

ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY

DEVELOPING SOCIAL SKILLS OF PUPILS WITH ASPERGER SYNDROME IN THE CONDITIONS OF ELEMENTARY SCHOOL

Mgr. Janka Pilková, PhD., Mgr. Mária Paľová, PhD.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

Abstract: The paper presents the possibilities of educating pupils with Asperger Syndrome in conditions of elementary school, where works the school psychologist. It points out the importance and relevance of developing the communication skills and social skills of a pupil with Asperger's Syndrome in school conditions, as well as the importance of co-operation between school psychologist and pedagogues, parents and professional staff of schools involved in the care of a pupil with AS. Part of the contribution is a case study.

Key words: Asperger Syndrome, education at elementary school, communication skills, social skills, school psychologist.

Abstrakt: Príspevok prezentuje možnosti edukácie žiakov s Aspergerovým syndrómom v podmienkach základnej školy, na ktorej pôsobí školský psychológ. Poukazuje na dôležitosť a opodstatnenosť rozvíjania komunikačných schopností a sociálnych zručností žiaka s Aspergerovým syndrómom v podmienkach školy, ako aj na význam spolupráce školského psychológa s pedagógmi, rodičmi a odbornými zamestnancami školy, ktorí na starostlivosti o žiaka s AS taktiež participujú. Súčasťou príspevku je aj prípadová štúdia.

Kľúčové slová: Aspergerov syndróm, edukácia v základnej škole, komunikačné schopnosti, sociálne zručnosti, školský psychológ.

Úvod

Spoločnosť, v ktorej žijeme, vo výraznej miere pripisuje každodenný význam našej komunikácii (verbálnej aj neverbálnej), posudzuje to, ako vyzeráme (či sme, alebo nie sme žijúci s dobou), ako sa správame (či sme draví, alebo empaticky rešpektujúci ľudskú jedinečnosť). Zvlášť deti v mladšom a staršom školskom veku sú náročnými kritikmi toho, čo v tomto smere považované za normu, a čo už nie. Pre jedincov s Aspergerovým syndrómom (ďalej len AS) je zvládnuť štúdium na základnej škole akousi prvotnou náročnou životnou skúškou. Ani tak nie z hľadiska štúdia a dosahovania potencionálnych resp. želaných výsledkov, ako skôr z hľadiska vytvorenia si a následného udržania akceptovaného sociálneho miesta v triednom kolektíve. Nemenej náročné je aj umožnenie vlastnej sebarealizácie a optimálneho fungovania v rámci života školy.

V úvode, na celkové vovedenie do problematiky, uvádzame niekoľko základných informácií týkajúcich sa diagnózy (AS). Pojem Aspergerov syndróm prvý krát použila Lorna Wingová už roku 1981. Na základe svojich zistení vymedzila jeho základné klinické príznaky, medzi ktoré patrí nedostatok empatie, jednoduchá, jednostranná interakcia, obmedzená,

resp. neexistujúca schopnosť nadväzovať a udržať si priateľstvo, pedantská a jednotvárna reč, nedostatočná neverbálna komunikácia, nemotornosť, neprirodzené pozície, ale aj hlboký záujem o špecifické javy či predmety (Attwood, 2005, s. 21). Aktuálne diagnostické systémy (MKCH-10-SK-2016¹², DSM-V) radia Aspergerov syndróm (AS) do spektra Porúch autistického spektra (PAS) a označujú ho ako pervazívnu vývinovú poruchu¹³. Vyznačuje sa deficitmi v rámci autistickej triády v oblastiach akými sú sociálna komunikácia, sociálna interakcia, predstavivosť a iné súvisiace charakteristiky (ťažkosti pri vnímaní, v pozornosti, oslabené exekutívne funkcie, motorická dyspraxia) (in Ostaníková, 2010).

Jánošíková (2014, s.22) upozorňuje, že spoločnosť si často ani neuvedomuje, že AS je diagnóza, ktorá veľmi tesne hraničí s normou je umiestňovaná na „koniec alebo vrchol autistického ľadovca“. Zároveň upozorňuje na diagnostiku, ktorá by mala smerovať od najranejšieho obdobia a mala by byť čo „najadresnejšia“, nakoľko dlhodobé vystavovanie riziku záťaže zo sociálneho prostredia môže mať za následok vznik závažných psychických porúch, ako napr. afektívna porucha, schizofrénia, či rôzne sociálne fobie.

Uvedomujeme si, že diagnostika AS nie je jednoduchou záležitosťou. Práve naopak, ide o dlhodobý a náročný proces. Jánošíková (in Ostaníková 2010, 2014) popisuje ako najčastejšie používané metódy diagnostikovania AS screeningové dotazníky, pričom neoddeliteľnú súčasť tvoria ďalšie parciálne postupy odborníkov ako napr. psychológa, psychiatra, lekára, logopéda. Z hľadiska veku, kedy dôjde k diagnostikovaniu, sú známe i prípady, kedy bol AS diagnostikovaný až v dospelosti. Dovtedy bol jednotlivec sociálnymi skupinami vnímaný ako čudák, a s nepochopením sa pozeral na sociálny svet vo svojom blízkom okolí.

Žiaci s AS sa nevyznačujú žiadnou telesnou osobitosťou, avšak pri sociálnom kontakte je možné zistiť, že ich komunikácia, interpretovanie sociálnych situácií, ako aj samotné správanie v nich je neštandardné a vymyká sa spoločensky stanovenej norme. Deťom s AS, podľa Martinkovej (2014, s.55), chýbajú prvé mesiace a roky života možnosti neobmedzeného spoznávania sociálneho sveta prostredníctvom nevedomého, intuitívneho poznávania. Svet spoznávajú až neskôr a to prostredníctvom vedomého učenia, na základe svojich skúseností a zážitkov zo sociálnych vzťahov v rodine, v škole, pričom sa zameriavajú skôr na vlastné interpretovanie, ako na spoločenskú platnosť. Dôsledkom toho sú príliš skoro a najmä často a kriticky konfrontovaní s neporozumením, neprijatím a aj odmietaním zo strany najbližších (rodiny, triedy materskej školy, školskej triedy). Podľa Šedibovej a Vladovej (2016) sú deti s AS často obeťami šikanovania. Aj skúsenosti Šubu a Katrlíkovej (2014) poukazujú na to, že v dôsledku sociálnej naivity sa práve u týchto detí častejšie stretávame s násilím páchaným na nich ako aj zvýšením rizika pre impulzívne a násilné činy zo strany jedincov s AS z dôvodu ich oslabenej sociálnej kontroly. Nakoľko ide o širokú tému, nebudeme jej v našom príspevku venovať primárnu pozornosť, aj keď si jej existenciu jasne uvedomujeme a sme s ňou aj v samotnej praxi ako školskí psychológovia konfrontovaní. Budeme však o nej hovoriť v širších súvislostiach, a to v kontexte prevencie, ktorej cieľovým zameraním je rozvíjanie osobnostného potenciálu žiaka v zmysle rozvoja sociálnych zručností žiakov. Naše praktické rozvíjanie a optimalizovanie sociálneho fungovania žiaka, samozrejme už pri samotnom plánovaní počíta s tým, že jednotlivec s AS sa vyznačuje egocentrizmom, neprejavuje emócie v takej miere a intenzite ako to býva obvyklé u jeho rovesníkov, to isté platí aj pre reč tela. Dokážu gestami ukázať čo chcú, vedia nimi vyjadriť hnev, ale gestá iných nepochopia

¹² MKCH 10 – Medzinárodná klasifikácia chorôb vydaná Svetovou zdravotníckou organizáciou v Ženeve 1992 (slovenské vydanie 1993) do kategórie F 84 zaraďuje „pervazívne/prenikavé poruchy vývinu“, medzi ktoré patrí aj porucha F 84.5 Aspergerov syndróm.

¹³ *pervazívny* – prenikavý, vyjadrujúci fakt, že dieťa je narušené do hĺbky v mnohých smeroch. MKCH-10-SK-2016

(Attwood, 2005). Pôsobia egocentricky a chýba im schopnosť empatie. Nechápu potreby iných ľudí a svoje city dokážu len veľmi ťažko vyjadriť. Výber metód, techník ako aj foriem edukácie, ktoré si školský psychológ pri práci so žiakom s AS volí, preto rešpektuje individuálne zvláštnosti žiakov s AS a po individuálnom rozvíjaní sociálnych zručností nasleduje ich praktické uplatňovanie a prenos na skupinové školské situácie. Samozrejme s ohľadom na začleniteľný potenciál každého žiaka s AS.

Je teda na dospelých, rodičoch a odborníkoch, dať týmto deťom priestor na to, aby si tieto sociálne zručnosti osvojili a aby ich prostredníctvom transferu na každodenné situácie dokázali efektívne uplatňovať aj v ich bežnom živote.

Edukácia žiakov s AS

Edukácia žiakov s AS prebieha na SR podľa platnej legislatívy tj. zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. V zmysle § 94 ods.2 školského zákona sa postupuje podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím/bez mentálneho postihnutia (2016), pričom vzdelávanie sa môže uskutočňovať v:

- základnej škole pre žiakov s autizmom,
- v špeciálnej triede pre žiakov s autizmom v základnej škole,
- v triede základnej školy spolu s inými žiakmi, tj. formou školskej integrácie (Vladová, 2017, s.100).

V našom príspevku pojednávame o tretej možnosti vzdelávania žiaka s AS bez mentálneho postihnutia, a to formou individuálneho začlenenia v bežnej triede základnej školy. Vzdelávacie štandardy sú u žiakov s AS rovnaké ako u žiakov bez zdravotného znevýhodnenia, avšak plnenie výkonového štandardu je ovplyvnené ich limitmi vyplývajúcimi z diagnózy. Integrácia žiaka s AS je podľa Vladovej (2017, s. 103) postupný proces, kde na každom stupni vzdelávania je nutná podpora pedagógov, sociálneho prostredia a najmä rodiny. Postupne upravujú, zmierňujú a korigujú nároky na dieťa podľa toho, aké dosahuje výsledky a ako sa menia jeho individuálne potreby. Potrebné je nielen sledovať akademické dosahovanie cieľov u takéhoto žiaka, teda nielen stimulovať jeho kognitívny potenciál, ale zamerať sa najmä na dosahovanie optimálnych sociálnych cieľov, to znamená sprostredkovať žiakovi s AS možnosť začleniť sa do kolektívu, naučiť ho hrať sa tak, ako sa hrajú jeho vrstovníci, naučiť ho primerane fungovať v skupine ako jej spokojný člen.

Rôznorodosť prejavov v správaní sa žiakov s AS upozorňuje na dôležitosť výberu optimálneho prístupu v ich edukácii. Nevyhnutnosť individuálneho prístupu je zdôrazňovaná Thorovou (2004, s. 165), ktorá upozorňuje aj na potrebu včasnej intervencie, ktorá by mala nasledovať hneď po ukončení diagnostického procesu. Pre optimálnu integráciu žiaka s AS do bežnej základnej školy a jeho optimalizáciu sociálneho správania je podľa Thorovej (2006) vhodné zahájenie adaptívnej intervencie, ktorá z pohľadu spolupráce školského psychológa a špeciálneho školského pedagóga slúži k zlepšeniu adaptability dieťaťa prostredníctvom nácviku komunikácie, sociálnych, perцепčných, vizuomotorických a pracovných zručností. Jednoznačne najdôležitejším dokumentom pri edukácii žiaka s AS je *Individuálny výchovno-vzdelávací program* (ďalej len IVVP). Ten je potrebné vypracovať v spolupráci s pedagógmi, najmä triednym učiteľom a odbornými zamestnancami školy, tj. školským špeciálnym pedagógom a školským psychológom, a to na základe odporúčaní poradenského zariadenia, ktoré odporúčalo žiaka s diagnostikovaným AS vzdelávať formou školskej integrácie ako žiaka so zdravotným znevýhodnením, tj. žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Prvým krokom pre jeho vytvorenie je podľa Krčahovej a Šestákovej (2013, s.18) audit aktuálneho stavu žiakových kompetencií, ale aj vonkajších okolností ovplyvňujúcich jeho vzdelávanie. Pri tvorbe IVVP je potrebné vychádzať z odborných vyšetrení a to z psychologického vyšetrenia, špeciálno-pedagogického vyšetrenia, z vyšetrenia klinického psychológa, ktorý AS diagnostikoval, ale i doterajšej diagnostiky pedagóga, ktorý výchovu a vzdelávanie žiaka už zastrešoval. Do IVVP je implementovaný Obsah vzdelávania špecifických predmetov ako *Rozvíjanie komunikačných schopností a sociálnych zručností pre žiakov s autizmom a ďalšími PVP* a *Rozvíjanie grafomotorických zručností a písania pre žiakov s autizmom a ďalšími PVP*. Súčasťou IVVP je i organizačné zabezpečenie edukácie žiaka s AS, materiálno-technické zabezpečenie a v neposlednom rade i personálne zabezpečenie. IVVP obsahuje spôsoby špecifické zabezpečenie špeciálno-pedagogických potrieb, ako aj špecifiká vyučovacieho procesu a konkrétne úlohy a ciele, ktoré chce pedagóg dosiahnuť. Dôležitou súčasťou je aj presné uvedenie metodických pokynov na hodnotenie a klasifikovanie žiaka, tj. že bude hodnotený podľa Metodického pokynu č. 22/2011 – hodnotenie žiakov ZŠ (čl. 4, ods. 4) a prílohy č. 2 Zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v ZŠ. Nezastupiteľnú úlohu má rodič, ktorý by sa mal aktívne podieľať na výchove a vzdelávaní svojho dieťaťa, mal by školu informovať o zmenách v správaní svojho dieťaťa, či iných nepredvídateľných skutočnostiach.

Rozvíjanie komunikačných schopností a sociálnych zručností u žiakov s AS

Školský psychológ pri rozvíjaní komunikačných a sociálnych zručností žiaka s AS implementuje do svojej práce so žiakom jednotlivé Obsahy vzdelávania žiakov s AS, ktoré sú rozdelené podľa ročníkov. V nich sú orientačne stanovené ciele, obsah a proces vzdelávania podľa vekových ako aj individuálnych zvláštností žiakov. Medzi primárne ciele patrí naučiť žiaka spontánne iniciovať, udržať a viesť jednoduchý verbálny rozhovor, vedieť kontrolovať tón a silu hlasu, vnímať a porozumieť jednoduchým gestám počas rozhovoru, vedieť identifikovať emócie, ktoré prežívame, vedieť identifikovať emócie u iných. Podstatné je učiť žiakov s AS používať komunikačné schopnosti a sociálne zručnosti spontánne, v primeraných sociálnych situáciách nielen v kontakte s dospelými, ale najmä s rovesníkmi. Niekedy aj na prvý pohľad jednoduché situácie napr. čakanie na pedagóga, presun do inej učebne, či čakanie v rade na obed, môžu žiaka s AS vyvolať napätie, stres, dezorientáciu. Sociálne učenie, v jeho viacerých formách je preto u žiakov s AS absolútnou nevyhnutnosťou.

White, Keoning a Scahil (2006) uvádzajú prehľad stratégií, vhodných pre nácvik sociálnych zručností u žiakov s AS. Nácvik rozčlenili do piatich oblastí, medzi ktoré zaraďujú: *Zvyšovanie sociálnej motivácie*, v rámci ktorej autori odporúčajú podporovať sebavedomie a sebaúctu, začínať s jednoduchými a ľahko naučiteľnými zručnosťami a využívať novo osvojené zručnosti s tými už osvojenými. Rozvoj motivácie, ako aj jej skúmanie má podľa Paškovej (2010, s.8) „nesmierny význam pre pochopenie osobnosti človeka. Motivácia vytvára predpoklady pre mnohostranné uplatnenie jednotlivca, lebo je akousi hnacou silou činnosti človeka“. Druhou oblasťou je *zvyšovanie iniciatívy k sociálnej interakcii*, ktorá je postavená na vytváraní jasných a konkrétnych pravidiel. *Rozvíjanie vhodného sociálneho reagovania*, ako tretia oblasť, je uskutočniteľná prostredníctvom modelovania a hrania rolí k výučbe zručností. *V znižovaní rušivého správania* u žiakov s AS, navrhujú edukáciu špecificky štrukturovať a spraviť ju prehľadnú, so zameraním na posilňovanie pozitívneho správania. Posledná piata oblasť sa zameriava na *podporu schopnosti generalizovania*, ktorá vytvára priestor k uplatneniu zručností v bezpečnom prostredí.

Za prínosné pre pedagógov, ale aj iných ľudí (ako napr. samotných spolužiakov, rovesníkov), ktorí sú v kontakte so žiakom s AS, je možné považovať aj praktické ozrejenie problematiky Aspergerovho syndrómu - popis diagnózy AS z pohľadu chlapca s AS, ktorú vypracoval

Welton (2014). Uvedený autor na príkladoch z jeho reálneho života predstavuje základné príznaky tejto diagnózy a zároveň opisuje každodenné problémy, s ktorými sa chlapec s AS stretáva. Taktiež uvádza spôsoby ako ich rieši, resp. čo mu pri ich riešení pomáha.

Pre školského psychológa je významným vodítkom jeho práce metodický materiál zameraný na rozvoj sociálnych zručností (Šedibová, 2016), ktorý smeruje pozornosť k významnosti „integračných zručností“, ktoré napomáhajú sociálnej integrácii a vytvárajú priestor na to, aby sa žiak s AS stal členom skupiny a bol skupinou prijatý. Členstvo v skupine sa podľa nej vyznačuje vzájomnými vzťahmi, iniciovaním kontaktov, reagovaním jeden na druhého, ovplyvňovaním štruktúry interakcie. Pre žiaka s AS je veľmi dôležitý nácvik komunikačných a sociálnych zručností realizovaný prostredníctvom modelových situácií, ktoré mu dávajú dieťaťu možnosť osvojiť si efektívne vzorce správania a zároveň umožňujú nadväzovanie kamarátskych vzťahov s inými deťmi.

Podľa Gajdošovej, Herényiovej a Valihorovej (2010) sa práca školského psychológa neobmedzuje len na individuálnu, či skupinovú prácu so žiakmi. Vyzdvihujú prácu so školou ako so systémom, čo umožňuje školskému psychológovi aktívne participovať na riešení školských problémov a podieľať sa na priamej intervencii v edukačnom procese. Jednou z rozsiahlejších činností, ktorá je v jeho kompetencii je rozvoj osobnosti žiakov, duševného zdravia a rozvoj sociálnych zručností.

Deskriptívna prípadová štúdia

Cieľom spracovania prípadovej štúdie je snaha zdôrazniť potrebu aktívnej spolupráce školskej psychologičky, triednej učiteľky a rodiča na zapojení žiaka s AS do spoločenského života školskej triedy, pre ktorý sú nevyhnutné sociálno-emocionálne zručnosti.

Adam, 12 rokov

Adam je žiakom druhého stupňa bežnej základnej školy. Ako žiak s AS je integrovaný od 5. ročníka ZŠ. V zhode s tematickým zameraním príspevku uvádzame vybrané charakteristiky Adama - žiaka s AS, týkajúce sa oblasti jeho sociálneho správania – sociálnych zručností v kontexte osobnej ako aj rodinnej anamnézy. Prezentujeme len náš výber, dostupných informácií.

Tehotenstvo matky Adama bolo rizikové. Popôrodná adaptácia a ranný vývin mierne oslabený. Reč, podľa slov matky, po 3. roku života výrazne akcelerovaná - vety, pojmy. Pomerne skorý nástup záujmu o rôzne informácie (čísla, písmená, stroje, plošiny, výtahy, výšky, fakty). Pobyt Adama v MŠ bol pre problémy v komunikácii krátky. Pre podpriemernú komunikáciu s rovesníkmi, ale i doma, mal odklad PŠD o 1 rok. Po nástupne do ZŠ nastal zvýšený výskyt problémov v sociálnej oblasti, najmä problémová adaptácia na všetko nové, a zvýraznili sa ťažkosti v sociálnej interakcii najmä s rovesníkmi. Adam žije v neúplnej rodine, s matkou a starou matkou, bez súrodencov. Pri rozhovore s triednou učiteľkou a matkou školská psychologička odporučila vyšetrenie v poradenskom zariadení. Na základe psychologického vyšetrenia SCŠPP, retrospektívnej anamnézy a kvalitatívneho vyhodnotenia pozorovania dieťa bola suspektne stanovená diagnóza Pervazívna vývinová porucha - Aspergerov syndróm. Následne matka spolu so synom absolvovala vyšetrenie u klinického psychológa, ktorý u Adama potvrdil diagnózu AS s výraznou sociálnou naivitou, ľahkou ovplyvniteľnosťou, zvýšenou senzorickou citlivosťou, oslabenými exekutívnymi funkciami. Poradenské zariadenie na základe stanovenej diagnózy odporučilo vzdelávať Adama ako žiaka so ŠVVP formou školskej integrácie. Pri aplikácii špeciálnych výchovno-vzdelávacích postupov učiteľia postupujú v zmysle odporúčaní SCŠPP, a zabezpečili pre Adama nerušené miesto v triede a dbajú na kladenie primeraných požiadaviek v činnostiach, ktoré môže Adam zvládnuť.

Má zabezpečenú odbornú starostlivosť u školského špeciálneho pedagóga a školského psychológa 2x týždenne. Matka so školou aktívne spolupracuje, s triednou učiteľkou sú v dennom kontakte, aktívne komunikuje aj so školskou psychologičkou.

Adam v škole a ani doma nevyhľadáva kontakty s inými deťmi. Nepribližuje sa k nim. Ak mu je pri aktivite ponúknutá obľúbená činnosť, často o ňu prejaví záujem a zapojí sa do nej. Neprejavuje sa u neho potreba fyzicky sa priblížiť k členom rodiny. Nemá rád, keď sa ho niekto dotýka. Nespráva sa autoagresívne, a ani na okolie nereaguje agresívnymi prejavmi. Prejavuje sa u neho sociálna izolácia a zhoršená adaptácia na nové podnety v širšom školskom prostredí. V známom prostredí, napr. v kmeňovej triede alebo v pracovni školského psychológa, je smelší, avšak potrebná je určitá doba na získanie bezpečia. Vyskytuje sa u neho dráždivosť na nevyhovujúce podnety a odmietané stimuly v prostredí. Na ich prítomnosť reaguje verbalizovanou agresívnou reakciou a manifestovaním vnútorného nepokoja. Na základe preštudovania dostupných informácií a doterajšej práce s Adamom zamerala školská psychologička intervenciu najmä na tréning požadovaných vzorov a foriem správania, na nácvik relaxácie a zvládania záťažových situácií. V rámci celej triedy v spolupráci s triednou učiteľkou realizuje aktivity zamerané na budovanie zdravej identity, sebavedomia, empatie, na optimalizáciu komunikácie a rozvíjanie prosociálnych vzťahov v triede, ktoré sú realizované priamo vo výchovno-vzdelávacom procese v triede. Pri individuálnej práci s Adamom sú intervencie zamerané na nácvik konkrétnych sociálnych zručností akými sú vedieť nadviazať očný kontakt, spontánne viesť rozhovor, vedieť rozpoznať či druhá osoba na rozhovore participuje, spontánne vedieť používať jednoduché gestá, rozumieť im, rozumieť jednoduchým slovným porovnaniam a obohacovať verbálne rutiny o nové témy. Vzhľadom k tomu, že schopnosť porozumieť vlastným emóciám a citovým stavom ako aj samotné vyjadrovanie emócií, ktoré by bolo primerané veku býva u ľudí s AS narušené, rozhodli sme sa aplikovať v triede Adama program Druhý krok.

Aplikácia programu Druhý Krok

Program Druhý krok (v origináli Second Step) vytvorila medzinárodná organizácia Committee for Children so sídlom v Seattli. Prvotnou úlohou programu je redukcia agresie a rozvíjanie adekvátnych sociálnych kompetencií žiakov počas predškolskej výchovy a celej povinnej školskej dochádzky. Poskytuje preventívne pôsobenie v rozsahu všetkých ročníkov základnej a čiastočne aj strednej školy (Gajdošová, 2010, s.66). Výskumníci z Committee for Children zdôrazňujú využívanie príbehov a modelového správania pri sociálnom a emocionálnom učení detí, čo korešponduje s nácvikom sociálnych zručností podľa Grayovej (in Gajdošová, 2005), ktorá odporúča techniku spoločenských príbehov, a zároveň zohľadňuje stratégie odporúčané Whitem, Koeningom a Scahilom (2006). Každá vyučovacia hodina je facilitovaná v štýle riešenia modelového problémového príbehu. Na príbehu sa demonštruje vždy jedna konkrétna sociálna zručnosť. Ide o spôsob práce, ktorý poskytuje návod na porozumenie a vhodné používanie sociálnych zručností v bežnom živote (Gajdošová, 2005). Program Druhý krok podnecuje žiakov k tomu, aby hovorili o svojich emóciách a o tom čo prežívajú. Rovnako modeluje štandardy správania ako si poradiť s negatívnymi emóciami, napr. hnevom. Program je členený do 3 blokov, ktorými sú: nácvik empatie, regulovanie emócií, riešenie problémov v medziľudských vzťahoch. Súčasťou programu sú metodické materiály pre školu a rodinu (Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010).

Program učí žiakov porozumieť vlastným emóciám, emóciám druhých ľudí. Prostredníctvom naučenia postupnosti krokov vedie k zvládaniu hnevu a k optimálnemu riešeniu problémov či bežných situáciách zo školského prostredia.

Všetky aktivity, spájajúce sa s programom sme realizovali v kmeňovej učebni - triede, ktorá mala vyčlenený priestor pre skupinovú prácu žiakov na koberci. Všetci sme sedeli na koberci

v kruhu. Adam sa k realizovaným aktivitám staval spočiatku negatívne, neprejavoval ochotu zapojiť sa do nich. Sedel na stoličke vedľa koberca, pričom bol otočený k ostatným chrbtom. Počas samotnej realizácie rozhovoru, ako aj hry na počúvanie, sa otáčal tvárou smerom k skupine a sledoval čo sa deje. Postupne sa zapájal do realizácie programu. Najskôr tým, že si chcel sadnúť spoločne s ostatnými žiakmi do kruhu avšak počas aktivít bol pasívny. Neskôr sa začal do programu zapájať aj aktívne, čo ocenila najmä triedna učiteľka, ale i spolužiaci. Prostredníctvom rolových hier mal možnosť si rôzne školské situácie modelovo riešiť a zároveň sledovať a odpozorovať ako riešia obdobné situácie jeho spolužiaci. Pri individuálnej činnosti sme sa často na podnet Adama vracali späť k niektorým kartám a opätovne, či nanovo v iných situáciách z bežného života modelovali a variovali, čo by bolo vhodné povedať, urobiť, čo v tých situáciách prežívajú iní, čo by mohol prežívať on, aké gestá môžu vtedy používať iní ľudia, aké by mohol použiť on. Na podnet matky Adama, sme realizovali raz mesačne spoločné stretnutie v zložení Adam, matka a školská psychologička. Adam mal potrebu naučené zručnosti matke odprezentovať. I keď niektoré mal osvojené na báze teoretickosti, prínosom bolo, že na tom mohla stavať matka pri situáciách v rodinnom prostredí. Pri individuálnej činnosti sme boli často konfrontovaní novými a novými situáciami, ktoré bolo potrebné s Adamom prejsť krok po kroku. Akákoľvek drobná zmena pri riešení toho istého problému už vyvolala neistotu, zmätok a stres. Pri primeranom osvojení si určitej sociálnej zručnosti Adamom sme spolu po dohode a precíznej príprave s triednou učiteľkou realizovali opätovne skupinové aktivity v triednom kolektíve. Tu mal Adam možnosť a priestor si to vyskúšať či už prostredníctvom spomínaných rolových hier alebo riešením modelových situácií. V rámci takýchto stretnutí sa vytváral aj priestor pre pomenovanie a riešenie aj reálnych problémov, ktoré sa v triede vyskytli. Systematická práca s celou triedou ako aj individuálne s Adamom sa javí ako efektívny spôsob ako naučiť žiaka s AS a rovnako aj jeho spolužiakov, ako byť spokojnejším žiakom svojej vlastnej triedy.

Záver

Intuícia a emocionálno-sociálne vnímanie človeku v mnohých smeroch uľahčuje jeho život. Človek s ich deficitom sa stáva zraniteľnejším, mnohonásobne to platí u dieťaťa, žiaka s AS. Žiak s AS sa v škole nielen vzdeláva, ale doslova sa učí, ako sa správať a primerane žiť v sociálnom svete. Základným predpokladom pre optimálne fungovanie žiaka s AS v školskej triede a širšom školskom prostredí je rozvíjanie sociálnych zručností, komunikačných schopností a podpora zo strany triedneho učiteľa a učiteľov, ktorí ho vyučujú. Tí by sa mali v spolupráci so školským psychológom usilovať o ich optimálny rozvoj v kontexte školskej triedy, o budovanie priaznivej sociálnej klímy v triede a snažiť sa žiakovi s AS dopomôcť k vytvoreniu pozitívnych priateľských väzieb. Učiteľ by mal citlivo oboznámiť celú triedu s tým, že súčasťou triedy je i žiak s AS a edukovať žiakov o možnostiach a obmedzeniach v prístupe k danému žiakovi (samozrejmosťou je súhlas rodičov žiaka s AS a vzájomná dohoda). Usmernenie činností (v zmysle sociálnej opory), ktoré sú súčasťou každodenného školského života, zabezpečuje tím odborných zamestnancov školy, (tj. školský psychológ, školský špeciálny pedagóg v spolupráci s odborníkmi z poradenského zariadenia ako aj klinickými psychológmi, a ďalšími odborníkmi), ktorí sa venujú problematike AS nielen na teoretickej báze, ale participujú na jej praktickom uchopení v každodennom živote školy. Samotná práca s každým jednotlivcom s AS je nami vnímaná ako dlhá cesta k cieľu, do ktorého nie je možné prísť bez vzájomnej podpory a spolupráce.

Literatúra

- ATTWOOD, T. (2005). *Aspergerův syndrom*. Porucha sociálních vztahů a komunikace. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8
- GAJDOŠOVÁ, E. (2005). Čo je to emocionálna inteligencia a ako ju môžeme rozvíjať? In: *Možnosti efektívneho využívania programu proti násiliu v školách Srdce na dlani*. 2. diel. - Bratislava: Stimul. s. 6-32. ISBN 80-88982-89-8
- GAJDOŠOVÁ, E.; HERÉNYIOVÁ, G.; VALIHOVÁ, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul. ISBN 978-80-89236-81-7
- JÁNOŠÍKOVÁ, D. (2014). Aspergerov syndróm – diagnostický algoritmus. In: *Aspergerov syndróm, výzva pre výchovu, vzdelávanie, vedu a psychoterapiu*. Zborník z konferencie. Žilina. s. 21-25. ISBN 978-80-971304-1-1
- KRČAHOVÁ, E., ŠESTÁKOVÁ, S. (2013). *Tvorba individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-511-8
- MARTINKOVÁ, M. (2014). Aspergerov syndróm ako odlišné myslenie. In: *Aspergerov syndróm, výzva pre výchovu, vzdelávanie, vedu a psychoterapiu*. Zborník z konferencie. Žilina. s.53-63. ISBN 978-80-971304-1-1
- MKCH-10-SK-2016. MEDZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA CHORÔB – 10. REVÍZIA. SK - 2016. *Duševné poruchy a poruchy správania (F00 - F99)*. Popis klinických príznakov. [Online] [citované 20.11.2017]. Dostupné na internete: <<http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>>
- OSTANÍKOVÁ, D. a kol. (2010). *Autizmus z pohľadu neuropsychológie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. 260 s. ISBN 978-80-223-2825-8
- PAŠKOVÁ, L. (2010). *Výkonová motivácia v tradičnej a alternatívnej škole*. Banská Bystrica: OZ Pedagóg. ISBN 978-80-557-0019-9
- THOROVÁ, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7
- VLADOVÁ, K., LECHTA, V. a kol. (2017). *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-196-2
- ŠEDIBOVÁ, A., VLADOVÁ, K. (2016). Autizmus a ďalší pervazívni vývojové poruchy. In LECHTA, V. a kol. *Inkluzívni pedagógika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5
- ŠUBA, J., KATRLÍKOVÁ, E. (2014). Aspergerov syndróm a násilie – viktimizácia a aktívna agresia. In: *Aspergerov syndróm, výzva pre výchovu, vzdelávanie, vedu a psychoterapiu*. Zborník z konferencie. Žilina. s.16-17. ISBN 978-80-971304-1-1
- Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne vzdelávanie ISCED 1 a nižšie stredné vzdelávanie ISCED 2*. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20261:5-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. [Online] [citované 20.11.2017]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-s/>>
- WELTON, J. (2014). *Povím vám o Aspergerově syndromu. Průvodce pro rodinu a přátele*. 1. vyd. Brno. ISBN 978-80-266-0564-5
- Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

WHITE, S.W., KEONING, K., SCAHILL, L. (2006). *Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research*. [Online] [citované 20.10.2017]. Dostupné na internete: <<http://www.springerlink.com/content/x8645276kjpg7407n/>>

Kontakt:

Mgr. Janka Pilková, PhD.
Pedagogická fakulta UMB, Katedra psychológie
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
janka.pilkova@umb.sk

Mgr. Mária Paľová, PhD.
Základná škola Janka Matúšku
Kohútov sad 1752/4, 026 01 Dolný Kubín
maria.palova@zsjmdk.org