

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PSYCHOLOGIE**

**ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA A JEHO  
POSTAVENÍ VE TŘÍDĚ**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Natálie Ševčíková**

*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

*Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková Ph.D.*

***Plzeň, 2021***

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 23. června 2021

.....

vlastnoruční podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. et PaedDr. Věře Kosíkové, Ph.D. za vedení práce, za její cenné rady a připomínky, které k napsání práce významně přispěly.

Rovněž mé poděkování patří všem, kteří mi umožnili výzkumné šetření realizovat a následně i zpracovat.

# OBSAH

<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>7</b>
<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>1. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....</b>	<b>9</b>
1. 1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ.....	9
1. 2 HISTORICKÝ VÝVOJ DIAGNÓZY .....	10
1. 3 CHARAKTERISTICKÉ PROJEVY, DEFICITY, CHOVÁNÍ .....	12
1. 3. 1 <i>Narušená sociální interakce</i> .....	13
1. 3. 2 <i>Narušená komunikace</i> .....	15
1. 3. 3 <i>Rozvoj fantazie a kreativity</i> .....	16
1. 4 POPIS JEDNOTLIVÝCH PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	17
1. 4. 1 <i>Dětský autismus</i> .....	17
1. 4. 2 <i>Atypický autismus</i> .....	17
1. 4. 3 <i>Aspergerův syndrom</i> .....	18
1. 4. 4 <i>Dětská desintegrační porucha</i> .....	19
1. 4. 5 <i>Jiné pervazivní vývojové poruchy</i> .....	19
1. 4. 6 <i>Autistické rysy</i> .....	19
1. 4. 7 <i>Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby</i> .....	20
1. 4. 8 <i>Rettův syndrom</i> .....	20
<b>2. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA .....</b>	<b>21</b>
2. 1 SOCIÁLNÍ SKUPINA .....	21
2. 2 ŠKOLNÍ TŘÍDA .....	22
2. 3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ TŘÍDU .....	22
2. 4 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	22
2. 5 ŽÁK – JAKO SPOLUTVŮRCE ŠKOLNÍHO KLIMATU .....	23
2. 5. 1 <i>Role žáka v mladším školním věku (1. a 2. třída)</i> .....	24
2. 5. 2 <i>Role žáka ve středním školním věku (3. - 5. třída)</i> .....	25
2. 5. 3 <i>Role žáka ve starším školním věku (2. stupeň)</i> .....	26
2. 5. 4 <i>Role spolužáka</i> .....	26
2. 6 VÝVOJ PORUCHY V JEDNOTLIVÝCH VĚKOVÝCH OBDOBÍCH .....	27
2. 6. 1 <i>Kontakt s vrstevníky</i> .....	27
2. 6. 2 <i>Adaptabilita</i> .....	28
2. 6. 3 <i>Problémové chování žáků s PAS ve třídě</i> .....	28
2. 6. 4 <i>Vhodné sociální chování v rámci školy</i> .....	29
<b>3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP.....</b>	<b>32</b>
3. 1 LEGISLATIVNÍ ZMĚNY VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	32
3. 1. 1 <i>Strategické dokumenty vzdělávací politiky ČR</i> .....	32
3. 1. 2 <i>Školský zákon a prováděcí předpisy</i> .....	36
3. 2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM .....	39
3. 3 PŘEDMĚT SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PÉČE.....	40
3. 4 PEDAGOGICKÁ INTERVENCE.....	42
3. 5 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ - ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY MĚSTO TOUŠKOV .....	43
<b>4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZA ÚČELEM ZJIŠTĚNÍ, JAK JE ŽÁK S PAS PŘIJÍMÁN TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM NA 1. A 2. STUPNI ZŠ.....</b>	<b>48</b>
4. 1 CÍL PRŮZKUMU.....	50

4. 2 METODY VÝZKUMU.....	50
4. 2. 1 Kvalitativní a kvantitativní metody.....	50
4. 2. 2 Kvalitativní výzkum.....	51
4. 2. 3 Kvalitativní dotazování.....	51
4. 2. 4 Kvalitativní rozhovor.....	51
4. 2. 4. 1 Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.....	52
4. 2. 5 Dotazník B-3, Dotazník B-4.....	52
4. 2. 6 Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.....	54
4. 3 POPIS VÝZKUMNÉHO TERÉNU.....	55
<b>5 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>57</b>
A. KAZUISTIKY JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ - PRVNÍ STUPEŇ.....	57
5. 1 TOMÁŠ - KAZUISTIKA.....	57
5. 1. 1 Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, asistentkou a matkou.....	57
a) Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou.....	57
b) Polostrukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga.....	58
c) Polostrukturovaný rozhovor s matkou.....	60
5. 1. 2 Dotazník B-4 vyhodnocení.....	61
5. 1. 3 Analýza výsledků.....	65
5. 2 VALÉRIE - KAZUISTIKA.....	66
5. 2. 1 Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a matkou.....	67
a) Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga.....	67
b) Polostrukturovaný rozhovor s matkou.....	69
5. 2. 2 Dotazník B-3.....	70
5. 2. 3 Analýza výsledků.....	75
B. KAZUISTIKY JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ - DRUHÝ STUPEŇ.....	78
5. 3 LIBOR - KAZUISTIKA.....	78
5. 3. 1 Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a matkou.....	79
a) Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou.....	79
b) Polostrukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga.....	81
c) Polostrukturovaný rozhovor s matkou.....	82
5. 3. 2 Dotazník B-3.....	85
5. 3. 3 Analýza výsledků.....	90
5. 4 MICHAEL - KAZUISTIKA.....	92
5. 4. 1 Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a matkou.....	92
a) Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou.....	92
b) Polostrukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga.....	94
c) Polostrukturovaný rozhovor s matkou.....	96
5. 4. 2 Dotazník B-3.....	97
5. 4. 3 Analýza výsledků.....	103
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>105</b>
<b>RESUMÉ.....</b>	<b>110</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>110</b>
<b>SEZNAM LITERATURY.....</b>	<b>111</b>
<b>SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>113</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>115</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>116</b>
PŘÍLOHA Č. 1: DEFINICE KVANTITATIVNÍHO A KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU PODLE ČAPKA.....	117
PŘÍLOHA Č. 2: PŘEDNOSTI A NEVÝHODY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU PODLE HENDLA.....	118
PŘÍLOHA Č. 3: DOTAZNÍK B-3.....	119

PŘÍLOHA Č. 4: DOTAZNÍK B-4.....	121
PŘÍLOHA Č. 5: SOUHLASY SE SOCIOMETRICKÝM ŠETŘENÍM .....	122
.....	123
PŘÍLOHA Č. 6: TOMÁŠ - HODNOCENÍ IVP .....	124
PŘÍLOHA Č. 7: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU B-4 V 2. ROČNÍKU .....	126
PŘÍLOHA Č. 8: GRAFY 2. ROČNÍK.....	128
PŘÍLOHA Č. 9: VALÉRIE - VÝPOVĚĎ MATKY .....	129
PŘÍLOHA Č. 10: VALÉRIE - ZÁVĚRY VYŠETŘENÍ V SPC A HODNOCENÍ IVP .....	132
PŘÍLOHA Č. 11: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ B-3 - 5. ROČNÍK.....	134
PŘÍLOHA Č. 12: GRAFY - 5. ROČNÍK .....	136
PŘÍLOHA Č. 13: LIBOR - ZÁVĚRY Z VYŠETŘENÍ.....	137
PŘÍLOHA Č. 14: ZÁZNAMY LIBOROVY TŘÍDNÍ UČITELKY .....	140
PŘÍLOHA Č. 15: LIBOR - HODNOCENÍ IVP.....	142
PŘÍLOHA Č. 16: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU B-3 V 6. ROČNÍKU .....	145
PŘÍLOHA Č. 17: GRAFY 6. ROČNÍK.....	147
PŘÍLOHA Č. 18: MICHAEL - ZÁVĚRY Z VYŠETŘENÍ, HODNOCENÍ IVP .....	148
PŘÍLOHA Č. 10: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU B-3 V 7. ROČNÍKU .....	151
PŘÍLOHA Č. 20: GRAFY 7. ROČNÍK.....	153

**SEZNAM ZKRATEK**

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
ADD	Attention Deficit Disorder
ASD	Autism Spectrum Disorders
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMP	Lehké mentální postižení
MCI	My Class Inventory – Naše třída
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
PAS	Poruchy autistického spektra
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PVP	Pervazivní Vývojové poruchy
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciálních
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciální pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠMT	Základní škola a Mateřská škola Město Touškov

## ÚVOD

Několik let pravidelně navštěvuji Základní a Mateřskou školu v |Městě Touškově. Tato škola je běžnou základní školou, ale zároveň má zřízeny třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V posledních deseti letech se v této škole začali vzdělávat i žáci s poruchou autistického spektra. Jejich vzdělávání na počátku vzbuzovalo u pedagogů obavy, protože nevěděli, co mohou od takového žáka očekávat. Podobné pocity sdíleli i rodiče žáků ve třídě. Díky zlepšující se diagnostice a osvětě, přestává být integrace žáka s poruchami autistického spektra problémem. Většina dostupné odborné literatury se zabývá tím, jak by měl k integrovanému žákovi přistupovat učitel, asistent pedagoga, jak upravit prostředí či vzdělávací program. Zřídka se můžeme dozvědět, jak se cítí samotný integrovaný žák.

Jedním z prvních integrovaných žáků s PAS na této škole byl můj bratranec. Pro celou rodinu to byla velká zkušenost, protože ne vždy vše probíhalo hladce. Všichni jsme se učili, překonávali jsme řadu překážek a posouvali své hranice. Bohužel, většina pedagogů byla zaměřena výkonnostně, což pro žáka s PAS je naprosto nevhodné. Téměř nikdo se nezajímal o to, jak je chlapec začleněn v kolektivu třídy a jak se v něm cítí. Daná problematika je mi osobně velmi blízká, a proto bych se této oblasti chtěla věnovat ve své práci.

Tématem práce je žák s poruchou autistického spektra a jeho postavení ve třídě. Myslím si, že nedílnou součástí vzdělávacího procesu, je i začlenění integrovaného žáka v třídním kolektivu. Je velmi důležité, jak takového žáka vnímají a přijímají ostatní spolužáci, zda je schopen navazovat přátelské vztahy, jak se ve třídě cítí, zda jsou schopni pedagogové rozpoznat rizikové situace a jak s nimi dále naloží. Cílem diplomové práce bude zjistit a popsat reálné vztahové podmínky a postavení konkrétního žáka s PAS v třídním kolektivu.

Práce bude rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se bude věnovat charakteristice poruchy autistického spektra. Zaměří se také na fungování školní třídy jako malé sociální skupiny, na klima třídy, na roli žáka a spolužáka a na vzdělávání žáka s PAS.

V praktické části bude na základě získaných informací z kazuistik, sociometrickým šetřením, polostrukturovanými rozhovory s pedagogy, asistenty pedagoga a rodiči zjištěno postavení konkrétního žáka s PAS v kolektivu třídy.



## 1. Poruchy autistického spektra

*„Můj syn je od malička jiný než ostatní děti - nemá žádné kamarády. Vykonává pouze ty činnosti, které ho zajímají. V takovém případě nevnímá svět kolem sebe. V poslední době ho zajímá letecký provoz. Zná přesné časy jednotlivých letů. Celý den vydrží sledovat letecký provoz na mobilu. Je sociálně velmi nezralý, baví se pouze se členy rodiny. S ostatními lidmi nekomunikuje, pouze jednoslovně odpovídá na kladené otázky. Při citovém vzrušení se kýve ze strany na stranu, nebo kroutí hlavou. Pokud nastane stresová situace, ustrne, ztuhne, kouká s pootevřenou pusou, někdy se kouše do prstu na ruce, většinou začne i více slinit. V současné době je žákem 8. ročníku běžné základní školy, kterou navštěvuje spolu s asistentem. Nedávno se mně zeptal, proč je jiný?“<sup>1</sup>*

### 1. 1 Terminologické vymezení

V úvodu této kapitoly je uvedena výpověď matky, jejíž syn má diagnostikované poruchy autistického spektra.

„Poruchy autistického spektra (PAS), v anglickém terminologii Autism Spectrum Disorders (ASD) patří mezi pervazivní vývojové poruchy (PVP). V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN - 10) k těmto poruchám řadíme například dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a velmi vzácně se vyskytující jinou desintegrační poruchu v dětství.“<sup>2</sup> Jinak je to ovšem podle amerického statistického manuálu DSM - V, ve kterém jsou všechny zmiňované poruchy zařazeny pod jeden termín - Poruchy autistického spektra a jsou začleněny jako subkategorie neurovývojových poruch. V posledních letech byla připravována nová klasifikace nemocí (MKN - 11). Tento dokument byl schválen na 72. Světovém zdravotnickém zasedání v květnu 2019.<sup>3</sup> Podle Thorové (2016, s. 62) bude nová klasifikace (MKN - 11) podobná jako DMS - V. Důvodem celé změny je snaha o zlepšení stanovení diagnózy.

Jak uvádí (Bazalová, 2012) termín pervazivní vývojová porucha nebo také pervazivní vývojové poruchy byl poprvé použit v roce 1980 v DSM - III. Jedná se o vážné neurovývojové poruchy, které prostupují celou osobností člověka a ovlivňují ho v mnoha směrech. Takový jedinec

---

1 matka žáka s PAS [ústní sdělení]. Plzeň, 25. 10. 2020.

2 ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

3 MKN – 11 mění pohled na poruchy autistického spektra, avšak vstoupí v platnost až 1. ledna 2022, a proto se opírám o MKN – 10.

má problém v oblasti komunikace, sociální interakce, ve vyhodnocování informací, které jsou pro zdravého jedince srozumitelné. Jeho vnímání, prožívání a projevy jsou jiné, než je běžné.

## 1. 2 Historický vývoj diagnózy

Je zřejmé, že lidé trpící autismem žili již v dávných dobách. Tito lidé se od ostatních lišili svým chováním a jednáním. Jak uvádí ve své publikaci Thorová (2016, s. 32), v době Hippokratově takové děti byly považované za svaté, naopak ve středověku za posedlé d'áblem. Autorka se domnívá, že tzv. „vlčí děti“ byly spíše autistické než deprimované.

Jedním ze zajímavých a dobře popsanych příběhů je případ echolálie, který byl popsán v roce 1898 psychiatrem Martinem Barrem v časopise *Journal of Nervous and Mental Disorders*. Popis projevů onemocnění je podobný autistickému chování, avšak Barr se domnívá, že se jedná o transkortikální motorickou afázii.<sup>4</sup> Přesto, že tato hypotéza byla popsána před více než sty lety, je v současnosti aktuální. Podobá se dnešním neuropsychologickým teoriím (Thorová, 2016).

Další lékařem, který se věnoval pacientům se schizofrenií, byl švýcarský psychiatr Eugen Bleuler. Pozoroval a popisoval, jakým způsobem tito pacienti komunikují s jinými lidmi. Právě jejich narušené komunikační schopnosti, odtržení od reality, ponoření se do jejich vnitřního světa ho vedlo k tomu, že v roce 1911 poprvé použil nový termín autismus<sup>5</sup> (Bleuler, 1911; Thorová, 2016, s. 32).

V roce 1908 Rakušan Theodor Heller se zabýval dětmi, které měly zvláštní projevy a přišel s novou diagnózou „dementia infantilis“. Dříve se také používal termín „Hellerova psychóza“. Dnes mluvíme o dezintegrační poruše, kterou řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy. Tato porucha se projevuje tak, že z počátku vývoje se jedinec vyvíjí naprosto v pořádku, ale v období okolo třetího roku dochází k regresi řeči, intelektu a chování. Tyto projevy nesou znaky autismu. V následujících letech se někteří odborníci zmiňují o pacientech s nestandardním chováním. Například v roce 1919 americký psycholog Lightner Witmer popisuje chování chlapce, který si ubližoval, avšak zároveň zmiňuje jeho úspěšné vzdělávání ve speciální škole (Thorová, 2016, s. 33).

V roce 1941 Arnold Gesell také popisuje projevy svých pacientů, které by v dnešní době odpovídaly autismu. (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 18).

Významným rokem pro autismus je rok 1943, kdy v časopise *Nervous Child* vyšel článek s názvem „Autistic Disturbances of Affective Contact“ (Autistická porucha afektivního kontaktu).

---

<sup>4</sup> Transkortikální motorická afázie je porucha, která se projevuje při verbální komunikaci. Jejími znaky jsou chudá spontánní řeč, stručné odpovědi na otázky, které jsou často jednoslovné.

<sup>5</sup> Autismus je odvozen od řeckého slova „autos“, což znamená sám.

Autorem tohoto článku byl americký psychiatr Leo Kanner<sup>6</sup>. V článku uvádí výsledky pozorování 11 dětí, v jejichž chování našel společné znaky podobající se schizofrenii. Tyto děti ho zaujaly svým neobvyklým chováním a odlišným vývojem. Jednalo se o děti samotářské, uzavřené ve svém vlastním světě, vyhýbající se očnímu kontaktu, neschopné navázat běžný vztah s lidmi, trvající na dodržování určitých opakujících se činnostech „rituálů“ a stereotypních zájmů (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017).

V roce 1944 rakouský pediatr Hans Asperger popsal ve svém článku s názvem „*Autistische Psychopathen im Kindersalter*“ (Autističtí psychopati v dětství) podobné pacienty jako L. Kanner. Všiml si, že děti, které sleduje, mají problémy v oblasti sociální interakce, v myšlení, ulpívavé chování, omezené zájmy, avšak dobře rozvinutou řeč a normální, nebo vysokou inteligenci. Domníval se, že je jedná o poruchu osobnosti. Aniž by znal práci L. Kannerova, použil k popisu chování pacientů stejný termín „autismus“. Rozdíl mezi L. Kannerem a H. Aspergerem je ten, že L. Kanner popisoval a sledoval děti s těžší formou autismu, naopak H. Asperger pracoval s dětmi s mírnějšími projevy (Thorová, 2016).

V roce 1981 poprvé byl použit pojem Aspergerův syndrom. Do té doby se používal termín autistická psychopatie. Poprvé toto pojmenování použila britská lékařka Lorna Wingová, která sepsala řadu odborných publikací zaměřených na toto téma. Její zájem o tuto poruchu umocnilo narození autistické dcery.

V roce 2013 zanikla diagnostická kategorie Aspergerův syndrom a vznikla nová, která zahrnuje jednotlivé diagnózy (dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom) do jedné kategorie Poruchy autistického spektra. (Thorová, 2016).

Thorová popisuje, jak se změnil pohled na autismus v souvislosti s rozvojem psychoanalytického hnutí, které vzniklo v Evropě a po válce se rozšířilo i v Americe. Toto hnutí svoji pozornost obrátilo na rodiče postižených dětí. Rodiče byli popisováni jako emocionálně chladní jedinci, kteří sledují pouze svoje zájmy, kteří jsou sobečtí. Dokonce Thorová zmiňuje, že Kanner takovou matku nazývá „matka lednička“. Tyto teorie se šířily tiskem a postupně byly akceptovány po celém světě. Tento pohled na autisty způsobil, že rodiče autistů přestali vyhledávat odbornou pomoc. V roce 1952 Margaret Mahler tuto teorii podpořila svým tvrzením, že vinu nese jednoznačně matka, která není schopna zajistit v prvních měsících života dítěti pocit bezpečí a jistoty. V roce 1967 americký dětský psychiatr Bruno Bettelheim ve své práci *The Empty Fortress (Prázdňé vězení)* sice připustil, že u

---

<sup>6</sup> Leo Kanner pocházel ze židovské rodiny z vesničky Klekotów, která se dříve nacházela na území Rakouska – Uherska, dnes se jedná o území Ukrajiny. V roce 1924 odjel do Spojených států, kde se začal věnovat dětské psychiatrii.

dítěte mohou být shledány organické faktory onemocnění, avšak tvrdil, že největší podíl na postižení má postoj rodičů a jejich přání, aby dítě s autismem vůbec neexistovalo. K tomuto názoru přišel pod vlivem uvěznění v koncentračním táboře. Podle něj se dítě narodí aktivní se zájmem o poznávání okolního světa, avšak nepodnětné prostředí, vliv rodičů vede k tomu, že se dítě uzavře do sebe, přestane komunikovat a stane se autistickým. Svoji teorii podpořil tím, že uvedl přesný věk dítěte, ve kterém může dojít k narušení vývoje. Tato publikace upevnila názor o vině rodičů (Bazalová, 2012, s. 104).

V dalších letech dochází ke změně, vliv psychoanalytických myšlenek není již tak silný. Bazalová ve své publikaci zmiňuje amerického psychologa, otce autistického dítěte, Bernarda Rimlanda. Rimland se přiklonil k názoru, že autismus je neurobiologická porucha organického původu, stejně jako Leo Kanner i jeho kolega Leon Eisenberg (Bazalová, 2012, s. 106).

V roce 1964 vydal Bernard Rimland knihu *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior*. Součástí této knihy byl dotazník, který byl určen rodičům postižených dětí. Jeho cílem bylo oddělit děti s autismem od dětí se schizofrenií. (Thorová, 2016, s. 39).

S rozvojem experimentální psychologie a behaviorální terapie došlo ke změně pohledu na výchovu a vzdělávání dětí s autismem. Práce s autisty se zaměřila na nápravu problémového chování, v této době vznikla výuková metoda strukturovaného učení (Bazalová, 2012, s. 106). Současně také vznikla řada programů a institucí, které byly zaměřeny na děti s autismem. Autismus byl považován za vrozenou vývojovou poruchu, která se projevuje problémovým chováním, komunikací a má vliv na porozumění.

V roce 1980 Americká psychiatrická asociace zařadila autismus do DSM - III pod název pervazivní vývojové poruchy, a tím došlo k odlišení těchto poruch od poruch psychotických (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 20).

### **1. 3 Charakteristické projevy, deficity, chování**

Poruchy autistického spektra se projevují natolik specificky, že je nutné přistupovat ke každému jedinci individuálně. Poruchy řadíme mezi poruchy dětského mentálního vývoje, které se ve vývoji dítěte odrážejí v mnoha směrech - v komunikaci, v sociální interakci, v rozvoji kreativity a fantazie. Dítě není schopno určité podněty vyhodnocovat stejně, jako jeho stejně starý a mentálně vyspělý vrstevník. Tato odlišnost se hlavně projevuje v jeho chování, a tím se výrazně liší od ostatních zdravých dětí. Autoři Adamus, Vančová, Löfflerová (2017) ve své publikaci zmiňují tvrzení britské psychiatričky Lorny Wing, která tvrdí, že symptomy této poruchy jsou natolik variabilní, že

nenajdeme dva totožné jedince se stejným projevem chování (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 36).

Abnormality sledujeme ve třech oblastech vývoje dítěte, jedná se o, tzn. „autistickou triádu“, do které patří:

1. narušená sociální interakce
2. narušená komunikace
3. abnormalita v chování, zájmech a hře.

Některé projevy se mohou během vývoje dítěte zlepšovat, jiné měnit či přetrvávat. To že, není všechno v pořádku, si rodiče většinou všimnou již během prvního roku vývoje dítěte. Avšak, téměř ve třetině případů může dojít k tzv. „autistické regresi“ - ztrátě dovednosti, která je typická pro věk dítěte okolo 18. měsíců. V některých případech může dojít pouze k částečnému omezení (např. řeči), jindy k úplné ztrátě dovednosti (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 11).

### 1. 3. 1 Narušená sociální interakce

Často ve společnosti převládá názor, že dítě, které je odtažité, osamělé, odmítající oční i fyzický kontakt, nemazlí se, neopětující úsměv, je autistické. Avšak, jak zmiňuje Thorová (2016), již v sedmdesátých letech se Lorna Wing snažila tento pohled na autisty změnit a popsala tři typy sociální interakce u lidí s PAS. Rozlišovala typ osamělý, typ pasivní a typ aktivně - zvláštní. O několik let později, v roce 1996 přidala ještě typ formální. Sociální interakce se může v průběhu vývoje dítěte měnit. Jak uvádí Thorová (2016) dítě, které se zpočátku jeví jako typ „pasivní“ nebo typ „osamělé“ interakce, se může postupně měnit a být typem „aktivní zvláštní“ interakce. Sociální chování je velmi různorodé a ovlivněné mnoha vlivy, a proto jedinec může svými projevy patřit do několika typů. Většinou až v dospělosti lze určit typ převažující interakce. Děti s PAS se také liší intenzitou poruchy. Jedinci s mírnější formou sociálních potíží projdou běžným životem bez větších problémů, pouze se okolí jeví jako „divní“. Na rozdíl od těžší formy poruchy, která zasáhne nejen samotného jedince, ale také jeho rodinu. Tyto děti mají problémy ve školním prostředí a velmi těžce se v dospělosti začleňují do běžného pracovního procesu (Thorová, 2016, s. 79).

Děti s PAS stojí o sociální kontakt, ale samy jej nevyhledávají. Nejsou schopny samy navazovat vztahy s vrstevníky a většinou na kontakty nereagují. V těchto situacích se cítí nejistě a necítí se bezpečně, zároveň mají problém se sdílením pozornosti a nejsou schopny sdílet radost a zájmy druhých osob. Upřednostňují samotu. Většinou nerozumí chování jiných lidí, což vede k nepřiměřeným projevům jejich chování a k nepřiměřeným reakcím, které mohou být provázeny

úzkostmi, pocitem chaosu (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 38). U některých jedinců tento chaos může vyvolat depresivní stavy a sebevražedné sklony (Bazalová, 2012, s. 20).

Jak ve své publikaci uvádí Thorová: „... *doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunikaci<sup>7</sup> a neschopnost zobecňovat, lidem s PAS neumožňuje chápat jemnost a komplexitu sociálních vztahů a situací*“ (Thorová, 2016, s. 80).

Jak je výše uvedeno Lorna Wing rozlišuje čtyři typy sociální interakce u lidí s PAS:

**a) typ osamělý** - dítě je uzavřené, neumí navazovat vztahy s okolím, nesnáší narušení denní rutiny. Pokud je vyrušeno, reaguje nepřiměřeně, např. křikem, agresí, sebeubližováním, motorickým neklidem apod.

**b) typ pasivní** - dítě nemá ve skupině jiných dětí problémy. Je pasivní, nebrání se kontaktu s ostatními, avšak sám společnost nevyhledává. Většinou je v ústraní a nikoho neobtěžuje, v očích ostatních může působit jako zdravé. Jeho pasivita a bezbrannost může svádět ostatní děti k provokování, které může přerůst v šikanu. Některé děti uvnitř trpí, nestěžují si, ale pod vzrůstajícím tlakem se nakonec symptomy projeví.

**c) typ aktivní, zvláštní** - dítě je většinou hyperaktivní, má velkou snahu se zapojit do konverzace. Mívá vyhraněné zájmy, ve kterých má ohromující znalosti. Své znalosti neumí použít v běžném životě. Často klade opakované otázky a vyžaduje na ně vždy stejnou odpověď. Tyto děti mívají velké problémy s chováním, dokonce se mohou dostat do problémů se zákonem a vlastně vůbec neví proč.

**d) formální** - dítě se většinou chová „normálně“. Je schopno se naučit napodobovat sociální chování a komunikaci. Občas se v jeho chování objeví nějaká reakce, kterou bychom neočekávali (Jelínková, 2001, s. 28).

Thorová na základě svých zkušeností uvádí ještě pátý typ sociální interakce (Thorová, 2016, s. 76).

---

<sup>7</sup>Metakomunikace je předávání informací v průběhu slovní komunikace společně s přímým obsahem řečeného – intonace hlasu, mimika, gestikulace, zabarvení hlasu, důraz apod.

e) **smíšený – zvláštní** - dítě nelze zařadit přímo do jednoho typu. Jeho chování se prolíná jednotlivými typy podle sociálního kontaktu. Většinou se jedná o děti s atypickým autismem nebo Aspergerovým syndromem. Bazalová ve své publikaci odkazuje na Thorovou, která popisuje ještě dva póly sociálního chování: pól osamělý (dítě odmítá kontakt) nebo naopak úplně opačný: pól extrémní (dítě se kontaktuje vždy a se všemi) (Bazalová, 2017, s. 22).

Každé dítě s poruchou autistického spektra je jiné. S tím souvisí i jejich sociální chování, a proto nelze přesně říci, jak bude jednotlivé dítě reagovat v dané situaci. Některé děti vyhledávají kolektiv, jiné se mu straní. Obecně platí, že těmto dětem chybí dovednosti k tomu, aby se zařadily do kolektivu. Zajímavé je, že tyto děti vnímají svoji odlišnost, vnímají, že jsou jiné. Thorová uvádí příklady: děti s Aspergerovým syndromem chtějí pracovat na odstranění svých potíží, chtějí se změnit. Na druhou stranu máme děti, které jsou se sebou spokojeny, nechťjí na sobě nic měnit, touží pouze po toleranci od okolí. Další skupinou jsou jedinci, kteří chtějí svůj handicap skrývat, mají tendenci se podceňovat. Vše berou jako kritiku své osobnosti (Thorová, 2016, s. 99).

### 1. 3. 2 Narušená komunikace

Rozsah narušení komunikace je každého jedince s PAS odlišný. Některé děti jsou postiženy, tzn. mutismem<sup>8</sup>, jiné v komunikaci používají pouze několik slov, jejich vývoj řeči je opožděný, může nést znaky vývojové dysfázie.<sup>9</sup> Na druhou stranu někteří jedinci mají velmi bohatou slovní zásobu, mluví téměř bez přerušování, avšak jejich řeč postrádá smysl. Mluví, protože jsou nadšeni z množství slov, ale nevyužívají řeč jako nástroj sociální interakce. U některých dětí se můžeme setkat s opakovanými až ritualizovanými projevy řeči. Taková řeč se vyznačuje například častým opakováním zdvořilostních frází, častým kladením i opakováním otázek, i když dítě předem na otázku zná odpověď (komunikace u chlapce, který byl zmíněn v úvodu práce, probíhá neustálým utvrzováním, „jak to bude?“). Rodič stále dokola odpovídá: v kolik hodin vyjedou, co budou dělat, kde budou jíst, v kolik hodin pojedou domů apod. Chlapec je schopen se takto ptát několikrát za sebou a vždy vyžaduje odpověď. Dalším projevem jsou monology. Děti vedou monolog, aniž by měly nějakého posluchače, například u výše zmíněného chlapce se monology objevují ve chvíli, kdy nedostává odpovědi na své otázky, přestože odpovědi dopředu dobře zná, začne vést monolog, ve kterém shrne svůj celodenní program. Velmi častým projevem narušené komunikace u dětí

8 Mutismus - neschopnost generovat ústní, slovní vyjádření, i přes normální chápání řeči.

9 Vývojová dysfázie – je specifický narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené. Vzniká jako následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu.

s poruchami autistického spektra je neporozumění vtipům, dvojsmyslům, ironii, nadsázce apod. (Ryšánková, Kulíšek, 2015, s. 12)<sup>10</sup>.

U většiny dětí s poruchami autistického spektra se vyskytuje echolálie<sup>11</sup> a její různé formy. Jedinec může opakovat slova nebo věty, které zařazuje bez kontextu, ale není to pravidlem, fráze a citace může také řadit obsahově správně. Většinou dochází k záměně zájmen a rodů, například používají slovesa v druhé osobě ty místo já.

Řada autistických dětí má problém s neverbální komunikací. Nerozumí mimice, gestům, hlasové intonaci, postojům těla, nevyužívají oční kontakt, apod. V některých případech tato dovednost chybí úplně, v jiných případech může být používána omezeně. Mnoho lidí se domnívá, že děti s poruchami autistického spektra nemají zájem o komunikaci, ale není tomu tak. Ke komunikaci mají omezené možnosti i schopnosti (Jelínková, 2001, s. 21).

Autisté daleko lépe komunikují v prostředí, které znají a cítí se v něm bezpečně. Komunikaci je potřeba děti naučit, podporovat je a motivovat. Řada z nich se cítí nejistě a mají obavy z toho, že jim nebude porozuměno. Je třeba používat jednoduchý jazyk, vyjadřovat se jednoduše a jasně. Pokud je to možné, je dobré při komunikaci využít vizuální podporu. V některých případech je používána alternativní komunikace (gesta, obrázkový komunikační systém, apod.). Důležitá je zpětná vazba a průběžně si ověřovat, zda jedinec komunikaci rozumí (Šporclová, 2018, s. 38).

### 1. 3. 3 Rozvoj fantazie a kreativity

Poslední z triády problémových oblastí je narušená schopnost představivosti, rozvoj fantazie a kreativity. Z počátku zaostává vývoj napodobivé hry. Vlivem nedostatečně rozvinuté kreativity a fantazii děti s poruchami autistického spektra často upřednostňují činnosti a hry, které jsou určeny pro mladší děti. Obvykle se upínají na stereotypní, repetitivní aktivity, například přenášení, rozhazování, házení, bouchání atd. Některé děti mají stereotypní pohyby, například chození po špičkách, třepání rukou před obličejem, kývavé pohyby, otáčení celým tělem apod. U výše zmíněného chlapce můžeme právě takové stereotypní chování pozorovat. Velmi často se kýve ze strany na stranu, nebo otáčí celým tělem. Většinou se to projevuje, když se raduje nebo, když je v očekávání a natěšený. Nemusí se ovšem vždy jednat o motorické stereotypy, u některých postižených dětí můžeme také pozorovat verbální stereotypy, které se například projevují opakováním slov, zvuků, kladením stále stejných otázek. U některých dětí, zvláště u vysoce funkčních autistů, můžeme

<sup>10</sup><http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-pas/katalog-pas.pdf>

<sup>11</sup> Echolálie - jedinec s touto poruchou bezmyšlenkovitě opakuje zvuky, slova nebo věty vyřčené jinými osobami v okolí, přičemž těmto slovům nebo větám nemusí rozumět.



také nalézt stereotypy v oblasti zájmů. Jejich zájmy mohou být různorodé, například sbírání faktů, předmětů, sledování leteckého provozu, jízdní řady apod. Některé děti dodržují určité rituály, například nevstoupí do místnosti, dokud několikrát neotevrou a nezavřou dveře apod. Změny v jejich zaběhnutých denních činnostech vyvolávají u dítěte s poruchami autistického spektra stres a způsobují nejistotu, což se samozřejmě projeví v jejich nevhodném chování (Jelínková, 2001, s. 32). V Katalogu podpůrných opatření v jeho dílčí části autoři zmiňují, že podobné reakce může také vyvolat přecitlivělost na smyslové vjemy, např. na zvuky, hluk, světlo, doteky, chutě či pachy (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 13).

## **1. 4 Popis jednotlivých poruch autistického spektra**

Thorová (2016, s. 179) ve své práci popisuje tyto poruchy autistického spektra: Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, Dětskou dezintegrační poruchu, Autistické rysy, Hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby a Rettův syndrom.

### **1. 4. 1 Dětský autismus**

Z historického pohledu Dětský autismus tvoří jádro Poruch autistického spektra. Postižení jedinci se od sebe liší mírou závažnosti poruchy. Někteří mohou mít mírné symptomy, jiní těžkou formu poruchy. Pro všechny je ovšem společné, že problémy se musí projevit v každé oblasti diagnostické triády, tzn. v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Důležitým ukazatelem je také věk dítěte. Hrdlička, Komárek (2004, s. 36) uvádí, že nástup psychopatologie musí být před dovršením tří let dítěte, což podle jejich zjištění bývá mnohem dříve. Většinou rodiče tyto projevy objeví mezi 12. - 18. měsícem dítěte, když si všimnou, že jejich dítě má problémy s komunikací a nemá zájem o oční kontakt. Většinou ve dvou letech dítěte již rodiče rozpoznají různé vývojové abnormality. Zajímavý je také nástup příznaků. V některých případech dochází k plíživému rozvoji poruchy (tím, jak se dítě vyvíjí, objevují rodiče problémy), nebo může dojít k tzv. autistické regresi (která se vyskytuje méně často), dítě částečně nebo úplně ztrácí dovednosti, které již mělo. Velmi často, Hrdlička uvádí až 79,7% jedinců s dětským autismem, má současně s touto diagnózou také mentální retardaci.

### **1. 4. 2 Atypický autismus**

Tuto diagnózu mají stanovenou děti, u kterých nejsou splněna všechna kritéria stanovená pro dětský autismus, například: problémy se neobjevují v celé triádě, nebo autismus se projevil u dítěte po třetím roce věku (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 48).

Thorová (2016) ve své publikaci uvádí čtyři body, které jsou určující při stanovení diagnózy atypický autismus:

*„ 1. První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin vzniku autismu možná.*

*2. Abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria.*

*3. Není naplněna diagnostická triáda. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.*

*4. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, mentální věk je nízký (obvykle méně než 15 měsíců).“ (Thorová, 2016, s. 186)*

V některých případech dítě s atypickým autismem má některé oblasti méně narušené. Může být lepší v sociální nebo komunikační dovednosti, nemusí se u něho objevovat stereotypní zájmy apod.

### 1. 4. 3 Aspergerův syndrom

Hrdlička, Komárek ve své publikaci upozorňují na to, že někteří lidé považují Aspergerův syndrom za mírnější formu poruch autistického spektra. Aspergerův syndrom má svá specifika, která se mohou lišit od ostatních poruch autistického spektra. Lidé s Aspergerovým syndromem mají intelekt v pásmu průměru, v některých případech může být až nadprůměrný. Tito jedinci jsou schopni dosáhnout dobré úrovně ve vzdělání i v samoobslužných dovednostech. Avšak tyto schopnosti nezaručují jejich plně samostatný život v dospělosti. Tento syndrom by neměl být diagnostikován jedincům s nižším IQ než je 70 (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 29).

Naopak Thorová uvádí, že lidé s Aspergerovým syndromem, pokud jsou dobře vedeni, s pomocí různých nácviků a individuálním empatickým přístupem, jsou schopni vést zcela běžný život, chodit do zaměstnání a mít životního partnera.

Hrdlička, Komárek (2004), Thorová (2016) se shodují, že u dětí s Aspergerovým syndromem nedochází k opožděnému vývoji řeči před třetím rokem, jak to můžeme sledovat u Dětského autismu. Naopak v pěti letech je řeč již plně vyvinuta. Tito jedinci mluví plynule, řeč je formálně správná, ale nápadná. Někteří mluví velmi rychle, jiní recitují básničky i celé statě z knih. Vedou dlouhé monology na témata, která zajímají pouze je. Jejich projev je egocentrický, používají knižní výrazy, spisovná méně obvyklá slova i výrazy dospělých (Thorová, 2016, s. 189). Například v úvodu

zmíněný chlapec velmi rád mluví o letadlech, zná přesně jejich technické parametry a rád to sděluje ostatním. Nezajímá ho, zda ostatní o jeho informace projeví zájem. Zájmy těchto dětí jsou natolik vyhraněné, že je nemají s kým sdílet a to vede k jejich společenské izolaci.

Tyto děti také nerozumí ironii a humorně řečeným výrokům, vše chápou doslovně. Například uvedený chlapec při ironické nebo humorné komunikaci viditelně nerozumí a musí být upozorněn, že je to legrace. Takové nedorozumění může vést k projevům, které jsou nežádoucí. Thorová (2016, s. 191) zmiňuje, že tyto děti většinou mají problémové chování v situacích, které jsou pro ně nové, neznámé. Velmi často mají problém se změnou v navyklém řádu.

V odborné literatuře jsou zmíněny dva typy Aspergerova syndromu: Nízko funkční a Vysoce funkční. Tyto dva typy se od sebe liší hlavně projevem chování. Nízko funkční Aspergerův syndrom se projevuje velmi špatnou adaptabilitou na nové podněty. Většinou tyto děti vyžadují své rituály, a pokud jim není vyhověno, reagují nevhodně až agresivně. Opakem je Vysoce funkční Aspergerův syndrom. Tito jedinci spolupracují s ostatními, mají bezproblémové chování a jsou schopni s podporou pedagoga fungovat ve škole (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 30).

### **1. 4. 4 Dětská desintegrační porucha**

Tato porucha byla poprvé popsána pedagogem Theodorem Hellerem. Nejčastěji se objevuje u dětí mezi třetím a čtvrtým rokem. Projevuje se náhlou regresí ve vývoji dítěte a nástupem těžké mentální retardace. Tyto děti jsou emočně labilní, mají záchvaty vzteku, potíže se spánkem, objevuje se u nich deprese, agresivita, úzkost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace pohybů, zvláštní chůze. Zhoršení stavu přichází náhle, po něm nastává období stagnace, později může dojít ke zlepšování dovedností, avšak nikdy nedojde k návratu původního stavu. Děti mají často chování typické pro autismus (Thorová, 2016, s. 137).

### **1. 4. 5 Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Většinou do této kategorie spadají jedinci, u kterých je narušená komunikace, sociální interakce i představivost, avšak nesplňují diagnózu dětský autismus ani atypický autismus (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 32).

### **1. 4. 6 Autistické rysy**

Velmi často se setkáváme s pojmem autistické rysy. Není jasné, zda tento název je synonymem pro projevy poruchy autistického spektra, nebo jsou jím označovány děti, které nemohou mít stanoveny diagnózu poruchy autistického spektra, a přesto mají projevy autismu. Thorová považuje toto označení za nevhodné, protože chybí přesná definice autistických rysů, mohou takto

být označeny děti, které jsou autisté, avšak nesplňují přesně projevy Kannerova syndromu, nebo naopak jsou to děti, které nejsou autisté a mohou mít jiné poruchy (Thorová, 2016, s. 212).

#### **1. 4. 7 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

Tato porucha se projevuje těžkou motorickou hyperaktivitou. Dítě je trvale motoricky neklidné. To se projevuje neustálým skákáním, běháním a jinými pohyby celého těla. Součástí této poruchy je mentální retardace (IQ je nižší než 50) a stereotypní pohyby nebo sebepoškozování. Znakem této poruchy nejsou problémy v sociální interakci jako u autismu (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017, s. 28).

#### **1. 4. 8 Rettův syndrom**

Tato porucha se vyskytuje především u žen a je genetického původu. Hrdlička, Komárek (2004, s. 53) ve své publikaci zdůrazňují, že postiženy jsou pouze ženy. Naproti tomu, Adamus, Vančová, Löfflerová (2017, s. 26) uvádí, že porucha byla ojedinele popsána i u mužů. Poprvé ji popsal rakouský neurolog Andreas Rett v roce 1965. Je to velmi závažná vývojová porucha mozku, která má vliv na somatické, motorické i psychické funkce. První symptomy se objevují mezi 7 - 24 měsícem, zpomaluje se růst hlavičky, zpomaluje se motorický vývoj, dítě začne být hypotonické, dochází ke ztrátě získaných dovedností, zhoršuje se oční kontakt a schopnost soustředění. Někdy se objevují stereotypní pohyby rukou, třes, vystrkování jazyka. Ve vyšším věku mezi 1. až 4. rokem dochází ke zhoršení i neverbální komunikace. U postiženého dítěte se střídají nálady, záchvaty křiku a pláče, projevy strachu a paniky. Součástí této poruchy jsou problémy s dýcháním, epilepsie, objevuje se i postižení páteře a ve většině případů i mentální retardace. Postižení jedinci se nedožívají vysokého věku. Thorová (2016, s. 217) uvádí, že postižení lidé se dožívají mezi 40 - 50 lety.

V této kapitole jsme byli seznámeni s charakteristickými projevy, deficity a chováním žáka s PAS. Každé dítě s nástupem do školského zařízení se stává součástí školní třídy, a proto se budeme v další kapitole věnovat školní třídě jako sociální skupině a vlivu samotného žáka na klima třídy.

## 2. Školní třída jako sociální skupina

*„Martin je žákem sedmého ročníku běžné základní školy. Je to velmi tichý, nenápadný chlapec. Má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, po vyšetření v ŠPZ mu byl přiřazen 3. stupeň podpůrných opatření. Je mu poskytována podpora prostřednictvím asistenta pedagoga a IVP. Spolužáci se ho vůbec nevšímají, nekomunikují s ním, není pro ně zajímavý. Martin by rád s nimi hrál hry na počítači, ale neví, jak navázat se spolužáky kontakt. Bohužel, bývá často terčem posměchu, protože na jakoukoliv otázku souhlasně přikyvuje. Je velmi lehce ovlivnitelný a spolužáci jsou si toho vědomi.“<sup>12</sup>*

### 2. 1 Sociální skupina

Definice sociální skupiny podle Heluse: *„ Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.“* (Helus, 2007, s. 21)

Jak uvádí ve své publikaci Řezáč, každý jedinec hledá sociální skupinu proto, aby získal pocit „sociálního“ bezpečí, aby mohl v rámci skupiny dosáhnout svého individuálního cíle. Toto ovšem platí pouze teoreticky, protože ve skutečnosti si jedinec nevybírání ani první skupinu, kterou je rodina. Přesto na rodině nejvíce záleží a má největší vliv na jeho další vývoj a působení. Mezi další skupiny, které si jedinec nevybírání patří například mateřská škola, školní třída, pracovní skupina apod. (Řezáč, 1998, s. 158).

Význam sociální skupiny vidí Řezáč v tom, že skupina jedinci zprostředkovává působení makrosociálního prostředí, má vliv na utváření jeho osobnosti, ovlivňuje jeho individuální výkonnost, uspokojuje jeho sociální potřeby jako jsou: pocit sounáležitosti, být akceptován, cítit uznání a seberealizovat se (Řezáč, 1998, s. 159).

---

12 učitelka [ústní sdělení]. Město Touškov, 24. 11. 2020.

## 2. 2 Školní třída

Školní třídu bychom mohli zařadit mezi malé sociální skupiny, které vznikly formálně. Formální skupiny většinou vznikly administrativní cestou. Jsou vytvářeny za určitým účelem a cílem. Cíle školní třídy jsou určeny a kontrolovány školou jako institucí. Její členové vykonávají činnost, která vede ke společným cílům, jsou v dlouhodobém kontaktu, vzájemně na sebe působí, řídí se skupinovými normami, zaujímají různé pozice a role. Jak je výše uvedeno, školní třída patří mezi formální skupiny, ve kterých se rozvíjí formální i neformální vztahy. Formální řád ovlivňuje fungování školy jako instituce a neformální struktury ovlivňují fungování školní třídy jako sociální skupiny. Současně se vytváří i malé neformální podskupiny, které jsou ovlivněny vzájemnými sympatiemi jednotlivých členů.

Ve školní třídě dochází k uspokojování individuálních potřeb žáka například: potřeba úspěchu, výkonu, uznání, potřeba vykonávat určitou činnost, potřeba sociálních interakcí a vzájemného porozumění, potřeba jistoty, bezpečí a seberealizace. Ve školním prostředí dochází také k realizaci skupinových cílů, které jsou podřízeny základním úkolům školy. Čím více jsou individuální cíle totožné s cíli skupinovými, tím je školní třída pro jedince zajímavější a přitažlivější (Výrost, Slaměník, 1998, s. 284).

## 2. 3 Faktory ovlivňující školní třídu

Stav a vývoj třídy je ovlivněn mnoha faktory, například interpersonálními vztahy, obsahem učiva, počtem žáků ve třídě, vztahy ve skupině dívek a ve skupině chlapců, věkovými zvláštnostmi (protože v různých obdobích života jedince je potřeba začlenění se do vrstevnické skupiny a její vliv na něj odlišná), školní dispozice žáků (řeší se otázky diferenciací žáků, problematika tříd se žáky talentovanými, handicapovanými - zdravotně, sociokulturně, jejich integrace a inkluze) Výrost, Slaměník, 1998, s. 280).

Každý žák touží po tom, aby se ve třídě cítil dobře. Ne vždy se to povede, vše je ovlivněno emočním a sociálním klimatem ve třídě.

## 2. 4 Klima školní třídy

Klima školní třídy je v současné době velmi používaný termín. Téměř všichni bychom se shodli na tom, co všechno si pod tímto termínem můžeme představit. Průcha ve své publikaci uvádí dva faktory, které se podílejí na klima třídy. Rozlišuje fyzikální faktory a psychosociální faktory.

Mezi fyzikální faktory řadí: prostředí, osvětlení, konstrukce, rozvržení třídy, nábytek, barvy stěn aj.

Psychosociální faktory rozděluje na dva: stabilní a proměnlivé. Stabilní faktory jsou tvořeny dlouhodobými sociálními vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu, což podle něj tvoří klima třídy. Proměnlivé faktory jsou tvořeny krátkodobými vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu a to podle něho tvoří atmosféru ve třídě (Průcha, 2002, s. 66).

Čapek ve své práci více rozebírá termíny klima a atmosféra třídy a zamýšlí se nad nimi. Zároveň se opírá o práce dalších autorů. Nakonec dochází k vlastní definici:

*„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“* (Čapek, 2010, s. 13).

Jak uvádí Průcha, odborníci se liší ve svých názorech, kdo utváří klima třídy. Někteří se domnívají, že hlavním tvůrcem je učitel, protože svými vlastnostmi, postoji a rolí, kterou v tomto procesu má, může výrazně ovlivnit klima třídy. Podle nich utváření třídního klima patří ke klíčovým dovednostem učitele. Jiní se naopak přiklání k názoru, že hlavními aktéry třídního klima jsou samotní žáci, jejich vlastnosti, chování, jejich vztah k učení a samozřejmě k učitelu. Zdůvodňují to tím, že učitelé se v některé třídě učí dobře a v jiné nikoliv (Čapek, 2010, s. 14).

## 2. 5 Žák – jako spolutvůrce školního klimatu

Nástup do školy je pro dítě velmi významnou změnou. Dítě se dostává do nové role, do role žáka, stane se také novým členem společenské instituce, která na něho klade různé nároky. Žák je začleněn do skupiny vrstevníků, které si sám nevybral, je do této skupiny zařazen. S tím souvisí i postavení učitele, kterému je skupina také přidělena. Žák si uvědomuje, že patří do této skupiny i k tomuto učitelu. V průběhu školní docházky se mění vztah žáka ke spolužákům a také k učitelům. Tento vztah je ovlivněn věkem. V mladším školním věku je pro žáka důležitý učitel a vztah k němu. V pozdějším věku jsou důležitější vazby se spolužáky (Vágnerová, 2001, s. 231).

Nová role - role žáka je pro dítě zpočátku velmi náročná. Najednou si musí osvojit a respektovat nová pravidla, která určují jeho chování ve škole. Musí také akceptovat učitele. Malé děti většinou vědí, jak se mají chovat, avšak převážně jednají impulzivně a reagují na aktuální podněty. Jsou velmi snadno ovlivnitelné (Vágnerová, 2001, s. 232).

### 2. 5. 1 Role žáka v mladším školním věku (1. a 2. třída)

V mladším školním věku, zvláště v 1. a 2. třídě, mají žáci většinou jednoho učitele, který na třídu působí celý den. Žáky velmi dobře zná, zná i jejich rodiče, se kterými je v užším kontaktu. Učitel dohlíží na strukturu výuky celý den, žáky motivuje a povzbuzuje.

V tomto věku žáci většinou přijímají autoritu učitele spontánně. Vztah k učiteli je důležitý i pro jejich další školní život. V tomto období většinou bez vážnějších problémů přijímají stanovená pravidla a normy, setkávají se základními principy skupiny. Většina žáků se snaží učiteli udělat radost. Názory učitele mají pro dítě větší váhu než názory spolužáků.

S nástupem do školy nastává pro dítě velká změna. Stane se členem skupiny a pozornost není věnována pouze jemu. Z tohoto důvodu se snaží na sebe upozornit a upoutat pozornost. Jeho chování vyplývá z pocitu nejistoty v anonymním prostředí. Projevem takového chování je vykřikování při vyučování, žalování, chlubení se, ale i například to, že se žáci hlásí a přitom neznají odpověď apod. V tomto okamžiku je pro dítě hlavní kontakt s učitelem a posílení sebejistoty.

Dítě se snaží a touží být pochváleno. Nemusí se vždy jednat o školní výsledky, touží být učitelem akceptováno a oceňováno. Postupně si začíná uvědomovat, že záleží také na výsledcích ostatních žáků, protože všichni jsou součástí jedné skupiny. Stále ovšem platí, že pro žáka je důležitý názor učitele a ne ostatních spolužáků.

V tomto věku můžeme sledovat rozdíly v projevech chlapců a dívek, což je dáno v různém tempem zrání. Neznamena to ovšem, že by chlapci měli rozdílné dovednosti. Mají podobné dovednosti jako dívky, ovšem neumějí je v tomto období využít. Nezralost se projevuje ve schopnosti podřídit se danému dennímu režimu, v udržení koncentrace. Chlapci jsou více neklidní, a proto mají většinou problémy s chováním a v některých případech i horší známky. Zajímavý je pohled z hlediska učitele. Učitelé vítají snaživé, zodpovědné dívky, které chtějí mít dobré znalosti a známky, zatímco chlapci jsou hůře hodnoceni a bývají častěji kritizováni. To se odráží v sebehodnocení dětí. Chlapci jsou více sebevědomější, méně citliví na kritiku, ale jsou dravější, agresivnější.

Zatímco dívky jsou více sebekritické, více se snaží podat dobrý výkon. Snaží se být pilné a pracovitě. Pokud jsou neúspěšné, stáhnou se do sebe, snaží se uniknout od problému, jsou více uzavřené a neprojevují se.

U některých dětí se mohou projevit problémy s adaptací na nové prostředí, na spolužáky i na učitele, což se samozřejmě odrazí v jejich chování i ve školním výkonu. Většinou se jedná o přechodný stav a postupně se situace zlepšuje (Vágnerová, 2001, 237).



### 2. 5. 2 Role žáka ve středním školním věku (3. - 5. třída)

V tomto období dochází ke změně vztahu žáka ke škole. Je to ovlivněno mnoha různými faktory, jako jsou například: zkušenosti, které žák během dosavadní školní docházky získal. Na školu je už dobře adaptován, zná pravidla, která musí dodržovat, ví, co má dělat a jak se chovat.

Vztah ke škole je ovlivněn rozvojem kognitivních schopností. Žák má větší odhad, je více kritický a je schopen sebehodnocení. Stále ovšem přetrvává poměrně snadná ovlivnitelnost jinými lidmi. Dítě v tomto období je schopno si uvědomit, jak jeho chování vidí učitel, lépe rozumí zpětné vazbě, které se mu od učitele dostává.

Podle Vágnerové (2001, s. 238) žák akceptuje autoritu a roli učitele a ví, že nemůže očekávat osobní vztah. Také od učitele neočekává žádná privilegia a věří, že učitel je spravedlivý. V tomto věku nezpochybňuje autoritu učitele, i když některé jeho projevy odmítá zvláště ty, které z pohledu žáka nejsou spravedlivé.

Žáci očekávají, že všichni ve skupině budou mít stejné podmínky a platí pro všechny stejná pravidla. Na jakoukoliv odlišnost, jsou velmi citliví. Čím jsou žáci starší, tím je na ně kladeno více nároků. Ne všichni však podávají stejné výkony, a proto dochází uvnitř skupiny k diferenciaci. Žáci jsou schopni akceptovat, že někteří mají horší výsledky než jiní.

Vágnerová (2001, s. 239) ve své publikaci uvádí, že pro žáky je velmi těžké pochopit, proč je učitel z jejich pohledu někdy nespravedlivý. Jedná se například o situaci, kdy učitel ohodnotí žáka, protože se snažil, lepší známkou než byl jeho výkon. Žáci začínají posuzovat učitele diferencovaně. V jejich pohledu se odráží jejich zkušenost s prvním učitelem a také názor jejich rodičů. Občas bývá názor rodičů mylný nebo zkreslený. Nejsou přítomni při výuce a jejich informace jsou pouze zprostředkované. Jejich postoj ovlivňuje pohled dítěte na učitele.

U starších dětí je také důležitý názor třídy, respektive třídní autority, jehož názory jsou přijímány ostatními žáky. Proto se také může stát, že názor jednoho žáka může ovlivnit pohled celé třídy na učitele. Názor jedné třídy může ovlivnit i jinou třídu, nebo také ovlivnit nové žáky, kteří se dosud s učitelem nesešli. Může dojít tzn. „stigmatizaci“ učitele.

Učitelé mají také vliv na vývoji vztahů ve třídě, například tím, jak žáky hodnotí. Někteří z učitelů mají tendence hodnotit některé projevy žáků stabilním způsobem. Takové hodnocení se později zafixuje a celá třída toto hodnocení přejímá. Tímto způsobem učitelé diferencují žáky na výborné, přijatelné a problematické. Z takové diferenciaci vznikne role premianta, role průměrného žáka, role problémového žáka, role handicapovaného žáka.

Vágnerová (2001, s. 241) ve své knize popisuje jednotlivé role:

- **Role premianta** je poměrně jasná. Jedná se o žáka, který má stabilně dobré školní výsledky i chování. Svými projevy potvrzuje profesní kvalitu učitele.
- **Průměrným žákem** označujeme žáka, jehož studijní výsledky jsou na přijatelné úrovni, občas má výkyvy, které nejsou dlouhodobějšího charakteru. Učitel má pocit, že vše zvládá.
- **Roli handicapovaný žák** přisuzujeme žákovi, který má nějaký zdravotní problém, a tudíž nemůže splňovat všechny požadavky, které jsou na něho kladeny. Pokud je žák neúspěšný, příčinnou může být handicap žáka.
- **Problémovým žákem** označujeme žáka, který je dlouhodobě neúspěšný. Jeho výkon a chování neodpovídá očekávání učitele. Pro učitele je takový žák nepříjemný, neví si s ním rady a má vliv na jeho sebehodnocení.

### 2. 5. 3 Role žáka ve starším školním věku (2. stupeň)

Ve starším školním věku dochází ke změně přístupu k roli žáka. V tomto období již žák zná dobře školní prostředí, ví jaké povinnosti z této role plynou. Zároveň také ví, že jeho školní výsledky mají vliv na jeho budoucnost.

Jak uvádí Vágnerová (2001, s. 244) „*Zkušenost s určitým hodnocením vlastního výkonu a z toho vyplývající pozici ve třídě vede ke stabilizaci individuálních norem tzn. osobního standardu.*“

Žák dosahuje určitých školních výsledků, které jsou akceptovány rodiči i učiteli. V tomto věku mají žáci většinou tendenci se příliš nenamáhat, plní požadavky, které jsou nezbytně nutné. Motivací ke studiu není získání dobrých známek, jako je to u mladších spolužáků, ale pouze pokud žák vidí v učení smysl.

U dospívajících žáků dochází také ke změně vztahu k autoritě. Nepřijímají autoritu učitele a rodičů bezmezně, jsou vůči nim mnohem kritičtější, v některých případech až nepřiměřeně. Potřebují znát smysl školní práce, aby byli schopni podat dobrý výkon. Starší žáci často s učiteli polemizují, v některých případech dokonce odmítají přijmout jakýkoliv názor než svůj. Není to však způsobeno zhoršením vztahů s učiteli, ale spíše se jedná o demonstraci kritičnosti.

### 2. 5. 4 Role spolužáka

Dítě po nástupu do školy se stává součástí několika rolí. Jsou to role žáka a role spolužáka. Vágnerová (2001, s. 255) roli spolužáka definuje takto:

„*Role spolužáka je důležitou rolí školního věku, která má objektivní i subjektivní význam. Její zvládnutí je součástí celkové školní zdatnosti. Je zdrojem nezbytné sociální zkušenosti, která bude dítěti užitečná i v budoucnosti a v jiném sociálním prostředí. Způsob, jakým se s touto rolí dítě vyrovnává, signalizuje nedostatečnou úroveň jeho sociálních kompetencí.*“

Role spolužáka obnáší začlenění se do vrstevnické skupiny, dosažení určité pozice, ocenění a přijetí spolužáky. Školní zdatností se myslí to, že dítě zvládne různé sociální situace ve třídě a různé symetrické vztahy. Zvládnutí této role ovlivní další působení žáka ve škole a i další jeho sociální chování a vztahy. Ve třídě se žák učí navazovat vztahy se spolužáky, prosazovat se, spolupracovat, učit se toleranci, sebeovládání a komunikaci.

## 2. 6 Vývoj poruchy v jednotlivých věkových obdobích

S nástupem do školy je většina dětí s poruchou již diagnostikována. Thorová (2016, s. 251) se ve své publikaci opírá o zjištění L. Kanner, který při své práci vyzoroval, že v období školního věku, dochází k ústupu symptomů a ke zlepšení stavu.

Diagnostika těchto dětí je velmi individuální. U některých dětí v mladším školním věku, lze symptomy poruchy nalézt hůře, jelikož již odezněly. Dítě komunikuje, navazuje kontakt a stojí o přátelství s vrstevníky. Na druhou stranu jsou děti, které špatně zvládají nástup do školy a naopak se u nich symptomy projeví mnohem výrazněji. Jak uvádí Thorová (2016, s. 252) toto se stává u Aspergerova syndromu.

### 2. 6. 1 Kontakt s vrstevníky

V sociální interakci je dítě egocentricky osamělé. Komunikuje s lidmi z bezprostředního okolí pouze proto, aby získalo odpovědi na otázky, kterého zajímají, které se týkají jeho ulpívavých zájmů. Většinou děti nechtějí dělat to, co ostatní, protože je to nezajímá. Jak uvádí Vosmík, Bělohlávková (2010, s. 20) „pokud se jedná o jejich téma, projevují se jako diktátoři - řídí práci a vadí jim, když ji někdo narušuje“. V některých případech odmítají spolupracovat úplně, což z pohledu učitele a spolužáků se jeví jako porušování stanovených pravidel ve třídě. Děti s PAS si ovšem neuvědomují, že dělají něco, co nemají.

Ve vyšším věku může dítě s PAS projevit zájem o kontakt s vrstevníky, avšak stále u něho přetrvávají problémy se začleněním se mezi spolužáky. Většinou bývají odmítání, což vyvolává u dětí úzkost, která může vést až k depresím. Děti s PAS neumí rozlišit, co je vhodné, či co není. V takovém případě působí jako nevychované a drzé. Musí se vše naučit. Je velmi důležité říkat dětem přesné, jasné a srozumitelné instrukce. Pokud se nevhodně chovají, je nutné jim vše v klidu vysvětlit.

„Student se učí pravidla sociálního chování rozumovou analýzou a dodržováním instrukcí...“ (Vosmík, Bělohlávková, 2010, s. 22).

Na druhém stupni žáci s PAS mají vztahy se spolužáky spíše povrchní, nejsou schopni reagovat na vývoj vztahu, který se mění v přátelství. Většinou si přátele najdou mimo školu.

Je nutné si uvědomit, že žáci s PAS mají většinou velmi nízkou hladinu sebevědomí, pohlíží na sebe jako na „postižené“, „idioty“, často říkají, že by bylo nejlepší, kdyby se vůbec nenarodili, že by bylo nejlepší, kdyby brzo zemřeli apod. Bittmannová (2017, s. 46) upozorňuje na to, že 70 % žáků s autismem se na základní škole setkala s opakovanou šikanou, což samozřejmě zanechá na žákovi nedozírné následky.

Žáci s PAS si nesou pocit, že nemají žádnou cenu, a to právě vede k tomu, že se snaží být perfektní. Plní si své povinnosti, nechtějí nikoho zklamat a chtějí být druhými oceněni. Zároveň své dobré výsledky považují za normu, všední záležitost. Z tohoto důvodu špatně snáší jakékoliv své selhání, kritiku, špatné známky.

### 2. 6. 2 Adaptabilita

Další oblastí, kterou mají děti s PAS narušenu, je adaptabilita tzn. schopnost přizpůsobovat se změnám. Děti reagují na změnu různě. Jejich reakce jsou ovlivněny úrovní intelektu, úrovní komunikace a emoční reaktivitou. Některé mohou dát najevo pouze nelibost, jiné se rozzlobí a některé se dostanou až do afektu. Změny mohou být různé, například změna prostředí, změna osob, změna času či požadavku na spolupráci. Na první stupni mají žáci většinou pouze jednoho učitele a většinu dne tráví v jedné třídě se stejnými spolužáky. Tento problém nastává častěji u žáků na druhém stupni. Téměř na každou vyučovací hodinu mají jiného učitele, který nemusí vždy vhodně komunikovat se žákem s PAS. Výuka neprobíhá celý den ve stejné třídě. Žáci se během dne různě přemisťují, což může být pro žáka s PAS velkým problémem. Na některé vyučovací hodiny se žákovi také může měnit kolektiv spolužáků, například při výuce jazyků, či při tělesné výchově. Velmi důležité je žáka na tyto změny předem připravit, nacvičit s ním jednotlivé úkony, například přechody z učeben. Hlavní roli v tomto procesu hraje asistent pedagoga, který je s žákem po celou dobu vyučování a je mu nápomocen.

### 2. 6. 3 Problémové chování žáků s PAS ve třídě

Jak uvádí Bittmannová (2017, s. 30) žáci s PAS bývají impulzivní, ve většině případů nejsou schopni adekvátně zvládat konfliktní situace a přecházejí do afektu. Zdůrazňuje, že v takovém případě je vhodné okamžitě opustit inkriminované místo, aby nebyli ohroženi ostatní spolužáci a zároveň, aby nedošlo k rapidnímu poklesu sociální pozice žáka v třídním kolektivu. Doporučuje, aby předem bylo určeno místo, kam se žák s doprovodem odebere. Také je třeba promyslet, jakým způsobem si žák může „vybít“ napětí a emoce. Opět je nutné třeba brát zřetel na to, aby jeho projevy nezasáhly ostatní spolužáky. Všechny tyto kroky by měly být předem konzultovány s rodiči, s vedením školy a pedagogy. Po odeznění napětí je třeba počkat a ne se hned vracet do třídy, protože by mohlo dojít k

návratu akutní fáze. Také doporučuje odvést žákovu pozornost, například hrou na tabletu, protože by mohlo dojít k sebehodnocení chování, což by opět zvyšovalo napětí a úzkost.

Důležité je pracovat i s ostatními žáky, kteří se samozřejmě ptají, co se stalo. Při své intervenční práci Bittmannová (2017, s. 31) vždy v této fázi říká: „*afekt žáka znamená, že selhal nejen on, ale také jeho okolí, které včas nezatáhlo za „záchrannou brzdu“, nepřerušilo gradující vývoj nepohody. Na místě je tak spíše otázka, co můžeme udělat my a žák s PAS příště jinak, aby se to neopakovalo*“.

Doporučuje práci s třídním kolektivem a naučit žáky rozpoznat signály, které je upozorňují na to, že žák s PAS je v psychické nepohodě. Je nutné žákům vysvětlit, aby v takové situaci neupozorňovali na žákovo nevhodné chování, nereagovali na něj. Zároveň si musíme uvědomit, že vždy se najde nějaký žák, který toto nedodrží, který bude provokovat a reagovat. Lepší spolupráce je se staršími žáky, kteří jsou schopni takové nevhodné chování a jednání ignorovat.

### 2. 6. 4 Vhodné sociální chování v rámci školy

Většina dětí s PAS je precitlivělá na hlasité zvuky. Může se jednat o jakýkoliv hluk, například křik spolužáků o přestávce, křik učitele, hlasitá hudba nebo používání hudebních nástrojů v rámci výuky apod. Většinou v takové situaci děti reagují spontánně, prožívají pocit strachu a nebezpečí. Například v úvodu již zmiňovaný chlapec nemá rád zvuk vycházející z mikrofону, hluk projíždějící motorky a podobné hlasité zvuky. Když byl malý, vždy se rozplakal. Zpočátku rodiče nevěděli, že mu tyto zvuky extrémně vadí. Nyní ve vyšším věku se jeho projev změnil. Již nepláče, ale ztuhne, zůstane stát na místě, přikryje si uši rukama a občas dojde i k pomočení. Pro učitele je nutné, aby byl předem seznámen s takovýmto problémem, aby mohl předcházet situacím, které mohou dítě rozrušit.

„*Tou nejdůležitější zásadou, kterou je však někdy těžké dodržet, je nekřičet a nedělat unáhlená opatření.*“ (Vosmík, 2010, s. 29)

Vosmík (2010, s. 29) ve své publikaci uvádí několik zásad, kterými můžeme pomoci k nácvičku vhodného sociálního chování v rámci školy, například:

**a) Modelování chování podle spolužáků** - pokud jsme si všimli, že žák nedává pozor, možná je to tím, že neví, jakým způsobem se chovat. Můžeme mu poradit, aby se všimal, jak se chovají ostatní spolužáci. Důležité je upozornit ho pouze na vhodné chování.

**b) Modelování vztahů s druhými** - jak již bylo několikrát zmíněno, ve většině případů děti s PAS mívají netypické projevy chování. Jejich chování vyvolává u spolužáků i učitelů různé pocity a emoce. Žáci často nevědí, jak mají správně v některých situacích reagovat. Práce učitele je v tomto

ohledu velmi důležitá, měl by být tolerantní a pomocníkem pro postiženého žáka. Měl by se snažit provést žáka s PAS složitými sociálními situacemi tak, aby nedošlo ke zhoršení vztahů ve třídě, ale naopak, aby se žáci více sblížovali. Snaha žáků o sblížení a vzájemné pomoci by měla být učitelem oceněna. Pro žáka s PAS slouží tyto situace jako vzor, jsou pro něho velmi důležité (řada autistů pro svůj klid potřebuje pokyny a instrukce).

**c) Alternativy pomoci a podpory** - pro žáka s PAS je velmi důležitá pomoc. Většinou tuto funkci plní učitel a asistent pedagoga, pokud je ve třídě přítomen. Velmi vhodné je také motivovat žáky tak, aby byli ochotni žákovi s PAS, pokud by to bylo potřeba, pomoci. Žák by se měl postupně naučit o pomoc požádat i jiné zaměstnance školy.

**d) Podpora kamarádských vztahů** - sám autor slovo „kamarádských“ dává do uvozovek, protože žák s PAS ve většině případů nemá o kamarádství zájem. Jeho nezájem způsobí, že většina spolužáků i přes počáteční snahu, se ho přestane všímat. Učitel by se měl snažit, aby k takové situaci nedošlo. Měl ji předcházet tím, že bude podporovat vznik a rozvoj kvalitních vztahů mezi žáky ve třídě. Je velmi důležité, aby si učitel vybral skupinu žáků, kteří v jeho nepřítomnosti jsou schopni dohlédnout na to, aby ostatní nezneužívali handicap postiženého spolužáka. Žák s PAS může být lehce zmanipulován k nevhodnému chování a jednání, ale zároveň mu může být dokonce ubližováno nebo může být ponižován ostatními spolužáky.

**e) Zvýšený dohled** - většina žáků s PAS ke své práci potřebuje klid, pořádek a předem daný systém. Z tohoto důvodu většinou nemají rádi přestávky, při kterých je hluk a chaos. S tímto problémem se setkávají zejména na druhém stupni, například při přemístování se z jedné učebny do druhé. Z tohoto důvodu by nad těmito žáky měl být vykonáván zvýšený dohled, buď asistentem, a nebo spolužáky.

**f) Možnost odreagování** - školní prostředí je pro žáky s PAS psychicky velmi náročné. Je na ně vyvíjen velký tlak, který velmi těžce zvládají. Takové napětí se u nich projeví různě, například někdo přestane komunikovat, jiný naopak začne vyrušovat. Objevují se i žáci, kteří chtějí opustit třídu nebo školu. V takovém případě je vhodné, aby měli žáci s PAS možnost se odreagovat. Relaxace může probíhat různě, například jít se projít za doprovodu asistenta na chodbu, využít relaxační místnost (pokud je ve škole zřízena), změnou činnosti, nebo zvolit takovou aktivitu, která by vedla u

žáka k uklidnění. Samozřejmě je vše založeno na znalostech, které učitel o žákovi má a také je důležité sledovat, zda žák tyto relaxační chvílky nezneužívá.

**g) Individuální pomoc** - je velmi důležitá, zvláště v prvních letech školní docházky. Asistent pedagoga pomáhá žákovi s integrací, zároveň je prostředníkem mezi rodiči a školou. Je žákovi velkou oporou.

### 3. Žák s PAS v procesu učení z hlediska RVP se zvláštním zaměřením na konkrétní ŠVP

*„Matěj je žákem základní školy. Má diagnostikovanou poruchu autistického spektra. Patří mezi průměrné žáky, ve třídě mu pomáhá asistent pedagoga. Od třetí třídy se učí anglický jazyk, který poměrně slušně zvládá. Od sedmé třídy byl do výuky zařazen druhý jazyk - německý. S tím nastaly velké problémy. Oba jazyky se mu pletly, neúspěch v německém jazyce ho odrazil i od angličtiny. Začal mít odpor k výuce a dostával špatné známky. Nakonec po dohodě s ředitelkou školy a na základě doporučení SPC, mu byla doporučena pedagogická intervence. Individuální přístup mu pomohl se v německém jazyce zlepšit.“<sup>13</sup>*

#### 3. 1 Legislativní změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP je vždy součástí obecného přístupu státu ke vzdělávání. Vzdělávací politika státu vůči této skupině žáků je ovlivněna především obecnými podmínkami vzdělávání u nás. Otázkám vzdělávání dětí, žáků a studentů se věnovaly v různé míře všechny koncepční dokumenty vzdělávací politiky ČR.

##### 3. 1. 1 Strategické dokumenty vzdělávací politiky ČR

Strategie vzdělávání v České republice má dlouhodobě své vlastní programy vzdělávání jako například: Národní program rozvoje vzdělávání (tzn. Bílá kniha, rok 2001), Strategie vzdělávací politiky 2020 (dokument byl schválen Vládou ČR 12. 5. 2014), Dlouhodobé záměry rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2002, 2007, 2011 – 2015, 2015 – 2020, 2019 - 2023), Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 - 2015), Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2010).

Mezi základní programy patřil do roku 2014 Národní program rozvoje vzdělávání. Jak definuje Kratochvílová:

*„Jednou ze stěžejních strategických linií se v Bílé knize stává potřeba celoživotního učení pro všechny, což předpokládá podporovat individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu na všech*

---

13 Matějova matka [ústní sdělení]. Plzeň, 25. 10. 2020.



### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

*stupních vzdělávací soustavy s podporou legislativních a organizačních podmínek; realizovat systém péče o talentované a mimořádně nadané jedince a podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců. Dokument pracuje již explicitně s konceptem inkluzivní školy.“ (Kratochvílová, 2013, s. 22)*

Bílá kniha měla ve své době pro vzdělávání obrovský přínos. Jednalo se o stěžejní dokument, který definoval vzdělávací politiku, jeho cíle a principy pro střednědobý horizont.

Velice zásadními dokumenty jsou také „*Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, které zohledňují systém regionálního školství, určují rámec dlouhodobých záměrů krajů, sjednocují přístup státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy a cílů vzdělávací politiky ČR*“.<sup>14</sup>

Výše zmiňovaný Dlouhodobý záměr ČR pro období 2011 - 2015, který vycházel z Programového prohlášení vlády, se zaměřoval na zvyšování kvality vzdělávání a na dokončení kurikulární reformy. Cílem tohoto dokumentu bylo podpořit rovné příležitosti ve vzdělání. Stanovoval opatření, která podporují kvalitní inkluzivní vzdělávání a péči o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

Kratochvílová upozorňuje na negativní tendenci přeceňování výsledků na úkor procesů vzdělávání. Připomíná studii, která proběhla v Anglii, zaměřenou na vzdělávací reformy a inkluzi. Z této studie vyplynulo, že sledované školy se více zaměřily na dosažení vymezených výstupů vzdělávání a opomíjely vytváření vhodných podmínek pro rozvoj aktivity žáků a jejich zájem o učení. Ve školách vyučovací strategie nebyly nahrazeny strategiemi, které by podporovaly všechny žáky a vedly je k učení se z odlišností. Zároveň tento dokument požaduje, aby došlo k dopracování návrhů opatření a legislativních změn pro rozvoj inkluzivního vzdělávání na školách a zabezpečení materiálních a finančních podmínek pro činnost 2. stupně základní školy (Kratochvílová, 2013, s. 22)

Dalším dokumentem, který se vztahoval ke změnám ve vzdělávání, byl Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2010). Národní akční plán inkluzivního vzdělávání byl rozdělen do dvou fází: první přípravná (2010 - 2013) a následně realizační. Tento dokument se zaměřoval na zvýšení míry inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému, zároveň měl působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin. Hlavním cílem bylo snížit procentuální počet žáků vzdělávaných ve speciálních školách. Dokument vznikl jako reakce na rozsudek Evropského soudu pro lidská práva (2007), který obvinil Českou republiku z diskriminace 18 romských dětí, které byly neoprávněně zařazeny do zvláštní školy. Podle verdiktu tohoto soudu Česká republika u těchto

---

14 <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobé-zamery-cr-a-kraju/>

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

děti porušila právo na vzdělání. Speciální školy se měly zaměřit na vzdělávání velmi těžce postižených dětí, u kterých není možné se zařadit do hlavního vzdělávacího proudu, nebo se přetransformovat na konzultační a didaktická pracoviště. Podle tohoto plánu se změny měly týkat také školských poraden. (Kratochvílová, 2013, s. 23)

Druhá fáze - realizační měla za cíl realizovat připravená a schválená opatření. Přestože realizace byla schválená vládou ČR, ke skutečnému naplňování nedošlo.

Michalík a kol. se k této skutečnosti vyjadřují v Katalogu podpůrných opatření takto:

*„Skutečnost, že Česká republika ratifikovala Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, se promítla i do formulace opatření v Národním plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. Národní plán zdůrazňuje právo každého dítěte na vzdělání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě, kde žije. Naplnění práva na vzdělání v místě bydliště žáka musí být vždy doprovázeno i vytvořením adekvátních podmínek, které naplní jeho speciální vzdělávací potřeby. Jedním z úkolů, které byly tímto národním plánem MŠMT uloženy, je zavedení nového způsobu poskytování podpory žákům se zdravotním postižením v závislosti na hloubce a závažnosti postižení a jeho dopadů na vzdělávání. Jeho realizace vyústila v návrh nové kategorizace žáků se SVP a vznik Katalogu podpůrných opatření.“<sup>15</sup>*

Z důvodu selhání realizace Národního akčního plánu vznikl dokument „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*“. Dokument stejně jako Bílá kniha (2001) byl určen tvůrcům vzdělávací politiky. „*Strategie si stanovila cíle: snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad a odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém*“.<sup>16</sup> Smyslem Strategie není předělat vzdělávací systém jako takový, ale snaží se o zlepšení činností ve všech jeho částech a na všech jeho úrovních, zvláště na té nejnižší. Tento dokument postihuje spíše obecnější rovinu a předpokládá se, že bude hlouběji rozpracován prostřednictvím provádějících dokumentů.<sup>17</sup>

V roce 2014 Vláda ČR schválila Strategii vzdělávací politiky do roku 2020, což byla podmínka pro čerpání finančních prostředků z Evropské unie a Bílá kniha pozbyla platnosti.

---

15 <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategicke-dokumenty-v-oblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/>

16 <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobě-zamery-cr-a-kraju/>

17 <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategicke-dokumenty-v-oblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/1-1-3-1-strategie-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-do-roku-2020/>

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

„Dokument obsahoval tři klíčové priority:

#### 1 Snižování nerovnosti ve vzdělávání

- *Zavést povinný poslední ročník předškolního vzdělávání, specificky podporovat účast na předškolním vzdělávání dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením*
- *Podporovat kompenzaci všech typů znevýhodnění a rozvoj všech typů nadání, a to na principu individualizace podpory*

#### 2 Podpora kvalitní výuky a učitele

- *Posílit význam kvalitní výuky ve vysokoškolském vzdělávání*
- *Modernizovat systém hodnocení na úrovni dítěte, žáka a studenta, školy*

#### 3 Odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému<sup>18</sup>

Dá se konstatovat, že všechny tři se dotýkají vzdělávání žáků se SVP.

„Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019-2023 obsahuje tři klíčové cíle:

#### 1 Více peněz za kvalitní práci pedagogů

#### 2 Dokončení revize kurikula a podpoření implementace inovovaných RVP do škol

#### 3 Zlepšení řízení škol a školských zařízení<sup>19</sup>

Cíle tohoto Dlouhodobého záměru se promítly i do nejnovějšího klíčového dokumentu pro rozvoj vzdělávací soustavy ČR, který schválila vláda ČR dne 19. 10. 2020 - Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

Dva strategické cíle se snaží zaměřit „vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“. <sup>20</sup>

K těmto cílům vede pět strategických linií, z nichž jedna vyžaduje rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání.

Aby se podařilo vytyčené cíle Strategie 2030+ naplnit, je potřeba postupovat projektově. Byla stanovena tři implementační období, která budou mít jasně určeny konkrétní cíle s harmonogramem, výstupy a indikátory, díky kterým bude možné zhodnotit plnění.

---

18 <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobé-zamery-cr-a-kraju/>

19 <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobé-zamery-cr-a-kraju/dz-cr-2019-2023/>

20 <https://www.edu.cz/strategie-msmt/strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030/>

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

První implementační období do roku 2023 se zaměřuje na předškolní vzdělávání, revizi RVP ZV, inovaci oborové soustavy a zvyšování kvality vzdělávání ve strukturálně postižených regionech.

#### 3.1.2 Školský zákon a prováděcí předpisy

Vzdělávání v České republice je zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školském zákoně) ze dne 24. září 2004. Tento zákon byl 9. února 2005 doplněn vyhláškou MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

Měli bychom si zodpovědět otázku: „Kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami?“

MŠMT definuje žáka takto:

*„Dítětem, žákem či studentem (dále jen žák) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svým vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpurných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.*

*Do této kategorie řadíme:*

- *žáky s potřebou podpory ve vzdělání z důvodu zdravotního stavu (žáci tělesně, zrakově, sluchově postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení)*
- *žáci s vadami řeči*
- *žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování*
- *žáci z odlišných kulturních a životních podmínek*
- *žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština*
- *žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby*<sup>21</sup>

V letech 2015 a 2016 došlo k řadě změn v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů s postižením na základě novelizace školského zákona č. 561/2004 Sb. a navazujících vyhlášek (vyhláška č. 73/2005 nahrazena vyhláškou *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* č. 27/2016 Sb., novelizace vyhlášky č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* č. 197/2016 Sb.). Těmito změnami byl zrušen *Rámcový*

---

21 <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BE%C3%A1ci+SVP>

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: RVP ZV – LMP. Tento program byl určen pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ve školách praktických. Příloha byla zrušena tak, aby všichni žáci byli vzděláváni podle stejného vzdělávacího programu. Nově byla definovaná podpůrná opatření, která by měla dítěti v edukaci pomoci (Bazalová, 2017, s. 134).

Thorová (2016, s. 389) ve své knize uvádí jednotlivá podpůrná opatření:

- „a) poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení*
- b) úpravu organizace, obsahu, forem, metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky*
- c) úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek*
- e) úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu*
- g) využití funkce asistenta pedagoga“*

Vyhláška č. 27/2016 Sb. prošla několika novelami, přičemž poslední novela vešla v platnost k 1. 1. 2021. Tato novela specifikuje podpůrná opatření takto:

**Podpůrná opatření 1. stupně** - jsou určena ke kompenzaci žákům, kteří mají mírné obtíže (např. pomalejší tempo, mírné obtíže ve psaní, čtení, matematice, drobné potíže s udržením pozornosti apod.). Úpravy ve vzdělávání žáka navrhnou sami učitelé daného předmětu nebo mohou využít pomoc od „poradenského pracovníka školy“ ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka. Obtíže mohou být vyvolány zhoršeným zdravotním a psychickým stavem žáka, nebo se může jednat o dlouhodobé problémy malého rozsahu a intenzity.

**Podpůrná opatření 2. stupně** - jsou určena žákům, kteří mají aktuálně nepříznivý zdravotní stav, opožděný vývoj, pochází z nepříznivého sociálního prostředí. Může se také jednat o žáky, kteří mají na počátku vzdělávacího procesu problémy se schopností se učit, problémy s přípravou na výuku, nebo o žáky se specifickými poruchami učení, poruchami učení a chování, poruchami

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

autistického spektra, s mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, s mírnými řečovými vadami, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, ale také sem můžeme zařadit nadané žáky. Tyto „vady“ vyžadují individuální přístup ke vzdělávacím potřebám žáka. Podpůrná opatření se týkají hlavně úprav organizace výuky, používaných metod ve výuce, hodnocení žáka. Učitel na základě doporučení ŠPZ vytvoří Individuální vzdělávací plán. Problémy se považují za mírné a lze je obvykle kompenzovat využitím speciálních učebnic, učebních pomůcek, a nebo zařazením do vzdělávacího procesu předmět Speciálně pedagogická péče.

**Podpůrná opatření 3. stupně** - tato opatření jsou stanovena na základě doporučení ŠPZ. Vychází z diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nebo z vyhodnocení, jak byla účinná podpůrná opatření nižšího stupně, která již žákovi byla poskytována. Tato opatření se týkají již znatelných úprav v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě ŠVP a také v hodnocení žáka. Žáci, kteří získají tuto podporu, mají většinou závažné specifické poruchy učení, nebo mohou pocházet z odlišného kulturního prostředí. Také mohou mít poruchy chování, těžkou poruchu řeči, řečové vady těžšího stupně, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, zrakové a sluchové postižení, tělesné postižení apod. Tato podpůrná opatření mohou také získat žáci mimořádně intelektově nadaní. Zároveň je potřeba podpořit práci pedagogického pracovníka asistentem pedagoga. Délka opatření se řídí charakterem speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

**Podpůrná opatření 4. stupně** - tato podpůrná opatření jsou většinou určena „*pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s těžkými zrakovými a sluchovými vadami, s závažnými poruchami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením*“.<sup>22</sup> Jeho stanovení je podmíněno vyšetřením v ŠPZ a diagnostikou speciálních vzdělávacích potřeb žáka (vyjádřením lékařů a dalších odborníků). Také může být stanoveno na základě zhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření. Podpůrná opatření významně upravují metody výuky, organizaci vzdělávání, obsah vzdělávání, výstupy se zřetelem k rozvíjení schopností a dovedností žáka. Žákovi je vypracován IVP a také zařazen předmět Speciální pedagogické péče. Žák je vzděláván s podporou asistenta pedagoga.

**Podpůrná opatření 5. stupně** - jsou určena pro žáky s velmi těžkými vadami, většinou se jedná o kombinaci postižení, která vyžadují vysoký stupeň podpory. Volba opatření plně respektuje

---

<sup>22</sup> <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

možnosti a dovednosti žáka. Většinou je třeba žákovi přizpůsobit i prostředí, ve kterém výuka probíhá. Žáci jsou vzděláváni s podporou asistenta, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka. Výuka je realizována speciálním pedagogem. Do výuky je opět zařazen předmět Speciálně pedagogická péče. Tato podpůrná opatření jsou žákovi přidělena na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb ve ŠPZ.

## 3. 2 Školní vzdělávací program

Každá základní škola si vytváří svůj Školní vzdělávací program, který musí vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Očekávané výstupy na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku stanovují závaznou úroveň pro učební osnovy ve Školním vzdělávacím programu. RVP také vytyčuje Minimální doporučenou úroveň pro úpravu očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Jedná se o výstupy, které jsou na nižší úrovni než stanovené očekávané výstupy pro základní vzdělávání. Tyto výstupy jsou nápomocny učitelům, kteří na základě doporučení z poradenského zařízení tvoří Individuální vzdělávací plán pro daného žáka. Tyto výstupy lze také využít u žáků s lehkým mentálním postižením.

Je velmi důležité si uvědomit, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se od sebe liší, jak ve svých vzdělávacích potřebách, tak i ve svých možnostech. Cílem je, aby každý žák byl co nejvíce zapojen do vzdělávacího procesu a byl maximálně využit jeho potenciál, samozřejmě s ohledem na jeho schopnosti a dovednosti. Pedagog při stanovování vzdělávacích strategií u těchto žáků využívá stanovená podpůrná opatření podle Přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

ŠVP. Tato vyhláška je výchozím materiálem pro učitele, kteří tvoří PLPP (pro žáky, kterým jsou stanovena podpůrná opatření 1. stupně) a IVP (pro žáky, kteří mají podpůrná opatření od 2. stupně). Na základě doporučení ŠPZ lze v rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah tak, aby žák dosáhl svého osobního maxima. Žáci, kteří mají stanovená podpůrná opatření, mohou mít do IVP (na základě doporučení ŠPZ) zařazenu speciálně pedagogickou<sup>23</sup> a pedagogickou intervenci<sup>24</sup>.

---

23 Speciálně pedagogická intervence – se rozumí zajištění předmětů speciálně pedagogické péče pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními, které jsou zaměřeny na oblast logopedických obtíží, řečové výchovy, nácviku sociální komunikace, zrakové stimulace apod.

24 Pedagogická intervence – se rozumí vzdělávání žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení, případně kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku.

Podle RVP:

„*Systém péče o žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními ve škole:*

*V ŠVP škola stanoví:*

- *pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP*
- *pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování IVP*

*V ŠVP může škola případně stanovit:*

- *pravidla pro zapojení dalších subjektů do systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zájmové organizace, vzdělávací instituce, sponzoři atd.)*
- *zodpovědné osoby a jejich role v systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *specifikace provádění podpůrných opatření a úprav vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jakými jsou například: dělení a spojování hodin, prodloužení základního vzdělávání na 10 let, odlišná délka vyučovacích hodin*
- *učební osnovy předmětů speciálně pedagogické péče.*“<sup>25</sup> (MŠMT, 2016, s. 146)

Předmět Speciálně pedagogická péče je uzpůsoben specifickým obtížím žáků. Škola musí dodržet povinný počet vyučovacích hodin, avšak může využít jejich dělení.

V RVP jsou stanoveny podmínky pro vzdělávání žáků s přiznaným podpůrnými opatřeními.

### 3.3 Předmět speciálně pedagogické péče

Předmět speciálně pedagogické péče zajišťuje podporu žáků se SVP, kteří nemohou z důvodu svého omezení, dosahovat podobných výsledků jako jejich spolužáci. Tento předmět individuálním přístupem ve skupině maximálně 4 žáků pomáhá kompenzovat žákovi jeho obtíže. U dětí s PAS je většinou obsah tohoto předmětu následující:

- **rozvoj jazykových kompetencí** - je zaměřen na rozšíření slovní zásoby, porozumění řeči, správnou výslovnost, osvojování si gramatické struktury jazyka a na správné významové používání slovní zásoby v kontextu.

- **rozvoj komunikačních schopností** - orientuje se na komunikaci (na správné oslovování, vykání, tykání, na žádost o pomoc, dovolení apod.). V rámci tohoto předmětu si také žák nacvičuje

---

25 <https://www.msmt.cz/file/38989?highlightWords=Rámcový+vzdělávací+program+pro+základní+vzdělávání+final>



### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

běžnou komunikaci na poště, v obchodě, v každodenních situacích, ale také i písemnou např. psaní dopisů, vzkazů, SMS či e-mailů.

- **posilování sluchové a zrakové percepce** - problém s vnímáním je u žáků s PAS velmi častý. Jedná se buď o hypersenzitivitu nebo hyposenzitivitu. Sluchové a zrakové vnímání je v procesu vzdělávání velmi důležité. V tomto případě je nutné zajistit takové prostředí, aby žáci nebyli vystavováni stresu např. hlučnému prostředí, osvětlení zářivkami apod. V rámci tohoto předmětu posilujeme zrakové vnímání a zrakovou pozornost. Můžeme využít různých vizualizovaných pomůcek (denní režim, obrazové i slovní karty, procesuální i pracovní schémata). Pro sluchové vnímání využíváme různé zvukové pomůcky.

- **rozvoj exekutivních funkcí** - tyto funkce zajišťují samostatné a účelné jednání žáka. Jejich rozvoj je velmi důležitý pro zahájení a ukončení aktivity. U většiny žáků s PAS jsou tyto funkce narušeny, k jejich plnému rozvinutí dochází až ve vyšším věku (adolescence, mladá dospělost). V rámci předmětu speciálně pedagogická péče vychází z individuálních potřeb každého žáka.

- **posílení sebeobslužných dovedností** - snažíme se vést žáka, co k nejvyšší samostatnosti a nezávislosti. Jedná se o používání toalety, oblékání, stravování, umývání, přípravu na vyučovací hodinu, přípravu pomůcek, vykonávání jednoduchých úkolů apod.

- **nácvik sociálního chování** - tato oblast je u žáků s PAS většinou nejvíce postižena, a proto je velmi důležité se jí věnovat. Je nutné se nejdříve věnovat nepřiměřenému chování a až potom se věnovat sociálním dovednostem. Pedagog probírá s žákem jeho problémy, společně řeší nastalé situace a konflikty.

- **podpora rozvoje emocí** - deficit v oblasti emočního vnímání je u žáků s PAS typickým znakem. Je velmi obtížné emoční vnímání rozvíjet. Pedagog využívá rozhovor s žáky, uplatňuje zpětnou vazbu a modelové situace. Někteří žáci mají v této oblasti obrovský problém, který lze velmi těžce kompenzovat. I nadále je nutné setrvat a učit žáka s PAS přiměřeně reagovat v různých situacích (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 94 – 106).

U žáků s PAS tento předmět zařazujeme v oblastech, které mají málo rozvinuté nebo potlačené. Nelze pracovat najednou se všemi oblastmi, které jsou u žáka nedostačující, a proto je nutné zvolit ty, které nejvíce narušují vzdělávací proces.

Tento předmět lze zařadit do vzdělávacího procesu žákům, kterým byla přiznána podpurná opatření od 2. stupně výše (u 4. a 5. stupně je toto využíváno velmi často).

### 3. 4 Pedagogická intervence

Obsahem pedagogické intervence, je vzdělávání žáka nad rámec běžné výuky. Jedná se o předměty, ve kterých žák selhává, nebo má závažné nedostatky, které vznikly z různých důvodů např. při dlouhodobé nemoci, při nedostatečné domácí přípravě, u žáků s PAS z důvodu velké únavy, pomalého pracovního tempa apod.

Pedagogickou intervenci lze také využít při práci se třídou, k ovlivňování vztahů mezi žáky, případně řešit potíže, které vznikají se začleněním žáka s PAS do třídního kolektivu. Ve vyšších stupních podpory lze tyto hodiny využít k rozvoji komunikace, sebeobslužných dovedností a praktických činností. Pedagogická intervence může pobíhat individuálně nebo skupinově (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 108).

Před rokem 2021 zdlouhavá administrativa na straně škol a ŠPZ neumožňovala zařadit pedagogickou intervenci operativně. Změna, kterou přinesla novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., která vyšla v platnost 1. 1. 2021, pomůže školám operativně reagovat na obtíže žáků, aniž by musely čekat na vyjádření ŠPZ. Tato změna by měla hlavně pomoci samotným žákům, protože včasná pedagogická intervence může zabránit prohlubování jejich obtíží a zabránit školnímu neúspěchu. Pedagogická intervence byla přesunuta mezi podpůrná opatření prvního stupně.

V současné době pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se SVP ve vyučovacích předmětech, ve kterých je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka. Pedagogickou intervenci může souběžně využívat více žáků, je-li to vhodné a možné.

Pedagogická intervence se tedy týká žáků s odlišnými životními, sociálními, ekonomickými a kulturními podmínkami, žáků s odlišným rodným jazykem, žáků s dlouhodobě nebo akutně nepříznivým zdravotním stavem bez jiných SVP, žáků se sníženými učitelskými výsledky z důvodu distančního vzdělávání. Jsou to žáci, kteří nejsou aktuálně klienty ŠPZ, nebyly jim diagnostikovány SVP, ale přesto potřebují podporu ze strany školy.

Přidanou hodnotou poskytování pedagogické intervence jako PO 1. stupně je rovněž „flexibilita v organizaci, formě i délce poskytování této podpory“ podle potřeb žáků. Přesto však ŠPZ

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

nadále zůstává možnost doporučit pedagogickou intervenci jako PO 1. stupně a upřesnit obsah či frekvenci poskytování<sup>26</sup>

Pedagogická intervence by neměla být poskytována žákům se SVP (specifické poruchy učení, ADHD, ADD, poruchy autistického spektra, tělesné a smyslové znevýhodnění, lehké mentální postižení, vývojové poruchy řeči, psychiatrické poruchy...), pro které je k vyrovnání jejich vzdělávacích potřeb a na základě rovného přístupu ke vzdělání navrženo PO předmět speciálně vzdělávací péče nebo obě PO současně.

### 3.5 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání - Základní školy a Mateřské školy Město Touškov

Základní škola a Mateřská škola Město Touškov vznikla 1. ledna 2003 sloučením mateřské, základní a zvláštní školy. Jedná se také o spádovou školu pro okolní obce.

Základní školu navštěvuje 398 žáků, kteří jsou vzděláváni podle ŠVP, které byly vypracovány dle RVP ZV a RVP ZŠS. Oba ŠVP kladou důraz na zdravý životní styl a soužití člověka s přírodou podle hesla „Příroda se bez člověka obejde, člověk bez přírody nikoliv“.

Organizace splňuje požadavek na inkluzivní vzdělávání - vzdělává žáky se zdravotním i sociálním znevýhodněním, žáky zdravotně postižené i žáky intaktní, kteří nemají žádné speciální potřeby.

Cílem školy je vytvořit prostředí vzájemného porozumění, akceptace a sounáležitosti mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky, kteří nepotřebují speciální přístup. Všichni žáci tráví společný čas během oborových dnů, školních slavností a výletů, zájmových kroužků a socializačních pobytů.

Vzhledem k tomu, že žáci absolvují základní školní docházku mezi dětmi různého sociálního zázemí, různé barvy pleti a odlišných duchovních a kulturních hodnot, je pro ně respektování a tolerance ostatních normální a běžné. Pedagogové se snaží v žácích pěstovat smysl pro obecné mravní a etické normy. V průběhu školní docházky se všichni zaměstnanci školy snaží vybavovat žáky takovými postoji a dovednostmi, které jim pomohou udržet a rozvinout vlastní zdraví a zároveň budou přispívat k ozdravení společnosti, přírody, Evropy, světa. Přípravují se na to, aby dokázali pochopit

---

<sup>26</sup> [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Metodicky\\_pokyn\\_Pedagogicka\\_intervence.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Metodicky_pokyn_Pedagogicka_intervence.pdf)

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

problémy současné společnosti (ekologické, ekonomické, sociální, rasové soužití) a dokázali je i v budoucnu řešit.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má v Městě Touškově dlouhodobou tradici. Zvláštní škola byla zřízena již v roce 1962.

Třídy pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami poskytují úplné základní vzdělání žáků s lehkým mentálním postižením. K dispozici jsou všechny postupné ročníky, které jsou rozděleny do dvou tříd. Ve škole je také zřízena jedna třída pro žáky středně těžce mentálně postižené. Tito žáci jsou vzděláváni podle ŠVP ZŠS „Učení pro život“, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro školy speciální. Současně ve speciálních třídách působí několik asistentů pedagoga, kteří jsou pro výuku velkým přínosem. Nižší počet žáků ve třídě, umožňuje učitelům spolu s asistenty, věnovat se každému žákovi individuálně. Osobní přístup podporuje vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky, jedná se téměř o rodinnou atmosféru. Výuka těchto žáků je především zaměřena na dovednosti a znalosti, které žáci využijí v praktickém životě. Velmi často probíhá skupinová výuka, při které se žáci aktivně zapojují do vzdělávacího procesu. Důležité je, aby prostředí, ve kterém výuka probíhá, nebylo stresující. Z tohoto důvodu probíhá vyučování v blocích, přestávky a relaxační činnosti jsou zařazovány podle aktuálních potřeb žáků. Třídy jsou prostorné, světlé a zařízeny novým nábytkem. Již několik let ve speciálních třídách probíhá praxe studentů oboru Sociální práce VOŠ zdravotnické, managementu a veřejnoprávních studií a také studentů Západočeské univerzity Fakulty pedagogické. Tyto praxe se ukázaly jako velmi přínosné nejen pro učitelky, ale i pro žáky (přítomní studenti jsou velkou pomocí během vyučování).

Žáci běžných tříd ZŠ jsou vzděláváni podle ŠVP ZV ZŠ a MŠ Město Touškov 365/2016. V běžných třídách je vzděláváno 38 žáků, kteří mají podpůrná opatření 2. a 3. stupně. Tito žáci mají většinou vypracovaný IVP (Individuální vzdělávací plán) na základě vyšetření v Pedagogicko - psychologické poradně nebo ve Speciálně pedagogickém centru.

V ŠVP je přesně stanoveno, jakým způsobem má učitel postupovat, pokud je žák neúspěšný, nebo má nějaké obtíže, a ještě nebyl vyšetřen v PPP. Nejdříve učitel nebo učitel konkrétního předmětu společně s výchovným poradcem vypracují PLPP, stanoví si cíle, kterých by mělo být dosaženo. Důležité je provést diagnostiku žáka a specifikovat jeho obtíže. Je vhodné vše konzultovat i ostatními vyučujícími, kteří s daným žákem pracují. Měli by se společně domluvit na metodách výuky, organizaci výuky, hodnocení žáka a jaké pomůcky ve výuce použijí. Společně by měli také vymezit opatření v rámci domácí přípravy. Zároveň by se měli domluvit na společném setkání s rodiči a vše společně konzultovat. Toto opatření je sledováno po dobu tří měsíců. Pokud nejsou naplněny cíle PLPP, měl by být žák vyšetřen v Pedagogicko - psychologické poradně nebo SPC.

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

Vyžadují-li to ŠVP žáka, doporučí ŠPZ IVP, který je vypracován bez zbytečného odkladu, nejpozději do 1 měsíce od doručení doporučení ŠPZ a žádosti zákonného zástupce žáka. IVP, který vychází ze ŠVP, je závazným dokumentem k zajišťování SVP a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. Vypracují ho učitelé konkrétních předmětů spolu s třídním učitelem a ve spolupráci se ŠPZ, jsou s ním seznámeni všichni vyučující, žák a jeho zákonný zástupce.

Specifikace podpůrných opatření, informace o úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky, hodnocení žáka, případně úpravě očekávaných výstupů, personální zajištění a forma spolupráce s rodiči vychází z doporučení ŠPZ. Zodpovědný pracovník ŠPZ naplňování IVP sleduje a alespoň jednou ročně vyhodnocuje. IVP je možné průběžně doplňovat.

ŠVP ZŠ Město Touškov (2016, s. 10) realizaci IVP specifikuje takto:

*„Jako podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou využívána podle přiznaného stupně podpory např.:*

#### **a) v oblasti metod výuky**

- respektování odlišných stylů učení jednotlivých žáků
- metody a formy práce, které umožní častější kontrolu a poskytování zpětné vazby žákovi
- důraz na logickou provázanost a smysluplnost vzdělávacího obsahu
- respektování pracovního tempa žáků a poskytování dostatečného času k zvládnutí úkolů

#### **b) v oblasti organizace výuky**

- střídání forem a činností během výuky
- využívání skupinové výuky
- vložení krátké přestávky do výuky v případě doporučení zkrácení výuky

*Na úrovni IVP od 3. stupně podpory (týká se žáků s LMP) je možné na doporučení ŠPZ upravovat očekávané výstupy vzdělávání případně úpravy vzdělávacích obsahů předmětů. “<sup>27</sup>*

Pokud učitel upravuje vzdělávací obsahy předmětů, je možné část nebo celý obsah předmětu, nahradit obsahem jiného předmětu. V tomto případě lze na základě doporučení ŠPZ zařadit předmět Speciálně pedagogická péče. Časová dotace je použita z disponibilní časové dotace.

---

27 ŠVP ZV ZSMT, 2016, s. 10

### 3. ŽÁK S PAS V PROCESU UČENÍ Z HLEDISKA RVP SE ZVLÁŠTNÍM ZAMĚŘENÍM NA KONKRÉTNÍ ŠVP

Základní škola Město Touškov tuto možnost využívá a předmět Speciálně pedagogická péče je ve vzdělávacím procesu zařazen. Je určen pro žáky 1. a 2. a stupně s příznými podpůrnými opatřeními, jsou-li doporučeny ŠPZ a souhlasí-li s tím zákonný zástupce žáka. Tento předmět vychází z aktuálních potřeb žáka (ŠVP, 2016, s. 9).

#### 4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZA ÚČELEM ZJIŠTĚNÍ, JAK JE ŽÁK S PAS PŘIJÍMÁN TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

*„Jakub byl žákem devátého ročníku. Školu ukončil v roce 2019. Má diagnostikované poruchy autistického spektra - nízkofunkční autismus. Na žádost rodičů byl vzděláván v běžné základní škole s podpůrnými opatřeními - IVP a asistent pedagoga. V prvním ročníku byl vzděláván doma a do školy chodil pouze na přezkoušení. Učivo prvního ročníku zvládl bez problémů. Od druhého do pátého ročníku s ním do školy chodila jeho matka, která v podstatě suplovala práci asistenta pedagoga. Tím, že byla s chlapcem ve třídě po celou dobu výuky, přesně věděla, co se má s chlapcem doma učit, takže učivo zvládal. Chlapec měl nerovnoměrný vývoj, v některých oblastech měl až encyklopedické znalosti, jinak učivo a škola ho příliš nezajímaly. Současně s tím, měl velký problém s navazováním vztahů se svými spolužáky. Spolužáci ho v podstatě nezajímali. Komunikoval s nimi pouze, pokud projevíli zájem o jedno z jeho oblíbených témat, například typy letadel, nebo trasy letů letadel, koupě letenek, vlajky cizích zemí, apod. Sám komunikaci nikdy nezahájil.*

*Díky přítomnosti matky ve školní třídě ostatní spolužáci Jakuba neignorovali, ale dokonce s ním společně trávili přestávky. Povídali si s matkou, ke které si vytvořili přátelský vztah a tím zároveň byl do komunikace začleněn i chlapec.*

*S přechodem na druhý stupeň byl matce doporučen asistent pedagoga. Z počátku se to zdálo jako výborná volba, protože matka by měla více prostoru pro jinou činnost a o chlapce by bylo postaráno. Postupně však došlo ke zhoršení postavení Jakuba ve třídě. Ze strany učitelů byl na chlapce kladen vyšší nárok, matka neměla dostatečné informace k domácí přípravě, a to vše vedlo k tomu, že se chlapec výrazně zhoršil. Spolužáci mu neubližovali, ale také ho nevyhledávali, jednoduše si ho nevšíмали. Jakub byl vyčleněn z kolektivu.*

*Matka se domnívá, že chlapec byl kolektivem tolerován z důvodu, že jej ostatní spolužáci znali již od první třídy, a proto mu nikdo neubližoval. Protože vyzorovala, že žáci, kteří do třídy přibyli v šestém ročníku, takové tolerantní chování vůči Jakobovi neměli. Z počátku ho neustále pozorovali a posmívali se mu. Brzy toho však zanechali, protože u ostatních spolužáků ve svém chování nenašli podporu.“<sup>28</sup>*

---

28 Jakubova matka [ústní sdělení]. Plzeň, 22. 1. 2021.

## 4. Výzkumné šetření za účelem zjištění, jak je žák s PAS přijímán třídním kolektivem na 1. a 2. stupni ZŠ

Na základě prostudované literatury a proniknutím hlouběji do problematiky začleňování žáků s PAS do třídního kolektivu, musíme konstatovat, že je nesmírně důležité pracovat s ostatními žáky a připravit vhodné a přátelské prostředí pro integrovaného žáka. Jak již bylo v práci popsáno, žáci s PAS mají největší problémy v oblasti sociálního chování a v neverbální komunikaci. A právě tyto oblasti jsou nejdůležitější v komunikaci se spolužáky a k utváření vztahů mezi nimi. Nejtypičtějšími znaky jsou:

- *„neschopnost (omezená schopnost) interakce s vrstevníky*
- *nízký zájem navazovat kontakty s vrstevníky (často vyplývá z nejistoty a neschopnosti kontakt navazovat)*
- *neodpovídající interpretace sociálních podnětů*
- *sociálně i emočně nepřiměřené chování*
- *problémy s adaptabilitou*
- *zvláštní projevy neverbální komunikace omezené využívání gest, nejasná řeč těla, malá výpovědní hodnota výrazu tváře (strnulý pohled), neschopnost „předávat informace“ očima, nedodržování dostatečného fyzického odstupu aj.“ (Vosmík, 2010, s. 20).*

Thorová (2006) ve své knize zdůrazňuje, jak je také velmi důležitá, ještě před nástupem žáka s PAS, informovanost pedagogů a podpora poradenského pracoviště. Rozlišuje také míru projevů žáků. Žáci pasivní a klidní většinou integraci zvládnou, avšak většina dětí s PAS podporu asistenta potřebuje. Velmi důležitá je komunikace s pedagogy, ale i s ostatními spolužáky.

Autorka ve své práci upozorňuje na důležitost prevence šikany autistických dětí. Ve svém tvrzení se opírá o údaje, které uveřejnil Tamtam (2000), který udává, že až 64 % rodičů hovoří o šikaně, popichování a posmívání se jejich postiženým dětem. Jak již bylo několikrát zmíněno, žáci s PAS jsou velice snadným terčem posměchu, zneužívání a šikany.

O nebezpečí šikany či nevhodného chování spolužáků k integrovanému žákovi se zmiňuje řada dalších autorů, například Vosmík, Bazalová, Bittmannová aj. Abychom se vyvarovali tomuto



#### 4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZA ÚČELEM ZJIŠTĚNÍ, JAK JE ŽÁK S PAS PŘIJÍMÁN TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

nevhodnému chování, je důležité se řídit doporučeními, která uvádí řada autorů ve svých publikacích. Vhodným pomocníkem pro pedagogy je Katalog podpůrných opatření.

Katalog podpůrných opatření doporučuje průběžnou práci s třídním kolektivem, která může být na bázi rozhovorů se spolužáky integrovaného žáka s PAS. Spolužáci by měli získat prostor, aby se mohli vyjádřit, co jim na spolužákovi vadí a poradit se, jakým způsobem tyto problémy řešit. Při těchto rozhovorech by neměl být integrovaný žák přítomen. Je velmi důležité kolektiv třídy na žáka připravit a nevyčkávat, až nastane nějaký problém (například, že ostatní spolužáci nebudou chtít se žákem komunikovat, nebo bude neoblíbený kvůli svému nestandardnímu chování apod.). V Katalogu je uvedeno, na co by si měl dát pedagog pozor:

- *„podceňování diagnózy a navržených speciálněpedagogických opatření ze strany pedagoga*
- *na bagatelizování či naopak nadměrné vyzdvihování problémů žáka*
- *vyjadřování negativistických postojů vůči žákovi s postižením před jeho vrstevníky*
- *neřešené závažné problémové chování žáka ve vrstevnické skupině a snaha pedagoga přesvědčit žáky, aby ho přecházeli*
- *projevy skryté šikany, proti kterým se žák neumí účinně bránit, hovořit o ní, a dokonce není schopen ji ani správně vyhodnotit*
- *nesouhlas zákonných zástupců se sdělováním informací o dítěti před spolužáky, případně jejich rodiči“ (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 208).<sup>29</sup>*

V naší teoretické části práce jsme se zaměřili na začlenění žáka s PAS v třídním kolektivu. Charakterizovali jsme pojmy autismus a jeho projevy, školní třída jako sociální skupina a popsali legislativní změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k poznatkům, které jsme prostudováním odborné literatury získali, bychom rádi v praktické části ověřili, zda tyto obecné poznatky platí i v praxi. Položili jsme si tyto dvě výzkumné otázky:

- 1 Jak je žák s PAS přijímán třídním kolektivem?
- 2 Jaký je rozdíl v začlenění žáka s PAS v kolektivu třídy na 1. a 2. stupni?

---

<sup>29</sup> <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/prace-s-tridnim-kolektivem/4-9-1-klima-tridy-3/>

## 4. 1 Cíl průzkumu

Cílem diplomové práce je na základě sociometrického šetření zjistit postavení konkrétního žáka s PAS v třídním kolektivu.

Stanovili jsme si dva předpoklady:

**Předpoklad 1. :** Začlenění žáka s PAS bude lepší na 1. stupni než na 2. stupni.

**Předpoklad 2. :** Žák s PAS na 2. stupni nebude kolektivem odmítán, avšak ani nebude patřit mezi oblíbené žáky třídy. Bude žáky akceptován.

## 4. 2 Metody výzkumu

V této kapitole bychom chtěli stručně charakterizovat kvantitativní a kvalitativní metody a jednoduše popsat metody, které byly využity v samotném průzkumu. Jedná se o kvalitativní rozhovor, polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami a dotazník.

Ke zjištění postavení žáků s PAS v třídním kolektivu byly zvoleny následující metody:

- kvalitativní výzkum
- popis vybraných žáků s PAS (analýza pedagogických a anamnestických dokumentů)
- polostrukturovaný rozhovor s učiteli, asistenty a rodiči
- dotazník vztahů ve třídě B-3
- dotazník vztahů ve třídě B-4

K vyhodnocení sociometrického šetření byly využity webové stránky [www.diagnostikaskol.cz](http://www.diagnostikaskol.cz).

Odpovědi získané polostrukturovaným rozhovorem s otevřenými otázkami byly zapisovány formou poznámek.

### 4. 2. 1 Kvalitativní a kvantitativní metody

Při výzkumu jsme použili kvalitativní i kvantitativní metody. Při jejich výběru jsme vycházeli z Čapkovy publikace, ve které se zamýšlí nad tím, která metoda pro zjišťování klimatu třídy je vhodnější, zda kvantitativní či kvalitativní. Definice jednotlivých metod podle Čapka jsou uvedeny v

#### 4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZA ÚČELEM ZJIŠTĚNÍ, JAK JE ŽÁK S PAS PŘIJÍMÁN TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

Příloze č.1. Zmíněné přístupy se vzájemně liší (vycházejí z jiných předpokladů, zabývají se jinými problémy, využívají jiné postupy a dochází k jiným závěrům), přesto Čapek doporučuje využít metody obě. Přístupy se odlišují svou strukturou. Hlavním diagnostickým nástrojem kvalitativní metody je rozhovor nebo pozorování, zatímco u kvantitativní metody je to dotazník. Dotazník vychází z předem daným a neměnných otázek a hypotéz.

Jelikož je výzkum zaměřen na jednu konkrétní základní školu, získané informace a poznatky nelze zobecnit na všechny ostatní školy.

#### **4. 2. 2 Kvalitativní výzkum**

Výzkumník se nachází v roli detektiva, který si na počátku výzkumu stanoví téma a zadá základní výzkumné otázky, které bude sledovat. V procesu výzkumu, sběrem a analýzou dat se mohou objevit ještě další rozšiřující a doplňující otázky, které se mohou jevit jako velmi důležité. Součástí tohoto procesu je i vznik různých hypotéz a nových rozhodnutí. Výzkumník provádí deduktivní a induktivní závěry. Pracuje přímo v terénu a poznává nové lidi. Analýza dat a jejich sběr probíhají současně s výzkumem, a proto může výzkumník reagovat pružně. Z dat, která získal, může vybírat ta, která jsou pro jeho výzkum vhodná a naopak. Zároveň si během tohoto procesu může ověřit své domněnky a potvrdit své závěry. Hendl ve své publikaci uvádí přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu - Příloha č. 2.

#### **4. 2. 3 Kvalitativní dotazování**

Mezi hlavní metody výzkumu patří dotazování, rozhovor, různé testy apod. Tyto metody lze použít samostatně, nebo také v kombinaci s jinými metodami. Mezi velmi oblíbené patří strukturované dotazování ve formě různých dotazníků, které budou mít přesně strukturované otázky. Podle Hendla (2010) není silně strukturované dotazování vhodné, avšak upozorňuje na to, že hodnocení takového dotazování je na rozdíl od nestrukturovaného daleko snadnější.

#### **4. 2. 4 Kvalitativní rozhovor**

Vedení kvalitativního rozhovoru je poměrně obtížné. Na výzkumníka jsou kladeny vysoké nároky, zvláště na jeho koncentraci, empatii, dovednosti a osobní disciplínu. Je potřeba se na rozhovor dostatečně připravit, dobře promyslet, formulovat a stanovit pořadí otázek. Důležité také je zahájení a zakončení rozhovoru. Na počátku rozhovoru je nutné prolomit bariéry, navodit přátelskou atmosféru a získat souhlas se záznamem.

#### 4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZA ÚČELEM ZJIŠTĚNÍ, JAK JE ŽÁK S PAS PŘIJÍMÁN TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

*„Kvalitativní rozhovor není pouze sběrem dat, ale může mít i intervenční charakter. Proto má tazatel nabídnout dotazovanému možnost dodatečného kontaktu“ (Hendl, 2010, s. 167).*

##### 4. 2. 4. 1 Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

V našem výzkumu jsme cíleně zvolili polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, neboli rozhovor pomocí návodu. Předem jsme si stanovili podobu totožných otázek, které jsme následně kladli dotazovaným (učiteli, rodiči a asistentům pedagoga).

Tento typ rozhovoru jsme zvolili záměrně, aby tazatel mohl získat odpovědi na všechny zajímavá témata. Pořadí kladení otázek je již na volbě samotného tazatele, lze je přizpůsobit dané situaci. Výhodou polostrukturovaného dotazování je to, že pomáhá udržet zaměření rozhovoru. Tazatel má „kostru“, které by se měl držet, ale zároveň se může podle situace od otázek odklonit, což na druhé straně umožňuje dotazovanému vyjádřit a uplatnit vlastní zkušenosti a názory (Hendl, 2010, s. 174).

Podle Reichla (2009) volnost, kterou nám poskytuje polostrukturovaný rozhovor, se jeví jako vhodná pro přirozenější a plynulejší rozhovor mezi tazatelem a dotazovaným (informantem). Na druhou stranu jistá formalizace je přínosná pro další práci se získanými daty, pro jejich třídění, srovnávání, vyhodnocování či zobecňování. Tento typ dotazování bývá často ve výzkumu využíván.

Náš polostrukturovaný rozhovor probíhal ve školních kabinetech dotazovaných.

##### 4. 2. 5 Dotazník B-3, Dotazník B-4

**Dotazník B-3** (Příloha č. 3) vytvořil český školní psycholog Robert Braun. Tento dotazník je určen ke sledování a mapování vztahů v třídním kolektivu. Jak sám autor uvádí, při tvorbě tohoto dotazníku vycházel ze standardizovaných metod SORAD, techniky klasické (sociogramu) a z australského dotazníku MCI Frisera a Fishera. Nedostatek dotazníku MCI vidí v tom, že je určen pro žáky do 7. tříd, pro starší žáky již není vhodný. Dotazníku B-3 předcházely pracovní verze B-1, B-2. Finální podobu dotazník získal v roce 1997.

Braun v příručce k Dotazníku B-3 uvádí:

*„Dotazník B-3 poskytuje možnost kvalitativního i kvantitativního zpracování. Těžiště kvalitativní analýzy výsledků je v erudici examinátora. Poskytne informace o postojích jednotlivce a výchozí platformu pro individuální práci s dítětem (outsideři třídy, sociometrické hvězdy, apod.).*

#### 4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZA ÚČELEM ZJIŠTĚNÍ, JAK JE ŽÁK S PAS PŘIJÍMÁN TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

*Kvantitativní hodnocení nabízí možnost objektivizovaných dat pro srovnání třídních kolektivů mezi sebou a dá pedagogům do ruky přehled o interakci ve třídě, o hierarchii třídního kolektivu, a ti pak mohou účinně ovlivňovat třídní klima.*“ Braun (1998, s. 5).

Braunův dotazník byl do našeho výzkumu zařazen záměrně, protože se jedná o osvědčený dotazník s dlouholetým používáním. Je určen pro diagnostiku vztahů v třídním kolektivu. Je určen pro žáky od 4. tříd a výše. Žáci odpovídají na otázky např. kdo patří ve třídě mezi jejich přátele, koho by si za kamarády nevybral, hodnotí sami sebe a i své postavení ve třídě apod.

První dva úkoly kopírují klasickou sociometrickou metodu - atraktivita x neatraktivita. Dotazovaný žák může zvolit tři spolužáky, které by zařadil mezi oblíbené a tři mezi neoblíbené.

Třetí úkol je zaměřen na vnímání sama sebe a svého zařazení v třídním kolektivu.

Čtvrtý úkol je zaměřen na to, jak dotazovaný žák hodnotí kolektiv a vztahy v něm. Také naznačuje problémy, které se v kolektivu mohou vyskytnout.

Pátý úkol se zabývá pocity žáků, které má vyjádřit na škále od 1 do 7. Jedná se čistě o subjektivní hodnocení.

Šestý úkol je zaměřen na hodnocení spolužáků dotazovaným. Toto hodnocení je opět subjektivní. V prvním sloupečku jsou vypsány kladné vlastnosti, v druhém záporné. Pozornost bychom měli zaměřit na pojem „osamocený žák“. Odpověď by nám mohla odhalit žáka, který stojí na okraji kolektivu třídy.

Kombinace různých typů otázek (škálování, sociometrie, uzavřené otázky, apod.) přináší objektivizovaný pohled na třídní kolektiv.

Před vyplňováním testu musí být žáci s testem dobře seznámeni. Braun ve své příručce k testu uvádí příklad, jak žáky uvést do situace:

*„Dostáváte do rukou dotazník, který má ukázat kvalitu vaší třídy, vztahy mezi dětmi a srovnat váš třídní kolektiv s kolektivy dalších tříd naší školy. Aby takové sledování mělo smysl, je nutné dotazník vyplnit pravdivě a spravedlivě. Rozhlédněte se po ostatních ve třídě. Nezapomeňte na spolužáky, kteří dnes nejsou ve škole.*

#### 4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZA ÚČELEM ZJIŠTĚNÍ, JAK JE ŽÁK S PAS PŘIJÍMÁN TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

*Nyní spolu projdeme jednotlivé části testu. Má šest předtištěných úkolů. Vyplňujte je jmény a příjmeními spolužáků vaší třídy. Jiná jména nepišť. ...projdeme celý test a zodpovíme dotazy .... Nyní máte čas na vyplnění.*“ (Braun, 1998, s. 4).

**Dotazník B-4** (Příloha č. 4) je modifikovaný dotazník B-3. Tento dotazník je určen pro žáky od 4. ročníků, avšak v příručce „Bezpečné klima ve třídě“ od autorů P. Hrouzek, Z. Marková a kolektiv, lektorů *Minimalizace šikany*, je doporučován i pro žáky 2. - 3. tříd. Jelikož je do našeho výzkumu zařazen žák druhého ročníku, rozhodli jsme se tento dotazník také využít.

První dvě otázky jsou totožné jako v Dotazníku B-3. Žák si může zvolit tři spolužáky, které by si vybral a nevybral za přítele.

Ve třetí otázce má žák přiřadit danou vlastnost alespoň jednomu spolužákovi. Velmi důležité je při seznamování žáků s dotazníkem vysvětlit, co uvedené vlastnosti znamenají. Pro naše šetření je opět zajímavá poslední možnost: „*osamocený*“. Mohlo by nás to upozornit na žáka, který stojí mimo kolektiv.

Čtvrtá otázka dotazovaným žákům předkládá tvrzení, například „*ve třídě jsem spokojen*“ a oni pouze odpovídají ano - ne. Opět se jedná pouze o subjektivní pocit.

Je nutné si uvědomit, že tyto dotazníky nelze vyplňovat anonymně. Pro správné vyhodnocení potřebujeme jména žáků jednotlivých tříd, a proto je vždy nutné zajistit souhlas zákonného zástupce žáka (Příloha č. 5). Při vyplňování dotazníku je nutné žáky upozornit, aby nezapomněli na žáky, kteří nejsou ve třídě přítomni. Je vhodné, aby se diagnostiky zúčastnilo nejméně 80% žáků. Menší účast by měla vliv na průkaznost výsledků. Celý test trvá přibližně 25 minut.

#### 4. 2. 6 Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

Doplňujícím materiálem ve sběru dat je polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Oslovili jsme třídního učitele, asistenta pedagoga a rodiče a položili jim několik totožných otázek. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit názor výše zmíněných osob na třídní kolektiv a na začlenění žáka s PAS v něm. Předpokládáme, že jejich pohled na třídu a třídní kolektiv se může lišit. Vyplývá to ze skutečnosti, že učitelé nejsou přítomni po celou dobu vyučování ve třídě, zvláště na druhém stupni. Názory pedagoga mohou být ovlivněny různými faktory (jeho očekáváním, zkušenostmi, empatií, zpracováním informací, úspěšností žáka apod.).

#### 4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZA ÚČELEM ZJIŠTĚNÍ, JAK JE ŽÁK S PAS PŘIJÍMÁN TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

Důležité je také vyjádření asistenta pedagoga, protože je více spjat s žákem s PAS, je s ním v užším kontaktu. Pomáhá mu s adaptací na školní prostředí, s rozvojem sociálních dovedností, s orientací v prostoru a čase, zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou, ale co je velmi důležité, pomáhá mu při řešení konfliktů se spolužáky a jejich vzájemné komunikaci a sociální interakci. Asistent pedagoga je žákovi s PAS oporou po celou dobu vyučování i o přestávkách. Proto jeho postřehy mohou být pro náš výzkum daleko více přínosnější než postřehy ostatních pedagogických pracovníků. Během celého dne může sledovat chování žáka s PAS v kolektivu třídy, jeho zapojení do kolektivu a zná i jeho kamarády. Většina integrovaných žáků cítí u svého asistenta oporu a postupně si získává jejich důvěru. Z tohoto důvodu může mít asistent o třídním kolektivu a o zapojení žáka s PAS v něm více informací než samotný učitel.

Stejně důležité pro náš výzkum je vyjádření rodičů. Pohled rodičů může být zcela odlišný od pohledu ostatních zúčastněných osob. Rodiče nejsou přítomni se svým dítětem ve třídě. Jejich informace vychází z domněnek, které si vytvoří na základě rozhovoru s učitelem, asistentem a hlavně se svým dítětem.

Zvolili jsme následující otázky:

- Jak hodnotíte třídní kolektiv?
- Jaký vztah (z Vašeho pohledu) mají ostatní k integrovanému žákovi?
- Ovlivňují problémy integrovaného žáka s PAS (v komunikaci, sociální dovednosti apod.) vztahy s ostatními spolužáky? Pokud ano, jak?
- Má integrovaný žák s PAS ve třídě kamarády?
- S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?
- Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?

### 4. 3 Popis výzkumného terénu

Jedná se o úplnou základní školu, která se nachází v Městě Touškově. V současné době je v ní vzděláváno 398 žáků, z tohoto 38 žáků má stanovený 2. a 3. stupeň podpurných opatření. Jedná se o otevřenou školu, která se také zaměřuje na vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a

#### 4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZA ÚČELEM ZJIŠTĚNÍ, JAK JE ŽÁK S PAS PŘIJÍMÁN TRÍDNÍM KOLEKTIVEM NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením. Výuka probíhá ve dvou budovách. Menší budova se nachází na Dolním náměstí, ve které můžeme nalézt speciální třídy a třídy 1. a 2. ročníku. Větší „hlavní“ budova školy se nachází v Čemínské ulici, tam se vzdělávají žáci od 3. ročníků až do 9. třídy. Obě školy jsou moderně zařízeny a plně vybaveny. Jsou vhodné pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum probíhal v obou budovách.



## 5 Vlastní výzkumné šetření

### A. Kazuistiky jednotlivých žáků - první stupeň

#### 5.1 Tomáš - Kazuistika

- **Jméno:** Tomáš
- **Věk:** 8 let, 2. ročník
- **Základní diagnóza:** Poruchy autistického spektra, ADHD
- **Zpráva z vyšetření**

Tomáš byl vyšetřen ve Speciálně pedagogickém centru v Plzni ještě před nástupem do 1. ročníku. Vyšetření proběhlo na žádost rodičů a doporučení mateřské školy z důvodu neobvyklého chování chlapce. Ze závěru vyšetření vyplývá, že se legislativně jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dle §16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších změn. Podle novely školského zákona (č. 82/2015 Sb.) se jedná o žáka s potřebou podpůrných opatření třetího stupně.

Třídní učitelka popsala Tomášův nástup do 1. třídy v hodnocení IVP za 1. ročník a za 1. pololetí 2. ročníku (Příloha č. 6). Hodnocení třídní učitelky za 1. pololetí 2. ročníku je téměř totožné jako hodnocení v 1. ročníku. V chování chlapce nedošlo k žádným změnám.

#### 5.1.1 Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, asistentkou a matkou

##### a) Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„Kolektiv třídy je podle mého názoru dobrý, o přestávkách vládne kamarádská atmosféra, děti si hrají společně nebo ve skupinkách. Děti se ve většině případů znají z MŠ, ale bez problémů přijaly spolužáky z okolních vesnic, a stejně tak i žákyni, která nově přišla v průběhu pololetí. Občas někdo vyvede nějakou „lumpárnu“, ale vždy v mezích normy a přiměřeně k věku, vše se vyřešilo bez velkých problémů.“*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žákovi s PAS?**

*„Vzhledem k tomu, že jsou s žákem s PAS již od předškolního věku, tak mohu říct, že ho respektují takového, jaký je, a nedělá jim problém začlenit ho do kolektivu.“*

- **Ovlivňují problémy žáka s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*„V tomto případě záleží na aktuálním stavu žáka, jeho náladě a míře únavy. Většinu přestávek tráví s ostatními, pouze v několika málo případech vyžadoval klid a raději si sedl na předem domluvené místo na chodbě.“*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*„Má, ale musím podotknout, že rodiny těchto žáků se vzájemně navštěvují i mimo školu a znají se tak v podstatě od útlého věku. Jinak jak jsem již výše zmínila, myslím si, že se ve třídě kamarádí všichni. Aby někdo žáka vyložené odháněl, nebo si s ním nevydržel hrát, povídat, to určitě ne. Možná by si ho nezvolili za nejlepšího kamaráda, ale určitým způsobem spolu vycházejí.“*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*„Největší problém je časté vydávání různých zvuků a v případě větší unavenosti i odmítání plnění zadaných úkolů.“*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*„Klima třídy bylo od prvního ročníku často narušováno pandemií Covid-19, proto si myslím, že nějaký významný posun nebo vývoj vztahu ostatních žáků k žákovi s PAS nenastal.“<sup>30</sup>*

## **b) Polostrukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga**

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„Třídní kolektiv hodnotím spíše jako průměrný. Oproti předchozí třídě, ve které jsem byla, je tento kolektiv dle mého názoru obtížně zvladatelný – co se týká organizace a výuky. Je zde velká nesourodost dětí, jak podle úrovně znalostí, tak i dle sociálního zázemí rodiny. To vše má velký vliv na průběh vyučování, pozornost a soustředění dětí i celkové klima třídy. Ve třídě je i velká převaha chlapců oproti dívkám, což má na chování třídy dle mého názoru též velký vliv. Je zde větší soutěživost a rivalita.“*

---

30 Tomášova třídní učitelka [ústní sdělení]. Město Touškov, 22. 1. 2021.

*Třída se bohužel i vlivem protiepidemiologických opatření a častým přerušováním prezenční výuky neměla možnost „stmelit“ tak, jako předchozí ročníky. Naopak se tím prohloubily rozdíly ve vědomostech dětí.*

*Podle mého dojmu třída nepůsobí jako velká parta, která by se vzájemně motivovala k lepším výkonům. Ani zde zatím nevzniklo mnoho přátelských vztahů. Nicméně jsou pozitivní, veselí a o přestávkách velmi živí.“*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žákovi s PAS?**

*„Žákovi s PAS děti přijímají naprosto přirozeně. Tomáš ve třídě působí stejně jako ostatní děti, není z kolektivu odtržený, zapojuje se do třídní práce stejně jako ostatní, o přestávkách komunikuje se všemi dětmi zcela přirozeně, často je i středem pozornosti.*

*Sociální komunikace s dětmi i dospělými je u Tomáška na velmi dobré úrovni. Podle mého názoru děti ve třídě nevnímají Tomáška příliš jinak. Vnímají a přijímají, že má chlapec ve výuce podpůrná opatření (asistent, pomůcky, úlevy).“*

- **Ovlivňují problémy žákovi s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*„Na některé spolužáky negativně působí časté narušování výuky hlasitými projevy Tomáše. Chlapec často při únavě nebo při nedostatku soustředění vydává monotónní opakované zvuky (hučí...) nebo ťuká tužkou nebo jinými předměty. Při opakovaném rušení někteří žáci chlapce sami napomínají, u některých to vyvolává i rozčilení. Často se stává, že Tomáš v hodinách odmítá pracovat – hlasitým nesouhlasem. V takových situacích musí asistentka s chlapcem odejít ze třídy na chodbu. Myslím si, že toto chování může mít vliv na to, že někteří spolužáci nemají potřebu Tomáše vyhledávat a více se s ním přátelit, přesto ho berou jako člena třídy.“*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*„Tomášek má ve třídě velkou kamarádku (ta je v našem výzkumu označena D 3). Maminky obou dětí se spolu přátelí a často se navštěvují. Obě děti i ve škole spolu tráví většinu času, často i celé přestávky. Podle mého názoru je toto přátelství pro Tomáška velkou pomocí při celkovém začlenění do kolektivu třídy. Myslím si, že je chlapec dobře začleněn v třídním kolektivu i díky tomu, že se jedná o třídu na malém městě a děti se po vyučování potkávají i mimo školu (akce Města Touškova, hřiště, apod.)“*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*„Největší problém u Tomáše je jeho častá nesoustředěnost při hodinách a jeho nechuť k práci. Oboje vyjadřuje nahlas a často tím narušuje chod vyučování. Když má „své“ dny a ruší častěji, a někdy i v průběhu celého dne, má to vliv na celou třídu. Některé děti to hodně zneklidňuje.“*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*„Vzhledem k tomu, že působím ve třídě jako asistentka teprve první školní rok, a z toho převažuje distanční výuka, zatím nepozoruji na začlenění Tomáška do třídního kolektivu žádné výrazné změny.“<sup>31</sup>*

### c) Polostrukturovaný rozhovor s matkou

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„Bohužel na tuto otázku nemohu odpovědět. Tomášek o škole doma moc nemluví. Většinou se o dění ve škole dozvím jednou nebo dvěma větami.“*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žákovi s PAS?**

*„Myslím si, že ostatní spolužáci Tomášovo chování nechápou. Nerozumí tomu, proč je hlučný, když nemusí apod.“*

- **Ovlivňují problémy žáka s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*„Řekla bych, že ano. Tomáš neví, jak reagovat na pošťuchování mezi spolužáky a jeho reakce jsou většinou nepřiměřené. Dalo by se říct, dokonce přehnané.“*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*„Ve třídě má kamarádku, kterou zná již od malička. Mají mezi sebou velmi blízký vztah, téměř jako by byla jeho sestra. Také často mluví o D 13, Ch 9 a Ch 12.“*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*„Největší problém má s pozorností a soustředěností. Při online hodinách jsem zjistila, že když mají doučování v menším počtu žáků, je lépe soustředěný a více spolupracuje. Dále bych*

---

31 Tomášova asistentka pedagoga [ústní sdělení]. Město Touškov, 22. 1. 2021.

*řekla, že ačkoliv je Tomášek sám velmi hlučný, vadí mu hluk. Ve třídě je plno šumu, křiku a povídání a Tomášek chce být slyšet, nechce být tzv. druhý. Myslím si, že z tohoto důvodu zlobí, křičí a pak mu dojdou síly a on neví, jak se zklidnit a opět se začít soustředit.“*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*„Řekla bych, že ano. I když se to velmi špatně hodnotí, protože v současné době probíhá rotační výuka.“*

- **Co má Tomášek rád?**

*„Tomášek má hodně stereotypní zájmy. Stále ho zajímají vlaky. Zná téměř všechny typy vlaků, včetně rozměrů, výkonu apod. V současné době opakovaně sleduje dokument o starých vlacích.*

*Také ho velmi zajímají mapy. Velmi často si vyhledává mapy na webových stránkách Google. Plánuje si různé trasy, říká mi souřadnice, vyhledává hory a zjišťuje jejich výšku, hledá cesty, které tam vedou apod.*

*Před rokem se zase zajímal o Vesmír, zvláště o měsíce naší sluneční soustavy.“*

- **Co nemá rád?**

*„Vadí mu hluk, například silný motor (motorka, pila...), také nemá rád oblékání, největší problémy má s ponožkami, a ještě má problém s jídlem (některá jídla vůbec nejí).“<sup>32</sup>*

## 5. 1. 2 Dotazník B-4 vyhodnocení

Ve třídě je vzděláváno 14 žáků, z toho jsou tři dívky a 11 chlapců. Čtvrtina z nich pochází ze sociálně slabých rodin, což má vliv na jejich domácí přípravu a přípravu na vyučování. Je zde 5 žáků integrovaných, jeden má diagnostikované poruchy autistického spektra, druhý ADHD a další tři žáci mají SPU. Všem byla doporučena podpůrná opatření - IVP. Žák s PAS má podpůrné opatření 3. stupně - asistenta pedagoga. Žáci se velmi liší úrovní svých znalostí a dovedností. Tato třída je velmi nevyrovnaná.

Vzhledem k tomu, že se jedná o druhý ročník, byl s dětmi vypracován Dotazník B-4, který je určen pro mladší žáky. Na začátku bylo dětem vysvětleno, co znamenají jednotlivé pojmy, například: spolehlivý, zábavný, se všemi kamarád, nespolehlivý, protivný a osamocený.

---

32 Tomášova matka [ústní sdělení]. Město Touškov, 15. 2. 2021.

Při vyhodnocování dotazníku v rámci anonymity byli žáci označeni kódy (Ch - chlapec, D - dívka a číslo označuje abecední pořadí). Pouze integrovaný žák s PAS je uveden jménem i kódem, aby bylo dobře zřetelné jeho postavení ve třídě, ale jeho jméno je změněno. V seznamu žáků, který pro vyhodnocení dotazníku potřebujeme, si označíme žáky, kteří dotazník nevyplňovali, buď z důvodu nepřítomnosti ve škole, nebo jsme neobdrželi souhlas se sociometrickým šetřením od rodičů. Při vyplňování dotazníku bylo ve třídě přítomno 12 žáků, což činí 85,71 % z celkového počtu žáků ve třídě, nezúčastnili se pouze dva žáci, kteří jsou označení Ch 2 a Ch 7.

Jak uvádí Braun ve své Příručce k dotazníku (1998), žáci i přes upozornění, aby při vyplňování brali v úvahu i chybějící spolužáky, na ně zapomínají, což ovlivňuje výsledky šetření.

Při zpracování dotazníku se porovnávají kladné a záporné body, které dítě získalo v otázkách 1, 2 a 3. Pokud odečteme záporné body od kladných, získáme hierarchii třídy. Žák, který získal nejvíce kladných bodů, patří mezi nejoblíbenější, a ten, který získal nejnižší číslo, patří k nejméně oblíbeným. Mluvíme o atraktivitě a neatraktivitě žáka, tedy o oblíbenosti a neoblíbenosti (Příloha č. 7).

#### **Otázka č. 1 - Které tři spolužáky máš nejraději? (Příloha č. 8 - graf. č. 1)**

1. .... + 3 b.
2. .... + 2 b.
3. .... + 1 b.

Statisticky zjišťujeme u každého žáka počet kladných voleb. Za 1., 2. a 3. pořadí přičítáme výše uvedené body. Posuzujeme, kdo je nejvíce atraktivní ve třídě.

Mezi atraktivní žáky, kteří získali stejný počet bodů (16 b.) patří Ch 14 a D13. Na druhém místě se umístil Ch 7 (11 b.) a na třetím dva žáci Ch 4 a Ch 8 (10 b.).

Námi sledovaný Tomáš se umístil na sedmém místě a získal 9 bodů, což vůbec není špatný výsledek. V míře atraktivnosti se umístil uprostřed třídy.

**Otázka č. 2 - Které tři děti ze třídy by sis za kamarády nevybral? (Příloha č. 8 - graf č. 2)**

1. .... - 3 b.

2. .... - 2 b.

3. .... - 1 b.

Na prvním místě nejméně atraktivní žák se umístil námi sledovaný chlapec Tomáš (-27 b.), na druhém místě je Ch 5 (-25 b.) a na třetím místě se umístila D 3 (6 b.). Mezi prvními dvěma chlapci a dívkou je velký bodový rozdíl. Oba chlapci jsou integrovaní a jejich umístění vypovídá o tom, jak je hodnotí jejich spolužáci.

**Hierarchie třídy**

Rozdílem kladných a záporných bodů získáme postavení jednotlivých žáků ve třídě. Vše je názorně zobrazeno v tabulce č. 1 - Hierarchie třídy - 2. ročník (Příloha č. 7).

Hierarchie třídy nám ukazuje, že 50 % žáků je umístěno v kladné polovině třídy. Nejvyšší počet kladných bodů získala dívka, která patří mezi výrazné postavy v kolektivu třídy, a proto tento výsledek není překvapením. Na druhém místě s výsledkem o jeden bod horším se umístil chlapec, který patří mezi velmi klidné a bezproblémové žáky. Sledovaný chlapec Tomáš se umístil na předposledním místě (-18 b.). Toto umístění jsme očekávali, protože se jedná o žáka, kterého ostatní spolužáci označují za nespolehlivého, protivného.

Velmi nás překvapil výsledek Ch 5, který se umístil na posledním místě (-23 b.). Dokonce přeskočil výsledek Tomáše. Upozornili jsme na to třídní učitelku, protože se domníváme, že by měla tohoto chlapce více sledovat. Žáci, kteří získali málo kladných i záporných bodů, jsou vlastně nevýraznými členy třídy. Jak řekl Braun (1998, s. 6): „... *nestojí třídě za to, aby je milovala ani nenáviděla...*“.

**Vyhodnocení 1. otázky** - Tomáše za kamaráda by si vybrala dívka, která byla již několikrát zmiňována v odpovědích učitelky, asistentky i maminky Tomáše. Tato dívka D 3 je chlapcovou kamarádkou již od narození, protože rodiny se vzájemně navštěvují a přátelí. Jejich volba byla vzájemná. Tomáše jako svého kamaráda uvedl ještě spolužák Ch 12. Tomáš by si vybral za kamarády D 1, D 13 a Ch 9.

**Vyhodnocení 2. otázky** - Tomáše za kamaráda by si nevybrali žáci D 3, Ch 8, Ch 9 a D 13. Tomáš by si nevybral žáky Ch 5 a Ch 11, z toho u chlapce Ch 5 se jedná o vzájemnou volbu.

**Otázka č. 3 - K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:**

Spolehlivý ..... + 1 b.	Protivný ..... - 1 b.
Zábavný ..... + 1 b.	Nespolehlivý ..... - 1 b.
Se všemi kamarád ..... + 1 b.	Osamocený ..... - 1 b.

**Vyhodnocení 3. otázky** - Celkové vyhodnocení znázorňuje tabulka č. 2 - Vyhodnocení vlastností - 2. ročník (Příloha č. 7).

Celkem kladně sledovaného chlapce ohodnotili dva žáci. Žákyně D 1 označila Tomáše za *zábavného a se všemi za dobře*, opět se jedná o dívku, která s Tomášem kamarádí a zná ho od dětství. Žákyně D 3 označila Tomáše, že je *se všemi za dobře*.

Tomáše jako *protivného* označilo šest žáků D 13, Ch 4, Ch 5, Ch 8, Ch 10 a Ch 14, jako *nespolehlivého* ho označili čtyři žáci D 13, Ch 4, Ch 9 a Ch 10 a za *osamoceného* ho označilo šest žáků D 13, Ch 4, Ch 5, Ch 8, Ch 11 a Ch 12. Bohužel, v těchto záporných vlastnostech byl Tomáš ohodnocen nejvíce body ze třídy. To znamená, že 41,66 % všech dotazovaných žáků označilo Tomáše jako protivného a osamoceného. Vzhledem k chlapcovu chování, které uvádí třídní učitelka, asistentka pedagoga i matka chlapce, lze tento výsledek předpokládat. Tomáš při vyučování vyrušuje, vydává různé hučivé zvuky, tluče tužkou do lavice apod. To samozřejmě ostatní žáky ruší, rozčiluje a odvádí jejich pozornost od výuky. Celkově výuka probíhá pro ostatní spolužáky v nepříjemném prostředí. A jak uvádí v rozhovoru asistentka pedagoga, některé žáky Tomášovo chování velmi zneklidňuje.

**Otázka č. 4 - Odpověz:**

- |  |          |
|--|----------|
| a) Ve třídě jsem spokojen              | ano - ne |
| b) Jsme spíše hádavá třída             | ano - ne |
| c) Do školy se těším                   | ano - ne |
| d) Máme spolužáka, který nám ubližuje  | ano - ne |
| e) Některému spolužákovi je ubližováno | ano - ne |



**Vyhodnocení 4. otázky** - výsledky lze vyčíst z tabulky č. 3 - Vnímání atmosféry ve třídě.

Tabulka č. 3 - Vnímání atmosféry ve třídě - 2. ročník

Vnímání atmosféry ve třídě	
Ve třídě jsem spokojen	91,67 %
Jsme spíše hádavá třída	25 %
Do školy se těším	91,67 %
Máme spolužáka, který nám ubližuje	75 %
Některému spolužákovi je ubližováno	75 %

Z tabulky vyplývá, že  $\frac{3}{4}$  dotazovaných žáků si myslí, že ve třídě je žák, kterému je ubližováno a zároveň stejný počet žáků se domnívá, že ve třídě je žák, který ubližuje. Přesto se 91,67% žáků do školy těší a jsou ve škole spokojeni, což znamená, že jeden žák se do školy netěší. Na základě vyhodnocení vyplněných dotazníků jsme zjistili, že žák, který se do školy netěší, nepatří mezi integrované žáky. Jedná se o žáka ze sociálně slabého prostředí s vysokou absencí.

Tomáš ve svém dotazníku uvedl, že *se do školy těší*. Na otázku, *zda je ve třídě spolužák, kterému je ubližováno*, zaškrtnl ano, stejně odpověděl i na otázku: *máme spolužáka, který nám ubližuje*. Za osamocené považuje Ch 2. Na otázku: *ve třídě jsem spokojen* odpověděl také kladně.

Podle výsledků z dotazníků můžeme třídu charakterizovat celkem jako průměrný kolektiv, kvalita kolektivu byla stanovena na škále 0-5 číslem 3. Vzhledem k tomu, že oba ročníky byly poznamenané distanční výukou, není tento výsledek špatný. Žáci neměli příležitost se více sblížit a navázat užší přátelské vazby.

Ve třídě není nikdo, kdo by byl úplně vyčleněn z kolektivu. Třída je rozdělena na menší skupinky, které spolu tráví čas o přestávkách. Námí sledovaný chlapec se s ostatními spolužáky příliš nekamarádí, spíše tráví přestávky s dívkou D 1.

**5. 1. 3 Analýza výsledků**

Na základě sociometrického šetření a jeho výsledků lze říci, že se potvrdilo to, co jsme se dozvěděli z rozhovorů s třídním učitelem, asistentkou pedagoga a matkou. Tomáš je součástí třídního

kolektivu, není spolužáky odmítán, ale ani nestojí v centru jejich zájmu. Neublíží mu, ale také se ho nevšímají. V podstatě má Tomáš jednu kamarádku, kterou, jak již bylo několikrát zmíněno, zná od útlého věku. Tomáš je velmi chytrý chlapec s neobvyklými zájmy. Pro své spolužáky je nezajímavý, vnímají ho pouze jako rušivý článek třídy, a proto mu přiřadili vlastnosti – protivný, nespolehlivý a osamocенý. Na druhou stranu je však nutné říci, že Tomáš zřejmě o jejich pozornost nemá zájem a v tomto období mu zatím stačí pouze jedna kamarádka. Dokonce dívka, která je označena D 13, uvedla Tomáše ve všech třech záporných vlastnostech, přičemž Tomáš ji uvedl jako svoji kamarádku ve třídě. Podle našeho názoru z toho plyne, že chlapec má zkreslené vnímání sociálních vztahů. Při osobním setkání působí chlapec veselým a bezproblémovým dojmem.

## 5. 2 Valérie - Kazuistika

Maminka Valérie byla velice vstřícná a ochotná nám s výzkumem pomoci, a proto bychom chtěli nejdříve zmínit příběh Valérie tak, jak ho uvádí maminka, a až následně se věnovat vyjádření odborníků. Její slova jsou pro nás velmi cenná (Příloha č. 9).

- **Jméno:** Valérie
- **Věk:** 11 let, 5. ročník
- **Základní diagnóza:** Autismus, Aspergerův syndrom
- **Zpráva z vyšetření**

Dívka podstoupila první vyšetření před nástupem do první třídy v SPC na doporučení z mateřské školy. Z vyšetření vyplývá, že z hlediska legislativy se jedná o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami ve smyslu § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Třídní učitelka nás seznámila se závěry vyšetření (Příloha č. 10).

Na základě žádosti podané matkou dívky a podloženou doporučením školského poradenského zařízení škola rozhodla o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Ze základních údajů, které byly v plánu zmíněny, vyplývá, že dívka je nesoustředěná, její chování je často provázeno výbuchy zlosti a agresivitou. Nevládá plnit více příkazů najednou, v jejich plnění je velmi neochotná. Musí být neustále motivována. Mezi spolužáky není příliš oblíbená. Není schopna s nimi spolupracovat, chová se dominantně. Vyžaduje, aby si všichni hráli podle jejích pravidel. Pokud tomu tak není, reaguje afektivně, utíká ze třídy, zalézá pod umyvadlo, ubližuje dětem.

Z tohoto důvodu potřebuje mít nad sebou neustále dohled, asistent pedagoga s ní musí být nejen po celou dobu výuky, a také ve školní družině. Jejím největším zájmem je kreslení a dinosauři.

## 5. 2. 1 Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a matkou

### a) Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga

Rozhovor probíhal s třídní učitelkou a asistentkou společně, ve svých odpovědích se vzájemně doplňovaly. Tento rozhovor se od ostatních rozhovorů lišil tím, že byl daleko živější a spontánnější. Bylo vidět, že dívku velmi dobře znají, že jsou empatické a snaží se, aby se dívka co nejlépe uplatnila v třídním kolektivu.

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„Třídní kolektiv je sehraný. Neshledala jsem zatím žádné výraznější problémy, občas se sice pošťuchují, nebo jim něco nevyjde... Některé děti se drží stranou, například Míša nebo Jirka, pak se zde vyskytují děti, které rády pošťuchují druhé, ale celkem si myslím, že jsou v pohodě. Vůči Valérii jsou tolerantní. Jsou už naučené, kdy mají jít Valérii z cesty. Už poznají dopředu její reakci. Na druhé straně, asistentka již ponaučila dívku, že pokud někoho šťouchne, tak jí to ten druhý může oplatit. To se týká převážně chlapců, kteří s ní nemají takovou trpělivost, a také se již stalo, že jí to některý z nich vrátil.“*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žáku s PAS?**

*„Spolužáci znají Valérii již od první třídy, někteří ještě i z mateřské školy. Jsou na ní zvyklí, tolerují ji, nevysmívají se jí. V poslední době jsem si všimla, že když Valérie začne vypravovat své příběhy o dracích nebo o tom, co se stalo doma, někteří z nich reagují pozvednutím očí a gesty, jako „už je to zase tady...“. Ovšem nic nahlas neříkají, takže si dívka jejich reakcí nevšimne. Na druhou stranu se jí nesnaží vyvracet existenci draků. Nechávací ji v klidu a její příběhy vyslechnou. Pochopili, že ona má svůj svět a svou fantazii. Neposmívají se jí. Ani jsem nezaznamenala nějaké narážky. Celkově se vztah spolužáků k Valérii zlepšil. V první a druhé třídě se jí báli, protože jim často ubližovala. Dnes již ví, jak dívka reaguje, a ví, že z ní nemusí mít obavy. V současné době jim již neubližuje, pouze je popichuje. V letošním školním roce jsem zaznamenala, že Valérie touží po fyzickém kontaktu, často spolužáky objímá, hladí, ráda se mazlí s asistentkou. Využívá jakoukoliv možnost se jich dotknout, například jde vyhodit pytlík od svačiny a při zpáteční cestě někoho pohladí. Tento fyzický kontakt již není zlý.“*

- **Ovlivňují problémy žáka s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*„Samozřejmě, že Valériiny problémy mají vliv na vztah s ostatními spolužáky. Žáci často pracují ve skupinách a při této práci je velmi dobře poznat, ve které skupině Valérie je. Valérie je neobratná, silnější a například v tělesné výchově ostatní spolužáky zdržuje a brzdí. V takové situaci vlastně již dopředu skupina ví, že soutěž prohraje a dle slov učitelky „musí se s tím smířit“. Ovšem podobně zdatní jedinci reagují i na jiné méně zdatné děti. Ale nikdo jí při soutěžích nevyčítá, že kvůli ní prohráli. To se v této třídě vůbec neděje.*

*Ale na druhé straně například při matematice nebo v přírodovědě ji chce každý do své skupiny, protože Valérie je velmi dobrá počtářka a má velký všeobecný rozhled. Ostatní spolužáci jsou si toho vědomi a částečně ji využívají. Valérie má v přírodovědě až encyklopedické znalosti a velmi často posílá odborné články i paní učitelce. Je hodně sečtělá.*

*Při různých projektových dnech ji ostatní spolužáci ochotně rádi zapojí do své skupiny, protože jsou si vědomi, že jim pomůže. Je to chytrá dívka, která má dobrou paměť a velmi hezky kreslí.*

*Při procházkách v přírodě se drží asistentky, protože neustále potřebuje mít vedle sebe někoho, kdo ji bude poslouchat. Její spolužáci už její vyprávění poslouchat nechtějí.“*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*„Valérie má ve třídě jednoho spolužáka, který má stejné zájmy jako ona. Mají společný kámen, který představuje dračí vejce, a oni se společně o tento kámen starají. Jejich fantazie je bezmezná, například vypravují asistentce, jací draci se podle teploty budou líhnout z vajíčka. Dle slov asistentky řadu informací musí vypustit, protože za celý den je informacemi o dracích úplně zahlcená.*

*Na konci letošního školního roku se bude muset tato třída rozdělit, protože nastoupí velké množství nových žáků z okolních vesnic a vzniknout třídy tři. Proto musíme dobře zvolit žáky, kteří budou ve třídě společně s Valérií, abychom jí tuto změnu usnadnili. Samozřejmě výše zmíněný kamarád bude s dívkou ve stejné třídě. Ptali jsme se jich a oba si to přejí. Valérie nechtěla žádného jiného spolužáka, pouze tohoto chlapce.“*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*„Valérie v podstatě žádný konkrétní problém nemá. Nastanou ovšem situace, které v daném okamžiku nezvládne a reaguje afektem. Například zapomněla si pomůcky na hodinu anglického jazyka. Asistentka jí řekla, aby se na začátku hodiny omluvila, ale ona to neudělala. V průběhu hodiny si žáci měli otevřít sešit, ale dívka ho neměla. Úplně ji to rozhodilo, odmítla pracovat a spolupracovat. Byla vyzvána, aby šla k tabuli a předvedla naučený rozhovor. I když vše uměla, odmítla k tabuli jít.*

*Velkým problémem byla distanční výuka. I když dívka ve škole vše umí, doma nepracovala a na upozornění učitele reagovala, že nemá čas. Tím získala za distanční výuku horší známky, což dívka velmi těžce nese. Přesto učitelka hodnotí její výkon při distanční výuce jako výborný. Společně s maminkou se snaží dívku vést k soběstačnosti, aby v životě vše, co nejlépe zvládala.“*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*„Dívku učím již třetím rokem a za tu dobu prodělala nesmírný vývoj. Čím je starší, tím více ustupuje její afektivní chování. Jak jsem již výše zmínila, i vůči ostatním spolužákům se chová lépe, neubližuje jim. A zároveň s tím se zlepšilo i jejich chování vůči ní. Tolerují ji, neubližují ji a oceňují její znalosti a schopnosti.“<sup>33</sup>*

## **b) Polostrukturovaný rozhovor s matkou**

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„Myslím si, že třídní kolektiv je dobrý.“*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žákovi s PAS?**

*Spolužáci si od Valérie udržují odstup.*

- **Ovlivňují problémy žáka s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*Určitě ovlivňují a hodně. Zdravé děti si hned od počátku všimnou, že je Valérie jiná. Nutí jim své „poznatky o dracích, své koníčky“. To, co jí zajímá, v čem si momentálně libuje, chce*

---

33 Valériina třídní učitelka, asistentka pedagoga [ústní sdělení]. Město Touškov, 26. 4. 2021.

*dětem říkat přesto, že oni o to zájem nemají. Neudrží vzdálenost a kontakty. I když někdy chce sama okolo sebe klid a „svoji bublinu“, druhým dětem to nedopřeje. Z toho pak vznikají problémy.*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*Naštěstí ano, chlapce Ch 10. Pravděpodobně bude mít stejnou diagnózu jako Valérie, ale rodiče to neuznali (nechápu to), tudíž nemá speciální přístup. Miluje taky draky, tak je to všechno v pořádku.*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*Valérie má největší problém s porozuměním si s vrstevníky, nemá sociální citění. Ani nezná hranice. A když se po distanční výuce vrátila, „projevy zvířátka“ použila i ve škole. Takže si jednoduše říkají, že je „divná, jiná, popř. Cáklá“.*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*Vývoj v začlenění do kolektivu skutečně je. Hlavně dívky mě moc potěšily, protože si Valérii o Vánocích vzaly mezi sebe. Ještě před dvěma roky před ní prchaly a až letos došlo ke změně. Dokonce se s ní i společně vyfotily. Zvlášť holčička D 14 je na ní hodná a pomáhá jí. Podle mého názoru je velmi důležité, jakou mají děti výchovu z domova. Rozhodně není dobře, když rodiče dětem řeknou, že Valérie je hloupá a ať se s ní nebaví. Nelze takhle lidi škatulkovat, svět není černobílý.<sup>34</sup>*

## 5. 2. 2 Dotazník B-3

Ve třídě je vzděláváno 18 žáků, z toho je pět dívek a 13 chlapců. Většina dětí spolu chodí do třídy již od prvního ročníku, v průběhu let přibyli Ch 3, Ch 6, Ch 7 a Ch 18. Chlapec označený značkou Ch 18 se ve čtvrtém ročníku na rok odstěhoval a nyní se opět do třídy vrátil. Ve třídě je jedna dívka, které je diagnostikována porucha autistického spektra - Aspergerův syndrom. Dívce byla stanovena podpůrná opatření 3. stupně - IVP a asistent pedagoga. Třídní učitelka se na základě pozorování domnívá, že ve třídě je ještě jeden chlapec, který by mohl mít poruchu autistického spektra. Rodiče nesouhlasí s vyšetřením, a proto je chlapec vzděláván bez podpůrných opatření. Velmi zajímavé je, že si tento chlapec Ch 10 rozumí se sledovanou dívkou Valérií D 2.

---

34 Valériina matka [ústní sdělení]. Město Touškov, 12. 4. 2021.

Žákům byl předložen Dotazník B-3, který je vhodný pro žáky od pátých tříd. Při vyhodnocování dotazníku v rámci anonymity byli žáci označeni kódy (Ch - chlapec, D - dívka a číslo označuje abecední pořadí). Pouze integrovaný žák s PAS je uveden jménem, aby bylo dobře zřetelné jeho postavení ve třídě, ale jeho jméno je změněno.

Dotazník vyplnilo 15 žáků, dva žáci byli nepřítomni a jeden žák neměl souhlas se sociometrickým šetřením od rodičů. Celkem se sociometrického šetření zúčastnilo 83,33 % dětí. Žáci většinou dotazník vyplnili v rozsahu mezi 70–96%, nikdo z dotazovaných nevyplnil dotazník celý. Před dotazníkovým šetřením jsme se několikrát ujistili, zda všichni rozumí všem pojmům, které se v dotazníku objevují. Nikdo se nevyjádřil nesouhlasně. Po podrobném prozkoumání vyplněných dotazníků jsme si však všimli, že většina dětí měla problém označit spolužáka negativním ohodnocením (Příloha č. 11).

**Otázka č. 1 - Mezi mé přátele v naší třídě patří:** (Příloha č. 12 - graf č. 3)

1. ...+ 3 b. .... Ch 16 +15 b.
2. ... +2 b. .... Ch 5, Ch 15, Ch 4 + 12 b.
3. ... +1 b. .... D 14 +11 b.

**Otázka č. 2 - Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral:** (Příloha č. 12 - graf č. 4)

1. ...- 3 b. .... Ch 18 - 17 b.
2. ...-2 b. .... Ch 6 - 14 b.
3. ...-1 b. .... Valérie D 2 -11 b.

**Vyhodnocení otázky č. 1**

Hodnocení této otázky bylo hodně vyrovnané. Nejvíce bodů získal Ch 16, ale pouze o tři body méně získali jiní tři žáci. Žádný bod nezískali žáci Ch 3 a Ch7. Nevíme, zda to nebylo ovlivněno tím, že nebyli při sociometrickém šetření přítomni ve škole. Žáky jsme však upozorňovali na to, že mají zmínit i ty spolužáky, kteří tu nejsou. Valérie získala pouze čtyři body. Za kamarádku by si ji vybral pouze žák Ch 10. Ten ji uvedl na prvním místě a jako jedinou.

**Vyhodnocení otázky č. 2**

Nejvíce záporných bodů získal chlapec Ch 18, který obdržel -17 b. Domníváme se, že jeho výsledek je ovlivněn tím, že do této třídy přešel z vyššího ročníku. Z důvodu neprospěchu mu bylo doporučeno opakovat čtvrtý ročník, následně se s rodiči přestěhoval a třídu opustil téměř na celý školní rok. V pátém ročníku v pololetí se opět do školy vrátil a pokračoval ve školní docházce. V podstatě neměl možnost se do nového kolektivu začlenit. Na druhém místě se umístil chlapec Ch 6, který získal -14 b. Také tento chlapec přišel do třídy později. Na 3. místě se umístila Valérie D 2 s -11 b.

**Otázka č. 6 - Najdi některého ze spolužáků, který je:**

spravedlivý	+1 b.	protivný	-1 b.
spolehlivý	+1 b.	nespravedlivý	-1 b.
zábavný	+1 b.	nevděčný	-1 b.
vždy v centru dění	+1 b.	nespolehlivý	-1 b.
se všemi za dobře	+1 b.	osamocený	-1 b.

**Vyhodnocení otázek č. 1, 2 a 6 - Hierarchie třídy**

Přičteme-li body získané v otázce č. 6 (za kladné vlastnosti 1 b. přičítáme a za záporné vlastnosti 1 b. odečítáme), získáme pořadí atraktivity a neatraktivity. Součtem všech bodů z těchto tří otázek získáme hierarchii třídy.

Výsledky lze sledovat v tabulce č. 4 - Hierarchie třídy - 5. ročník (Příloha č. 11).

Z této tabulky lze vyčíst, jak si stojí jednotliví žáci v kolektivu třídy. Mezi nejoblíbenější patří Ch 16, Ch 5, Ch 15 a D 14. Tito žáci získali přibližně stejný počet bodů. Chlapci na druhém místě se od prvního chlapce lišili pouze rozdílem jednoho bodu. Tři žáci Ch 12, Ch 9, Ch 1 se na bodové škále umístili téměř uprostřed, což by mohlo poukazovat na to, že jsou v podstatě se všemi zadobře, nijak se nevymykají a jsou celou třídou kladně přijímáni. Námi sledovaná dívka D2 se umístila na předposledním místě s počtem -7 b. Tento výsledek je ovlivněn tím, že ve vyplněných dotaznících se o ní nikdo nezmiňoval. Kladné body získala pouze od chlapce Ch 10, uvedl ji na prvním místě, že *by si ji vybral za přítele* a v otázce číslo 6 ji označil za *zábavnou*. Je to stejný chlapec, který byl učitelkou v rozhovoru zmíněn, že by mohl mít také poruchu autistického spektra.



Záporné body dívka získala od chlapce Ch 12, který ji uvedl na prvním místě v otázce č. 2 *jako přítele bych si nevybral* (-3 b.), chlapec Ch 5 jí určil druhé místo (-2 b.) a dívka D 14 ji v této otázce umístila také na první místo (-3 b.). Celkem Valérie získala -11 b.

**Vyhodnocení vlastností** - lze sledovat v tabulce č. 5 (Příloha č. 11).

Spolužáci Valérii téměř neuváděli, pouze chlapec Ch10 ji označil jako *zábavnou* a tři žáci (D14, D11, D17) ji uvedli jako *osamocenou*. Zajímavé je, že téměř všichni žáci měli problém s vyplňováním negativních vlastností. Většina z nich nenapsala vůbec nikoho. Z tohoto důvodu se míra vyplnění dotazníků pohybuje v rozsahu mezi 70–96 %. V posledním bodu *osamocený* Valérie získala stejný počet bodů jako chlapec Ch 10. Domníváme se, že oba dva jsou vnímáni spolužáky velmi podobně.

Valérie jednotlivým spolužákům nepřiradila všechny vlastnosti. Uvedla pouze *spolehlivý* Ch 16, *zábavný* Ch 10, *vždy v centru dění* Ch 6, *protivný* Ch 6 a *nespolehlivý* Ch 18.

### Otázka č. 3 - Sám sebe hodnotím

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá, se že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejevím zájem

Valérie označila odpověď *e* – *o dění ve třídě nejevím zájem*.

Dívka zřejmě opravdu o dění ve třídě nejeví zájem. Má svůj fantazijní svět, svět draků a dinosaurů a tím žije. Z rozhovoru s asistentkou jsme se dozvěděli, že dívka si nejvíce rozumí chlapcem Ch 10, který její zájem také sdílí. Společně mají kámen - veliké dračí vejce a starají se o něj. Řeší otázky typu: „zda změna teploty nemůže vejci ublížit“ apod. Je zřejmé, že podobné zájmy ostatní žáci ve třídě nemají.

### Otázka č. 4 - Klima ve třídě

Otázky č. 4 a 5 jsou založeny na hodnocení třídního kolektivu samotnými žáky. Mohou nám odhalit problémy, které se už v kolektivu mohou vytvářet, ale nemusí být ještě zcela patrné.

**Odpověz na následující otázky *ano – ne*:**

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano – ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano – ne
Stává se, že se do školy těším	ano – ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano – ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano – ne

Tabulka č. 6 - Hodnocení třídy žáky - 5. ročník

Ve třídě je nešťastný žák	20 %
Ve třídě je ubližovaný žák	33,33%
Do třídy se těším	86,67 %
Někdo mi pomůže s problémy	93,33 %
Problémy řešíme v klidu	86,67 %

Tři žáci ze 16 dotazovaných se domnívají, že ve třídě je nešťastný žák. Zajímavé je, že tito žáci označili jako osamoceného žáka dívku D2 (2x) a Ch 10 (1x). Nelze přesně říci, zda je mezi těmito volbami souvislost, ale tato možnost se zde nabízí. Na druhou stranu, námi sledovaná dívka odpověděla: *ve třídě je nešťastný žák - ne, ve třídě je ubližovaný žák - ano, do třídy se těším - ano, někdo mi pomůže s problémy - ano, problémy řešíme v klidu - ano*. Z toho vyplývá, že Valérie není ve třídě nešťastná.

**Otázka č. 5 – zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:**

Tato otázka se zaměřuje na pocity žáka v kolektivu třídy. Na stupnici od 1 do 7 žáci zaznamenávají subjektivní pocity. Nejmenší číslo znamená nejlepší pocit. Čím je číslo nižší, tím je žák spokojenější. Ve vyhodnocení je číslo, které udává aritmetický průměr.

pocit bezpečí	1 - 7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1 - 7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1 - 7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1 - 7	pocit nedůvěry
atmosféra tolerance	1 - 7	atmosféra netolerance

Tabulka č. 7 - Subjektivní míra pocitů jednotlivých žáků - aritmetický průměr - 5. ročník

Pocit bezpečí	1 – 7, nejlepší je 1	1,73
Pocit přátelství	1 – 7, nejlepší je 1	2,13
Atmosféra spolupráce	1 – 7, nejlepší je 1	2,43
Pocit důvěry	1 – 7, nejlepší je 1	1,93
Pocit tolerance	1 – 7, nejlepší je 1	2,67

Valérie označila: *pocit bezpečí - 2, pocit přátelství - 1, atmosféra spolupráce - 1, pocit důvěry - 2, atmosféra tolerance - 3.*

Z jejího hodnocení je patrné, že má ve třídě pocity podobné jako průměr třídy, nijak se neodlišuje a ve třídě se cítí dobře.

**5. 2. 3 Analýza výsledků**

Podle grafu č. 3 (Příloha č. 12) je zřejmé, že Valérii volil jako přítelkyni pouze Ch 10. V tomto případě se jedná o vzájemnou volbu, Valérie jako přítelkyni volila ještě dívku D 14. To, co na grafu nevidíme je, že Valérie v otázce č. 1 uvedla na třetím místě svoji asistentku. Ta ovšem do sociometrického šetření nebyla zařazena. Je zřejmé, že si dívka ke své asistentce vybudovala blízký

vztah a považuje ji za kamarádku, což je velmi přínosné pro navazování sociálního kontaktu se svými spolužáky.

Z grafu č. 4 vyplynulo, že ve třídě je jeden chlapec Ch 7, který nebyl spolužáky vůbec volen, ani v kladných, ani v záporných volbách. Zdá se, že stojí mimo kolektiv třídy, je pro spolužáky téměř „neviditelný“. Tento chlapec přestoupil do této třídy z jiné školy v průběhu čtvrtého ročníku. Bohužel, oba dva školní roky jsou ovlivněny distanční výukou, a proto je možné, že spolužáci tohoto chlapce v podstatě „nezaznamenali“.

Na základě získaných informací ze sociometrického šetření a rozhovorů můžeme usuzovat, že třídní kolektiv dívku přijal, avšak za kamarádku by si ji nevybral. Žáci ji přijali jako spolužačku, která má neobvyklé projevy chování.

V nižších ročnících se jí spolužáci obávali, nevěděli, co mohou od Valérie očekávat. Pokud se jí něco nelíbilo, projevovala se výbuchy hněvu a utíkala ze třídy, občas někoho uhočila. Spolužáci ji spíše sledovali a vyhýbali se kontaktu s ní. Dívka velmi ráda vypravovala různé smyšlené příběhy, které z počátku děti zajímaly.

Dnes, v páté třídě, je pro ně její vyprávování nezajímavé, a jak se zmínila třídní učitelka: *“V poslední době jsem si všimla, že když Valérie začne vyprávovat své příběhy o dracích nebo o tom, co se stalo doma, někteří z nich reagují pozvednutím očí a gesty jako „už je to zase tady...“. Ovšem nic nahlas neříkají, takže si dívka jejich reakcí nevšimne. Na druhou stranu se jí nesnaží vyvracet existenci draků. Nechávací ji v klidu a její příběhy vyslechnou. Pochopili, že ona má svůj svět a svou fantazii. Neposmívají se jí...“*.

V poslední době podle asistentky se jejich chování vůči dívce změnilo. Již si nenechávají ubližovat, a pokud se jim nelíbí její chování, dávají jí to najevo. Například když Valérie do někoho šťouchne, tak jí to oplátí, zvláště chlapci. Proto je nutné dívčino chování korigovat a vysvětlovat jí, co si může a nemůže dovolit.

V dotazníku spolužáci Valérii téměř nezmiňovali, pouze několikrát byla uvedena jako *osamocená*. Valérie podle svého vyjádření o dění ve třídě nejeví zájem, takže se zdá, že je ve škole spokojená a vůbec jí nevádí, že ostatní se o ni nezajímají. Stačí jí pouze její kamarád Ch 10 a asistentka pedagoga, kterou také uvedla jako svoji kamarádku, a její „dračí“ svět. Matka dívky sama

potvrdila, že Valérie chodí do školy velmi ráda, distanční výuka jí nevyhovovala a citovala její slova:  
*„...konečně skončila distanční výuka, já už jsem z toho byla zmatená...“<sup>35</sup>*

---

<sup>35</sup> Valériina matka [ústní sdělení]. Město Touškov, 26. 4. 2021.

## B. Kazuistiky jednotlivých žáků - druhý stupeň

### 5.3 Libor - Kazuistika

- **Jméno:** Libor
- **Věk:** 12 let, 6. ročník
- **Základní diagnóza:** Autismus, Aspergerův syndrom
- **Zpráva z vyšetření**

Na základě pozorování zvláštností v chlapcově chování bylo již v mateřské škole rodičům doporučeno psychologické vyšetření syna. Na tuto informaci rodiče reagovali velmi vstřícně, protože si byli vědomi, že chlapcovo chování skutečně není obvyklé.

První vyšetření proběhlo v roce 2014, kdy bylo chlapci pět let. Třídní učitelka nás seznámila se závěry vyšetření (Příloha č. 13).

V závěru zprávy psycholog shrnuje poznatky, ke kterým v průběhu vyšetření došel. Liborovy aktuální rozumové schopnosti (ve věku pěti let) jsou v pásmu nadprůměru. V některých oblastech je jeho výkon značně nerovnoměrný. Performační škála (doplňování obrázků, kódování, řazení obrázků, kostky, skládky, bludiště, hledání symbolů) je nad průměrem, škála usuzování je průměrná. Chlapec je velmi emočně labilní, sociálně nezralý, s projevy hostility.<sup>36</sup> Je třeba zohlednit, že chlapec potřebuje delší čas na adaptaci v novém prostředí a na nové situace.

Na základě doporučení školského poradenského zařízení SPC rodiče podali žádost o integraci chlapce do 1. třídy ZŠ a MŠ Město Touškov. Z vyšetření v SPC vyplývá, že chlapci byla stanovena podpůrná opatření 3. stupně - doporučeno strukturované učení a dodržování zásad pro vzdělávání dětí a žáků s autismem (zajišťovat předvídatelnost dění, stanovit a dodržovat pravidla dění, ověřovat si

---

<sup>36</sup> Hostilita (z. Lat. hostilis, nepřátelský) je v psychologii dlouhodobý emoční stav pacienta, který se projevuje agresivním či nepřátelským jednáním vůči druhým lidem. Podstatným rysem hostility je hněvivé odmítání druhých, vědomá touha a snaha uškodit. Hostilita je často spojována s agresí jako její příčina, ale nemusí tomu tak být pokaždé. I přes jejich evidentní blízkost je možné agresí, agresivitu a hostilitu poměrně zřetelně významově odlišit.  
<https://cs.wikipedia.org/wiki/Hostilita>

míru a úroveň porozumění apod.), včetně nastavení pozitivního motivačního a hodnotícího systému, individuálního přístupu či sníženého počtu žáků ve třídě.

Liborovi byl přidělen asistent pedagoga po celou dobu školní výuky i družiny.

Z hlediska legislativy se jedná o žáka se speciálním vzdělávacími potřebami ve smyslu § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Pro Liborovu třídní učitelku bylo vzdělávání žáka s PAS první zkušeností, a proto se mu velmi věnovala. Po celou dobu vzdělávání sledovala Liborovo chování, problémy i pokroky, a vše si podrobně zaznamenávala (Příloha č. 14). V příloze jsou shrnuty největší problémy, které nastaly s adaptací na nové prostředí u integrovaného žáka s PAS. Samozřejmě bylo nutné vysvětlit Liborovo chování ostatním spolužákům, například proč chlapec smí jíst během hodiny.

V tomto konkrétním případě je nutné vyzdvihnout spolupráci s rodiči. Rodiče společně s chlapcem vypracovali „motivační program“, v jehož rámci byla stanovena přesná pravidla, která musel Libor dodržovat. Cílem těchto pravidel bylo odstranění nežádoucího chování. Chlapec, jak je již zmíněno v příloze č. 13, si velmi rád hrál s Legem. Za dodržování pravidel dostal vždy kostičku ze stavebnice. Učitelka za každou úspěšně zvládnutou vyučovací hodinu dala Liborovi razítko do sešitu. Za celý den musel nasbírat čtyři razítka, pokud se mu to nepodařilo, nedostal odměnu.

V hodnocení IVP lze pozorovat mírné zlepšení v adaptaci žáka na nové prostředí a nové spolužáky. Podrobněji je uvedeno v příloze č. 15.

### **5. 3. 1 Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a matkou**

Paní učitelka, se kterou je veden rozhovor, je ve škole nová. Před tím Libora ani jeho spolužáky neznala, a proto její odpovědi jsou stručné. Bohužel se nám nepodařilo uskutečnit rozhovor s původní třídní učitelkou a asistentkou.

#### **a) Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou**

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„V letošním školním roce jsem nastoupila jako učitelka do této školy. Stala jsem se třídní učitelkou 6. ročníku. Vzhledem k tomu, že naše škola je spádovou školou pro ostatní obce, přišla do této třídy řada nových žáků. Tak vznikl nový kolektiv, který se kvůli hygienickým opatřením nemohl ani pořádně seznámit. Z tohoto důvodu nemohu třídní kolektiv hodnotit.“*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žákovi s PAS?**

*„Domnívám se, že ostatní spolužáci integrovaného žáka neřeší. Je jim lhostejný. Původní spolužáci jsou na něho zvyklí a noví ho nestačili pořádně poznat.“*

- **Ovlivňují problémy žáka s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*„Libor má problém s komunikací. Někdy je to s ním složitější, je lítostivý, občas se i rozpláče. Těžce nese neúspěch, okamžitě reaguje podrážděně, odchází ze třídy, všechno je špatné, nikdo mu nerozumí apod.“*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*„Libor měl ve třídě kamaráda, který mu bohužel v pátém ročníku odešel na gymnázium. Tento chlapec měl těžkou poruchu ADHD, ale sdílel s Liborem stejné zájmy. Oba dva měli i velké znalosti ve fyzice, což je spojovalo. Zároveň došlo k další významné změně, Liborovi odešla jeho oblíbená asistentka pedagoga. Chlapci byla přidělena nová, se kterou neměl možnost se zatím pořádně sblížit. S ostatními spolužáky se chlapec nebaví, zdají se mu hloupí a nezajímaví. Dívky ignoruje.“*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*„Největší problém má se zvládnutím neúspěchu. Z tohoto důvodu nehraje hry a neúčastní se soutěží. Pokud musí, zapojuje se s velkou nechutí, ostatní spolužáci ho ruší, kazí mu to, on má jiné představy o práci, nejraději by si to udělal všechno sám. Potom je velmi rozmrzelý až protivný, hodně negativistický.“*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*„Vzhledem k distanční výuce a následnému rotačnímu střídání se zdá, že se chlapec oproti začátku školního roku trochu zklidnil.“<sup>37</sup>*

---

37 Liborova třídní učitelka [ústní sdělení]. Město Touškov, 3. 5. 2021.



## b) Polostrukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„V této třídě jsem nová, nahradila jsem původní asistentku, která je v dlouhodobé neschopnosti. Ve třídě působím až od měsíce května, protože výuka dosud probíhala distanční formou. Třídu jsem zatím neměla možnost více poznat. Zatím se mi zdá kolektiv třídy jako soudržný a spolupracující.“*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žákovi s PAS?**

*Spolužáci si Libora příliš nevěšmají, ale na druhou stranu se ho nestraní, ani mu neubližují. Přestávky většinou tráví v lavici a připravuje se na vyučování. Někdy si o přestávkách povídá s chlapci Ch 9 a Ch 16. Také vyhledává Ch 3, avšak z mého pohledu tento chlapec příliš o Libora nejeví zájem.“*

- **Ovlivňují problémy žáka s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*Určitě ano, Libor je velmi emotivní. Při jakémkoliv selhání či neúspěchu (špatná známka, zapomenutý domácí úkol apod.) začne plakat, zhrouť se. Občas musíme opustit třídu, aby se zklidnil v kabinetu. Stává se to minimálně jednou týdně. Spolužáci, kteří chodí s chlapcem do jedné třídy od prvního ročníku, jsou na Libora zvyklí a nevěšmají si toho. Ovšem nově přichodící žáci Libora v takové situaci sledují a nerozumí jeho chování. Domnívám se, že právě jeho chování je příčinou toho, že Libor není schopen navázat bližší sociální vazby.“*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*Libor má ve třídě dva bližší kamarády, chlapce Ch 9 a Ch 16, a jinak se baví se všemi. Problém má s děvčaty, které spíše přehlíží.“*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*Největší problém má se změnami, na které není předem připravený. Velmi často má depresivní náladu, působí vážně, a jak už jsem výše zmínila, nesnáší své selhání a neúspěch. Stačí, když nestíhá dodělat úkol nebo na něco zapomene. Ihned propadne v pláč a musíme opustit třídu. Pokud ho práce nebaví, většinou se válí po lavici a nepracuje. Naopak, pokud ho téma zajímá, je téměř k nezastavení, je velmi aktivní, neustále se na něco ptá a doplňuje vyučujícího. Někdy jsou z toho ostatní spolužáci „otráveni“, ale nic neříkají, pouze naznačují mimikou a gesty.“*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*Bohužel, na tuto otázku nemohu odpovědět, jsem ve třídě velmi krátkou dobu.* <sup>38</sup>

### c) Polostrukturovaný rozhovor s matkou

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„Už od první třídy mám pocit, že kolektiv je soudržný. Libora nikdo nevyčleňuje. Celá třída Libora přijala dobře, a ačkoliv měl Libor ze začátku velký problém se zvládním vzteku, tak mu to nikdo nepřipomínal, nevysmíval se a všichni nadále s Liborem beze strachu mluvili. Rozhodně se to nedělo samo sebou. Myslím si, že to, jak třída celou dobu s Liborem funguje, skvěle nastavila třídní učitelka v první třídě. Odvedla neskutečný kus práce, a i když neměla zkušenosti s dítětem s PAS, tak jsem přesvědčená, že zejména díky její empatii a velkému odhodlání zajistit ve třídě harmonii, jsou všichni dnes tam, kde jsou.*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žákovi s PAS?**

*Nikdy se ke mně nedostaly informace, že by někdo ze třídy vyloženě neměl Libora rád. Když jsme na procházce, spolužáci i spolužačky ho zdraví a mám z nich pocit, že jsou rádi, že Libora vidí. Nevyhýbají se mu. Libor občas tedy neví, jestli jsou od něho ze třídy - stále mívá problém poznat stejné lidi v jiném prostředí. Někdy je zdraví „dobrý den“. Myslím si, že Libora většina bere jako poněkud zvláštního kluka, který dělá ve třídě někdy kravál, ale obecně nemají potřebu se do něj navázat. I při online výuce jsem někdy měla možnost zahlédnout komunikaci. Například když Libor obvinil spolužačku, že kvůli ní budou psát úkol za trest a ona mu naprosto v klidu vysvětlila, že to není kvůli ní. Libor se omluvil, ona napsala, že je to v pohodě, a dál to neřešili. Někdy mi přijde, že tato třída se chová víc dospěle, než kdejaký pracovní kolektiv.*

- **Ovlivňují problémy žáka s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*Jsem si jistá, že Liborovy potíže mají jistě významný vliv na vztahy se spolužáky. Dříve se odmítal účastnit kolektivních her, ranního posezení v kruhu a snažil se prosazovat svá*

---

38 Liborova asistentka pedagoga [ústní sdělení]. Město Touškov, 23. 5. 2021.

*pravidla, svůj pohled spravedlnosti a svá témata k hovoru. Myslím si, že pro ostatní děti muselo být někdy náročné se s ním o čemkoliv bavit.*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*Do třetí třídy byl hodně upnutý k jednomu spolužákovi - k chlapci Ch 3. Kolem chlapce Ch 3 se sdružovali ještě další kamarádi a i s těmi se Libor běžně bavil. Později přestal být tolik závislý na chlapci Ch 3 (hlavně Libor emocionálně zaostává, takže ty pomyslné nůžky se stále rozevírají a chlapec Ch 3 už s Liborem nemá moc společných témat) a bavil se s několika spolužáky. Žádného nejoblíbenějšího neměl, dokud nepřišel ve čtvrté třídě chlapec Jakub, který má též Aspergerův syndrom. Ze začátku jej Libor odmítl přijmout, měl veliký problém s Jakubem vůbec zůstat v jedné třídě. Postupně se ale situace zklidnila, paní učitelka ze čtvrté třídy a asistentka pedagoga dokázaly Liborovi Jakuba nabídnout jako parťáka, se kterým si můžou mnohé říct. Libor si později na vlastní žádost přesedl k Jakubovi do lavice a stali se z nich velcí kamarádi. V podstatě až do doby, než Jakub odešel po konci páté třídy na gymnázium. Teď bych řekla, že se nejvíc baví s chlapcem Ch 9. Sám říká, že s nikým ve třídě nemá problém a nikoho by neoznačil jako kluka, se kterým se nechce bavit. S děvčaty se asi moc do řeči nedává, jen o Nice (spolužačka z páté třídy) mluvil jako o „paní, která krásně zpívá“. Dodnes nezná jména všech spolužáků. Pravdou je, že mu v tom udělala zmatek 6. třída, do které přišla spousta nových spolužáků. Libor se rozhodl je ze začátku ignorovat a „...až budou ve třídě tak dlouho, že mi přijdou jako staří spolužáci, tak se s nimi začnu normálně bavit“.*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*Často největší problém má Libor s pochopením zadání. Pak také, že se stále opakuje jedna látka a on ji už považuje za probranou (někdy ji ani nemusí umět, jen ho prostě nebaví). Nezohledňuje to, že jiní žáci můžou mít s pochopením učiva potíže. Nechce dělat věci, které mu nedávají smysl. Například proč má obrázek malovat vodovkami, když ho může nakreslit tužkou. Proč se má učit násobilku nazpaměť, když může použít kalkulačku.*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*Ten vývoj je naprosto šokující. Nemyslím teď vztahy ve třídě, tam bych řekla, že systematickým působením skvělých pedagogů a asistentů se stále jedná o skvěle fungující kolektiv. Ač je třída jako celek často označována jako velice hlučná a na spolupráci problematická, tak kolektiv*

*mají skvělý. Díky distanční výuce tedy nevím, jak přesně to funguje teď s novými žáky, ale pevně věřím, že k rozpadu kolektivu snad nedojde.*

*Velký vývoj vidím hlavně na Liborovi. Na jeho snaze přiblížit se zájmům kolektivu, jak se postupně učí spolupracovat s ostatními ve skupině. Celkově od první třídy udělal neuvěřitelně obrovský pokrok a dle mého názoru se teď většinou projevuje podobně, jako jeho vrstevníci. Ještě ho čeká mnoho práce na sobě samém, ale doufám, že bude pracovat jen na tom, aby například nevstupoval nevhodně do konverzace - takže spíš společenská etiketa. Doufám, že své originální myšlení si ponechá. Dřív používal diagnózu Aspergerova syndromu jako výmluvu na vše (často doufal, že tak např. nebude muset dělat úkoly apod.) a teď už mluví o tom, že mu to začíná vadit, když má někomu říct, že má PAS. Takže integrací se mu velmi daří učit se fungování ve společnosti. Domácím vzděláváním by nikdy nebyl schopný naučit se pracovat s kolegy v jednom týmu.*

- **Co má Libor rád a co ne?**

*Libor nemá rád, když se s ním jedná jako s dítětem. Když se někdo chová příliš familiárně a snaží se mu pomáhat na úrovni dítěte ze školky. Když chce dělat věci, kterými druhé ničím neomezuje, a přesto mu v nich brání (například do jídelny si chtěl nosit školní aktovku. Bylo mu to rozmlouváno, aby se s ní netahal, ale on si na svém trval. Jednu dobu to neustále řešil. Já s ním zase bojovala s nošením bundy v zimě. Libor chtěl chodit jen v mikině i ve dnech, kdy ranní teploty byly pod bodem mrazu). Nemá rád, když někdo mluví víc, než on. Upovídané lidi prostě moc nedává. Nemá rád malé děti a štěkání psů. A hlavně nenávidí, když musí dělat věci, které mu nedávají smysl a nikdo mu pořádně nevysvětlí, proč by je měl dělat. A nemá rád, když si z něj někdo dělá legraci nebo na něj sahá, když to nečeká.*

*Na druhou stranu má rád, když se s ním jedná na rovinu. Když ví, proč je to potřeba, je ochotný zvládnout i nepříjemné věci (odběr krve, narkózu, zavedení kanyly, rehabilitace). Miluje logické argumenty - když mu je ukázáno, že něco má smysl, dává mu to jistotu, že tak to má být. Také má rád, když je o všech změnách informovaný dopředu. Ale již je schopný zvládnout i nečekané události. Když jsme jeli na první dovolenou do Itálie, bylo mu osm let. Než jsme vůbec vyrazili, museli jsme na mapě zjišťovat, zda nejsou poblíž tektonické desky (zemětřesení, tsunami), aktivní sopka nebo riziko hurikánu. Teď už je ochotný někam jet na*

*základě pozitivní motivace a na vyvrácení negativních rizik. Také má rád ironii a sarkasmus - má mnohem raději tento typ humoru, než humor prvoplánovitý a jednoduchý.*<sup>39</sup>

### 5. 3. 2 Dotazník B-3

Ve třídě je vzděláváno 19 žáků, z toho je osm dívek a 11 chlapců. Jak už bylo výše zmíněno, jedná se částečně o nový kolektiv. Několik žáků třídu opustilo, a naopak někteří přibyli. Ti, co chodí s Liborem do třídy od 1. ročníku, jsou již na chlapcovo chování zvyklí. Nově příchozí museli být na začátku školního roku seznámeni s Liborovou diagnózou. Ve třídě jsou tři integrovaní žáci (dva mají SPU a jeden žák poruchy autistického spektra). Žák s PAS má stanoven 3. stupeň podpůrných opatření - asistenta pedagoga.

K sociometrickému šetření byl použit Dotazník B-3. Ve výstupech tohoto dotazníku můžeme sledovat tři oblasti - atraktivita x neatraktivita, sebehodnocení postavení ve třídě a klima ve třídě. Sociometrického šetření se zúčastnilo 18 žáků, jedna dívka D 6 při šetření ve třídě nebyla přítomna. Celkem se sociometrického šetření zúčastnilo 94,74 % žáků (Příloha č. 16).

**Otázka č. 1 - Mezi mé přátele v naší třídě patří (kladné volby):** (Příloha č. 17 - graf č. 5)

1. ...+3 b. .... Ch 17 +12 b.
2. ...+2 b. .... Ch 2 +9 b.
2. ...+2 b. .... Ch 7 +9 b.
3. ...+1 b. .... Ch 10 +8 b.

**Otázka č. 2 - Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral (záporné volby):** (Příloha č. 17 - graf č. 6)

1. ... -3 b. .... D 13 -18 b.
2. ... -2 b. .... D 10 -10 b.
3. ... -1 b. .... Ch 9 -9 b.

Přičteme-li body získané v otázce č. 6 (za kladné vlastnosti přičítáme +1 b. a za záporné vlastnosti -1 b.) získáme pořadí atraktivity a neatraktivity.

---

<sup>39</sup> Liborova matka [ústní sdělení]. Město Touškov, 23. 05. 2021.

**Atraktivita x neatraktivita****Atraktivita**

1. .... Ch 17 +17 b.
2. .... Ch 7 +16 b.
3. .... Ch 15 +14 b.

**Neatraktivita**

1. .... D 13 -20 b.
2. .... Libor Ch 18 -18 b.
3. .... D 7 -15 b.

**Vyhodnocení otázky č. 1**

Libor nezískal žádnou kladnou volbu a umístil se na posledním místě s dívkou D 6, která také nezískala žádné body. Dívka D 6 nebyla při sociometrickém šetření ve třídě přítomna, tím může být ovlivněn její výsledek. Nikdo ze spolužáků nezvolil Libora jako svého kamaráda. Libor v otázce *mezi mé přátele patří* uvedl Ch 9, Ch 3 a Ch 16. Chlapec označený Ch 3 je zmiňovaný v rozhovoru s matkou, která uvádí: „*Do třetí třídy byl hodně upnutý k jednomu spolužákovi - k chlapci Ch 3. Kolem chlapce Ch 3 se sdružovali ještě další kamarádi a i s těmi se Libor běžně bavil*“. I přesto, že z rozhovoru vyplývá, že v současné chvíli Libor již nemá tak úzký vztah k chlapci Ch 3, tak ho Libor v dotazníku uvedl jako svého kamaráda. Avšak chlapec Ch 3 takto Libora nevnímá.

**Vyhodnocení otázky č. 2**

V otázce číslo 2 bylo jeho hodnocení velmi dobré, získal pouze jeden záporný bod, umístil se na pátém místě. Pouze jeden žák Ch 5 uvedl, že by si Libora za kamaráda nevybral. Libor tuto otázku nezodpověděl. Při šetření se rozplakal a řekl, že všichni jsou jeho kamarádi, a proto nemůže tuto otázku zodpovědět. Jak uvádí matka v rozhovoru: „*Sám říká, že s nikým ve třídě nemá problém a nikoho by neoznačil jako kluka, se kterým se nechce bavit. S děvčaty se asi moc do řeči nedává, jen o Nice (spolužačka z páté třídy) mluvil jako o „paní, která krásně zpívá*“. Dodnes nezná jména všech spolužáků.“

Z výsledku lze usuzovat, že spolužákům Libor nevádí v takové míře, aby ho označili jako toho, jehož si nevyberou za přítele.

## Hierarchie třídy

Rozdílem kladných a záporných bodů získáme postavení jednotlivých žáků ve třídě. Vše je názorně zobrazeno v tabulce č. 8 - Hierarchie třídy (Příloha č. 16).

Z tabulky je patrné, že Libor stojí na konci hierarchie třídy, celkem získal -10 bodů. Zajímavé je podívat se, jak ho hodnotili jednotliví žáci v otázce číslo 6.

### Otázka č. 6 - Najdi některého ze spolužáků, který je:

spravedlivý:	+1 b.	protivný:	-1 b.
spolehlivý:	+1 b.	nespravedlivý:	-1 b.
zábavný:	+1 b.	nevědčný:	-1 b.
vždy v centru dění:	+1 b.	nespolehlivý:	-1 b.
se všemi zadobře:	+1 b.	osamocený:	-1 b.

Jednotlivé volby jsou uvedené v tabulce č. 9 - Vyhodnocení vlastností (Příloha č. 16).

Z této tabulky je patrné, jaké vlastnosti spolužáci Liborovi přiřadili. Jako *spravedlivého* ho označila dívka D14 a chlapec Ch 9. Jiné kladné vlastnosti mu přiřazeny nebyly. Libor sám sebe označil jako *protivného, nespravedlivého a nespolehlivého*. Dívkou D 11 byl Libor označen za *protivného*, chlapec Ch 5 ho označil jako *nespolehlivého* a osm dětí D 1, D 13, Ch 2, Ch 7, Ch 9, Ch5, Ch16 a Ch17 označilo Libora jako *osamělého*, což činí 42,10 % žáků z celé třídy. Toto číslo je poměrně vysoké. Domníváme se, že je to způsobeno tím, že ve třídě je poměrně větší počet nově přichozích žáků, kteří na chlapce nejsou zvyklí, a Libor se s nimi zatím nesžil. Jak jeho matka uvedla v rozhovoru: “...až budou ve třídě tak dlouho, že mi přijdou jako staří spolužáci, tak se s nimi začnu normálně bavit“.

**Otázka č. 3 - Sám sebe hodnotím:**

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejevím zájem

Libor označil odpověď *d - zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.*

**Otázka č. 4 - Klima ve třídě**

Otázky č. 4 a 5 jsou založeny na hodnocení třídního kolektivu samotnými žáky, naznačují problémy, které by se mohly v třídním kolektivu vytvářet.

Odpověz na následující otázky ano - ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano - ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano - ne
Stává se, že se do školy těším	ano - ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano - ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano - ne

Tabulka č. 10 - Hodnocení třídy žáky 6. ročník

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	38,89 %
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	16,67 %
Stává se, že se do školy těším	55,56 %
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	94,44 %
Společné problémy řešíme většinou v klidu	83,33 %



Z tabulky je patrné, že 38,89 % žáků napsalo, že *ve třídě je žák, který je nešťastný*. Toto číslo je průměrné, odpověď *ano* zvolilo sedm žáků z 18. Námi sledovaný chlapec Libor označil odpověď *ano*. Domníváme se, že Libor podle následujících odpovědí myslel sebe.

Na otázku *ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují* odpovědělo 16,67 % žáků *ano*, což jsou tři žáci z 18. Libor byl jedním ze žáků, kteří odpověděli *ne*. Z tohoto vyplývá, že nemá pocit, že by se mu nebo někomu jinému ve třídě ubližovalo.

Na otázku *stává se, že se do školy těším* odpovědělo 55,56 % žáků *ano*, což je 10 žáků z 18. Libor na otázku *stává se, že se do školy těším* odpověděl *ne*. Opět se to odvíjí od jeho psychického stavu. Libor na sebe klade vysoké nároky, je velmi sebekritický, což je patrné i z jeho odpovědí v otázce č. 6 - *protivný, nespravedlivý a nespolehlivý*. Velice těžce nese jakékoliv své selhání, či nesplnění úkolu. Vždy reaguje pláčem.

Na poslední dvě otázky *většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem* a *společné problémy řešíme většinou v klidu* odpověděla většina žáků *ano*. Stejně odpověděl i Libor.

#### **Otázka č. 5 - Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě**

Tato otázka se zaměřuje na pocity žáka v kolektivu třídy. Na stupnici od 1 do 7 žáci zaznamenávají subjektivní pocity. Nejmenší číslo znamená nejlepší pocit. Čím je číslo nižší, tím je žák spokojenější. Ve vyhodnocení je číslo, které udává aritmetický průměr.

pocit bezpečí	1 - 7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1 - 7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1 - 7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1 - 7	pocit nedůvěry
atmosféra tolerance	1 - 7	atmosféra netolerance

Tabulka č. 11 - Subjektivní míra pocitů jednotlivých žáků - aritmetický průměr 6. ročník

Kladné pocity	5 - 35, nejlepší je 5	12,94
Kvalita kolektivu	0 - 5, nejlepší je 5	3,78
Pocit bezpečí	1 - 7, nejlepší je 1	2,28
Pocit přátelství	1 - 7, nejlepší je 1	2,39
Atmosféra spolupráce	1 - 7, nejlepší je 1	3,06
Pocit důvěry	1 - 7, nejlepší je 1	2,50
Pocit tolerance	1 - 7, nejlepší je 1	2,27

Na základě této tabulky vidíme, jak sami žáci hodnotí své pocity ve třídě. Námi sledovaný chlapec ohodnotil své pocity takto:

pocit bezpečí - 3 - pocit ohrožení

pocit přátelství - 2 - pocit nepřátelství

atmosféra spolupráce - 6 - atmosféra lhostejnosti

pocit důvěry - 2 - pocit nedůvěry

atmosféra tolerance - 1 - atmosféra netolerance

První dva pocity značí, že Libor se cítí ve třídě poměrně bezpečně a v přátelském kolektivu. Ve třetím pocitu *atmosféra spolupráce - atmosféra lhostejnosti* se Libor přiklonil k atmosféře lhostejnosti. Odpovídalo by to tomu, že se sám označil v třídním kolektivu za osamoceného a za žáka, o kterého třída příliš nestojí. Naopak velmi dobře hodnotí své poslední dva pocity - *pocit důvěry a atmosféra tolerance*. Libor si velice dobře uvědomuje svůj handicap a zdá se, že oceňuje to, že spolužáci tolerují jeho chování a jeho občas neobvyklé reakce.

### 5.3.3 Analýza výsledků

Na základě výsledků sociometrického šetření a analýzou rozhovorů s třídní učitelkou, asistentkou i matkou lze usuzovat, že se jedná o průměrný třídní kolektiv. Tato třída je nová, řada žáků do tohoto třídního kolektivu přibyla v měsíci září a řada kolektiv opustila. Bohužel, kvůli

covidovým opatřením se mezi žáky nestihly utvořit přátelské vazby. Zvláště pro Libora to bylo velmi těžké období, protože chlapec nemá rád jakékoliv změny. A změny v tomto roce byly skutečně velké. Libor dostal novou třídní učitelku, se kterou se doposud nesešel, protože i ona je ve škole nová. Spolu s učitelkou dostal novou asistentku pedagoga, protože původní oblíbená asistentka je dlouhodobě nemocná. A setkal se také s řadou nových spolužáků. Ti nebyli na Libora připraveni, a zde se shodujeme s názorem třídní učitelky, která říká: *„Domnívám se, že ostatní spolužáci integrovaného žáka neřeší. Je jim lhostejný. Původní spolužáci jsou na něho zvyklí a noví ho nestačili pořádně poznat.“* Z grafu č. 6 lze vyčíst, že žádný ze spolužáků si Libora za kamaráda nevybral. Také z chlapcova dotazníku je zřejmé, že i on se v kolektivu necítí dobře a vnímá situaci tak, že není třídou přijat. Sám je vůči své osobě velmi sebekritický, tento projev chování lze u Libora pozorovat již od prvního ročníku. Jakékoliv své selhání těžce nese, rozpláče se a chce opustit třídu. V mladším věku vedl depresivní řeči, mluvil o sebevraždě, maloval depresivní obrázky, vyhrožoval, že všem ublíží apod. V současné době je pod medikací a k sebedestruktivním řečem se již neuchyluje. V jeho chování a v navazování sociálních vazeb lze pozorovat velký vývoj k lepšímu. Jak vyplývá z rozhovoru s matkou, i ona si tohoto pokroku všimla a velmi kladně hodnotí třídu a třídní kolektiv. Velkou práci také odvedli třídní učitelé, kteří byli Liborovi a rodině velmi nápomocní. Libor je schopen sebereflexe.

## 5. 4 Michael - Kazuistika

- **Jméno:** Michael
- **Věk:** 14 let, 7. ročník
- **Základní diagnóza:** Autismus
- **Zpráva z vyšetření:**

Rodičům chlapce bylo v mateřské škole doporučeno psychologické vyšetření z důvodu podezření na poruchu autistického spektra. Chlapec má o rok staršího bratra, který má diagnostikován dětský autismus s intelektem v pásmu lehké mentální retardace. Třídní učitelka nás seznámila s výsledky vyšetření (Příloha č. 18).

Z vyšetření vyplývá, že se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve smyslu ust. §16 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon, ve znění pozdějších změn.

V cizím prostředí se Michaelovy symptomy poruchy projevují daleko zřetelněji. V kontaktu s vrstevníky je pasivní, spíše děti pozoruje, má potíže se zapojením do společných her. Pokud se do skupinové hry zapojí, většinou je jeho chování nevhodné. Chce, aby se ostatní děti při hře řídily jeho pravidly. Pokud mu to není umožněno, je vzteklý, bere dětem hračky, boří stavebnice, někdy je až agresivní, kope do dětí. Nejraději si hraje sám, například rád si hraje se stavebnicemi. Jeho hra je ovšem neúčelná, části stavebnic a kostek boří, autíčka pouští ze stolu a nechává je padat na zem. Rád poslouchá pohádky, a proto mu rodiče častou čtou. Je schopen (pouze s rodiči) i pohádky vypravovat. Nemá rád vybarvování, všechny činnosti spojené s kreslením odmítá. Venku je velmi aktivní. Při procházkách nebo na školní zahradě utíká, leze po výškách (stromech, lavičkách, prolézačkách apod.), je velmi rychlý a obratný.

Adaptace Michaela na školní docházku je podrobněji popsána v Příloze č. 18.

### 5. 4. 1 Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a matkou

#### a) Polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„Kolektiv třídy není jednotný. Jsou zde vytvořeny skupiny dětí, které spolu kamarádí. Vzhledem k tomu, že se jedná o třídu, ve které je málo žáků, předpokládala bych, že žáci budou více držet při sobě. Bohužel tomu tak není. Naopak se občas stává, že vystupují proti sobě.“*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žákovi s PAS?**

„Žáci Michaela dobře znají, chodí s ním do jedné třídy již od prvního ročníku. Jejich vztah je dobrý, neublíží mu, neposmívají se mu. Občas však zneužijí jeho důvěřivost a pro své pobavení ho navedou k nevhodnému chování. Například jednou vyhodil tašku spolužačky z okna třídy, protože mu někdo řekl, aby to udělal. Přitom dobře ví, že se to nedělá.“

- **Ovlivňují problémy žáka s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

„Ano, Michael má problém komunikovat s dospělými nebo s cizími lidmi. Velmi často hraje se spolužáky o přestávkách různé hry, ale musí být jimi vyzván, sám spolužáky neosloví, velmi rád se však zapojí. Dokonce s nimi bez problémů komunikuje, ale sám komunikaci nezahájí, odpovídá pouze na jejich dotazy a příkazy. Pokaždé je poslechne. Pokud byste Michaela neznali, domnívali byste se, že nemá vlastní názor. To je ovšem mylné, on se pouze neprojevuje. Občas je vidět, že se mu něco nelíbí, ale neřekne to.“

- **Má ve třídě kamaráda?**

„Ano, má. Ale sám s ním ve třídě nenavazuje kontakt. Pokud ovšem tento druhý chlapec za ním přijde, povídá si s ním nebo spolu hrají hry na počítači. Od maminky ovšem vím, že chlapci spolu často tráví čas mimo školu“

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

„Největší problém, jak už bylo výše zmíněno, má s komunikací. Sám nikdy komunikaci nezahájí, ani se do ní aktivně nezapojí. Pouze odpovídá jednoslovně na kladené otázky. Pokud něčemu nerozumí, nezeptá se. V některých případech se stane, že vykonává úplně jiný úkol než ten, který mu byl zadán.“

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

„Ano, na prvním stupni Michael vůbec neměl kamarády, nekomunikoval s nikým, nezapojoval se do her. Občas dětem ubližoval. Tím, jak dozrával, měnil se i jeho vztah ke spolužákům. Pokud je jimi vyzván ke hře, velmi rád se zapojí. Dokonce s nimi bez problémů komunikuje.“

40

## b) Polostrukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„Jsem asistentkou Miši již od první třídy, a proto mohu sledovat, jak se kolektiv třídy mění a jak se mění i Michael. Třída je velmi nejednotná. Na prvním stupni byl kolektiv rozdělen v podstatě na dvě skupinky, na dívky a chlapce. Několik žáků zůstávalo stranou, avšak nebyli přímo vyčleněni z kolektivu, pouze nebyli v centru těchto skupinek. Po pátém ročníku několik žáků přešlo na jinou školu. Jednalo se o výraznější členy třídy, tím došlo v kolektivu ke změně. Do centra dění se bohužel dostal chlapec, který není pro ostatní zrovna dobrý příkladem. Nevím, čím si ostatní spolužáci získal, jestli se ho obávají, nebo se jim zdá vtipný. Neumím to přesně posoudit, avšak má na třídu výrazný vliv. Z mého pohledu je třída nejednotná, nedrží při sobě, hůře spolupracuje a mezi žáky pozorují spíše rivalitu.“*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žáku s PAS?**

*„Spolužáci jsou na Michaela zvyklí, neublížíjí mu, tolerují ho a přijímají ho i s jeho handicapem. Ví, že Michael sám nezahájí komunikaci, a proto ho i ke komunikaci vyzývají, například ...Michaeli, odpověz paní učitelce..., ...Michaeli, řekni, jak to bylo..., apod. V hodinách TV ho velmi rádi zapojují do her, protože je Michael pohybově zdatný, a vědí, že tým, jehož je členem, vyhraje. V jiných soutěžích se Michael moc neuplatňuje, protože má problém s komunikací, a když chce rychle promluvit, začne zadržovat. Zajímavé ovšem je, že v takovém případě se chlapci nikdo nesměje. Všichni ho přijali takového, jaký je. Občas spolužáci překvapí, jaký má Michael všeobecný přehled a zeměpisné znalosti. V zeměpisu všechny překonává. Bohužel je ve třídě chlapec, který Michaela občas využije pro pobavení třídy. Tento žák má vůdčí roli ve třídě. Na první pohled se zdá, že se s Michaelem přátelí, avšak velmi často chlapce zneužívá. Je si dobře vědom, že Michael vykoná vše, co mu řekne. Z tohoto důvodu musí být asistent ve třídě přítomen po celou dobu i o přestávkách.“*

- **Ovlivňují problémy žáka s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*Jak už bylo několikrát zmíněno, Michael má největší problém s komunikací. S cizími lidmi, ale i s učiteli a se mnou téměř nemluví. Sám nikdy nezahájí komunikaci, pouze nám odpovídá na dotazy a to jednoslovně. Zatímco se spolužáky o přestávkách mluví plynně, bez problémů, dokonce jim i leccos vypravuje. V té chvíli je to úplně jiný chlapec. Při výuce je uzavřený, nezapojuje se do dění ve třídě, jen zpozřdálí pozoruje. Pokud je vyvolán, působí vylekaně,*

*odpovídá ostýchavě, tiše, stroze, zadržává, zčervená, není schopen udržet oční kontakt a mne si ruce. Evidentně je to pro něho stresová a nepříjemná situace.*

*Tento problém Michaela strašně omezuje. Ten, kdo ho nezná, by si mohl myslet, že je to hloupý a zaostalý chlapec, opak je však pravdou. Pokud na něho není při vyučování vyvíjen tlak, pracuje potichu a velmi dobře. Hlavně v zeměpisu a dějepisu, které má velmi rád. Občas mívá dny, kdy musí být k práci povzbuzován, protože by pouze seděl a nedělal nic.*

*Je poslušný, a proto je lehce zneužitelný. Musí být kontrolován a neustále mu musí být připomínáno, co je vhodné a co nikoliv.*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*Ano, má ve třídě kamaráda. Avšak někdy mi je ho velmi líto, protože s kamarádem ve škole příliš nekomunikuje a je schopen mu i ublížit. Například jeden spolužák ho navedl, aby svého kamaráda uhodil, načež Michael to udělal. Následně toho velmi litoval a dokonce se rozplakal. Přitom vím, že s tímto kamarádem tráví i volný čas mimo školu a jsou si opravdu blízcí. V podstatě je to jeho jediný kamarád.*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*Jak jsem již zmínila, je to komunikace a dodržování daných pravidel.*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*Michael prošel velkou změnou. V nižších ročnících stál mimo kolektiv. Nikoho nezajímal a ani on o spolužáky neprojevoval příliš zájem. Pokud ano, většinou všem škodil a děti se ho stranily. Z tohoto důvodu přestávky trávil sám a se stavebnicí. Postupně, jak Michael dospíval, a zároveň s podporou medicíny, se jeho chování lepšilo. V současné době je Michael zapojen do kolektivu třídy, spolužáci ho přijali mezi sebe, o přestávkách s ním hrají různé hry a respektují jeho handicap. Dokonce s ním probírají různé strategie v počítačových hrách. Počítačové hry jsou velmi oblíbené a toto téma žáky spojuje. Dalo by se říci, že Michael nikomu nevadí, protože je klidný, vyrovnaný, neruší a neobtěžuje. Když je osloven, snaží se vyhovět. Neslyšela jsem, že by někoho odmítl. Ke všem se chová přátelsky.<sup>41</sup>*

---

41 Michaelova asistentka pedagoga [ústní sdělení]. Město Touškov, 4. 2. 2021.

## c) Polostrukturovaný rozhovor s matkou

- **Jak hodnotíte třídní kolektiv?**

*„Třídní kolektiv mohu hodnotit pouze podle toho, co Michael doma vypravuje. Není toho mnoho. Zdá se mi, že syn nemá výraznější problémy s ostatními spolužáky, alespoň se Michael o ničem takovém nezmínil. Občas se stane, že jeden ze spolužáků ho navede, řekne mu, aby něco někomu provedl, a Michael to udělá. Většinou se to dozvím až na upozornění třídní učitelky. Michael se potom doma ke všemu přizná, ví, že udělal něco, co není pěkné. Následně toho lituje. Společně vždy rozebereme situaci, která nastala, avšak nemohu se zaručit za to, že se to nebude opakovat. O jiných problémech v rámci kolektivu třídy nevím. Zdá se mi, že ho spolužáci přijali mezi sebe.*

- **Jaký vztah z Vašeho pohledu mají ostatní spolužáci k integrovanému žákovi s PAS?**

*Domnívám se, že docela dobrý. Víím, že o přestávkách se spolužáky hraje různé hry. Někteří bydlí ve stejném městě jako my, a tak se s Michaelem vzájemně navštěvují nebo společně chodí ven.*

- **Ovlivňují problémy žákovi s PAS (tím se myslí míra jeho postižení, komunikace, sociální vazby...) vztahy s ostatními spolužáky?**

*Ano, je zneužitelný a ovlivnitelný. Michael má problémy s komunikací. Doma s rodiči komunikuje bez problémů, avšak ve škole nebo v cizím prostředí téměř nekomunikuje. Nedokáže vyřídit vzkaz, úkol nebo popsat činnost, kterou má vykonat. Snažíme se doma na tom pracovat, například ho posílám do obchodu koupit konkrétní věc, aby musel jít sám a vše si sám vyřídit. Snažíme se trénovat samostatnost. Učíme ho znát hodnotu peněz a hospodaření s nimi.*

- **Má ve třídě kamaráda?**

*Michael se snaží být kamarád se všemi, ale má jednoho bližšího kamaráda. Tento chlapec má na něho velmi dobrý vliv a jsem za to ráda. Dokonce se vzájemně navštěvují mimo školu a občas o víkendech u nás i přespí. Chlapec mu pomáhá se školou, se zvládnutím sociálních kontaktů, společně sportují a chodí na plavání.*

- **S čím má žák s PAS ve třídě největší problém?**

*Největší problém sledávám s komunikací a s tím, že se dá snadno zmanipulovat a vykoná vše, co mu ostatní řeknou. Z toho mám největší obavy, je velmi důležité, s jakými dětmi se*



*kamarádi. Například poslední incident se stal celkem nedávno. Opět ten samý spolužák mu řekl, aby jedné ze spolužaček schoval mobilní telefon a Michael to udělal. Celá třída společně s paní učitelkou hledala mobilní telefon a Michael nikomu nic neřekl. Až po delší době oznámil, že telefon našel schovaný za počítačem. Vůbec mu v té chvíli nedošlo, že udělal něco, co neměl. Při konfrontaci zčervenal, přestal mluvit a všechno nám odsouhlasil.*

- **Pozorujete v začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu nějaký vývoj?**

*Ano, Michael udělal velký pokrok. Na prvním stupni byl úplně mimo kolektiv třídy. Děti si ho nevšímalý a ani on o ně neprojevoval zájem. Většinou se jich stranil, o přestávkách se schovával pod lavici, při vyučování byl jakoby „duchem nepřítomen“, koukal do dálky a na učitelku téměř nereagoval. V okamžiku, když se nějaký spolužák o něho začal zajímat, reagoval agresivně. Buď dětem ubližoval, nebo jim bral věci, schovával je, bořil stavebnice apod. Mohlo by se říci, že i kradl. On si prostě vzal všechno, co se mu líbilo. Vůbec nebyl schopen rozlišit, že daná věc nepatří jemu, ale někomu jinému. Neměl žádné kamarády, neuměl navazovat sociální kontakty. Nebyl schopen dodržovat domluvená pravidla.*

*Tím, jak Michael dozrával, se postupně měnilo i jeho chování. Tuto změnu lze pozorovat až na druhém stupni. Důležité je říci, že spolužáci již na něho byli zvyklí a přestali se ho bát. Věděli již, co mohou od Michaela očekávat a znali jeho diagnózu. Většina z nich se synem komunikuje. Avšak jak již jsem výše zmínila, někteří zneužívají jeho handicap pro pobavení třídy. Pokud je v bezpečném prostředí, cítí se Michael dobře.<sup>42</sup>*

#### 5. 4. 2 Dotazník B-3

Ve třídě je vzděláváno 11 žáků, z toho je pět dívek a šest chlapců. Jedná se o málo početnou třídu. Po pátém ročníku třídu opustilo pět žáků, kteří přešli na jiné školy (gymnázium, sportovní škola, změna bydliště). Vzhledem k tomu, že jsou ve třídě dva integrovaní žáci (Ch 11 má diagnostikovaný autismus, D 9 má SPU), nebyla třída spojena s druhým 7. ročníkem. Oba žáci mají stanovena podpůrná opatření, žák s autismem má podpůrné opatření 3. stupně a byl mu přidělen asistent pedagoga.

K sociometrickému šetření byl použit dotazník B-3. Ve výstupech tohoto dotazníku můžeme sledovat tři oblasti - atraktivita x neatraktivita, sebehodnocení postavení ve třídě a klima ve třídě. Sociometrického šetření se zúčastnilo všech 11 žáků, což znamená 100 % (Příloha č. 19).

---

42 Michaelova matka [ústní sdělení]. Město Touškov, 27. 4. 2021.

Atraktivita a neatraktivita jsou měřeny otázkami číslo 1, 2 a 6.

**Otázka č. 1 - Mezi mé přátele v naší třídě patří:** (Příloha č. 20 - graf č. 7)

1. ...+3 b. .... Ch 5 +12 b.

2. ...+2 b. .... Ch 6 +10 b.

2. ...+2 b. ... Michael 11 +10 b.

3. ...+1 b. .... Ch 1 +8 b.

**Otázka č. 2 - Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral:** (Příloha č. 20 - graf č. 8)

1. ...- 3 b. .... D 8 -14 b.

2. ...- 2 b. .... D 9 -11 b.

3. ...- 1 b. .... D 7 -10 b.

Přičteme-li body získané v otázce č. 6 (za kladné vlastnosti přičítáme +1 b. a za záporné vlastnosti -1 b.), získáme pořadí atraktivity a neatraktivity.

#### Atraktivita x neatraktivita

##### Atraktivita

1. .... Ch 5 +26 b.

2. .... Ch 6 +18 b.

3. ...Michael 11 +15 b.

##### Neatraktivita

1. ....Ch 6 -20 b.

1. .... D 9 -20 b.

2. ....D 8 -16 b.

3. ....D 7 -15 b.

### Vyhodnocení otázky č. 1

V první otázce se Michael umístil na druhém místě s 10 body. Tři spolužáci D 9, D 2 a Ch 10 označili Michaela za svého kamaráda a u dvou spolužáků Ch 1, Ch 5 se jedná o vzájemnou volbu. Pokud budeme vycházet z informací, které jsme získali na základě rozhovoru s třídní učitelkou: „...*velmi rád se zapojí. Dokonce s nimi bez problémů komunikuje...*“, lze očekávat dosažený výsledek. Chlapec je nekonfliktní, komunikuje pouze na vyzvání, v podstatě spolužáky žádným způsobem neobtěžuje. Při komunikaci je vždy příjemný, a proto spolužáci nemají důvod chlapce vyčleňovat.

### Vyhodnocení otázky č. 2

V této otázce Michael získal -3 b., byl pouze jedním žákem z celé třídy označen, že by *si chlapce nevybral za kamaráda*. Žák, který s Michaelem nekamarádí, je D 8, zde se jedná o vzájemnou volbu. Tato dívka uvedla Michaela na prvním místě, a proto je výsledná hodnota -3 b. Z tohoto výsledku je zřejmé, že Michael víceméně nikomu nevdává. Michael by si nevybral pouze chlapce Ch 6, jinak neuvedl žádná jména. Jak uvádí asistentka pedagoga: „... *Ch 6 má vůdčí roli ve třídě. Na první pohled se zdá, že se s Michaelem přátelí, avšak velmi často chlapce zneužívá. Je si velmi dobře vědom, že Michael vykoná vše, co mu řekne ...*“ Vzhledem k tomu, že Michael v otázce č. 2 *jako přítele bych si nevybral*, uvedl právě chlapce Ch 6, zdá se, že si je dobře vědom zlého a zákeřného chování, které tento chlapec vůči němu má. Pouze se neumí bránit a dát najevo svůj nesouhlas.

Podíváme-li se na výsledek chlapce Ch 6, vidíme, že v atraktivitě dosáhl +18 b. a v neatraktivitě -20 b. Na základě pozorování a informací od asistentky pedagoga jsme zjistili, že ve třídě se kolem chlapce Ch 6 udržuje skupinka zhruba čtyř žáků, která se velmi často obměňuje podle momentální nálady dětí. Z tohoto důvodu se domníváme, že žák Ch 6 získal téměř totožný počet kladných i záporných bodů. Tento chlapec má ve zmiňované skupině vůdčí roli. Zároveň usuzujeme, že řada dětí si je vědoma nevhodného chování chlapce Ch 6 vůči ostatním.

### Hierarchie třídy

Rozdílem kladných a záporných bodů získáme postavení jednotlivých žáků ve třídě. Vše je názorně zobrazeno v tabulce č. 12 (Příloha č. 19).

Téměř 50 % žáků ze třídy bylo hodnoceno kladně. Michael se v hierarchii třídy umístil na druhém nejvyšším místě. Opět to svědčí o tom, že ostatním spolužákům nevdává a dobře ho hodnotí. Je to nekonfliktní žák.

**Otázka č. 6 - Najdi některého ze spolužáků, který je:**

spravedlivý	+1 b.	protivný	-1 b.
spolehlivý	+ 1 b.	nespravedlivý	-1 b.
zábavný	+1 b.	nevědčný	-1 b.
vždy v centru dění	+1 b.	nespolehlivý	-1 b.
se všemi za dobře	+1 b.	osamocený	-1 b.

Uvedené volby jsou znázorněny v tabulce č. 13 (Příloha č. 19).

Z této tabulky lze vyčíst, jak ostatní spolužáci vnímají postavení Michaela ve třídě. Michael získal čtyř kladné volby (*spravedlivý, se všemi za dobře*) a pět záporných voleb (*nespolehlivý, osamocený*). Čtyři žáci vnímají Michaela jako osamoceného. Jejich pohled je celkem logický. Michael sám kamarády nevyhledává, o přestávkách sedí v lavici a čeká, až bude někým osloven a vyzván ke hře. Velmi často žáci o přestávkách hrají různé hry, které jsou ve třídě k dispozici. Chlapec se nezapojuje do žádné šarvátky, vždy stojí stranou, a proto ho spolužáci hodnotí kladně, že je *se všemi za dobře*, nebo ho nehodnotí vůbec.

**Otázka č. 3 - Sám sebe hodnotím:**

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejevím zájem

Michael označil odpověď *a - jsem vždy v centru dění ve třídě*.

**Otázka č. 4 - Klima ve třídě**

Otázky č. 4 a 5 jsou založeny na hodnocení třídního kolektivu samotnými žáky, naznačují problémy, které by se mohly v třídním kolektivu vytvářet.

Odpověz na následující otázky ano - ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano - ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano - ne
Stává se, že se do školy těším	ano - ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano - ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano - ne

Tabulka č. 14 - Hodnocení třídy žáky - 7. ročník

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	72,73 %
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	63,64 %
Stává se, že se do školy těším	63,64 %
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	81,82 %
Společné problémy řešíme většinou v klidu	54,55 %

Z tabulky je patrné, že 72,73 % žáků napsalo, že *ve třídě je žák, který je nešťastný*. Toto číslo je poměrně vysoké, odpověď *ano* zvolilo osm žáků z 11. Zajímavé je, že námi sledovaný chlapec Michael označil odpověď *ne*. Přitom, jak už bylo výše zmíněno asistentkou pedagoga, je někdy pro svůj handicap zneužíván a naváděn k porušování školního řádu.

Na otázku *ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují* odpovědělo 63,64% žáků *ano*, což je sedm žáků z 11. Michael byl jedním ze žáků, který také odpověděl *ano*. Samozřejmě nevíme, zda myslel sebe či jiného žáka. Opět se v tak malém kolektivu jedná o vysoké číslo, a proto bychom doporučili třídní učitelce vrátit se k sociometrickému šetření a pracovat na zlepšení vztahů v třídním kolektivu.

Na otázku *stává se, že se do školy těším* odpovědělo 63,64% žáků *ano*. Michael také odpověděl, že se do školy těší.

Na otázku *většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem* chlapec opět odpověděl *ano*.

Na otázku *společné problémy řešíme většinou v klidu* Michael odpověděl *ano*, zatímco 54,55% žáků má opačný názor.

#### Otázka č. 5 - Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě

Tato otázka se zaměřuje na pocity žáka v kolektivu třídy. Na stupnici od 1 do 7 žáci zaznamenávají subjektivní pocity. Nejmenší číslo znamená nejlepší pocit. Čím je číslo nižší, tím je žák spokojenější. Ve vyhodnocení je číslo, které udává aritmetický průměr.

pocit bezpečí	1 - 7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1 - 7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1 - 7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1 - 7	pocit nedůvěry
atmosféra tolerance	1 - 7	atmosféra netolerance

Tabulka č. 15 - Subjektivní míra pocitů jednotlivých žáků - aritmetický průměr - 7. ročník

Kladné pocity	5 - 35, nejlepší je 5	17,55
Kvalita kolektivu	0 - 5, nejlepší je 5	2,64
Pocit bezpečí	1 - 7, nejlepší je 1	3,27
Pocit přátelství	1 - 7, nejlepší je 1	2,64
Atmosféra spolupráce	1 - 7, nejlepší je 1	3,45
Pocit důvěry	1 - 7, nejlepší je 1	3,91
Pocit tolerance	1 - 7, nejlepší je 1	4,27

Na základě této tabulky vidíme, jak sami žáci hodnotí své pocity ve třídě. Námi sledovaný chlapec ohodnotil své pocity takto:

pocit bezpečí - 4 - pocit ohrožení

pocit přátelství - 4 - pocit nepřátelství

atmosféra spolupráce - 3 - atmosféra lhostejnosti

pocit důvěry - 5 - pocit nedůvěry

atmosféra tolerance - 7 - atmosféra netolerance

První tři pocity značí, že Michael není ani spokojený, ani nespokojený. Jeho pocity jsou nevyhraněné. Avšak nemá příliš velkou důvěru v kolektiv třídy a atmosféru ve třídě vnímá jako netolerantní.

#### 5. 4. 3 Analýza výsledků

Michael je klidný, nekonfliktní žák bez výrazných projevů nevhodného chování. Jak jsme na základě rozhovorů s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a matkou zjistili, v průběhu školní docházky došlo k velkým změnám v postavení chlapce ve třídě.

V prvních letech stál Michael mimo kolektiv, kolektivem nebyl přijímán, avšak zřejmě ani on o kontakt se spolužáky neměl zájem. Na druhou stranu, jeho nevhodné chování ke spolužákům (rozbíjení hraček, braní věcí, fyzické útoky) mohlo být z jeho strany projevem zájmu o ostatní žáky a o snahu s nimi navázat kontakt jakýkoliv, třeba i nevhodným chováním. V průběhu školních let s tím, jak Michael a jeho spolužáci dospívali, došlo k velké změně. Spolužáci si na něho i jeho projevy zvykli, zjistili, že je v podstatě „neškodný“ a Michael se díky vhodné medikaci zklidnil.

V současné době je zřejmé, že kolektiv třídy Michaela přijal. Jak vyplývá ze sociometrického šetření, v podstatě nikomu nevádí, a dokonce pět žáků, což je téměř polovina třídy, uvedli chlapce jako svého kamaráda. Tuto domněnku nám potvrzuje i výsledek hierarchie třídy. Michael se umístil na druhém nejvyšším místě ve třídě. Opět to plyne z povahy chlapce, který se drží spíše stranou, spolužáky pozoruje, nevměšuje se do konfliktních situací, je velmi ochotný a rád se zapojuje do společných her. Podle sebehodnocení se ve třídě cítí dobře, předpokládá, že je v centru všeho dění. Ačkoliv Michael nedává najevo své pocity a sympatie vůči ostatním, přesně si uvědomuje, kdo je a není kamarád. Na otázky, koho by si za kamaráda nevybral, uvedl jméno chlapce, který je označen Ch 6. Je to tentýž chlapec, který je všemi označován za manipulanta a zároveň za vůdce třídy. V chování Ch 6 vidíme určité nebezpečí, protože od nevinného pošťuchování může velice snadno dojít

k šikaně. Myslíme si, že chování Ch 6 je hraniční. S výsledky sociometrického šetření jsme seznámili třídní učitelku, která bude se třídou intenzivně pracovat, aby se zde nerozvinula šikana.



## ZÁVĚR

Úkolem naší výzkumné části bylo zjistit postavení konkrétního žáka s poruchami autistického spektra v třídním kolektivu. Nyní se pokusíme celý výzkum zrekapitulovat a zamyslet se nad tím, zda se potvrdily námi stanovené předpoklady. Na počátku výzkumu jsme si stanovili dva předpoklady, jaké by mohlo být postavení žáka s PAS v třídním kolektivu.

**První předpoklad** byl, že začlenění žáka s PAS bude lepší na 1. stupni než na 2. stupni základní školy.

**Druhý předpoklad** byl, že žák s PAS na 2. stupni nebude kolektivem odmítán, avšak ani nebude patřit mezi oblíbené žáky třídy. Bude žáky akceptován.

K výzkumu jsme si vybrali čtyři žáky se stejnou diagnózou (dva žáky z prvního stupně a dva žáky z druhého stupně), kteří navštěvují ZŠ v Městě Touškově.

Z odborné literatury víme, že každé dítě s poruchou autistického spektra je jiné, a proto nikdy nelze naše závěry zobecňovat. Někteří žáci vyhledávají kolektiv, jiní se mu naopak straní. Nejdříve jsme sledovali žáky na 1. stupni, poté žáky na 2. stupni. Všichni žáci byli podrobeni stejnému výzkumnému šetření. Nejdříve byly vedeny polostrukturované rozhovory s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a matkou, následně bylo ve třídě provedeno sociometrické šetření.

Prvním žákem, kterého jsme sledovali, byl Tomáš, žák druhého ročníku. Šetřením jsme došli k závěru, že Tomáš není třídním kolektivem přijímán, ale ani odmítán. Spolužáci si ho nevšímají, nemají o jeho společnost zájem, vnímají ho jako rušivý prvek ve třídě. Hodnocení třídní učitelky a asistentky je poměrně odlišné od hodnocení spolužáků. Obě dvě se vyjádřily, že kolektiv chlapce přijímá naprosto přirozeně a že nemá problém se začleněním se do kolektivu. Bohužel sociometrické šetření ukázalo odlišný výsledek. Tomáš se v hierarchii třídy umístil na posledním místě a spolužáci ho označili jako protivného, nespolehlivého a osamocенého. Důležité je ovšem zjištění, že Tomáš není osamocен, má ve třídě jednu kamarádku a to mu v současné době stačí. Do školy chodí rád, ve třídě je spokojený a necítí se kolektivem odmítán.

Druhým sledovaným žákem byla žákyně pátého ročníku Valérie. Do tohoto kolektivu patří od první třídy, a proto ji spolužáci již dobře znají. Z počátku v prvních ročnících se jí spolužáci spíše obávali, nevěděli, co mohou od dívky očekávat, protože Valérie měla nepředvídatelné reakce a poměrně velkou sílu. Velmi špatně snáší jakoukoliv změnu, jak negativní, tak i pozitivní. Stres, úzkost ze změn i ze školy projevuje našťvaností, dupotem a křikem. Občas dochází k sebepoškozování.

Třídní učitelka v rozhovoru popsala kolektiv jako soudržný a spolupracující. Také bychom se k tomuto hodnocení přiklonili, protože v dotazníkovém šetření nám tento kolektiv ze všech čtyř kolektivů vyšel nejlépe (kvalita kolektivu na stupnici od 0 - 5, kdy 5 je nejlepší výsledek, vyšla 4,13). I přesto Valérie není mezi spolužáky příliš oblíbená, zřejmě z důvodu, že není schopna s nimi spolupracovat. Chová se dominantně. Chce, aby všichni pracovali podle jejích pravidel. Za kamarádku by si ji vybral pouze jeden žák, u kterého má třídní učitelka podezření také na Aspergerův syndrom. Oba dva si velmi rozumí, mají stejné zájmy a v podstatě jsou oba vyčleněni z kolektivu. Jak sama Valérie uvedla o dění ve třídě nemá zájem, do školy chodí ráda a cítí se ve třídě dobře. Spolužáci její chování akceptují, zatím ho tolerují. Později by tomu tak být nemuselo, protože se již objevují v jejích chování náznaky, že jim Valérie vadí (jak uvedla třídní učitelka, dělají různé grimasy, i jí oplatí št'ouchnutí apod.)

Dalším sledovaným žákem je Libor, žák šestého ročníku. O tomto chlapci jsme získali nejvíce informací, díky třídní učitelce a pedagogům, které měl Libor v prvním a druhém ročníku. Chlapec velmi těžce nese jakékoliv změny. Na všechny nové situace musí být předem upozorněn a musí být s nimi seznámen. Libor je velmi bystrý žák, který má rád logické úlohy a hádanky. Z tohoto důvodu mu vždy musí být dobře vysvětleno, proč se učí zrovna tohle učivo a k čemu mu to bude.

Libor se snaží spolupracovat, ovšem jakákoliv překážka i drobná, ho naprosto rozhodí. Nejdříve se rozčiluje, odmítne pracovat, začne chodit po třídě a rušit ostatní spolužáky. Postupně se jeho projevy zhoršují, vykřikuje, tluče hlavou o lavici, pláče, podceňuje se a vede negativistické řeči. Občas slovně napadá učitele i spolužáky, např. že podpálí školu, všechny postřílí apod. Takové projevy chování učitelé nejvíce pozorovali na prvním stupni. Postupně se projevy nespokojenosti a jejich intenzita zmírnily, ale dosud stále přetrvávají.

Na prvním stupni měl Libor jednoho kamaráda, díky kterému se mu dařilo navazovat sociální vazby i s jinými spolužáky. Se spolužáky začal více komunikovat, hrál s nimi různé hry a byl schopen částečně přijmout i jejich pravidla. Pouze spolužačky ho nezajímaly. Spolužáky byl dobře přijímán, dokonce pro některé aktivity vyhledáván.

Přechod na druhý stupeň byl pro Libora velkou změnou, změna třídní učitelky, změna asistentky pedagoga a změna třídního kolektivu. Řada spolužáků odešla do jiné třídy a zároveň do třídy přibylo několik nových žáků. Tito noví žáci chlapce neznali, neměli s ním žádné zkušenosti. Výuka také neprobíhala standardní formou, ale žáci byli vzděláváni distančně. Všechny výše vyjmenované aspekty měly vliv na chlapcovo postavení v kolektivu třídy. Chlapec ve třídě nemá

žádného kamaráda, pouze jeden spolužák ho označil kladně (je to chlapec, který s Liborem chodí od 1. ročníku), jinak získal samé záporné volby. Většinu záporných voleb si udělil sám. U chlapce přetrvává pocit selhávání, pocit, že není dost dobrý, má téměř nulovou hladinu sebevědomí. Velmi často některé záležitosti dopředu vzdává. Spolužáky nevyhledává, v kolektivu třídy se necítí dobře a uvědomuje si, že není třídou přijat. Je zvýšeně úzkostný a přecitlivělý.

Domníváme se, že třídní kolektiv Libora nepřijal. Je jim lhostejný. V tomto konkrétním případě začlenění žáka na druhém stupni je horší než na prvním. Příčinu vidíme ve velkých změnách, kterými třídní kolektiv prošel a v distanční výuce, protože se noví žáci nestačili ve třídě adaptovat a neutvořily se mezi nimi přátelské vazby.

Posledním sledovaným žákem je Michael. Michael je žákem sedmého ročníku. Na prvním stupni Michael nebyl začleněn v kolektivu třídy. Kolektivem nebyl přijímán, a ani on o spolužáky zájem neprojevoval. V průběhu školních let se jeho postavení ve třídě zlepšovalo. Začal se více zapojovat do dění ve třídě, začal se spolužáky komunikovat (pouze s nimi, ne s pedagogy) a o přestávkách si s nimi hrát. Vždy však musel být jimi vyzván, sám nikdy hru nezahájil. Ve třídě byl pasivní, nevyrušoval, neměl žádné afektivní projevy chování. Postupně si spolužáci na jeho chování zvykli.

Na druhém stupni se jeho postavení ve třídě dále zlepšovalo. Je nutné podotknout, že ve skladbě třídního kolektivu nedošlo k žádné zásadní změně. Všichni spolužáci Michaela znali již od první třídy, a proto na komunikaci s ním byli zvyklí. Chlapec je třídním kolektivem přijat, dokonce v hierarchii třídy se umístil na druhém nejvyšším místě. Domníváme se, že ho třída akceptuje kvůli jeho klidné a nekonfliktní povaze. Společnost spolužáků sám nevyhledává, do třídního dění se zapojí až po vyzvání. Je sociálně naivní, snaží se každému vyhovět. Někteří spolužáci toho pro své pobavení zneužívají. Velké riziko vidíme v tom, že Michael je lehce ovlivnitelný a zmanipulovatelný. Domníváme se, že Michael by se v budoucnu mohl stát obětí šikany ze strany některých spolužáků. Což také vyplynulo z rozhovorů a dotazníkového šetření.

### **Předpoklad č. 1** - Postavení žáka s PAS bude lepší na 1. stupni než na 2. stupni.

Na základě našeho výzkumu nelze jednoznačně určit, zda náš předpoklad je správný. Tři sledovaní žáci (Tomáš, Valérie, Michael) nebyli na 1. stupni kolektivem třídy přijati, byli pouze akceptováni. V hierarchii třídy se všichni umístili na posledních místech. Řada spolužáků měla proti nim výhrady a negativně je hodnotila. Pouze Libor byl na 1. stupni začleněn v třídním kolektivu. Nebylo to úplně od počátku první třídy, ale v průběhu školní docházky se jeho postavení zlepšovalo.

Velkou rolí v začlenění chlapce do třídního kolektivu měla třídní učitelka, která cílevědomě a soustavně pracovala s celou třídou. Snažila se, aby byl Libor spolužáky přijat, aby porozuměli jeho projevům chování a jeho neadekvátním reakcím. Třídní kolektiv ho přijal a byl dokonce některými spolužáky vyhledáván. Pozitivní je, že všichni kromě Michaela měli alespoň jednoho kamaráda.

**Předpoklad č. 2** - Žák s PAS na 2. stupni nebude kolektivem odmítán, avšak ani nebude patřit mezi oblíbené žáky třídy. Bude žáky akceptován.

Tento předpoklad se potvrdil pouze částečně. Michael vzhledem ke svým projevům chování (nekonfliktní, ochotný, přizpůsobivý, klidný) je třídním kolektivem hodnocen kladně. V hierarchii třídy se umístil na předních místech, avšak je nutné dodat, že není v centru dění, ačkoliv se sám tak cítí. V tomto případě může být jeho sociální naivita zneužita.

Odlišné je postavení Libora, který velmi těžce zvládá změny, kterým byl v posledním školním roce vystaven. Třídní kolektiv Libora přijal, ale nepatří mezi oblíbené žáky. Ostatní spolužáci ho tolerují, neubližují mu. V tomto případě náš předpoklad byl správný. Libor se ve třídě necítí dobře, je velmi sebekritický a ze všech neúspěchů se obviňuje. Je důležité chlapce neustále sledovat, protože se velmi často pod tlakem hrouť.

V našem výzkumu jsme zjistili, že významným prvkem je osoba učitele. Pedagog by měl být odborně připraven, avšak stěžejní roli hraje jeho osobnost, jeho očekávání a postoje vůči žákovi s PAS. V rámci rozhovorů jsme poznali různé typy učitelů. Například třídní učitelka Tomáše bagatelizovala jeho diagnózu, přikláněla se spíše k nevychovanosti chlapce. Z odborné literatury víme, že děti v tomto věku považují názor učitelky jako vzor. Vzhledem k informacím, které jsme získali z dotazníkového šetření, víme, že Tomáš je ve třídě neoblíbený, že je vyčleněn z kolektivu třídy. Z tohoto důvodu shledáváme postoj třídní učitelky za nevhodný a ohrožující další působení chlapce ve třídě. Naopak třídní učitelka Libora se od počátku snažila, aby se chlapec dobře začlenil do kolektivu. Snažila se porozumět projevům jeho chování. V této problematice se dále vzdělávala a radila se s odborníky, jak s chlapcem pracovat.

Velmi se nám osvědčily Dotazník B-4 a Dotazník B-3. Tyto dotazníky nám ukázaly, jak si stojí jednotliví žáci jako jednotlivci a také jako součást třídního kolektivu. Velkou výhodou vidíme v přesně kladených otázkách, které je možné prostřednictvím počítačového programu vyhodnotit. Větším problémem bylo kroužkování individuálních pocitů ve třídě. Žákům dělalo problém najít správnou číslici. Někteří zakroužkovali současně více čísel, než mohli, ale počítačový program toto neumožňuje.

Při vyhodnocování dotazníku nám chyběly normy, které by nám pomohly interpretovat výsledky. V podstatě interpretace je ovlivněna tazatelem. I přesto nám byly velmi nápomocny, protože nám odhalily vazby mezi spolužáky ve třídě. Velmi oceňujeme, že Dotazník B-3 je interaktivní, poskytuje řadu výstupů kvalitativní i kvantitativní analýzy a grafy vztahů.

Druhou výzkumnou metodou byly polostrukturované rozhovory s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a matkou. Tyto rozhovory nám pomohly s vyhodnocováním výsledků z dotazníkového šetření. V některých případech získané informace byly pouze doplňující, v jiných naopak stěžejní.

Velkým přínosem byly rozhovory s matkami, které nám sdělily informace velmi osobní a také své zkušenosti se svými dětmi. Moc si jejich vstřícného přístupu vážíme, protože víme, že pro matku je obtížné hovořit o svém handicapovaném dítěti. Škoda je, že někteří pedagogové o integrovaném žáku neví téměř nic. Přitom by stačilo tak málo, vyslechnout rodiče.

Výsledky našeho šetření jsou pouhým začátkem. Rozhodli jsme se, je předat třídním učitelům a je už pouze na nich, jak s nimi naloží. Doufáme, že jim budou přínosné a budou odrazem pro další práci na budování bezpečného prostředí ve třídě a třídním kolektivu.

## RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá začleněním žáka s poruchami autistického spektra v třídním kolektivu. Na danou problematiku nahlížíme na základě teoretických poznatků, jimiž jsou charakteristické projevy osob s poruchami autistického spektra, jejich vzdělávání a proces jejich integrace v běžných školách. V praktické části výzkumným šetřením bylo ověřováno postavení konkrétního žáka s PAS v kolektivu třídy a vztahy mezi spolužáky. Na počátku výzkumu byly stanoveny dva předpoklady: 1. začlenění žáka s PAS bude lepší na 1. stupni než na 2. stupni, 2. žák s PAS nebude kolektivem odmítán, avšak ani nebude patřit mezi oblíbené žáky třídy. Bude žáky akceptován. Uvedené předpoklady se výzkumem ověřovaly. Součástí výzkumné části jsou polostrukturované rozhovory s třídními učiteli integrovaných žáků, s asistenty pedagoga, rodiči a dotazníkové sociometrické šetření. Výzkumný vzorek tvořili čtyři žáci s poruchou autistického spektra, kteří jsou zařazeni do vzdělávacího procesu v běžné základní škole.

### Klíčová slova

autismu, poruchy autistického spektra, vztahy ve třídě, žáci s SVP

## RESUME

This diploma thesis deals with the inclusion of a pupil with autism spectrum disorders in the class team. We look at the issue on the basis of theoretical knowledge, which is the characteristic manifestations of people with autism spectrum disorders, their education and the process of their integration in mainstream schools. In the practical part, a research investigation verified the position of a specific pupil with ASD in the class team and the relations between classmates. At the beginning of the research, two assumptions were made: 1. the inclusion of a pupil with ASD will be better in the 1st grade than in the 2nd grade, 2. the pupil with ASD will not be rejected by the team, but it will not be one of the favorite pupils in the class. It will be accepted by students. These assumptions were verified by research. The research part includes semi-structured interviews with class teachers of integrated pupils, with teaching assistants, parents and a questionnaire sociometric survey. The research sample consisted of four pupils with autism spectrum disorder included in the educational process in a regular primary school.

### Keywords

autism, Autism Spectrum Disorders, relationships in the classroom, pupils with special educational

**SEZNAM LITERATURY**

ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0193-9.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN isbn978-80-88163-53-4.

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

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-49-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN isbn80-7178-463-x.

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

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3., Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN isbn978-80-247-3070-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN isbn80-7367-040-2.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.
- JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-13-6.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN isbn978-80-210-6527-7.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN isbn978-80-7041-980-9.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN isbn978-80-247-3006-6.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN isbn80-85931-48-6.
- ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 9788088163985.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN isbn80-246-0181-8.
- VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.



VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, ed. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN isbn80-7178-269-6.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

## SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

BRAUN, Richard. *Dotazníky B-3 a B-4 představení metody a vyhodnocování* [online]. [cit.2021-03-21]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/5147656-Dotazniky-b-3-a-b-4-predstaveni-metody-a-vyhodnocovani.html>

BRAUN, Richard. *Dotazník B-3: Příručka, Diagnostika vztahů v třídním kolektivu*. Praha: AUDENDO, 1998. [online]. [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <http://Dotazník%20B-3,%20přiručka.pdf>

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Katalog podpůrných opatření – klima třídy* [online]. [cit. 2021-03-22]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/prace-s-tridnim-kolektivem/4-9-1-klima-tridy-3/>

DLOUHODOBÉ ZÁMĚRY ČR A KRAJŮ – edu.cz. *edu.cz – Jednotný portál vzdělávání* [online]. Copyright © 2020 [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobezamery-cr-a-kraju/>

DOLEŽAL, P. *Diagnostika škol* [počítačový program]. [cit.2021-05-22]. Dostupné z: <https://www.diagnostikaskol.cz/>

HOSTILITA – Wikipedie. [online]. [2021-03-22]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Hostilita>

HROUZEK, Petr a Marková, Zdeňka. *Bezpečné klima ve třídě* [online]. Copyright © [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: [http://www.pppuk.cz/soubory/primarni\\_prevence/bezpecne\\_klima\\_ve\\_tride.pdf](http://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf)

CHARAKTERISTIKA PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 2020-11-24]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-2-charakteristika-podpurnych-opatreni/>

METODICKÝ POKYN – PEDAGOGICKÁ INTERVENCE[online]. [cit. 2021-01-24]. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Metodicky\\_pokyn\\_Pedagogicka\\_intervence.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Metodicky_pokyn_Pedagogicka_intervence.pdf)

RVP ZV\_2016.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 2021-01-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38989?highlightWords=Rámcový+vzdělávací+program+pro+základní+vzdělávání+final>

STRATEGICKÉ DOKUMENTY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S SVP - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategicke-dokumenty-v-oblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/>

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2020 - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-1-charakteristika-promeny-skoly-v-uplynulem-obdobi/1-1-3-strategicke-dokumenty-v-oblasti-vzdelavani-zaku-s-svp/1-1-3-1-strategie-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-do-roku-2020/>

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM pro základní vzdělávání - ZŠMT- [online]. Copyright © [cit. 2021-01-24]. Dostupné z: <http://zsmestotouskov.cz/dokumenty/Dokumenty %C5%A1koly/SVP ZV ZSMT 365 2016 platne zneni.pdf>

VYHLÁŠKY KE ŠKOLSKÉMU ZÁKONU, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 2021-01-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

VYHLÁŠKA Č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 2021-01-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

ŽÁCI SE SVP.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BE%C3%A1ci+SVP>

ŽAMPACHOVÁ,Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část* [online]. Copyright ©1 [cit.2020-11-24]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-pas/katalog-pas.pdf>

**SEZNAM TABULEK**

- Tabulka č. 1 - Hierarchie třídy - 2. ročník
- Tabulka č. 2 - Vyhodnocení vlastností - 2. ročník
- Tabulka č. 3 - Vnímání atmosféry ve třídě - 2. ročník
- Tabulka č. 4 - Hierarchie třídy - 5. ročník
- Tabulka č. 5 - Vyhodnocení vlastností - 5. ročník
- Tabulka č. 6 - Hodnocení třídy žáky - 5. ročník
- Tabulka č. 7 - Subjektivní míra pocitů jednotlivých žáků - aritmetický průměr - 5. ročník
- Tabulka č. 8 - Hierarchie třídy - 6. ročník
- Tabulka č. 9 - Vyhodnocení vlastností - 6. ročník
- Tabulka č. 10 - Hodnocení třídy žáky - 6. ročník
- Tabulka č. 11 - Subjektivní míra pocitů jednotlivých žáků - aritmetický průměr - 6. ročník
- Tabulka č. 12 - Hierarchie třídy - 7. ročník
- Tabulka č. 13 - Vyhodnocení vlastností - 7. ročník
- Tabulka č. 14 - Hodnocení třídy žáky - 7. ročník
- Tabulka č. 15 - Subjektivní míra pocitů jednotlivých žáků - aritmetický průměr - 7. ročník

**SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha č. 1: Definice kvantitativního a kvalitativního výzkumu - Čapek, 2010, s. 99
- Příloha č. 2: Kvalitativní výzkum podle Hendla - Přednosti a nevýhody - Hendl, 2010, s. 52
- Příloha č. 3: Dotazník B-3
- Příloha č. 4: Dotazník B-4
- Příloha č. 5: Souhlas se sociometrickým šetřením
- Příloha č. 6: Tomáš - hodnocení IVP
- Příloha č. 7: Vyhodnocení dotazníku B-4 -2. ročník
- Příloha č. 8: Grafy 2. ročník
- Příloha č. 9: Valérie - výpověď matky
- Příloha č. 10: Valérie - závěry vyšetření v SPC a hodnocení IVP
- Příloha č. 11: Vyhodnocení dotazníku B-3 - 5. ročník
- Příloha č. 12: Grafy 5. ročník
- Příloha č. 13: Libor - závěry psychologického vyšetření a zpráva z SPC
- Příloha č. 14: Záznamy Liborovy třídní učitelky
- Příloha č. 15: Libor - hodnocení IVP
- Příloha č. 16: Vyhodnocení dotazníku B-3 - 6. ročník
- Příloha č. 17: Grafy 6. ročník
- Příloha č. 18: Michael - závěry psychologického vyšetření a hodnocení IVP
- Příloha č. 19: Vyhodnocení dotazníku B-3 - 7. ročník
- Příloha č. 20: Grafy 7. ročník

**Příloha č. 1: Definice kvantitativního a kvalitativního výzkumu podle Čapka**

*„Kvantitativní výzkum je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, který popisuje jevy pomocí proměnných (znaků), které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky takových měření jsou pak zpracovány a interpretovány, např. s využitím statistiky. Kvantitativní výzkum se oproti kvalitativnímu výzkumu zaměřuje na rozsáhlejší společenské otázky a zkoumá tedy větší okruh informací.“*

*„Kvalitativní výzkum se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu, Využívá se podrobný popis každodenních situací, jde o porozumění akcím a významům v jejich sociálním kontextu. Při kvalitativním významu se neredukuje počet proměnných ani vztahy mezi nimi, o jejich redukci rozhodují samy zkoumané subjekty. Jsou upřednostňovány otevřené a nestrukturované výzkumné plány, analýza vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců. Převažuje zájem o reálné celky, interakce mezi aktéry a individuální osudy“ (Čapek, 2010, s. 99).*

**Příloha č. 2: Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu podle Hendla**

*„Přednosti kvalitativního výzkumu:*

- *Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupin, události, fenoménu*
- *Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí*
- *Umožňuje studovat procesy*
- *Dobře reaguje na místní situace a podmínky*
- *Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti*
- *Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů*

*Nevýhody kvalitativního výzkumu:*

- *Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí*
- *Je těžké provádět kvantitativní predikce*
- *Je obtížnější testovat hypotézy a teorie*
- *Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy*
- *Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi“ (Hendl, 2010, s. 52).*

**Příloha č. 3: Dotazník B-3****DOTAZNÍK B-3**

JMÉNO A PŘÍJMENÍ:

TŘÍDA:

DATUM:

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1. ....

2. ....

3. ....

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nikdy nevybral:

1. ....

2. ....

3. ....

3. Sám sebe hodnotím:

a) jsem vždy v centru dění ve třídě

b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován

c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován

d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí

e) o dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz na následující otázky ano – ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný ano ne

Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují ano ne

Stává se, že se do školy těším ano ne

Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem ano ne

Společné problémy řešíme většinou v klidu ano ne

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1 2 3 4 5 6 7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1 2 3 4 5 6 7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	atm. lhostejnosti
pocit důvěry	1 2 3 4 5 6 7	pocit nedůvěry
atmosféra tolerance	1 2 3 4 5 6 7	atm. netolerance

6. Najdi některého ze spolužáků, který je:

spravedlivý: _____	protivný: _____
spolehlivý: _____	nespravedlivý: _____
zábavný: _____	nevděčný: _____
vždy v centru dění: _____	nespolehlivý: _____ se
všemi za dobře: _____	osamocený: _____



**Příloha č. 4: Dotazník B-4****Dotazník B-4**

Jméno: .....

ročník: .....

1) Které spolužáky nebo spolužačky máš nejraději?

Můžeš vybrat až tři: 1. ....

2. ....

3. ....

2) Které tři děti ze třídy by sis za kamarády nevybral?

1. ....

2. ....

3. ....

3) K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

Spolehlivý .....

Nespolehlivý .....

Protivný .....

Se všemi kamarád .....

Zábavný.....

Osamocený.....

4) Odpověz na tyto otázky:

Jsi ve vaší třídě spokojen?

ano – ne

Jste spíš hádavá třída?

ano – ne

Těšíš se většinou do školy?

ano – ne

Máme mezi sebou spolužáka, který někomu ubližuje?

ano – ne

Je některému spolužákovi ve třídě ubližováno?

ano – ne

**Příloha č. 5: Souhlasy se sociometrickým šetřením**

## Souhlas se sociometrickým šetřením

Jméno a příjmení zákonného zástupce: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Vážení rodiče,

žádám Vás o souhlas k účasti Vaší dcery/ Vašeho syna \_\_\_\_\_

na sociometrickém šetření, které je součástí mé diplomové práce: “Žák s poruchou autistického spektra a jeho postavení ve třídě”.

Žákům bude předložen sociometrický dotazník R. Brauna: Dotazník-B3,

(B-4), který je určen pouze pro potřebu výzkumné části diplomové práce. Získané údaje budou anonymně vyhodnoceny. Nikde nebudou použity osobní údaje Vaší dcery/ Vašeho syna.

Cílem šetření je získat skutečný obraz vztahů v třídním kolektivu, ve kterém je integrován žák s poruchou autistického spektra.

Děkuji za pomoc.

\_\_\_\_\_

zákonný zástupce žáka

\_\_\_\_\_

autorka práce Natálie Ševčíková



**Základní škola a Mateřská škola Město Touškov, příspěvková organizace**  
 Čemínská 296, Město Touškov 330 33, IČO: 75006057, ID datové schránky: J4zmffg  
 Tel.: 377922312, e-mail: zsmestotouskov@zsmestotouskov.cz, [www.zsmestotouskov.cz](http://www.zsmestotouskov.cz)

V Městě Touškově dne 30. 9. 2020

### **Souhlas vedení ZŠ a MŠ Město Touškov se sociometrickým šetřením**

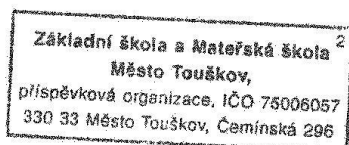
Souhlasíme s provedením výzkumu (sociometrickým šetřením) na naší škole – Základní škole a Mateřské škole Město Touškov, který povede Natálie Ševčíková za účelem vypracování diplomové práce: „Žák s poruchou autistického spektra a jeho postavení ve třídě“.

Získané údaje budou anonymně vyhodnoceny využity pouze pro účely této diplomové práce.

Souhlasíme se zveřejněním názvu naší organizace v této diplomové práci.

Mgr. Bc. Lenka Mouleová, zástupkyně ředitelky organizace

*Lenka Mouleová*



## **Příloha č. 6: Tomáš - hodnocení IVP**

Třídní učitelka popsala Tomášův nástup do 1. třídy takto:

*„Začátek školního roku byl pro Tomáše velmi náročný, musel se adaptovat na nové prostředí, novou třídní učitelku a také novou asistentku pedagoga. Velkou výhodou bylo to, že znal své spolužáky již z mateřské školy, a ti byli zvyklí na Tomášovy projevy chování. O přestávkách je chlapec velmi živý a hlučný, jelikož chce na sebe upozornit. Zajímavé ovšem je, že někdy ho naopak ruší hluk ostatních dětí a raději si sám jde sednout na chodbu, aby byl do ostatních vzdálenější.*

*V některých případech je však rozjívěný, pak je nutné jej uklidnit. Často je mu opakováno zadání a musí se důsledně kontrolovat. Na začátku vyučování je celkem soustředěný, vyspalý, připravený na hodinu. V průběhu vyučování však dochází k výraznému poklesu koncentrace, k velké únavě. Po velké přestávce nebo při výchovách už není téměř soustředěný, je nutné mu vícekrát opakovat zadání úkolů a opakovat dohodnutá pravidla. Někdy chlapec odmítá pracovat. Při hodinách si často povídá sám se sebou nebo s asistentkou, vykřikuje vydává různé hučivé zvuky apod. Vyloženě afektivní reakce jsem u něho zatím nezpozorovala. Učivo zvládá vcelku dobře.*

*Třídním kolektivem je přijímán, jak už jsem výše zmínila, je to z důvodu, že ho spolužáci již znají a jsou na něho zvyklí. Vyloženě kamaráda ve třídě nemá. Se spolužáky si většinou nehraje, avšak není to z důvodu, že by se jich stranil, spíše spolužáci nemají o společnou hru zájem. Tomáš je velmi aktivní a zbrklý, a proto jim svými reakcemi hru narušuje.“<sup>43</sup>*

### **Hodnocení 1. pololetí 2. ročníku**

Z vyšetření SPC vyplývá, že Tomáš zvládl nástup do ZŠ poměrně dobře. Kolektivem třídy je přijímán, avšak nevyhledáván. Chlapec se hůře přizpůsobuje změnám, má rád stabilitu a neměnnost prostředí a dění. V zátěžových situacích mívá problém s emotivním a psychickým prožíváním. Tomáš je hypersenzitivní, převážně na hluk, a proto v některých případech musí opustit třídu. Většinou jde na chodbu, kde počká než se uklidní. Občas není schopen své emoce zkorigovat a vyústí ve větší afekt spojený především s agresí slovní i fyzickou. V těchto situacích je ohrožena chlapcova bezpečnost a je nutná přítomnost asistenta pedagoga. To se týká hlavně přesunů z družiny do školní jídelny a zpět. Tomáš má oslabenou oblast grafomotoriky a hrubé motoriky. Při vzdělávání vyžaduje zpětnou vazbu a průběžnou motivaci.

---

43 Hodnocení IVP za 1. ročník ZŠ, vypracovala Tomášova třídní učitelka, 2. 6. 2020.

Hodnocení třídní učitelky za 1. pololetí 2. ročníku je téměř totožné jako hodnocení v 1. ročníku. V chování chlapce nedošlo k žádným změnám.

**Příloha č. 7: Vyhodnocení dotazníku B-4 v 2. ročníku**

Vyhodnocovací arch - 2. ročník

Pohled na třídu	3	2	0	4	0	4	4	0	3	3	4	3	3	3
Kladné volby	2	6	0	10	4	7	1	7	7	2	4	11	5	6
orbíta	1	3	0	4	2	3	1	4	3	2	2	5	3	3
spolehlivý	0	2	0	2	0	1	0	2	1	0	0	4	0	0
zábavný	0	0	0	1	2	2	1	2	2	0	1	0	0	1
Se všemi za dobře	0	1	1	3	2	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Seznam žáků	Ch 10	Ch 11	Ch 12	Ch 14	Ch 2	Ch 4	Ch 5	Ch 7	Ch 8	Ch 9	D 1	D 13	D 3	TomášCh 6
Záporné volby	0	2	2	1	0	0	15	0	5	3	1	0	6	11
orbíta	0	1	1	1	0	0	5	0	3	2	1	0	3	4
protivný	0	0	0	0	0	0	5	0	0	1	0	0	0	6
nespolehlivý	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	1	0	0	4
osamocený	0	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	6
+	2	9	1	16	8	10	2	11	10	2	6	16	5	9
-	0	2	5	1	1	0	25	1	5	4	2	0	6	27
Σ	2	7	-4	15	7	10	-23	10	5	-2	4	16	-1	-18

Tabulka č. 1 - Hierarchie třídy - 2. ročníku

Číslo žáka	D13	Ch14	Ch4	Ch7	Ch2	Ch11	Ch8	D1	Ch10	D3	Ch9	Ch12	Ch6	Ch5
body	16	15	10	10	7	7	5	4	2	-1	-2	-4	-18	-23

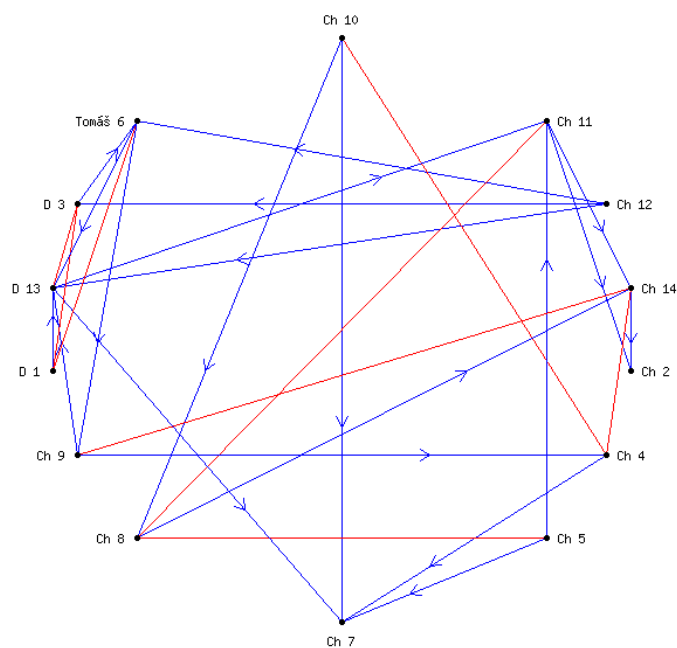
V této tabulce je Tomáš označen značkou Ch 6.

Tabulka č. 2 - Vyhodnocení vlastností - 2. ročník

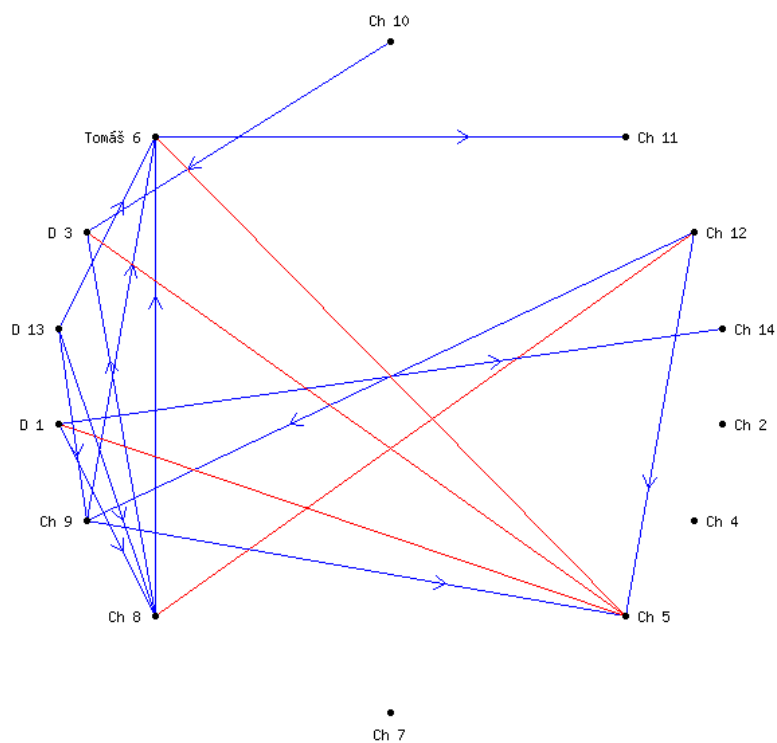
spolehlivý	Ch12,Ch12Ch14,Ch9 Ch14,Ch7,Ch8, Ch14, Ch14,D1	protivný	Ch5,Ch5,Ch5, <b>Ch6</b> , <b>Ch6,Ch6,Ch5,Ch6</b> , Ch5, <b>Ch6, Ch6</b>
zábavný	D1, <b>Ch6</b> ,Ch2,Ch5, Ch14,Ch5,Ch4,Ch8, Ch8,Ch7,Ch7	nespolehlivý	Ch5,Ch5, <b>Ch6</b> ,D1, <b>Ch6Ch</b> <b>6,Ch7,Ch6,Ch5</b>
Se všemi kamarád	D1,D3,Ch14,Ch14, Ch2,Ch2,Ch11,Ch12, Ch14, <b>Ch6, Ch6</b>	osamocený	Ch2,Ch12, <b>Ch6,Ch6</b> , <b>Ch6,Ch12, Ch6,Ch6</b> , <b>Ch6</b>

V této tabulce je sledovaný Tomáš označen značkou Ch 6.

## Příloha č. 8: Grafy 2. ročník



Graf č. 1 - volby z 1. otázky - s kým kamarádím (červeně jsou označeny vzájemné volby)



Graf č. 2 - volby z 2. otázky - koho bych si za kamaráda nevybral



## **Příloha č. 9: Valérie - výpověď matky**

*„Valérie se narodila jako zdravé dítě. Těhotenství probíhalo v pořádku, dívka se narodila v termínu sice překotně, ale jako donošený novorozenec. Valérie rostla bez problémů. Vztekala se asi jako každé normální dítě, alespoň jsem si to tak myslela. Jednalo se o mé první dítě. Okolo roku již bylo poznat, že něco není v pořádku. Valinka byla na mě velmi fixovaná. Mužů a cizích lidí se bála. Neměla ráda změny, neměla ráda nové věci, nové lidi. Dlouho jsem ji kojila (až do 4 let), protože se nám dařilo ji utišit pouze kojením a o samotě pouze s maminkou.*

*S nástupem do školky nebyl příliš velký problém, protože Valérie byla často nemocná a školku navštěvovala nepravidelně. Také měla výbornou paní učitelku, která byla velmi chápavá a empatická. V té době byla Valérie středem našeho vesmíru, naše milované dítě a z našeho pohledu nenasvědčovalo nic tomu, že bude něco v nepořádku. První domněnku o autismu vyslovily učitelky až v druhé třídě mateřské školy. Doporučily nám vyšetření v SPC. Důvodem vyšetření bylo její nevhodné chování v mateřské škole. Valérie malovala na stěny třídy, vyhledávala samotu, nespolupracovala jako jiné děti, hrála nevhodné hry podle své fantazie, například hodila na kamaráda jablko, ale ona v té chvíli byla Včelka Mája a házela knedlíčky ..... Podobné chování měla stále častěji a vždy se něco zvrtilo.*

*Valérie žila ve svém fantazijním světě, který trvá doposud. V SPC měli nejdříve podezření na ADHD, Autismus a Poruchy autistického spektra. Následně po psychologickém vyšetření jí byla stanovená diagnóza Aspergerův syndrom.*

*Ve školce Valérie neměla asistentku, ale dnes už víme, že by to bez ní nebylo vůbec možné. Zásadní problém dcery je to, že nemá jako jiné zdravé děti cit pro to, co si myslí druzí lidé. Nedokáže číst gesta, úsměvy ani mimiku. Vůbec neví, co je empatie. Je to jako by mluvila cizí řečí – nikdy to umět nebude. Psycholožka nám vysvětlila, že je to setrvalý a vrozený stav. Od té doby se snažíme Valince vše polopaticky vysvětlovat, i přesto dochází k jejím neočekávaným reakcím. Uvedu příklad ze života:*

*Valérie chtěla jít vrátky ven, ale my jsme to nevěděli. My nemůžeme dopředu předpokládat, že to bude chtít a tak se rozčílí, nebo někdo se usměje a Valérie řekne, co se mi posmíváš. S tím souvisí to, že neumí číst mimiku, nebo používat vhodná slova pro to, co zažívá nebo pro to, co cítí.*

*Časem, jak Valérie rostla, našla uklidnění v jídle a s tím momentálně máme největší problém. Ona má své zvyky, své jídlo, svou barvu - zelenou, svoje rituály, jakákoliv odchylka od normálu způsobuje stres. Ten se u Valči projevuje křikem, výbuchy zlosti, neklidem a beznadějí.*

*Toto vše Valérii natolik ovlivňuje, že není schopna adekvátně komunikovat se svými vrstevníky. Valča miluje malé děti, zejména mladší a miminka, miluje zvířata, ale s vrstevníky si rozumí velmi málo. Ve třídě nemá žádného bližšího kamaráda či kamarádku. Lépe se jí komunikuje s dospělými.*

*Stres, úzkost ze změn nebo ze školy se projevuje naštvaností, dupotem a křikem a občas i sebepoškozováním. Valča je natolik chytrá, že ví, že se to nesmí. A tak se kousala do rtů zevnitř úst. Často si také ve stresu okusuje nehty nebo nám dokonce i utekla.*

*Valérie velmi špatně reaguje na změny a to i pozitivní. Například dostala nečekaně dárek, nebyla na to připravena a bylo zle. Pro jiné matky je to nepředstavitelné. Dáte dítěti dárek, abyste ho potěšili, čekáte, že bude mít radost ...*

*Jindy zase přijela babička a my jsme jí nedovolily si na večer vzít banán (vždyť musíme shodit to břicho). Valérie předvedla nepředstavitelnou scénu (křik, vztek) a utekla z domu. Nikdy před tím to neudělala. Hledali jsme ji půl hodiny, pomohla nám i paní asistentka, která bydlí nedaleko od nás. Nakonec se nám ji podařilo najít na druhé straně města. Nikomu bych nepřála zažít ten strach, který jsme o ni měli.*

*Žijeme na malém městě, většinu obyvatel znám. Přesto jsem pro spoustu lidí špatná matka, řada z nich si myslí, že dcera je nevychovaná. I z tohoto důvodu jsem ráda přispěla svými zkušenostmi do tohoto výzkumu. Je velmi důležité, aby zdraví lidé měli o autismu, co nejvíc informací.*

*Valérie má mnoho talentu. Nádherně kreslí, krásně píše, píše knihy, kreslí komixy, natáčí si zvukové zprávy. Hodně čte, ale pouze o věcech které ji zajímají. Má velké znalosti o dinosaurech, o dracích, o plazech, o hadech a v současné době ji nejvíce zajímá Mariánský příkop, Atlantida a historie. Valérie nám dělá velkou radost. Má velmi ráda přírodovědu, dějepis, vlastivědu a výtvarné umění. Škoda, že jen tělocvik a pohyb ji nejdou. Pan učitel na tělesnou výchovu to ví, a proto napsal Valérii email: „... že draci musí posilovat křídla, jinak by nemohli létat...“. Řada učitelů ví, jak je to s Valčou těžké a snaží se nám pomáhat.*

*Distanční výuka byla pro ni velkým problémem. Jsem ráda, že jsme vše zvládli s pomocí babiček. Valérie měla na vysvědčení samé jedničky. Jsem moc pyšná máma. I když to Valérie nedává najevo, vím, že nás má moc ráda.*

*Po distanční výuce (chodí rotačně) se Valérie jednoznačně zhoršila, vypadla z režimu a kolektivu dětí. Rozhozená je hlavně po psychické stránce, uzavřela se hodně do sebe a přestává doma*

*mluvit. Ke komunikaci používá skřek Milk (jako kačer z Loony Tunes), při tom ohne ruce dolů jako pejsek a dělá podřízenou. Kopíruje zvířecí chování.*

*Dalším problémem je, že přestala poznávat lidi. Často se mě ptá, kdo to je, i když ho důvěrně zná. Z počátku jsem z toho byla v šoku. Doslova jsem se bála, aby nešlo o výpadky paměti. Nepoznávala ani svoji asistentku a asistentky z družiny. Bojí se návratu, má strach se učit, bojí se, že dostane pětku (pětka je u nás doslova pohroma, začne říkat, že se musíme odstěhovat, že se nemůže podívat Mirce - asistentce do očí), nastává frustrace. Věřím, že se vše zase zlepší a že si Valérie znovu zvykne na školu.*

*Její sen je být paleontoložka nebo ředitelka muzea, chtěla by zkoumat kostry, malovat nebo psát knihy. My ji od toho v žádném případě neodrazujeme. Doufáme, že na to má. Také by se mohlo stát, že ztratí motivaci, protože těžko udržuje motivaci a vůli v podstatě nemá. Přesto věříme, že jednou z Valči něco bude. Jsem vděčná všem, kteří nad ní nezlomili hůl, ale podpořili ji, i když pokrok byl jen malý.“<sup>44</sup>*

---

44 Valériina matka [ústní sdělení]. Město Touškov, 12. 4. 2021.

## **Příloha č. 10: Valérie - závěry vyšetření v SPC a hodnocení IVP**

### **a) Vyšetření v SPC**

*„Řeč plynulá a srozumitelná. Mluví ve větách. Dokáže vyjádřit svá přání a potřeby. Hrubá i jemná motorika bez omezení. Valérie obtížně zvládá sociální dovednosti (problémy se vztahy s vrstevníky), adekvátní komunikaci, náhlé změny situací.*

*V oblasti sebeobsluhy je Valérie samostatná.*

*Na základě zprávy z SPC byla stanovena tato podpůrná opatření:*

- *vzdělávání podle IVP vycházejícího z RVP ZV*
- *podpořit dítě účastí asistenta pedagoga během docházky do ZŠ*
- *vést dítě k ochotě podřídit se řízené činnosti*
- *jasně a srozumitelně formulovat požadavky*
- *připravit dívku na konkrétní situace a případné změny*
- *respektovat potřebu občasné samoty, vytvořit prostor pro tuto formu relaxace*
- *respektovat a dodržovat předem stanovený režim, strukturu dne*
- *při afektu jej nechat odeznít, poté situaci rekapitulovat, nabídnout vhodná řešení*
- *nastavit jasné a srozumitelné hranice chování dítěte*
- *dbát na klidný, ale důsledný přístupem*
- *spolupráce s poradenským zařízením SPC<sup>45</sup>*

### **b) Hodnocení IVP – 1. ročník**

Z hodnocení IVP za první pololetí 1. ročníku je zřejmé, že Valérie učivo bez problémů zvládla. Učitelka vyzdvihuje její dovednosti ve čtení a psaní, pouze v matematice má občas problémy. Celkově výkony dívky hodnotí jako vyrovnané. Upozorňuje však na její chování v průběhu

---

45 Valériina třídní učitelka [ústní sdělení]. Město Touškov, 12. 4. 2021.

vyučování. Občas nedává pozor, je nesoustředěná, odmítá pracovat. V takovém případě mívá výbuchy zlosti - dupe, křičí, vybíhá z lavice. Po chvíli se zklidní a je schopná se zapojit do výuky. Při skupinové práci se chová dominantně, chce, aby ostatní žáci pracovali podle jejích pravidel. Pokud ji zadaná práce jde, ochotně se zapojí. V opačném případě se začne vztekat křičí a odchází. Pokud není dobře naladěna, vadí ji všechny hry. O přestávkách si většinou kreslí, protože spolužáci o ní neprojevují zájem.

Hodnocení za druhé pololetí 1. ročníku je téměř totožné, v podstatě se chování Valérie nezměnilo.

### **c) Hodnocení IVP – 2. ročník**

V druhém ročníku třídní učitelka nezaznamenala výraznější změnu v chování dívky. Opět v hodnocení IVP uvádí, že se u Valérie objevují výbuchy zlosti - dupe, křičí, vybíhá z lavice. Po chvíli se opět zklidní a je schopná se zapojit do výuky. Vztah ke spolužákům má přátelský, avšak sami ji nevyhledávají. Většinou jsou z jejích afektů konsternováni a pozorují, jak zareaguje učitelka nebo asistentka. O přestávkách je Valérie převážně v lavici a kreslí si. Je výtvarně nadaná a má velmi rozvinutou fantazii, neustále vypráví nějaké příběhy, které si sama vymýšlí. Občas její vyprávění zaujme ostatní spolužáky a věnují jí částečnou pozornost. Děti jí neubližují a tolerují ji. Ve třídě nemá žádnou bližší kamarádku a ani o žádnou neprojevuje zájem.

Ve třetím ročníku nastaly pro Valérii velké změny. Nejen, že změnila budovu školy, ale také asistentku pedagoga, kterou má do současnosti.

**Příloha č. 11: Vyhodnocení dotazníků B-3 - 5. ročník**

Tabulka č. 4 - Hierarchie třídy - 5. ročník

Číslo žáka	Ch 16	Ch 5	Ch 15	D 14	Ch 4	D 11	Ch 12	Ch 9	Ch 1	D 8	D 17	Ch 13
Body	14	13	13	11	9	7	6	6	6	5	4	1

Číslo žáka	Ch 7	Ch 3	Ch 6	Ch 10	D 2	Ch 18
Body	0	-1	-5	-6	-7	-15

Valérie je v tabulce označena značkou D 2.

Tabulka č. 5 - Vyhodnocení vlastností - 5. ročník

Valérie je v této tabulce označena D2.

Spravedlivý	Ch12,Ch9,D14, Ch16, Ch1,Ch4,Ch4,D11, D11,Ch15,Ch15,Ch16Ch 12	Protivný	D8,Ch12,Ch10,Ch10, Ch6,Ch6,Ch6
Spolehlivý	D11,Ch6,Ch16,Ch16,D1 7,D17,Ch 5,Ch5, Ch5,Ch15,Ch15,Ch15 Ch16,Ch16,Ch 6	Nespravedlivý	Ch6,Ch13,Ch18
Zábavný	Ch10,D14,Ch13, <b>D2</b> , Ch15,Ch15,Ch16, Ch16,Ch6,Ch6,Ch12,Ch1 2,Ch12,Ch 12	Nevděčný	Ch13,Ch4,Ch18,Ch18Ch 18
Vždy v centru dění	Ch6,Ch6,Ch16,Ch16,Ch1 6Ch4,Ch4,Ch4, Ch4,Ch4	Nespolehlivý	Ch6,Ch18,Ch18,Ch18 Ch18
Se všemi za dobře	Ch5,D11,D14,Ch18, Ch18,Ch1,Ch1,Ch1	Osamocený	Ch3,Ch1,Ch1, <b>D2,D2,D2</b> , Ch10,Ch10,Ch10

## Vyhodnocovací arch - 5. ročník

Kladné pocity	18	26	8	6	0	16	0	11	15	9	0	7	8	6	11	5	6	9
sebehodnocení	e	a	b	e		d		b	c	a		g	a	a	a	c	g	e
pohled na třídu	5	5	5	4	0	5	0	4	1	5	0	5	4	4	5	4	5	1
kladné volby	3	4	6	6	7	0	0	6	9	4	0	6	4	5	8	5	6	3
orbíta	1	2	2	3	4	0	0	3	4	2	0	3	2	2	4	2	3	1
spravedlivý	0	1	0	2	1	0	0	2	0	0	0	1	1	2	1	0	0	0
spolehlivý	0	0	0	3	2	0	0	0	3	1	0	0	0	1	0	2	0	0
zábalný	1	4	1	2	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	1
vždy v centru	0	0	0	0	3	0	0	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
děti																		
se všemi za	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	3	1	1	0	0	0
dobře																		
<b>Seznam žáků</b>	<b>Ch 10</b>	<b>Ch 12</b>	<b>Ch 13</b>	<b>Ch 15</b>	<b>Ch 16</b>	<b>Ch 18</b>	<b>Ch 3</b>	<b>Ch 4</b>	<b>Ch 5</b>	<b>Ch 6</b>	<b>Ch 7</b>	<b>Ch 9</b>	<b>Ch 1</b>	<b>D 11</b>	<b>D 14</b>	<b>D 17</b>	<b>D 8</b>	<b>Valerie D2</b>
záporné volby	5	2	4	0	1	9	0	3	0	9	0	1	0	2	0	3	0	8
orbíta	2	1	2	0	1	3	0	1	0	4	0	1	0	1	0	1	0	3
protivý	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0
nespravedlivý	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
nevědčný	0	0	1	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nespolehlivý	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
osamocení	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3
+	4	9	7	13	15	2	0	13	13	9	0	7	8	9	11	7	6	4
-	10	3	6	0	1	17	1	4	0	14	0	1	2	2	0	3	1	11
Σ	14	12	13	13	16	19	1	17	13	23	0	8	10	11	11	10	7	15
rozdíl	-6	6	1	13	14	-15	-1	9	13	-5	0	6	6	7	11	4	5	-7





## **Příloha č. 13: Libor - závěry z vyšetření**

### **a) Psychologické vyšetření**

V průběhu vyšetření byly použity tyto metody: pozorování, rozhovor s matkou a dítětem, vybrané položky z vývojových škál, scénostest a kresba. Podle sdělení třídní učitelky z vyšetření vyplývá:

- **Rozhovor s matkou**

*„ ... matka při vyšetření sdělila, že Libor je zbrklý, hlavně venku, k dětem se chová direktivně, diriguje je, vynucuje si, aby jej děti poslouchaly, chovaly se podle jeho pravidel i za použití fyzické síly. Do dětí často strká, je velmi překotný, potíže mu činí počkat. Velmi často bývá hlučný a vydává hučivé zvuky. Zároveň bývá často úzkostný a plačtivý, zvláště v situaci, když už je unaven. K snídani vyžaduje výhradně jeden typ jogurtu, pokud mu není vyhověno reaguje afektem. V takovém případě dupe, křičí a mává kolem sebe rukama.*

*Velký zájem má o lidské tělo a sopky. V podstatě nic jiného ho nezajímá. Neustále se nás na něco ptá a vyžaduje odpověď. Pokud mu není vyhověno, opět reaguje vztekem.*

- **Pedagogická zpráva**

*U chlapce přetrvává hypersenzitivita na změny. Dříve na změny reagoval pláčem, nyní reaguje slovy a používá nadávky, které jsou směřovány na zaměstnance mateřské školky např. (nemám vás rád, nekamarádím s tebou, jsi blbá apod.). Většinou si hraje sám, kamarády kolem sebe nepotřebuje. Děti mu nevadí, avšak nevyhledává je. Při stolování sedí společně s dětmi u stolečku, v této chvíli mu děti nevadí. Problém ovšem nastává s přineseným jídlem. Jídlo většinou nejí, má k němu výhrady (například ke každému jídlu vyžaduje kyselou okurku, jí pouze suché neomaštěné vařené brambory, nebo uvařené špagety bez omáčky apod.) Pokud není jídlo takové, jak si přeje, opět reaguje vztekem, odstrčí talíř, nebo ho hodí ze stolu na zem. Při jídle často hučí, ale na napomenutí reaguje a přestane.*

- **Rozhovor s chlapcem**

*Ve školce ho to nebaví, nechce dělat to, co musí. Nemá rád uklízení hraček. Ostatní děti ho ruší, nemá žádného kamaráda a ani nechce, protože ho pořád někdo „otravuje“. Rád si hraje sám. Nejvíce se mu líbí vláček, ale hlavně ta spojka, která lokomotivu spojuje s vagóny.*

- **Pozorování psychologa**

*Libor přišel na vyšetření s maminkou. Na osobu psychologa nereaguje, pouze se letmo na něho podívá. Neudrží oční kontakt, pouze na vyzvání se podívá, ale ihned odvrátí hlavu. Je ochoten zůstat při vyšetření sám s tím, že maminka čeká na chodbě. V průběhu vyšetření se chová přátelsky, usměvavě, spolupracuje. Ochotně řeší zadané úkoly, pracuje systematicky, uvážlivě a důkladně. Při plnění úkolů mluví nahlas, např. „to je lehké, tohle vypadá zajímavě, to je pro mne hračka apod.“ Pokud udělá chybu a je na ni upozorněn, je vidět, že není spokojen, že to nese nelibě. Při práci lze sledovat psychomotorický neklid, poposedává na židli, klátí nohama a vydává různé hučivé zvuky. Řeč je překotná a hůře artikulačně srozumitelná. O svých oblíbených tématech se nezmiňuje.*

- **Motorika**

*Ze zprávy se dozvídáme, že v oblasti jemné motoriky je chlapec velmi zručný. Velmi rád staví ze stavebnic různé stavby, komíny, mosty, napodobí schody, ale je také schopen podle předlohy sestavit písmeno. Umí navlékat korálky na šňůrku, skládá papír a stříhá nůžkami. Tužku drží adaptivně, úchop je v prstech pravé ruky. Na podložku tlačí přiměřeně. Je schopen nakreslit postavu, která odpovídá dovednostech čtyř let (jednoduchý obličej, postava konzistentní, jednodimenzionální končetiny, bez prstů, tyčkovité tělo, kresba chudá kombinačně i obsahově).*

- **Mentální schopnosti a řeč**

*Chlapec o sobě uvede základní informace (jméno, příjmení, věk). Hovoří ve větách a souvětích, je patrná dyslalická výslovnost. Má velmi pěknou a bohatou slovní zásobu, používá výrazy dospělých např. nečekaně, složité, překrásné. Je schopen najít a pojmenovat protiklady, je schopen funkčně vysvětlit význam slov např. Míč - je věc, která se kutálí a hází. Umí mechanicky počítat do deseti, pojmenovává barvy, rozlišuje základní míry, určí, kde je předmětů méně a kde více. Velmi rychle a bez potíží složí puzzle až z 50 částí. Také je velmi obratný v sestavování z Lega. Podle předlohy sestaví Lego, které je určeno desetiletým dětem. V této oblasti jsou jeho schopnosti nadprůměrné.*

- **Sociální chování, hra, komunikace**

*Chlapec upřednostňuje motorické hry. Velmi rád poskakuje, běhá, dělá stojky a kotouly. Není schopen se zapojit do kolektivních her, protože chce hru řídit, organizovat podle svých pravidel. Pokud mu není vyhověno, rozzlobí se a začne se vztekat. Nejraději si hraje izolovaně, ostatních dětí*

*si nevšímá. Je schopen si hrát pouze s tím, kdo bude hrát podle jeho pravidel. Mezi vrstevníky nemá kamarády a ani neinklinuje k nějakému dítěti.*

*Mívá problémy s usměrňováním komunikace. Jeho reakce jsou nepředvídatelné, protože někdy ho rozruší i nepodstatná změna. Vyžaduje dodržování pravidel a postupů. Reaguje vztekem a agresí, která může být fyzická i verbální.*<sup>46</sup>

## **b) Vyšetření v SPC**

Ze zprávy z SPC vyplývá, že Libor je velmi pohybově obratný a hyperaktivní, pohybově neklidný. Projevují se u něho poruchy pozornosti a aktivity. Při komunikaci má problém s navazováním očního kontaktu. Komunikuje s osobami, které již zná, na neznámé osoby téměř nereaguje. Nejraději komunikuje s dospělými osobami, vrstevníky nevyhledává, neumí s nimi adekvátně komunikovat.

U chlapce byl zjištěn sémanticko - pragmatický deficit v oblasti vedení rozhovoru. Chlapec má zvýšený pud k mluvení. Často mluví pouze o tématu, který ho zajímá. Ignoruje konverzační vstupy druhých. Někdy jeho sdělení působí nelogicky a nesouvisle.

Libor je velmi senzitivní, emočně labilní a přecitlivělý. Má nízkou frustrační toleranci, sklon k plačtivosti, negativismu. Klade na sebe vysoké nároky a jakékoliv selhání nese velmi těžce. Snaží se dodržovat přesně stanovená pravidla. Vše potřebuje logicky vysvětlit, není schopen pouze plnit zadané příkazy.

---

46 Liborova třídní učitelka – zpráva z psychologického vyšetření [ústní sdělení]. Město Touškov, 16. 4. 2021.

## **Příloha č. 14: Záznamy Liborovy třídní učitelky**

Nástup do 1. třídy pro chlapce nebyl vůbec jednoduchý. Měl velký problém s adaptací na nové prostředí, na novou učitelku i na asistentku pedagoga.

Třídní učitelka popsala jeho chování takto:

*„Před nástupem Libora do školy jsem se seznámila s matkou a také se zdravotní problematikou chlapce. Libor má k dispozici asistentku pedagoga během vyučování i ve školní družině. Zde byl celkově upraven režim tak, abychom předešli stresovým situacím, které končily Liborovým záchvatem.*

*Liborova adaptace na školu probíhala obtížně. Velmi těžce nesl přesuny a změny v organizaci celohodiny. Proto škola přistoupila k úpravě systému podávání obědů a pobytu ve školní družině tak, aby byl Libor, co nejvíce v klidu.*

*Během vyučování se na začátku roku snažil spolupracovat a zařadit se. Libor je bystrý žák se solidním přehledem o přírodě a tématech, která ho zajímají. Má výbornou paměť, lehce řeší logické úkoly a hádanky. Pokud je v klidu, je milý, spolupracující a kamarádský. V klidu je, ale jen tehdy, když má vše podle svého.*

*V průběhu měsíce září se začaly objevovat potíže, které vždy vyvrcholily afektem, při kterém Libor křičí, kope (a to velmi agresivně), mlátí pěstmi (kamkoliv) a zmitá sebou po dobu v rozmezí 10 minut až půl hodiny.*

*Obtíže typu:*

- *odmítá dělat pro něj „příliš jednoduché“ učivo, i když jej neumí – nepomáhá jakákoliv motivace*
- *nerad píše*
- *nerad čte a je nemyslitelné, kdyby udělal chybu*
- *je neklidný, chodí po třídě, vykřikuje a ruší spolužáky*
- *tluče hlavou do lavice, pláče, podceňuje se, vede negativistické řeči*
- *nenávistné řeči jsou směřovány ke škole a ke spolužákům - rozbíjí, podpálím, rozstřelím*

- *kope do nábytku*
- *napadá vyučující, kteří se snaží jeho jednání zabránit, např. když chce utéci ze třídy, školy apod.*

*Reakce vyučujících:*

- *motivují, zklidňují, odvádějí pozornost, umožňují relaxaci a odpočinek, maximálně se snaží předejít záchvatu. To ovšem není příliš v pořádku, protože se v této chvíli vše podřizují Liborovi. Pokud nechce pracovat, nemusí. Při jakémkoliv pokusu nasměrovat chlapce k nějaké činnosti, která není přesně podle jeho představ, začne Libor bouchat do nábytku, začne se vztekat, případně odcházet ze školy. V nejhorším případě napadne učitelku. V takovém případě se učitel snaží chlapce obejmout a čeká, až dojde k uklidnění.<sup>47</sup>*

Na začátku listopadu 2015 byla Liborovi nasazena léčba a očekávalo se určité zklidnění. Třídní učitelka zaznamenávala tyto změny v chování:

- *„První den - problém nastal již v 8 hodin ráno - Libor chtěl odejít ze školy, snažila jsem se tomu zabránit, takže do mě kopal, mlátil mě pěstí do obličeje, kdybych ho nechytla za ruku, určitě by to udělal. Několikrát se zdálo, že je již zklidněný, ale protože nemohl odejít z budovy, znovu a znovu se začínal vztekat, snažil se rozkopnout dveře, rozbít skříňku v šatně. Slovně své konání doprovázel slovy: „Stejně nic nezmužeš, stejně si budu dělat, co chci.“ Později se zklidnil a usnul v náručí své asistentky. Do třídy se vrátil až třetí vyučovací hodinu, nespolečně pracoval, ale kreslil si a byl již v klidu.*
- *Druhý den - již spolupracoval lépe - zalézal do úkrytů (pod lavici, pod katedru), ale zaujala ho matematika a výtvarná výchova.*
- *Třetí - pátý den - dopolední vyučování proběhlo bez afektu. Pracoval v hodinách matematiky, výtvarné výchovy, pracovních činností a člověk a jeho svět. Nepracoval v hodinách hudební a tělesné výchovy. Ke konci týdne bylo vidět, že u Libora stoupá aktivita. Začal při vyučování chodit po třídě, vykřikoval. V pátek opět napadl asistentku, chtěla mu zabránit v opuštění školy. Opět ji nakopl a uhodil pěstí.<sup>48</sup>*

---

47 Zpráva o chování chlapce ve škole v období od začátku září do 15. listopadu 2015. Vypracovala Liborova třídní učitelka

48 Pozorování žáka konec listopadu 2015, vypracovala Liborova třídní učitelka.

## **Příloha č. 15: Libor - hodnocení IVP**

### **a) Hodnocení IVP - 1. ročník**

V hodnocení za 1. pololetí 1. třídy je patrné, že Liborovo chování se zlepšilo. Učitelka ve své zprávě zmiňuje, že Libor je ke spolužákům milý, že si s nimi hraje, avšak vždy musí hru řídit sám a podle svých pravidel. Stále hůře přijímá nápady druhých, nezapojuje se do komunitního kruhu a nevydrží ostatní spolužáky poslouchat. Třídní učitelka vyzdvihuje „motivační deníček“, který funguje a Libor se snaží dodržovat dohodnutá pravidla.

V hodnocení za 3. čtvrtletí 1. třídy učitelka zmiňuje změnu medikace, což mělo vliv na Liborovo chování. V následujících dvou týdnech byl chlapec velmi utlumen, spal při vyučování, poté následovalo přehnané nutkání zaujmout ostatní spolužáky. Vše vyvrcholilo afektem, během kterého Libor kopal do dveří, převracel nábytek a napadl vyučující. Vše bylo řešeno s rodiči a chlapci byla okamžitě medikace změněna.

Ke spolužákům se Libor choval přátelsky i on byl kolektivem přijímán. Chtěl by si se spolužáky hrát, ovšem pouze hry podle jeho pravidel, jak je chápe on. Nerozumí některým hrám svých spolužáků. Z tohoto důvodu docházelo ke konfliktům mezi Liborem a spolužáky, a proto musela být asistentka neustále ve třídě přítomna. Jednoho spolužáka ze třídy měl Libor ve velké oblibě, avšak nepamatoval si jeho jméno.

Ve 4. čtvrtletí 1. třídy učitelka pozorovala ustálení Liborova chování. Chlapec celkem dobře spolupracoval, avšak musel být soustavně a průběžně během vyučování motivován. Ke spolužákům se Liborovo chování příliš nezměnilo. Choval se přátelsky, avšak stále chtěl společnou hru řídit. Během tohoto čtvrtletí došlo k několika konfliktům se spolužáky, které vždy vyprovokoval Libor. Dle jeho slov „měl proto své důvody“. Spolužáky fyzicky napadl. Přesto byl spolužáky dobře přijímán, dokonce pro některé aktivity i vyhledáván. Měl okruh svých kamarádů, se kterými trávil přestávky.

### **b) Hodnocení od druhého ročníku až do současnosti**

V následujících letech se Liborovo chování vůči spolužákům zlepšovalo. Dle slov třídní učitelky byl stále ke spolužákům vstřícný, hrál si s nimi, sám navrhoval zábavu. Postupně byl schopen přijmout hru navrhovanou jinými dětmi. Z počátku komunikoval pouze s chlapci, neznal jména svých spolužaček, protože ho nezajímaly. I v tomto případě došlo v průběhu další školní docházky ke zlepšení.

Přechod na druhý stupeň byl z počátku pro chlapce náročný. Do třídy přišlo mnoho nových žáků a naopak někteří ze třídy odešli. Vzhledem k tomu, že tato škola je spádovou školou pro okolní vesnice, vždy se po pátém ročníku třídy rozdělují na dvě či tři šesté třídy. Část původních spolužáků odejde a společně s nově přichozími vytvoří novou třídu. Pro Libora to byla velká změna, nejen že se ve třídě měnila řada učitelů, ale také Libor dostal novou asistentku pedagoga. Většinou reagoval podobně, jak již bylo výše zmíněno. Nechtěl pracovat, dělal pouze to, co ho bavilo.

- **Hodnocení třídní učitelky na druhém stupni**

Třídní učitelka popisuje Liborovo chování takto:

*„ Liborovo chování je stabilizované. Stále často dochází k projevům nespokojenosti (kníkání, pláč). Větší afekty jsou výjimečné, nelze je však předvídat. Libor se většinou po čase uklidní sám. Nutná je neustálá motivace, logické zdůvodňování úkolů, pochvala. S dětmi vychází dobře. Vztah k učitelům je velmi přátelský. Ve většině případů dokáže Libor dobře pojmenovat svoje problémy, pocity a s dopomocí učitele či asistenta je řešit. Přítomnost asistenta ve výuce je nutná, především pro stále ještě se vyskytující větší afekty, kdy je ohrožena bezpečnost Libora. Velké nebezpečí představují tyto afekty především při přesunech do školní jídelny či družiny, kdy má Libor tendenci utíkat.“<sup>49</sup>*

- **Hodnocení vychovatelky ve školní družině**

Přechod na druhý stupeň pro chlapce nebyl jednoduchý, protože výuka probíhala v jiné budově než byl doposud zvyklý. Po skončení vyučování musel společně s ostatními spolužáky za doprovodu třídní učitelky opustit budovu školy a jít do jídelny, která se nachází ve vzdálenější části obce a následně po obědu se odebrat do školní družiny, která se nachází v druhé budově školy. To samozřejmě mělo velký vliv na Liborovo chování, které vychovatelka ze školní družiny popisuje takto:

*„ Pro Libora je velmi náročná doba po ukončení dopolední výuky při stravování a přechodu z budovy školní jídelny do budovy ZŠ, kde probíhá odpolední družina.*

*Stále častěji nastávají okamžiky, kdy má Libor pocit, že mu není vyhověno přesně tak, jak by si představoval. Vadí mu změna prostředí, atmosféra v prostorách jídelny, velký počet žáků rozdílných*

---

49 Hodnocení IVP ve školním roce 2019/2020 Liborovo třídní učitelkou.

*ročníků, ruch, aroma vařených jídel, nechut' společného stolování i nechut' obědvat. Tyto situace jsou pro Libora spouštěčem špatných nálad, podrážděnosti spojené s častým pláčem, s problémových chování. Je agresivnější vůči ostatním dětem školní družiny, ale hlavně sám k sobě (tluče hlavou o zed', vyhrožuje, že si ublíží, říká, že nechce žít, pláče) a má problém s poslušností. Nerespektuje pedagoga, je obtížně zvladatelný. Nikdo ze spolužáků nesmí na něho promluvit, pokud k tomu dojde, je ještě více vzteklý. Největším problémem je samovolné utíkání i odmítání jít společně s ostatními žáky, ale i pobyt ve školní družině.*

*Ve školní družině je zařazen do skupiny, ve které se nachází málo žáků. V tomto prostředí se cítí bezpečně, není po něm nic vyžadováno, a proto dojde k výraznému zklidnění. Nejraději si hraje sám hry na mobilním telefonu, což je Liborova nejoblíbenější činnost. Do společných her se téměř nezapojuje (s chlapci si příliš nerozumí, dívky, ho provokují k nenávisti).“<sup>50</sup>*

Je ovšem důležité se zmínit, že Libor je ve školní družině v kolektivu jiných dětí než, na které je zvyklý. Nejsou to jeho spolužáci, protože do družiny chodí jako jediný ze třídy.

---

50 Liborova asistentka pedagoga [ústní sdělení]. Město Touškov, 16. 4. 2021.



**Příloha č. 16: Vyhodnocení dotazníku B-3 v 6. ročníku**

Tabulka č. 8 - Hierarchie třídy - 6. ročník

Číslo žáka	Ch 15	Ch 17	Ch 7	Ch 10	D 14	D 4	Ch 12	Ch 16	Ch 2
Body	14	12	10	9	9	9	6	5	3
D 8	D 1	D 11	D 6	Ch 9	Ch 3	D 19	Ch 5	D 13	Ch 18
3	3	1	0	-1	-1	-3	-4	-8	-10

Libor je označen značkou Ch 18.

Tabulka č. 9 - Vyhodnocení vlastností - 6. ročník

spravedlivý	Ch15,Ch15,Ch15, Ch16,Ch7,Ch7,Ch9, DD11,D13,D14,D14,D14 ,D19,D4,D4,D8, D8,D8, <b>Ch18,Ch18</b>	protivný	D13,Ch10,Ch16,Ch3, <b>Ch18,Ch18</b> ,Ch2,Ch2, Ch7,Ch7,Ch7
spolehlivý	Ch10,Ch3,Ch9,D1, Ch17,Ch12,D13,D13, D11,D11,Ch15,Ch15,Ch 7,Ch7,D4,D4	nespravedlivý	<b>Ch18</b> ,Ch9,Ch3,Ch7, Ch10,D4,Ch5,Ch5
zábavný	D14,Ch16,D19,D19, Ch9,Ch9,Ch3,Ch3, Ch12,Ch12,Ch12, Ch10,Ch10,Ch10, Ch17,Ch17,Ch17, Ch17	nevděčný	Ch5,Ch9,Ch7,Ch3, Ch3,Ch17,Ch17
vždy v centru dění	Ch15,Ch10,Ch3,D8, Ch5,D14,D14,Ch7, Ch7,D19,D19	nespolehlivý	Ch2,Ch7,Ch3,D19, D13,D11,Ch5,Ch5, <b>Ch18,Ch18</b>
se všemi za dobře	Ch16,D1,Ch5,D8, Ch15,Ch7,D6,D13, D13,Ch18,Ch18	osamocený	Ch16,D6, <b>Ch18,Ch18</b> , <b>Ch18,Ch18,Ch18</b> , <b>Ch18,Ch18,Ch18</b>

## Vyhodnocovací arch - 6. ročník

kladné pocity	8	15	9	13	24	6	25	8	15	23	7	15	22	8	9	6	0	9	14	
sebehodnocení	b	b	b	b	d	a	d	b	b	e	b	c	a	b	a	b			a	d
pohled na třídu	4	4	4	5	2	5	3	3	5	2	4	2	3	5	5	5	0	4	3	
kladné volby	8	6	7	6	12	9	6	2	9	6	4	6	7	5	3	6	0	4	0	
orbíta	4	3	5	3	6	3	3	1	5	2	2	3	3	2	2	2	0	3	0	
spravdivý	0	0	3	1	0	0	0	0	2	1	1	0	1	3	1	2	0	0	2	
spolehlivý	1	1	2	0	1	0	1	0	2	1	1	2	2	0	0	2	0	0	0	
zábavný	3	3	0	1	4	0	2	0	0	2	0	0	0	1	2	0	0	0	0	
vždy v centru	1	0	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	2	2	0	0	1	0	
dění																				
se všemi za	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	2	0	0	0	1	1	2	
dobře																				
<b>Seznam žáků</b>	<b>Ch 10</b>	<b>Ch 12</b>	<b>Ch 15</b>	<b>Ch 16</b>	<b>Ch 17</b>	<b>Ch 2</b>	<b>Ch 3</b>	<b>Ch 5</b>	<b>Ch 7</b>	<b>Ch 9</b>	<b>D 1</b>	<b>D 11</b>	<b>D 13</b>	<b>D 14</b>	<b>D 19</b>	<b>D 4</b>	<b>D 6</b>	<b>D 8</b>	<b>Libor Ch 18</b>	
zápomně volby	2	4	0	2	3	3	6	3	0	9	4	6	18	2	10	0	0	3	1	
orbíta	1	2	0	1	1	1	3	3	0	4	2	3	6	2	4	0	0	1	1	
protivý	1	0	0	1	0	2	1	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	
nespravdivý	1	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
nevědčivý	0	0	0	0	2	0	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
nespolehlivý	0	0	0	0	0	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	2	
osamocení	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	8	
+	13	10	14	9	17	9	10	4	16	10	7	8	12	11	8	10	1	6	4	
-	4	4	0	4	5	6	11	8	6	11	4	7	20	2	11	1	1	3	14	
Σ	17	14	14	13	22	15	21	12	22	21	11	15	32	13	19	11	2	9	18	
rozdíl	9	6	14	5	12	3	-1	-4	10	-1	3	1	-8	9	-3	9	0	3	-10	



## **Příloha č. 18: Michael - závěry z vyšetření, hodnocení IVP**

### **a) Vyšetření psychologické**

Podle sdělení třídní učitelky z vyšetření vyplývá:

*„že se jedná o chlapce s nerovnoměrným rozvojem rozumových schopností, celková úroveň se pohybuje v pásmu nadprůměru. Výrazněji nadprůměrná názorově logická složka myšlení, středně průměrná analýza a syntéza tvarů, plošná a prostorová představivost, grafická orientace v ploše. Úroveň verbálních schopností nelze posoudit, slovní zásoba a slovní logika v normě. V cizím prostředí nefunkční verbální i neverbální komunikace, častý výskyt echolálií. Porucha pozornosti a aktivity v rámci poruchy autistického spektra.“<sup>51</sup>*

### **b) Hodnocení IVP - 1. ročník**

Na základě doporučení z PPP Plzeň byl chlapci vypracován Individuální vzdělávací plán a doporučena podpora asistenta pedagoga.

Adaptace žáka na první třídu byla náročná, protože Michael téměř nekomunikoval. Na dotazy buď neodpovídal vůbec, v lepším případě jednoslovně. Během měsíce října počáteční problémy s navázáním komunikace ustoupily. Stále však místo odpovědí opakoval otázku. Michael se zapojoval v ranním kruhu, reagoval na pokyny učitele i asistentky. Náplň učiva 1. ročníku zvládl bez výraznějších problémů. Projevovali se u něho výkyvy ve výkonnosti, a proto bylo poleno pomalejší tempo výuky. Výkonnost byla také ovlivněna jeho momentálním psychickým rozpoložením. Se spolužáky příliš nekomunikoval, spíše si hrál sám. Vzhledem k tomu, že je pohybově nadaný, tak se velmi rád aktivně zapojoval v rámci tělesné výchovy do pohybových her. V rámci pohybu je schopen v omezené míře komunikovat se spolužáky. Ostatní spolužáci by s Michaelem rádi navázali kontakt, avšak z jeho strany nebyl o to zájem. V přítomnosti pedagoga byl chlapec klidný, tichý, málomluvný a poslušný.

V družině bylo jeho chování odlišné. Byl daleko živější, ale zároveň vůči dětem agresivnější ( útočí, rozbíjí spolužáků věci) a používal vulgární slova.

---

51 Michaelova třídní učitelka [ústní sdělení]. Město Touškov, 4. 2. 2021.

### c) Hodnocení od druhého ročníku až do současnosti

Postupně se chlapec na školu adaptoval, zvykl si na své spolužáky. V oblasti sociálních dovedností je samostatnější, poslechne pokyny učitele i asistenta pedagoga. V tomto ohledu je na něho spolehnutí. K asistentce má bližší vztah, protože ve volném čase k němu dochází domů a pomáhá mu s přípravou na vyučování. Při vyučování neruší, pouze občas, aby na sebe strhl pozornost, začne vydávat hučivé zvuky nebo začne dělat grimasy. Po napomenutí toho ihned zanechá. Zajímavé je, že s pedagogy i s asistentem komunikuje jednoslovně, pouze odpovídá na otázky, sám komunikaci nikdy nezahájí. Často opakuje zadané otázky, při odpovědi zčervená, mne si ruce a znejistí. Avšak při hře se spolužáky je schopen naprosto plynulě a smysluplně komunikace.

Tím, jak Michael dozrává, se mění jeho vztah ke spolužákům. Velmi rád se zúčastňuje sportovních her hlavně týmových a také rád se spolužáky hraje hry na počítači. Je velmi soutěživý, avšak jeho energii je třeba usměrňovat, aby neublížil sobě ani druhým. Komunikuje pouze s chlapci.

Vůči mladším spolužákům je někdy agresivnější. Nezná míru, co všechno je vhodné a co už nikoliv. Není schopen se vcítit do pocitů druhého. Je také lehce zmanipulovatelný, v podstatě udělá vše, co mu ostatní řeknou. Dokonce se přiznává i k tomu, co neudělal. Vezme na sebe vinu za někoho jiného. Z tohoto důvodu musí být ve třídě neustále přítomen asistent pedagoga.

Přechod na druhý stupeň Michael zvládl bez problémů, protože všechny spolužáky již znal z předchozích let. Stále komunikuje pouze s chlapci. V kolektivu je dobře začleněn, společně s chlapci hraje hry, vypráví si spolu, ale pouze o záležitostech, které ho zajímají. Při komunikaci se spolužáky je velmi hovorný, diskutuje, má bohatou slovní zásobu a v určitých oblastech i znalosti a přehled. Viditelně je uvolněný, bez zábran a spokojený.

V komunikaci s pedagogy stále přetrvávají jednoslovné nebo krátké odpovědi. Mluví velmi tiše není mu téměř rozumět, v komunikaci s dospělými došlo ke zhoršení. Není schopen zapojit oční kontakt, komunikace je doprovázena zčervenáním a nepřiměřenou mimikou v obličeji, mnutí rukou.

V průběhu vyučovací hodiny je zamlklý, reaguje až na opakované pokyny, není schopen samostatné přípravy školních pomůcek. Musí být veden strukturovaně, krok za krokem. Neustále musí být pod pedagogickým dohledem, pokud tomu tak není, přestane pracovat, sedí a dívá se zahleděně do jednoho bodu. Při zadání úkolu mu musí být vše detailně vysvětleno a opakovaně zkontrolováno, zda úkolu porozuměl. Je totiž schopen vykonávat úplně jinou činnost, než je od něho očekávána (např. při práci do sešitu je potřeba mu označit linku, na kterou začne psát, jinak je schopen

psát úplně někde jinde. Také mu musí být přesně označeno, co má psát, jinak není jistota, že úkol splní.

V oblasti sociálního chování a sociálně komunikačních dovedností je rozvoj Michaela zajišťován v rámci předmětu Speciálně pedagogické péče. V této oblasti je vidět zlepšení a pokroky (v samostatnosti, zodpovědnosti, dodržování dohodnutých pravidel). Velmi důležitá je pro Michaela průběžná pozitivní motivace a povzbuzování. Velmi rád zpívá, hraje hry na počítači, má velký zeměpisný přehled a rád sportuje.

**Příloha č. 10: Vyhodnocení dotazníku B-3 v 7. ročníku**

Tabulka č. 12 - Hierarchie třídy - 7. ročník

Číslo žáka	Ch 5	Ch 11	Ch 1	Ch 10	D2	Ch 3	Ch 6	D 7	D 8	D 9	D 4
Body	20	7	3	2	1	-2	-2	-3	-8	-8	-15

Tabulka č. 13 - Vyhodnocení vlastností - 7. ročník

spravedlivý	Ch1,Ch3, Ch3, Ch5, Ch5, Ch6, D7, D9, <b>Ch11</b>	protivný	Ch6, Ch6, Ch6, Ch6, D4, D4, D4, D9, D9,D9, D9,
spolehlivý	Ch1,Ch5, Ch5, Ch6, Ch6, D7, D7, D9, D9, D9,	nespravedlivý	Ch3, Ch3, Ch6, Ch6, Ch6,D4, D4, D7, Dá, Dá, D9,
zábavný	Ch5, Ch5, Ch5, Ch5, Ch5, Ch5,Ch6, D7, D8, D8, D9,	nevděčný	Ch5, Ch6, Ch6, Ch6, D4, D4, D4, D7, D9, D9,
vždy v centru dění	Ch1, Ch5, Ch5, Ch6, Ch6, Ch6, Ch6, D7, D9,	nespolehlivý	Ch1, Ch3, Ch3, Ch6, D4, D4, D4, D7, D9, D9, <b>Ch11,</b>
se všemi za dobře	Ch1, Ch5, Ch5, D2, D8, D8, D9, <b>Ch11,</b> <b>Ch11, Ch11,</b>	osamocený	Ch1, Ch1, Ch1, Ch10, D2, D4, D4, <b>Ch11, Ch11, Ch11,</b> <b>Ch11,</b>

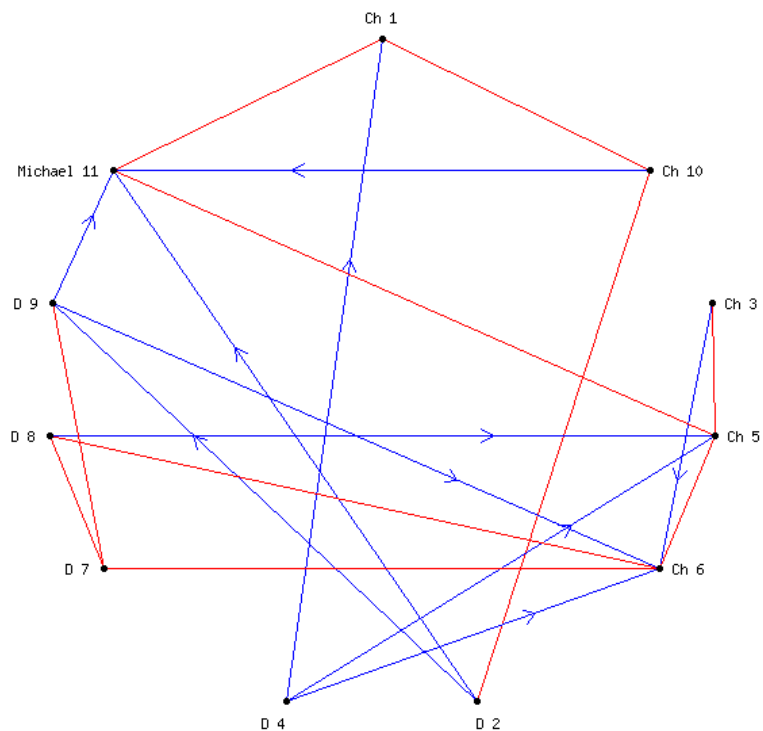
Michael je v této tabulce označen Ch 11.

## Vyhodnocovací arch - 7. ročník

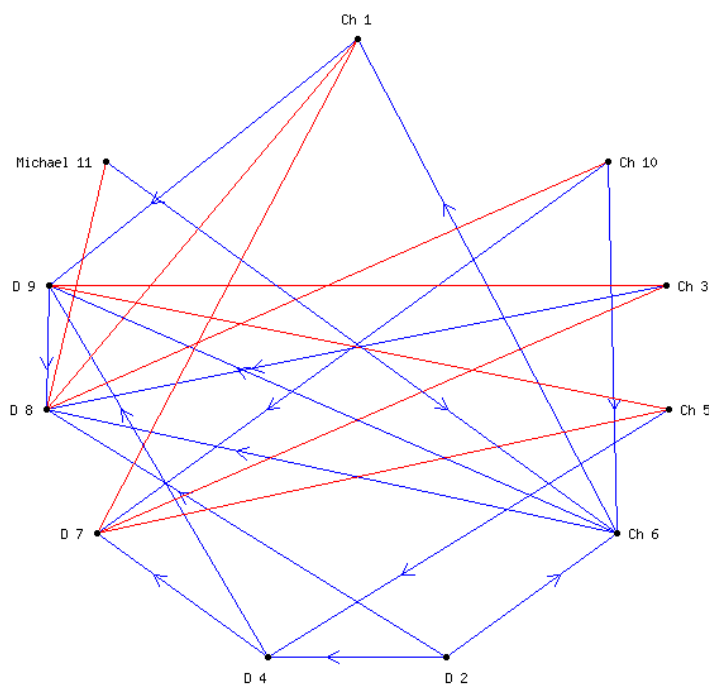
kladné počty	5	24	20	15	11	26	32	13	7	18	22
sebehodnocení	a	ď	e	é	ě	đ	e	ě	ě	ě	a
pohled na třídu	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	4
kladné volby	8	4	3	12	10	1	0	5	4	6	10
orbíta	3	2	1	5	6	1	0	3	2	2	5
spravedlivý	1	0	2	2	1	0	0	1	0	1	2
spolehlivý	1	0	0	2	2	0	0	2	0	3	0
zábavný	0	0	0	6	1	0	0	1	2	0	0
vždy v centru dění	1	0	1	2	4	0	0	1	0	1	0
Se všemi za dobře	1	0	0	2	0	1	0	0	2	1	3
<b>seznam žáků</b>	<b>Ch 1</b>	<b>Ch 10</b>	<b>Ch 3</b>	<b>Ch 5</b>	<b>Ch 6</b>	<b>D 2</b>	<b>D 4</b>	<b>D 7</b>	<b>D 8</b>	<b>D 9</b>	<b>Michael Ch 11</b>
záporné volby	5	1	4	5	9	0	2	10	14	11	3
orbíta	3	1	2	2	3	0	2	5	7	5	1
protivný	0	0	0	0	4	0	3	0	0	4	0
nespravedlivý	0	0	2	0	3	0	2	1	2	1	0
nevěděl	0	0	0	1	3	0	3	1	0	2	0
nespolehlivý	1	0	2	0	1	0	3	1	0	2	1
osamocení	3	1	0	0	0	1	2	0	0	0	4
+	12	4	6	26	18	2	0	10	8	12	15
-	9	2	8	6	20	1	15	13	16	20	8
Σ	21	6	14	32	38	3	15	23	24	32	23
rozdíl	3	2	-2	20	-2	1	-15	-3	-8	-8	7



## Příloha č. 20: Grafy 7. ročník



Graf č. 7 - volby z 1. otázky - s kým kamarádím (červeně jsou označeny vzájemné volby)



Graf č. 8 - volby z 2. otázky - koho bych si za kamaráda nevybral