4.4 Pojetí výzkumu

Vzhledem ke zkoumané problematice a omezené dostupnosti výzkumného vzorku je výzkumné šetření zaměřeno **kvalitativním** směrem. Čermák, Miovský (2002, s. 12) definuje kvalitativní výzkum jako „*proces dotazování směřující k porozumění. Je založený na výrazné metodologické tradici dotazování explodující sociální problém nebo problém jedince. Výzkumník buduje komplexní, holistický obraz, analyzuje slova i rozsáhlejší verbální významové jednotky, zachycuje podrobné názory informantů a provádí studii v přirozených podmínkách*“. Tento typ výzkumu je založen na osobní interakci, na hlubším proniknutí do souvislostí ve vztahu ke zkoumanému jevu, jeho výsledky se však pohybují v mantinelech konkrétního případu, nelze je tedy zobecňovat ani kvantifikovat. I přesto může takto zaměřený výzkum přinést hodnotné postřehy, které mohou sloužit jako inspirace pro další pedagogickou praxi. Jeho výsledky mohou rovněž poskytnout podklad pro další výzkumná šetření zabývající se touto problematikou, a to je rovněž důvodem mé volby kvalitativního zaměření výzkumného šetření.

4.5 Objekt výzkumu

Primárním objektem výzkumu bakalářské práce je nadaná žákyně čtvrtého ročníku s Aspergerovým syndromem. Objekt výzkumu byl vybrán záměrně a jedná se o dostupný výběr. Dívka navštěvuje základní školu, která umožňuje vyučování skupiny mimořádně nadaných dětí. Každé z dětí je vzděláváno v souladu s Individuálním vzdělávacím plánem, který je sestaven ve spolupráci s odborníky z krajské pedagogicko – psychologické poradny, kde jsou tyto děti vyšetřovány.

Spolu s žákyní se ve stejné třídě vzdělává dalších devět dětí s mimořádným nadáním, celkem se tedy ve třídě vzdělává deset žáků. Ve školní družině jsou děti sloučeny i s žáky z jiných tříd a edukace probíhá v počtu třiceti dětí. Učitelé, kteří zde pracují, jsou speciálně proškoleni v péči o nadané děti. Pro zachování anonymity bylo jméno žákyně změněno. Pro získání potřebných informací byly formou rozhovoru dotazovány čtyři pedagogické pracovnice – dvě třídní učitelky, asistentka pedagoga, vychovatelka školní družiny. Jedná se o osoby, které jsou, nebo byly s dívkou v úzkém kontaktu a významně se podílí na vzdělávání a výchově zmiňované žákyně.

4.6 Výzkumné metody

Při sběru dat bylo využito **polostrukurovaného rozhovoru**. Jak uvádí Švaříček, Šed'ová (2007, 2014, s. 159), „*polostrukurovaný rozhovor je druhem hloubkového rozhovoru, kterým se rozumí nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumány členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí*“. Byl tedy zvolen záměrně, jelikož jsou předem vytyčena stěžejní témata dotazování – hlavní otázky, doplňující otázky pak směřují k upřesnění odpovědí, ke kvalitnějšímu porozumění a otevírání nových témat souvisejících s výzkumným šetřením.

Rozhovory byly realizovány osobně, a to se čtyřmi pedagogickými pracovníky, kteří denně pracují nebo pracovali s nadanou žákyní s Aspergerovým syndromem. Bývalou a současnou třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a vychovatelkou ve školní družině. Každá z výše jmenovaných je pro žákyni autoritou, průvodcem ve výchovně vzdělávacím procesu, každá

z nich v něm však zaujímá odlišnou roli. Hlavní otázky byly zvoleny tak, aby směřovaly k naplnění cíle výzkumného šetření, a zaměřují se na následující okruhy:

- Zmapování individuálních potřeb a osobnostních zvláštností žákyně vzhledem k diagnóze Aspergerova syndromu.
- Postavení žákyně ve vrstevnické skupině.
- Metody a formy pedagogické práce, které napomáhají k sociální integraci žákyně.
- Činitelé a možnosti podpory, které pedagogům napomáhají k pozitivním výsledkům ve výchovně vzdělávacím procesu žákyně s Aspergerovým syndromem.

Rozhovory byly nahrány a následně přepsány do textové podoby tak, aby se s nimi mohlo dále analyticky pracovat.

Informanti jsou v analýze dat označeni následovně:

I1 – třídní učitelka 1. – 3. ročník - 54 let

I2 – třídní učitelka 4. ročník - 32 let

I3 – asistent pedagoga – 34 let

I4 – vychovatelka školní družiny – 45 let

Pro celistvé a úplné informace bylo využito také **studia dokumentů**, konkrétně zpráv z Krajské pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně pedagogického centra a Individuálního vzdělávacího plánu žákyně. Informace z nich sloužily převážně jako podklady do případové studie dívky.

Triangulace je tak zajištěna v rámci zdrojů dat, které nahlíží na jeden kontext problému z různých úhlů pohledu.

4.7 Způsob zpracování dat

Analýza dat získaných z rozhovorů s informanty probíhala formou **otevřeného kódování**. Tato technika umožňuje hloubkovou práci s textem, jeho rozložení do částí – fragmentů, kterým je následně přiřazen konkrétní kód. Postup byl v souladu se Švaříčkem, Šed'ovou,

(2007), kdy jsme postupovali tak, že přepsaný text byl rozdělen na jednotky a těm byla přidělena jména. Jednotkou se myslí slovo, sekvence slov, věta, odstavec. Jednotkou se tedy stává významový celek různé velikosti. Při analýze rozhovorů se čtyřmi pedagogickými pracovníci bylo pojmenováno celkem šedesát jedna kódů. Jednotlivé kódy byly přepsány na rozstříhané papírky a postupně k sobě přiřazovány dle vnitřních souvislostí. Původně tímto postupem vzniklo celkem osm kategorií s pracovními názvy, které však byly v průběhu analýzy následně sloučeny, a vznikly tak čtyři finální kategorie:

„Technika otevřeného kódování je naprosto induktivní. Pojmy a kategorie jsou vytvořeny na základě materiálu. Tak dochází k tvorbě něčeho nového, v mnoha případech nepředpokládaného a překvapujícího.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 222)

1. *Musíme tě poznat...*
2. *Ted' už víme jak...*
3. *Chci mezi vás, ale potřebuji pomoc...*
4. *Co potřebujeme, aby nám to šlo co nejlépe....*

Názvy jednotlivých kategorií se snaží co nejpřesněji vystihnout jejich obsah, skutečnosti, které v sobě pojímají. Každá z nich je pak rozvinuta o vlastnosti s dimenzionálním rozsahem, vlastní text je provázán citacemi informantů. Závěrečná interpretace analýzy dat je vyhodnocena technikou vykládání karet v souladu s vymezenými výzkumnými otázkami.

Data získaná studiem dokumentů byla zapracována do **kasuistiky**. Data do kasuistiky byla čerpána převážně z dostupných dokumentů, konkrétně zpráv z Krajské pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně pedagogického centra a Individuálního vzdělávacího plánu žákyně. Doplňují také dostupné informace o rodinném zázemí dívky, které poskytly informantky výzkumného šetření. Cílem předložení kasuistiky je zprostředkování celistvého náhledu na vývoj osobnosti žákyně, nikoli poskytnutí odpovědí na výzkumné otázky. Data do kasuistiky tak nebyla analyzována metodou otevřeného kódování.

5 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Následující část zahrnuje kasuistiku žákyně s Aspergerovým syndromem, která mapuje rodinnou anamnézu i zdravotní anamnézu dívky, včetně raného psychomotorického vývoje, osobnostní charakteristiky, sociálního chování v průběhu docházky do mateřské školy, speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky. V závěru jsou uvedeny informace z poslední Zprávy o žákovi adresované Speciálně pedagogickému centru.

5.1 Kasuistika dívky

Ema, rok narození 2009 – žákyně s Aspergerovým syndromem, vzdělávaná ve čtvrtém ročníku základní školy specializující se na vzdělávání nadaných dětí.

Rodinná anamnéza: Dívka se narodila do úplné rodiny. Otec, narozen v roce 1981, dosáhl středního vzdělání s maturitou a pracuje v soukromé firmě na pozici IT technika. Matka, narozena v roce 1979, dosáhla rovněž středního vzdělání a v profesním životě se věnuje administrativní práci ve stejné soukromé firmě jako její manžel. Ema je jejich jediným dítětem. Do výchovy dívky jsou zapojováni také prarodiče, obzvláště ze strany matky. Často ji hlídají v období nemoci či o prázdninách, společně také tráví svátky, navštěvují ji ve dnech volna.

Průběh těhotenství, porod, poporodní období: Ema se narodila z prvního neplánovaného těhotenství matky ve 39. týdnu. Průběh těhotenství byl ztížen jejími výraznými nevolnostmi, závažnější komplikace však neproběhly. Porod začal spontánně, z důvodu špatné rotace plodu byl ukončen akutní sekci v celkové narkóze. Matka měla problém se spuštěním laktace, dítě bylo dráždivé a nespavé. Po několika dnech se laktace rozběhla a obě tak byly propuštěny domů.

Zdravotní anamnéza: Psychomotorický vývoj dítěte probíhal standardně bez výrazných odchylek. Od věku dvou let však dívka začala trpět častými infekcemi horních cest dýchacích a záněty středouší. Navštěvovala ORL, alergologickou, imunologickou a rovněž psychiatrickou a neurologickou ambulanci z důvodu afektivního chování a stereotypních pohybů. Celkem třikrát v doprovodu matky absolvovala lázeňskou léčbu, vždy po dobu šesti týdnů. Postupně se zdravotní stav upravil a časté infekce odezněly. V současné době navštěvuje kromě běžné pediatrické ambulance ještě ambulanci oční a na pravidelné

kontroly stále dochází na neurologii a pedopsychiatrii. V roce 2017 jí byla diagnostikována obsedantně kompulzivní porucha, nyní je medikována.

Osobní charakteristika: Ema je dívka drobnějšího vzrůstu, vzhledem k diagnóze Aspergerova syndromu se již od útlého dětství projevovala nestandardně oproti intaktním vrstevníkům. Vyhýbala se kontaktu s nimi, vyhledávala samotu. Byla vysoce dráždivá a při sebemenším vykročení ze stereotypu se projevovala vzdorovitě a zlostně, objevovaly se stereotypní pohyby. Rodiče tyto projevy chování přičítaly vysoké nemocnosti. Ema již v raném dětství projevovala zájem o písmena a čísla. Běžné hračky ji nezajímaly. S jinými dětmi z rodiny či rodin přátel rodičů si nehrála, straní se jich dodnes. Číst se spontánně naučila již před pátým rokem. Její verbální projev je spíše monotónní a působí sofistikovaně, na její věk nepřirozeně. Je velmi fixována na svoji babičku ze strany matky a rovněž na matku. Vyžaduje, aby ji ze školky a školy vyzvedávaly pouze ony. Nemá ráda větší společenství lidí, například v městské hromadné dopravě, nákupních centrech, akcích pro děti a podobně, je velmi citlivá na hluk.

Mateřská škola: Mateřskou školu začala navštěvovat ve třech letech, vzhledem ke zdravotním problémům v ní však pobývala minimálně. Ema se do kolektivu vrstevníku velmi špatně adaptovala. Odmítala se zapojovat do řízených skupinových aktivit, vždy chtěla být bokem a raději si malovala, skládala číselné řady a písmenka dle abecedy. Nenavazovala oční kontakt, stále sledovala hodinové ručičky, kdy ji vyzvedne maminka či babička. Do spontánní dětské hry se nezapojovala. Byla výrazně motoricky neklidná, neobratná, projevovaly se u ní stereotypní pohyby. Učitelky opakovaně upozorňovaly rodiče na nestandardní chování dívky a doporučily návštěvu dětského psychologa. Matka toto období hodnotí jako velmi náročné, stěžuje si na nepochopení a necitlivost učitelek, které ji na problémy upozorňovaly nevybíravým způsobem, často za přítomnosti ostatních rodičů a dětí.

Psychologické vyšetření: Ve třech letech podstoupila dívka psychologické vyšetření u klinického psychologa v Pedagogicko-psychologické poradně (PPP). Ten shledal její rozumové schopnosti jako nerovnoměrně rozloženy, celkově v horním pásmu nadprůměru. Z důvodu zhoršené adaptability na prostředí mateřské školy a osobnostních zvláštností dívky doporučil diferenciální diagnostiku Poruch autistického spektra (PAS). Následné vyšetření u psychiatra potvrdilo diagnózu Aspergerova syndromu.

Speciálně pedagogická diagnostika: Dívka byla předána do péče Speciálně pedagogického centra (SPC), ve kterém je pravidelně prošetřována a které spolupracuje se školou, kterou dívka navštěvuje. Speciální pedagožka popisuje adaptaci žákyně na prostředí pracovní jako poměrně rychlé. Oční kontakt je nižší, je však schopna ho navázat. Zřejmý výrazný motorický neklid a ulpínavost. Pokud má dívka potřebu něco sdělit, dá se jen obtížně přerušit. Ve druhé polovině vyšetření se pohybovala po pracovně, avšak komunikovala a spolupracovala. Dospělé osobě tyká, pokyny však respektuje. Výchova se i při osobnostních zvláštностech dívky jeví ze strany rodiny jako dobře zvládnutá. Spolupráce vyžaduje klid a trpělivý přístup. Poslední zkouška zaměřená na zrakovou percepci však z důvodu únavy dívky nebyla dokončena.

Komunikační schopnosti – Verbální komunikace je kvalitní, rychle odpovídá. Řeč je monotónní, tichá, místy hůře srozumitelná. Dívka je v péči logopeda.

Sluchová percepcie – Sluchová diferenciacie, analýza a syntéza slov je kvalitně rozvinuta.

Zraková percepcie – Zkouška nedokončena z důvodu únavy a výrazného neklidu dívky.

Závěr – Dívka se s rozumovými schopnostmi nachází v pásmu nadprůměru – nadání s Aspergerovým syndromem. Má speciální vzdělávací potřeby a doporučení zařazení do třídy, která poskytuje individuální přístup k žákům s nadprůměrnými intelektovými předpoklady a vzdělávání podle Individuálního vzdělávacího plánu. Vhodný je menší kolektiv a podpora asistenta pedagoga.

Zpráva o žákyni ze strany školy: Ve zprávě školy v roce 2019 popisují pedagogové žákyni jako velmi vnímavou dívku s dobrým logickým uvažováním. Plnění pokynů od vyučujících probíhá bez větších obtíží, pro práci na úkolech nepotřebuje zvláštní motivaci, většinou pracuje ochotně a s chutí. Dokáže koncentrovat pozornost, v případě, že ji úkol zaujme, nerada činnost přerušuje. Poté je potřeba razantnějšího upozornění na nutnost splnění následujícího úkolu, např. úklid věcí a přípravu na další úkoly. Velmi ráda řeší úkoly zaměřené na logické myšlení. Má velmi dobrou paměť a je soutěživá. Mrzí ji, pokud nemá úkol vyhotoven jako první. Ve většině případů si dokáže říct o pomoc. Naučila se pracovat s chybou, redukuje se tak její snaha o perfekcionalismus. Její pracovní tempo je optimální. Školu vnímá pozitivně v případě, že je zatížena dostatečným množstvím úkolů. Z důvodu rychlejší unavitelnosti je nutné sledovat pozornost. Při únavě je potřeba zmírňovat tento stav pomocí relaxace – procházka po chodbě, odpočinek na koberci. Postupně ubývá případů, kdy se vyskytují problémy s emocemi. Ze strany pedagogů je vyvíjena snaha o vyjádření

pocitu jinou formou než vztekem a kňouráním. Při skupinové práci neodmítá pracovat s dětmi, zapojuje se do zadaných úkolů. Mírné obtíže jsou vidět při verbálním projevu. Dívka mluví velmi tiše a některé koncovky polyká. Je patrné zhoršení navazování očního kontaktu a zvýšená citlivost na hluk.

5.2 Analýza rozhovorů – otevřené kódování

1. Kategorie: *Musíme tě poznat...*

Vlastnost	Dimenzionální rozsah
Nevyzpytatelnost	Proměnlivá
Egocentrismus	Výrazný
Vzdor	Vázaný

Tab. 1 Vlastnosti a dimenze kategorie

První kategorie zachycuje postupné poznávání osobnosti dívky. Cesta k žádoucím výsledkům pedagogické práce a posilování sociální integrace začíná právě touto postupnou identifikací, porozuměním specifickým projevům chování a jejich případnou vázaností na konkrétní situace. První vlastnost, **nevyzpytatelnost**, vyjadřuje **proměnlivou** návaznost negativních projevů chování na konkrétní situaci. Všechny informantky se shodly, že projevy chování se odvíjí podle aktuálního naladění, se kterým přijde do školy, rovněž však na ně má vliv například i skladba vyučovaných předmětů a zájem dívky o ně.

„Chování dívky vždy záleží na náladě, se kterou ráno přijde do školy a nálada zase souvisí s předměty, které ten den byly.“ (I2)

„Ono záleží, jestli má ten den lepší či nikoli. Někdy je to zcela bez problémů, neřešíme nic. Jindy zase řešíme v podstatě celou družinu něco.“ (I4)

„Ema pracuje podle své aktuální nálady. Některé úkoly odmítá plnit, to jsou ty, které ji nezaujímou.“ (I3)

„Záleží na tom, co je za hodina, jestliže je to matematika, je fantastická, reaguje na vše. Pokud je to třeba učivo, které ji nezajímá, tak bude dělat všechno možné, jenom ne poslouchat a vnímat.“ (I1)

Určitá nevyzpytatelnost pramení také ze samotné diagnózy Aspergerova syndromu, která sebou nese specifika v projevech chování. Informantky, rovněž ve shodě, uváděly, že stačí například nepatrná odlišnost ve vzhledu člověka a dívka osobu nepřijímá, neguje ji, vyhýbá se jí.

„Oni ti aspergeři, tam je zvláštní to...nemusí jim člověk ani ublížit, jenom stačí, že má jinou barvu vlasů a v ten moment už ten člověk není pro něho dost dobrý. Tam je pak velice problémové chování.“ (I1)

„Člověk nemusí nic udělat a už je u ní v nemilosti.“ (I4)

U dívky se také projevují obtíže v sociálním kontaktu s větším počtem osob či užší kontakt s cizími osobami. Na hromadných školních akcích například nezvládá sedět vedle cizích dětí.

„Před cizími žáky utíká, nedovolí jim sedět vedle ní, krčí se před nimi, křičí...“ (I2)

Dalšími specifiky plynoucími z diagnózy Aspergerova syndromu jsou náchylnost k hluku a ostrým zvukům. Pedagogické pracovnice postupně zjistily, že je žádoucí, aby v předvídatelných případech byla dívka na zvuk dopředu upozorněna a tlumila jej zakrytím uší.

„Musí být tedy dopředu upozorněna na to, co ji čeká, aby se na to připravila a zacpala si uši.“ (I3)

Individuální odlišnosti projevující se v nevyzpytatelnosti projevů chování vyplývají také z obsedantně kompulzivní poruchy, která žákyni byla diagnostikována. Objevují se u ní nutkavé obavy bez reálného opodstatnění, které v ní vyvolávají úzkost.

„Ono se to projevovalo třeba tak, že řekla, běžte napřed zkusit vy, jestli v mé lavici můžu dýchat a já jsem musela jít a ukázat jí, že tam můžu dýchat.“ (I1)

(I1)

„Kvůli OCD jí přišlo, že jsou špinavé lavice i židle. To jí občas vadí i v naší kmenové třídě. Nikdo s ní nemohl sedět v lavici, a jakmile se jí něco na lavici či židli nezdá, je schopná celý den u lavice prostát a mít na ní jen to nejdůležitější. Občas v ní nechce sedět vůbec a dřepne si doprostřed koberce.“ (I2)

„začala tvrdit, že je jídlo otrávené a vyvádět. Tak jsem pro ni zahrála divadlo s tím, že volám do hygienické stanice a že je v pořádku, že se nemusí bát.“ (I4)

Období před konkretizováním této diagnózy bylo při pedagogické práci pro informantky obtížné a určení diagnózy přispělo k porozumění zdánlivě iracionálním projevům chování.

„To období, než se přišlo na tu diagnózu, bylo velmi těžké.“ (I)

„Ony takovéto podobné situace byly zjištěny, že se dějí z její kompulzivní poruchy, která byla zjištěna později, o tom jsme nevěděli.“ (I4)

Nevyzpytatelnost se prolíná celou řadou každodenních situací ve škole. Dívka na podobné situace reaguje střídavě a spouštěče se často nepodaří odhalit včas, tak aby se negativním projevům chováním předešlo, v některých případech vůbec.

„Práce s Emou je jako na houpačce, někdy je hodná, milá...pokyny dá se říci chápe, jindy se zase chová divoce...pšouká bez skrupulí, neuklízí si po sobě. To je různé.“ (I4)

„Spouštěče jsou hodně nečitelné a kolikrát až zpětně jsme schopny dohledat tu pravou příčinu.“ (I3)

U žákyně se také projevuje **výrazný egocentrismus**, kdy má problém s respektováním pravidel a tolerancí vůči ostatním. Často má pocit, že by se vše mělo přizpůsobovat jejím přáním a potřebám.

„Většinou je to při úkolech, které dívku nezajímají. Začne vykřikovat, že to dělat nebude, že ten úkol je blbý. Nebo se nenápadně snaží dělat jiné činnosti.“ (I2)

„Muselo to být vše podle jejích představ“ (I1)

„Ona je ta, podle které by se mělo rozhodovat a kolem které se má zrovna vše točit.“ (I2)

Často se snaží se nárokovat si pozornost učitelky i asistenty pedagoga na úkor ostatních dětí.

„Mě si myslím nárokuje ještě více, když pracuji s ostatními dětmi, vyžaduje si mě.“ (I3)

V první kategorii je zřejmý rovněž **vzdor** dívky, který je **vázaný** na specifika vyplývající z diagnózy Aspergerova syndromu, obsedantně kompulzivní poruchy i jejích osobnostních rysů. Projevuje se neadekvátními emočními reakcemi, často infantilním chováním.

„Pokud Emu upozorním na chování, které se mi nelíbí nebo na nějakou chybu, vybuchuje.“

Zlobí se, je impulzivní a sklouzává do infantilního chování. Pláče a beze studu si před všemi roztírá sople po obličejí. Hlasitě i pšouká...“ (I4)

2. Kategorie: *Ted' už víme jak...*

Vlastnost	Dimenzionální rozsah
Respekt	Nutný
Důvěra	Stěžejní
Hranice	Srozumitelné
Motivace	Žádoucí
Zpětná vazba	Výhodná
Komunikace	Nepostradatelná

Tab. 2 Vlastnosti a dimenze kategorie *Ted' už víme jak...*

Druhá kategorie v sobě pojímá poznatky informantek, ke kterým v průběhu pedagogické práce s dívkou došly a které jsou již nyní osvědčenými postupy při edukaci dívky a posilování sociálního začlenění do školního prostředí. Výraznou vlastností této kategorie je **respekt** k odlišnostem a z nich vyplývajících potřeb u dívky s Aspergerovým syndromem. Ten vnímají informantky jako je **nutný** základ pro úspěch ve společné výchovně vzdělávací práci a pro posun žádoucím směrem.

„S ní se musí, jak bych to řekla, jako s vajíčkem malovaným. Nechceš, dobře, ted' to dělat nemusíš, třeba se ti bude líbit splnit to později.“ (I4)

„Využívala jsem úplně všechno možné, ani nevím, jak bych ty metody popsala, já jdu prostě od srdce a ze sebe a když jí něco nebylo příjemné, tak jsem couvla zpátky.“ (I1)

„Známe se mnohem lépe a rozumíme jejím potřebám už mnohem více.“ (I3)

Stěžejní pro žádoucí výsledky práce s žákyní s Aspergerovým syndromem jen rovněž **důvěra**, kterou si musí pedagogové ve vztahu k ní postupně vybudovat. Pokud k nim dívka necítí důvěru, neuznává jejich autoritu a spolupráce je pak problémová.

„Autoritu vnímá, jenom když člověku důvěřuje, tak to je schopna poslechnout, vnímat, všechno v pohodě.“ (I1)

„No ono je autorita a autorita. Pokud přijde učitelka, která ji nepustí ke slovu, úkoluje ji, věčně ji napomíná za její chování, křičí na ni a nebere ohled na její potřeby vůči stanovené

diagnóze, tak tuto autoritu dívka neuzná nikdy jako někoho, ke komu by mohla vzhlížet. Z mé zkušenosti s dívkou vím, že pokud bych si ji nepustila k srdci, aby se mi vypovídala a zjistila taky něco o mě, tak bych u ní také mohla pohořet, protože jsem ve svých požadavcích neústupná, což ona moc ráda nemá, ale získala jsem si ji jako člověk.“ (I2)

„Autorita je pro ni jednoznačně ten člověk, kterému může důvěřovat a se kterým zároveň nemůže mávat, jak si zmyslí.“ (I3)

„Mě celkem brala, jako někoho, kdo se jí snaží pomoci, komu věří. To je pro tyto lidi důležité, důvěra.“ (I4)

Významným prvkem této kategorie, který vyplynul z odpovědí informantek, je vymezení **hranic** tak, aby byly pro žákyni **srozumitelné**. Jejich jasnost a čitelnost podporuje pozitivní vnímání autority pedagoga, posiluje důvěru, pocit bezpečí a jistoty ve školním prostředí. Vymezování hranic probíhalo postupně. Dívka opakovaně zkoušela, kam až může zajít, co si může a nemůže dovolit. Prvotně je nutné naučit se rozeznávat, zda negativní projevy chování souvisí s potřebami vyplývajícími z diagnózy dívky, či zda jsou produktem testování hranic.

„Tam bylo důležité rozeznat, jestli to nedělá schválně.“ (I1)

„Zpočátku zkoušela, co jí všechno dovolím, ale poznala, že se o množství práce se mnou smlouvat nedá.“ (I2)

„Snažíme se naplňovat všechny její potřeby tak, aby měla pocit bezpečí, nikoli tak, aby měla pocit, že nám velí. Zpočátku bylo obtížné tyto skutečnosti od sebe odlišit, ty hrany se ale časem obrušují.“ (I3)

Výraznou vlastností kategorie je **motivace**, která se jeví jako velmi **žádoucí** složka při pedagogické práci s žákyní. Zejména třídní učitelky společně s asistentkou pedagoga využívaly ve výuce motivačních činitelů.

„Pak jsme dávaly takové všelijaké smajlíky a nálepky do sešitů, nebo za dobrou věc, to se jí líbilo, to měla hrozně ráda.“ (I1)

„Na začátku školního roku se jí líbil můj zápisník s kamínky. Tak jsem nakoupila lepící kamínky a děti si je lepily na žákovskou knížku. Ona je úplně zbožňuje, za kamínek by udělala

moc. No, a když byla v afektu a pohrozily jsme jí s asistentkou sebráním kamínku, tak se velice rychle zklidnila.“ (I2)

Motivace je však ve výuce podporována nejen formou odměn, ale především prostřednictvím vhodné volby metod a forem práce. Žádoucí jsou takové aktivity, které nejen žákyni, ale i ostatní děti dokáží zaujmout i v neoblíbených předmětech. Informantky uvádí, že se jim osvědčily především skupinové práce, využívání komunitního kruhu i didaktických her, oproti úkolům zaměřených na vzájemnou soupeřivost.

„Často do výuky zařazuji hru, která děti naláká a při které si taky procvičují učivo.“ (I2)

„Skupinové aktivity, kdy má dítě možnost spolupracovat, učí se dávat prostor i jiným, kdy mezi sebou nesoutěží, ale spolupracují.“ (I3)

„Vždy pro mě bylo důležité, aby ve třídě byla přátelská atmosféra, a tu podporuji právě skupinovou činností a hrou.“ (I2)

Ve výchovně vzdělávacím procesu dívky se potvrdila **zpětná vazba** jako **výhodný** nástroj porozumění sociálnímu chování jak dívky, tak jejího okolí. Třídní učitelka společně s asistentkou vedly dívce deník, do kterého zaznamenávaly, co se ten den událo. Na konci dne se k zápisům vrátily a společně je rekapitulovaly.

„Vždy po skončení vyučování se jí to přečetlo, co se v hodině dělo a ona řekla, ano, s tím souhlasím, tady jsem byla škaredá. Ona si to uvědomila. Pak, když se něco řešilo, jsme se mohli zpětně podívat, co se dělo a nedošlo k nějakým mylným informacím.“ (I1)

Zaznamenávání denních událostí bylo užitečné rovněž pro rodiče dívky. Prostřednictvím něj dostávali zpětnou vazbu o vývoji jejího chování v kolektivu dětí.

„Prostě my jsme na tom tak pracovaly, aby to viděli i ti rodiče, protože mají doma jedináčka, a ne vždy věděli, jak se Ema chová, když jsou kolem i jiné děti.“ (I1)

Vychovatelka školní družiny ve své praxi využívá metody „zrcadlení“, jejímž prostřednictvím dostává dívka zpětnou vazbu, jak ostatní vnímají její nežádoucí projevy chování.

„Hrajeme si, jakože ona je ty děti a já jsem Ema a jak to vypadalo, jak reagovala. Například jí ukazuju, jak ona křičí nebo na někoho schválně pšoukne.“ (I4)

Vedle výše zmiňovaných vlastností je pro tuto kategorii určující rovněž **komunikace**. Tu vyhodnocují informantky jako **nepostradatelnou** součást úspěchu při práci s dívkou a zejména v oblasti sociálního začleňování do kolektivu ostatních dětí. Komunikace ve smyslu vysvětlování nejen směrem k žákyni samotné, ale i k ostatním dětem v kolektivu, a také komunikaci směřovanou k rodině dívky.

„*Takže za mě komunikace a neustálé připomínání, každý jsme nějaký, nejsme všichni stejní.*“ (I4)

„*S rodinou jsme spolupracovali velmi dobře, ať mailem či schůzkami. Oni řekli svůj názor, já svůj, ale vše ve prospěch Emy.*“ (I1)

„*Pokud dojde ke konfliktu mezi dětmi, tak vysvětlovat, mluvit o tom.*“ (I3)

„*A to mi velmi často pracujeme v komunitním kruhu, kde si vysvětlujeme rozdílnost každého z nás, že máme každý jiné potřeby.*“ (I4)

3. Kategorie: *Chci mezi vás, ale potřebuji pomoc...*

Vlastnost	Dimenzionální rozsah
Touha	Zřejmá
Egocentrismus	Konfliktní
Odlíšnost	Problematická
Snaha	Střídavá
Podpora	Nutná

Tab. 3 Vlastnosti a dimenze kategorie *Chci mezi vás, ale potřebuji pomoc...*

Třetí kategorie v sobě odráží postavení dívky v kolektivu vrstevníků. Popisuje její aktivitu směřovanou k navazování kontaktu s ostatními dětmi, její osobnostní zvláštnosti a specifika vyplývající z diagnózy, které mohou zabraňovat úspěšné sociální integraci. Také zrcadlí postoj intaktních dětí k její osobě a pedagogické intervence směřující k posílení jejího sociálního statusu ve skupině.

První vlastností kategorie je **zřejmá touha** dívky po začlenění do vrstevnické skupiny. Informantky u dívky průběžně zaznamenávají iniciativu v navazování kontaktu s ostatními dětmi, objevuje se však v nízké frekvenci., většinou se děti spíše straní.

„Ema si občas snaží přátele najít, což se jí vzhledem k jejím specifickým příliš dobře nedaří.“
(I4)

„Asi si uvědomuje, že je jiná než ostatní děti a možná se to snaží odrážet odmítáním většinového kolektivu.“ (I3)

„Velmi mě překvapilo, když si jednoho dne stoupla k oknu za hochem s ADHD a tam s ním strávila celou přestávku.“ (I2)

Potřeba začlenění do kolektivu se v minulosti projevila také požadavkem dívky, kdy si přála ustoupit ze svých požadavků na organizaci pracovního místa a chtěla jej mít jako ostatní děti.

„...ve druhé třídě mi řekla, že to mám okamžitě sundat z té lavice, že to chce mít jako ostatní děti...“ (I1)

Dle slov informantek se v minulosti žákyně přátelila s dívkou, se kterou ji pojil společný zájem. Ta se však projevovala vůči ní autoritativně a spřádala intriky, dívky se pak navzájem odcizily.

„Dříve inklinovala více k jedné z dívek, ta byla však trošičku zákeřná. Takové to holčičí intrikující chování. Pro Emu je tohle naprosto nečitelné, brala to jako zradu a poté se možná ještě více uzavřela.“ (I3)

„Toto brala jako zradu. Bohužel tuto vlastnost pak mylně přisoudila všem dívkám obecně.“
(I2)

V současnosti vyhledává kontakt spíše s chlapci, překvapivě navazuje kontakt se spolužákem s diagnózou ADHD, ke kterému měla dříve spíše negativní vztah a vyhýbala se kontaktu s ním.

„Překvapilo mě, že místo s dívkami se v tomto roce raději baví s hochem s ADHD. Často si ho vybírá do dvojice. Vadí jí sice jeho zbrklost, ale tak nějak vycítila, že mají něco společného.“ (I2)

„Je to takový velmi živý, veselá kluk s ADHD, občas s i s ním o přestávkách povídá.“ (I3)

Konfliktní při kontaktu s ostatními dětmi se projevil i **egocentrismus** dívky. Silné zaměření sama na sebe a vnímání okolí skrze svoji normu příliš nepřispívá k rozvíjení sociální

integrace v kolektivu vrstevníků. Svoji odlišnost, podle vyjádření informantek, spíše nevnímá.

„Všimnout si toho mohla snad při svých afektech, ale bere je egoisticky, takže jiná není ona, ale ostatní jsou divní, blbí, hloupí...“ (I2)

„Je hodně zaujatá svým vlastním pohledem na svět.“ (I3)

„Celkově mám ale pocit, že si svou jinakost příliš neuvědomuje, asi tím jak je egocentricky založená, vnímá sama sebe jako normu a ostatní jsou pro ni divní, nesrozumitelní.“ (I4)

Překážkou navazování vztahů a začleňování do kolektivu je bezesporu **odlišnost** projevů chování žákyně oproti intaktním dětem, což se projevuje **problémově** zejména ve styku s dětmi z jiných tříd, s nimiž není v užším, každodenním kontaktu. Tato skutečnost vyplývá na povrch při společných školních akcích, mimo vyučování na chodbách školy apod.

„Pro žáky z jiných tříd je dívka díky svému chování takovým mimoněm. Před cizími žáky utíká, nedovolí jim sedět vedle ní, krčí se před nimi, křičí, a proto tyto její reakce u ostatních vyvolávají většinou posměch, zvláště u pubertáků z druhého stupně.“ (I2)

„Před cizími žáky utíká, nedovolí jim sedět vedle ní, krčí se před nimi, křičí...“ (I2)

„Ema je hodně citlivá s nepříliš dobrým sociálním chováním...zlobí se, je impulzivní a sklouzává do infantilního chování.“ (I4)

Snaha o zařazení dívky do kolektivu ze strany spolužáků je z výpovědí informantek vyhodnocena spíše jako **střídavá**. Tři z nich, bývalá a současná třídní učitelky a asistentka pedagoga, vidí dětský kolektiv k žákyni většinou jako přijímající a vstřícný.

„Zcela normálně ji přijímají, spíš bych řekla, že k ní mají ochranný vztah a podávají jí pomocnou ruku, protože ví, že tady ti aspergeři třeba něco nemají rádi.“ (I1)

„Nikdy na ni nežalovaly, nikdo ji schválně neprovokoval.“ (I1)

„Spolužáci s ní chtějí navazovat kontakt, jak během přestávky, tak i při různých aktivitách, ale dívka má s některými typy problém.“ (I2)

„Děti v naší třídě jsou až na výjimky velmi vstřícné a chápavé, snaží se brát Emu mezi sebe, dokáží ji dát i prostor.“ (I3)

Vůči ní se údajně vyhrazují pouze v případech, kdy se žákyně projevuje výrazně negativně a neadekvátně. V těchto situacích dávají najevo svůj nesouhlas.

„Na její vykřikování většinou nereagují, nekomentují to. Pokud to ale dívka už v ten den opravdu se svými komentáři a vykřikováním přehání, tak vypění i spolužáci a osočí se na ní.“ (I2)

„Někdy se ale stává, ve dnech, kdy hodně narušuje výuku, že se vůči ní ohradí a dávají jí najevo, že se chová špatně.“ (I3)

Oproti tomu vychovatelka školní družiny uvádí, že postoj dětí k dívce v prostředí školní družiny není tak pozitivně laděn a z jejich strany čelí posměškům.

„Někdy se mi zdá, že si z ní dělají ostatní holky trošku legraci. Jsou však situace, kdy se jí opravdu posmívají. Může za to její nedbalé oblečení, má ho často špinavé od jídla, barev nebo soplů.“ (I4)

Zároveň však popisuje i situace, kdy jsou k ní děti vstřícné.

„Spolužačky z její třídy ji v jejích lepších dnech přijímají mezi sebe, snaží se jí poradit co si vzít na sebe, jak se učesat, což se zdá se jí líbí.“ (I4)

K posilování sociální integrace žákyně je tak **nutná podpora** ze strany pedagogických pracovníků. Tu vnímají informantky shodně zejména volbou skupinově zaměřených činností, didaktických skupinových her, prací v komunitním kruhu. Jako nevhodné se jim naopak jeví aktivity založené na rychlosti a soupeřivosti.

„Vždy pro mě bylo důležité, aby ve třídě byla přátelská atmosféra, a tu podporuji právě skupinovou činností a hrou.“ (I2)

„No určitě jsou to skupinové hry, úkoly, na kterých se děti podílejí hromadně...“ (I3)

„vysvětlování je neúčinnější metoda, jiná se dá těžko použít.“ (I1)

Dalším důležitým činitelem podpory pedagogů ve vztahu k sociálnímu začleňování dívky je pak obousměrná komunikace, jak k integrované žákyni, tak k intaktním dětem.

„Pokud dojde ke konfliktu mezi dětmi, tak vysvětlovat, mluvit o tom.“ (I3)

„Snažím se jim stále připomínat, že je Ema jiná než ony, ale znáte děti.“ (I4)

„...prostě komunikace mezi spolužáky, aby spolu byli nuceni mluvit a mluvit...“ (I2)

Jako žádoucí se také ukázala podpora současné třídní učitelky, informantky č. 2, která se po dohodě s matkou žákyně rozhodla rozvíjet její sociální dovednosti absolvováním školního výletů a exkurzí dívky, kterým se do té doby vyhýbala.

„S maminkou jsme se domluvily, že to takhle nepůjde, že rozvoj jejích sociálních dovedností je v současnosti důležitější než rozvoj vědomostí a že vynecháváním exkurzí a výletů ničeho nedocílí.“ (I2)

Ukázalo se, že vyjmutí dívky z její komfortní zóny mělo pozitivní vliv na posílení sociální integrace ve skupině dětí prostřednictvím sdílení společných zážitků.

„Celou cestu do Ostravy seděla vedle mě a vykládala, jak je jí špatně a asi dvacet metrů od parkoviště mě pozvracela, protože sáček, který jsem jí držela, údajně smrděl...ale zato strávila krásné odpoledne ve společnosti svých spolužáků zajímavou činností.“ (I2)

4. Kategorie: *Co potřebujeme, aby nám to šlo co nejlépe....*

Vlastnost	Dimenzionální rozsah
Spolupráce	Zásadní
Soulad	Prospěšný
Informovanost	Nepostradatelná
Osobnost	Výhodná
Podpora	Významná

Tab. 4 Vlastnosti a dimenze kategorie *Co potřebujeme, aby nám to šlo lépe....*

Poslední kategorie popisuje skutečnosti, které pedagogickým pracovníkům mohou usnadnit a ve výsledku tak zkvalitnit pedagogickou práci u žáka s Aspergerovým syndromem. Jedná se o skutečnosti s různou mírou ovlivnitelnosti, osobnostní předpoklady, součinnost mezi účastníky procesu výchovy a vzdělávání, požadavky na kvalifikaci i jinou pomoc, kterou může zajistit školský systém.

Důležitou vlastností kategorie je **spolupráce**, a to nejen uvnitř pedagogického týmu, ale také směrem k rodině dítěte. Pravidelné předávání informací a následné navázání na tyto informace je **zásadní** pro zkvalitňování průběhu edukace.

„S maminkou si pravidelně vyměňujeme informace o tom, co se stalo ve škole a co doma. Jednou za čas se sejdeme všechny tři a prodiskutujeme to společně.“ (I2)

„úzce spolupracovat nejen s učitelem, ale i rodiči, ostatními dětmi...“ (I3)

„Snažím se osobně, a když mám něco, co nechci, aby se opomnělo, a maminku nezastihnu, pošlu jí email.“ (I4)

Dvě z informantek, současná třídní učitelka a asistentka pedagoga, hovořily také o **prospěšnosti souladu** mezi jednotlivými aktéry výchovně vzdělávacího procesu, tedy učitelem, asistentem a žákem.

„Důležité ale je, aby si nejen učitel, ale i asistent s dívkou s aspergrem sedli, a to je naštěstí náš případ.“ (I2)

„Nejdůležitější je, aby si učitel s asistentem pedagoga sedli, aby společně postupovali k cíli, kterého chtějí dosáhnout, i když po malých krůčcích.“ (I3)

Nepostradatelným předpokladem úspěšné edukace žáka s Aspergerovým syndromem je dle informantek **informovanost** o této diagnóze. Zmiňují se také o pozitivní hodnotě praktických zkušeností.

„Je potřeba o tématu opravdu vědět a být dobře informován, než se začne s těmito dětmi pracovat.“ (I1)

„Také aby oba měli teoretický základ o diagnóze, kterou dítě disponuje. Ideální by byly i praktické zkušenosti, alespoň na jedné straně.“ (I3)

„Nejlepší je co nejvíce o diagnóze dítěte vědět, aby ho žádná situace nemohla zaskočit, aby člověk počítal opravdu se vším...A dobrá osvěta o postižení a nejenom učitelů, ale myslím obecně populaci.“ (I4)

Výhodou se dotazovaným jeví také **osobnost** pedagogického pracovníka, která velkou měrou ovlivňuje směr, kterým se ubírá výchova a vzdělání nejen žáků s Aspergerovým syndromem.

„Musí být tolerance a něco co je v člověku dané, co z něho vyzařuje.“ (I1)

„Hlavně by to měl být pedagog, který to má dané do vínku, musí ho to bavit a musí chtít pracovat s dětmi naplno. Pak by měl dětem ukázat, že je tu pro ně, že jim naslouchá a je ochoten jim pomoci. Důležité pro tyto děti je také to, aby byl spravedlivý a dbal na dodržování pravidel.“ (I2)

„Sociální inteligence určitě, kreativita, umět rozpoznat příčinu a důsledek určitého problému.“ (I3)

Nejsilnější **podporu** při práci s žákem s Aspergerovým syndromem vnímají dotazovaní pedagogové v podobě asistenta pedagoga. Ten pro ně představuje **významnou** oporu v procesu výchovy a vzdělávání takto diagnostikovaných žáků.

„Jedině asistent pedagoga, zaškolený, aby o této nemoci věděl.“ (I1)

„Asistent...to je síla, která za vás zaskočí, když je potřeba. Hlavně jste ve třídě dva a vidíte například afekty z jiných úhlů, prodiskutujete to, poradíte se, vyřešíte...“ (I2)

„Určitě asistenti pedagoga...Asistenta ve družině bohužel nemám, určitě by to byla obrovská pomoc...“ (I4)

5.3 Shrnutí

Následující vyhodnocení v sobě pojímá odpovědi na výzkumné otázky pomocí techniky vyložení karet. Tato technika, jak ji popisuje Švaříček, Šed'ová, (2007), je v podstatě převyprávění obsahu jednotlivých kategorií uspořádaných do nějakého obrazce či linky, tak aby byly v souladu se zodpovězením výzkumných otázek.

Analýza výzkumného šetření vykazala čtyři kategorie. První z nich, s názvem *Musíme tě poznat...*, odhalila potřeby žákyně s Aspergerovým syndromem, které se v průběhu výchovně vzdělávacího procesu objevily. Jedná se o specifika, vycházející převážně z této diagnózy i osobnostních zvláštností dívky, které je nutno identifikovat a porozumět jejich provázaností s určitými projevy chování. Ty se u dívky mění také v závislosti na jejím aktuálním naladění, se kterým přichází do školy a významnou měrou se na něm podílí i skladba vyučovacích předmětů a její zájem o ně. Specifika vztahují se k diagnóze Aspergerova syndromu, které se při edukační činnosti projevily, jsou například zvýšená citlivost na hluk, obtíže při sociálním kontaktu, a to obzvláště s cizími osobami, infantilní

chování a nepřiměřené emoční reakce. Individuální odlišnosti jsou u žákyně patrné také vzhledem k diagnóze obsedantně – kompulzivní poruchy. Ty se projevují nutkavým chováním a potřebou ujišťování. Dívka má rovněž problém s respektováním pravidel, okolí vnímá egocentricky a vyžaduje, aby se vše přizpůsobovalo jejím přáním a potřebám. Konkrétní spouštěče problémového chování, které se projevuje zejména vzdorem, nejsou vždy snadno rozpoznatelné, některé z nich se nepodaří dohledat vůbec.

Následující kategorie, pojmenována *Ted' už víme jak...*, popisuje faktory, které napomáhají naplňování potřeb nadané žákyně v průběhu výchovně vzdělávacího procesu a také mapuje využívané metody a formy pedagogické práce, které se v tomto případě osvědčily při posilování sociální integrace žákyně s Aspergerovým syndromem. Z výzkumného šetření vyplývá, že základním předpokladem pro úspěšnou edukaci dívky a posílení jejího sociálního začlenění je respekt k odlišnostem, které se vážou na diagnózu Aspergerova syndromu, obsedantně kompulzivní poruchy i osobnostní charakteristiku. Stěžejní pro pozitivní výsledky pedagogické práce je také budování důvěry dívky ve vztahu k pedagogickým pracovníkům. Ta je vázána z její strany na respektování autority a vzájemnou prosperující spolupráci. Důležité je také vymezování hranic, v nichž se může pohybovat v rámci svého chování i plnění požadovaných úkolů. Nastavené hranice musí být pro ni srozumitelné, podporují pak nejen respekt k autoritě a důvěru v ní, ale dodávají dívce také pocit bezpečí a jistoty. Velmi žádoucí složkou při pedagogické práci s žákyní je využívání různých motivačních činitelů. Motivace je žádoucí nejen ve formě odměn, ale především vhodnou volbou metod pedagogické práce, které upouštějí od soupeřivosti mezi žáky, ale zaměřují se na vzájemnou spolupráci. Jedná se především o práce skupinové, využívání komunitního kruhu a didaktické hry. Výhodným nástrojem při pedagogické práci s žákyní s Aspergerovým syndromem je také zpětná vazba. Ta se ukázala jako žádoucí pro její porozumění reakcím okolí na své chování. Výhodné je využívání denních záznamů projevů chování i průběhu činností a jejich každodenní rekapitulace, stejně jako metoda napodobování, kdy je dívka postavena do role pozorovatele samy sebe. Pro naplňování potřeb dívky je vedle již zmíněných činitelů také komunikace směřovaná nejen k ní samotné, ale i k ostatním dětem v kolektivu a v neposlední řadě směrem k rodině.

Třetí kategorie s názvem *Chci mezi vás, ale potřebuji pomoc...*, odráží postavení žákyně s Aspergerovým syndromem v kolektivu vrstevníků. Dívka ve svém chování vykazuje touhu po začlenění do vrstevnické skupiny. Pedagogové u ní, i když sporadicky, zaznamenávají aktivní navazování sociálního kontaktu se spolužáky a touha po začlenění se u ní projevila také v podobě přání mít stejně organizované pracovní místo jako ostatní děti, i když to pro ni znamenalo vystoupení ze své komfortní zóny. Překážkou v posilování sociálního statusu žákyně ve vrstevnické skupině se ukázalo její egocentrické vnímání okolí skrze svoji normu a také odlišnost v projevech chování oproti intaktním dětem. Ta se projevuje zejména v kontaktu s žáky z jiných tříd v rámci společných akcí. V postojích dětí ve vrstevnické skupině směrem k dívce je zaznamenán rozdíl, kdy v čase výuky vnímají informantky jejich přístup ke spolužačce jako vstřícný, na rozdíl od edukace ve školní družině, kde je nucena často čelit z jejich strany posměškům a odmítavému postoji.

Tato kategorie odpovídá také na otázku žádoucích faktorů v otázce podpory sociální integrace dívky. Jednoznačně se jedná o podporu ze strany pedagogických pracovníků, kteří vývoj situací ve skupině korigují a příznivý vývoj ovlivňují výběrem vhodných metod a forem pedagogické práce. Neméně důležitá je také podpora dívky v podobě postupného překračování vlastních limitů při účasti na větších školních akcích, či akcích organizovaných mimo prostory školy.

Poslední kategorie, *Co potřebujeme, aby nám to šlo co nejlépe...*, představuje vlivy, které se významně spolupodílejí na zkvalitňování výsledků pedagogické práce ve vztahu k posilování sociálního začleňování žákyně s Aspergerovým syndromem. Jedná se o skutečnosti, které jsou ovlivnitelné různou měrou, jak ze strany pedagoga samotného, tak ze strany zřizovatele školy. Významný prvek představuje týmová spolupráce uvnitř pedagogického sboru a také spolupráce s rodinou žákyně. Velmi prospěšný je rovněž soulad mezi aktéry edukačního procesu, kdy si učitel, asistent i žák osobnostně vyhovují. Nepostradatelnou podmínkou úspěchu je informovanost a kvalifikovanost pedagogů ve vztahu k diagnóze Aspergerova syndromu, výhodou jsou také praktické zkušenosti s těmito žáky. Nedílnou součástí potenciálního úspěchu tvoří osobnost pedagoga, jeho hodnotová orientace, kreativita, komunikativní, intervenční, organizační a motivační kompetence a kompetence reflexe vlastní činnosti. Jako významnou oporu při pedagogické práci s žákem s Aspergerovým syndromem vnímají učitelé shodně zejména přítomnost asistenta pedagoga.

Závěrem uvádíme odpovědi na výzkumné otázky:

- **Jaké potřeby má žák s Aspergerovým syndromem ve výchovně vzdělávacím procesu?**

Z výzkumného šetření vyplynulo, že žákyně s Aspergerovým syndromem má oproti intaktním spolužákům specifické projevy chování a na ty se váží určité potřeby. Vycházejí jak ze samotné diagnózy Aspergerova syndromu-zvýšená citlivost na hluk, obtíže při sociálním kontaktu, nepřiměřené emoční reakce, tak z diagnostikované obsedantně kompulzivní poruchy. To jsou především nutkavé chování a potřeba ujišťování. Odlišné potřeby vychází rovněž z osobnostní charakteristiky dívky. Jedná se o její výrazný egocentrismus, který je vázán na aktuální emoční naladění a také skladbu vyučovaných předmětů. Žákyně vyžaduje, aby se vše přizpůsobovalo jejím přáním a potřebám

- **Jaké faktory napomáhají k naplňování potřeb nadané žákyně s Aspergerovým syndromem v průběhu edukační činnosti?**

Klíčový je ze strany pedagogických pracovníků respekt a tolerance vůči potřebám žákyně a hledání efektivních způsobů jejich uskutečňování. Důležitým faktorem napomáhajícím k jejich naplňování je důvěra dívky v pedagogické pracovníky. Její budování je významné také prostřednictvím vymezení čitelných hranic tak, aby posilovaly její pocit bezpečí a jistoty ve školním prostředí. Vhodnými činiteli, které napomáhají naplňování jejích potřeb a úspěšné spolupráci při edukaci, je pak vhodná volba metod a forem pedagogické práce.

- **Jaké postavení má nadaná žákyně s Aspergerovým syndromem v kolektivu vrstevníků?**

Žákyně se vrstevníků spíše straní, i když je z její strany znatelná občasná iniciativa po začlenění do kolektivu intaktních vrstevníků. Odlišný je její sociální status v prostředí školní třídy při výuce, která je mnohem více strukturována a orientována na osvojování vědomostí a ve školní družině, která spojuje více žáků a edukace v ní je orientována převážně volnočasovým směrem, tedy méně režimová. Právě zde více vyplouvají na povrch osobnostní rozdíly dětí a jejich projevy chování. Pedagogické pracovnice ve výuce vnímají spolužáky dívky vůči ní jako ochotné a přijímající, vyhrazující se vůči ní jen v případě výrazně negativního a neadekvátního chování. Oproti tomu ve školní družině se směrem k ní objevují posměšky a její postavení vzhledem ke spolužákům není rovnocenné.

- **Co je překážkou v posilování sociálního statusu nadané žákyně s Aspergerovým syndromem ve vrstevnické skupině?**

Překážkou v posilování sociálního statusu žákyně jsou její odlišnosti v projevech chování vyplývající z diagnózy Aspergerova syndromu a obsedantně kompulzivní poruchy. Tato specifika se problémově projevují ve školním prostředí, obzvláště ve styku s dětmi z jiných tříd, s nimiž není v pravidelném kontaktu, tedy na společných školních akcích, mimo vyučování a na chodbách školy. Konfliktní je rovněž její egocentrismus, kdy je dívka příliš orientována sama na sebe a okolí vnímá skrze svoji normu.

- **Jaké metody a formy pedagogické práce podporují sociální integraci nadané žákyně s Aspergerovým syndromem?**

Metody a formy práce, které se jeví jako vhodné a podporující sociální integraci žákyně jsou dle zkušeností pedagogických pracovníků především vhodná volba motivace. Jedná se o vnější motivaci ve formě možnosti získání oblíbené odměny, ale také o podporu motivace vnitřní. Zde se osvědčily spíše skupinové práce, využívání komunitního kruhu a didaktických her, na rozdíl od činností zaměřených na vzájemnou soupeřivost. Stěžejní je v tomto směru také komunikace v rámci vrstevnické skupiny i s rodinou dívky. Dalšími metodami, které podporují porozumění sociálnímu chování a dívčino začlenění do kolektivu, se ukázaly být metoda zrcadlení chování a denní zápisy událostí a chování s jejich následnou reflexí. K pozitivnímu posilování sociální integrace žákyně je tak nutná kvalitní podpora pedagoga, který se dobře orientuje ve vztazích vrstevnické skupiny a dokáže flexibilně reagovat na aktuální situaci v ní.

- **Jaké vlivy a okolnosti napomáhají pedagogickým pracovníkům k úspěšné práci v edukačním procesu žákyně?**

Klíčové předpoklady pro úspěšnou edukaci žákyně jsou dle informantek vzájemná spolupráce a harmonie vztahů uvnitř pedagogického sboru a také spolupráce s rodinou dívky. Nepostradatelně vnímají také informovanost o diagnóze Aspergerova syndromu, ideálně předchozí praktické zkušenosti. Významným činitelem je rovněž osobnost pedagoga, který určuje, jakými cestami se edukace ubírá. Nejsilnější oporu ve výchovně vzdělávacím procesu žákyně s Aspergerovým syndromem vnímají v podobě podpory asistenta pedagoga.

5.4 Doporučení pro praxi

Cílem výzkumného šetření bylo popsat a analyzovat sociální začlenění žáka s Aspergerovým syndromem ve školní třídě pro nadané žáky. Cíl praktické části byl splněn, nicméně jeho výsledky jsou omezeny mantinely kvalitativního způsobu šetření. Jeho závěry nelze zobecňovat a přenášet, týkají se jen konkrétních vzorků, v případě našeho výzkumného šetření žáčky, která byla objektem výzkumu. Výsledky však mohou sloužit jako podklad a inspirace pro další výzkumná šetření, jak kvalitativního, tak kvantitativního charakteru. V rámci našeho případu doporučujeme zejména návaznost sociometrické analýzy vztahů v třídní skupině, která detailněji odhalí sociální statusy jednotlivých dětí. S těmito skutečnostmi je pak možné dále v praxi pracovat pomocí vhodných edukačních nástrojů.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce na téma Sociální integrace nadaného žáka s poruchou autistického spektra bylo zjistit, jakým způsobem probíhá sociální integrace nadaného žáka s poruchou autistického spektra ve třídě pro nadané žáky.

Teoretická část zahrnuje tři hlavní kapitoly. První z nich popisuje obecně problematiku žáka s poruchou autistického spektra. Věnuje se příznakům autismu, které se projevují na prvním stupni základní školy, speciálním pravidlům, které je nutno u žáka s PAS respektovat, dále pak komunikaci se žákem s Aspergerovým syndromem a metodickými doporučeními při práci s těmito žáky. Druhá kapitola poskytuje náhled na okruh mimořádně nadaných žáků. Věnuje se jejich charakteristice a vybraným nejčastějším znakům a také rozvoji těchto žáků. Poslední kapitola teoretické části se již zaměřuje na samotnou integraci nadaného žáka a dává prostor různým podobám vzdělávání žáků s PAS, popisuje integraci a inkluzi v kontextu vzdělávání těchto žáků, závěrem se pak orientuje již výhradně na integraci žáků s Aspergerovým syndromem.

Praktická část prezentuje výsledky kvalitativně zaměřeného výzkumného šetření, jehož primárním objektem byla nadaná žákyně čtvrtého ročníku s Aspergerovým syndromem, která je vzdělávána v základní škole specializující se na výuku nadaných žáků. Cílem výzkumného šetření bylo tedy popsat a analyzovat sociální začlenění žákyně s Aspergerovým syndromem ve třídě pro nadané žáky. Výzkumné šetření probíhalo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi pedagogickými pracovníci, dvěmi třídními učitelkami, vychovatelkou ve školní družině a asistentkou pedagoga. Pro celistvé doplnění informací bylo využito také studia dokumentů, jichž bylo využito především v kasuistice dívky. Analýza dat získaných prostřednictvím rozhovorů probíhala formou otevřeného kódování, ze kterého vzešly čtyři hlavní kategorie, u každé z nich byly vymezeny vlastnosti s dimenzionálním rozsahem. Závěrečná interpretace dat pak byla vyhodnocena technikou vykládání karet a byly zodpovězeny výzkumné otázky, prostřednictvím nichž byl naplněn cíl výzkumného šetření. To odhalilo potřeby nadané žákyně, které se objevily v průběhu výchovně vzdělávacího procesu a které vycházejí ze specifik diagnózy Aspergerova syndromu i osobnostních zvláštností dívky. Nejprve je nutno je identifikovat a porozumět jejich provázanosti s určitými projevy chování a ze zkušeností pedagogických pracovníků vyplynulo, že je nutné je respektovat a snažit se je naplnit, nikoli potlačit. Výzkum také odhalil metody a formy pedagogické práce, které se osvědčily při posilování sociální integrace žákyně. Ukázalo se, že základním předpokladem k pozitivním

výsledkům v edukaci dívky a posilování jejího sociálního začlenění je respekt k odlišnostem, a to nejen ze strany pedagogických pracovníků, ale je nutné pěstovat ho v celém třídním kolektivu. Z šetření rovněž vyplývá nutnost srozumitelného nastavení hranic, které žákyni dávají pocit bezpečí a důvěru v autoritu. Důležitou složkou edukačního procesu je rovněž vhodně zvolená motivace a zpětná vazba. Šetření odhalilo také postavení žákyně v třídním kolektivu a náznaky její touhy po začlenění. Zde je vždy nutná podpora ze strany pedagogů, kdy je žádoucí, aby korigovali vývoj sociálních situací pozitivním směrem. Jako důležité se také ukázala podpora překonávání vlastních limitů žákyně, např. při účasti na školních akcích. Poslední kategorie pak shrnuje skutečnosti, které pedagogové považují za významné při budování sociálního statusu nadané žákyně s Aspergerovým syndromem. Jedná se o týmovou spolupráci uvnitř pedagogického sboru, rovněž tak s rodinou dívky, dále pak praktické zkušenosti, vzájemný soulad mezi aktéry edukačního procesu, kvalifikovanost pedagogů, osobnost a hodnotová orientace pedagoga, a především podporu asistenta pedagoga. Závěrem praktické části jsou formulována stručná doporučení pro praxi a možnosti navazujících výzkumných šetření.

Předpokládám, že se podařilo naplnit cíl, který byl formulován v úvodu práce a byl tak předložen celistvý náhled na problematiku sociální integrace nadaného žáka s Aspergerovým syndromem vzdělávaného ve třídě pro nadané žáky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

KNÍŽNÍ ZDROJE

- [1] ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
- [2] BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.
- [3] BITTMANNOVÁ Lenka a Julius BITTMANN. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4.
- [4] FOŘTÍK Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- [5] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [6] HARTL Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [7] HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.
- [8] HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.
- [9] JEŘÁBEK, J., J. TUPÝ a E. BRYCHNÁČOVÁ et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální RVP ZŠS*. Praha: VÚP, 2008.
- [10] KROUPOVÁ Kateřina. *Slovník speciálně-pedagogické terminologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
- [21] LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
- [32] MACHŮ, Eva. a kol. *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. Zlín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP, 2016. ISBN 978-80-906400-2-3.
- [43] MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když*. Vsetín: Základní škola Integra Vsetín, 2002, ISBN 80-238-9885-X.
- [54] MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada Publishing a.s., 2015. ISBN 978-80-247-5089-7.
- [65] PÁTÁ, Perchta Kazi. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada Publishing a.s.

- [76] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN:978-80-7315-198-0.
- [87] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika: terapie a poradenství: vzdělávání osob s různým postižením: člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [98] STEHLÍKOVÁ Monika. *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada Publishing a.s., 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.
- [109] SVOBODA, M. a KREJČÍŘOVÁ, D. a VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71-78-545-8.
- [20] THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [211] VOCILKA, Miroslav. *Autismus*. Praha: Tech-market, 1996. ISBN 80-902134-3-X.
- [22] VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [12] ČADILOVÁ Věra, ŽAMPACHOVÁ Zuzana a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné také z: http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf
- [2] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, © 2020 [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2017-18>
- [3] ČESKO. METODICKÝ PORTÁL RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. Online setkání: PODPORA ŽÁKŮ S PAS - DIGIFOLIO. Domů - DIGIFOLIO [online]. RVP, © 2020 [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=16042>
- [4] SEJVALOVÁ, Jitka. *Definice a projevy nadaných žáků*. *Metodický portál: Články* [online]. 30. 06. 2004, [cit. 2020-02-18]. Dostupné

z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/17/DEFINICE-A-PROJEVY-NADANYCH-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785

[5] GOŠOVÁ, Věra. Nadané děti a žáci. Metodický portál inspirace učitelů [online]. 2011 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/N/Nadan%C3%A9_d%C4%Bti_a_%C5%BE%C3%A1ci

[6] Česká republika. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2005, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

[7] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika. Praha: TRITON, [online]. 2008 [cit. 2020-02-18] Dostupné také z: [Thttps://www.knihovna.zcu.cz/export/sites/knihovna/elektronicke-informacni-zdroje/e-knihy/specialni-pedagogika-.pdf](https://www.knihovna.zcu.cz/export/sites/knihovna/elektronicke-informacni-zdroje/e-knihy/specialni-pedagogika-.pdf)

[8] HAVIGEROVÁ, Jana, Marie a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. Co bychom měli vědět o nadání. Hradec Králové: Gaudeamus při Univerzitě Hradce Králové, 2011. ISBN 978-80-7435-092-4. [online]. 2011 [cit. 2020-02-18] Dostupné také z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1405762848.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např. Například

Tzv. Tak zvaně

Tj. To je

IT Informační technologie

OCP Obsedantně kompulzivní porucha

AS Aspergerův syndrom

PAS Porucha Autistického Spektra

PPP Pedagogicko Psychologická Poradna

SPC Speciálně Pedagogické Centrum

IVP Individuálně vzdělávací plán

SEZNAM PŘÍLOH

1. PI - Přepis rozhovoru s informantkou I1 – ukázka otevřeného kódování
2. PII - Přepis rozhovoru s informantkou I2
3. PIII - Přepis rozhovoru s informantkou I3
4. PIV - Přepis rozhovoru s informantkou I4
5. Informovaný souhlas účastníků výzkumu

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S NFORMANTKOU I1 – UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

I1 – třídní učitelka 1. – 3. ročník

Jak dlouho jste s dívkou pracovala?

Celkem tři roky.

Jaké bylo složení dětí ve třídě? (počet žáků, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jakého charakteru)

Počet žáků byl 10 a se speciálními vzdělávacími potřebami jeden asperger a jeden dislektik, je to třída nadaných žáků, proto je tam snížený počet dětí, tam je to trochu jinak. 4 dívky a 6 chlapců.

Jak byste popsala její chování během výuky?

Záleží na tom, co je to za hodina, jestliže je to matematika, je fantastická reaguje na vše, pokud je to třeba člověk a jeho svět a je to učivo, které ji nezajímá, tak bude dělat všechno možné, jenom ne poslouchat a vnímat. (druh činnosti) Stane se, že vykřikne, vyrušuje nebo tak. (negativní projev chování) Jinak si dělá svoje. Říkali mi z poradny, že já mám to štěstí, že jsem ;pro tento typ dětí čitelná, to znamená, že na jakoukoliv gestikulaci ona okamžitě zareaguje. Já jsem pro ni taková autorita, (schopnosti a dovednosti pedagoga) nebo spíše člověk, kterému důvěřuje, maminka a já. Oni tady ti aspergři, tam je zvláštní to, nemusí jim člověk ani ublížit ani nic udělat jenom stačí, že má jinou barvu vlasů a v ten moment už ten člověk není pro něho dost dobrý. Tam je pak velice problémové chování. (negativní projev chování, specifika poruchy)

Objevovalo se problémové chování? Pokud ano, co bylo jeho spouštěčem, jakým způsobem jste ho řešila?

No někdy, ale vždycky jsme to zvládly. To, že se jí nechtělo třeba pracovat na úkolu, který ji nezajímal (druh činnosti), tak třeba vstala a šla za asistentkou (negativní projev chování) a jí řekla, protože viděla, že se věnují jiným dětem

(egocentrismus). A jak jsem problém řešila? Záleží na tom, v jakém tom stavu dítě bylo, někdy to nedošlo do takové fáze, aby byla v afektu, ale pokud v afektu byla, tak odešla s asistentkou na chodbu, ona se prošla a až se uklidnila, tak se vrátila do třídy a je to v naprosté pohodě (řešení konfliktu). Jediné, kdy byl problém, tak byla výuka hudební výchovy, kterou vedla paní ředitelka, a ona poznala, že to není člověk, který je tu pro ni, kterému ona důvěřuje (autorita důvěrou), tak tam začala vykřikovat (negativní projev chování) a musela jít ze třídy, ale když jsem šla náhodně já kolem, tak zbystrila pozornost a okamžitě se s asistentkou vracela do třídy, věděla, že to nemám ráda. Já jsem v mojí výuce nikdy na ni křičet nemusela, možná jsem trošku zdůraznila, no ale toto se přeci nedělá, dala jsem tam ten důraz a ona to pochopila. (autorita důvěrou)

Jak se dívka stavěla k zadaným úkolům ve výuce?

Záleží zase, jaký to úkol byl, pokud se to týkalo matematiky, tak se do toho úplně ponořila, zavrtala a dělala úplně maximum na 100 procent (druh činnosti), ale pokud to byl úkol, který ji zajímá, například v hodině člověk a jeho svět, tak třeba stávkovala, všemožně se kroutila a ten úkol třeba vůbec nezpracovala. (negativní projev chování)

Jak je dívka vnímána kolektivem dětí? Jak ji přijímají ostatní děti?

Je vnímána úplně, jako běžná dívenka, oni to všichni vědí, že je trošku jiná, povídali jsme si o tom, že ne každý člověk je úplně stejný, jednomu vyhovuje to druhému něco jiného. Zcela normálně ji přijímají (přijetí vrstevníků), spíše bych řekla, že k ní mají ochranný vztah a podávají jí pomocnou ruku (pomoc spolužáků), protože ví, že tady ti aspergři třeba něco nemají rádi. Když mají žízeň, tak se musí okamžitě napít, že to nevydrží (specifika poruchy), pokud by to nebylo, hned mohla být scéna. (chování plynoucí z nenaplnění potřeby)

Měla dívka ve třídě kamarády? Pokud ano, jakými vlastnostmi tyto děti disponují?

U tady těch aspergerů je hrozně těžké říct, má kamarády. Ano jsou tam děti, které ona vnímá pozitivněji (pomoc spolužáků) a jsou tam děti, které vnímá nepřátelsky, tzn. že nemusí ten člověk nic udělat ani s ní přijít do kontaktu a jenom proto, že má vlasy které se jí nelíbí, nebo jinak gestikuluje, tak je problém. (výběr kontaktu dle osobnosti) Ve třídě je skladba 4 děvčata a 6 kluků, ona ty dívenky bere zcela jinak, než ty chlapce. Dva kluky tam měla zcela ráda. A toho disektika, já jsem zapomněla říct, že má ADHD, toho brala celkem špatně, ten musel sedět kousek dál od ní. (výběr kontaktu dle osobnosti) Tak ty děti jsou spíše takový ochranitelští, takže když se něco náhodou děje, tak oni ustoupí. A nikdy na ni nežalovaly, nikdo ji schválně neprovokoval. (tolerance spolužáků)

Jak podle vás sama dívka vnímá svou „jinakost“?

No ze začátku to bylo takové těžší, ona je jedináček, tak spíš byla taková egoistická (egocentrismus) a tu svoji jinakost, ta její maminka je velice šikovná, tak jí to hodně doma vysvětlovala. Například oblékání, vždy si musela vzít, co ona sama chce, ne co jí maminka nachystala. Já už jsem nemusela konkrétně jí nic vysvětlovat, s ní o tom mluvila doma maminka. Já jsem se bavila spíše o její jinakosti s dětmi. (budování tolerance okolí)

Popište, jak se při práci ve výuce projevovaly specifické potřeby dívky.

U těch nadaných žáků pracujeme úplně jinak se všemi (odlišnost pedagogické práce), ale spíše ona měla pouze rozdělenou lavici na dvě části, tak jak to aspergři potřebují (specifika poruchy), akorát ve druhé třídě mi řekla, že to mám okamžitě sundat z té lavice, že to chce mít jako ostatní děti (touha po začlenění), a že si to upořádá, tak jak to chci já paní učitelka a né, tak jak si to tam sama dá. Říkám, tam nebylo nic takové, co by byla pro ni jenom potřeba, měla k ruce pouze asistenta pedagoga (potřeba AP). Později jsem zavedla, ať si asistent píše

deník. Vždy po skončení vyučování se jí to přečetlo, co se v hodině dělo ona řekla, ano s tímto souhlasím, tady jsem byla škaredá (pozitivní metody práce). Ona si to uvědomila, prostě my jsme na tom tak pracovaly, aby to viděli i ti rodiče, protože mají jedináčka a ne vždy věděli, jak se Ema chová, když jsou kolem i jiné děti, aby pak když se něco řešilo, jsme se mohli zpětně podívat co se dělo a nedošlo k nějakým mylným informacím u obou stran (zpětná vazba). My jsme hlavně chtěly chránit ostatní děti, kdyby ona si něco vymyslela, tak v deníku bylo vše zapsané, tak jak bylo. Pak jsme dávaly takové všelijaké smajlíky a nálepky do sešitů, nebo za dobrou věc, to se jí líbilo, to měla hrozně ráda (zpětná vazba, pozitivní formy práce), ale já jsem to udělala tak, aby ona nevyčnívala, aby vše platilo pro všechny děti (iniciativa pedagoga k začlenění). Ony ty smajlíky se dětem líbily ještě ve třetí třídě, dokonce víc, než kdyby dostaly čokoládu.

Které z potřeb dívky jste zvládaly naplňovat, které nikoli a proč?

Já si myslím, že jsme zvládaly úplně všechno, já jsem s ní dokázala pracovat (zvládání potřeb žáka s AS). Ono se ve 3.třídě ještě zjistilo, že trpí obsedantně kompulzivní poruchou. Ono se to projevovalo třeba tak, že řekla, běžte napřed zkusit vy, jestli v mé lavici můžu dýchat (specifika poruchy), a já jsem musela jít a ukázat jí, že tam můžu dýchat (autorita důvěrou). Nejistili ani co je spouštěčem, takže s tím jsme chvíli bojovaly, ona třeba nedokázala přejít přes práh domu. Tam bylo důležité rozeznat, jestli to nedělá schválně (vymezování hranic). Člověk, když není lékař, tak to nedokáže poznat. Maminka ji přivezla do školy, já jsem musela vyjít ven, přes šatnu jsme jít nemohly, ta ji iritovala a šly jsme hned do třídy. To období, než se přišlo na tu diagnózu, bylo těžké. (specifika poruchy, autorita důvěrou)

Popište, jak dívka vnímá autoritu, jak se k ní staví a projevuje se vůči ní.

Autoritu vnímá jenom, když člověku důvěřuje, tak to je schopná poslechnout, vnímat, všechno v pohodě. Já jsem se jí mohla i dotknout, vždycky jsem se jí ptala, můžu a ona ano vy můžete. (autorita důvěrou, specifika poruchy)

Jaké metody a formy práce se vám u dívky osvědčily ve vztahu k posílení jejího sociálního začlenění do skupiny?

Tam jsem využívala úplně všechno možné, ani nevím, jak bych ty metody popsala, já jdu prostě od srdce a ze sebe, a když jí něco nebylo příjemné, tak jsem couvla zpátky (pozitivní formy práce, tolerance k potřebám)). Nebyly problémy až po tu diagnostiku její nemoci té kompulzivní poruchy. I ty děti tím, že všechno věděly, že jsme se o tom bavili. Během té první třídy děti poznaly, že je s ní něco jiného, tak jsme si o tom povídali. S maminkou jsme se domluvily, že dětem nebudeme nic tajit. (informovanost dětí, komunikace)

Jaké metody a formy práce se vám v této souvislosti naopak neosvědčily a ukázaly se jako neúčinné?

Nebylo dobré, když byla nějaká metoda, která byla velmi hlučná (specifika poruchy), jedna paní učitelka v hudební výchově hrála jemně, druhá hlasitěji. Já jsem ji vždycky upozornila, Emi teď si zacpí uši. Když třeba mělo zvonit na konci hodiny, tak si to hlídala a zacpávala si uši. (zvládnutí potřeby)

Jaké metody a formy práce jste používala u intaktních dětí za účelem posílení sociálního začlenění dívky?

Hlavně ta osvěta, že jsme si o tom promluvili (informovanost dětí, komunikace), a samozřejmě v té třídě jsou ti kluci trošku už jiní zvláště ten s tím ADHD, aniž by si to třeba uvědomil, tak se jí dotkl, to už se jí nelíbilo (specifika poruchy), vysvětlování je nejúčinnější metoda, jiná těžko se dá použít. (komunikace)

Které z metod a forem se vám osvědčily a které byly naopak neúčinné?

Vysvětlení nejlepší metoda (komunikace), neměla jsem nikdy problém, že by byla Ema úplně mimo, nikdo jí naschválý nedělal (tolerance spolužáků) ani mimo vyučování. Nedostaly jsme se nikdy do takových problémů, aby Ema byla úplně mimo. Ani když byly sloučené třídy z důvodu malého počtu dětí. Ani tam, to nedělalo problémy. Akorát byl problém, když nemohla sedět s dítětem z její

třídy (specifika poruchy). Výtvarku ona miluje. Tam jí akorát neseseděl takový ten autoritativní přístup (mocenská autorita), např. ten strom bude tady. Muselo to vše být podle jejích představ. (egocentrismus)

Měla jste při práci k dispozici asistenta pedagoga

Ano. Byl to ale asistent pedagoga pro všechny děti ve třídě, ne jenom pro ni. (potřeba AP)

Spolupracovala jste s rodinou dívky? Jak?

S rodinou jsem spolupracovala velmi dobře, ať mailem či schůzkami, oni řekli svůj názor, já svůj, ale vše je v prospěch Emy. (pozitivní formy práce)

Pracovala jste nějakým způsobem i s rodiči ostatních dětí ve vztahu k sociálnímu začlenění žákyně s Aspergerovým syndromem? (např. rozhovory, rady, jak mají dětem vysvětlit jinakost dítěte ve skupině)

Rodiče to věděli hned při první třídní schůzce, zase to bylo se souhlasem maminky, řekly jsme, máme tady dívenku, která má takovýto syndrom. Máme asistentku, která může pomoci i vašim dětem, ale především je tady pro Emu. Rady, jak o tom mají mluvit se svými dětmi, jsme nikomu nedávaly, jsou dospělí, nechaly jsme to na nich. (komunikace, informovanost dětí)

Pracovala jste již v minulosti s nadaným žákem s Aspergerovým syndromem?

Můj první žák bude již maturovat, zrovna tak byl na mě fixovaný, první bylo, že mi dával ruce na prsa a to znamená, že já jsem pro něj člověk, kterému naprosto důvěřuje (autorita důvěrou). Říkala mi paní z SPC, že já jsem pro tyto děti naprosto čitelná (schopnosti a dovednosti pedagoga), zrovna u tohoto chlapce mi to říkala, byl rovněž vynikající žák na matematiku. Asistentku jsme museli vyměnit, jednala s tímto žákem, jako s nemocným nebo že to nechápe, ale měl IQ možná vyšší než my obě dohromady. Já jsem upozornila na to, že je s ním ještě něco v nepořádku, choval se jako Rain Man, měl některé reakce nepřiměřené. On byl až agresivní (specifika poruchy), Ema ne, ta to nikdy

nedělala. Ale já jsem mohla na jeho věci ruku položit, nikdy se nic nedělo (autorita důvěrou). Ale nakonec mu nesesla asistentka a musela se vyměnit (schopnosti a dovednosti pedagoga).

Poprosím o srovnání, společné prvky a prvky naopak zcela odlišné. Čím si případné rozdíly vysvětlujete?

Společným prvkem byla ta perfektní matematika, nemají rádi ostré zvuky, zakrývání uší při hlasitých, ostrých zvucích (specifika poruchy). Odlišné prvky, byly podobné, ale ten chlapec agresivněji reagoval na jiný názor. Ten chlapec, používal násilí (negativní projevy chování). Ema ne. Každý aspergr je jiný, to se nedá tak vysvětlit proč byl v něčem rozdíl.

Jakými schopnostmi a dovednostmi by měl podle vás pedagog disponovat při práci s nadaným dítětem s Aspergerovým syndromem?

Něco už je dané v osobnosti člověka, to neovlivníme, míra tolerance je velmi důležitá, nebrat příliš vážně kohokoliv i normálního žáka, když hned nezareaguje na zadaný úkol, zvláště ne u těch nadaných dětí, nebo dětí s Aspergerem. Musí být tolerance a něco co je v člověku dané, co z něho vyzáruje. To je velmi těžko. (schopnosti a dovednosti pedagoga)

Co by podle vás usnadnilo práci pedagogům při práci s nadaným žákem s Aspergerovým syndromem?

Jedině asistent, zaškolený, aby o této nemoci věděl (potřeba AP). Vím, že se jezdí na osvětlu do Brna o Aspergrech. My, co jsme u nás ve škole měly děti s Aspergerem, to byly lehčí formy, ty těžší můžou lidem i ublížit. Je potřeba o tématu opravdu vědět a být dobře informován, než se začne s těmito dětmi pracovat. (informovanost pedagoga)

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S INFORMANTKOU I2

I2 – tř. učitelka 4. ročník

Jak dlouho s dívkou pracujete?

Jeden školní rok, 4. ročník.

Jaké je složení dětí ve třídě? (počet žáků, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jakého charakteru)

Ve třídě je 10 žáků, z toho 4 dívky a 6 chlapců. Jedná se o třídu mimořádně nadaných dětí, proto ten nízký počet dětí ve třídě. Jeden z žáků má ADHD a jedna žákyně má Aspergerův syndrom s obsedantně kompulzivní poruchou.

Jak byste popsala její chování během výuky?

Chování dívky vždy záleží na náladě, se kterou ráno přijde do školy a nálada zase s předměty, které ten den byly. V hodinách matematiky nebo slohu dívka většinou reaguje, je snaživá a pozorná. V mluvnici nebo vlastivědě, které moc ráda nemá, vykřikuje, protestuje a vzteká se. Ale i v těchto předmětech se najdou aktivity, které dívku zaujmou. Často do výuky zařazují hru, která děti naláká a při které si také procvičí učivo a když dívka vidí, jak se ostatní děti baví, chce se také zapojit. Ve dnech, kdy je výtvarná výchova, chodívá dívka do školy s pláčem a protestem, nemá ráda učebny na druhém stupni, kvůli OCD ji přišlo, že jsou špinavé lavice i židle. To ji občas vadí i v naší kmenové třídě, nikdo s ní nemohl sedět v lavici. Jakmile se jí něco na lavici či židli nezdá, je schopná celý den u lavice prostát a mít na něm jen to nejdůležitější. Občas v lavici nechce sedět vůbec a dřepne si doprostřed koberce, který máme v centru třídy.

Zpočátku zkoušela, co jí všechno dovolím, ale poznala, že se o množství práce se mnou smlouvat nedá.

Objevuje se problémové chování? Pokud ano, co je jeho spouštěčem jakým způsobem ho řešíte?

Samozřejmě, že objevuje. Většinou je to při úkolech, které dívku nezajímají. Začne vykřikovat, že to dělat nebude, že ten úkol je blbý. Nebo si nenápadně snaží dělat jiné činnosti. Takže spouštěč je určitě nezajímavá činnost. No a řešení se vždy odvíjelo od aktuální dívčiny nálady a velikosti afektu, někdy stačil pohled či napomenutí, někdy bylo třeba vzít dívku na chodbu a tam s ní vše prodiskutovat.

Jak se dívka staví k zadaným úkolům ve výuce?

No to právě záleží na atraktivitě úkolů. Pokud je úkol na téma, které dívku zajímá, vždy plní úkol s nadšením. Například slohové práce je na rozdíl od svých spolužáků schopna rozepsat na 3-4 strany a to jej ještě průběžně doplní ilustracemi. Naopak křížovky ve vlastivědě nebo pracovní listy v přírodovědě jsou vždy dívkou komentované jako zbytečnosti, které nemohou nikoho bavit.

Jak je dívka vnímána kolektivem dětí? Jak ji přijímají ostatní děti?

Začala jsem v této třídě učit až ve čtvrtém ročníku, takže za ty tři roky si děti na dívku nejspíš zvykly. Na její vykřikování většinou nereagují, nekomentují to. Pokud to ale dívka už v ten den opravdu se svými komentáři a vykřikováním přehání, tak vypění i spolužáci a osočí se na ni. Spolužáci s ní chtějí navazovat kontakt, jak během přestávky, tak i při různých aktivitách, ale dívka má s některými typy problém. Překvapilo mne, že místo s dívkami se v tomto roce raději bavila s hochem s ADHD. Spolužáci ze třídy ji tedy berou za svou. Kdežto pro žáky z jiných tříd je dívka díky svému chování takovým „mimoněm“. Před cizími žáky utíká, nedovolí jim sedět vedle ní, krčí se před nimi, křičela, a proto tyto všechny její reakce u ostatních vyvolávají většinou posměch, zvláště u pubertáků z druhého stupně.

Má dívka ve třídě kamarády? Pokud ano, jakými vlastnostmi tyto děti disponují?

Do třetí třídy se prý dívka nejvíce bavila s dívkou, která se navenek zdála velmi milá a přátelská. Svým úsměvem a andělskou tvářičkou si dokázala všechny získat. Po čase se však projevila jako vůdce, který všechny chce řídit. Toto kamarádství mě překvapilo, ale bylo to nesjpiš podmíněno hlavně společným zájmem a to počítačovou hrou s myškami. Není překvapivé, že se kvůli hře i rozhádaly. Kamarádka po dívce chtěla přístupová hesla do jejího profilu, a to dívka v žádném případě nechtěla udělat. Kamarádka ji vydírala a ponižovala. Toto brala jako zradu. Bohužel tuto vlastnost pak mylně přisoudila všem dívkám obecně. Ve čtvrté třídě je dívka spíše samotářská, baví se s paní asistentkou nebo se mnou. Ale aby se trochu začlenila, tak jsem po ní vždy chtěla, aby se šla bavit i za spolužáky. Velmi mne překvapilo, když si jednoho dne stoupla k oknu za hochem s ADHD a tam s ním strávila celou přestávku. Často si ho vybírala do dvojice. Vadí jí sice jeho zbrkllost, ale tak nějak vycítila, že mají něco společného. Chlapec je divoký, plný elánu, komunikativní a velmi přátelský. Často vyvede nějakou lumpárnu, ale ta pramení z jeho nadšení k určité činnosti, není to zákeřný žák (tak jak se projevila její předchozí kamarádka).

Jak podle vás sama dívka vnímá svou „jinakost“?

Myslím, že jí to ještě moc nedochází. Je jedináčkem, takže točí doma s rodinou a ve škole se třídou, samozřejmě s nastavenými hranicemi. Všimnout si toho mohla snad při svých afektech, ale bere je egoisticky. Všechno tak posuzuje, ona je ta podle, které se mělo rozhodovat a kolem které se má zrovna vše točit. Takže jiná není ona, ale ostatní jsou divní, blbí, hloupí, ...

Popište, jak se při práci ve výuce projevují specifické potřeby dívky.

Často potřebuje moji pozornost, i když z hlediska vědomostí to není určité zapotřebí, jen se chce ujistit, že jsem tam pro ni. Ptala se např., kde udělala chybu, jestli jsou její postupy v matematice správné, jestli by si nemohla ještě něco domyslet ve slohu navíc, ... Dále se jí věnuje asistentka pedagoga, která má také na starosti komunikaci s rodiči, protože je s dívkou a rodiči v kontaktu o dva tři roky déle. Navíc jsme si s asistentkou spolu velice sedly, probíráme dívku během ranní kávy i odpoledne po obědě. S maminkou si pravidelně vyměňujeme informace o tom, co se stalo ve škole a co doma. Jednou za čas se sejdem všechny tři a prodiskutujeme to společně. No a dál je zapotřebí dívku často motivovat. Od předchozí paní učitelky vím, že si děti lepily za správně odvedenou práci nebo nějaký komplikovanější úkol nálepky. Na začátku školního roku se dívce líbil můj zápisník s kamínky, tak jsem nakoupila lepící kamínky a děti si je lepily na žákovskou knížku. Dívka je úplně zbožňuje, za kamínek by udělala moc. No a když byla v afektu a pohrozily jsme jí s asistentkou sebráním kamínku, tak se velmi rychle zklidnila. Takže motivace třpytivým kamínkem.

Které z těchto potřeb zvládáte naplňovat, které nikoli a proč?

Tak snažím se naplnit všechny její potřeby, ale tu komunikaci jsem tedy přenechala asistentce. Jak jsem již zmiňovala, jedná se o třídu mimořádně nadaných dětí, takže náročná práce není jen s touto dívkou, ale i ostatními žáky, pro které je zapotřebí upravit výuku. Navíc musím komunikovat i s jinými rodiči, a řešit jiné pedagogické práce. A jelikož je zapotřebí psát si s dívčinými rodiči téměř denně, vzala si tuto práci na starosti právě asistentka pedagoga.

Popište, jak dívka vnímá autoritu, jak se k ní staví a projevuje se vůči ní.

No ono je autorita a autorita. Pokud přijde učitelka, která ji nepustí ke slovu, úkoluje ji, věčně ji napomíná za její chování, křičí na ni a nebere ohled na její

potřeby vůči stanovené diagnóze, tak tuto autoritu dívka neuzná nikdy jako někoho, ke komu by měla vzhlížet. Vím, že takovým lidem pak dělala i naschvály, vykřikovala, nepracovala, vyhýbala se jim na chodbě, nebo se vyhýbala jejich předmětům úplně (prostě nepřišla do školy). Z mé zkušenosti s dívkou vím, že pokud bych si ji nepustila k srdci, aby se mi vypovídala a zjistila také něco o mě, tak bych u ní také mohla pohořet, protože jsem ve svých požadavcích na výuku neústupná, což ona moc ráda nemá, ale získala jsem si ji jako člověk. K lidem, které dívka uznává a věří jim, přistupuje s respektem, v hodinách pracuje, a pokud ji něco nerozhodí, nevyrušuje. O přestávkách si chodí i za nimi popovídat.

Jaké metody a formy práce se vám u dívky osvědčily ve vztahu k posílení jejího sociálního začlenění do skupiny?

Zejména skupinové práce a didaktické skupinové hry. Což bylo vždy základem mé výuky. Nejsem zastáncem klasické frontální výuky z dob mého dětství. Věřím, že prožitkem si děti zapamatují a naučí víc, než klasickým memorováním učiva a doplňováním i či y.

Právě se sociálním začleněním má dívka největší problémy, zpočátku nejezdila ani na výlety. V listopadu jsme se ale s maminkou domluvily, že to takhle nepůjde, že rozvoj její sociální dovednosti je v současnosti důležitější než rozvoj vědomostí a že vynecháváním exkurzí a výletů ničeho nedocílí. Zpočátku to bylo náročné, celou cestu do Ostravy seděla vedle mne a vykládala, jak je jí špatně (to měla psychického původu, jela poprvé bez rodičů, v autobuse plném dětí, na celý den) a asi 20 metrů od parkoviště mě pozvracela, protože sáček, který jsem jí držela, údajně smrděl, ale zato strávila krásné dopoledne ve společnosti svých spolužáků zajímavou činností – šifrováním, a prohlídkou areálu U6.

Jaké metody a formy práce se vám v této souvislosti naopak neosvědčily a ukázaly se jako neúčinné?

To jsou právě samostatné práce, nebo úkoly založené na rychlosti a soupeřivosti. Velice ji zneklidňuje, když není mezi prvními a tyto úkoly ji vždy dokáže rozohnit.

Jaké metody a formy práce používáte u intaktních dětí za účelem posílení sociálního začlenění nadané dívky?

Skupinové práce založené na sebevzdělávání z textu a následná interpretace mezi spolužáky, metody založené na kritickém čtení a myšlení, prezentace svých prací, prostě komunikace mezi spolužáky, aby spolu byli nuce mluvit a mluvit.

Které z metod a forem se vám osvědčily a které byly naopak neúčinné?

Pokud myslíte pro konkrétní dívku, tak určitě ty, které jsem zmiňovala již v předchozích otázkách. A vlastně nejen pro ni. Vždy pro mě bylo důležité, aby ve třídě byla přátelská atmosféra a tu podporuji právě skupinovou činností a hrou.

Máte při práci k dispozici asistenta pedagoga?

Ano mám.

Spolupracujete s rodinou dívky? Jak?

Ano, pravidelně si vyměňujeme informace o dívčině stavu a pokroku v jejím chování. Scházíme se a domlouváme o dalším posunu.

Pracujete nějakým způsobem i s rodiči ostatních dětí ve vztahu k sociálnímu začlenění nadané žákyně s Aspergerovým syndromem? (např. rozhovory, rady, jak mají dětem vysvětlovat jinakost dítěte ve skupině)

Pokud se na něco ptají a je to ve vztahu k jejich dětem, tak se jim snažím pomoci, ale nechci šířit něco, co by je nemuselo až tak zajímat. Základní informace získali od předchozí třídní učitelky.

Pracovala jste již v minulosti s nadaným žák s Aspergerovým syndromem?

Ne, je to pro mne poprvé a jsem za to moc ráda. Práce s Emou je mi velkým přínosem v pohledu na autistické děti.

Jakými schopnostmi a dovednostmi by měl podle vás pedagog disponovat při práci s nadaným dítětem s Aspergerovým syndromem?

Hlavně by to měl být pedagog, který to má dané do vínku, jak se dřív říkalo. Musí ho to bavit a chtít pracovat s dětmi naplno. Pak by měl dětem ukázat, že je tu pro ně, že jim naslouchá a je ochoten jim pomoci. Důležité pro tyto děti je také to, aby byl spravedlivý a dbal na dodržování pravidel.

Co by podle vás usnadnilo práci pedagogům při práci s nadaným žákem s Aspergerovým syndromem?

Asistent. To je síla, která za Vás zaskočí, když je potřeba, a vy můžete řešit daný problém nebo naopak. Hlavně jste ve třídě dvě a vidíte například afekty z jiných úhlů, prodiskutujete to, poradíte se, vyřešíte. Vše se řeší lépe, když na to nejste sami. Samozřejmě nemůže asistenta dělat kdekdo, měl by problematice Aspergera rozumět a měl by k dítěti přistupovat také otevřeně. Důležité ale je, aby si nejen učitel, ale i asistent s dívkou s Aspergerem sedli, a to je našťástí i náš případ.

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S INFORMANTKOU I3

I3 – asistent pedagoga

Jak dlouho s dívkou pracujete?

S Emou pracuji třetím rokem.

Jak byste popsala její chování během výuky?

No, ono je to jak kdy. Ema pracuje podle své aktuální nálady, některé úkoly odmítá plnit. To jsou ty, které ji nezaujmu. Co se týče třeba matematiky, tak to je vždy do práce ponořená, baví ji to. V přírodovědě se ji snažíme různě motivovat, ale někdy se stane, že úkol úplně sabotuje. Taky mnohdy velmi vyrušuje a strhává na sebe pozornost pedagogů.

Objevuje se problémové chování? Pokud ano, co je jeho spouštěčem, jakým způsobem ho řešíte?

Spouštěče jsou někdy hodně nečitelné a kolikrát až zpětně jsme schopny dohledat tu pravou příčinu vzdoru. Řešíme to, jak se zrovna dá. Pokud příčinu odhalíme ihned, můžeme na tom začít společně pracovat. Pokud je to úkol, který ji nebaví, může prvně vypracovat jiný a k tomu druhému se vrátit poté. Pokud příčinu ihned neodhalíme a její stav se dostane do afektu, opouštím s ní třídu, procházíme se po chodbě, zklidňuju ji a teprve potom se vracíme do třídy. Až je schopna další práce v klidu. Tyto situace již naštěstí nejsou tak časté jako zpočátku. Nejspíš je to tím, že už je ve škole adaptovaná a podmínky se pro ni stávají stále čitelnějšími.

Jak se dívka staví k zadaným úkolům ve výuce?

Jak jsem říkala, je to podle toho, jak ji zaujmu a jak je ten den naladěná. Určitě to není statické a každý den stejné. Snažíme se to řešit kompromisem, direktivní přístup nefunguje vůbec. Je však důležité důsledné vyžadování splnění úkolu, když se nepodaří v tento den, má jej na doma, popřípadě se

k němu vrací v další hodině. Nastavujeme tak hranice, které určitě potřebuje možná ještě mnohem více než běžné dítě.

Jak je dívka vnímána kolektivem dětí? Jak ji přijímají ostatní děti?

Děti v naší třídě jsou až na výjimky velmi vstřícné a chápavé, snaží se brát Emu mezi sebe, dokáží jí dát i prostor. Někdy se ale stává, ve dnech kdy hodně narušuje výuku, že se vůči ní ohradí a dávají jí najevo, že se chová špatně.

Má dívka ve třídě kamarády? Pokud ano, jakými vlastnostmi tyto děti disponují?

Kamarády vyloženě asi ne, je spíše samotářská. Dříve inklinovala více k jedné z dívek, ta byla však trošičku zákeřná. Takové to holčičí intrikující chování. Pro Emu je tohle naprosto nečitelné, brala to jako zradu a poté se možná ještě více uzavřela. Nyní si ale k sobě trošku pustila hocha ze třídy. Je to takový velmi živý, veselý kluk s ADHD. Občas si s ním o přestávkách povídá. Jinak ale vyloženě kamarády nemá.

Jak podle vás sama dívka vnímá svou „jinakost“?

Nevím, těžko říct. Je hodně zaujatá svým vlastním pohledem na svět. Asi si uvědomuje, že je jiná než ostatní děti a možná se to snaží odrážet odmítáním většinového kolektivu.

Popište, jak se při práci ve výuce projevují specifické potřeby dívky.

Je to především to, že potřebuje pozornost pedagoga, vyloženě se jí dožaduje, i když ji zrovna nepotřebuje. Ať už jsem to já nebo paní učitelka. Mě si myslím nárokuje ještě více, když pracuji s ostatními dětmi, vyžaduje si mě. Jinak je to i uzpůsobení prostoru na lavici, který samozřejmě respektujeme. Dále nemá ráda výrazné zvuky, např. zvonění, nebo při hudební výchově. Musí být tedy dopředu upozorněna na to, co ji čeká, aby se na to připravila a zacpala si uši. Vždy musí být dopředu upozorněna na to, co ji čeká. Struktura a řád jí dává pocit bezpečí. Rovněž tak špatně přijímá nové osoby, žáky z ostatních tříd,

učitele. Pokud je nějaká akce, které se účastní nejen její třída, má problém. Nechce např. sedět vedle někoho cizího. Snažíme se to respektovat.

Které z těchto potřeb zvládáte naplňovat, které nikoli a proč?

Snažíme se naplňovat všechny její potřeby tak, aby měla pocit bezpečí, nikoli tak, aby měla pocit, že nám velí. Zpočátku bylo obtížné tyto skutečnosti od sebe odlišit, ty hrany se ale čase obrušují, známe se mnohem lépe a rozumíme jejím potřebám už mnohem více.

Popište, jak dívka vnímá autoritu, jak se k ní staví a projevuje se vůči ní.

Autorita je pro ni jednoznačně ten člověk, kterému může důvěřovat a se kterým zároveň nemůže mávat, jak si usmyslí. I když zpočátku byla cesta plná konfliktů, myslím, že tohle se nám podařilo vybudovat a práce se nám společně daří.

Jaké metody a formy práce se vám u dívky osvědčily ve vztahu k posílení jejího sociálního začlenění do skupiny?

No určitě jsou to skupinové hry, úkoly, na kterých se děti podílejí hromadně. Pokud dojde ke konfliktu mezi dětmi, tak vysvětlovat, mluvit o tom. Ta její pozice ve třídní skupině není nijak výrazná. Nicméně děti ji respektují i s jejími odlišnostmi a to je myslím důležité.

Jaké metody a formy práce se vám v této souvislosti naopak neosvědčily a ukázaly se jako neúčinné?

No, myslím, že všechny, které jsou založeny direktivně. Uděláš tohle, budeš se chovat takhle, tohle dělat nebudeš. To prostě absolutně nefunguje.

Jaké metody a formy práce používáte u intaktních dětí za účelem posílení sociálního začlenění nadané dívky?

Z této strany je to podobné. Skupinové aktivity, kdy má dítě možnost spolupracovat, učí se dávat prostor i jiným, kdy mezi sebou nesoutěží, ale spolupracují. Učí se důsledky sociálního chování zažívat na vlastní kůži.

Jak byste hodnotila spolupráci s rodinou dívky?

Dobře. Snažíme se ji budovat oboustranně. Jsme v pravidelném osobním i písemném kontaktu. Emě jsem psávala i deník. To bylo výborné, hodně se to osvědčilo a bylo pro ni přínosné. Mohly jsme se tak společně vrátit k denním událostem a zrekapitulovat si je. Maminka se snaží nám naslouchat. Doma to samozřejmě funguje jinak než ve škole, Ema je jedináček, rodina se jí hodně přizpůsobuje.

Pracovala jste již v minulosti s nadaným žák s Aspergerovým syndromem?

Ano, tohle je pro mě druhá zkušenost, s chlapcem tři roky.

Poprosím o srovnání, společné prvky a prvky naopak zcela odlišné. Čím si případné rozdíly vysvětlujete?

Bylo to jiné v tom, že chlapec trpěl těžší formou Aspergerova syndromu a jeho IQ bylo velmi vysoké. Projevoval se agresivněji, měl rigidnější projevy. Ema taková není. Pracuje se mi s ní lépe. Společné prvky práce jsou vzhledem k postižení – struktura, čitelnost, vstřícnost, kompromis.

Jakými schopnostmi a dovednostmi by měl podle vás asistent pedagoga disponovat při práci s nadaným dítětem s Aspergerovým syndromem?

Sociální inteligence určitě, kreativita, umět rozpoznat příčinu a důsledek určitého problému a musí samozřejmě úzce spolupracovat nejen s učitelem, ale i rodiči, ostatními dětmi atd.

Co by podle vás usnadnilo práci pedagogům při práci s nadaným žákem s Aspergerovým syndromem?

Nejdůležitější je aby si učitel a asistent pedagoga sedli, aby společně postupovali k cíli, kterého chtějí dosáhnout, i když po malých krůčcích. Také aby oba měli teoretický základ o diagnóze, kterou dítě disponuje. Ideální by byly i praktické zkušenosti alespoň na jedné straně. To ovšem nejde

PŘÍLOHA P IV: ROZHOVOR S NFORMANTKOU I4

I4 – vychovatel ŠD

Jak dlouho s dívkou pracujete ve školní družině?

Já s dívkou pracuji 3 roky.

Jaké je složení dětí ve školní družině? (počet dětí, počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jakého charakteru)

Dětí ve školní družině je asi 30, jsou zde sloučené, jak děti z běžných tříd, tak ze tříd nadaných. V naší škole máme 2 třídy mimořádně nadaných dětí, v té jedné třídě je jeden ADHD a jeden dyslektik ti chodí spolu s Emou do třídy.

Jak byste popsala její chování ve školní družině?

Vzhledem ke své diagnóze má Ema potíže se soustředěním a sebeobsluhou, často něco nemůže najít. Než by věci hledala, radši řekne, že je nemá, i když má v aktovce věci vzorně rozdělené. Pokud Emu upozorním na chování, které se mi nelíbí nebo na nějakou chybu, vybuchuje. Jinak sedí bokem, kde si maluje, to má ráda, nebo si vystřihuje a něco si lepí. Do kolektivu se moc nezačlenila.

Objevuje se problémové chování? Pokud ano, co je jeho spouštěčem, jakým způsobem ho řešíte?

No Chlapec s diagnózou ADHD, který je s ní i ve třídě je velmi živý a impulzivní, mnohdy si z Emy dělá s dalšími chlapci legraci, kterou však ona nechápe. Ema je hodně citlivá s nepříliš dobrým sociálním chováním. Ve družině s ní asistent není. Pokud začnu problém řešit a vše uvést na pravou míru, Emě vše vysvětlit, zlobí se, je impulzivní a sklouzává do infantilního chování. Pláče a bez studu si přede všemi roztírá sopel po obličejí. Hlasitě i pšouká. Pokouším se jí vysvětlit, že její chování není vhodné, proto se s ní děti nechtějí nějak více bavit. Pokouším se přehrávat, co se stalo nevhodného, co udělala špatně a jak se asi cítí ostatní a co si myslí. Hrajeme si, jakože ona je ty děti a já jsem Ema, a jak to vypadalo, jak reagovala. Například jí ukazuju,

jak ona křičí, nebo na někoho schválně pšoukne. Někdy to přijme a zdá se, že to pochopí, někdy se zase zlobí, vzteká se a pláče. Pošlu ji si umýt obličej a její záchvaty před dětmi co nejvíce tajit, aby její sociální status nebyl ještě více zhoršen.

Jak se dívka staví k volnočasovým aktivitám nabízených pedagogem ve školní družině?

Práce s Emou je jako na houpačce, někdy je hodná, milá pokyny, dá se říct chápe, jindy se zase chová divoce, pšouká bez skrupulí, neuklízí si po sobě. To je různé.

Jak je dívka vnímána kolektivem dětí? Jak ji přijímají ostatní děti?

Zdá se mi, že se její chování postupem času trošku zlepšuje, asi jak roste, spolužačky z její třídy ji v jejích lepších dnech přijímají mezi sebe, snaží se jí poradit co si vzít na sebe, jak se učesat, což jí se zdá se mi líbí. Snaží se dívky poslechnout a vzít si rady k srdci. Někdy se mi zdá, že si z ní dělají ostatní holky trošku legraci, snažím se jim stále připomínat, že je Ema jiná než ony, ale znáte děti. A to mi velmi často pracujeme v komunitním kruhu, kde si vysvětlujeme rozdílnost každého z nás, že máme každý jiné potřeby. Děti všechno odkývají, že všemu rozumí. Jsou však situace, kdy se jí opravdu posmívají. Může za to její nedbalé oblečení, má ho často špinavé od jídla, barev, nebo soplů. S rodiči je toto konzultováno, aby dohlédly, jak je dívka oblečená, oni říkají, že si vše vždycky udělá stejně Ema podle svého.

Má dívka ve družině kamarády? Pokud ano, jakými vlastnostmi tyto děti disponují?

Ema si občas snaží přátele najít, což se jí vzhledem k jejím specifikům příliš dobře nedaří, občas se spíše přizpůsobuje chlapcům z její třídy, což má nepříznivý vliv na její sociální postavení ve školní družině.

Jak podle vás sama dívka vnímá svou „jinakost“?

Jak už jsem říkala, snažím se jí její chování předvést a říkáme si, že takhle ne. Její reakce jsou někdy pozitivní, že vše chápe, jindy si nedá říct. Zkrátka její chování je nevyzpytatelné. Celkově mám ale pocit, že si svou jinakost příliš neuvědomuje, asi tím jak je egocentricky založená, vnímá sama sebe jako normu a ostatní jsou pro ni divní, nesrozumitelní.

Popište, jak se při práci ve školní družině projevují specifické potřeby dívky.

Ema spíše sedává bokem, kde si maluje, lepí, tvaruje z modelíny, dělá si to svoje. Do kolektivu se moc nezačlenila, i když občasné pokusy jsou zde patrné. Ema má diagnózu Aspergerův syndrom lehčího stupně, dobrý intelekt, ale disharmonie, prudké reakce, neobratnost grafomotoriky. Ale zase kreativita je u ní na vysoké úrovni. Ono záleží, jestli má ten lepší den či nikoliv. Někdy je to zcela bez problémů, neřešíme nic. Jindy zase řešíme v podstatě celou družinu něco.

Popište, jak dívka vnímá autoritu, jak se k ní staví a projevuje se vůči ní.

Záleží jak u koho, kdo jí je sympatický, člověk nemusí ani nic udělat a už je u ní v nemilosti. Ona se nám třeba stala taková situace v jídelně, že začala tvrdit, že je jídlo otrávené a vyvádět. Tak já jsem pro ni zahrála divadlo s tím, že volám do hygienické stanice a že je v pořádku, že se nemusí bát. Takže mě celkem brala, jako někoho, kdo se jí snaží pomoci, komu věří. To je po tyto lidi důležité, důvěra. Ony takovéto podobné situace byly zjištěny, že se dějí z její kompulzivní poruchy, která byla ale zjištěna později, o tom jsme nevěděli.

Jaké metody a formy práce se vám u dívky osvědčily ve vztahu k posílení jejího sociálního začlenění do skupiny?

Tak já vím, že ve třídě jí psala asistentka deník, což hodně pomáhalo, ve družině už asistent přítomen nebyl, takže to bylo těžší, ale já se snažila při problémech

upozorňovat a povídat si o tom jak s ní, tak s ostatními dětmi. Takže za mě komunikace a neustálé připomínání, každý je nějaký, nejsme všichni stejní.

Jaké metody a formy práce se vám v této souvislosti naopak neosvědčily a ukázaly se jako neúčinné?

Tak to bych řekla, že bylo něco po dívce chtít a zadat jí to, jako daný úkol, s ní se muselo, jak bych to řekla, jako s vajíčkem malovaným. Nechceš, dobře teď to dělat nemusíš, třeba se ti to bude líbit to splnit později. Prostě žádné příkazy. Ani jsem jí nenutila účastnit se společné spolupráce na nějakém úkolu s dětmi, nejlépe se jí prostě pracuje samostatně. A pro klid ve družině jsem jí nenutila, i když se účastnily všechny děti.

Jaké metody a formy práce používáte u intaktních dětí za účelem posílení sociálního začlenění nadané dívky?

Tak já se snažím vysvětlovat, ale nenutit do ničeho. Mluvit o tom, proč je spolupráce dobrá, že se můžeme navzájem obohatit, pomoci si, něčemu novému se naučit, ale pokud se zapojit nechce, že to všichni respektujeme. I když to někdy nevypadá, že to děti vnímají, nebo si z toho dělají srandu, snad si to do života pak odnesou, až budou větší a uvědomí si to.

Které z metod a forem se vám osvědčily a které byly naopak neúčinné?

Neúčinný jednoznačně direktivní přístup. Metody, ale jako takové asi neexistují, člověk v té družině, řeší tolik situací a nálad a povah a věcí za pochodu, že to musí pak z praxe nejlépe si s těmi dětmi odžít. Já můžu jít s jasným plánem do práce, ale odcházím úplně s jiným pocitem z ní. Nejlepší je co nejvíce o diagnóze dítěte vědět, aby ho žádná situace nemohla zaskočit, aby člověk počítal opravdu se vším.

Máte při práci k dispozici asistenta pedagoga?

Asistenta v družině bohužel nemám, určitě by to byla obrovská pomoc, ale tak je to rozhodnuto, tak s tím nic neudělám. Zvlášť, když mám na starost tolik dětí.

Spolupracujete s rodinou dívky? Jak?

Ano. Já se snažím opravdu rodině, teda mamince říkat všechno, co a jak se dělo, víte, nic netajit, i když se to někomu může zdát zbytečné říkat každou prkotinu, mě v tomto případě ne. Snažím se osobně, a když mám něco, co nechci, aby se opomnělo, a maminku nezastihnu, pošlu jí email. Zpětná vazba funguje dobře, hned je mi zodpovězeno, co a jak. Vše je v zájmu dítěte.

Pracujete nějakým způsobem i s rodiči ostatních dětí ve vztahu k sociálnímu začlenění nadané žákyně s Aspergerovým syndromem? (např. rozhovory, rady, jak mají dětem vysvětlovat jinakost dítěte ve skupině)

Tak rodiče to vědí od první třídy vlastně z třídních schůzek, nevíme o tom, že by to někomu vadilo, každý má nárok na vzdělání a kdyby se to někomu nelíbilo, tak může dát dítě do jiné školy, ale co víme, tak to nevádí nikomu. A o radu si k nám nikdo nešel říct, takže myslím, že si s tím každý poradí po svém.

Pracovala jste již v minulosti s nadaným žák s Aspergerovým syndromem?

Ano, pracovala 2 roky.

Poprosím o srovnání, společné prvky a prvky naopak zcela odlišné. Čím si případné rozdíly vysvětlujete?

Děti byly zcela odlišné, soudím, že to může být vlivem rodiny, odlišnou výchovou a povahou dítěte. Přišlo mi, že Ema je rozmazlená.

Jakými schopnostmi a dovednostmi by měl podle vás pedagog disponovat při práci s nadaným dítětem s Aspergerovým syndromem?

Hlavně mít asi větší praxi v oboru, nedoporučuji nastoupit do takovéto třídy čerstvým absolventům, někdy je to opravdu náročné, člověk musí mít trochu zkušenosti. Ale zase si myslím, že s autismem jsme se setkali snad všichni, ať z doslechu či osobně.

Co by podle vás usnadnilo práci pedagogům při práci s nadaným žákem s Aspergerovým syndromem?

Určitě asistenti pedagoga. A dobrá osvěta o postižení, a nejenom učitele, ale myslím obecně populaci.

Svolení s poskytnutím rozhovoru

Já,.....,
níže podepsaná, uděluji tímto v souladu s ust. § 84 a násl. zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, v platném znění, svolení Zuzaně Havlíkové bydlištěm Padělký 3891 Zlín, 760 01 se zachycením svých osobnostních atributů.

Toto svolení uděluji Zuzaně Havlíkové za účelem sběru dat v rámci realizace praktické části bakalářské práce s názvem „Sociální integrace nadaného žáka s poruchou autistického spektra“.

- Sběr dat bude probíhat formou rozhovorů s pedagogickými pracovníky. Tato data budou zachycována výhradně v poznámkách autora bakalářské práce.
- Rozhovor bude nahráván na nahrávací zařízení mobilního telefonu, tímto dále souhlasím s pořízením záznamu rozhovoru tímto způsobem.

Beru na vědomí, že kompletní zjištěná data budou plně anonymizována a budou použita výhradně v rámci uvedeného projektu výzkumu bakalářské práce na téma „Sociální integrace nadaného žáka s poruchou autistického spektra“.

V.....dne.....

Podpis.....