



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Rozvoj pracovních kompetencí u jedinců s poruchou autistického spektra

Bakalářská práce

Studijní program:

Speciální pedagogika

Autor: Lucie Tichá

Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Rozvoj pracovních kompetencí u jedinců s poruchou autistického spektra“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2. 5. 2017

.....

Lucie Tichá

Poděkování

Děkuji za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup po celou dobu tvorby bakalářské práce Mgr. Anetě Markové. Dále bych chtěla poděkovat lidem, kteří mi poskytli podklady a údaje na praktickou část této bakalářské práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

Abstrakt

Cílem předkládané bakalářské práce s názvem „Rozvoj pracovních kompetencí u jedinců s poruchou autistického spektra“ je vymezit, jaké oblasti pracovních kompetencí způsobují osobám s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) největší problémy a navrhnout metodu, která jim pomůže odstranit nebo částečně eliminovat vybrané obtíže. Jako cílovou skupinou byly vybrány osoby s Aspergerovým syndromem (dále jen AS).

Teoretická část se zabývá problematikou poruch autistického spektra. Detailněji se pak zaměřuje na AS a specifika projevujících se změn u jedinců s AS v dospívání. Dále jsou v této části popsány dokumenty týkající se pracovních kompetencí platné v České republice a v Evropské unie. Zohledněny jsou také zvláštnosti pracovních kompetencí u dospívajících s AS.

Ve výzkumné části je zpracován kvalitativní výzkum, design případové studie, ve které jsou identifikovány problematické oblasti pracovních kompetencí u dospívajících s AS. Jako případ studie byla vybrána dospívající dívka s AS. Pro účel výzkumu byly použity metody polostrukturovaného rozhovoru s dívkou, její matkou a třídní učitelkou, dále pozorování dívky ve školním prostředí a analýza vybraných vzdělávacích programů.

Z provedeného šetření se pro dívku jako nejvíce problematické ukazují dvě pracovní kompetence, kterými jsou rozhodování se o budoucím profesním uplatnění a zaměření se na podnikání. Dále je navržena strukturovaná a vizualizovaná metoda nácviku tří vybraných dovedností pro rozhodování se o budoucím profesním uplatnění. Uvedená metoda může dívce s AS pomoci v úspěšném nácviku této pracovní kompetence a tím přispět k jejímu začlenění do běžné populace.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, pracovní kompetence, případová studie

Abstract

The aim of submitted bachelor's thesis called „Development of working competencies in individuals with autism spectrum disorder“ is to define, which areas of working conditions cause the people with autism spectrum disorder (ASD) the greatest problems and suggest a method which will help remove or partially eliminate chosen difficulties. As a target group, persons with Asperger syndrome (AS) were chosen.

The theoretical part deals with the issue of ASD. A detailed focus is put on AS and specifics of expressed changes at individuals with AS during adolescence. Moreover, documents regarding working competencies in the Czech Republic and in European Union. Specifics of working competencies at adolescents with AS are also taken into account.

The research part consists of a qualitative research, design of a case study, where there are identified the problematic areas of working conditions at adolescent with AS. As a case study, an adolescent girl with AS was chosen. For a purpose of research, the methods of post structural interview with the girl, her mother and teacher, observation of the girl in the school environment and analysis of the chosen educational schemes were used.

From the performed examination for girl, two working conditions seem to be the most problematic. These are deciding for a future profession and focus on entrepreneurship. Further, a structuralized and visualized method of training three chosen skills for deciding about future profession. The stated method can help the girl with AS to successfully train this working competence and thereby contribute to her incorporation in the common population.

Key words: autism spectrum disorders, Asperger syndrome, working competencies, case study

Obsah

Úvod.....	8
1. Poruchy autistického spektra	9
1.1. Projevy poruch autistického spektra	10
2. Aspergerův syndrom.....	14
2.1. Charakteristika dětí s AS.....	14
2.1.1. Narušené sociální chování a neverbální komunikace.....	15
2.1.2. Narušený jazyk a řeč	17
2.1.3. Specifické zájmy a rituály	19
2.1.4. Narušená motorická koordinace	19
2.1.5. Deficity v kognitivních procesech.....	20
2.1.6. Citlivost smyslů a percepční poruchy.....	24
2.2. Specifika změn dospívajících s AS	25
2.2.1. Vědecké výzkumy v oblasti duševních poruch u dospívajících s AS	26
3. Klíčové kompetence	27
3.1. Klíčové kompetence a Evropská unie	28
3.1.1. Lisabonský proces	28
3.1.2. Klíčové kompetence pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec	30
3.2. Situace v České republice	31
3.3. Pracovní kompetence dle RVP ZV	33
3.4. Pracovní kompetence u dospívajících s AS	34
4. Výzkumná část.....	37
4.1. Metodologie	37
4.1.1. Výzkumný problém	37
4.1.2. Cíl	37
4.1.3. Výzkumné otázky	38
4.1.4. Popis metody – Případová studie	38
4.1.5. Fáze případové studie	38
4.1.6. Metody sběru dat	43
4.2. Samotné výzkumné šetření	43
4.2.1. Uvedení do případu	43
4.2.2. Kompetence z ŠVP dané školy.....	45

4.2.3. Vymezení pracovních kompetencí v dané třídě	47
4.2.4. Porovnání kompetencí z RVP ZV, ŠVP a IVP žákyně	48
4.2.5. Kompetence z ŠVP a jejich zvládnutí dívkou	49
4.2.6. Doplnění popisu pracovních kompetencí u dívky s AS	52
4.2.7. Pracovní možnosti	55
4.3. Navrhovaná metoda	56
4.3.1. Samotný nácvik	57
4.3.2. Shrnutí navržené metodiky	59
5. Diskuze	61
Závěr	63
Seznam literatury	65
Seznam příloh a tabulek.....	68
Seznam zkratk.....	95

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj pracovních kompetencí u dospívající dívky s Aspergerovým syndromem, která navštěvuje druhý stupeň ZŠ. Aspergerův syndrom patří do skupiny poruch autistického spektra. Jedinci s touto vadou mají největší úskalí v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitivosti. Jejich vývoj se liší oproti intaktní populaci a již od raného věku jsou patrná omezení postihující různé oblasti jejich života (volný čas, školní prostředí, učení se pracovním dovednostem atd).

Vzhledem k rozvíjející se integraci dětí s Aspergerovým syndromem do běžných vzdělávacích institucí, a společnosti jako takové, se jedná o velmi zajímavé, přínosné a aktuální téma. K osobám s poruchami autistického spektra má autor této práce hlubší vztah, protože s nimi v rámci odborných praxí zřizovaných JČU pracuje a účastní se nejmenovaného dobrovolnického programu.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké pracovní kompetence mohou být, vzhledem k specifikům diagnózy, u jedinců s AS problematické. Pro splnění cíle byl zvolen kvalitativní výzkum, design případová studie.

Bakalářská práce se člení na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou nejdříve vymezeny poruchy autistického spektra, jejich klasifikace, výskyt a projevy (tzv. triáda symptomů). Dále je detailně charakterizován Aspergerův syndrom a specifika jeho projevů u osob v období dospívání. V teoretickém základu práce jsou také zmíněny dokumenty definující pracovní kompetence v ČR a v EU (Lisabonský proces, Evropský referenční rámec, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Zvýšená pozornost je pak věnována zvláštnostem objevujících se v pracovních kompetencích u dospívajících s AS.

Výzkumné šetření obsahuje provedený kvalitativní výzkum, který je zpracován ve formě případové studie. Jelikož děti s AS jsou velkou cílovou skupinou, je třeba pro účely tohoto výzkumu určit jeden konkrétní případ. Studie se tak zabývá vývojem dospívající dívky s AS od raného věku až do současnosti a dále se zaměřuje na její nejvýraznější obtíže v plnění pracovních kompetencí. K vytvoření případové studie byla zvolena metoda sběru dat, pomocí polostrukturovaných rozhovorů a přímým pozorováním dívky ve školním prostředí. Stanovené pracovní kompetence vycházející z RVP ZV a ŠVP jsou porovnány s IVP žákyně. Na jejich podkladě jsou určeny problematické oblasti v pracovních kompetencích a je navržena vizualizovaná a strukturovaná metoda, kterou by dívka mohla vybrané pracovní kompetence nacvičit.

1. Poruchy autistického spektra

První kapitola se zabývá vymezením poruch autistického spektra, jejich výskytem a možnými příčinami, diagnostikou a specifickými projevy. V souladu se zvoleným tématem a stanovenými cíli této bakalářské práce se kapitola dále zaměřuje na Aspergerův syndrom, jeho charakteristické znaky a konkrétní změny objevující se u jedinců s AS v období dospívání.

Termín poruchy autistického spektra neboli pervazivní vývojová porucha jsou příbuznou skupinou poškození, které postihují celkový vývoj jedince. Pojem pervazivní lze přeložit jako všepronikající nebo hluboko pronikající, tedy zasahující do celé osobnosti člověka. Jedná se o neurovývojovou poruchu na neurobiologickém základě (Thorová, 2006).

Tímto postižením trpí deset až patnáct dětí z tisíce, z toho třikrát více chlapci než dívky. První projevy PAS se většinou vyskytují před 13. měsícem života dítěte. Patrné se stanou v období, kdy u dítěte dochází k závažnému poškození v rozvoji komunikace (Richman, 2008).

Etiologie tohoto postižení je nejasná. Pravděpodobně se na jeho vzniku podílí více faktorů. Jedním z nich je genetické podmínění rodičů dětí s autismem, které vykazují vlastnosti podobné příznakům PAS. Typ dědičného přenosu však nebyl zatím přesně určen. Další možnou příčinou mohou být prenatálně působící exogenní vlivy, např. intrauterinní infekce (Vágnerová, 2014).

Mezi diagnostické metody, které se v ČR uplatňují, patří např. semistrukturovaná škála CARS, jejíž užití je v současnosti pouze okrajové a neslouží k účelu populačního screeningu, dále objektivní pozorování a standardní systematické vyšetření. V této metodě je velkým úskalím omezená časová doba, po kterou se dítě vyšetřuje. Pro získání podrobnějších informací k diagnostickým procesům jsou velmi cenné ještě posuzovací škály a dotazníky (Thorová, 2006).

V českém prostředí jsou PAS klasifikovány dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, do nichž se řadí:

- dětský autismus,
- atypický autismus,
- Aspergerův syndrom,
- dětská dezintegrační porucha,
- Rettův syndrom,

- hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby,
- autistické rysy,
- jiné pervazivní vývojové vady.

S dětmi, které trpí dětským autismem, atypickým autismem nebo Aspergerovým syndromem je možné se setkat v rámci práce speciálního pedagoga v poradenském zařízení, nebo dokonce pedagoga v hlavním vzdělávacím proudu. Pokud tito jedinci splňují intelektuální předpoklady, jsou podle vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, častěji integrováni do uvedených institucí. Od pedagogických pracovníků se očekává znalost problematiky PAS a ochota s těmito žáky pracovat. Důležitá je také spolupráce ze strany rodiny, která by měla být vstřícná a stabilní (Vosmik, Bělohávková, 2010).

1.1. Projevy poruch autistického spektra

Projevy poruch autistického spektra, se kterými se v běžném životě potýkají i jedinci s AS, je důležité znát pro pochopení jejich obtíží a z toho plynoucích omezení.

Triádu symptomů PAS poprvé definovala britská lékařka Lorna Wingová, která popisuje obtíže v oblasti:

- a) komunikace,
- b) sociálních vztahů,
- c) představitivosti (imaginace) (Wingová in: Thorová, 2006).

ad a) komunikace

„Můžeme říci, že komunikace:

- *Je něco mezi dvěma osobami (komunikace je sociální).*
- *Je to výměna univerzálních symbolů (obvykle jsou to slova).*
- *Cílem této výměny je vyvolat zajímavý efekt (věnujeme někomu pozornost a dojde k výměně informací)“ (Gillberg, Peeters, 2008, str. 95).*

Problémy v komunikaci jsou patrné u všech případů dětí s PAS. Thorová (2006) uvádí, že asi polovina dětí s PAS si nikdy neosvojí řeč ke komunikačním účelům a dle Gillberta a Peeterse (2008) ani nepochopí význam slov, předmětů a obrázků. Tito jedinci nevidí v symbolech nic víc, než tam opravdu je. Slova jsou pouze slova, obrázky pouze obrázky a předměty jen předměty. Proto je nutné, je speciálně učit význam jednotlivých symbolů od raného věku, neboť se od toho odvíjí chápání dalších souvislostí (Gillberg, Peeters, 2008).

Nedostatky v komunikaci se vyskytují ve verbální i neverbální složce řeči (Thorová, 2006). Ve verbální složce mají, dle Thorové (2006), překážku ve stránce:

- Fonetické – ovlivňuje expresivní a receptivní složku, při jejichž spojení dítě nerozumí ani nemluví.
- Prozodické – dítě s PAS užívá buď příliš vysoký, nebo příliš hluboký hlas.
- Syntaxové – dítě opakuje slova, ale nechápe jejich význam (echolálie), v řeči je častější výskyt dysgramatismů. Dítě s PAS často užívá holé věty a zpravidla se nevyjadřuje pomocí zájmen.
- Sémantické – jedná se o problematickou verbální autostimulaci (verbální rituály, nepřiměřené otázky nebo hraní si se slovy) a literární přesnost (doslovné chápání slyšeného).
- Pragmatické – u dítěte s PAS se objevuje žádná nebo nepřiměřená reciprocita a spontaneita konverzace, společenská nepřiměřenost (nevhodné otázky, použití vulgarismů) a potíže s procesem konverzace (zahájení, plynulost a ukončení).

V neverbální složce se tyto jedinci vyhýbají očnímu kontaktu, málo používají gesta a mimiku. Problémové chování bývá častým způsobem projevu komunikace (Thorová, 2006).

Nedostatky v komunikaci se projevují i na úrovni receptivní (porozumění) a expresivní (vyjadřování). „*Receptivní jazyk je schopnost porozumět sdělení od někoho jiného*“ (Richman, 2008, s. 78). Mezi dovednosti, které dětem s PAS pomáhají lépe pochopit sdělení od druhého člověka neboli smysl a funkci daného rozhovoru, patří např. žádosti a ukazování, reakce na jméno a osvojení si jednoduchých instrukcí (Richman, 2008).

Ukazování, ve smyslu žádosti o konkrétní věc, se projevuje již ve velmi nízkém věku dítěte a je snadné ho tuto dovednost naučit. Ukazovat na různé předměty nebo blízké osoby lze trénovat s dítětem po celý den. Různorodost vyžádaných věcí pomáhá zobecnit naučenou dovednost (Richman, 2008). Dalším způsobem projevu žádosti je manipulace s rukou druhé osoby jako s předmětem, a to za účelem dosažení vlastního přání. Není to běžná forma komunikace. Jak uvádí Richman (2008) „*je to jako když zdravé dítě použije hůlku, aby dosáhlo na míč, který uvízl na stromě*“ (Richman, 2008, s. 77).

S reagováním na své jméno má velký problém většina dětí s PAS. Jedná se však o důležitou dovednost v oblasti komunikace. Dítě si musí uvědomit, že vyslovené

jméno je spojeno s jeho osobou a zareagovat tedy otočením hlavy. Nejdříve je nutné dítě fyzicky pobízet, po dostatečném nacvičení se pobízení eliminuje (Richman, 2008).

Dítě si jako první osvojí jednoduché instrukce, které slouží k dosahování cílů a přání. Pečujícím umožňují vést dítě k denním činnostem a podporují jeho rozvoj (Richman, 2008).

Expresivní úroveň komunikace označuje schopnost vyjádřit své osobní myšlenky např. pomocí pozdravů, společenských otázek nebo jednoduchých formulací (Richman, 2008).

Pozdravy přispívají k integraci dítěte s PAS do společnosti, neboť díky nim si uvědomuje svoji příslušnost ke své rodině a vrstevníkům. Nejdříve se dítě naučí pozdrav opětovat a až potom iniciovat. Většina dětí s PAS do fáze iniciace pozdravu nikdy nedojde, neboť pozdravy vyžadují komunikační ale i sociální dovednosti (Richman, 2008).

Pro pokládání společenských otázek jiné osobě musí dítě ovládat základní komunikační dovednosti, které se snadno upevňují v domácím i školním prostředí Richman (2008). Richman (2008) uvádí, že mezi důležité společenské otázky patří např.: „Jak se jmenuješ?“, „Kde bydlíš?“ nebo „Kolik je ti let?“.

V případě jednoduchých formulací si dítě s PAS zpravidla osvojí postupně jednotlivé fráze, při nichž postupuje více systematicky než spontánně. Návzik jednoduchých formulací přispívá k lepšímu využití komunikačních dovedností a získává tak lingvistický nástroj, který mu umožňuje vhodně reagovat v nejrůznějších situacích (Richman, 2008).

Většina jedinců s PAS má problém s kreativním užitím jazyka, nedokážou použít slova ke smysluplné konverzaci. Přitom však disponují velkou slovní zásobou (Richman, 2008).

Úroveň komunikace se odvíjí od jejich schopnosti abstrakce. Často se u nich používá augmentativní forma komunikace, tzn. komunikace s vizuální podporou (trojrozměrné předměty, dvojrozměrné ilustrace neboli obrázky a psaná nebo tištěná slova) (Gillberg, Peeters, 2008).

ad b) sociální vztahy

Dle Thorové (2006) se děti s PAS v oblasti sociálních dovedností dělí do následujících typů na:

- Typ osamělý – dítě nemá zájem o sociální kontakt, vyhýbá se očnímu kontaktu, v nízkém věku neprojevuje separační úzkost.

- Typ pasivní – dítě projevuje náznak radosti ze sociálního kontaktu, má však omezenou schopnost empatie a sdílení radosti s ostatními. Většina jich je hypoaktivní a jejich sociální chování je méně diferencované.
- Typ aktivní zvláštní – dítě se vyznačuje celkovou nepřiměřeností při sociálním kontaktu, obtížně chápe pravidla společenského chování a kontext určité sociální situace. Zpravidla se u nich projevuje hyperaktivita.
- Typ formální – je charakteristický u dospělých osob a dětí s vyšším IQ, kteří disponují dobrými vyjadřovacími schopnostmi, konzervativním chováním a pedantickým dodržováním pravidel. Nechápou vtipy, ironii, sarkasmus, nadsázku. Často mají také encyklopedické zájmy.

ad c) představivost

Neboli imaginace je schopnost vhodně interpretovat, uvědomit si a porozumět určité události. Dítě bez PAS dokáže své pocity nebo zkušenosti porovnávat se zkušenostmi ostatních, což je důležité pro správný rozvoj fantazie a představivosti. Dítě s PAS má naopak s interpretací závažné problémy, které jsou pravděpodobně způsobeny vrozeným deficitem v oblasti sociálních vztahů. Jedinci s PAS často zůstanou na úrovni konkrétních a fotografických představ po celý život a nejsou schopni uvažovat abstraktně (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Narušená schopnost imaginace u dětí s PAS také negativně působí na rozvoj hry, která je proto spíše stereotypní a nefunkční (např. neúčelná manipulace s předměty nebo jejich třídění podle stále stejného klíče). Schopnost omezené fantazie a představivosti se promítá také do oblasti vzdělávání, kde mají problémy v matematice, výtvarné výchově nebo slohu (Gillberg, Peeters, 2008).

Dále jsou u nich patrné motorické a verbální stereotypy. Děti s PAS nemají rádi změny, a proto preferují rituální chování. Mají nutkavou potřebu opakovat činnost vždy stejným způsobem, což je těžké a občas i nemožné je odnaučit. Jedná se např. o třepání, mávání nebo manýrování rukou, otevírání a zavírání dvířek nebo rozsvícení a zhasínání světla. Verbální stereotypy spočívají v opakování stále stejných otázek nebo identických slov. Občas vyžadují i neměnnost odpovědí (Thorová, 2006).

První kapitola se zabývala vymezením poruch autistického spektra, jejím výskytem v populaci, diagnostikou a typickými projevy této vady. Do poruch autistického spektra patří také Aspergerův syndrom, na který je bakalářská práce zaměřena, a bylo proto nutné nejdříve popsat základní charakteristiky skupiny, kam se AS řadí. Následující

kapitola je, se zřetel na téma celé bakalářské práce, věnována konkrétně Aspergerovu syndromu.

2. Aspergerův syndrom

Kapitola se zaměřuje přímo na Aspergerův syndrom, který je předmětem výzkumné části bakalářské práce. Níže jsou uvedeny základní charakteristické znaky AS a obtíže, s nimiž se tito jedinci setkávají. Dále jsou popsány specifika nastupujících změn u dospívajících s AS, což se týká také vybraného subjektu do případové studie této práce.

Aspergerův syndrom poprvé vymezil v roce 1944 Hans Asperger, když se staral o čtyři chlapce, jejichž chování se výrazně vymykalo chování ostatních dětí. Projevy chlapců následně detailně popsal v knize Autistická psychopatie (Thorová, 2006).

Hans Asperger o AS uvádí: „*Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které Vám umožní odpoutat se od tohoto světa*“ (Asperger in: Thorová, 2006, s. 185).

O tuto problematiku se také zajímala Lorna Wingová, která měla dceru s AS. V roce 1981 nazvala tento syndrom právě jako Aspergerův syndrom (Thorová, 2006).

Thorová (2006) se zmiňuje o AS jako o sociální dyslexii. „*Projevy sociální dyslexie, jak někdy bývá Aspergerův syndrom nazýván mají mnoho forem*“ (Thorová, 2006, s. 185). Je velmi náročné u hraniční skupiny určit, zda se jedná o AS nebo jen o sociální neobratnost spojenou např. se specifickými zájmy nebo výraznějšími znaky osobnosti (Thorová, 2006). Děti s AS vnímají svět odlišně a vykazují rozdíly v chování, neboť nemají dostatek intuice, neumí pochopit své pocity a emoce druhých osob v sociálním kontextu (Thorová, 2007).

I přes zjevné obtíže, které se u jedinců s AS objevují, uvádějí jiní autoři, např. Gnanová a Bělohávková (2012), že tyto osoby jsou schopni dosáhnout středoškolského vzdělání a vykonávat tomu odpovídající práci.

2.1. Charakteristika dětí s AS

V této podkapitole jsou popsány charakteristické znaky dětského vývoje jedinců s AS. Na zmíněné poznatky poté navazují údaje o změnách v dospívání těchto jedinců.

Aspergerův syndrom se řadí mezi poruchy autistického spektra a je charakteristický disharmonickým vývojem osobnosti. Někteří autoři hovoří o nevyrovnaném profilu schopností (Vágnerová, 2014). To znamená, že se u dětí s AS

objevuje intelekt a řečové schopnosti na vysoké úrovni, což je naopak ve výrazném nepoměru ke komunikaci a sociálnímu citění (Bělohávková, 2013). Poruchou trpí asi 0,03 % světové populace a stejně jako u PAS, převažují chlapci (Vágnerová, 2014).

V tabulce 1 jsou uvedeny charakteristické znaky AS z pohledu dvou autorů, kteří se jimi zabývali.

Tabulka 1 – Charakteristické znaky AS

Thorová (2006)	Vosmik a Bělohávková (2010)
Kvalitativní narušení sociální interakce	Narušené sociální chování a neverbální komunikace
Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity	Narušený jazyk a řeč
Problémy v sociálním a profesním fungování	Specifické zájmy a rituály
Není opožděný vývoj řeči	Narušená motorická koordinace
Kognitivní vývoj v normě (sebeobsluha a adaptace na změny odpovídají jejich intelektu)	Deficity v kognitivních procesech (vnímání, myšlení, paměť apod.)
Dyspraxie (nemotornost)	Citlivost smyslů a percepční poruchy

Zdroj: Thorová (2006), Vosmik, Bělohávková (2010)

V další části práce jsou blíže popsány charakteristické znaky dětí s AS podle Vosmika a Bělohávkové (2010), neboť tyto autoři se zajímali o typické znaky u dětí s AS integrovaných do běžných ZŠ.

2.1.1. *Narušené sociální chování a neverbální komunikace*

U dětí s AS se objevují velké problémy při navázání vztahu s okolím. Jejich komunikační dovednosti jsou slabší než u intaktní populace, a proto se raději vyhýbají interakci s druhými osobami nebo se při ní chovají nepřiměřeně (Gnanová, Bělohávková, 2012).

Dle Bělohávkové (2013) se sociální dovednosti skládají ze tří prvků, jak správně:

a) chápat – tato oblast je pro jedince s AS problematická v „přečtení“ sociální situace, jak vybrat správné informace, emoce a signály, které během situace prožili.

b) vnímat – u dětí s AS se objevuje potíž se správným ztvárněním získaných informací a nalezením řešení dané situace.

c) sdělovat a reagovat – obtíže se vyskytují v nesprávném vyjadřování (verbální i neverbální komunikace).

Děti s AS mají problémy ve všech třech složkách s různými kombinacemi v konkrétních situacích.

U takto postižených jedinců je typická široká škála chování, která se většinou ustálí až v dospělém věku. Lorna Wingová uvádí 4 základní typy chování, do nichž patří pól osamělý, pasivní, aktivní – zvláštní a formální (Wingová in: Thorová, 2006). Vosmik a Bělohlávková (2010) doplňují ještě typ smíšený.

U dětí s AS se lze setkat buď s těžce problematickým chováním, nebo naopak s pasivitou, kdy nemívají nápadné problémy v chování. Schopnost kontrolovat své chování je však značně omezena kvůli kombinaci mnoha potíží, a proto může často docházet k nekontrolovatelným záchvatům vzteku či agrese (Thorová, 2007).

Příznaky u dětí s AS se nejvíce projevují v oblasti narušeného sociálního chování a neverbální komunikace. Jedná se hlavně o:

- neschopnost interakce s vrstevníky,
- nízký zájem o navazování vztahů s vrstevníky,
- neodpovídající interpretace sociálních podnětů,
- sociálně i emočně nepřiměřené chování,
- problémy s adaptabilitou,
- zvláštní projevy neverbální komunikace (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

2.1.1.1. Kontakt s vrstevníky

Kontakt s vrstevníky je u dětí s AS téměř vždy problematický. Děti jsou sociálně neobratné (sociální dyslexie). Špatně se začleňují do kolektivu svých vrstevníků a obtížně chápou společenská pravidla. Těžce se vcítují do potřeb cizích lidí, chybí jim empatie, a tak působí egocentricky (Thorová, 2006). Nelze u nich očekávat intuitivní nebo spontánní chování (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Děti s AS nechápou nepsaná pravidla chování, a proto mohou říci něco nevhodného pro danou situaci. Svému okolí se pak jeví jako drzí nebo nevychovaní (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Mají problém držet si správnou komunikační vzdálenost. Otáčí se zády nebo bokem k člověku, se kterým zrovna mluví, nebo se občas v průběhu rozhovoru přibližují k obličeji druhé osoby na velmi blízkou vzdálenost (Gnanová, Bělohlávková, 2012).

Když si dítě s AS osvojí pravidla sociálního chování, lpí na jejich dodržování i u ostatních. S vrstevníky tak naváží kontakt až ve chvíli, když druhá osoba jejich pravidla respektuje. V opačném případě nemají zájem s někým spolupracovat a nechápou, proč jsou jejich pravidla porušována (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

2.1.1.2. Adaptabilita

Adaptabilita je obecná schopnost přizpůsobovat se změnám, která je u všech dětí s AS narušena. Míra této poruchy závisí na dosaženém intelektu, úrovni komunikace a emoční reaktivitě. Intenzita reakce je různá (od nelibosti až po afekt) (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Ochota přistoupit na změny v navyklém řádu a rituálech není často ze strany dětí s AS akceptována. Reakcí bývá obvykle rigidní chování ve formě rituálů (Thorová, 2006).

2.1.1.3. Zvláštní projevy neverbální komunikace

Mimo již uvedené problémy dětí s AS v oblasti neverbální komunikace, u nich dochází k zvláštním projevům, které nejsou klasifikovány v předchozích skupinách chování. Jedná se o:

a) Neschopnost mluvit beze slov – typickou zvláštností bývá chybějící či nezvládnutý oční kontakt. Děti s AS nedovedou sjednotit oční kontakt s koncentrací pozornosti na rozhovor. Z očního kontaktu nevyčtou předávané informace o významu vedeného dialogu a citovém rozpoložení druhé osoby. Je jim třeba pomoci, aby oční kontakt udrželi (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

b) Emoce a jejich neobvyklý výraz v řeči těla – jedinci s AS působí většinou jako emočně plošší a chladní, přitom jsou spíše zmatení z emocí druhých osob a nedokážou adekvátním způsobem projevoval své city. Jejich schopnost ukazovat emoce je v jiném rozsahu a intenzitě, než druzí lidé čekají. Reakcí jedinců s AS na nepochopení emocí tak bývá hysterický smích nebo další zvláštní zvuky jako projev stresu (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

c) Mimika a gesta – děti s AS obtížně chápou mimoslovní komunikaci. Mimika a gesta jsou u nich značně omezená a bývají chudá nebo naopak přehnaná (Gnanová, Bělohlávková, 2012). Někteří z nich často nedokážou porozumět výrazu tváře a přizpůsobit tomu vlastní mimiku (Thorová, 2007). Může se také objevit hypomimie tzn., že výraz obličeje neoznamuje nic o pocitech jedince nebo jen v omezeném rozsahu (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

2.1.2. Narušený jazyk a řeč

Mezi obtíže, se kterými se jedinci s AS potýkají, patří také narušený jazyk a řeč. Vosmik a Bělohlávková (2010) tvrdí, že řeč se u dětí s AS může a nemusí vyvíjet v normě. Dle Thorové (2006) jedinci mluví, i přes možný opožděný vývoj v řeči, již

v pěti letech plynule. Naopak vývoj po stránce gramatické bývá v normě (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

V jejich rozvoji řeči jsou přesto patrná určitá specifika, u kterých dochází k odchylkám po stránce pragmatické (uplatnění jazyka v sociální rovině), významové (potíže s vícevýznamovými slovy) a prozodické (nezvyklý tón hlasu, přízvuk nebo rytmus) (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Prozodická stránka jedince s AS bývá chudá na tóny, přízvuky, melodie i rytmus. Neumí si ji správně vyložit a jeho řeč je proto buď monotónní, nebo se zvýšenou intonací. Nejzávažnější potíže má s použitím řeči v odpovídajících souvislostech. Probíhající rozhovor si nedokáže vhodně vysvětlit, a tak převádí řeč na jiné téma, nebo rozhovor nevhodně přerušuje. Je proto důležité upozornit dítě s AS, že přerušování rozhovoru je nevhodné (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Další problém nastává, když z jejich strany dojde při vysvětlování k omylu či nepochopení. Dítě s AS se špatně smíruje s nejistotou a chybami, a to vzhledem k jeho nedostatku sebedůvěry. Nelíbí se jim slova jako např. možná, asi, někdy apod. Úspěchem tak bývá, když dítě řekne „nevím“ nebo „nerozumím“ (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Jedinec s AS bere všechno řečené doslovně a neumí interpretovat obrazná pojmenování. Při vzájemné spolupráci je dobré se vyvarovat sarkasmu, ironii, slovním hříčkám a vtipům. Dítě s AS nerozpozná, kdy se ze strany ostatních jedná o legraci a kdy o případnou lež (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Při dialogu se u nich může objevit hyperkorektní jazykový projev nebo pedantický přístup k vyjadřování, což bývá nápadnější u mladších dětí. U starších dětí je možné se setkat s odmítáním abstraktního vyjadřování a vágních formulací (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Disponují bohatou slovní zásobou a mají čistou výslovnost. Sdělení osob s AS bývá však nápadně mechanické, „šroubovité“ a pouze formálně kopíruje řeč dospělých, bez kontextu k dané sociální situaci (Thorová, 2006).

Děti s AS také často trpí samomluvou, která jim slouží jako uklidňující prostředek nebo k urovnání jejich myšlenek. Může se objevit i opakování stále stejné otázky nebo období mluvení a nemluvení. To nejspíše souvisí s mírou úzkosti daného jedince (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Dle Thorové (2006) dokážou opravdu dlouhou dobu vést monolog na téma jejich zájmu, který však úplně postrádá reciprocitu.

2.1.3. Specifické zájmy a rituály

Dalším charakteristickým znakem těchto dětí jsou specifické zájmy a rituály. Zájem je intenzivní, zaměřený do hloubky problému a má ulpívavý a úzký charakter. Dítě ho preferuje před ostatními činnostmi a věnuje mu každou volnou chvíli. Po určité době svůj zájem změní, ale pracuje s ním se stejnou intenzitou. Jeho zájmy jsou odlišné od zájmů jeho vrstevníků.

Děti bez tohoto typu postižení se zajímají o hmotné předměty a chce si s nimi hrát. Naopak děti s AS se věnují určitému teoretickému tématu, o kterém si velmi aktivně shromáždí dostatek informací. Tyto zájmy představují jedinečnou možnost k rozhovoru. Ostatním tím dokazují, že nejsou hloupí, jak si jejich okolí myslí (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Jejich zájmy lze členit na primární (nesklonitelné, rigidní) a sekundární (s potencionálem tvořivého vývoje). Mezi oblíbené okruhy zálib patří např. encyklopedické zájmy, dopravní prostředky, počítače a programování, kosmos, vodovodní trubky, konkrétní osoby apod. Jedná se o záliby, u kterých lze vystopovat určitý řád nebo opakování shodných prvků, ale v praktickém životě bývají často nevyužitelné. Mohou se však rozvíjet jejich specifické dovednosti (Thorová, 2006).

Denní rituály v běžných činnostech dávají dětem s AS systém a snižují nejistotu, mohou souviset s jejich zájmy (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Při změně denních rituálů reagují neadekvátně a vzniká u nich stres či úzkost (Bělohlávková, 2013).

K ostatním činnostem mají jedinci s AS nízkou motivaci. Při aktivitě mimo obsah jejich zájmu je možné se setkat s lhostejností a pasivitou. Vždy potřebují vědět, jaký smysl má daný úkol. Když se nudí nebo jsou frustrováni, upínají se na rutinní nebo stereotypní chování (např. stereotypní autostimulační schopnosti), které však tento stav neřeší. Toto platí u jedinců s AS dvojnásob (Vosmik, Bělohlávková, 2010). K autostimulačním schopnostem patří např. jednoduché pohyby nebo činnosti, kde se opakuje vokální nebo motorické manýrování (Thorová, 2007).

2.1.4. Narušená motorická koordinace

Pohybová neobratnost (dyspraxie) je typickým příznakem jedinců s AS (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Dle Atwooda (2005) se dyspraxie objevuje u 50–90 % dětí s AS. Někteří autoři ji proto řadí do diagnostických kritérií (Atwood, 2005).

Podprůměrná pohybová koordinace má neblahé důsledky na vloh v oblasti jemné a hrubé motoriky (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Jedním z prvních příznaků AS může být mírně opožděný začátek samostatné chůze (Atwood, 2005). Nejvýraznější jsou pak obtíže při pohybu v prostoru, kde je patrná nedostatečná koordinace rukou a nohou (běh a chůze). Jejich pohyb je těžkopádný, pomalý a křečovitý. Nejvíce rozvinutou motorickou schopností je plavání, nejméně pak hraní míčových her. V některých případech se objevují problémy s rovnováhou a schopností napodobit rytmus a pohyb druhých lidí (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

U jemné motoriky se, dle Atwooda (2005), objevují potíže v manuální zručnosti (zavazování tkaniček, oblékání, jedení příborem) a dle Vosmika a Bělohlávkové (2010) také nečitelnosti jejich písma. U dospívajících jedinců se dále projevují tiky ve tváři (Atwood, 2005).

2.1.5. Deficity v kognitivních procesech

Kognitivní procesy jsou mentální poznávací procesy zahrnující vnímání, pozornost, jazyk, emoce, myšlení, představivost, paměť a učení. Kognitivní zpracování podnětu probíhá v několika po sobě jdoucích a vzájemně na sebe navazujících krocích. Nejdříve se zapojují elementární percepční procesy, jako např. čítí (získávání primárních informací z vnějšího a vnitřního prostředí), které jsou za pomoci pozornosti směřovány do krátkodobé paměti a postupným opakováním se procesy dostávají do oblasti dlouhodobé paměti (Eyseck, Keane, 2000).

Existují 3 základní souhrnné teorie, které zkoumají kognitivní procesy u jedinců s AS, a těmi jsou:

- a) koncepce teorie mysli,
- b) teorie centrální koherence,
- c) teorie exekutivních funkcí.

ad a) koncepce teorie mysli

Neboli teorie uvědomování si duševních stavů je schopnost rozpoznat duševní stav člověka. Dle Thorové (2006) se jedná o specifickou kognitivní schopnost, která jedinci umožní vytvářet systém názorů a úsudků o duševních stavech, které nelze otevřeně pozorovat. Pokud si osoba tuto schopnost osvojila, je schopná odhalit důvody chování druhého člověka. Schopnost dodává předvídatelnost a kontrolu nad svým chováním, nebo dodává útěchu a dovoluje lidem lhát a podvádět. Je základem schopnosti empatie (Thorová, 2006). U jedinců s AS se vůbec nevytvoří, nebo jen částečně (Vosmik,

Bělohlávková, 2010). Je to pravděpodobně jedna z hlavních příčin, proč tito lidé nejsou schopni vnímat myšlení a pocity ostatních lidí. Mají potíže ve sdílení pozornosti, na což navazují problémy s metareprezentací, tzn. odpoutání se od vlastního vnímání a paměti a zapojení představivosti (Thorová, 2006). V tomto smyslu mají potíže hlavně s vnímáním myšlenek a pocitů a s odpovídající reakcí na ně (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Někteří lidé s AS mohou zvládat teorii mysli bez větších obtíží, ale výrazně selhávají v praktických sociálních situacích (Thorová, 2006). Vhodným příkladem může být jejich nezájem o beletrii, kde jsou charaktery lidí, zkušenosti a vzájemné vztahy podrobně popisovány (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

ad b) teorie centrální koherence

Koherence lze přeložit jako spojitost nebo souvislost (Thorová, 2006). Děti s AS nedokážou svou představu vyložit odpovídajícím způsobem a nedovedou posoudit, jaké informace v dané situaci užít (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Jejich myšlení je útržkovité, více analytické než syntetické, tzn., že neumějí spojit informace do odpovídajících celků. Zaměřují se na nepodstatné detaily a uniká jim celkový význam. Získané informace nedokážou správně vyhodnotit a zobecnit (Frith, 1989 in: Thorová, 2006). Mají velmi dobrou mechanickou paměť, ale nedokážou ji dát do událostí v jejich běžném životě, a proto mají také potíže se svou identitou. Jejich život postrádá kontinuitu (návaznost), neboť se neumí ohlížet do minulosti a vzhlednout do budoucnosti (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Tato porucha podněcuje fakt, že si dítě nevšimne člověka, který vstoupí do místnosti nebo nereaguje na zavolání (Thorová, 2006).

Výzkum Tanweera et. al. (2009), se snažil odhalit, zda existuje spojení mezi autobiografickou (epizodickou) pamětí, sebeuvědoměním a vědomím (tedy identitou) prostřednictvím jazykové analýzy. Ve výzkumu byly dvě 15členné skupiny dospělých lidí, jedna s jedinci s AS a druhá kontrolní skupina intaktních osob. Výzkumníci se dotazovali na autobiografické vzpomínky ze třech období jejich života. Výzkum prokázal, že lidé s AS si vybavovali obecně v menší míře a detailech epizodické vzpomínky než kontrolní skupina. V rozhovorech s jedinci s AS byla slovní zásoba, která souvisela s rodinou, a přivlastňovací zájmena mnohem méně užívaná. Výsledky podporují teorii, že lidé s AS mají nedostatky v epizodické paměti. Tato nedostatečnost je pravděpodobně následkem nízké míry vlastního sebeuvědomění v sociálních interakcích. Omezené užívání přivlastňovacích zájmen může ukazovat na nižší vůli

zkoumat sebe samého v rámci životních zkušeností, které by ovlivňovaly vzpomínání (Tanweera et. al., 2009).

ad c) teorie exekutivních funkcí

Exekutivní funkce je kognitivní proces, který řídí lidskou pozornost, směřuje lidské chování k cíli a tlumí prvotní okamžité impulzy vedoucí k nevhodným reakcím. Tento proces řídí v lidském mozku frontální (čelní) laloky. Jejich úkolem je odpovědně regulovat sociální chování, emocionální reakce a sociální stránku komunikace. Frontální laloky také zodpovídají za předvídání budoucnosti na základě minulých zkušeností (předvídání následků svého chování v minulosti) a organizují schopnost orientovat chování v čase (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Dále tvoří vnitřní reprezentaci předmětů a činností (Thorová, 2006).

Poškozením těchto funkcí nastává chaos a úzkost (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Patrně je příčinou ulpívavého a nepřizpůsobivého chování, obsesí a necitlivosti vůči kontextu (Thorová, 2006). S psychickými procesy dětí s AS souvisí otázky struktury inteligence. Profil jejich schopností je zpravidla nevyrovnaný, v některých oblastech vynikají a v jiných jsou podprůměrní. Největší obtíže mají s integrační formou inteligence. Zpracovávají informace postupně bez spojování. *„Uvažují rigidním způsobem, který obtížně mění, neumějí se rychle přizpůsobit změnám a nedokážou přiznat chybu, zpravidla ulpívají na jednom způsobu řešení, byť se ukázal jako nesprávný“* (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 55). Projev rigidního způsobu myšlení, je nepružné řešení konkrétní situace, kdy se jedinci přimknou k jednomu již osvojenému řešení bez nutnosti uvažování o lepších variantách řešení, čímž se nedokážou přizpůsobit změnám v prostředí (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

2.1.5.1. Učení

Projevem AS může být v procesu učení základních školních znalostí přeskokování stádií i v rámci několika úrovní, např. i v nízkém věku dokážou vymyslet složité metody a neobvyklé postupy. *„Někdy také odmítají vyzkoušet nějakou novou činnost, protože se bojí selhání“* (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 56). Zpravidla si určí vyšší nároky než jejich vrstevníci, a proto mají obrovský strach, že činnost nezvládnou, a nejsou schopni tuto obavu překonat. Nové činnosti proto raději vůbec nevykonávají, aby se před skupinou úplně neshodili. Jsou citliví na zacházení od druhého člověka (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

U jedinců s AS dochází v této souvislosti k poruchám pozornosti, což je úzce spojeno s motivací. Jakmile klesá motivace, klesá i pozornost. Někdy nechtějí dělat stejné činnosti jako ostatní, pokud je to zrovna nezajímá. Neradi spolupracují se svými vrstevníky, neboť jsou pro ně nepředvídatelní, a raději pracují s dospělými (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Dalším typickým znakem dětí s AS je jejich vizuálnost neboli myšlení v obrazech. Děti s AS nemají nižší IQ, pouze myslí odlišným způsobem než většina lidí (tzv. „ostrůvkovitě“ schopnosti). Mohou dosahovat nápadně dobrých schopností v jedné nebo více oblastech, vždy je však poškozena emoční a sociální inteligence. Dále mívají narušeny procesy paměti a představivosti (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

2.1.5.2. Paměť

„Paměť je u jedinců s AS dlouhodobá, mechanická, proto by neměli mít potíže se zapamatováním jakýchkoliv informací – podstatné je přesvědčit je, aby si dané informace chtěli zapamatovat“ (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 55). Otázka motivace učít se, je proto velmi důležitá a neměla by se opomíjet. Motivaci podporuje přehledný systém v datech, která si mají zapamatovat (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Zrakové objekty si vybavují do vysoké míry. U některých jedinců se schopnost pamatovat si události rozšíří o schopnost uchovat si v paměti až celé stránky knih. Tato paměť se nazývá eidetická (fotogenická) a často souvisí s jejich předmětem zájmu (např. jsou schopni si zapamatovat stovky telefonních nebo výrobních čísel) (Atwood, 2005).

Podle následujícího výzkumu, který zkoumal 2 složky kognitivních funkcí – zbrzdění v dominantních reakcích a paměťové sledování, se prokázalo, že kognitivní funkce se rozvíjí s postupujícím věkem i u jedinců s AS. Ve výzkumu byla skupina 23 chlapců s AS a skupina 23 chlapců intaktních. Výzkum byl koncipován užitím náhodně vygenerovaných otázek, na které chlapci museli odpovídat (Weisse, Gschaidbauer, et. al., 2016).

2.1.5.3. Představivost

Děti s AS dokážou s představivostí pracovat jako děti intaktní, ale může se manifestovat různými způsoby, např. nechtějí a často neumějí lhát, neboť k tomu je nezbytná určitá míra představivosti, která jim v tom brání (Dubin, 2009).

Představivost se projevuje i v oblasti hry. Hra dětí s AS má nápadné prvky. Upřednostňují raději individuální hru. Často nemají rádi tzv. „hru na něco“, např. na četníky a zloděje, což vykazuje velké prvky reality. Nad svou hrou musí mít naprostou kontrolu, když do hry přibudou další spoluhráči, stává se diktátorem. Hra je orientována spíše na předměty (Atwood, 2005).

Starší děti mají potíže s pochopením našeho světa. Tvoří si bohatý vnitřní svět plný fantazie, který pro ně reprezentuje únik a radost. Tento svět může být počátkem pracovní kariéry (Atwood, 2005).

2.1.6. Citlivost smyslů a percepční poruchy

Obsahem následující podkapitoly jsou percepční poruchy vyskytující se u jedinců s AS. Jedná se o hypersenzitivitu (tzn. přecitlivělost) nebo hyposenzitivitu (tzn. nízká citlivost) ke smyslovým podnětům. Zasažen může být jeden nebo i více smyslů (Atwood, 2006). Dle Vosmika a Bělohlávkové (2010) až 40 % dětí s AS trpí hypersenzitivitou. Dítě dokáže vnímat běžné podněty jako velice silné. Pouze očekávání, že nějaký vjem přijde, dokáže vyvolat u dítěte paniku. Hyper/hyposenzitivita se zpravidla objevuje u dětí (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Mezi nejběžnější projevy poruchy patří:

a) zvýšená citlivost na zvuky - týká se náhlých a nečekaných zvuků (např. štěkot psa) nebo vysokých tónů s delším trváním (např. zvuky fěnu) a kombinovaných matoucích zvuků (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Intenzita přecitlivělosti je různá, ale není pořád stejná, mění se. Někdy může dosáhnout až nepředstavitelných rozměrů (Atwood, 2005).

b) zvýšená citlivost na dotyk – záleží na intenzitě a místě dotyku. Některým jedincům s AS může vadit dotyk určitého materiálu, jiní můžou tento materiál vyhledávat (Atwood, 2005).

c) zvýšená citlivost na chuť a složení jídel – většina dětí s AS má striktně daný jídelníček, pokrm si připravují podle stejných postupů beze změn (Atwood, 2005). V některých případech mají děti s AS tendenci vkládat do úst různé předměty nebo je olizovat (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

d) zvýšená citlivost na zrakové podněty – objevuje se zvýšená citlivost na silné světlo, tunelovité vnímání (dítě vidí pouze to, co je v jeho zorném poli), problémová zraková orientace a strnulé zírání. Zrakové vnímání je spíše směřováno na detaily než na celek (Atwood, 2005).

e) citlivost na čistotu – u těchto jedinců je patrná zvýšená citlivost na pořádek a čistotu (dítě si nesedne k počmárané lavici) nebo naopak není dodržována dostatečná hygiena a upravený zevnějšek (Atwood, 2005).

f) zvýšená citlivost na pachy – můžou se objevit pachy, které u dětí s AS vyvolávají pocit až na zvracení. Jiní čich prakticky neužívají a mají potom problém s osobní hygienou (Atwood, 2005).

g) snížená citlivost na bolest a teplotu – bolestivé podněty snášejí mnohem lépe než osoby bez AS, a proto se neumí vyhýbat nebezpečným situacím. Bolest sice vnímají, ale nemluví o ní. Také se lépe přizpůsobují vysokým nebo nízkým teplotám (Atwood, 2005).

h) synestezie – dítě s AS přijímá vjem jedním smyslem, ale prožívá ho vjemem jiným (Vosmik, Bělohávková, 2010).

2.2. Specifika změn dospívajících s AS

Podkapitola se zaměřuje na specifika objevujících se změn u jedinců s AS v dospívání. V tomto období je nácvik pracovních kompetencí, kterým se také zabývá výzkumná část této bakalářské práce, velmi důležitý především pro výběr budoucího povolání jedinců s AS.

Důležité změny v období puberty se týkají zejména tělesných a psychických změn. Dle Preißmanna (2010) projevy dospívání u jedinců s AS odchází kolem dvacátého roku. Většina již zmíněných obtíží se nemění a dospívající se s nimi tak potýkají od raného věku.

Tělesné znaky se obvykle projevují ve stejné době jako u jejich vrstevníků. Jsou jimi však překvapeni, neumí si je správně vyložit a někdy je nechtějí ani přijmout. Může se objevit zvýšená citlivost na kritiku. V pubertě je sociální a emoční vývoj mnohem výrazněji opožděn a celkově se příznaky AS zvyrazňují (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Postupně se objevují témata jako trvalejší přátelství s vrstevníky nebo zájem o druhé pohlaví a sexualitu (Vosmik, Bělohávková, 2010). Dospívající s AS se cítí více osamělí, a tak jejich potřeba navazování sociálních kontaktů stoupá. Avšak vrstevníci se jedinci s AS vyhýbají a on není schopen zjistit, proč tomu tak je a jak by to mohl změnit (Preißmann, 2010).

Přátelství je zároveň těžší navázat, jelikož období dospívání již není založeno na společném hraní, ale spíše na intenzivních důvěrných rozhovorech. Ty spočívají ve vzájemném sdílení pocitů, zkušeností a zájmů. Vyžaduje se mnohem větší otevřenost

kontaktu, ve kterém jim brání potíže ve vnějším projevu neboli v komunikaci. Ta působí neobratně, naivně a dětsky. Pro tyto jedince je také velmi těžké navázat a udržet rozhovor. Zpravidla upřednostňují kontakt přímý. Sdělí okamžitě svou motivaci a zájem k rozhovoru bez úvodních témat. Může jim také činit problém kontakt s druhou osobou ukončit, neboť nedokážou odhadnout, kdy a jak je vhodné rozhovor uzavřít. Jejich projev však bývá monotónní, při němž se druhá osoba může nudit či ztrácet pozornost, nebo naopak nepřiměřeně hlasitý, který může partnera odradit (Preißmann, 2010).

Svému okolí se často jeví bezcitnější nebo formálnější, než doopravdy jsou. Nedostatečný oční kontakt působí jako projev vyhybavosti a odvracení zájmu. Problém se objevuje i ve schopnosti koordinace řečových svalů. Obvykle se stává, že je pro postiženého kontakt s neznámým člověkem velkou nejistotou, která je pro ně velice zatěžující, a proto se raději vrací k oblíbeným a známým předmětům. Je nutné dospívajícímu s AS vysvětlit, co je při přímém kontaktu příčinou jeho problému nebo úzkosti, a tento aspekt začít odbourávat (Preißmann, 2010).

Zájem dospívajících s AS o druhé pohlaví a intimní vztah nastupuje později než u intaktní populace. Dospívající s AS však neví, jak s druhou osobou navázat kontakt. Při jejich snaze o sblížení se s druhou osobou se často potýkají s nepochopením. Dospívající s AS se totiž zamiluje a automaticky předpokládá, že druhá osoba jeho city bude opěťovat (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Pokud si tyto jedinci najdou partnera, bývají věrní, a dokážou s ním sdílet celý život (Preißmann, 2010).

Tito jedinci nepoznají falešný zájem o svou osobu, a tak se pro své okolí stávají náchylnějšími ke zneužívání. Problémy v sexuální oblasti vznikají již při vymezení všech termínů s tím spojených, které se u mladistvých užívají. Není jednoduché, aby dospívající s AS pochopil, že pod několika výrazy se skrývá shodný význam. Jeho okolí by se mělo snažit užívat odpovídající výrazy. Blízké osoby jedinců s AS však obklopuje nejistota, jak o tématu sexuality hovořit, a proto ho ignorují a zanedbávají (Preißmann, 2010).

2.2.1. Vědecké výzkumy v oblasti duševních poruch u dospívajících s AS

Student s AS si při kontaktu se spolužáky začíná uvědomovat svou odlišnost. Chce být jako ostatní, což se mu nedaří, a proto začíná se sebek pozorováním a je k sobě příliš kritický. Z těchto důvodů se můžou u dospívajících s AS objevit psychické poruchy (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Podle výzkumu Lugnegarda, et. al. (2011) se u dospívajících s AS častěji objevují psychické poruchy. V jejich výzkumu bylo 54 informantů, u nichž bylo identifikováno 17 různých typů psychických poruch, přičemž nebyly nalezeny větší rozdíly mezi pohlavím. Samotné výsledky výzkumu jsou uvedeny v příloze 1.

V dalším výzkumu zaměřeném na psychiatrické a neurovývojové poruchy bylo zkoumáno 50 informantů (mužů) s AS. Podobně jako v předchozím výzkumu bylo zjištěno 12 typů výše zmíněných poruch. U těchto informantů byl dále určen počet psychiatrických a neurovývojových poruch, které se u každé z nich vyskytují, viz Příloha 2 (Gillberg, et. al., 2015).

Oba dva výzkumy potvrzují přítomnost duševních poruch u dospívajících s AS a je tudíž důležité jejich vedení v psychiatrické evidenci (Gillberg, Helles, et. al., 2015). U některých dospělých lidí s AS se také přidružují potíže s alkoholem a problémy s vyhrožováním sebevraždou nebo přímo pokusem o ni. (Thorová, 2006). Může se projevit i mentální anorexie (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Druhá kapitola této bakalářské práce se zabývá vymezením poruchy Aspergerova syndromu, jeho detailním popisem a souvisejících problémů. Dále zde byly uvedeny jednotlivé změny projevující se u dospívajících s AS. Pracovní kompetence u dospívajících s AS, které jsou předmětem bakalářské práce, vychází z klíčových kompetencí definovaných v závazných dokumentech o vzdělávání v rámci EU i v ČR, na což je zaměřena další kapitola.

3. Klíčové kompetence

Kapitola s názvem „Klíčové kompetence“ pojednává o jednotlivých klíčových kompetencích a dokumentech, které v EU i v ČR klíčové kompetence definují. V EU se jedná o Lisabonský proces a Evropský referenční rámec. Pro české školství je závazným dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dále se kapitola zaměřuje na pracovní kompetence dle RVP ZV. Tyto kompetence jsou porovnány s dokumenty, které popisují klíčové kompetence pro celou EU, viz příloha 3. V další části jsou už definovány pracovní kompetence dle RVP ZV a jejich abnormality u dospívajících s AS.

Jako první se o klíčových kompetencích zmiňuje Dieter Mertens v roce 1974. Jeho práce získává uplatnění v školním a mimopodnikovém vzdělávání teprve v současné

době (Belz, Siegrist, 2011). Dieter Mertens definuje klíčové kompetence jako prvky vzdělávání, které jsou nadřazené ostatním vzdělávacím cílům. Za klíčové se považují především proto, že pomáhají osobám se vyrovnávat se skutečností, usnadňují jim rozvoj dalšího poznání a zvládání nároků flexibilního světa práce (Mertens in: Srbecká, 2010). Dieter Mertens pracovní kompetence dělí do čtyř skupin na:

a) Základní kvalifikaci (kompetenci) – jedná se o základní myšlenkové operace, které prostřednictvím kognitivních procesů působí na nejrůznější situace.

b) Horizontální kvalifikaci (kompetenci) – spočívá ve zjištění informací, jejich porozumění, zpracování a chápání jejich specifičnosti.

c) Rozšiřující prvky – týká se elementárních vědomostí v rovině podstatných kulturních technik a znalostí významné pro určitou profesi.

d) Dobové faktory – souvisí s doplněním nedostatků ve znalostech vzhledem k novým faktům a aktuálním informacím (Mertens in: Veteška, Tureckiová, 2008).

3.1. Klíčové kompetence a Evropská unie

V rámci EU jsou klíčové kompetence definovány ve dvou závazných dokumentech, tj. Lisabonský proces a Evropský referenční rámec, o nichž se zmiňuje tato podkapitola.

Klíčové kompetence jsou zakotveny v dokumentech EU, která je definuje jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů. Jsou důležité pro každého člověka k dosažení osobnostního rozvoje a k správně vykonanému procesu socializace a úspěchu v zaměstnání (Metodický portál MŠMT, 2005). Tyto kompetence by se měli získat v průběhu povinné školní docházky. S jejich pomocí se jedinci dokážou mnohostranně uplatnit, bez ohledu na to, který obor si vyberou. (Metodický portál MŠMT, 2005).

3.1.1. Lisabonský proces

Zmíněná část této podkapitoly pojednává o Lisabonském procesu a klíčových kompetencích, které definuje. V březnu 2000 přijala Rada Evropy tzv. Lisabonském procesu strategii pro období roku 2000–2010. Strategie obsahuje 13 cílů, přičemž jeden z nich se přímo zaměřuje na klíčové kompetence. Cílem je:

- Rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech,
- identifikovat klíčové kompetence a zajistit integraci do jednotlivých kurikulů,

- dohlížet na to, aby si všichni lidé mohli osvojit klíčové kompetence, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouští vzdělávací systém a dospělým,
- podporovat validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů (Lisabonský proces in: Srbecká, 2010).

Lisabonský proces uvádí osm klíčových kompetencí základního vzdělávání, kterými je:

- *„komunikace v mateřském jazyce,*
- *komunikace v cizím jazyce,*
- *matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií,*
- *kompetence v oblasti informační a komunikační technologie,*
- *učit se učit,*
- *interpersonální sociální a občanské kompetence,*
- *podnikatelské dovednosti,*
- *kulturní rozhled“* (Trendy vzdělávání v Evropě – Lisabonský proces, 2006, s. 2-3).

Výzkumná část bakalářské práce je z části zaměřena na podnikatelské dovednosti. Podle Lisabonského procesu *„tyto kompetence mají aktivní a pasivní část – jednak vedou ke stimulaci změn, které iniciuje sám jedinec, ale také ke schopnosti vítat a podporovat změny, které jsou vyvolány vnějšími faktory, to znamená, vedou žáka k tomu, aby dokázal vítat změny, přebírat zodpovědnost za své jednání (pozitivní i negativní), dokončil to, co započal, měl představu o tom, čeho chce dosáhnout, vytyčil si své cíle, šel za nimi a byl motivován k úspěchu.“* (Trendy vzdělávání v Evropě – Lisabonský proces, 2006, s. 3).

V příloze 3 je uvedeno porovnání kompetence učit se učit s pracovními kompetencemi. Činnosti patřící k této kompetenci se v některých bodech prolínají do kompetencí pracovních. Je proto nutné uvést, jak tuto dovednost definuje právě Lisabonský proces: *„Tyto kompetence jsou nezbytné pro organizaci a řízení vlastního učení (samostatně i ve skupině), pro získávání, zpracování, hodnocení a integraci nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu,*

v práci a ve společnosti.“ (Trendy vzdělávání v Evropě – Lisabonský proces, 2006, s. 3).

3.1.2. Klíčové kompetence pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec

Dalším důležitým dokumentem řešící klíčové kompetence v rámci EU je Evropský referenční rámec, jehož podstata je vysvětlena níže.

Kvůli přizpůsobení se celosvětové globalizaci se celá EU musí postavit novým výzvám. Je třeba, aby si každý člověk osvojil širokou paletu klíčových kompetencí. Tím bude schopen se rychle přizpůsobit měnícímu se a úzce spojenému světu. K tomu je třeba zajistit rovný přístup ke vzdělávání všech skupin, které jsou jakýmkoliv způsobem znevýhodněny (např. osoby navracející se do pracovního procesu po dlouhodobější pauze, starší lidé, migranti, jedinci se zdravotním postižením apod.) Proto evropský referenční rámec vymezuje klíčové kompetence jako „*kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu*“ (Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec, 2006, s. 5). Zde je stanoveno osm klíčových kompetencí, které jsou v mnoha bodech shodné s Lisabonským procesem. Jedná se o:

- „*komunikaci v mateřském jazyce,*
- *komunikaci v cizím jazyce,*
- *matematickou kompetenci a základní kompetenci v oblasti vědy a technologií,*
- *kompetenci k práci s digitálními technologiemi,*
- *kompetenci k učení,*
- *kompetenci sociální a občanské,*
- *smysl pro iniciativu a podnikavost,*
- *kulturní povědomí a vyjádření*“ (Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec, 2006, s. 5).

Detailněji se bakalářská práce zaměřuje na předposlední kompetenci, smysl pro iniciativu a podnikavost. Tím se rozumí „*schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů*“ (Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec, 2006, s. 10). Uvedená schopnost je pro jednotlivce přínosem v běžném životě doma, ve společnosti, ale i v zaměstnání. Je základem pro získání povědomí a znalostí o sociálních a obchodních činnostech, k jejich důkladné správě a vyplývajících etických hodnotách. Pomáhá mu pochopit důležité souvislosti

jeho práce a nabízí mu možnost chopit se příležitostí (Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec, 2006).

Jako důležité znalosti, dovednosti a postoje jsou považovány schopnosti:

- Poznat příležitosti k osobním, profesním a obchodním činnostem a rozpoznat obecnější aspekty, které tvoří kontext, ve kterém lidé pracují a žijí.
- Být si vědom etického postavení podniků, a jak se tyto podniky mohou stát dobrým příkladem ostatním (např. poctivost podniku).
- Spojené s aktivním řízením projektů (např. plánování, organizace, vedení a pověřování, analýza, komunikace, projednávání, hodnocení a podávání zpráv).
- Pracovat ve skupině i samostatně.
- Rozeznat silné a slabé stránky, ohodnotit rizika a zvážit, zda je vhodné ho podstoupit.
- Motivace a odhodlání k plnění osobních, společenských a pracovních cílů.
- Iniciativy, nezávislosti, aktivity a inovace v osobním i pracovním životě, což jsou další důležité schopnosti (Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec, 2006).

Stejně jako u Lisabonského procesu je zde také uvedena definice kompetence k učení: Jedná se o schopnost učení provádět, vytrvat v něm, vhodně si ho zorganizovat a také hospodařit se svým časem a informacemi, sám i ve skupině. Schopnost obsahuje základní přehled o postupech učení a vlastních potřebách. Dále zahrnuje způsobilost rozeznat dostupné možnosti a zdolat překážky za účelem úspěšného procesu učení, tzn. získat, zpracovat a osvojit si nové poznatky a dovednosti, samostatně nalézat užitečné rady a využívat je. V procesu učení je nezbytné vycházet ze svých dřívějších životních zkušeností, znalostí a dovedností a ty užívat v nejrůznějších situacích, např. doma, v práci nebo ve škole. Mezi nejdůležitější znaky patří motivace a sebedůvěra dané osoby (Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec, 2006).

3.2. Situace v České republice

Základním dokumentem v oblasti vzdělávání je pro ČR Národní program vzdělávání tzv. Bílá kniha, která doporučuje vytvořit Rámcové vzdělávací programy. V RVP základního vzdělávání jsou uvedeny specifické cíle, obsahy, výstupní klíčové kompetence a podmínky pro vzdělávání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání. (Bílá

kniha, 2001). Zde jsou zmíněny nejen klíčové kompetence pro základní vzdělávání, ale i související pracovní kompetence, o nichž pojednává další podkapitola.

V ČR byl pojem klíčové kompetence poprvé užít v roce 1991 v dokumentu Strategická studie odborného vzdělávání a přípravy programu PHARE VET. Zde je doporučeno, aby klíčové kompetence byly zapojeny do vzdělávacího kurikula (Srbecká, 2010). Obecně se v ČR uplatňuje princip dvoustupňové tvorby kurikula na úrovni státní (jednotlivá RVP, např. RVP ZV) a na úrovni školní (školní vzdělávací programy – ŠVP) (Mullerová, 2007).

Od roku 2001 klíčové kompetence pro základní školy vychází z RVP ZV, který uvádí, že „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2016, s. 11). Klíčové kompetence spolu vzájemně souvisí a prolínají se. Mají nadpředmětovou podobu a jsou multifunkční. Osvojené klíčové kompetence jsou výsledkem celkového procesu vzdělávání (Mullerová, 2007).

V RVP ZV je stanoveno šest klíčových kompetencí, v přesném znění jako:

1. „kompetence k učení,
2. kompetence k řešení problémů,
3. kompetence komunikativní,
4. kompetence sociální a personální,
5. kompetence občanské,
6. kompetence pracovní“ (RVP ZV, 2016, s. 10-13).

Klíčové kompetence uvedené v RVP ZV více konkretizuje ŠPV, kde jsou těsně propojeny se vzdělávacími obsahy jednotlivých výukových oblastí – oborů. Jednotlivé obory jsou díky svým vzdělávacím obsahům nápomocny k osvojování a rozvíjení všech klíčových kompetencí. Tím je posilován činnostní charakter očekávaných výstupů, které určují cílové vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje (Ludíková, 2011).

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se vypracovává individuální vzdělávací plán (IVP), který vychází z ŠVP konkrétní školy. Je školou zhotovován ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem zpravidla před zahájením povinné školní docházky žáka. Nejpozději se však vypracovává 1 měsíc po nástupu do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb. IVP může být během školního roku doplňován a upravován. Musí respektovat závěry psychologických a speciálně pedagogických vyšetření ŠPZ a vyjádření praktického lékaře pro děti a mládež nebo jiného lékaře či odborníka. V IVP

je uvedeno i vyjádření zákonného zástupce nebo zletilého žáka. IVP obsahuje podpůrná opatření, tzn. možnost využívání speciálních metod, forem a postupů učení, speciálních učebnic, didaktických materiálů, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a zařazení předmětů speciálně pedagogické péče (Ludíková, 2011).

3.3. Pracovní kompetence dle RVP ZV

K dosažení definovaných cílů bakalářské práce jsou níže charakterizovány pracovní kompetence dle RVP ZV s detailním zaměřením na jejich plnění u dospívajících s AS.

Z RVP ZV vyplývá, že žáci po absolvování základního vzdělávání by měli:

- Používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na změněné nebo nové pracovní podmínky.
- Přistupovat k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.
- Využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost a činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.
- Orientovat se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápat podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjet své podnikatelské myšlení (RVP ZV, 2016).

Ze stanovených RVP jsou pracovní kompetence popsány pouze v RVP ZV. Žáci si mají osvojit konkrétní manuální zručnost a tu dále rozvíjet v sekundárním vzdělávání tzn. na střední škole (Srbecká, 2010). Většina žáků pokračuje v dalším vzdělávání na střední odborné škole nebo na odborném učilišti, a proto je tento typ kompetence zařazen do základního vzdělávání. Pracovní kompetence jsou dobrou přípravou pro tzv. kompetence odborné, které jsou zařazeny v RVP pro odborné školy (Metodický portál, 2005).

Dle RVP ZV (2016) by pracovní kompetence měli rozvíjet následující dva cíle ZV, které se vztahují k:

- rozvíjení schopnosti u žáků spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,

- pomáhání žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování se o vlastní životní a profesní orientaci.

3.4. Pracovní kompetence u dospívajících s AS

Následující text má na teoretické úrovni vymezit, jak jedinci s AS dokážou naplňovat pracovní kompetence a jaké problémy se při jejich dosažení objevují. V praktické části na tyto poznatky navazuje výzkumné šetření, které popisuje problémy v rámci těchto dovedností u vybrané dospívající dívky s AS.

Mezi pracovní kompetence jednotlivých žáků ZŠ je možné řadit činnosti, jako např. zvládání sebeobsluhy, práce s nejrůznějšími materiály, praktické dovednosti provozované každý den, domácí práce nebo činnosti související s výběrem správné profese. Cílem rozvoje těchto dovedností je dosáhnout maximální míry samostatnosti u jedince i v následném oddělení od rodiny (např. chráněné bydlení). Díky jejich rozvoji může jedinec v budoucnu zažívat úspěch v osobním i pracovním životě, smysluplně trávit svůj volný čas, vést nezávislý život a nalézt odpovídající zaměstnání, které ho naplňuje a zároveň začleňuje do společnosti (Pokorná, 2015).

Při zahájení povinné školní docházky chybí dětem s AS základní pracovní návyky. Objevují se problémy v koncentraci pozornosti několik minut na konkrétní činnost a také v nalezení správné motivace v přiměřeném rozsahu. Jak bylo uvedeno v předchozích částech této práce, většina dospívajících s AS koná činnost pouze, když v ní vidí smysl a je k ní motivována. Prováděná aktivita je potom pro ně jednodušší a dokážou ji snadněji vykonat. Žáci s AS mají potíže s přenosem zkušeností z jedné již osvojené činnosti na druhou, což vyplývá z jejich problémů v oblasti generalizace, a přenesení naučené dovednosti do nové situace. Tato obtíž má svou příčinu v neschopnosti imitace (napodobení) a komunikace s okolím. Nedokážou požádat o pomoc, ale zároveň si nejsou jisti při práci bez vedení. Schopnost spolupráce mezi žáky je výrazně omezená, v běžné podobě neproveditelná (Pokorná, 2015).

V období dospívání se zvyšuje potřeba uplatňování exekutivních funkcí, neboť u jedinců s AS se následkem puberty již zmíněné deficity prohlubují. Je třeba pokračovat v uplatňování metod a postupů, které byly užívány na 1. stupni. Zájem o činnost podmiňuje úspěšnost dané aktivity. Dospívající jedinec může být schopný vykonat např. přípravu pokrmů, ale nemusí se mu dařit při práci s technickým nástrojem (např. pilkou) (Čadilová, Žampachová, 2012).

Žákům s AS se nedostává dostatečných služeb v tranzitním období k uspokojení jejich potřeb kvůli nedostatkům v účinném systému přechodného plánování a spolupráce mezi vzděláváním, zaměstnáním a společnostmi (Chiang, et. al., 2012). Jak vyplývá z výzkumu Ludíkové et. al. (2011), který souvisí s výběrem vhodné profese, pracovníci úřadu práce řadí mezi nejdůležitější klíčové kompetence žáků se zdravotním postižením čtyři pracovní dovednosti. „*Absolvent školy:*

- *je odpovědný,*
- *dokáže bezpečně a účinně používat materiály, nástroje a vybavení při dodržování stanovených pravidel a postupů,*
- *rozumí textu pracovního postupu a obrazovému materiálu k textu přiloženému,*
- *dokáže vyhledávat potřebné informace v různých informačních zdrojích (slovníky, encyklopedie, internet, odborná literatura, pracovní návody)“* (Ludíková et. al., 2011, str. 179).

Pracovníci ŠPZ, kteří vykonávají kariérní poradenství, dle Podnětu k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin (2016) často doporučují lidem s PAS profese bez zřetele k jejich individualitě a specifičnosti (např. kuchař/číšník). Kariérové poradenství v této podobě je proto neefektivní a má nepříznivé účinky.

Pokud pracovník ŠPZ vybere např. jedinci s AS povolání kuchař/číšník, nebude moci toto zaměstnání plně vykonávat kvůli objevující se dyspraxii a poškození exekutivních funkcí. Pro jeho nemotornost může snadno ohrozit sebe i své okolí např. rozbitím nádobí, vylitím horkého jídla na jinou osobu. Dále může dojít k podhodnocení jeho průměrného až nadprůměrného intelektu, který by mohl uplatnit ve sféře svého zájmu (Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin, 2016).

Výše zmíněný dokument si proto klade dva následující cíle. „*Stanovit jednotné a závazné postupy kariérového poradenství pro všechna školská poradenská zařízení s přihlédnutím ke specifikům žáka s PAS za použití soudobých diagnostických nástrojů“* a „*Vytvořit podmínky pro celoživotní vzdělávání dospělých osob s PAS s důrazem na rozvoj a udržování praktických dovedností“* (Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin, 2016, str. 12).

Nácvik pracovních kompetencí by měl probíhat v reálných situacích od jednodušších činností až k těm složitějším. Žákovi je třeba nejdříve dopomáhat, poté ho doprovázet slovním komentářem a až později ho nechat vykonávat činnosti samostatně.

První etapu nácviku je dobré doplnit procesuálními schématy. Jedná se o „*vizuálně zpracovanou činnost do jednotlivých následných kroků*“ (Pokorná, 2015, str. 34). Po automatizaci činnosti se procesuální schémata postupně zjednodušují a z podrobného schématu se odebírají předměty či symboly. Za poslední fázi lze považovat automatizaci činnosti bez dopomoci procesuálních schémat a druhých osob. Není ovšem neobvyklé, že jedinec s AS k této etapě nedorazí (Pokorná, 2015).

V kapitole „Klíčové kompetence“ byly vymezeny dokumenty, které definují klíčové kompetence a z nichž vycházející pracovní kompetence. Dále byly vyspecifikovány problémy, které se objevují při nácviku pracovních kompetencí u dospívajících s AS. Na tuto kapitolu již navazuje metodologie a samotné výzkumné šetření, které se opírá o již zmíněné teoretické poznatky.

4. Výzkumná část

Ve výzkumné části je zpracován kvalitativní výzkum, design případová studie. V metodologické části jsou proto uvedeny teoretické poznatky o případové studii a k nim doplněn komentář autora související s vlastním provedením výzkumu. Na metodologickou část navazuje již samotné výzkumné šetření.

Výzkumná část bakalářské práce se zabývá pracovními kompetencemi u dospívající dívky s AS, které jsou definovány v RVP ZV, viz s. 32–33. Jedná se o závazný dokument pro české školství, ve kterém jsou klíčové kompetence, včetně pracovních, velmi dobře vymezeny. RVP ZV uvádí přehled dovedností, kterých by žáci po absolvování prvního a druhého stupně základní školy měli dosáhnout a získaných kompetencí, jež se dají uplatnit v konkrétních činnostech.

4.1. Metodologie

V rámci metodologie je definován výzkumný problém, ze kterého vychází výzkumný cíl a výzkumné otázky. Poté je detailně popsána aplikovaná metoda, design případové studie. Na metodologii dále navazuje samotné výzkumné šetření.

4.1.1. Výzkumný problém

Jedinci s AS mají oproti jejich intaktním vrstevníkům značné problémy ve všech oblastech jejich života. Bakalářská práce se zaměřila na konkrétní subjekt, dospívající dívku s AS navštěvující 8. ročník ZŠ. V období dospívání nedochází nejen k fyzickému a psychickému vývoji, ale také k dosažení určité míry samostatnosti a k důležitým rozhodnutím o budoucím životě. Výzkumná část se tak zabývá pracovními kompetencemi a jejich vykonávání dospívající dívkou s AS. Jako výzkumný problém byla proto stanovena základní otázka: Jaké problémy se objevují u dospívající dívky s AS v rámci pracovních kompetencí?

4.1.2. Cíl

Cílem výzkumu bakalářské práce je odhalit a rozčlenit možné problémy, které se objevují u vybrané dívky s AS na druhém stupni ZŠ při nácviu pracovních kompetencí. Dílčím cílem je uvést možnosti, kterými se dají pracovní kompetence u dívky s AS rozvíjet.

4.1.3. Výzkumné otázky

- Jaké pracovní kompetence se očekávají u žáků v 8. třídě základní školy?
- Jaké problémy je možné očekávat u dospívajících s AS v oblasti pracovních kompetencí?
- Jaké konkrétní možnosti podpoří dospívající dívku s AS při nácviku problematických pracovních kompetencí?

4.1.4. Popis metody – Případová studie

Pro dosažení stanoveného výzkumného cíle je aplikována výzkumná metoda, díky které jsou získány odpovědi na vyslovené výzkumné otázky.

Případová studie je výzkumná metoda, která se zabývá jedním nebo několika případy najednou. Klíčovou charakteristikou je sběr reálných dat, který úzce souvisí s objektem zkoumání (Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007).

Mezi charakteristické znaky případové studie patří pojem případ, jako předmět výzkumu. V případové studii je propojený systém s přesně vymezenými prostorovými a časovými hranicemi. Bádání sociálního jevu se děje ve skutečném kontextu a za co nejpřirozenějších podmínek. Pro získání podstatných údajů jsou použity veškeré dostupné zdroje a metody sběru dat (propojení všech forem pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentů atd.).

Výsledky použitých metod jsou poté představeny souhrnně, protože cílem případové studie je interpretovat výzkumný případ jako integrovaný celek. Tato metoda je časově náročná, jelikož je zapotřebí zevrubné studium případu (Yin, 2003 in: Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007).

4.1.5. Fáze případové studie

V případové studii existuje 6 kroků popisujících její průběh, do kterých patří:

1. určení výzkumného tématu a definování otázek bádání,
2. výběr zkoumaného případu,
3. definování etických kritérií výzkumu,
4. sběr dat,
5. analýza a interpretace dat,
6. zpracování výzkumné zprávy o případové studii (Bassey, 1999, in: Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007).

Jednotlivé fáze případové studie jsou níže definovány na základě odborných publikací a k nim je doplněn komentář autora této bakalářské práce, který se týká postupu v případě vlastního výzkumného šetření.

ad 1) Určení výzkumného tématu a definování otázek bádání

Výzkumník vymezuje oblast zájmů, hledá problematický jev, událost apod. a definuje výzkumný účel, který by měl být naplněn ve studii. Je rozšířen o výzkumné otázky (Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007).

V první fázi autor definuje cíl výzkumu, který je podložen určením 3 výzkumných otázek, viz s. 36–37.

ad 2) Výběr zkoumaného případu

V případové studii se většinou objevuje záměrný výběr. Je nezbytný, protože vybraný objekt by měl mít vlastnosti, které chce výzkumník zkoumat. Případ je zvolen po podrobném uvážení všech bodů studie. Jedním z důležitých faktorů výběru jsou výzkumné cíle a otázky. Ve druhé fázi se také konkrétně vymezují metody sběru dat. (Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007).

Pro výběr případu je důležité zvolení výzkumného tématu a záměru šetření, proto jsou obě prvotní fáze propojeny (Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007). Existují 3 možnosti výběru zkoumaného případu, tj. volba tzv. extrémních (unikátních) případů, studie typických (reprezentativních) případů a volba tzv. kritických případů (Yin, 2003, in: Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007).

Autor postupuje podle studie typických (reprezentativních) případů, které zachycují běžné tradiční, obvyklé podmínky a faktory zkoumaných fenoménů nebo situací. Jako vhodný případ je autorem zvolena dospívající dívka s AS. Autor práce intenzivně spolupracuje s dívkou již celý rok, čímž jsou teoretické poznatky podloženy dlouhodobou praxí. Měl také možnost dívku dostatečně poznat a identifikovat její problémy vyplývající z její diagnózy. Dospívající dívka navštěvující druhý stupeň běžné ZŠ si již osvojila v určité míře pracovní kompetence, a z tohoto důvodu lze hodnotit jejich úroveň. Jako metody sběru dat jsou zvoleny tři typy, tj. rozhovor, pozorování a analýza dokumentů.

ad 3) Definování etických kritérií výzkumu případu

V některých situacích se tento krok opomíjí. Všechny zamýšlené procedury musí být hlavním informantům vysvětleny a zdůvodněny. Pořizování zvukového nebo obrazového zaznamenávání je prováděno pouze s jejich písemným souhlasem. Důležité je zachování anonymity. Obsah studie by se měl před zveřejněním předat daným

aktérům ke schválení (Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007). Etická kritéria výzkumného případu jsou vymezena v dokumentu Výzkumníkovo desatero etického chování vydaného v roce 2014, o kterém hovoří Dohnalová (2014). Dle něho by měl výzkumník zachovat následující body:

1. Soukromí – ne každý člověk je ochotný zveřejnit důvěrné informace ze svého soukromí, a proto je důležitým prvkem výzkumu zachování soukromí informantů.
2. Důvěrnost – v rámci výzkumu by neměly být zveřejněny žádné údaje, které by napomohli k identifikaci jeho účastníků.

Soukromí a důvěrnost dívky je plně zachováno. Na základě rozhovoru se zákonným zástupcem autor neuvádí ani rodinnou situaci a související poměry.

3. Poučení souhlas – v oblasti sociálně vědního výzkumu je nutný provést písemný nebo ústní souhlas s účastí na výzkumu. Ústní souhlas je nutné zaznamenat na zvukové zařízení např. diktafon. Informant by měl být obeznámen s charakteristikou výzkumu a ujištěn o zachování důvěrnosti o zjištěných datech.

Informované souhlasy autor vytvořil a nechal je podepsat zákonným zástupcem dívky a její třídní učitelkou, viz příloha 4. Tyto souhlasy se týkají provedení samotných rozhovorů a pořízení zvukových záznamů, vstupu do ZŠ a s přítomností na výuce dvou předmětů ve třídě hodnocené žákyně.

4. Emoční bezpečí – v oblasti kvalitativního výzkumu se často vyskytují příležitosti účastníka pro vyjádření se k emočně citlivým otázkám. Výzkumník by měl dát účastníkovi možnost, aby se uvolnil a objasnil své pocity.

Při rozhovorech s dívkou, její matkou a třídní učitelkou, jim byl dán prostor pro vyjádření svých pocitů o dané otázce.

5. Citlivost výzkumníka – tento bod je důležitý v oblasti výzkumů zaměřených na společenskovědní obory, neboť experiment může mít negativní dopad na účastníky výzkumu. Výzkumník by tak měl dopředu promyslet důsledky vybraného experimentu, který chce provést (Dohnalová, 2014).

6. Zatajení cílů a okolností výzkumu – utajení cílů a okolností se týká mnoha výzkumů. Musí být postupováno podle třech základních pravidel:

- a. Kdykoliv to jde, má badatel použít postup, který nevyžaduje utajení
- b. Pokud se nelze utajení vyhnout, rozhoduje se výzkumník dle vědecké a aplikované hodnoty výsledku.
- c. Hned jak to je možné, oznámí účastníkům výzkumu zatažené skutečnosti (Hendl, 2005 in: Dohnalová, 2014).

K zatajení cílů a okolností výzkumu v této bakalářské práci není nutné přistupovat vzhledem ke zřejmé spolupráci všech zúčastněných a za předpokladu, že reakce dívky nemají negativní vliv na výsledky výzkumu.

7. Princip řádného citování a odkazování – autor se musí vyhnout plagiátorství a každý použitý zdroj řádně ocitovat (Dohnalová, 2014).

Použité zdroje a literatura jsou řádně citovány, a to v souladu se závazným opatřením děkanky ZSF JČU.

8. Reciprocita – při provádění výzkumu může výzkumník navázat s jeho účastníky šetření až osobní vztah a má pak tendenci se jim za jejich snahu odvděčit. Někteří sociální výzkumníci se snaží o zlepšení životních podmínek účastníků. Avšak platí pravidlo, že provedený výzkum nesmí ohrozit tělesné a psychické zdraví informantů.

9. Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu – pokud mají účastníci zájem o sdělení výsledku výzkumného šetření, je užitečné jim je přijatelnou formou sdělit. Měly by převažovat informace obecnějšího rázu, které konstatují obecné výzkumné závěry. Není vhodné uvádět adresné informace, protože by se sdělení mohlo označeného informanta dotknout.

Poskytnutí výsledků provedeného výzkumu je v případě zájmu účastníků možné.

10. Zodpovědnost výzkumného pracovníka – badatel přebírá zodpovědnost za správnost a nestrannost své práce dle svých odborných znalostí a dovedností (Dohnalová, 2014).

Autor nese plnou odpovědnost za správnost a neutralitu své práce dle jeho odborných znalostí, dovedností a doposud získaných zkušeností.

ad 4) Sběr dat

Významným faktorem je uchování dat a přípravy daných informací pro následnou analýzu (Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007).

Jako metody sběru dat jsou autorem zvoleny polostrukturovaný rozhovor s vytvořenými otázkami vztahujícími se přímo k dívce, pozorování ve školním prostředí a analýza dokumentů týkajících se vzdělávání na ZŠ. Následně jsou vykonány v několika fázích rozhovory se samotnou dívkou, jejím zákonným zástupcem a třídní učitelkou. Každý rozhovor může probíhat v řádu několika hodin. S třídní učitelkou je domluvena přítomnost autora na hodině, kde bylo provedeno pozorování chování dívky a zvládnutí předepsaných požadavků.

ad 5) Analýza a interpretace dat

Úkolem této fáze je dávat případu smysl, vysvětlovat souvislosti, interpretovat a doložit výzkumná zjištění o příčinách a okolnostech daného případu. Analýza vychází z provedeného sběru dat, tedy fáze předcházející (Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007). Existují dva přístupy analýzy dat v případové studii, tj. zaměření se na předem daná kritéria a proměnné nebo orientace na celistvost případu (Milles, Hubermann, 1994 in: Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007).

Autor postupuje dle prvního přístupu, tedy že výzkumník se zaměří na předem daná kritéria a proměnné. Jako výchozí podklad autor definuje pracovní kompetence dle RVP ZV, které jsou porovnány s Evropským referenčním rámcem a Lisabonským procesem, viz Příloha 3, a dále s ŠVP dané ZŠ a IVP dospívající dívky, viz s. 48–49. Na základě těchto dokumentů jsou analyzovány oblasti pracovních kompetencí, které by dívka měla zvládat. V rozhovorech se žákyní, jejím zákonným zástupcem a třídní učitelkou jsou získány informace, zda dívka tyto dovednosti zvládá samostatně, s dopomocí nebo nezvládá vůbec. Poskytnuté údaje jsou podrobně popsány ve výzkumné části, viz s. 49–55.

ad 6) Zpracování výzkumné zprávy o případové studii

Poslední fáze má předat souhrnný obraz o provedené studii zkoumaného problému. Vychází ze zvoleného výzkumného postupu, výběru případu, interpretování příběhu (ve smyslu popisování či kritického vysvětlování případu) a upřesnění širších souvislostí v souladu s teoretickým základem daného výzkumného problému (Švaříček, Šed'ová, et. al., 2007).

Všechny získané informace jsou analyzovány a interpretovány ve výzkumné části bakalářské práce, na jejímž základě je navržena vhodná metoda, jak by se pracovní kompetence dívky daly rozvinout.

4.1.6. Metody sběru dat

V rámci případové studie bylo pro sběr dat zvoleno několik příhodných metod – rozhovor, přímé pozorování a prostudování školní dokumentace a analýza závazných dokumentů pro vzdělávání na ZŠ. Jedná se o následující kroky:

- rozhovor s žákyní,
- rozhovor s matkou,
- rozhovor s třídní učitelkou žákyně,
- pozorování dívky ve školním prostředí (přírodopis, český jazyk),
- prostudování školní dokumentace žákyně,
- analýza dokumentů o klíčových a pracovních kompetencích.

4.2. Samotné výzkumné šetření

V podkapitole je zpracován vlastní výzkum, který se vztahuje k dospívající dívce s AS, a vymezuje problematické oblasti při nácviku pracovních kompetencí. Dále se zabývá popisem ŠVP dané ZŠ. Jednotlivé činnosti a úroveň jejich zvládnutí dívkou s AS jsou pak porovnány s RVP ZV a s ŠVP a jejich hodnocení je zaneseno do přehledné tabulky.

4.2.1. Uvedení do případu

Případová studie se zaměřuje na patnáctiletou slečnu, které byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Mezi přidružené vady dívky patří pohybová nemotornost (dyspraxie) a vada řeči (koktavost a huhňavost). Pohybová nemotornost u dívky postihuje jemnou i hrubou motoriku.

Tento syndrom vznikl prenatálně. Průběh těhotenství byl dle slov matky normální, fyziologicky v pořádku, avšak její váha neodpovídala gestačnímu období. Průběh porodu byl uměle vyvolán, ale jinak v normě. Dívka se narodila ve 42. týdnu, tedy týden po plánovaném termínu. Podle slov matky „byla velmi malá“ (informant 2, rozhovor ZZ2), vážila jen 2,10 kg.

Dívka nyní žije v rodinném domě na periferii velkého města společně s matkou a nevlastním bratrem. Svůj volný čas tráví v okruhu širší rodiny. Mezi její zájmy patří gastronomie, skládání puzzlů a čtení knih. Nejraději čte encyklopedie, kde jsou pro ni srozumitelné informace, které dokáže snadno pochopit. Jak vyplynulo z rozhovoru s matkou, občas se uzavírá do světa, který si sama vytváří, a v němž se jí snadno komunikuje.

Podle sdělení matky a třídní učitelky se v současnosti stav dívky zhoršil, což je pravděpodobně způsobeno nastupující pubertou, ale i aktuálně neblahou rodinnou situací. Začínají se více objevovat záchvaty, někdy spojené i s agresí, a vedení „monologů“ na jedno téma v delším časovém úseku.

Neadekvátní motorický vývoj byl ovlivněn silnou poporodní hypotonií a celý tento rozvoj byl opožděn. Dívka začala lézt v 9. měsíci a chodit s oporou až v 1,5 roce. Diagnostikováním poporodní hypotonie bylo nutné zahájit cvičení tzv. Vojtovou metodou. V průběhu docházky do mateřské školy pro děti se zrakovým postižením, docházela na speciální rehabilitační cvičení, které přispívalo ke zlepšení a stabilizaci motorického vývoje. Také navštěvovala centrum pro osoby s PAS, nacházející se ve stejném městě. Do tohoto zařízení docházela na muzikoterapii a na harmonizační lůžko.

Aktuálně dívka navštěvuje pouze základní instituce, neboť zaujala odmítavý postoj k lékařům. Matka dívky si její přístup vysvětluje nastupující pubertou, kdy „nechce být odlišná“ a ve všech aktivitách se chce vyrovnat vrstevníkům.

Řečový a sociální vývoj jsou v úzké vazbě. Rozvoj řeči v oblasti verbální složky nebyl opožděn vůbec. V dané oblasti byl vývoj dle slov matky „až nadprůměrný“ (informant 1, rozhovor ZZ1). V 1. roce začala dívka vyslovovat první slova a brzy poté mluvila ve větách.

Nyní se nejvýrazněji projevují obtíže v komunikaci s jejími vrstevníky. Dívka se upne na jedno téma, o kterém je schopna mluvit dlouhý čas v řádech desítek minut, což vrstevníky rychle odrazuje. Ačkoliv s dospělými osobami byla komunikace v minulosti bez závažnějších problémů, v současnosti je patrný stejný problém jako s vrstevníky. Chování k dospělým se změnilo až s nástupem puberty. Dívka často používá otázku „Proč?“ a běžné vysvětlení jí obvykle nestačí, čímž přivádí své okolí do rozpaků.

V sociálním vývoji měla dívka od dětství problémy se zapojit do kolektivu. V jejím chování převládají neadekvátní reakce, které v některých situacích může doprovázet i lehký agresivní podtext, což její vrstevníky od ní odvrací. Dívka je však velice přátelská a komunikativní a v kolektivu svých vrstevníků je ráda. Má zájem o jejich činnosti a

chtěla by se do jejich skupiny začlenit. Bohužel sama cítí, že to nedokáže, a tuto překážku vnímá i její okolí.

První větší kontakt dívky s dětmi se uskutečnil při nástupu do MŠ pro děti se zrakovým postižením. Povinnou školní docházku začala plnit ve speciální třídě pro zrakově postižené, neboť se jednalo o třídu s malým počtem dětí. Tato třída byla zrušena, když dívka chodila do 4. třídy. Od 5. ročníku byla integrovaná do běžné ZŠ ve stejném městě. Integrace prozatím probíhá velmi dobře, třída jí respektuje a přijímá takovou, jaká je. Přesto její zapojení do skupiny intaktních dětí je velmi problematické.

V běžné ZŠ, kam v současné době dochází, má vytvořený individuální vzdělávací plán (IVP), v němž jsou uvedena podpůrná opatření, na které má vzhledem ke své diagnóze právo. Do loňského roku měla dívka asistenta pedagoga na všechny předměty. Jak již bylo v předchozím textu uvedeno, nyní se chce ve všech stránkách vyrovnat svým spolužákům. Asistenta proto odmítá hned v několika předmětech (např. dějepis, český jazyk, přírodopis, zeměpis). Na matematiku, která jí způsobuje největší potíže, asistenta doposud má.

Když se cítí unavená, má pro odpočinek k dispozici kabinet třídní učitelky, který je pro ni stále otevřen a sousedí s její třídou. Ve škole se nachází také speciální pedagog, se kterým může vykonávat individuální činnosti mimo svou kmenovou třídu. Vzhledem k postižení má také zkrácenou výuku, na odpolední vyučování dochází jen jeden den v týdnu. Z důvodu zvýšené unavitelnosti by totiž vyučování v odpoledních hodinách ve všech dnech výuky nezvládla. Z předmětů, které nenavštěvuje, je individuálně přezkušována. Dále má také umožněno kopírování poznámek, které si nestihá zapsat kvůli pomalejšímu pracovnímu tempu.

4.2.2. *Kompetence z ŠVP dané školy*

Na ZŠ, kam dochází dospívající dívka s AS, je stanoven ŠVP vycházející z RVP ZV. Schopnosti a dovednosti žáka/žákyně, po absolvování základní školní docházky, jsou rozděleny do 5 oblastí, na

1. plánování,
2. vlastní práce,
3. hodnocení,
4. profese,
5. podnikatelské myšlení.

U každé oblasti jsou rovnou uvedeny v bodech dílčí dovednosti, které by si žáci měli osvojit.

ad 1) Plánování:

- Naplánovat jednotlivé kroky své práce.
- Na základě souvislostí realisticky odhadnout čas potřebný ke splnění úkolu, zpětně hodnotit své předpoklady.
- Sám navrhovat materiály, nástroje a postupy, které se nejlépe hodí k pracovnímu úkolu a sám je připravit (Hučinová, Jeřábek, et. al., 2007).

ad 2) Vlastní práce:

- Pracovat dle pokynů a postupovat systematicky dle komplikovaného návodu.
- Přehledně a důkladně zaznamenávat svůj postup práce.
- Zadané úkoly uskutečňovat ve stanoveném termínu.
- Svou práci vykonávat úsporně, úspornost vyžaduje i po ostatních.
- Dodržovat pravidla bezpečnosti, při práci chránit zdraví své i druhých (Hučinová, Jeřábek, et. al., 2007).
- Chápat, pocítovat a naplňovat potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného problému,
- Na zadaných úkolech pracovat pečlivě, přiměřeně rychle, správně a cílevědomě (Hodnotící řád, 2016).

ad 3) Hodnocení:

- Postup své práce průběžně hodnotit a měnit ho podle stanovených kritérií nebo zadání, užívat své zkušenosti.
- Poznat kvalitní práci a dobře vyplněný úkol, sám nebo se spolužáky dokáže ohodnotit dle stanovených požadavků práci svou i ostatních.
- Na základě hodnocení práce označit příčiny úspěchu i neúspěchu, navrhnout vhodné korekce.
- Hodnotit postup výroby a materiály, které při práci použil z hlediska jejich bezpečnosti.
- Pro vlastní práci zvolit takové postupy výroby, které nejvíce chrání přírodu a životní prostředí (Hučinová, Jeřábek, et. al., 2007).

ad 4) Profese:

- Reálně posoudit své možnosti.
- Zhodnotit, v jakých oborech lidské činnosti by své zájmy mohl dále rozvíjet.

- Získávat potřebné poznatky o případném budoucím povolání, posuzovat profese z různých úhlů pohledu, dokázat je vyhodnotit vzhledem ke svým možnostem a odhadům.
- Poptávat se po práci a pracovních příležitostech v různých médiích.
- Analyticky uvažovat o eventualitě podnikání v prostředí, kde žije, zjišťuje potřeby a poptávku, posuzovat možné kroky v podnikání, stát se účastníkem smyšleného podnikání (Hučinová, Jeřábek, et. al., 2007).

ad 5 Podnikatelské myšlení:

- Užívat různé způsoby prezentace na trhu práce.
- Sebevědomě obhajovat vlastní práci, žádat adekvátní ocenění, věcně ohodnotit práci druhých, vhodně předložit kritiku.
- Udělat finanční rozpočet na nějakou plánovanou akci školy, porovnat náklady a zisk spojený se splněním jiných úkolů.
- Na modelových ukázkách ocenit zachovávání etických norem podnikání (Hučinová, Jeřábek, et. al., 2007).

4.2.3. Vymezení pracovních kompetencí v dané třídě

V 8. třídě ZŠ, kterou dívka navštěvuje, mají v současné době pracovní kompetence podobu poznávání jednotlivých středních škol. Představení SŠ probíhá osobní návštěvou třídy prostřednictvím exkurzí do SŠ (např. automobilní škola, střední škola cestovního ruchu, střední zemědělská škola). SŠ má vyčleněného učitele, který se žákům během návštěvy věnuje. Ten jim umožní si v praxi vyzkoušet náplň daného studijního oboru, čímž žáci získají mnohem lepší představu, co konkrétní obor obnáší. Mají tak možnost již od tohoto roku přemýšlet, na jakou střední školu by se chtěli hlásit.

Další pracovní kompetence jsou v předchozích ročnících součástí běžného vyučování pracovních činností, které jim mají naopak přiblížit výkon domácích prací a prací na zahradě. Učí se zde např. vařit, pracovat s náradím, zásady bezpečnosti práce apod. V 9. ročníku je tento předmět opět zařazen do výuky.

Z rozhovoru s třídní učitelkou vyplynulo, že na všechny klíčové kompetence klade škola stejný důraz. Nedochozí proto k vyzdvihování některých kompetencí na úkor jiných.

Informace o pracovních kompetencích z RVP ZV, ŠVP i IVP žákyně jsou souhrnně porovnány níže. V další části je pak provedeno hodnocení úrovně plnění pracovních kompetencí, které dívka zvládá samostatně, s dopomocí nebo vůbec.

4.2.4. Porovnání kompetencí z RVP ZV, ŠVP a IVP žákyně

Při žádosti o nahlédnutí do IVP dívky projevila ředitelka ZŠ obavu ze zneužití citlivých údajů žákyně. Dle slov třídní učitelky pravděpodobně žákyně nemá IVP v oblasti pracovních kompetencí (činností) vypracovaný. Základní škola se ovšem snaží, aby dívka všechny pracovní kompetence plnila stejně jako její spolužáci. V IVP jsou uvedené pouze očekávané výstupy, definované již v RVP ZV, úměrné k schopnostem dívky.

Vzhledem k této skutečnosti jsou ve sloupci „IVP žákyně“ použity pouze hlavní informace získané z rozhovoru. Jedná se tedy o zhodnocení dovedností žákyně při plnění ŠVP.

Tabulka 2 – Porovnání kompetencí RVP ZV, ŠVP a IVP žákyně

Oblast	RVP ZV	ŠVP	IVP žákyně
Plánování	Používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na změněné nebo nové pracovní podmínky.	• Naplánovat jednotlivé kroky své práce. • Na základě souvislosti realisticky odhadnout čas potřebný ke splnění úkolu, zpětně hodnotit své předpoklady. • Sám navrhovat materiály, nástroje a postupy, které se nejlépe hodí k pracovnímu úkolu a sám je připravit.	V rámci této kompetence většinu činností zvládne vykonat s dopomocí, jiné jí zatím nejdou vůbec, viz tabulka č. 3.
Vlastní práce	Přístupovat k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.	• Pracovat dle pokynů – postupovat systematicky dle komplikovaného návodu. • Přehledně a důkladně zaznamenávat svůj postup práce. • Zadané úkoly uskutečňovat ve stanoveném termínu. • Svou práci vykonávat úsporně, úspornost vyžaduje i po ostatních. • Dodržovat pravidla bezpečnosti, při práci chránit zdraví své i druhých. • Chápe, pociťuje a naplňuje potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného problému. • Na zadaných úkolech pracuje pečlivě, přiměřeně rychle, správně a cílevědomě.	Všechny dovednosti uvedené v této kompetenci zvládá dívka s dopomocí druhé osoby.

Oblast	RVP ZV	ŠVP	IVP žákyň
Hodnocení	Přístupovat k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.	• Postup své práce průběžně hodnotit a měnit ho podle stanovených kritérií nebo zadání, užívat své zkušenosti • Poznat kvalitní práci a dobře vyplněný úkol, sám nebo se spolužáky dokáže ohodnotit dle stanovených požadavků práci svou i ostatních. • Na základě hodnocení práce označit příčiny úspěchu i neúspěchu, navrhnout vhodné korekce. • Hodnotit postup výroby a materiály, které při práci použil z hlediska jejich bezpečnosti. • Pro vlastní práci zvolit takové postupy výroby, které nejvíce chrání přírodu a životní prostředí.	Tuto kompetenci zvládá dívka také s dopomocí.
Profese	Využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.	• Reálně posoudit své možnosti. • Zhodnotit, v jakých oborech lidské činnosti by své zájmy mohl dále rozvíjet. • Získávat potřebné poznatky o případném budoucím povolání, posuzovat profese z různých úhlů pohledu, dokázat je vyhodnotit vzhledem ke svým možnostem a odhadům. • Poptávat se po práci a pracovních příležitostech v různých médiích. • Analyticky uvažovat o eventuality podnikání v prostředí, kde žije, zjišťuje potřeby a poptávku, posuzovat možné kroky v podnikání, stát se účastníkem smyšleného podnikání.	Tuto oblast kompetencí se snaží její okolí s dívkou pravidelně nacvičovat, ale zatím nejsou vidět příznivé výsledky.
Podnikatelské myšlení	Orientovat se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápat podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjet své podnikatelské myšlení.	• Užívat různé způsoby prezentace na trhu práce. • Sebevědomě obhajovat vlastní práci, žádat adekvátní ocenění, věcně ohodnotit práci druhých, vhodně předložit kritiku. • Udělat finanční rozpočet na nějakou plánovanou akci školy, porovnat náklady a zisk spojený se splněním jiných úkolů. • Na modelových ukázkách ocenit zachovávání etických norem podnikání.	Tuto dovednost se jako předchozí kompetenci snaží její okolí nacvičit, dokonce v několika předmětech. I přes zjevnou snahu okolí nejsou spatřeny úspěšné výsledky.

Zdroj: RVP ZV, 2016; ŠVP nejmenované ZŠ; vlastní zpracování

4.2.5. Kompetence z ŠVP a jejich zvládání dívkou

Níže je uveden přehled všech pracovních kompetencí zakotvených v ŠVP a u každé z nich je popsána charakteristika činností vykonávaných dívkou. Ty vyplynuly z provedených rozhovorů a pozorování.

4.2.5.1. Plánování

Kompetenci plánování jednotlivých kroků své práce zvládá žákyně s dopomocí druhé osoby. Dívka dokáže s dopomocí realisticky odhadnout čas potřebný ke splnění úkolu, avšak nedovede zpětně zhodnotit své předpoklady. Většinu času spíše pozoruje činnosti svých spolužáků a sama se aktivně nezapojí. Dokáže delší dobu povídat, jak by činnosti vykonala a bez pomoci zvládla. Když je však vyzvána k práci, tak nepracuje a na konci vyučovací hodiny si stěžuje, že práci nestihla dokončit. Občas to může vyvolat neadekvátní reakci. Nicméně se jí třídní učitelka snaží zapojit do všech aktivit, které ve třídě probíhají.

Dívka umí s velkou dopomocí druhé osoby navrhnout vhodný materiál, nástroje a postup pro vypracování konkrétního úkolu. Když už daný postup zná, projeví radost.

4.2.5.2. Vlastní práce

Systematický postup dívka nezvládá. Třídní učitelka uvedla, že dívka „Často přeskakuje. Dělá si to, co jí jde, u toho se rozpovídá a ke složitějším věcem nerada přistupuje“ (Informant 3, rozhovor TU3).

Přehlednost a důkladnost v zaznamenávání svého postupu zvládne pouze s dopomocí druhé osoby. V textu se sama často ztrácí a není schopna se znovu zorientovat, kde skončila.

Dovednost plnit zadané úkoly ve stanoveném termínu, někdy zvládne s dopomocí druhé osoby, ale hodně záleží na konkrétní situaci a náročnosti zadaného úkolu.

Úspornost času v běžném životě dívka nezvládá. Nechápe již samotný pojem úspornosti ve všech okolnostech.

Spolupráci se spolužáky při řešení určitého problému dívka pouze v některých situacích chápe, pociťuje a plní. Plnění této dovednosti závisí na jejím aktuálním psychickém rozpoložení a momentální motivaci. Většinou tuto činnost zvládne s dopomocí.

Kompetence jako pečlivost, přiměřená rychlost, správnost a cílevědomost při plnění zadaných úkolů dívka zvládá s dopomocí. Její přiměřenou rychlost ovlivňuje již zmínění dyspraxie (motorická neobratnost).

4.2.5.3. Hodnocení

Dívka samostatně dokáže vyhodnotit, co se jí povedlo dobře, méně, příp. vůbec, a zvládá slovně toto hodnocení reprodukovat, např. při výuce českého jazyka se ji paní

učitelka zeptala, jak je dívka spokojená se svou prací, a dívka uvedla: „*Nejsem spokojená, mám přece pět chyb*“ (Informant 1, rozhovor VP1). Neumí však měnit své hodnocení dle stanovených kritérií a užívat své zkušenosti.

Z hlediska kvality výsledků činností dívka umí přistupovat pouze v některých obvyklých situacích, např. dokáže matce pochválit jídlo se slovy „*To bylo dobré, chutnalo mi to*“ (Informant 2, rozhovor ZZ2).

Dovednost označit na základě hodnocení práce příčiny úspěchu i neúspěchu dívka plní s dopomocí druhé osoby, která jí musí na příčiny úspěchu či neúspěchu navést. Taktéž jí někdo musí směřovat na možné opravy stávajícího stavu.

Dívce se nedaří zhodnotit postup práce a materiály z hlediska vlastní bezpečnosti ani okolí, proto zhodnocení provádí paní učitelka. Žákyně má snížený práh bolestivosti, což je jeden ze znaků AS, a tak má o ní paní učitelka zvýšený strach. Když dívku k aktivitě nepustí, reaguje negativně a může se projevit neadekvátní reakce. Práce, které má natrénované z domova, jí nedělají žádné obtíže např. práce v kuchyni, zametání apod., a paní učitelky jí k těmto pracím bez starostí pouštějí. Problematické jsou práce, které z domova nezná (např. práce s pilkou, s pájkou). Ty musí vykonávat pod dozorem.

Nedokáže přistupovat k výsledkům práce z hlediska ochrany životního prostředí. Ve škole se tyto pravidla sice učí, ale přímo se jí nedaří je aplikovat do praxe a neumí se sama rozhodnout např. zda jsou používané postupy šetrné k životnímu prostředí.

4.2.5.4. Profese

Dovednost reálně posoudit své možnosti dívka není schopna vykonávat ani s dopomocí druhé osoby. Brání jí v tom obtíže v představivosti, které jsou pro jedince s AS typické.

Nedokáže realisticky zhodnotit své možnosti na trhu práce, neboť k tomuto stádiu ještě pravděpodobně nedospěla.

Nedovede získávat potřebné poznatky o eventuálním budoucím povolání. To vychází již z charakteristiky AS, kdy je u dívky problematická komunikace s cizími lidmi. Dívka si zatím neosvojila posuzování profesí z různých úhlů pohledu vzhledem ke svým možnostem a odhadům.

Nezvládne sama ani s dopomocí získat informace o práci nebo pracovních příležitostech z dostupných médií. Nemá představu, co to obnáší, což vyplynulo především z rozhovoru se samotnou žákyní.

Zatím také nedokáže uvažovat o eventualitě podnikání v prostředí, kde žije, zjišťovat potřeby a poptávku a posuzovat jednotlivé možné kroky v podnikání. Důvodem je celkově špatný odhad, jak správně vyhodnotit situaci a spolupracovat s druhým člověkem.

V průběhu studia se se všemi aktivitami potřebnými k uskutečnění podnikatelského záměru seznamuje, a to hned v několika předmětech, ale prozatím je to pro ni velký problém. V současné době si nedokáže představit, že by někdy podnikala.

4.2.5.5. Podnikatelské myšlení

Pojem prezentace sebe sama na trhu práce a jeho způsoby provedení zatím vůbec nechápe i přes zjevnou snahu ze strany školy a rodiny.

Dovednost sebevědomě obhajovat vlastní práci, žádat adekvátní ocenění, věcně ohodnotit práci druhých a vhodně předložit kritiku nezvládá ani s dopomocí druhé osoby. Opět z důvodu špatného odhadu a neschopnosti spolupráce se spolužáky.

Dívka sama nevytvoří finanční rozpočet na akci školy. Nezvládne ani porovnat náklady a výnosy spojené s danou akcí. Když byla při vedení rozhovoru položena otázka na toto téma, dívka nejdříve říkala: „*My už máme rozpočet daný, řeknou nám ho*“ (Informant 1, rozhovor VP1). Poté začala vyprávět o své kasičce a uložených penězích. Bylo tak zřejmé, že vůbec nerozumí významu otázky, ani při jejím přeformulování. Podle třídní učitelky se jedná o důsledek nezapojení dívky do chodu domácnosti v tomto směru.

4.2.6. Doplnění popisu pracovních kompetencí u dívky s AS

V textu níže autor uvádí doplňující informace o pracovních kompetencích žákyně, aby bylo možno na dívku nahlédnout komplexněji. Zmiňované údaje shrnuje tabulka 3.

U dívky se pracovní tempo odvíjí od aktuálního citového rozpoložení pro konkrétní den, jejichž změna je výraznější než u ostatních. V případě, že má dobrou náladu a den, snaží se opravdu pracovat a kooperovat s učiteli nebo spolužáky. Spíše u ní převažují dny, kdy pouze přihlíží činnostem, které její vrstevníci vykonávají, bez jediné reakce z její strany. V menší míře se můžou objevit dny, kdy se ke všemu staví velice negativně a projevují se více nepřiměřené reakce a vedení dlouhých monologů.

Také jí déle trvá, než s výkonem činnosti začne, což občas podporuje i častá otázka „Proč?“. Příčinou těchto problémů je chybějící motivace dívky ke školním povinnostem. Žákyně usiluje o preciznost při plnění svých povinností, avšak se jí vždy

nepovede naplnit očekávání její nebo jejího okolí. Tento jev způsobují charakteristiky její povahy, neboť má zvýšenou sebekritičnost, kterou dívka i okolí vnímá. Matka uvedla, že *„dívka se snaží, aby činnost, kterou právě vykonává, udělala dokonale. Ale i přesto si velmi dobře uvědomuje, že domácí práce nedokáže vykonat, tak dobře, jako např. její mladší bratr“* (Informant 2, rozhovor ZZ2).

Při vykonávaných pracích je třeba dívku neustále kontrolovat, příp. ji dopomoci či opravit. Občas se objevují situace, kdy dívka, i přes zjevnou snahu, nevykoná práci kvalitně. V domácnosti proto plní pouze úkoly, které může bez větších obtíží zvládnout, např. utírat prach, pomocné práce při vaření – strouhání sýra. Ve škole se také zapojuje do činností spojených s chodem třídy, např. zalévání květin, mazání tabule nebo úklid ve třídě.

Aktivít, kterých se dívka však neúčastní, je více. Jedná se např. o službu v šatně spočívající v dohlížení na pořádek nebo odpovědnosti za klíče od šatny. V těchto činnostech je vysoká míra zodpovědnosti, a proto se jí bojí paní učitelka tento úkol svěřit.

Adaptace na nové pracovní podmínky je u dívky výrazně snížena z důvodu obecně nedostatečné schopnosti přizpůsobit se změnám, která je pro jedince s AS taktéž typická.

V oblasti sebeobsluhy dokáže dívka některé úkony zcela sama, např. najíst se příborem, oblékat se. Občas se objevují problémy se zapínáním knoflíků či zipu nebo zavazováním tkaniček. V některých situacích neodhadne vhodnost oblečení vzhledem k aktuálnímu počasí, např. když je jí horko, nesundá si svetr. Ve škole zvládá základní sebeobsluhu bez větších problémů.

Hygienu provádí částečně samostatně, ale např. s mytím hlavy a stříhání nehtů potřebuje pomoci. Očista se jí musí denně připomínat a její vykonávání kontrolovat, např. neodhadne čas potřebný k hygieně, čištění zubů apod.

Ona sama v rozhovoru uvedla, že není úplně samostatná a schopná se o sebe postarat během celého dne. Další limitující stránka jejího postižení, kterou si sama uvědomuje, je špatná orientace v prostoru, kdy dokáže pouze dojít ze svého domu nakoupit do blízkého obchodu. Sama nikam jinam dojít nezvládne.

V tabulce 3 je přehled výše zjištěných údajů týkající se dospívající dívky s AS a její ovládání pracovních kompetencí dle ŠVP a doplňujících dovedností (pracovní činnosti spojené s chodem třídy, sebeobsluha a večerní hygiena).

Tabulka 3 – Jednotlivé kompetence a úroveň jejich ovládnutí dívkou

Pracovní kompetence dle kategorií z ŠVP		Zvládá samostatně	Zvládá s pomocí	Nezvládá vůbec
Plánování práce	Plánování kroků své práce		✓	
	Realisticky dle souvislostí odhadnout čas strávený u vykonávání práce		✓	
	Zpětně hodnotit své předpoklady		✓	
	Plánování potřebných materiálů a nástrojů a samostatná příprava		✓	
	Plánování vhodného postupu		✓	
Vlastní práce	Práce podle systematického postupu		✓	
	Přehlednost a důkladnost v zaznamenávání		✓	
	Odevzdání práce v termínu		✓	✓
	Úspornost práce			✓
	Dodržování pravidel své bezpečnosti i druhých lidí		✓	
	Spolupráce se spolužáky		✓	
	Pečlivost při práci		✓	
	Přiměřená rychlost při práci		✓	
	Správnost zadaných pracovních úkolů		✓	
	Cílevědomost při plnění pracovních úkonů		✓	
Hodnocení práce	Průběžně hodnotit postup práce	✓		
	Měnit postup práce dle stanovených kritérií a užívat při práci svých zkušeností			✓
	Hodnocení práce z hlediska kvality		✓	
	Sám nebo se spolužáky dokáže ohodnotit práci svou i ostatních žáků		✓	
	Na základě hodnocení určení příčin úspěchu/neúspěchu a navrhnout způsoby korekce		✓	
	Hodnocení práce z hlediska bezpečnosti		✓	
	Hodnocení práce z hlediska ochrany přírody a ochrany životního prostředí			
Profese	Reálné posouzení svých možností			✓
	Hodnocení, v jakém oboru by mohla rozvíjet své zájmy			✓
	Získání si potřebné informace o oborech v regionu			✓
	Posouzení profesí z různých úhlů			✓
	Vyhodnocení profesí vzhledem ke svým schopnostem a možnostem			✓
	Poptávání se po práci v médiích			✓
	Připouštět si možnost podnikání (zjišťovat potřeby a poptávku, posuzovat kroky v podnikání, stát se účastníkem smyšleného podnikání)			✓

Pracovní kompetence dle kategorií z ŠVP		Zvládá samostatně	Zvládá s pomocí	Nezvládá vůbec
Podnikání	Užívat různé způsoby prezentace na trhu práce			✓
	Obhajování své práce			✓
	Žádat ocenění své práce			✓
	Věcné ohodnocení práce druhých, předložení kritiky			✓
	Vytvoření finanční rozpočtu na akci školy			✓
	Porovnání nákladů se ziskem			✓
	Zhodnocení zachování etických norem podnikání			✓
Pracovní činnosti spojené s chodem třídy	Mazání tabule	✓		
	Zalévání květin	✓		
	Služba na rozdávání sešitů	✓		
	Dohled v šatnách			✓
	Úklid v šatnách		✓	
	Nástěnkář		✓	
	Správce třídní knihy			✓
	Zástupce třídy			✓
Sebeobsluha	Najíst se	✓		
	Záchod	✓		
	Oblékání	✓		
	Ranní hygiena	✓		
Večerní hygiena	Mytí těla	✓		
	Mytí vlasů	✓		
	Foukání vlasů		✓	
	Stříhání nehtů			✓
	Čištění uší			✓

Zdroj: Vlastní zpracování

4.2.7. Pracovní možnosti

Na základě údajů zmíněných při uskutečnění jednotlivých rozhovorů jsou pracovní možnosti dívky značně omezené. V současné době je důležité s dívkou soustavně spolupracovat při výběru vhodné SŠ.

Dívka není příliš motoricky zdatná. Zvolená SŠ tak nemůže být náročná na fyzickou zdatnost. Dále z důvodů jejího špatného odhadu není vhodná SŠ s hlavním

předmětem matematika, kterému příliš nerozumí, což dokazují její neuspokojivé výsledky. Především musí mít uzpůsobené studijní i pracovní podmínky ve smyslu kontroly nad vykonanou prací.

Dívka se sama hodně zajímá o zvířata a přírodu, proto zákonný zástupce přemýšlí o škole s přírodovědeckou tematikou (např. v oboru zahradnictví).

4.3. Navrhovaná metoda

V rámci provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že dospívající dívka s AS má dílčí deficity ve všech činnostech souvisejících s pracovními kompetencemi, které jsou uvedeny v ŠVP. Při porovnání zjištěných nedostatků s pracovními kompetencemi dle RVP ZV se jako nejvíce problematické jeví oblasti třetího a čtvrtého bodu pracovních kompetencí, tj.:

- Využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost a činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.
- Orientovat se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápat podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjet své podnikatelské myšlení.

Autorem je pro rozvoj a návrh metody zvolen jako výchozí třetí bod pracovních kompetencí. Jedná se o oblast zabývající se rozhodováním o profesním uplatnění. Dívka tento rok ukončuje 8. ročník ZŠ, a tak je pro ni budoucí uplatnění velice aktuální téma. V průběhu 9. ročníku se již musí rozhodnout pro střední školu, na kterou bude dále pokračovat. Tato pracovní kompetence také úzce souvisí se školní výukou. Jak už je zmíněno dříve, na základní škole dívky v 8. ročníku probíhají exkurze do jednotlivých středních škol. Z rozhovorů se zákonným zástupcem dívky a její třídní učitelkou vyplynulo, že si nejsou jisti, jaké povolání by bylo pro dívku nejvhodnější. Když si totiž správně určí, co jí bude v budoucnosti naplňovat a co dokáže vzhledem k diagnóze zvládnout, pomůže jí to v jejím samostatném životě a zvýší se tím její šance na zapojení do společnosti intaktních lidí.

Další část textu obsahuje možný postup při nácviku vybraných pracovních kompetencí prostřednictvím procesuálních schémat a obrázkového testu profesní

orientace. V souladu s dílčím cílem výzkumu práce se tedy jedná o návrh metodiky pro konkrétní dospívající dívku s AS.

4.3.1. *Samotný nácvik*

V rámci nácviku již zmíněné kompetence je výběr zúžen na tři dílčí dovednosti vycházející s ŠVP ZŠ. Navržená metoda se týká vyhledávání informací o oborech, profesích a o pracovních možnostech v současnosti nejvíce užívaným způsobem, a to formou vyhledávání informací na internetu.

4.3.1.1. *Vyhledávání si pomocí médií (internetu) informace o oborech*

Pro nácvik této oblasti je vytvořeno procesuální schéma, viz příloha 5. Předpokládá se, že nastavená domovská stránka internetového prohlížeče je www.google.com.

Celý proces by s dívkou měl probíhat ve třech individuálních sezeních. V každém setkání asistent činnost provádí dvakrát až třikrát, vždy podle daného rozpoložení dívky. V první etapě se seznámí s procesuálním schématem a školitel jí je plně nápomocen. Ve druhém stádiu se pomoc omezí pouze na případy, kdy bude mít dívka s aktivitou potíže, a to prostřednictvím slovních instrukcí. Ve třetím kroku pomáhající osoba pouze přihlíží, zda dívka zvládne vyhledat informace o oborech pomocí internetu samostatně. V této fázi by měla být poskytnuta pouze minimální podpora a také postupně odebrána část procesuálního schématu. Osoba, která nácvik s dívkou plní, dohlíží, zda dívka zvládne vykonat aktivitu bez nich. Pokud dívka aktivitu s menším počtem kroků samostatně nezvládne, asistent jí může ukázat krok, který ji v problematice oblasti chybí.

4.3.1.2. *Posouzení profesí z různých úhlů*

K nácviku této kompetence je využit Obrázkový test profesní orientace – Teorie volby povolání. Obrázkový test se skládá ze souboru 500 obrázků, které zobrazují nejrozličnější varianty povolání, a pomáhá tak při samotném rozhodování se o budoucím povolání (Holland, 1959 in: Mezera, 2007). Test zpracoval John L. Holland v roce 1959 na základě obecné teorie osobnosti a vytvořil deset tezí teorii volby povolání a profesní příslušnosti. Tato teorie se stala základem nejznámější psychologie volby povolání (Holland, 1959 in: Mezera, 2017).

Jeho teorie dělí jedince do šesti osobnostních typů na manuálně technické, badatelské, umělecké, sociální, podnikavé, konvenční a organizačně administrativní.

Stejně jako osoby lze rozčlenit všechna soudobá povolání do podobných typů na manuálně technická (veřejné služby, technické, zpracovatelské, strojní a důlní obory), intelektuální (vědecká) povolání, umělecká povolání (výtvarná a polygrafická zaměstnání), sociální služby, podnikavá povolání (manažerské a organizační obory, prodejní a odbytové obory) a administrativně-správní (úřednická) povolání (Holland, 1959 in: Mezera, 2007).

Test lze využít jak u intaktních jedinců, tak u lidí s postižením, např. u jedinců s mentálním postižením. Autorem této bakalářské práce je pro nácvik zvolen právě kvůli jeho pestrému složení obrázků jednotlivých zaměstnání. Dalším důvodem je jeho obrázkové provedení, neboť u jedinců s AS je vhodné se vyjadřovat s vizuální podporou.

Při nácviku pomocník test s dívkou prochází v několika fázích s ohledem na vysoký počet ilustrovaných profesí. V první fázi jí spolupracující osoba vysvětlí, co která profese obnáší a jaké výhody a nevýhody přináší. Asistent si poznamenává její reakce na jednotlivá povolání. Ve druhé fázi s ní asistent povede rozhovor o jeho poznatcích z minulých sezeních. Pomáhající osoba se zaměří na povolání, která dívku nejvíce oslovila. V průběhu tohoto rozhovoru se dívky zeptá, zda pochopila všechny faktory vybraných zaměstnání. Dále se hovor bude ubírat k tématu jejího budoucího povolání, a co by jí v budoucnu mohlo bavit. Během obou fází se může dívka ohledně probíraného tématu na cokoli zeptat. Pracovník se také musí průběžně ptát, zda je dívka všechno jasné a jestli nemá žádné otázky.

4.3.1.3. Poptávání se po práci v médiích (pomocí e-mailu)

Tato kompetence je pro dívku připravena také pomocí procesuálního schématu, viz příloha 6. Při nácviku této kompetence autor pracuje s myšlenkou, že dívka má již založený e-mail a vytvořený životopis a motivační dopis v elektronické podobě. Dále se předpokládá, že domovská stránka internetového prohlížeče je www.seznam.cz.

Nácvik probíhá ve třech sezeních, podobným způsobem jako u nácviku první dovednosti. Při nácviku této dovednosti je nutné, aby byla v počítači vytvořena složka s názvem „Žádost o práci“. V rámci procesuálních schémat se s ní bude pracovat. Nejdříve jí asistent vysvětlí jednotlivé kroky procesuálního schématu. Dále objasní, co se do e-mailu při žádosti o zaměstnání píše. Společně s dívkou navrhnu text dopisu, který poté napíše a pošle potenciálnímu zaměstnavateli podle jednotlivých kroků ve schématu. Dívka se zároveň bude učit i přidávat k e-mailu přílohy (životopis

a motivační dopis). V další fázi dívka vytvoří text do e-mailu již bez pomoci. Pracovník je nápomocný už jen slovně. Při následujícím sezení se poradce snaží o její maximální možnou samostatnost při tvorbě textu e-mailu i při práci na PC. V této fázi jí asistent odebere některé kroky v procesuálním schématu. Pozoruje, zda dívka zvládá samostatnou práci i bez nich, v opačném případě je nutné ji některé kroky vrátit zpět k nahlédnutí.

4.3.2. Shrnutí navržené metodiky

V následujících 3 odstavcích dochází ke shrnutí navržené metodiky pro zjednodušení a zpřehlednění jednotlivých kroků vedoucích k úspěšnému nácviku vybraných pracovních dovedností.

Vyhledávání si pomocí médií (internet) informace o oborech lze natrénovat v rámci 3 setkání. Dívka bude na setkáních nacvičovat vybranou dovednost takto

1. setkání – dívce jsou představena procesuální schémata, školitel jí dopomáhá slovně i fyzicky.
2. setkání – pomocník se v této fázi omezí pouze na slovní doprovod nácviku.
3. setkání – asistent na tomto setkání pouze přihlíží, zda dívka zvládne samostatně vyhledat jednotlivé obory SŠ. Také se jí odeberou některá procesuální schémata (ty se jí můžou v případě potřeby znovu ukázat).

Posouzení profesí z různých úhlů bude probíhat na několika setkáních v závislosti na spolupráci dívky, přičemž:

1. fáze – dívce jsou představeny všechny povolání, která se v testu nachází. Také jí pomáhající osoba vysvětlí výhody a nevýhody všech zmíněných povolání a poznamená si, které povolání ji nejvíce zaujaly.
2. fáze – s dívkou je proveden rozhovor o poznatcích, které vyplynuly z předchozích sezení. Dále jí položí otázku, zda pochopila všechny aspekty vybraných povolání. Jestli-že je nepochopí, můžou se přidat další sezení. Na závěr společně proberou, jaké by bylo vhodné povolání pro dívku.

Poptávání se po práci v médiích (pomocí e-mailu) probíhá podobně jako první zmíněná kompetence ve 3 setkáních:

1. setkání – dívce je představeno procesuální schéma a je seznámena s požadavky, které se píšou do žádosti o zaměstnání. Pomocná osoba jí je k dispozici fyzicky i slovně.

2. setkání – v tomto kroku dívka napíše e-mail už sama, potřebná pomoc je uskutečňována pouze slovně.
3. setkání – asistent na tomto setkání pouze přihlíží, zda dívka zvládne samostatně napsat e-mail a pracovat s PC. Když tuto dovednost nedokáže, školitel jí pomůže s nejnutnějšími potížemi. Také jí jsou odebrány některé části procesuálního schématu (ty se jí mohou v případě potřeby znovu ukázat).

V rámci výzkumné části byl vymezen výzkumný problém, jeho cíl a otázky. Dále byl stanoven postup pro samotné výzkumné šetření, které bylo následně provedeno. Na základně zjištěných informací byly specifikovány problematické oblasti pracovních kompetencí u konkrétní dívky s AS a byla pro ni navržena metodika nácviku vybraných problematických oblastí.

Při porovnání základních teoretických poznatků o AS s dlouhodobým pozorováním chování dívky s AS byly identifikovány rozdíly, které se odvíjí od její individuality. V páté kapitole jsou tyto odlišnosti blíže posouzeny.

5. Diskuze

Nácvik pracovních kompetencí ovlivňuje velké množství vnějších a vnitřních faktorů, které se odvíjí od příhodného pracovního prostředí a individuality každého žáka. U dospívajících žáků s PAS působí tyto vlivy dvojnásob.

V odborné literatuře se uvádí, že tito jedinci mají problém zejména v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti. V komunikaci se objevují abnormality ve verbální i neverbální složce a na receptivní a expresivní úrovni. Je však nutné podotknout, že u každého jedince s PAS se obtíže objevují úplně jinak.

U dívky se v mluveném projevu často vyskytuje otázka „Proč?“. Při zahájení rozhovorů autora s dívkou byla tato otázka položena několikrát. I přes snahu autora vysvětlit dívce, z jakého důvodu s ní rozhovor koná, otázku stále opakovala. Dívka nebrala podané vysvětlení v potaz. Tato skutečnost může např. ukazovat na verbální rituál, na její snahu pochopit danou záležitost, a především může značit projevení zájmu o dané téma. Dokázala také o jednom tématu, pro ni aktuálně zajímavém, vést dlouhý monolog, přičemž si nebyla schopna připustit, že tato konverzace nemusí jejího komunikačního partnera již bavit.

V rámci neverbální složky se v odborných publikacích většinou objevuje, že tito žáci nenavazují oční kontakt nebo nedokážou správně odvodit mimiku a gesta. Dívka naopak navazuje oční kontakt bez jakéhokoliv problému. Pochopení mimiky a gest druhých osob zvládá také bez závažnějších potíží, stejně tak v receptivní a expresivní složce řeči nejsou zřejmé žádné nedostatky. Všem pokládaným otázkám při vedení rozhovoru rozuměla dívka velice dobře. Odpovídala sice spíše jednoduchými větami, ale zpravidla její odpověď souvisela s vyslovenou otázkou.

V oblasti sociálních vztahů, které jsou úzce spojeny s komunikací, je pro tyto jedince charakteristické odmítání fyzického kontaktu a zvýšené riziko agresivních reakcí na běžné podněty. Dívka při spolupráci s autorem této práce žádné takové znaky neprojevila. Neměla ani sebemenší problém s fyzickým kontaktem, což dokazuje její výrazná potřeba „mazlivosti“, a to i v méně vhodných chvílích. Příkladem může být situace, kdy dívka s blízkou osobou šla po ulici, hovořila a najednou ji objala. Kolemjdoucí lidé se na tento projev náklonnosti na rušné komunikaci dívali trochu zvláštně.

V případě představivosti jsou však deficity, na kterých se shodují různí autoři, u dívky skutečně patrné. Týkají se běžných činností, jež jsou důležité pro samostatnost a budoucí rozvoj.

Odborná literatura dále zmiňuje nespecifické symptomy, např. percepční poruchy nebo dyspraxie. U dívky se z těchto příznaků jednoznačně objevil snížený práh bolestivosti. Dále byla zaregistrována nižší míra nemocnosti, kterou ovšem autoři již nepopisují. Tento znak byl vypozařován řídni učitelkou řákyně, která tvrdí, že „*dívka má výbornou docházku*“ (Informant 3, rozhovor TU3). Může to však souviset s jejím sníženým prahem bolesti.

Výkon v nácviku pracovních kompetencí může ovlivnit také příhodná rodinná situace. V souladu s etickými pravidly není rodinná situace dívky specifikována, neboť její zákonný zástupce si nepřál tyto informace sdělovat.

Na základní škole je pro dívku, s cílem zajistit kvalitní vzdělávání, zhotovený IVP, jež je důležitou součástí její dokumentace. Obsahuje všechna podpůrná opatření, která dívka může při studiu využít. IVP stanovuje zkrácenou dobu vyučování, samostatné zkoušení v hodinách, kde není přítomna, využívání kabinetu řídni učitelky k odpočinku, nebo nabízenou pomoc od asistenta pedagoga.

Zpracovaný IVP nebyl ZŠ řákyně pro účely bakalářské práce poskytnut z důvodu ochrany osobních údajů. Dle získaných informací od řídni učitelky dívka pracovní kompetence upravené v IVP ani nemá. Škola se však snaží o naplňování všech klíčových kompetencí jako u ostatních spoluřáků. Individuální přístup je zohledněn pouze v očekávaných výstupech, např. když dívka nestihne určitý úkol dokončit, je známkována pouze za vypracovanou část.

Pro dívku je v ZŠ plně k dispozici asistent pedagoga, aby jí pomohl s plněním zadaných úloh. Ona sama ho nyní však odmítá, neboť již nechce být odlišná od ostatních vrstevníků. Předtím asistenta pedagoga využívala ve všech předmětech a nyní pouze na matematiku, která jí činí největší potíže. Tato skutečnost se objevila až v současném 8. ročníku a také může negativně ovlivnit její výkon např. v pracovních činnostech.

Závěr

Bakalářská práce a její praktická část byla zaměřena na plnění pracovních kompetencí u dospívající dívky s AS. Výzkumným cílem práce bylo identifikovat oblasti pracovních kompetencí, které dívce činí největší obtíže, a následně navrhnout strukturovanou a vizualizovanou metodu, díky níž by mohla vybrané pracovní dovednosti nacvičit.

V teoretické části byly vymezeny poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, jeho projevy u dospívajících a klíčové kompetence se zřetelem na kompetence pracovní. Také byly zmíněny dokumenty v rámci EU, které definují klíčové kompetence (Lisabonský proces a Evropský referenční rámec). Tyto dva dokumenty byly analyzovány s RVP ZV, porovnány v oblasti učení se a pracovních dovedností u ZV a nalezené shodné prvky v těchto oblastech byly zdůrazněny, viz příloha 3.

V praktické části byly poté analyzovány RVP ZV, ŠVP a IVP žákyně. Informace pro analýzu autor získal pomocí 3 metod sběru dat, tj. polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, zákonným zástupcem a samotnou dívkou, přímé pozorování při školní výuce na základní škole a analýza školních dokumentů ZŠ.

Prvním výstupem z praktické části bakalářské práce bylo určení pracovních kompetencí působících dívce nejvýraznější problémy. Jedná se o pracovní kompetence zaměřené na podnikání a rozhodování o profesním uplatnění. Z těchto kompetencí byla vybrána jedna kompetence pro nácvik, což byla dovednost zabývající se profesním zaměřením a využitím vlastních znalostí a dovedností k osobnímu rozvoji a uplatnění v budoucnu. V rámci této kompetence byly dále zvoleny tři činnosti a k nim byla vytvořena strukturovaná a vizualizovaná metoda, díky které by dívka mohla vybrané pracovní kompetence úspěšně nacvičit.

Jako strukturované a vizualizované metody jsou využity test volby povolání a procesuální schémata. Jednotlivé fotografie znázorňují postup, krok za krokem, pro splnění dané dovednosti. Je důležité dívku, při prvním seznámením s touto technikou, slovně i fyzicky instruovat. V další fázi by měly být eliminovány slovní i fyzické pomoci, a nakonec by dívka měla jednotlivé úkony správně vykonávat sama, pouze s pomocí fotografií.

Na základě všech souvisejících zjištění je zřejmé, že dívka dosud není připravena na samostatný život, a zvolená metoda by tak mohla přispět k jeho nácviku a začlenění se do běžné populace.

Výstup z bakalářské práce by mohl být přínosný pro učitele, poradenské pracovníky, ale též rodiče, kteří pracují s dospívajícími s AS v oblasti pracovních kompetencí. V případě zájmu bude bakalářská práce poskytnuta zákonnému zástupci dívky, který ji může pomocí zmíněných metod pracovním dovednostem učit. Zhotovená procesuální schémata uvedená v této práci se můžou aplikovat i u ostatních dospívajících s AS.

Další výzkumy v oblasti pracovních kompetencí u jedinců s AS by mohly navázat na problematické oblasti, které vyšly v předkládaném výzkumu. Pro uváděné oblasti lze vytvořit další procesuální schémata, které by jedincům s AS pomohly v nácviku dalších dovedností.

Seznam literatury

- Atwood, T., 2005, *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 80-7178-979-8
- Bělohávková, L. 2013, *Rozvoj sociálních dovedností*. Praha: Pasparta. 108 s. ISBN 978-80-87690-05-5
- Belz, H., Siegrist M., 2011, *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. Vydání, Praha: Portál. 375 s. ISBN 978-80-7367-930-9
- Beyer, J., Gammeltoft, L., 2006, *Autismus a hra*. Praha: Portál. 104 s. ISBN 80-7367-157-3
- Čadilová, V., Žampachová Z., 2012, *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 146 s. ISBN 978-80-244-3309-7
- Dohnalová, Z., 2014. *Výzkumníkovo desatero etického chování*. Sociální práce. 1/2011, ISSN 1805-885X
- Dubin, N., 2009, *Šikana dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-7367-553-0
- Gillberg, et. al. 2015, *Boys with Asperger syndrome grow up: Psychiatric and neurodevelopmental disorder 20 years after initial diagnosis*. Journal of autism. ISSN 15733432
- Gillberg Ch., Peeters T., 2008, *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 3. vydání. Praha: Portál. 127 s. ISBN 978-80-7367-498-4
- Gnanová, Bělohávková L., 2012, *Podporované zaměstnání u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Pasparta. 32 s. ISBN 978-80-254-6340-6
- Hodnoticí řád*, 1. Vydání, České Budějovice: Základní škola v Českých Budějovicích, 2016
- Hučínová, L., 2004, *Klíčové kompetence – nová výzva z EU* [online]. Metodický portál MŠMT [cit. 2016-12-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13/klicove-kompetence-nova-vyzva-z-eu-ii..html/>
- Hučínová, L., 2007, *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumná ústav pedagogický [cit. 2016-12-20]. Dostupné z: file:///C:/Users/Andulka/Downloads/SP_kkzv.pdf
- Chiang, et. al. 2012, *Factor Associated with Participation in Employment for High School Leavers with autism*. Journal of autism. ISSN 15733432.
- Klíčové kompetence pro celoživotní vzdělávání – Evropský referenční rámec*, 2006 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [cit. 2016-12-15]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/1140/priloha_1.pdf

Ludíková, L., et. al., 2011, *Výstupy edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 210 s. ISBN 978-80-244-2938-0

Lugnegard, et. al., 2011, *Psychiatric comorbidity in young adults with a clinical diagnosis of Asperger syndrome*. Research in Developmental Disabilities. 32.5: 1910-1917. ISSN 08914222.

Mezera, A., 2005, *Hollandova teorie profesního rozvoje a kariérové volby*, 2005, [online], Praha: Občanské sdružení na podporu kariérového poradenství a profesní orientace žáků Profi, [cit. 2017-04-03] Dostupné z: http://www.vzdelavani.unas.cz/Holland_typology.doc

Mezera, A. 2007, *Abecední seznam 500 povolání a jejich zájmová klasifikace*, [online], Praha: Občanského sdružení na podporu kariérového poradenství a profesní orientace žáků PROFI [cit. 2017-03-26], Dostupné z: <http://www.kaminet.cz/profi/500.htm>

Mullerová, G., 2007, *Klíčové kompetence jako předpoklad celoživotního učení*. Praha. Diplomová práce. FF UK.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001, [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-12-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin, 2016, [online]. Praha: Vládní výbor pro zdravotně postižené [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Podnet-k-reseni-situace-PAS.pdf>

Pokorná, G., 2015, *Rozvoj sociálních a pracovních dovedností jedinců s PAS prostřednictvím videoprůvodce*. Brno. Diplomová práce. PF MU.

Preißmann, Ch., 2010, *Život s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál. 136 s. ISBN 978-80-7367-688-9

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Richman, S., 2008, *Výchova dětí s autismem*. 2. Vydání. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-7367-424-3.

Srbecká, G., 2010, *Rozvoj kompetencí studentů ve vzdělávání* [online]. [cit. 2016-11-24] Praha: Inflow - Magazín nejen pro knihovníky Dostupné z: <http://www.inflow.cz/rozvoj-kompetenci-studentu-ve-vzdelavani>

Švaříček R., Šed'ová K, et. al., 2007, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-7267-313-0

Švaříček R., Šed'ová K, et. al., 2007, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-7267-313-0

Tanweer, T., Rathbone, C., Souchay, C., 2009, *Autobiographical memory, auto-noetic consciousness, and identity in Asperger syndrome*. Neuropsychologia. 11.007. ISSN 00283932.

Thorová, K., 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.

Thorová, K., 2007, *Výjimečné dítě*. Praha: Pasparta, 43 s. ISBN 978-80-254-6341-3

Trendy vzdělávání v Evropě – Lisabonský proces, Vzdělávání a odborná příprava do roku 2010, 2006, [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [2016-12-15].
Dostupné z: http://www.turjap.cz/lisabo_proces.pdf

Vágnerová, M., 2014. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5

Veteška J., Tureckiová M., 2008, *Kompetence ve vzdělávání*, Praha: Grada, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

Vosmik M., Bělohávková L., 2010, *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-73677-687-2

Výzkumný ústav pedagogický Praha, 2005, *Klíčové kompetence*, [online]. Metodický portál, MŠMT [cit. 2016-12-15] Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/181/klicove-kompetence.html/>

Weiss E., et. al. 2016, *Age-related differences in inhibitory control and memory updating in boys with Asperger syndrom*, European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience. ISSN 09401334.

Seznam příloh a tabulek

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Charakteristické znaky AS.....	15
Tabulka 2 – Porovnání kompetencí RVP ZV, ŠVP a IVP žákyně.....	48
Tabulka 3 – Jednotlivé kompetence a úroveň jejich ovládnutí dívkou	54

Seznam příloh

Příloha 1 – Výsledky výzkumu zaměřeného na psychické poruchy u dospívajících s AS	69
Příloha 2 – Výsledky výzkumu na psychiatrické a neurovývojové poruchy u mužů s AS.....	69
Příloha 3 – Porovnání pracovních kompetencí ze zmíněných dokumentů	70
Příloha 4 – Informované souhlasy.....	80
Příloha 5 – Procesuální schéma (vyhledávání si pomoci médií – pomocí internetu).....	85
Příloha 6 – Procesuální schéma – Poptávání se po práci v médiích (pomocí e-mailu).....	90

Příloha 1 – Výsledky výzkumu zaměřeného na psychické poruchy u dospívajících s AS

Název poruchy	Počet osob	Název poruchy	Počet osob
Epizody významné deprese	38	Porucha závislosti na látkách	6
Úzkostné poruchy	30	Obsedativně-compulsivní porucha	4
Opakující se významné deprese	27	Psychóza	2
ADHD/ADD	16	Mentální anorexie, bulimie	2
Sociální úzkostné poruchy	12	Tourettův syndrom	1
Generalizovaná úzkostná porucha	12	Schizofrenie	0
Agrofobia	8	Schizoafektivní porucha	0
Halucinace (bez znaků psychózy)	7	Léky vyvolaná psychotická porucha	0
Panická porucha	7		

Zdroj: Lugnegarda, et. al. (2011)

Příloha 2 – Výsledky výzkumu na psychiatrické a neurovývojové poruchy u mužů s AS

Název poruchy	Počet osob	Název poruchy	Počet osob
Dyspraxie	33	Obsedativně-compulsivní porucha	4
Deprese (alespoň jednou za život)	29	Agorafobie	3
Tiková porucha	22	Sociální fóbie	2
ADHD	14	Závislost na alkoholu	2
Antisociální osobnostní poruchy	6	Psychotické poruchy	2
Generalizovaná úzkostná porucha	5	Bipolární porucha (bez psychotických symptomů)	1

Zdroj: Gillberga, et. al. (2015)

Výskyt počtu psychiatrických a neurovývojových poruch u mužů s AS

Počet osob	Počet poruch
23	0
12	1
10	2
5	3 a více

Zdroj: Gillberga, et. al. (2015)

Příloha 3 – Porovnání pracovních kompetencí ze zmíněných dokumentů

Porovnání pracovních kompetencí z RVP ZV, Lisabonského procesu a Evropského referenčního rámce má přispět k lepšímu porozumění pracovním kompetencím. Komparace má zpřehlednit a objasnit vztahy jednotlivých pracovních kompetencí z předložených dokumentů. Jednotlivé vybrané klíčové a pracovní kompetence jsou v Tabulce 1–3 níže.

Tabulka 1 – Pracovní kompetence dle RVP ZV

Oblast	Definice kompetence
První	Používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na změněné nebo nové pracovní podmínky.
Druhá	Přístupovat k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.
Třetí	Využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.
Čtvrtá	Orientovat se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápat podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjet své podnikatelské myšlení.

Zdroj: RVP ZV (2016)

Tabulka 2 – Vybrané klíčové kompetence dle Lisabonského procesu

Oblast	Definice kompetence
Komunikace v mateřském jazyce	Schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné a ústní podobě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.
Komunikace v cizím jazyce	Stejné dovednosti jako u kompetencí v mateřském jazyce. Úroveň cizích jazyků se liší.
Učit se učit	Tato dovednost je důležitá při organizaci a řízení vlastního učení (samostatně i ve skupině), pro získání, zpracování, hodnocení a integraci nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti.
Podnikatelské dovednosti	Mají dvě části – pasivní a aktivní. Mají stimulovat změny, které iniciuje jedinec, ale také vítat a podporovat změny, které jsou vyvolané vnějšími faktory, přebírat zodpovědnost za své jednání (pozitivní i negativní), měl představu o tom, čeho chce dosáhnout, vytyčit si své cíle a dokončil je a byl motivován k úspěchu.

Zdroj: Trendy vzdělávání v Evropě – Lisabonský proces (2006)

Tabulka 3 – Vybrané klíčové kompetence dle Evropského referenčního rámce

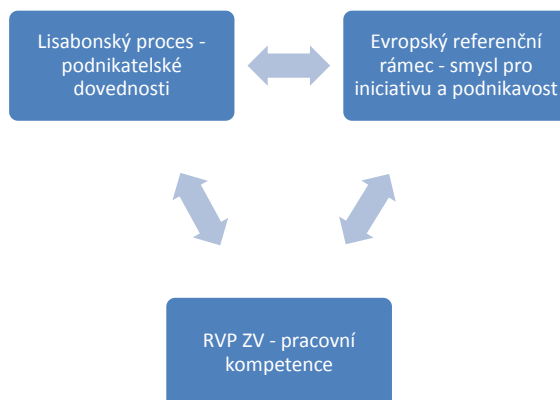
Oblast	Definice kompetence
Komunikace v mateřském jazyce	Schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné a ústní podobě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.
Komunikace v cizím jazyce	Obsahuje stejné dovednosti jako předchozí kompetence. Dále tato schopnost vyžaduje pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování.
Kompetence k učení	Schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozeznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. Tzn. získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení, je nutné, aby studující vycházeli ze zkušeností dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalostí a dovedností použili v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty přitom jsou motivace a sebedůvěra osoby.
Smysl pro iniciativu a podnikavost	Jedinec dokáže v rámci této kompetence převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato dovednost je přínosem pro jedince v jeho každodenním životě ať už doma, ve společnosti nebo na pracovišti. Pomáhá v pochopení souvislostí jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí. Je také základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují osoby zabývající se sociálními a obchodními činnostmi nebo podílející se na těchto činnostech. Aktivita by měli zahrnovat povědomí o etických hodnotách a o podpoře řádné správy.
Kulturní povědomí a vyjádření	Pochopení důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění.

Zdroj: Klíčové kompetence pro celoživotní vzdělávání – Evropský referenční rámec (2006)

Výše zmíněné závazné dokumenty jsou v oblasti klíčových kompetencí ve vzájemném vztahu a v určitých bodech se prolínají. V rámci tématu bakalářské práce bylo nutné provést porovnání těchto dokumentů, aby došlo k lepšímu porozumění klíčovým kompetencím, ze kterých vycházejí kompetence pracovní.

Bylo zjištěno, že dokumenty se nejvíce shodují ve dvou případech, kterými jsou:

- Případ 1 – oblast pracovních kompetencí dle RVP ZV je obsažena také v oblasti smyslu pro iniciativu a podnikavost z Evropského referenčního rámce a v oblasti podnikatelských dovedností z Lisabonského procesu, viz Obrázek 1. Případ 1 je dále rozdělen do 3 variant následovně:
 - Varianta 1 – znázorňuje porovnání pracovních kompetencí z RVP ZV a podnikatelských dovedností z Lisabonského procesu, viz Tabulka 4.
 - Varianta 2 – uvádí porovnání pracovních kompetencí dle RVP ZV a smyslu pro iniciativu a podnikavost z Evropského referenčního rámce, viz Tabulka 5.
 - Varianta 3 – dochází k porovnání podnikatelských dovedností vycházejících z Lisabonského procesu a smyslu pro iniciativu a podnikavost z Evropského referenčního rámce, viz Tabulka 6.
- Případ 2 – vzájemná podoba je také v oblasti pracovních kompetencí dle RVP ZV, v oblasti kompetence k učení z Evropského referenčního rámce a v oblasti Učit se učit z Lisabonského procesu, viz Obrázek 2. Případ 2 se člení do 3 variant:
 - Varianta 4 – je provedeno porovnání pracovních kompetencí z RVP ZV a kompetence Učit se učit objevující se v Lisabonském procesu, viz Tabulka 7.
 - Varianta 5 – pracovní kompetence dle RVP ZV jsou srovnány s kompetencí k učení, které je uvedena v Evropském referenčním rámci, viz Tabulka 8.
 - Varianta 6 – je porovnána oblast kompetence k učení dle Evropského referenčního rámce a dovednost Učit se učit z Lisabonského procesu, viz Tabulka 9.



Obrázek 1 – Porovnání klíčových pracovních kompetencí – případ 1

Tabulka 4 – Porovnání klíčových a pracovních kompetencí – varianta 1

Oblast	RVP ZV	Oblast	Lisabonský proces
Oblast první	Používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na změněné nebo nové pracovní podmínky.	Podnikatelské dovednosti	Mají dvě části: pasivní a aktivní – mají stimulovat změny, které iniciuje jedinec, ale také vítat a podporovat změny, které jsou vyvolané vnějšími faktory, přebírat zodpovědnost za své jednání (pozitivní i negativní), měl představu o tom, čeho chce dosáhnout, vytyčit si své cíle a dokončil je a byl motivován k úspěchu.

Zdroj: RVP ZV (2016), Trendy vzdělávání v Evropě – Lisabonský proces (2006)

V tabulce 4 jsou kompetence spojeny v oblastech dalšího vzdělávání osob a podnikavosti a orientaci na cíl:

- Dle RVP ZV by se jedinec měl adaptovat na nové nebo změněné pracovní podmínky. Lisabonský proces k tomu uvádí, že jedinec by měl vítat a podporovat změny, které jsou vyvolané vnějšími faktory, nebo je iniciuje sám.
- Oba dokumenty se dále zmiňují o dokončení závazků, povinností a cílů. Jedinec by tak, podle RVP ZV, měl být schopen dokončit své povinnosti a závazky a dle Lisabonského procesu si vytyčit cíle a dokončit je.

Tabulka 5 – Porovnání klíčových a pracovních kompetencí – varianta 2

Oblast	RVP ZV	Oblast	Evropský referenční rámec
Oblast první	Používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na změněné nebo nové pracovní podmínky.	Smysl pro iniciativu a podnikavost	Jedinec dokáže v rámci této kompetence převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato dovednost je přínosem pro jedince v jeho každodenním životě ať už doma, ve společnosti nebo na pracovišti. Pomáhá v pochopení souvislostí jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí. Je také základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují osoby zabývající se sociálními a obchodními činnostmi nebo podílející se na těchto činnostech. Aktivita by měli zahrnovat povědomí o etických hodnotách a o podpoře řádné správy.
Oblast čtvrtá	Orientovat se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápat podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjet své podnikatelské myšlení.		

Zdroj: RVP ZV (2016), Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec (2006)

Uvedené kompetence v Tabulce 5 se spojují v oblastech dalšího vzdělávání jedinců, jejich znalostech a povědomí a podnikavosti a orientace na cíl:

- Oblast smyslu pro iniciativu a podnikavost (Evropský referenční rámec) udává, že jedinec by měl být schopen rozpoznat příležitosti k obchodním činnostem, obecně rozumět ekonomickým mechanismům, možnostem a problémům (dovednost plánovat, organizovat, řídit a hodnotit), kterým může čelit zaměstnavatel (podnikatel) nebo organizace. Dále by si měl být vědom etického postavení podniků, což má vztah ke čtvrté oblasti pracovních kompetencí z RVP ZV – orientace v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci.

- Smysl pro iniciativu a podnikavost (Evropský referenční rámec) se zmiňuje o obchodních činnostech. Osoby by dle této kompetence měly převádět teoretické poznatky do praxe, zavádět novinky, nést a zhodnotit rizika z obchodní činnosti, řídit a plánovat projekty s cílem dosáhnout určitého výsledku, což má také vztah ke čtvrté oblasti pracovních kompetencí z RVP ZV, kde se hovoří o podnikání, chápání jeho podstaty, souvisejících rizicích, stanovení si určitého cíle a rozvíjení podnikatelského myšlení.
- Smysl pro iniciativu říká, že jedinec by měl být odhodlán plnit své pracovní cíle. To se vztahuje k první oblasti RVP ZV, která uvádí, že každá osoba by měla být schopná plnit povinnosti a závazky.

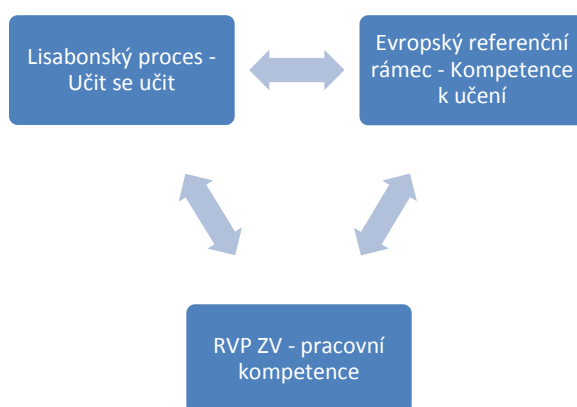
Tabulka 6 – Porovnání klíčových a pracovních kompetencí – varianta 3

Oblast	Lisabonský proces	Oblast	Evropský referenční rámec
Podnikatelské dovednosti	Mají dvě části: pasivní a aktivní – mají stimulovat změny, které iniciuje jedinec, ale také vítat a podporovat změny, které jsou vyvolané vnějšími faktory, přebírat zodpovědnost za své jednání (pozitivní i negativní), měl představu o tom, čeho chce dosáhnout, vytyčit si své cíle a dokončil je a byl motivován k úspěchu.	Smysl pro iniciativu a podnikavost	Jedinec dokáže v rámci této kompetence převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato dovednost je přínosem pro jedince v jeho každodenním životě ať už v doma, ve společnosti nebo na pracovišti. Pomáhá v pochopení souvislostí jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí. Je také základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují osoby zabývající se sociálními a obchodními činnostmi nebo podílející se na těchto činnostech. Aktivita by měli zahrnovat povědomí o etických hodnotách a o podpoře řádné správy.

Zdroj: Trendy vzdělávání v Evropě – Lisabonský proces (2006), Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec (2006)

U následujících dvou kompetencí v Tabulce 6 se k sobě vztahují oblasti, které lze nazvat jako komunikace, další vzdělávání osob a podnikavost a orientace na cíl:

- Podle Lisabonského procesu by jedinec měl být schopen vytyčit určité cíle (vědět, čeho chce dosáhnout) a tyto cíle dokončit. Evropský referenční rámec říká, že jedinec by měl plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých výsledků. Oba dokumenty se tedy zmiňují o dokončování přesně vytyčených cílů, které si jedinec stanoví.



Obrázek 2 – Porovnání klíčových a pracovních kompetencí – případ 2

Tabulka 7 – Porovnání klíčových a pracovních kompetencí – varianta 4

Oblast	RVP ZV	Oblast	Lisabonský proces
Oblast třetí	Využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.	Učit se učit	Tato dovednost je důležitá při organizaci a řízení vlastního učení (samostatně i ve skupině), pro získání, zpracování, hodnocení a integraci nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti.

Zdroj: RVP ZV (2016), Trendy vzdělávání v Evropě – Lisabonský proces (2006)

Tyto dvě kompetence v Tabulce 7 se spojují v oblasti dalšího vzdělávání:

- V pracovních kompetencích z RVP ZV je uvedeno, že jedinci by měli využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, což se vztahuje ke kompetenci

Učit se učit z Lisabonského procesu. Podle něj by osoby měly umět nabyté schopnosti aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti.

Tabulka 8 – Porovnání klíčových a pracovních kompetencí – varianta 5

Oblast	RVP	Oblast	Evropský referenční rámec
Oblast první	Používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na změněné nebo nové pracovní podmínky.	Kompetence k učení	Schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozeznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. Tzn. získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení, je nutné, aby studující vycházeli ze zkušeností dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti použili v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty přitom jsou motivace a sebedůvěra osoby.
Oblast druhá	Přistupovat k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.		
Oblast třetí	Využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.		

Zdroj: RVP ZV (2016), Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec (2006)

V tabulce 8 se tyto dvě kompetence překrývají v oblastech hodnocení své práce, adaptace na změněné pracovní podmínky a dalšího vzdělávání:

- Kompetence k učení (Evropský referenční rámec) se zmiňuje, že jedinec by měl být schopen zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, což má vztah k druhé oblasti pracovních kompetencí, které jsou uvedeny v RVP ZV – přistupovat k výsledkům vlastní práce z hlediska funkčnosti, kvality, hospodárnosti atd.
- Kompetence k učení (Evropský referenční rámec) uvádí, že jedinci by měli mít kladný postoj k řešení problémů a měli by podporovat schopnost vyrovnávat se se změnami, tedy adaptovat se na nové podmínky, jak se objevuje v první oblasti RVP ZV – adaptace na změněné nebo nové pracovní podmínky.
- V pracovních kompetencích z RVP ZV je dále popsáno, že jedinci by měli využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, stejně jako u kompetence k učení (Evropský referenční rámec). Zde se zmiňuje použití získaných znalostí v různých souvislostech při vzdělávání a odborné přípravě.

Tabulka 9 – Porovnání klíčových a pracovních kompetencí – varianta 6

Oblast	Evropský referenční rámec	Oblast	Lisabonský proces
Kompetence k učení	Schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozeznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. Tzn. získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení,	Učit se učit	Tato dovednost je důležitá při organizaci a řízení vlastního učení (samostatně i ve skupině), pro získání, zpracování, hodnocení a integraci nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti

	je nutné, aby studující vycházeli ze zkušeností dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti použili v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty přitom jsou motivace a sebedůvěra osoby		
--	--	--	--

Zdroj: Trendy vzdělávání v Evropě – Lisabonský proces (2006), Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec (2006)

Následující kompetence v Tabulce 9 spolu souvisí v oblastech práce s informacemi a využití nabytých poznatků v různých kontextech:

- Kompetence k učení (Evropský referenční rámec) pojednává o schopnostech jedince, který by měl získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, což koresponduje s kompetencí Učit se učit (Lisabonský proces). Zde je popisováno, že osoba by měla získávat, zpracovávat, hodnotit a integrovat nové znalosti.
- V kompetenci k učení (Evropský referenční rámec) se také uvádí, že by lidé měli znalosti a dovednosti použít v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě, které mají vztah k dovednosti Učit se učit (Lisabonský proces), kde je řečeno, že jedinci budou po zvládnutí této kompetence schopni aplikovat tyto dovednosti v různých situacích a kontextech.

Méně výrazné shody existují také v dalších kompetencích výše 3 uvedených dokumentů. Kompetence v mateřském a cizím jazyce (dle Evropského referenčního rámce a Lisabonského procesu) mají vazbu na vzdělání a odbornou přípravu jedince vymezenou ve třetí oblasti RVP ZV, která se věnuje výběru budoucí profese.

V kompetenci kulturního povědomí a vyjádření se (Evropský referenční rámec) je kulturní povědomí důležité pro rozvoj tvůrčích dovedností, které mohou být uplatněny v mnoha profesních činnostech. Při porovnání s RVP ZV má tato kompetence vztah ke třetí oblasti pracovních kompetencí, neboť když se tvůrčí dovednost u dospívajícího rozvine, může přispět k rozhodování o jeho budoucí profesní kariéře.

Příloha 4 – Informované souhlasy

Písemný souhlas k rozhovoru s klientem

Souhlasím s tím, aby studentka ZSF JČU Lucie Tichá se mnou udělala rozhovor za účelem zjištění informací na bakalářskou práci. Údaje mohou být dále zveřejněny v rámci soutěže Studentská vědecká odborná činnost, kterou každoročně vyhlašuje děkanka ZSF JČU.

Studentka prohlašuje, že bude shromažďovat osobní údaje v rozsahu nezbytném pro naplnění výše zmíněného účelu a zpracovávat je pouze v souladu s účelem, k němuž byly shromážděny. Studentka se dále zavazuje, že bude dodržovat mlčenlivost o údajích, které o klientce zjistí, a to i po ukončení studia. Tak by nemělo dojít k neoprávněnému nebo nahodilému přístupu k osobním údajům, k jejich změně, zničení či ztrátě, neoprávněným přenosům, k jejich neoprávněnému zpracování, jakož i k jinému zneužití osobních údajů, které by vedli k identifikaci dotazované osoby.

Jméno a příjmení studentky:

Tel. číslo studentky:

Bydliště studentky:

V

Datum:

Podpis informanta (zákonného zástupce):

Písemný souhlas k rozhovoru s třídním učitelem/speciálním pedagogem

Souhlasím s tím, aby studentka ZSF JČU Lucie Tichá se mnou udělala rozhovor za účelem zjištění informací na bakalářskou práci. Údaje mohou být dále zveřejněny v rámci soutěže Studentská vědecká odborná činnost, kterou každoročně vyhlašuje děkanka ZSF JČU.

Studentka prohlašuje, že bude shromažďovat osobní údaje v rozsahu nezbytném pro naplnění výše zmíněného účelu a zpracovávat je pouze v souladu s účelem, k němuž byly shromážděny. Studentka se dále zavazuje, že bude dodržovat mlčenlivost o údajích, které o klientce zjistí, a to i po ukončení studia. Tak by nemělo dojít k neoprávněnému nebo nahodilému přístupu k osobním údajům, k jejich změně, zničení či ztrátě, neoprávněným přenosům, k jejich neoprávněnému zpracování, jakož i k jinému zneužití osobních údajů, které by vedli k identifikaci dotazované osoby.

Jméno a příjmení studentky:

Tel. číslo studentky:

Bydliště studentky:

V

Datum:

Podpis třídního učitele:

Písemný souhlas ke vstupu do zařízení

Souhlasím s tím, aby studentka ZSF JČU Lucie Tichá vstoupily do Základní školy za účelem vedení rozhovoru a účasti na hodině, kde bude již zmiňovaná studentka pozorovat daného žáka za účelem zjištění informací pro svou bakalářskou práci. Údaje mohou být dále zveřejněny v rámci soutěži Studentská odborná vědecká činnost, která každoročně vyhlašuje děkanka ZSF JČU.

Studentka prohlašuje, že bude shromažďovat osobní údaje v rozsahu nezbytném pro naplnění výše zmíněného účelu a zpracovávat je pouze v souladu s účelem, k němuž byly shromážděny. Studentka se dále zavazuje, že bude dodržovat mlčenlivost o údajích, které o klientce zjistí, a to i po ukončení studia. Tak by nemělo dojít k neoprávněnému nebo nahodilému přístupu k osobním údajům, k jejich změně, zničení či ztrátě, neoprávněným přenosům, k jejich neoprávněnému zpracování, jakož i k jinému zneužití osobních údajů, které by vedli k identifikaci dotazované osoby.

Jméno a příjmení studentky:

Tel. číslo studentky:

Bydliště studentky:

V

Datum:

Podpis zaměstnance školy:

Písemný souhlas s natáčením rozhovoru s klientem

Souhlasím s účastí na natáčení rozhovoru studentky ZSF JČU Lucie Tiché určeného k tvorbě bakalářské práce. Údaje mohou být dále zveřejněny v rámci soutěži Studentská odborná vědecká činnost, která každoročně vyhlašuje děkanka ZSF JČU.

Studentka prohlašuje, že bude shromažďovat osobní údaje v rozsahu nezbytném pro naplnění výše zmíněného účelu a zpracovávat je pouze v souladu s účelem, k němuž byly shromážděny. Studentka se dále zavazuje, že bude dodržovat mlčenlivost o údajích, které o klientce zjistí, a to i po ukončení studia. Tak by nemělo dojít k neoprávněnému nebo nahodilému přístupu k osobním údajům, k jejich změně, zničení či ztrátě, neoprávněným přenosům, k jejich neoprávněnému zpracování, jakož i k jinému zneužití osobních údajů, které by vedli k identifikaci dotazované osoby.

Jméno a příjmení studentky:

Tel. číslo studentky:

Bydliště studentky:

V

Datum:

Podpis:

**Písemný souhlas zákonného zástupce s nahlédnutím do vyučovací hodiny na
nezletilou osobu**

Souhlasím, aby studentka ZSF JČU Lucie Tichá nahlédla do vyučovací hodiny mé nezletilé dcery, nar.:, bytem:, za účelem zjištění informací pro svou bakalářskou práci. Údaje mohou být dále zveřejněny v rámci soutěže Studentská vědecká odborná činnost, kterou každoročně vyhlašuje děkanka ZSF JČU.

Studentka prohlašuje, že bude shromažďovat osobní údaje v rozsahu nezbytném pro naplnění výše zmíněného účelu a zpracovávat je pouze v souladu s účelem, k němuž byly shromážděny. Studentka se dále zavazuje, že bude dodržovat mlčenlivost o údajích, které o klientce zjistí, a to i po ukončení studia. Tak by nemělo dojít k neoprávněnému nebo nahodilému přístupu k osobním údajům, k jejich změně, zničení či ztrátě, neoprávněným přenosům, k jejich neoprávněnému zpracování, jakož i k jinému zneužití osobních údajů, které by vedli k identifikaci dotazované osoby.

Jméno a příjmení studentky:

Tel. číslo studentky:

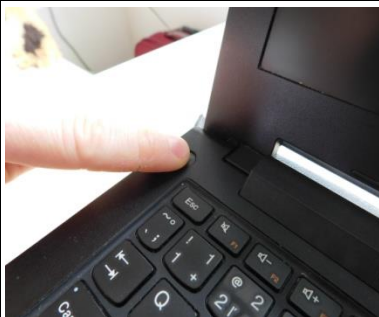
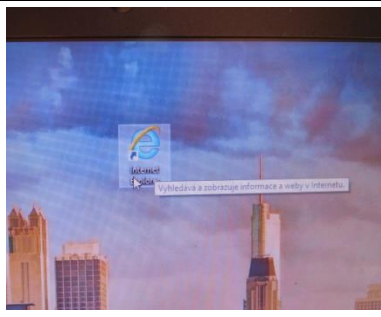
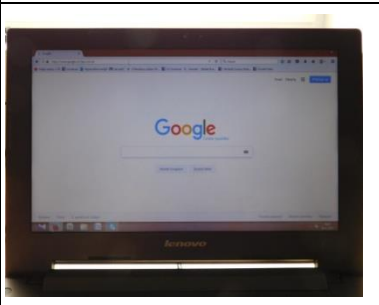
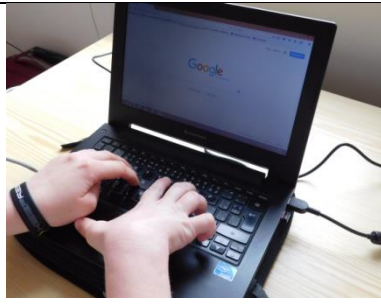
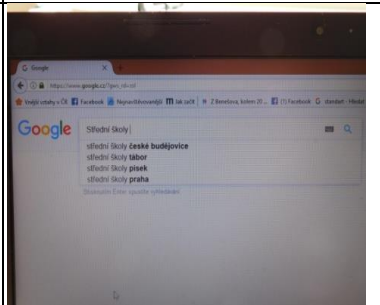
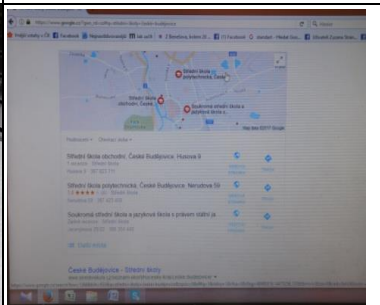
Bydliště studentky:

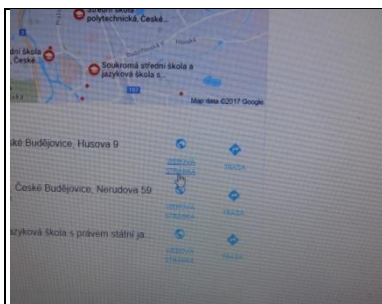
V

Datum:

Podpis informanta (zákonného zástupce):

Příloha 5 – Procesuální schéma (vyhledávání si pomocí médií – pomocí internetu)

		
1. ZAPNI POČÍTAČ	2. NAJEŽ NA IKONU INTERNET	3. 2KRÁT KLIKNI NA IKONU INTERNET
		
4. ZOBRAZÍ SE INTERNETOVÁ STRÁNKA GOOGLE.COM	5. PÍŠEŠ DO VYHLEDÁVAČE	6. NAPIŠEŠ STŘEDNÍ ŠKOLY V MÍSTĚ BYDLIŠTĚ
		
7. NAJEDEŠ MYŠÍ NA LUPU	8. KLIKNEŠ NA LUPU	9. ZOBRAZÍ SE TI OKNO SE STŘEDNÍMI ŠKOLAMI



10. NAJEĎ MYŠÍ NA IKONU WEBOVÁ STRÁNKA



11. KLIKNI NA IKONU WEBOVÁ STRÁNKA



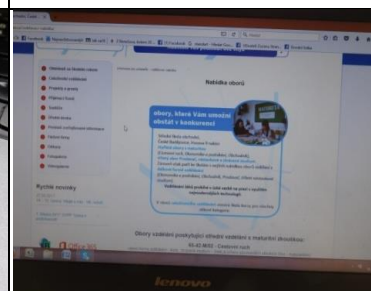
12. ZOBRAZÍ SE TI WEBOVÁ STRÁNKA DANÉ STŘEDNÍ ŠKOLY



13. NAJEĎ MYŠÍ NA INFORMACE PRO UCHAZEČE A PAK NAJEDEŠ NA VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA



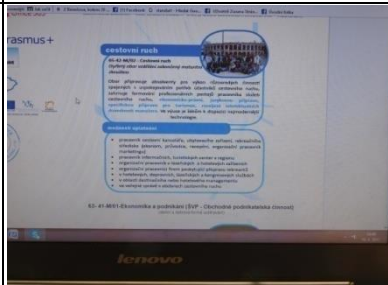
14. KLIKNI NA IKONU VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA



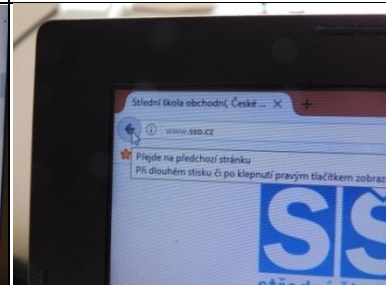
15. ZOBRAZÍ SE TI DALŠÍ STRÁNKA



16. ZMÁČKNI ŠIPKU DOLŮ



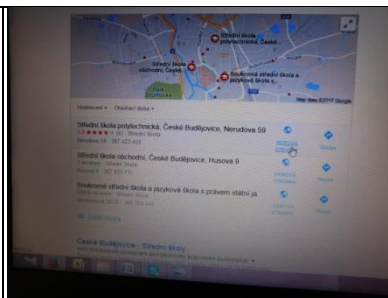
17. ZOBRAZÍ SE TI NABÍDKA OBORŮ DANÉ STŘEDNÍ ŠKOLY



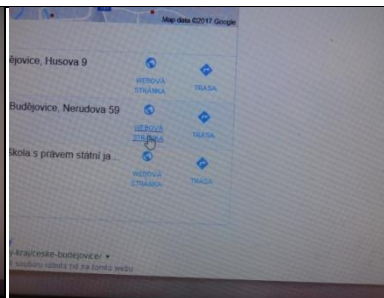
18. NAJEĎ NA ŠIPKU SMĚŘUJÍCÍ ZPĚT



19. KLIKNI NA TUTO ŠIPKU



20. ZOBRAZÍ SE TI ÚVODNÍ STRANA



21. NAJEŽ NA WEBOVOU STRÁNKU DRUHÉ STŘEDNÍ ŠKOLY



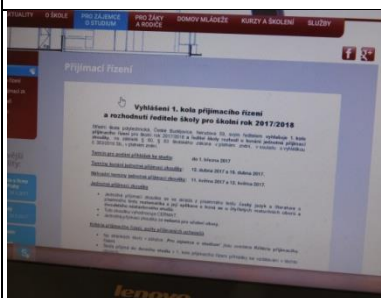
22. KLIKNI NA WEBOVOU STRÁNKU DRUHÉ STŘEDNÍ ŠKOLY



23. ZOBRAZÍ SE TI WEBOVÁ STRÁNKA DALŠÍ STŘEDNÍ ŠKOLY A TY NAJEDEŠ NA IKONU PRO ZÁJEMCE O STUDIUM



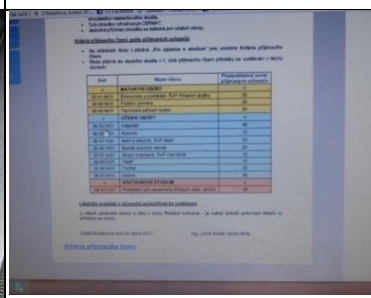
24. KLIKNI NA IKONU PRO ZÁJEMCE O STUDIUM



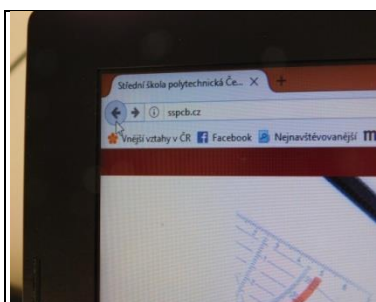
25. ZOBRAZÍ SE TI INFORMACE O PŘIJÍMACÍM ŘÍZENÍ



26. ZMÁČKNI ŠIPKU DOLŮ



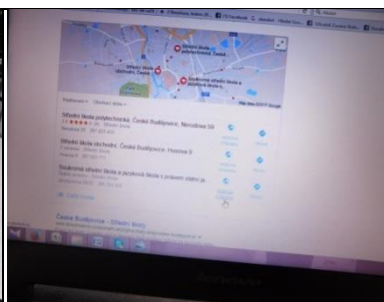
27. ZOBRAZÍ SE TI NABÍDKA OBORŮ



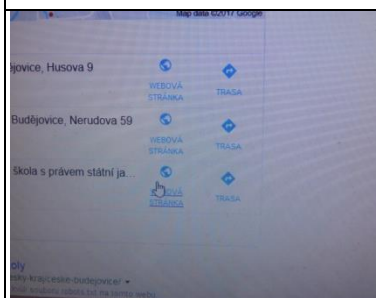
**28. NAJEŽ NA ŠIPKU
SMĚRUJÍCÍ ZPĚT**



29. KLIKNI NA ŠIPKU



**30. ZOBRAZÍ SE TI
ÚVODNÍ STRANA**



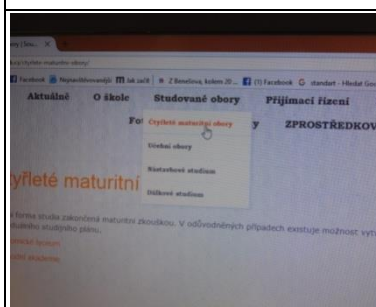
**31. NAJEŽ NA IKONU
TŘETÍ STŘEDNÍ
ŠKOLY**



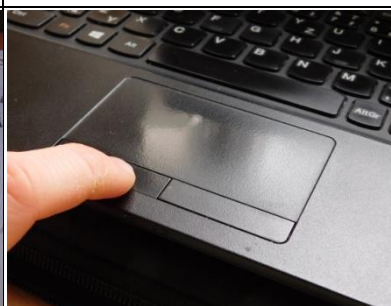
**32. KLIKNI NA IKONU
DANÉ STŘEDNÍ ŠKOLY**



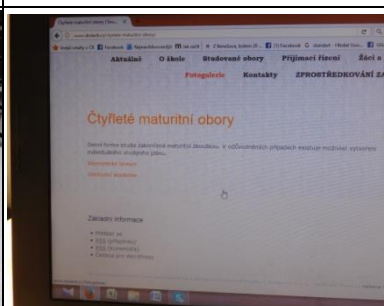
**33. ZOBRAZÍ SE TI
WEBOVÁ STRÁNKA
DANÉ STŘEDNÍ
ŠKOLY A TY NAJEDEŠ
NA STUDOVANÉ
OBORY**



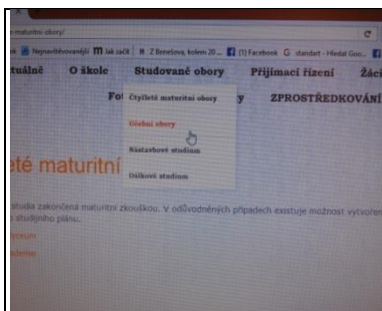
**34. NAJEŽ NA IKONU
ČTYŘLETÉ
MATURITNÍ OBORY**



**35. KLIKNI IKONU
ČTYŘLETÉ
MATURITNÍ OBORY**



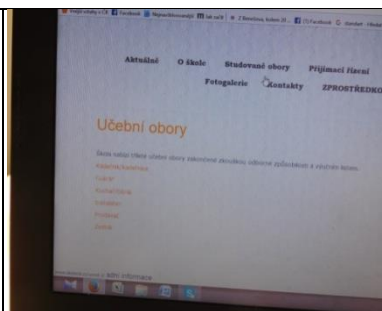
**36. ZOBRAZÍ SE TI
ČTYŘLETÉ
MATURITNÍ OBORY**



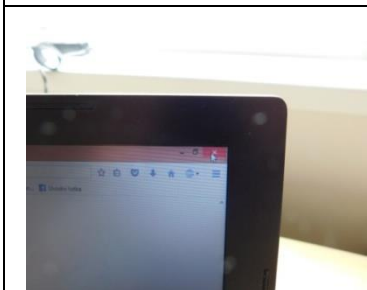
**37. NAJEĎ NA IKONU
UČEBNÍ OBORY**



**38. KLIKNI NA IKONU
UČEBNÍ OBORY**



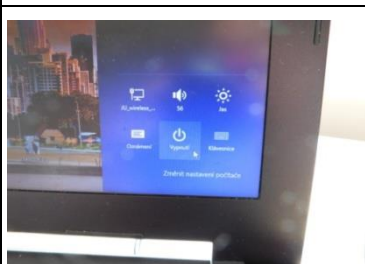
**39. ZOBRAZÍ SE TI
UČEBNÍ OBORY**



**40. NAJEĎ NA
ČERVENÝ KŘÍŽEK
V PRAVÉM ROHU**



**41. KLIKNI NA
ČERVENÝ KŘÍŽEK**



**42. NAJEĎ NA PANEL
VYPNUTÍ**



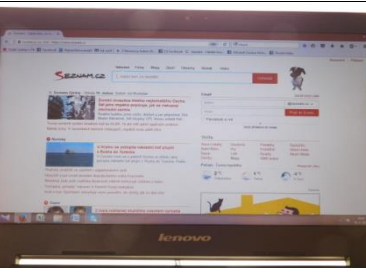
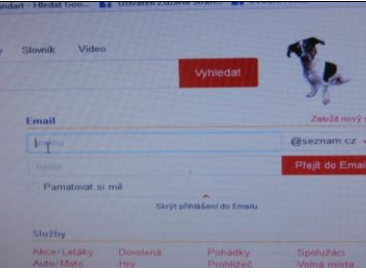
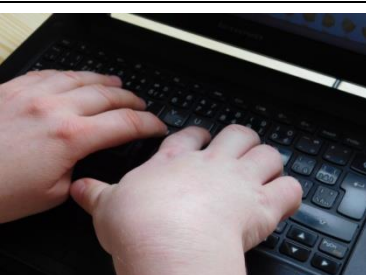
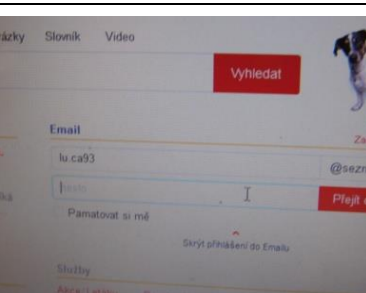
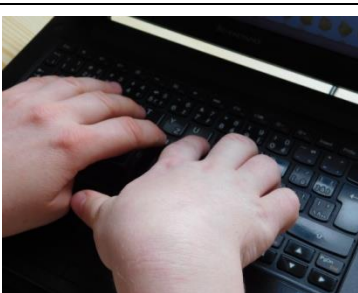
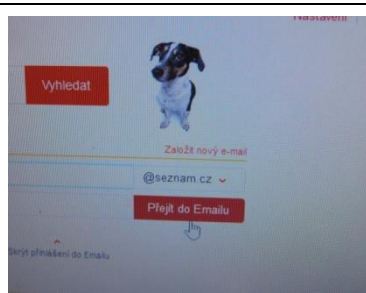
**43. KLIKNI NA PANEL
VYPNUTÍ**

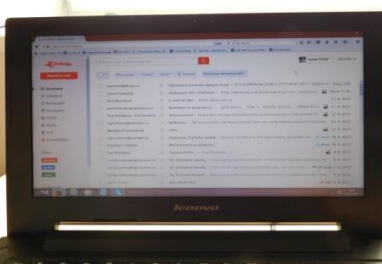
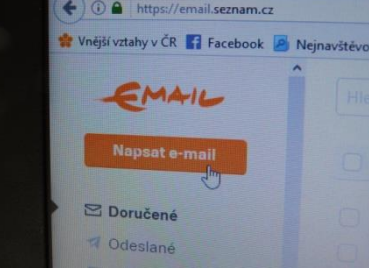
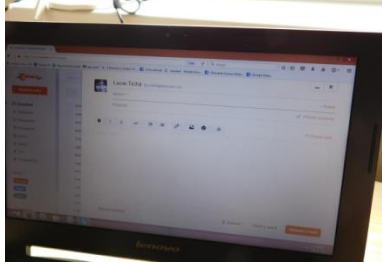
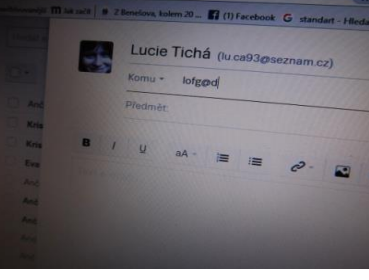
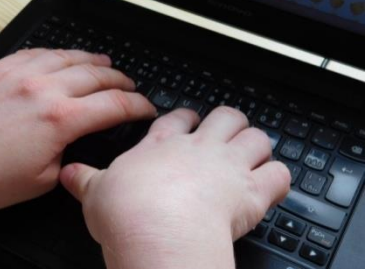
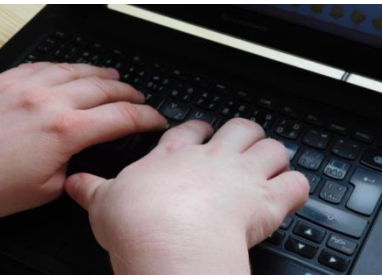
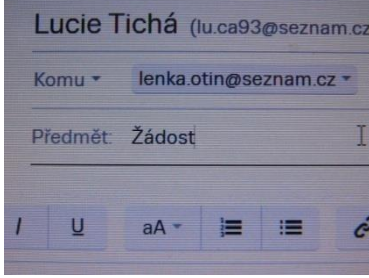
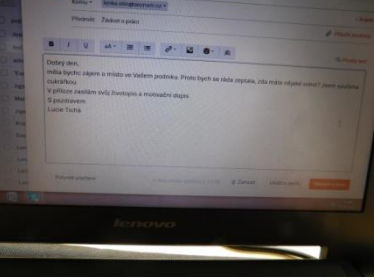
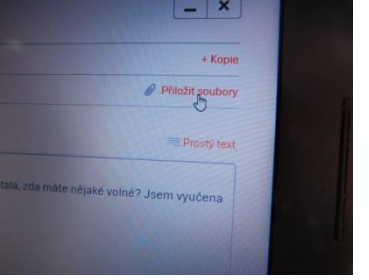


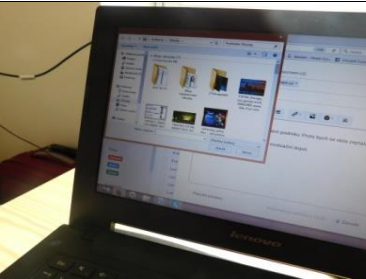
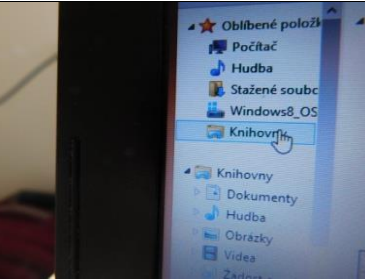
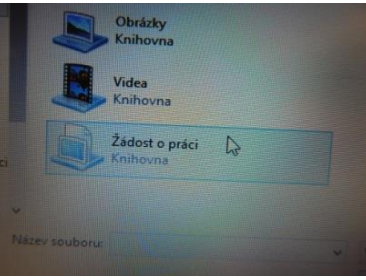
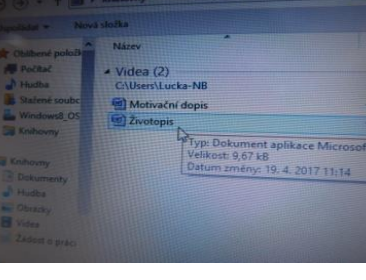
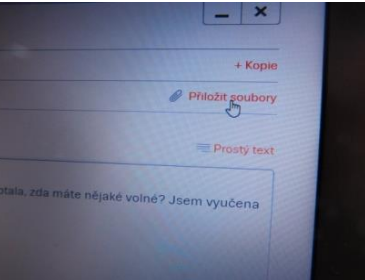
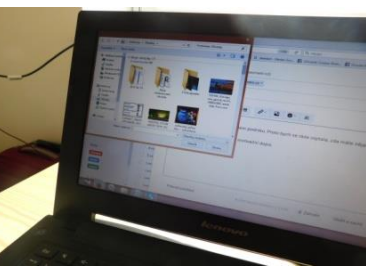
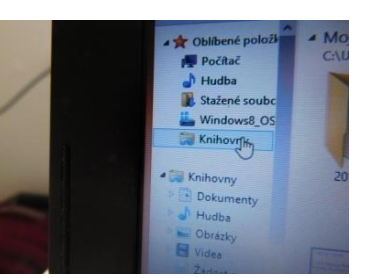
44. POČÍTAČ SE VYPNE

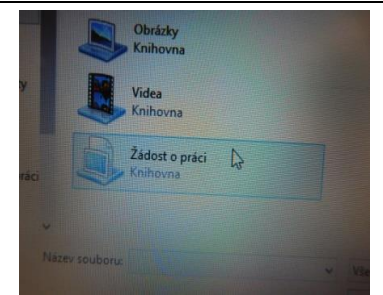
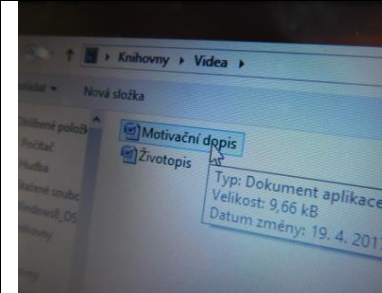
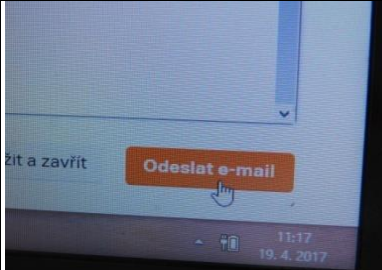
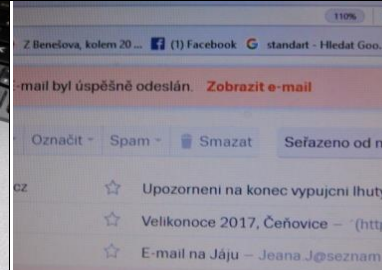
Zdroj: Vlastní zpracování

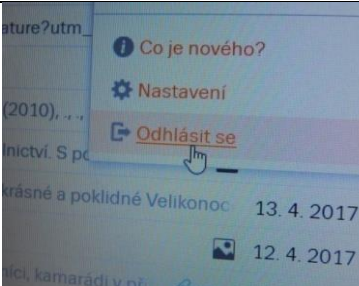
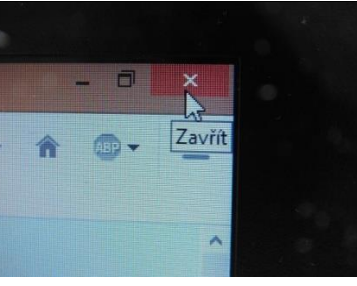
Příloha 6 – Procesuální schéma – Poptávání se po práci v médiích (pomocí e-mailu)

		
1. ZAPNI POČÍTAČ	2. NAJEĎ NA IKONU INTERNET	3. 2X NA KLIKNI IKONU INTERNET
		
4. ZOBRAZÍ SE TI WEBOVÁ STRÁNKA SEZNAM.CZ	5. NA TÉTO WEBOVÉ STRÁNCE NAJDI KOLONKU E-MAIL A NAJEDEŠ NA KOLONKU JMÉNO	6. DO KOLONKY JMÉNO NAPIŠ SVÉ UŽIVATELSKÉ JMÉNO
		
7. NAJEĎ NA KOLONKU HESLO	8. DO TÉTO KOLONKY NAPIŠ SVÉ HESLO	9. NAJEĎ NA IKONU PŘEJÍT DO E-MAILU

		
10. KLIKNI NA IKONU PŘEJÍT DO E-MAILU	11. ZOBRAZÍ SE TI STRÁNKA S E-MAILAMA, KTERÉ TI PŘIŠLY	12. NAJEĎ NA KOLONKU NAPSAT E-MAIL
		
13. KLIKNI NA KOLONKU NAPSAT E-MAIL	14. ZOBRAZÍ SE TI VELKÉ POLE, KTERÉ SLOUŽÍ K NAPSÁNÍ E-MAILU	15. DO TÉTO KOLONKY PÍŠEŠ, KEMU JE E-MAIL URČEN
		
16. NAPIŠEŠ, KEMU JE E-MAIL URČEN	17. DO KOLONKY PŘEDMĚT PÍŠEŠ PŘEDMĚT E-MAILU	18. KEMU JE E-MAIL URČEN A PŘEDMĚT JE NAPSÁNO
		
19. PÍŠ DO VELKÉHO OKNA TEXT E-MAILU	20. TEXT JE NAPSÁN	21. NAJEĎ NA IKONU PŘILOŽIT SOUBORY

		
22. KLIKNI NA IKONU PŘILOŽIT SOUBORY	23. ZOBRAZÍ SE TI VELKÉ OKNO	24. V OKNĚ NAJEĎ NA KNIHOVNY
		
25. KLIKNI NA KNIHOVNY	26. NAJEĎ NA ŽÁDOST O PRÁCI	27. KLIKNI NA ŽÁDOST O PRÁCI
		
28. NAJEĎ NA ŽIVOTOPIŠ	29. KLIKNI NA ŽIVOTOPIŠ	30. NAJEĎ NA IKONU PŘILOŽIT SOUBORY
		
31. KLIKNI NA IKONU PŘILOŽIT SOUBORY	32. ZOBRAZÍ SE TI VELKÉ OKNO	33. V OKNĚ NAJEĎ NA KNIHOVNY

		
34. KLIKNI NA KNIHOVNY	35. NAJEĎ NA ŽÁDOST O PRÁCI	36. KLIKNI NA ŽÁDOST O PRÁCI
		
37. NAJEĎ NA MOTIVAČNÍ DOPIS	38. KLIKNI NA MOTIVAČNÍ DOPIS	39. ZMÁČKNI ŠIPKU DOLŮ A SJEDEŠ DOLŮ
		
40. NAJEĎ NA ODESLAT E-MAIL	41. KLIKNI NA ODESLAT E-MAIL	42. ZOBRAZÍ SE TI E-MAIL BYL ÚSPĚŠNĚ ODESLÁN
		
43. ZMÁČKNI NA ŠIPKU NAHORU A VYJEDEŠ NAHORU	44. NAJEĎ NA SVÉ JMÉNO	45. KLIKNI NA SVÉ JMÉNO

		
46. NAJEĎ NA ODHLÁSIT SE	47. KLIKNI NA ODHLÁSIT SE	48. NAJEĎ NA ČERVENÝ KŘÍŽEK V PRAVÉM ROHU
		
49. KLIKNI NA ČERVENÝ KŘÍŽEK	50. NAJEĎ NA PANEL VYPNUTÍ	51. KLIKNI NA PANEL VYPNUTÍ
		
52. POČÍTAČ JE VYPNUTÝ		

Zdroj: Vlastní zpracování

Seznam zkratk

PAS	Poruchy autistického spektra
AS	Aspergerův syndrom
EU	Evropská Unie
ČR	Česká republika
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
IVP	Individuální vzdělávací plán
ZV	Základní vzdělávání
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
SŠ	Střední škola
VP	Výzkumný případ
TU	Třídní učitel
ZZ	Zákonný zástupce