

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vzdělávání osob s Aspergerovým syndromem
The education of people with Asperger's Syndrome

Marie Fejtková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Informační technologie se zaměřením na vzdělávání — Pedagogika

Rok odevzdání: 2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Vzdělávání osob s Aspergerovým syndromem“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.07.2019

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Veronice Blažkové, Ph.D. za rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat respondentům, kteří nám umožnili nahlédnout do svého světa.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se věnuje problematice vzdělávání osob s Aspergerovým syndromem. Cílem této bakalářské práce bylo prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu zjistit, jak hodnotí průběh svého vzdělávání dnes již dospělé osoby s Aspergerovým syndromem. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje vymezení základních pojmů. Zabývá se vzděláváním žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, s přihlédnutím k problematice Aspergerova syndromu, nejen z hlediska legislativního, ale i pedagogického.

Praktická část bakalářské práce prostřednictvím třech kazuistik zjišťovala, jak hodnotí průběh svého vzdělávání dnes již dospělé osoby s Aspergerovým syndromem. Do zdrojů dat, ze kterých vycházely kazuistiky, byly zahrnuty i rozhovory respondentů, s kterými bylo provedeno interview v roce 2006 a stejné otázky jim byly položeny v roce 2018. Dalšími zdroji byly lékařské zprávy, zprávy z PPP, nově koncipovaný rozhovor s respondenty a rozhovory s matkami respondentů.

Z kazuistik vyplynulo, jak osoby s Aspergerovým syndromem hodnotily systém českého školství, vnímaly odbornost pedagogů a jakým způsobem reagovaly na šikanu. Také vyslovily svůj názor na integraci a speciální školství v České republice jako celku. Kazuistiky mapují období více než 20 let, pokrývají začátky i rozkvět integrace a nástup inkluze, a proto se staly i sondou do dějin českého školství.

KLÍČOVÁ SLOVA

Aspergerův syndrom, integrace, kazuistika, školská legislativa, speciální vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the issue of education of people with Asperger syndrome. The aim of this bachelor thesis was to learn, by the means of qualitative research methods, how already adult people with Asperger syndrome evaluate the course of their education. This thesis is divided into a theoretical and a practical section. The theoretical section contains the definition of basic terms. It deals with education of pupils and students with special educational needs, considering the issue of Asperger's syndrome, not only from the legislative point of view, but also from the pedagogical point of view.

The practical section of this bachelor thesis, by means of three case studies, investigated how already adult people with Asperger syndrome evaluate the course of their education. The sources of the data, the case studies are based on, include interviews with respondents interviewed in 2006, asking the same questions in both interviews. Other sources were medical reports, educational and psychological counselling center reports, newly conceived interviews with respondents and interviews with respondents' mothers.

The case studies revealed how people with Asperger syndrome evaluated the system of Czech education, how they perceived the teachers' expertise and how they reacted to bullying. They also expressed their opinion on integration and special education in the Czech Republic as a whole. The case studies describe a period of more than 20 years, covering the beginnings and flourishing of integration and the onset of inclusion, and have therefore also become a probe into the history of Czech education.

KEYWORDS

Asperger's syndrome, integration, case study, education legislation, special education

Obsah

1	Úvod	7
2	Aspergerův syndrom	9
3	Žáci a studenti s Aspergerovým syndromem	12
3.1	Triáda	12
3.2	Žáci s Aspergerovým syndromem a edukační proces	13
3.3	Možnosti vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem	13
3.3.1	Způsoby plnění školní docházky	14
3.3.2	Studenti s Aspergerovým syndromem na VŠ.....	15
4	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – s přihlédnutím k problematice AS	17
4.1	Integrace a inkluze	17
4.2	Legislativa.....	18
4.2.1	Východiska	18
4.2.2	Současnost	19
4.3	Projekt „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“	21
5	Praktická část.....	23
5.1	Cíl práce.....	23
5.2	Volba metody.....	23
5.3	Kazuistiky	24
5.3.1	Zdroj dat	24
5.3.2	Zpracování dat	24
5.3.3	Analýza dat.....	25
5.3.4	Kazuistika č. 1	26
5.3.5	Kazuistiku č. 2	34

5.3.6	Kazuistika č. 3	45
6	Závěr.....	54
	Seznam použitých informačních zdrojů	56
	Seznam příloh.....	60

1 Úvod

Věkově patřím do generace, která měla možnost vidět počátky integrace, nikoliv jako učitel nebo rodič, ale jako spolužák. Dnes se hovoří o integraci a inkluzi v televizi, můžeme si o ní přečíst v časopise, vyhledat si o ní informace na internetu. Ale v době mého dětství stála integrace na osobnosti učitele, který nám, spolužákům integrovaného žáka, musel vše vysvětlit sám. Zejména u dětí s Aspergerovým syndromem to byl nelehký úkol, protože na těchto dětech nebyl handicap na první pohled vidět. Aspergerův syndrom je jednou z diagnóz ze skupiny poruch autistického spektra. Se spolužáky s Aspergerovým syndromem a autismem jsem se setkávala od mateřské školy až po střední školu. Dnes vím, že to bylo tím, že spádová PPP tyto děti uměla diagnostikovat a možná, že i nějakým způsobem školy podporovala.

Nyní mám již zkušenost s dětmi s Aspergerovým syndromem jako pedagogický pracovník. Pracovala jsem na táboře, na kterém byly děti s Aspergerovým syndromem, jako vedoucí a dnes pracuji jako asistent pedagoga u dětí s Aspergerovým syndromem. Zažila jsem, jak jsou děti s Aspergerovým syndromem vzdělávány z pohledu spolužáka a i z pohledu pedagogického pracovníka, proto mne zajímalo, jak své vzdělávání hodnotí lidé s Aspergerovým syndromem sami. Cílem této bakalářské práce je tedy zjistit, jak hodnotí průběh svého vzdělávání dnes již dospělé osoby s Aspergerovým syndromem, protože jejich pohled nám může dát mnoho cenných informací, které můžeme využít v pedagogické praxi.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá vymezením pojmů, se kterými budeme dále pracovat. Zabývá se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s přihlédnutím k problematice Aspergerova syndromu, nejen z hlediska legislativního, ale i pedagogického. V teoretické části je dále vymezen samotný pojem Aspergerův syndrom, to jak se projevuje a jaký mají dopad jeho projevy na vzdělávání žáků a studentů s Aspergerovým syndromem.

V praktické části bakalářské práce jsem prostřednictvím třech kazuistik zjišťovala, jak hodnotí průběh svého vzdělávání dnes již dospělé osoby s Aspergerovým syndromem. Měla jsem jedinečnou možnost oslovit respondenty, kteří v roce 2006 poskytli rozhovor, pro

napsání práce Školní integrace žáka s Aspergerovým syndromem z pohledu žáka¹ a v roce 2018 jim položil stejné otázky, jako ty, na které odpovídali v roce 2006. Odpovědi jsem následně porovnávala a zařadila je mezi zdroje kazuistik. Dalšími zdroji byly lékařské zprávy, zprávy z PPP a nově koncipovaný rozhovor s respondenty a s jejich matkami. I u těchto jsem udělala doslovnou transkripci. A následně jsem provedla komparaci všech dat.

¹ Práce byla vypracována v rámci studijního programu Cžv na pedagogické fakultě UK v roce 2006.

2 Aspergerův syndrom

Termín Aspergerův syndrom poprvé použila Lorna Wingová v odborné publikaci v roce 1981. (Attwood, 2012, s.20) Aspergerův syndrom je řazen mezi poruchy autistického spektra. Samotný pojem „dětský infantilní autismus“ (early infantile autism) byl poprvé použit americkým psychiatrem Leo Kanerem v roce 1943. Leo Kaner v letech 1938–1943 vyšetřil 11 dětí, které nebyly schopné navázat adekvátní vztahy s blízkými osobami, neměly rády změny a měly stereotypní chování (Nesnídalová, 1994, s.20).

Aspergerův syndrom (dále jen AS) byl pojmenován po Hansu Aspergerovi, který nezávisle na Leo Kanerovi, ve své disertační práci v roce 1944, uvedl případ čtyř chlapců, jejichž stav pojmenoval jako „autistickou psychopatii“. Tito chlapci se od svých vrstevníků lišili v oblasti jazykových, sociálních a kognitivních dovedností (Attwood, 2012, s.20).

Pojem „Aspergerův syndrom“ obsahuje slovo syndrom, což je důležité si uvědomit, protože slovo *syndrom v medicíně označuje souhrn příznaků choroby* (Holub, 1992, s). Toto je důležité mít na paměti, protože diagnóza je pak stanovena podle určitých kritérií, ale ani Hans Asperger a ani Lorna Wingová neuvedli přesná kritéria (Attwood, 2012, s.28). Sám Attwood ve své knize Aspergerův syndrom (Attwood, 2012, s. 187-191) uvádí čtyři postupy určení diagnózy AS a Krejčířová v publikaci „Autismus VII: Diagnostika poruch autistického spektra dokonce pět“ (Krejčířová, 2003. s.37-42). Čeští odborníci se přidržují především dvou diagnostických postupů. Jedná se DSM-IV americké psychiatrické asociace, což je mezinárodně používaná příručka, a MKN 10, což je publikace Světové zdravotnické organizace (WHO). A je zřejmé, že se kritéria diagnózy od sebe liší. Pro potřeby státní správy, např. posudkových lékařů, je však směrodatná MKN 10, která je v České republice platná od roku 1994 (uzis.cz), ale lékaři se při diagnostice mohou odvolat i na DSM-IV. Toto je zapotřebí si uvědomit, protože i specialisté v SPC by měli vycházet z lékařských zpráv, které případně dodají rodiče dětí.

Diagnostická kritéria AS podle DSM IV (Attwood, 2012, s. 189):

- A. Kvalitativně narušená sociální interakce
- B. Omezené opakující se či stereotypní vzorce chování, zájmů a činností.

C. Poruchy zapříčiňují klinicky významné narušení sociálních, pracovních či dalších významných aspektů života.

D. Nedochozí ke klinicky významnému opoždění řečového vývoje (například jednotlivá slova ve dvou letech, slovní spojení udržující komunikaci ve třech letech).

E. Nedochozí ke klinicky významnému opoždění kognitivního vývoje, úroveň sebeobsluhy a adaptivního chování (kromě sociální interakce) odpovídá věku; zvědavost ohledně okolí v dětství je v normě.

F. Nejsou splněna kritéria pro diagnostiku jiné specifické pervazivní vývojové poruchy ani schizofrenie.

Diagnostická kritéria AS podle MKN-10 (Attwood, 2012, s. 190):

A. Z celkového hlediska nedochází ke klinicky významnému opoždění mluvené řeči, schopnosti rozumět řeči ani kognitivního vývoje. Podmínkou diagnózy je, aby do dvou let jedinec používal jednotlivá slova a do tří let se naučil používat komunikativní fráze. Sebeobsluha, adaptivní chování a zvědavost týkající se okolí by během prvních tří let měly odpovídat standardnímu intelektovému vývoji. Milníky motorického vývoje jsou však opožděné, běžná je pohybová neobratnost (není však nezbytným diagnosticky významným projevem). Běžně se vyskytují speciální dovednosti, jimiž jedinec bývá pohlcen, avšak ani ony nejsou jedním ze základních předpokladů ke stanovení diagnózy.

B. Kvalitativní odchylky ve vzájemné sociální interakci.

C. U jedince se projevuje neobyčejně silný a úzce vymezený zájem, případně omezené, opakující se a stereotypní vzorce chování, zájmy a činnosti.

Poruchu nelze přisuzovat jiným formám pervazivních vývojových poruch, simplexní schizofrenii, schizotypní poruše, obsedantně kompulzivní poruše, anankastické poruše osobnosti, reaktivní a dezinhibované poruše přichylnosti v dětství.

Pro úplnost je třeba uvést, že v DSM-V opět není Aspergerův syndrom jako samostatná diagnóza uveden a je zařazen do *diagnostické kategorie pod názvem porucha autistického spektra a zařazen jako subkategorie neurovývojových poruch* (Thorová, 2016,

s. 64). A i MKN-11 neuvažuje o Aspergerovu syndromu jako o samostatné kategorii (autismeurope.org).

Na různých školeních, o poruchách autistického spektra (dále jen PAS) pro pedagogy, se pedagogové často setkávají s tím, že odborníci pracují s tzv. „triádou poškození“. Navrhovaná opatření nápravy nevhodného chování dětí s PAS (tedy i dětí s AS) se pak často zaměřují na jednotlivé oblasti. Triádu tvoří tyto oblasti: sociální chování, komunikace a představivost (Thorová, 2016, s. 64).

Celosvětově se výskyt Aspergerova syndromu uvádí v rozmezí 0.5–0.8%. (ourworldindata.org)

3 Žáci a studenti s Aspergerovým syndromem

3.1 Triáda

Specifika chování dětí s AS se odráží i ve školním životě. Sociální chování dítěte je neobvyklé a pro okolí někdy i nepochopitelné. Dítě si většinou není schopné uvědomit, že existují nejenom pravidla „psaná“, ale i „nepšaná“. *Jakmile jsou dítěti nějaká pravidla vysvětlena, přichází k jejich neúprosnému dodržování* (Attwood, 2005, s.37). Dítě proto od spolužáků vyžaduje, aby se chovali podle pokynů učitelů, i když učitelé nejsou přítomni. Porušování pravidel hlásí učitelé a dožadují se sankcí pro provinilce. Dítě s AS se může dožadovat psaní písemné práce, protože to učitel slíbil, přestože učitel chce s dětmi látku ještě zopakovat, protože zjistil, že žáci mají mezery v učivu. *Někdy se také stává, že děti s AS uplatňují pravidla v nesprávných kontextech* (Attwood, 2005, s.37). Děti s AS mohou mít naučena pravidla slušného chování, ale nejsou schopné vždy správně odhadnout, která pravidla mají používat vůči dětem a která vůči dospělým. Takové chování samozřejmě vede k nepřijetí dítěte s AS dětským kolektivem a se třídou pak musí pracovat nejen třídní učitel, ale i odborník na PAS.

Specifika problémů v komunikaci se týká všech složek komunikace. Děti mají deficit jak v oblasti neverbální, tak v oblasti verbální komunikace. Je narušený oční kontakt, děti přistupují velmi blízko k ostatním lidem, neumí odečítat výrazy obličeje (Thorová, 2016, s. 189-191). Dítě může mít i problém se zapamatováním si tváří; pak bude pana školníka poznávat podle bot. Tón a rytmus řeči jsou netypické, řeč je hyperkorektní, může být i plná odborných výrazů. Děti s AS mají problémy s pochopením ironie a mohou brát vše doslovně. *Dítě často zahajuje hovor odkazem na něco, co dané situaci vůbec neodpovídá, porušuje společenské či kulturní normy* (Attwood, 2005, s.68).

Třetí oblast triády je představitost. Tato oblast u dětí s AS může být porušena v různém stupni, a na první pohled to však nemusí být zřejmé. V dobře strukturovaném prostředí, jako jsou hodiny naukových předmětů, to nemusí být patrné. *Mnoho dětí s AS věnuje velkou pozornost číslům. Mezi oblíbené okruhy zájmů patří encyklopedické zájmy, počítače a programování* (Thorová, 2016, s. 191). Ale v předmětech, ve kterých se očekává kreativita (např. výtvarná výchova), může být dítě zmatené a může se dostavit nevhodné

chování. Deficit v oblasti představivosti má na dítě dopad i v oblasti hry. Hry dítěte s AS jsou na úrovni dítěte mladšího věku a nerozumí hrám svých vrstevníků. Věkem se však představivost může i rozvíjet (Thorová, 2016, s. 119).

3.2 Žáci s Aspergerovým syndromem a edukační proces

Při vzdělávání žáku s AS sledujeme dva cíle. *Akademický cíl se týká zabezpečení takové edukace pro dítě, která bude maximálně stimulovat jeho kognitivní potenciál* (Lechta, 2016, s.327). Sociální cíl si klade za úkol působit na dítě prostřednictvím vrstevnické skupiny spolužáků tak, aby dítě s AS dosáhlo maximálně možné míry začlenění do společnosti. Děti by si měly osvojit dovednosti, které by jim umožnily začlenit se do kolektivu vrstevníků a pomohly by jim orientovat se ve skupinových situacích (Lechta, 2016, s. 327).

Jako největší překážka při vzdělávání dětí s AS je často zmiňováno problémové chování, kterého se mohou obávat nejen učitelé, ale i rodiče spolužáků. Pestrá škála problémového chování dětí s PAS ve škole se dá rozdělit do dvou skupin. *Nesplnění výzvy a nápadné chování* (Schopler, 1999, s 152). *Nesplnění je odborný termín pro takové chování, kdy dítě neplní pokyny... Je velmi obtížné učit neposlušné dítě. Nápadné chování (např. záchvaty vzteku) postihuje více lidí než nesplnění úkolu a ovlivňuje celou rodinu, třídu, ostatní na veřejnosti* (Schopler, 1999, s.152).

Před samotným nástupem do školy má dítě s AS možnost navštívit SPC, které se specializuje na PAS, protože správná volba školy je pro děti s PAS ještě důležitější než pro zdravé děti. Speciální pedagog ze SPC má možnost seznámit se s dítětem ještě před nástupem do školy, posoudit jeho silné i slabé stránky, a případně vypracovat doporučení pro školu, která se promítnou do IVP. *Důležité je také vytipování vhodných forem, obsahů i časového trvání domácí přípravy* (Kuchárská, 2013, s. 119).

3.3 Možnosti vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem

Možnosti vzdělávání žáků s AS jsou závislé na několika faktorech. Při rozhodování, jakým způsobem bude probíhat vzdělávání žáka s AS, se musíme především opírat o legislativu. Stranou zájmu však nesmí zůstat ani intelektové schopnosti žáka, schopnost sociální adaptace žáka na nové prostředí, možnost dojíždění do vzdálenějších škol, ale i personální připravenost vybrané školy. Pedagogové by měli být nejen odborně způsobilí, *ale*

také by měli být důkladněji připraveni na úkoly přesahující obor, zejména na emocionální blízkost svých žáků (Hájková, 2005, s. 77).

Rodiče také občas zvažují, zda nemají zvolit alternativní školu; nejčastěji se jedná o montessoriovskou a waldorfskou školu. V některých případech zvolí i školu církevní. Rodiče však ne vždy berou v úvahu, že tento typ škol většinou očekává i větší spolupráci rodiny se školou.

3.3.1 Způsoby plnění školní docházky

Školský zákon nám určuje, jakým způsobem je možné, aby žák s AS plnil povinnou školní docházku. Žák má několik možností. Nejvíce preferovaná možnost je vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Bazalová, 2017, s.127).

Běžné školy

Žák dochází do běžné školy a v případě potřeby jsou mu poskytnuta podpůrná opatření podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. Pro žáka je jistě výhodou, pokud má škola již nějakou zkušenost se vzděláváním dětí s AS. Jednou z prvních škol v Praze byla základní škola J. Gutha-Jarkovského. Základní škola má rozdělený první a druhý stupeň do různých budov. V budově druhého stupně též sídlí i víceleté gymnázium. Právě do tohoto gymnázia v roce 1999 nastoupil první žák s AS. Od té doby prošlo tímto gymnáziem a základní školou několik desítek žáků s PAS a AS (Kendíková, 2014, s. 6-16). Ředitelka školy Kendíková uvádí: *Pokud bych to měla na základě letité zkušenosti zobecnit, více se daří integrace těchto žáků na gymnázium* (Kendíková, 2014, s. 6). *Na základní škole vždy záleží na tom, od kdy je žák s PAS ve třídě. Pokud s dětmi chodí již od první třídy, bývá problémů méně. Žáci se v nižším věku mnohem lépe a přirozenějším způsobem sžívají. Příliš neřeší odlišnosti. Mnohem více problémů přichází, když žák s PAS přijde až na druhý stupeň* (Kendíková, 2014, s. 11).

Speciální školy

Další možností je, že dítě s AS bude navštěvovat speciální školu pro žáky se zdravotním postižením (Bazalová, 2017, s.127). Pro žáky s AS však speciální školy neexistují a děti s AS navštěvují školu, která je určena primárně žákům s jiným druhem zdravotního postižením. V Praze se například jedná o školy pro děti se zrakovým a sluchovým

postižením. Tyto školy volí pro děti s AS rodiče z několika důvodů. Ve třídě je snížený počet žáků, učitelé jsou nejen aprobovaní ve svém oboru, ale mají zároveň i vystudovanou speciální pedagogiku. Pro rodiče je též důležité, že tyto školy mají přímou návaznost i na střední školy pro žáky s postižením, na kterých vyučují speciální pedagogové a ve třídě je menší počet žáků.

Speciální třídy pro děti s AS

Školský zákon umožňuje, aby i v běžné škole byly založeny třídy, oddělení nebo i studijní skupiny pro děti s PAS, ale i jen s AS (Bazalová, 2017, s.127). Jako příklad takových tříd lze uvést dvě speciální třídy „autistické třídy pro děti s vysokofunkčním autismem a Aspergerovým syndromem při Základní škole Jaroslava Seiferta v Praze“. Tyto třídy jsou určeny pro žáky 1. stupně (skolaseiferta.cz).

Individuální vzdělávání žáka bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole

Školský zákon v paragrafu 41 definuje za jakých podmínek lze povolit individuální vzdělávání žáka, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole; jedná se vlastně o domácí vyučování. Tento způsob výuky musí vždy schválit ředitel příslušné školy. Rodiče musí splnit mnoho zákonem daných podmínek. Rodiče dětí s AS mohou tento typ vzdělávání zvolit proto, aby dítě nebylo sociálně přetěžováno, navíc *hodnocení chování individuálně vzdělávaného žáka se neprovádí, protože na základě § 41 odst. 5 a 6 školského zákona se hodnotí na základě konání zkoušek zvládnutí příslušného učiva, nikoli chování. Chování hodnotí škola ve vztahu k dodržování školního řádu, což je v případě individuálního vzdělávání, které se uskutečňuje mimo školu, nereálné a proti smyslu individuálního vzdělávání. Při vyplňování vysvědčení individuálně vzdělávaného žáka se proto kolonka pro hodnocení chování proškrtně* (msmt.cz). K tomuto typu vzdělávání by se však mělo přistupovat pouze v krajním případě, protože děti ve vrstevnické skupině mají více příležitostí k učení, a to nejen ve smyslu školních dovedností, ale i sociálních dovedností (Richman, 2006, s.103).

3.3.2 Studenti s Aspergerovým syndromem na VŠ

Studenti s AS mají možnost studovat i na vysokých školách. Vysoké školy zřizují speciální pracoviště, kam se mohou studenti s handicapem obrátit. Například Středisko pro podporu

studentů se specifickými potřebami (ELSA) ČVUT poskytuje i služby konkrétně zacílené na studenty s PAS (elsa.cvut.cz).

Centrum Carolina je hlavním pracovištěm Univerzity Karlovy, které zodpovídá za podporu osob se speciálními potřebami na UK – včetně studentů s poruchou autistického spektra. Kromě toho, že koordinuje celý systém služeb, některé z nich i přímo poskytuje (centrumcarolina.cuni.cz). V publikaci Cesta k inkluzi, vydané nakladatelstvím Karolinum v roce 2012, popisuje Martina Středová příběh studenta s AS, který studoval na Pedagogické fakultě UK. Student se několikrát neúspěšně pokoušel o studium na VŠ. Ačkoliv se ukázalo, že měl IQ v hodnotě 176, tak mu deficit v oblasti komunikace a plánování znemožnil úspěšně ukončit studium. Teprve když se mu dostala na Pedagogické fakultě UK podpora ve formě asistenta, který byl z řad studentů pedagogické fakulty UK, tak student mohl plnit svoje školní povinnosti. Škola dokonce sehnala studentovi praxi v ZŠ Truhlářská, kde působí učitelé, kteří mají se studenty s AS dlouholeté zkušenosti. Student UK zde úspěšně absolvoval pedagogickou praxi, při níž měl podporu svého asistenta (Středová, 2012, s.133-142).

4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – s přihlédnutím k problematice AS

4.1 Integrace a inkluze

Integrace a inkluze jsou pojmy, které se používají v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože jsou tyto pojmy někdy zaměňovány, je mezi nimi rozdíl. Trvalo delší dobu, než se významy obou pojmů ustálily. Sociologický slovník, vydaný roku 2001, definuje integraci *jako začlenění jedince do skupiny a jeho akceptování ostatními členy skupiny. V užším slova smyslu zařazování postižených jedinců do majoritní společnosti, snižování hendikepu, tj. dopadů postižení na jeho nositele (mainstreaming). Plná integrace i těžce postižených jedinců se označuje jako inkluze* (Jandourek, 2001, s. 109).

Pro pedagogy je ovšem nejdůležitější definice z pedagogického slovníku. Průcha v Pedagogický slovníku z roku 2013, definuje integraci jako *přístupy a způsoby zapojování žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními potížemi společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby...* (Průcha, 2013, s. 87) Průcha (2013) v Pedagogickém slovníku dále definoval inkluzi vzdělávání, jako *Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhávání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jedince. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby...* (Průcha 2013, s. 85) Je zřejmé, že se oba pojmy nemají zaměňovat. Integrace klade větší nároky na rodinu a dítě. Je to primárně dítě, která se musí přizpůsobit nárokům na ně ve škole kladených. Pokud není schopno zvládat výuku v běžné „normální“ škole, tak má ve vzdělání pokračovat ve škole speciální. Rodiče jsou nuceni se více podílet na vzdělávání dítěte, jsou na ně ze strany školy kladeny mnohem větší požadavky než na rodiče spolužáků integrovaného dítěte. *Integrace akceptuje duální systém vzdělávání žáků s postižením (speciální i běžné školy), ale v rámci inkluze by každá škola měla být připravena na všechny děti...inkluzivní trend usiluje o postupné odstranění dvou paralelních systémů (two – track approach) „normálního“ a „speciálního“ školství* (Lechta, 2016, s. 37).

4.2 Legislativa

4.2.1 Východiska

Tato bakalářská práce se ve své praktické části věnuje problematice vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem, kteří jsou dnes již dávno dospělí. V této kapitole se musíme zmínit i o historii školní docházky, protože teprve po porozumění historických souvislostí můžeme danou problematiku více pochopit. Ukážeme si, proč zrovna děti s Aspergerovým syndromem vypadly z jinak velmi dobře propracovaného českého systému vzdělávání.

Povinná školní docházka byla na území Čech ustanovena Marii Terezií. Veřejné školy byly založeny jako charita pro děti, jejichž rodiče neměli na vzdělání peníze (Cerman, 2012). Pokud měla rodina na soukromé učitele, tak bylo považováno za neslušné poslat děti do věřených škol. Dnes školy nepovažujeme za charitu, ale za běžnou součást života nás všech. Právo na bezplatné vzdělávání v základních a středních školách je ukotveno v § 33 Listiny základních práv a svobod (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.).

Až do roku 2004 platil Školský zákon z roku 1984, který se v § 28 věnuje školám pro mládež vyžadující speciální péči. V odstavci (1) je tato mládež uvedena pod pojmy *žáci mentálně, smyslově nebo tělesně postižení, žáci s vadami řeči, žáci s více vadami, žáci obtížně vychovatelní a žáci nemocní a oslabení, umístění ve zdravotních zařízeních* (Zákon č. 29/1984 Sb.). Teprve 1. září roku 1992 byly formou experimentálního ověřování zakládány první třídy pro děti s autismem. Bylo to poprvé, kdy děti s diagnózou PAS byly uznány jako děti vyžadující speciální péči. Tyto třídy však byly zakládány při pomocných školách a byly určeny pro děti souběžně postižené autismem a mentální retardací (Teplá, 1996). Děti s AS nespadaly však do žádné z uvedených kategorií.

Rok 1989 přinesl mnoho změn ve společenském i politickém životě, což se odrazilo i ve školství. Začal být kladen větší důraz na práva jednotlivce, a i společnost více vnímala potřeby handicapovaných občanů. Zákon č. 29/1984 Sb. Zákon o soustavě základních a středních škola však platil až do 1.1.2005, kdy nabyl účinnost školský zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělání, který přinesl velké změny. Tento zákon pohlíží na žáky z jiného úhlu pohledu a objevuje se zde nová definice.

Zákon definuje nový termín – *žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. Odstavec (1) § 16 Zákona č. 561/2004 vymezil žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako *osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, nebo sociálním znevýhodněním*.

K zákonu byla vydána vyhláška č. 73/2005 ze dne 9. února 2005 o Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vyhláška byla zajímavá i tím, že žáci nadaní a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli uznáni jako skupiny žáků, které potřebují speciální pozornost. Vyhláška pracuje s termínem „podpůrná opatření“. *Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka* (Vyhláška č. 73/2004 §1).

4.2.2 Současnost

Dne 1.9.2016 nabyla účinnost vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška uvádí novou definici „Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami“, která poprvé definuje žáka podle jeho potřeb a nikoliv podle „diagnózy.“ *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta* (Zákon 561/2004 Sb.).

Tato vyhláška upravuje pravidla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žáci jsou vzděláváni i za pomoci podpůrných opatření, která poskytují podporu k tomu, aby úspěšně zvládli školní docházku. Vyhláška má pět částí, z toho druhá a třetí část se věnují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podpůrná opatření jsou řazena do pěti stupňů a poskytují se samostatně, nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími

potřebami žáka. První stupeň představuje minimální úpravy a nemá normovanou finanční náročnost a pedagog ho realizuje bez doporučení školského poradenského zařízení. Před zahájením poskytování podpůrných opatření prvního stupně zpracuje škola plán pedagogické podpory žáka a nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření ho škola vyhodnotí. Vzor plánu pedagogické podpory je uveden v příloze č. 3 k této vyhlášce.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení (Příloha č. 5 k vyhlášce 27/2016 Sb.). V těchto stupních opatření je totiž již nutná úprava alespoň v dílčích oblastech vzdělávání i speciálně pedagogická péče. Je možná úprava maturitních zkoušek i přijímacích zkoušek na střední školy. Lze využít speciálních učebnic a pomůcek. Pokud to charakter obtíží vyžaduje, lze umožnit rozložení studia jednoho ročníku na dva roky.

Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. dopodrobna popisuje členění a základní pravidla pro uplatňování podpůrných opatření, také řeší normování finanční náročnosti. Cílem této práce není opsat obsah vyhlášky, a proto jsou zde uvedeny pouze základní orientační druhy podpůrných opatření.

Druhy podpůrných opatření:

- Individuální vzdělávací plán (§3, §4):
 - zpracovává škola, podle doporučení PPP/SPC
 - musí s ním souhlasit zletilý žák nebo jeho zákonný zástupce
 - určuje metody, formy, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení
 - školské poradenské zařízení jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu
- Asistent pedagoga (§5):
- poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi
- pracuje podle potřeby s žákem, nebo s ostatními žáky třídy
- pomáhá žákům při adaptaci na školní prostředí, při výuce
- pomáhá během vyučování a i při akcích pořádaných školou mimo školní budovu

- Poskytování podpůrných opatření žákovi používajícímu jiný komunikační systém než mluvenou řeč (§6)
- Tlumočnický českého znakového jazyka (§7)
- Přepisovat pro neslyšící (§8)
- Působení dalších osob poskytujících podporu (§9)
 - osobní asistence

V dnešní době, více než kdy dříve, může pedagog zohlednit individuální potřeby žáka. Proto je zapotřebí, aby se učitelé vzdělávali nejen ve své odbornosti, ale i ve speciální pedagogice. Zdá se, že i speciální pedagogové se budou v budoucnosti více specializovat, protože požadavky na ně kladené jsou stále vyšší. Posudky, které podle nové vyhlášky nyní vydávají, jsou mnohem podrobnější a vzhledem k tomu, že mohou navrhnout úpravy, metody, formy vzdělávání, musí se speciální pedagogové i více orientovat v obsahu jednotlivých předmětů.

4.3 Projekt „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“

Pedagog staví svoji praxi na dvou pilířích. Proto se při své práci opírá jak o zákony, tak o metodicko-pedagogické poznatky.

V roce 2013 vznikl na Palackého univerzitě v Olomouci projekt „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Projekt byl ukončen 30.6.2015 a jeho výstupem je „Katalog podpůrných opatření“. Katalog má pomoci učitelům řešit konkrétní výchovné situace a má jim také umožnit lépe porozumět jednotlivým druhům postižení. Katalog vyšel jak v tištěné formě, tak je přístupný online na stránkách projektu.

Cílem Katalogu podpůrných opatření je poskytnout pedagogickým pracovníkům ucelený manuál dostupné podpory dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento katalog pomáhá v praxi naplňovat vyhlášku č. 27/2016 (Michalík et al, 2015, s. 7). Podpora v katalogu není však vždy chápána ve stejném významu jako podpora ve Vyhlášce č.27/2016, ve které je podpora koncipována tak, aby konkrétní druh podpory byl co nejvíce univerzální a zároveň je řešena i finanční náročnost jednotlivých typů podpor.

Katalog je rozdělen na 8 částí. První část je obecná, další dílčí části se již týkají jednotlivých skupin žáků. Dílčí části jsou věnovány podpůrným opatřením pro žáky s určitým druhem

znevýhodnění. Uvádějí vhodná podpůrná opatření vzhledem k druhu a stupni postižení. Zabývají se i spoluprací rodiny se školou a prací s intaktními žáky ve třídě. Katalog také uvádí, jak by měla vypadat podpůrná opatření v jednotlivých oblastech podpory. Jedna z dílčích částí se věnuje dětem s poruchami autistického spektra, mezi které je dnes řazen i AS. Tato část je zpracovaná Zuzanou Žampachovou a Věrou Čadilovou (2015). Autorky rozdělily svoji práci do několika kapitol. První kapitola se věnuje popisu poruch autistického spektra a vybraných psychických onemocnění. Další kapitola řeší dopady poruch autistického spektra, některých dalších neurovývojových poruch a vybraných psychických poruch na vzdělávání. Třetí kapitola se věnuje pedagogické diagnostice žáka. Čtvrtá kapitola nese název “Karty podpůrných opatření“ a obsahuje popis a řešení situací v deseti oblastech pedagogické podpory. Jedná se o:

- Organizaci výuky
- Modifikaci vyučovacích metod a forem
- Intervenci
- Pomůcky
- Úpravu obsahu vzdělávání
- Hodnocení
- Přípravu na výuku
- Podporu sociální a zdravotní
- Práci s třídním kolektivem
- Úpravu prostředí

5 Praktická část

5.1 Cíl práce

Cílem praktické části bakalářské práce je prostřednictvím kazuistik zjistit, jak hodnotí průběh svého vzdělávání dnes již dospělé osoby s AS. Pro svoji práci jsem zvolila životní příběh tří chlapců s AS, kteří jsou dnes již dospělí, a jejich cesta za vzděláváním se již uzavírá.

Chlapci se v roce 2006 zúčastnili výzkumného šetření pro účely závěrečné práce „Školní integrace žáka s Aspergerovým syndromem z pohledu žáka“, která byla napsaná v rámci CŽV na PedF UK v roce 2006. Chlapci odpovídali na otázky ze strukturovaného rozhovoru a byli ochotni v roce 2018 odpovědět na stejné otázky. Za rozhovor respondenti dostali v roce 2006 drobnou finanční odměnu, kterou však v roce 2018 odmítli a poskytli rozhovor, protože mi chtěli umožnit udělat bakalářskou práci na dané téma. Na rozdíl od roku 2006 již souhlasili se zvukovým záznamem, ale i jako v roce 2006 se dožadovali úplné anonymity, proto neuvádím nejen jejich jména, ale ani konkrétní názvy škol.

5.2 Volba metody

V sociálních vědách se využívají dva typy výzkumů. Jedná se o výzkum kvantitativní, který se často používá k potvrzení nějaké hypotézy, a potřebujeme pro něj větší počet respondentů. Výzkum kvalitativní se spíše používá k odhalení a porozumění jevů. Vzhledem k podstatě sociálního jevu, kterým se chceme zabývat, jsem zvolila kvalitativní výzkum, protože jak říká Disman: *My můžeme být experty v mnoha dimenzích sociální reality, ale v subjektivní prostoru, ve kterém jedinec pro sebe interpretuje sociální realitu a podle této interpretace také jedná, můžeme být naprostými laiky. Nej kvalifikovanějším odborníkem pro tento prostor je jednotlivec sám* (Disman, 2000, s. 293).

Pro svoji práci jsem zvolila kazuistickou metodu, která se využívá v pedagogice a psychologii, když potřebujeme získat ucelený pohled na dosavadní vývoj sledovaného jedince (Michalová a Dobouravá 2011, s. 6). Hendl uvádí jako hlavní zdroj dat: rozhovory, záznamy pozorování, dokumenty (lékařské zprávy, deníky, zápisky učitele). Často se při jednom výzkumu používají všechny tři typy zdrojů dat (Hendl 2005, s. 112).

5.3 Kazuistiky

5.3.1 Zdroj dat

Jako hlavní zdroje dat pro sestavení jednotlivých kazuistik jsem použila:

1. lékařské zprávy
2. zprávy z PPP
3. strukturovaný rozhovor č.I² (sestavila jsem v r. 2018) - Tento rozhovor měl verzi jak pro respondenty, tak pro matky respondentů, která obsahovala i doplňující otázky, aby byla zvýšena objektivita odpovědí respondentů. Byl zaměřen na tři oblasti:
 - vzdělání, jako příprava na profesní život
 - názor respondenta na integraci
 - názor respondenta na vzdělávání osob s AS
4. strukturovaný rozhovor č.II³ (sestaven v r.2006 - převzatý) – Strukturovaný rozhovor proběhl s respondenty poprvé v roce 2006. V roce 2018 jsem zadala respondentům stejné otázky.
5. informace z neformálního rozhovoru s respondenty
6. informace z neformálního rozhovoru s matkami respondentů

5.3.2 Zpracování dat

1. Provedla jsem doslovnou transkripci všech rozhovorů, které proběhly v roce 2018.
2. Pro přehlednější práci s daty jsem přeepsané rozhovory naformátovala tak, aby ke každé otázce bylo možno okamžitě vyhledat „párové“ odpovědi. Komparování:
 - a. odpovědi z rozhovoru č.I (komparování podle typu respondentů) – matka x chlapec
 - b. odpovědi z rozhovoru č.II (komparování podle data) – 2006 x 2018

² Příloha č.1

³ Příloha č. 2

5.3.3 Analýza dat

Komparací dat z dostupných zdrojů jsem vybrala relevantní informace pro sepsání kazuistiky. Při komparaci jsem posuzovala míru relevantnosti zdroje. Při získávání tvrdých dat jsem upřesňovala jako zdroj analýzu dokumentů. Naopak při získávání měkkých dat jsem jako zdroj upřednostňovala rozhovory.

Sestavila jsem z dostupných zdrojů rodinnou a osobní anamnézu. Do anamnézy jsem se rozhodla nezařazovat popisy chování spadající do PAS, protože podrobný rozbor jednotlivých anamnéz by pak vydal na celou bakalářskou práci. Pro potřeby této bakalářské práce jsem však zařadila informace o tom, kdy a jak byl AS u respondentů diagnostikován a specifické projevy a dovednosti, které spadají pod AS a mohly mít vliv na vzdělávání dítěte. Zjistila jsem kolik škol navštěvoval.

Dála jsme prostřednictvím školní anamnézy zmapovala průběh vzdělávání respondenta.

Vybrala jsem odpovědi z rozhovorů, které měly nejvyšší vypovídající hodnotou pro tuto práci a ilustrovaly posun názorů respondentů v průběhu 12 let. Odpovědi jsem zařadila za školní anamnézu.⁴

Závěr každé kazuistiky má dvě části. První část tvoří přepis odpovědi z rozhoru č. II. Druhou část tvoří hodnocení průběhu školního vzdělávání respondentem z podrobné analýzy všech dat.

⁴ Všechny přeepsané rozhovory jsou vloženy ve formě příloh. (Příloha č. 3 – Příloha č. 5)

5.3.4 Kazuistika č. 1

Muž, věk: 25 let

Rodinná anamnéza: Neúplná rodina, matka VŠ – ekonom, otec SŠ – stavař. Matka s chlapcem bydlí v družstevním bytě 2+1 v Praze. Sourozence nemá. V dětství pomoc širší rodiny ze strany matky. Oba rodiče jsou zdraví.

Osobní anamnéza: Matka měla v těhotenství cukrovku. Chlapec se narodil v termínu, vážil 4,56 kg, novorozenecká žloutenka, vyšetření sluchu BERA. V po narození velký váhový úbytek – budil se hlady. Od čtyř měsíců trpěl kožními problémy, hypotonický – od šest měsíců sledován u neurologa. Opožděný vývoj řeči – v prvním roce pouze 3 slova. Rozmluvil se až ve třech letech. V předškolním věku velmi živý. Při procházkách matce utíkal.

Stanovení diagnózy AS: Podezření na PAS vyslovil neurolog v 1 roce a 7 měsících dítěte, diagnóza Aspergerův syndrom byla psychologem v PPP stanovena až v 5 letech.

Speciální dovednosti: Přestože byl v předškolním věku motoricky neobratný, byl schopen rozebrat staré elektropřístroje, a dokonce je správně sestavit zpět.

Počet navštěvovaných škol:

- mateřská škola: 3
- základní škola: 3+1 (na žádost školy byl ve 2. třídě vyšetřen na psychiatrické klinice; 4 měsíce byl vyučován ve speciální škole při nemocnici. Ve 3. třídě opět hospitalizován.)
- střední škola: 5
- nástavbové studium: 1

Školní anamnéza

Chlapec nastoupil ve čtyřech letech do MŠ. Měl atypické sociální projevy. Učitelky měly pocit, že chlapec je pro návštěvu MŠ nezralý. Matce bylo doporučeno vyšetření v PPP. Psycholog z PPP doporučil matce, aby si našla třídu MŠ s menším počtem dětí, proto matka navštívila školský odbor MČ, kde dostala kontakt na MŠ, která měla speciální třídy. Chlapec

byl přijat na celodenní pobyt, do MŠ chodil rád. Po roce MŠ zrušila speciální třídy a chlapec musel MŠ opustit. Matce se sice podařilo zapsat chlapce do jiné MŠ, tam ale směl chodit pouze na dopoledne. Chlapci se tam nelíbilo.

Na doporučení psychologa nastoupil do ZŠ, která otevřela speciální třídu pro děti LMD. První třídu absolvoval bez závažnějších potíží. Ve 2. třídě nastala změna učitelky, která chlapce neovládala a již v říjnu od matky vyžadovala, aby nechala chlapce vyšetřit na psychiatrické klinice. Chlapec byl hospitalizován, aby mohl docházet do školy při psychiatrické klinice, kde mu byla diagnostikována lehčí forma dyskalkulie a těžká forma dysgrafie. Po týdenní hospitalizaci byl propuštěn do domácí péče, ale do konce pololetí docházel do školy při psychiatrické klinice, kde se však učil jenom dvě hodiny denně. Po návratu z nemocnice byl přeřazen do jiné menší třídy, do které již bylo integrováno dítě na vozíku. Do třídy nemohly docházet obě děti současně, každé chodilo pouze na dvě hodiny denně. Třídu během několika měsíců zrušili a chlapec se ještě na konci 2. třídy vrátil zpět do své původní třídy. Na začátku 3. třídy OSPOD sehnal chlapci asistenta. Asistence probíhala pouze první čtvrtletí, pak se nepodařilo zajistit financování. Na naléhání třídní učitelky, byl chlapec znovu hospitalizován. Ošetřující lékař následně kontaktoval vedení školy a požádal o změnu třídního učitele, nebo případné přeřazení chlapce do jiné třídy. Chlapec byl přeřazen do velké třídy. Bylo to pro něj velmi náročné, a přes vstřícnost ze strany třídního učitele, nebylo možné chlapce nechat ve třídě bez asistenta. Matka se snažila sehnat asistenta v různých občanských sdružení, což se jí nepovedlo, protože nebyla vyřešena otázka financování asistentů.

Matka ve spolupráci s OSPOD (a učitelkou z 1. třídy) našla pro chlapce školu pro děti se zdravotním postižením, do které chlapec ve 4. třídě nastoupil. Již v září se projevilo, že chlapec nechodil na všechny hodiny, a že měl mezery ve znalostech – především v anglickém jazyce. Složení třídy nebylo pro chlapce ideální, ve třídě bylo několik dětí s těžší formou ADHD. Klima školní třídy se neustále zhoršovalo. Docházelo k těžké formě šikany, dokonce se stalo, že chlapce chtěli „vyhodit z okna“ – provést defenestraci. Chlapec měl následně obavu o své zdraví. Matka se po incidentu rozhodla změnit školu.

Chlapce se podařilo na konci 6. třídy převést do běžné ZŠ v místě bydliště. Učitelé byli poučeni o PAS. Chlapec si ve škole našel jednoho kamaráda, s některými spolužáky měl

trochu problematické vztahy, ale k výraznějším projevům šikany nedocházelo. Nadále přetrvávaly problémy v anglickém jazyce. Lyžařský kurz neabsolvoval, na výlety nejezdil. Byl osvobozen z hodin tělesné výchovy. Po celou dobu docházky do ZŠ nikdo s chlapcem cíleně nepracoval na nápravách SPU. Chlapec si nedokázal vést sešity tak, aby se z nich mohl kvalitně připravovat na písemky. Což se odráželo i v jeho prospěchu. Chlapec na této škole ukončil s průměrným prospěchem základní devítiletou docházku.

Protože byl manuálně zručný, zajímal se elektro instalace a počítačový hardware, nastoupil na SOŠ (obor elektro). Učitelé pro chlapce neměli velké pochopení, přestože matka dodala zprávu z PPP. Chlapec se spolužáky neměl dobré vztahy, objevovaly se náznaky šikany. Učivo bylo pro chlapce náročné; od žáků se očekávaly dobré matematické schopnosti. Rodina nemohla doma zajistit připojení na internet, což se odráželo v chlapcově prospěchu, Domácí připojení k internetu, přístup k počítači mimo školu a nákup drahých školních pomůcek škola považovala za samozřejmost. Rodina si to nemohla z finančních důvodů dovolit, proto chlapec po první ročníku musel zanechat studia.

V dalším školním roce začal studovat střední odborné učiliště – učební obor elektro. Třídní kolektiv byl složen vyhraně z chlapců, z nichž ne všichni měli o školu zájem. Ve třídě se objevila šikana, která byla zacílena na několik chlapců – včetně respondenta. Šikanu řešila policie. Dle slov matky došlo i k napadení pedagogického pracovníka. Chlapec měl ze spolužáků obavy, a proto ještě před koncem pololetí přestoupil na jiné učiliště s podobným zaměřením. Na této škole se mu již však nepodařilo dohnat probrané učivo a školu musel na konci školního roku z důvodu neprospěchu opustit.

Chlapec byl v létě na brigádě v pohostinství a následně se rozhodl změnit zaměření svého profesního života. Rozhodl se vyučit v oboru gastronomie. Chlapec nastoupil na střední odborné učiliště obor gastronomie a byl poslán již druhý týden v září na praxi. Dostal za úkol vydávat obědy, což bylo pro něj velmi náročné. Chlapec se záhy dostal do konfliktu s vedoucím praxe, protože poukazoval na nesrovnalosti v provozu. Dle slov matky vedení školy nebylo studentům s PAS nakloněno. Vedoucí ho z praxe vyloučil, proto chlapec nemohl pokračovat ve studiu a školu v prvním ročníku musel opustit. Následující školní rok nastoupil na střední odborné učiliště – učební obor kuchař-číšník. Na této škole se mu dostalo podpory ze strany vedení školy i pedagogů. Chlapec školu zdárně ukončil. Na této škole se

dokonce pokusil o pomaturitní nástavbové studium, které však pro něj bylo velmi náročné, proto školu ukončil předčasně a rozhodl se, že nastoupí do praxe.

Náhled respondenta

Co si myslíš, že by se měl člověk ve škole naučit?

- Učení – různé předměty. A tak prostě. Třeba umět víc jazyků, umět matiku, aby ho neokradli v obchodě atd. (12 let)
- Tam jde o to, aby se člověk naučil nějaké věci, které v tom životě využije. *A nějaké konkrétní věci tě napadnou?* Určitě nějakou tu finanční gramotnost. Si myslím, že ta je hodně důležitá. Která se na té škole moc neučí, no, bohužel. (25 let)

Myslíš, že tě ve škole něco naučí, co budeš později potřebovat ve svém zaměstnání?

- To je tak hloupá otázka. Samozřejmě, kdyby někdo nechodil do školy, tak nebude umět číst, psát a počítat. (12 let)
- *Respondent přemýšlí.* Určitě matika je potřeba. No, jako... *Respondent přemýšlí.* Čeština je taky určitě potřeba. Jako, no... *Respondent mlčí.* A ta ekonomika? Ta na základce není, až tak na té střední. Ale ta je taky docela dost potřebná. (25 let)

Už ses ve škole naučil něco, co si mohl později využít i doma nebo jinde mimo školu?

- Pravděpodobně. Teda jistě na 100 %. Všechno se tam naučím, co je třeba. Hlavně politiku. *Tazatel prosí o upřesnění.* Co je politika? Jaká strana je nejlepší a tak. (12 let)
- Určitě to člověk využívá v každodenním životě, jako no... *Respondent se odmlčí.* Když se rozhoduji ve finanční stránce. (25 let)

Co se ti ve škole nejvíce líbilo nebo i stále líbí?

- Všechno. Všechno. *Respondent se začne vrtět na židli a nervózně se pochichtává.* (12 let)

- Že se člověk dozví nové věci, vlastně. A že má, hlavně, nějaký stálý režim. (25 let)

Co se ti ve škole nejvíce nelíbilo nebo i stále nelíbí?

- Třeba nespravedlnost. O tom se těžko mluví, je tam dost takových věcí. Plno. (12 let)
- Tak se mi nelíbí, jakým způsobem některý učitelé učí, třeba jako... Taky záleží, jak to některý učitel umí vysvětlit. Málomocný učitel umí tu látku kvalitně vysvětlit... bohužel... Na to ten kantor musí mít jistý talent. (25 let)

Šikanoval tě někdo někdy ve škole?

- Samozřejmě. Chtěli mne vyhodit z okna. Udělat defenestraci. *Tazatel se ptá, kdy se to přihodilo.* V tomhle týdnu. Šel tam okolo nějakého kluka z devítky, tak mne hodili nazpátek do třídy. On je moc velkej, lekli se. Prý to byla legrace. *Tazatel se ptá, jak celá akce probíhala.* Vyklonili mne ven z okna – v půlce těla a pak přišel ten kluk. (12 let)
- Asi to bylo jako na základní škole hlavně. Že jsem tlustej a kdesi cosi. Že nejsem sportovně založenej a tak. (25 let)

Co si myslíš o učitelích?

- Co si myslím, že to dělaj jen, aby vydělali peníze. Většina. Že třeba nějaký učitelé se snaží, aby dětem pomohli. Někteří míň. (12 let)
- To už jsem se zmínil předtím, že málomocný učitel umí tu látku vysvětlit... jako... Že tady jde o to, jak ten učitel vysvětluje... O tom je to jako. (25 let)

Jsou spravedliví?

- Někteří jó, někteří né. (12 let)
- Jak kteří. *Respondent mlčí. Tazatel: Jaký jsou tvoji učitelé? Jsou spravedliví?*

Myslím, že jsou... *Respondent se odmlčí*. Tak na 70 % ... spravedliví... asi...

Když něčemu nerozumíš, můžeš se jich zeptat? Pomůžou ti?

- Některý jó, některý né. (12 let)
- To zase záleží, jak kteří učitelé. Některí jsou ochotní a někteří bohužel ne. *Tempo řeči se zrychluje*. Se chovají tak, že si chtějí odučit to svoje učivo. Neotravujte už nás, jako... de facto... Už táhněte domů... *Tempo řeči se vrací do normálu*. To si myslí, že jako špatný. (25 let)

Kdybych byl ředitelem školy, tak ...

- Tak bych udělal školu, kde by bylo vše zadarmo. Výlety zadarmo, škola v přírodě zadarmo, sešity zadarmo. Vše co se týká školy – zadarmo. (12 let)
- Tak bych se snažil dát dětem bezplatné kroužky. Ještě bych zrušil tu pamlskovou vyhlášku. To si myslím, že je nesmysl. (25 let)

Kdybych byl ministr školství, tak...

- Tak bych vyřadil zbytečný předměty. A udělal bych, aby byly všude pro školy vstupy zadarmo. Aby neplatily nic v muzeích. (12 let)
- Umožnil bych dětem, aby se mohly chodit bezplatně doučovat. (25 let)

Jak tě připravila škola na život?

- Tak pokud bych to měl hodnotit od 1 do 5, tak bych tomu dal asi tak 3. *Máš pocit, že ti něco ve škola chybělo?* Vzdělávání by mohlo být více zdokonalený. Jsou tam věci, které se neučí... a docela v dnešní době dost chybí... jako právní povědomí... finanční gramotnost. To by se podle mě mělo učit už v základní škole. Tím by se omezil počet zadlužených lidí. Při tom si myslím, že je to záměr toho státu. (25 let)

Chceš mi říci něco zajímavého o svých spolužácích?

- Jestli chcete. *Respondent mlčí, tazatel přitakává, že chce.* Třeba jeden umí hrát fotbal, baví ho to prostě. Jeden miluje cigarety a alkohol, druhý skáče do výšky. Každý miluje něco. (12 let)
- *Respondent mlčí.* Tak jsem si třeba všiml, že je takový trend, že hodně spolužáků užívá, jako, hodně drogy... v dnešní době... *Kdy sis toho trendu všiml?* Asi tak před pěti lety. Že se to všechno strašně zvýšilo. *Co si o tom myslí učitelé?* Moc to neřeší. Vědí o tom, ale přehlíží to. (25 let)

Hodnocení průběhu školního vzdělávání respondentem

- a) Odpověď respondenta na otázku „Jak hodnotíš průběh svého vzdělávání?“

„Celkem lineární. Já myslím, že jak to máme základní školy a střední školy, tak je to docela dobrý tady v České republice.“ (25 let)

- b) Hodnocení z analýzy rozhovorů:

Respondent má celkem konzistentní názory. Problematika nedostatečného finančního zázemí ho provází po celou dobu školní docházky. Během let se nejvíce změnil respondentův pohled na učitele. Respondent si začal více cenit jejich odborných znalostí a didaktických dovedností. S věkem se mění i jeho vnímání sociálně patologických jevů.

Školu považuje za instituci, která ho má připravit na profesní život, ale nevnímal ji jako bezpečné místo. Po celou dobu svého vzdělávání se setkával se šikanou, a dokonce i s její velmi závažnou formou, několikrát to bylo důvodem k přestupu na jinou školu. Jako relativně klidné obdobím vzdělávání vnímá období vzdělávání na druhém stupni běžné základní školy, kde měl dokonce i kamaráda. Přestože opakovaně zažil velice těžkou šikanu ze strany spolužáků, neuváděl ji jako největší problém.

Respondent měl opakovaně konflikty s vyučujícími. Chlapec ne vždy cítil podporu ze strany učitelů, od kterých očekával odbornost v jejich oboru a schopnost

předat poznatky žákům, což se ne vždy učitelům, podle jeho mínění, dařilo. U učitelů vysoce oceňuje smysl pro spravedlnost a schopnost empatie.

I když respondent vynaložil veškeré úsilí, kterého byl schopen, tak obor elektro nevystudoval. Neukončení studia v oboru elektro v podstatě vnímá jako selhání systému (neřešená šikana, nedostatečná odbornost učitelů, vyšší finanční náklady na studium). Vyučil se v oboru gastronomie, ve kterém nyní pracuje.

5.3.5 Kazuistiku č. 2

Muž, věk: 26 let

Rodinná anamnéza: Rodina neúplná, oba rodiče SŠ. Oba rodiče jsou zdraví. Otec je technik, matka byla původně knihovnice, nyní pracuje jako pedagogický pracovník. Matka vlastní rodinný domek ve Středočeském kraji, ve kterém s chlapcem bydlí. V dětství velká pomoc babičky (matka matky).

Osobní anamnéza: V těhotenství měla matka vyšší tlak. Porod v termínu proběhl císařským řezem, váha 3,05 kg. Již od narození měl chlapec poruchu spánku. Usínal pouze, když jej matka houpala v kočárku. Byl velmi neklidný. Nesnášel polohu na břiše – velmi plakal. Problémy s výživou – oslabený sací reflex. V dětství byl motoricky neobratný. V 15 letech se u chlapce se objevila epilepsie.

Stanovení diagnózy AS: Matce se zdálo chlapcovo chování neobvyklé. Když byl chlapci jeden rok, matka se obrátila na pediatřičku, která jí řekla, že se dítě vyvíjí standardním způsobem. Když byly chlapci 2 roky a 5 měsíců, matka navštívila PPP. Dle slov matky jí bylo sděleno, že je chlapce malý a nemají na něj testy, „ať si sežene něco jiného“. Matka v časopise našla kontakt na profesora Matějčka a napsala mu dopis. Doktor Matějček chlapce ve 3 letech a 10 měsících vyšetřil. Chlapec dostal diagnózu Aspergerův syndrom.

Speciální dovednosti: Velmi brzo mluvil, v pěti letech se naučil sám číst. Zájem o počítače (programování), hudbu, elektro přístroje.

Počet navštěvovaných škol:

- mateřská škola: 3
- základní škola: 2
- střední škola: 3
- pomaturitní jazykové studium: 2 (ukončeno mezinárodně uznávaným certifikátem)
- vysoká škola: 1 (1 semestr)

Školní anamnéza

Chlapec ve čtyřech letech, na základě doporučení PPP, nastoupil do MŠ v místě bydliště. PPP vydala doporučení pro přijetí MŠ až po osobní intervenci doktora Matějčka. Chlapec směl do MŠ docházet pouze na dvě hodiny denně. Třetí den po nástupu vedení MŠ oznámilo matce, že chlapec může v MŠ zůstat pouze pod podmínkou, že mu bude matka dělat osobního asistenta. Doktor Matějček v dopise však uvedl, že pro chlapce je vhodné, aby byl v MŠ bez matky.

Matka proto vyhledala MŠ se speciálními třídami, ale MŠ byla vzdálena hodinu cesty. Před nástupem do MŠ si však chlapec zlomil ruku a mohl nastoupit až po čtyřech měsících jako „nadbytečné dítě“, s kterým se ale personálně nepočítalo. Proto byla nutná asistence na akcích, které se konaly mimo budovu školy. Než se matce podařilo sehnat v nezisková organizaci osobního asistenta, dělala synovi asistenta sama. Chlapec měl nekonfliktní chování, interakci s dětmi příliš nevyhledával, ale ani ji neodmítal. Při řízené činnosti byl schopný se zapojit do skupiny.

Protože byl chlapec sociálně nezralý, dostal odklad školní docházky, přestože již v pěti letech plynule četl. Po ročním odkladu chtěla matka zapsat syna do spádové ZŠ, která ale chlapce odmítala přijmout s odůvodněním, že škola není schopna zajistit chlapci speciální péči. Vedení ZŠ navrhlo odklad o další rok, ale s tím nesouhlasila PPP. Pracovnice PPP se aktivně snažily umístit dítě do ZŠ (obvolávaly školy), ale i ony byly neúspěšné. Matka se proto obrátila na MŠMT, kde ji bylo sděleno, že pokud si sežene dalších šest dětí s AS, tak pro ně otevřou speciální třídu.

Na základě osobní intervence starosty MČ, na kterého se obrátila matka s prosbou o pomoc, byl syn přijat na běžnou ZŠ, v níž bylo vedení školy nakloněno integraci. Ve škole byl menší počet žáků. Před nástupem do ZŠ byl chlapec do školy pozván, aby si ji prohlédl a byl ve třídě „na zkoušku“. Nezisková organizace zajistila v 1. třídě osobního asistenta, který docházel do školy dvakrát týdně na dvě hodiny. Ve 2. třídě se u chlapce vystřídal tři asistenti, z toho byl jeden „civilkář“. Od 2. pololetí 3. třídy byl chlapec bez asistenta, protože třídní učitelka usoudila, že chlapec asistenta nepotřebuje. Ve 4. třídě došlo ke změně vyučujících. Čtvrtá a pátá třída byla spojena do jedné třídy a pro chlapce byla celá situace velmi složitá. Dle slov matky měli „štěstí na paní učitelku v první třídě“, ale ze strany

ostatních učitelů docházelo k častému nepochopení projevů Aspergerova syndromu. Chlapec nosil domů poznámky a „suplující“ paní učitelka v 1. třídě ho dokonce „praštila laťkou“. Celý první stupeň si chlapec udržoval výborný prospěch.

Chlapec znal některé spolužáky již z MŠ a vycházel s nimi bez větších problémů, dokonce měl i jednu kamarádku. Občas se dostával do konfliktu se spolužáky, s kterými se před nástupem neznal. Chlapec byl ze zdravotních důvodů (borelióza) ve 4. a 5. třídě uvolněn z tělesné výchovy.

Na druhém stupni došlo k další změně učitelů, do třídy nastoupili noví žáci. Nový třídní učitel chlapce nepřijal. Jeden z nových spolužáků, který měl problémové chování a byl i v diagnostickém ústavu, začal chlapce šikanovat a naváděl i ostatní spolužáky. Chlapec byl opakovaně ve škole i mimo školu (po cestě domů) spolužáky slovně i fyzicky napadán, matka musela syna vyzvedávat po vyučování ve vestibulu školy. Šikana se ve škole prohlubovala, chlapec chodil domu s modřinami a musel být ošetřen na chirurgii. Chlapec začal chodit do školy s velkými obavami.

Chlapec během 6. třídy přestoupil na jinou ZŠ, ve které matka pracovala jako nepedagogický pracovník. Chlapec byl v nové škole integrován do běžné třídy. Spolužáci chlapce nepřijali, byl vyčleňován z třídního kolektivu, ale k šikaně již nedocházelo. Občas došlo drobným nedorozuměním, ale matka mohla vše rychle vyřešit. Matka byla v každodenním spojení s vyučujícími, kteří ji informovali, když chlapec zapomněl pomůcky, nepovedla se mu písemka atd. Chlapec ukončil 9. ročník s vyznamenáním.

Na doporučení psychologa z SPC chlapec nastoupil na SOU – obor elektro. Ve třídě byli pouze chlapci, kteří se začali záhy chlapci vysmívat, šikanovat ho a vyhrožovat mu fyzickou likvidací jeho matky. Chlapec nevěděl, na koho se má obrátit se žádostí o pomoc, proto nikoho neinformoval. Situace došla tak daleko, že chlapce fyzicky napadli a útok si natáčeli na video. Chlapec po útoku skončil v nemocnici. Incident řešila policie. Chlapec se bál vrátit do školy, proto studium v listopadu ukončil, přestože se mu samotné studium líbilo.

Další školní rok chlapec nastoupil na gymnázium pro studenty se zdravotním postižením. Ve třídě byl nižší počet žáků. Chlapec se dobře adaptoval na nové prostředí. Dokonce si ve třídě našel kamaráda, se kterým je stále v kontaktu. Všichni učitelé byli

speciální pedagogové, případné konflikty s chlapcem byli schopni řešit vlastními silami. Chlapec se mohl zúčastňovat všech akcí školy, včetně několikadenních exkurzí. Chlapec měl uzpůsobené podmínky pro konání maturitní zkoušky a školu ukončil s dobrým prospěchem. Gymnázium bylo však od místa bydliště vzdáleno více než hodinu jízdy, což chlapce zatěžovalo.

Po maturitě si chlapec přál studovat elektrotechniku na VŠ, ale ze studia měl velké obavy. Po dohodě s matkou nastoupil na roční pomaturitní studium anglického jazyka na jazykové škole, zároveň se doma připravoval na přijímací zkoušky na VŠ. Spolu s matkou navštívil centrum pro pomoc studentům se speciálními potřebami příslušné VŠ, kde mu byla přislíbená pomoc – asistent z řad spolužáků. Po nástupu na VŠ se však nepodařilo asistenta sehnat. Chlapec se nebyl schopen orientovat v prostorách školy, neuměl si zapsat rozvrhy a nevěděl, jak má řešit mnoho nových sociálních situací. Učivo bylo velmi náročné. Protože se nepodařilo pro něj sehnat asistenta, školu již v průběhu prvního semestru opustil.

Další školní rok se chlapec zapsal na obchodní akademii pro studenty se zdravotním postižením, ale během několika měsíců ji opustil. Dle slov matky důvodem bylo to, že škola byla velmi daleko, a protože již měl maturitu, nebyl k návštěvě školy příliš motivován. Chlapec jako důvod uvádí, že „sociálně nemohl vyjít s některými pedagogy“.

Následující školní rok chlapec nastoupil opět do jazykové školy, kde pokračoval ve studium anglického jazyka a získal mezinárodně uznávaný certifikát. Studium ho příliš netěšilo, chtěl si ale zvednout kvalifikaci a zároveň mu vyhovovalo, že měl pravidelný denní režim. Zároveň chodil na soukromé hodiny informatiky, aby se naučil programovat a zvýšil si kvalifikace i v této oblasti.

Chlapec již o dalším studiu neuvažuje. Je nyní veden na úřadu práce a intenzivně se snaží najít zaměstnání. Zatím se mu to však nedaří.

Náhled respondenta

Co si myslíš, že by se měl člověk ve škole naučit?

- Všechno, co potřebuje ke svému povolání, který chce dělat. Všechno by měl umět, mít dobré známky. Ze všech předmětů, aby ty výsledky byly dobré. (12 let)
- „Myslím, že by se měl naučit... je pravda, že se člověk učí různé blbosti, které člověk v životě k ničemu nepotřebuje. Už na základce. Třeba ještě ne v první třídě. Ale třeba už ve čtvrté třídě, možná už ve třetí to tak bývá. Já si myslím, že člověk by se hlavně měl učit nějaké věci, které mu hlavně budou k tomu, co chce dělat.“... „A třeba pokud se někdo zajímá o historii, tak je potřeba, aby se naučil dějepis ve škole. A tak dál. Takhle si to myslím.“ (26 let)

Myslíš, že tě ve škole něco naučí, co budeš později potřebovat ve svém zaměstnání?

- K tomuhle? K tomuhle zaměstnání? Matematika je k tomu zapotřebí. Potom jestli se dostanu na nějakou tu střední školu. Tam se učí jako to programovat – vyrábět ty programy. Různý. Tohleto se tam učí. A fyzika je taky k tomu potřeba. To už se učíme od šesté třídy. (12 let)
- Vůbec nevím, co budu dělat. Na akademii jsem se učil programování. Nevím, jestli se na toho hodím. (26 let)

Už ses se ve škole naučil něco, co si mohl později využít i doma nebo jinde mimo školu?

- O těchletech předmětech? *Respondent přemýšlí.* Á – si musím vzpomenout. Třeba. *Respondent mlčí a několikrát si poposedne.* Já si musím vzpomenout. *Respondent klidně sedí a dlouho mlčí.* V jakémkoliv předmětu? Třeba jestli mně naučí něco o angličtině. My máme angličtinu – jestli potom něco třeba bude užitečná? Třeba když jsem byl, v nějaký angličtině, když bylo potřeba nějaký slovíčko, tak třeba když jsem hrál nějaké počítačové hry. Tak tomu rozumím. Tak to si mi hodilo. Tak akorát třeba mám problémy, když někdo na mne mluví a přitom nečtu text k tomu, tak málo kdy tomu rozumím. (12 let)

- „Jinde mimo školu. Tak naučil jsem se například něco ve fyzice, že jsem to využil v elektronice. Nebo třeba v informatice. Že jsme tam mohl pracovat s počítačem.“ ... „Jinak mě třeba bavím matematika. V obchodě umím spočítat dobře peníze. Nebo v angličtině. Třeba na nádraží se mě nějaký cizince ptal a já jsem mu dokázal anglicky poradit.“ (26 let)

Co se ti ve škole nejvíce líbilo nebo i stále líbí?

- Předměty nebo co? *Respondentovi bylo vysvětleno, že může říct, vše co ho napadá. Respondent se usmívá a zrychluje tempo řeči.* Třeba tenhle rok my jsme měli předmět informatika; a to se mi zdálo takový zajímavý. Protože já jsem. To je všechno o počítačích a já jsem na ně odborník. Odborník – takovej trochu už. (12 let)
- „Jako spolužáci nebo předměty? Jako předměty. Pokud bych je měl jmenovat, tak mě bavila informatika. Na základce nebo na gymplu mě to ještě tolik nezajímalo. Předtím mě na základce bavila matematika. Fyzika mě bavila, když jsme měli elektřinu. Na střední mě matematika bavila jenom s paní učitelkou, kterou jsme měli v prváku. Pak jsme ji měli jenom na matematické cvičení. *Jmenuje druhou paní učitelku.* Nebyl jsem z ní nadšený. *Mcččka (pozn. matematická cvičení)* mě bavily. Matematika s druhou paní učitelkou mě nebavila.“ ... „Po maturitě na mě tahleta paní učitelka zapůsobila takovým čarovným dojmem. Jak jsem u ní maturoval, tak jsem s ní před maturitou nemohl sociálně vyjít. Vadilo jí chování. Musel jsem na ní i dva roky po maturitě pořád myslet a ani nevím vlastně proč. „ ... „Jinak třeba na tý střední, kromě *jmenuje učitele*, si myslím, že tam byli dobří učitelé.“ (26 let)

Co se ti ve škole nejvíce nelíbilo nebo i stále nelíbí?

- Nelíbilo? *Respondent se mlčí a drbe se ve vlasech.* Teď přemýšlím, jestli toho není víc. Musím zase mít chvilku a na přemýšlení. *Respondent se velice dlouho mlčí a klátí nohama.* Hm-hm. Hm-hm. *Odmilka.* Třeba tenhle rok je středa ten můj nejhorší den, protože máme nejvíc hodin. Anebo čtvrtek, protože občas chodím i na odpolední, občas ne – kvůli borelióze. Občas jsem tam dýl. (12 let)

- Na jaký? Na základce nebo na střední? *Můžeš to vzít postupně nebo obecně. Obecně třeba spolužáci nebo učitelé. Mám to říkat dopodrobena? Jak chceš. Pokud se k tomu chceš vyjádřit, tak mi to můžeš říct. Pokud nechceš, tak nemusíš.* Tak třeba... Musím to říkat? *Nemusíš. Nemusíš říkat nic, co nechceš.* Tak na tý střední jsem nevycházel *jmenuje stejné učitelky jako v předchozích otázkách.* S tou jsem vycházel první tři roky, ale pak po maturitě mi udělala to, co jsem řekl. Jak jsem na ní musel pořád myslet. Ještě mi vadil *jméno učitele. Respondent začíná „spiklenecky“ šeptat.* Připadal mi takový zvláštní. Občas jsem měl pochybnosti, jestli neměl Aspergerův syndrom. *Řeč se vrací do normálu.* On mi připadal zfanatizovaný těmi svými učebními předměty. To byl nejzvláštnější člověk, kterého jsem poznal. Připadá mi ještě zvláštnější než Aspergeri. *Respondent slovo „Aspergeri“ šeptá.* Mně připadal hrozně divný. Mě vadilo, že měl takovou divnou tvář. Vadilo mi, že s ním nebyla žádná rozumná řeč. Né že bych s ním nedokázal vyjít. Učit se ty jeho paskvilní kecy. (26let)

Šikanoval tě někdo někdy ve škole?

- Někdo ve škole? Mne? Myslím si, že. Jo, říkali to v 6. třídě. Jeden kluk mi říkal: „Smrdíš!!“ To bylo šikánování. (12 let)
- Jo, na učňáku. Nebo i na základce. Oni mě napadli. Pak byli u výslechu. To mi řekl až policajt, že byli u výslechu. *Řešili to nějak ve škole?* No, já jsem o tom dva roky nevěděl. Potom jsem potkal jednoho spolužáka... ten mě zrovna nenapadl... to byl jiný... ten měl lepší chování. On tam byl na brigádě. Potkal jsme ho, když jel vlakem domů. Já jsme se s ním dal do řeči a zeptal jsem se ho, jestli se to nějak řešili. On říkal, že se to řešilo, že dostali dvojky z chování a snad i podmíněčné vyloučení. Za to že mě zmlátili. Hned jsem si řekl, že kdyby tohle udělali na gymplu, tak tam by asi dostali okamžitý vyloučení. Určitě. Hned jsem tohleto řekl. (26 let)

Co si myslíš o učitelích?

- O učitelích? Jsou hodní. Všichni... A myslíte jenom ty, co mě učí? Kteří jsou dobří? *Tazatel ujišťuje respondenta, že může říct vše, co ho napadne.* Napadne mne, že teď jsou všichni dobří učitelé. A pamatuju to, ještě v minulé škole jsme měli paní učitelku, to není fakt dobrá učitelka. Vona potom. Já jsem měl takový úraz, já jsem měl zlomený malíček. Vona potom – my jsme museli kvůli tomu odejít, protože vona je taková. Vodmítala všechno tohleto řešit. To prostě není schopná, takové věci vyřešit. Ona je taková divná, prostě jsme museli odejít. Ta nebyla dobrá. *Tazatel se ptá, proč měl respondent zlomený prst.* Protože my jsme se prali, on mi říkal, že smrdím. Nejdřív mne praštil, já mu potom později ve třídě chtěl voplatit. Jak jsme se prali, tak jsem nějak ten prst zlomil. (12 let)
- „Na současné škole? Na současné škole, tam si myslím, že mi nevadí. Na tý předchozí mi vadili ty tři jmenování. Hlavně *jméno*, s tou jsem nedokázal vyjít. Že... že... že... furt buzerovala a že jsem si neuměl představit, že by mě učila. Kdyby tam neučila, tak bych na té škole zůstal.“ ... (26 let)

Jsou spravedliví?

- Kromě tý jedný jsou spravedliví. (12 let)
- Který? V týhle tý škola jsou. A předtím kromě *jmenuje stejné učitele jako v předchozích otázkách.* Na základce... někteří jo. Na první střední škole... mám pocit, že oni pořádně neuměli... ty učitelé to pořádně neuměli... že oni to jako učí, ale pořádně to neuměli. Přesto to učili. To si myslím, že by to být nemělo. Ve známkování, jestli byli spravedliví? Ta škola byla pod moji úroveň, tam jsme to známkování ani moc nepoznal. Měl jsem jedničky a dvojky. (26let)

Když něčemu nerozumíš, můžeš se jich zeptat? Pomůžou ti?

- Když něčemu nerozumím? Jó. Když se přihlásím, tak často jó. Když občas někdy, že by to říkal a já jsem nedával pozor, tak to by mi asi nepomohli. Ale jinak by mi pomohli – asi. U některých jsem občas nevěděl, psali něco na tabuli, já jsem nevěděl, jestli to mám psát do sešitu nebo ne, tak jsem se jich zeptal, a to oni mi

odpověděli. (12 let)

- Ted' už nepotřebuju... já tomu rozumím. (26 let)

Kdybych byl ředitelem školy, tak ...

- Bych třeba vymýšlel, jak to udělat, kde budou jaký třídní učitelé. Kde budou jaká třída, v jaké místnosti. To bych všechno vymýšlel. (12 let)
- Tak... tak... tak si... tak si myslím, že bych postavil celou školu na hlavu, protože... protože... se na to nehodím. (26let)

Kdybych byl ministr školství, tak...

- Normální ministerstvo školství. *Respondent mlčí a přemýšlí.* Tak bych vydělával peníze a platil bych všem zaměstnancům školy, učitelům, všem těm lidem. Aby měli dost peněz. Třeba bych změnil učebnice, aby se tam psalo jinak. Že by byly ty jiný texty. Třeba, že by ty předměty nebyly ve škole všechny povinný. (12 let)
- Tak... nevím. Asi bych také něco pozastavil na hlavu. (26 let)

Jak tě připravila škola na život?

- Zatím... takže mám maturitu. Zatím si myslím, že moc ne. Uvažuju o nějakým tom dalším studiu. Připravila mě střední, protože to mám maturitu. Že nejsem blbej a mám maturitu... (26 let)

Co bys poradil ministrovi školství, jak vzdělávat děti s Aspergerovým syndromem?

-„Já myslím... já teda nechápu, že když existuje střední speciální, tak proč neexistuje i vysoká speciální. Já si říkám, že když existuje střední, tak musí být ministerstvo schopné zvládnou i vysokou speciální. Nebo aspoň vyšší odborná speciální. Na to abych asi měl, abych to zvládnul. Takže... takže... já... Tam by měli

být. Takže takhle si to myslím. Myslím si, že by tam měli být dobří učitelé... na těch speciálních školách...“... (26 let)

Hodnocení průběhu školního vzdělávání respondentem

a) Odpověď respondenta na otázku „Jak hodnotíš průběh svého vzdělávání?“

...“ Hodnotil bych to tak, že jsem získal maturitu.“ ... „Pak po maturitě jsem nastupoval na VŠ (*pozn. technického směru*). Tam jsem se opozdil s tou jazykovkou. To jsem věděl, že se po maturitě hned nedostanu. Já jsem věděl, že chci po maturitě studovat technickou školu. Ale potřeboval jsem si promyslet předně co. Takže jsem si potřeboval... jsem se připravit rok na přijímačky. Takže jsem se o rok opozdil s tou jazykovkou. Nestudoval jsem to, protože by mě ten jazyk zajímal. Studoval jsem to, protože jsem potřeboval zaplnit rok. Abych nebyl doma. „... „Tu jazykovku musím dodělat, protože je zaplacená... máma už ji zaplatila.“ (26 let)

b) Hodnocení z analýzy rozhovorů:

Při porovnání odpovědí, které chlapec poskytl v roce 2006, s odpověďmi, které poskytl v roce 2018, je patrné, že respondent měl v dětství jasnější představu o své profesní dráze. Nyní se nachází v období hledání. Protože zatím neuspěl v technických oborech, zvolil si jako náhradní řešení studium na jazykové škole, které ho ale příliš nezajímalo.

Od učitelů očekává, že budou dobře ovládat svůj předmět, což se podle jeho slov ne vždy dělo. Učitele však hodnotí také podle nestandardního kritéria – podle tvaru obličejů („má trojúhelníkovou hlavu – jako značka přednost v jízdě“, „mě vadilo, že měl takovou divnou tvář“). Na různých školách byl opakovaně šikanován spolužáky. Šikana byla i intenzivní. Nevěděl, komu si má říci o pomoc. Dodnes se s proběhlými incidenty obtížně vyrovnává.

Respondent měl již od útlého dětství zájem o počítače a elektroinstalace. Předpokládal, že ve škole získá znalosti, které mu umožní pracovat v těchto oborech.

Znalosti, které získal během středoškolského studia považoval za nedostatečné, a proto chodil na soukromé hodiny programování. Respondent má dobrou zkušenost se speciálním školstvím a přál by si, aby existovaly „speciální“ VŠ. Předpokládá, že by na nich zvládal výuku lépe než na běžné VŠ.

5.3.6 Kazuistika č. 3

Muž, věk: 25 let

Rodinná anamnéza: Rodina neúplná. Matka VŠ – pedagog, otec SŠ – telekomunikační technik. O rok starší bratr – student VŠ. Rodina bydlí v nájmu v bytě 3+1 na sídlišti v Praze. S rodinou matky je stále udržován těsný kontakt. Otec astmatik, matka zdravá.

Osobní anamnéza: Porod ve 33. týdnu, porodní váha 1830 gramů. Kříšen (zlomené žebro), novorozenecká žloutenka, 12 dní v inkubátoru. Opožděný očkovací kalendář. V předškolním věku závažné poruchy spánku, infekčně námahové astma – nemohl cvičit “Vojtovku“, protože se dusil. Reflux, nesnášel pevnou stravu do tří let. Sociálně neadekvátní chování, rigidita. Od deseti let chronické bolesti zad, ve 22 letech operace zad.

Stanovení diagnózy AS: Když bylo chlapci 2,5 roků, matka na doporučení alergologa, vyhledala dětského psychologa, protože chlapec nezvládal léčbu astmatu (např. inhalace, pobyt v lázních). Psycholog diagnostikoval lehčí mentální retardaci, neschopnost spolupráce. Alergolog následně vyjednal vyšetření na psychiatrické klinice, na které byl chlapec ve 2 letech a 10 měsících vyšetřen. Klinický psycholog diagnostikoval sociálně neadekvátní chování, rigiditu, IQ 120. Vzhledem k výšce IQ bylo neadekvátní chování přičítáno tomu, že dítě je z neúplné rodiny a matce byla doporučena svépomocná skupina pro matky samoživitelky. Matka později v časopise pro ženy našla článek o autismu a kontakty na psychiatra, který se specializoval na autismus. Chlapci byl v 5 letech diagnostikován „vysoce funkční autismus bez mentální retardace“. Na kontrolním vyšetření v 10 letech chlapec udělal zcela bezchybně testy IQ určené pro děti do 12 let. Proto dostal testy pro dospělé, které vyplnil tak, že pro dvanáctileté děti by vyšla hodnota IQ 134. Diagnóza byla změněna na Aspergerův syndrom.

Speciální dovednosti: Ve 4 letech znal číselnou řadu do 1 000 000. Ovládal násobení, dělení i mocnění číslem do 10. Uměl sčítat a odčítat zlomky se stejným jmenovatelem. V 5 letech si vymýšlel vlastní slovní úlohy na “trojčlenku“. Opožděný vývoj řeči, číst se naučil až ve škole.

Počet navštěvovaných škol:

- mateřská škola: 1
- základní škola: 2
- střední škola: 1
- vysoká škola: 2
- Doplňující informace: Respondent prošel systémem speciálního školství od MŠ až po SŠ.

Školní anamnéza

Před nástupem do MŠ chlapec navštěvoval kroužky v mateřském centru, na které chodil společně s matkou. Do spádové mateřské školy jej nepřijali, s odůvodněním, že mu nemohou poskytnout adekvátní péči. Ředitelka MŠ kontaktovala OSPOD a ten doporučil matce MŠ se speciálními třídami pro zdravotně postižené děti. Dle slov matky se v MŠ chlapci dostalo nadstandardní péče a byl učitelkami cíleně připravován na nástup do ZŠ. Dokonce pro něj v MŠ vytvořili klidový koutek. Chlapec však do MŠ docházel pouze sporadicky, protože byl často nemocný.

Matka se pokusila zapsat syna do první třídy do spádové ZŠ. Ředitelka ZŠ projevila velké obavy a navrhla matce, aby kontaktovala odbor školství MČ, který by dítě pomohl zapsat do jiné (speciální) ZŠ. Matka na doporučení odboru školství kontaktovala doporučenou zvláštní školu, kde odmítli chlapce přijmout s odůvodněním, že nesmí přijmout dítě s IQ 120. Matka tedy vyhledala SPC specializující se na autismus. Zde jí bylo doporučeno, aby syna integrovala do běžné ZŠ a bylo jí přislíbeno, že chlapci zajistí na 1 rok asistenta. Asistenta na delší dobu však již nemohli garantovat, proto matka zapsala chlapce do ZŠ pro děti se zdravotním postižením. Tato ZŠ si nekladla žádné podmínky pro přijetí.

ZŠ měla třídy se sníženým počtem žáků, které se naplňovaly maximálně do počtu 12 dětí. Chlapec měl velké absence, ale na vysvědčení měl maximálně dvě dvojky. Se spolužáky vycházel bez závažnějších problémů, protože se třídou intenzivně pracoval třídní učitel, který byl ve spojení s psychiatrem, ke kterému chlapec docházel. Chlapec jel ve 2.

třídě i do školy v přírodě, kde se mu ovšem moc nelíbilo. Ve třetí třídě nastoupil do třídy nový žák, s mírným deficitem v kognitivní oblasti, který začal chlapce slovně napadat, ničil mu věci a naváděl k tomu i ostatní spolužáky. U chlapce se začaly projevovat psychosomatické potíže a nastalo zhoršení v oblasti sociálních dovedností. Nadále si však udržel výborný prospěch, ale musel dostat slovní hodnocení z tělesné výchovy. Chlapec odmítal chodit do školy; ve třetí třídě celkově zameškal 307 hodin. Matka se pokusila o přestup na jinou školu. Soukromá ZŠ, která integrovala děti s LMD, chlapce odmítla přijmout. Matematická třída při běžné ZŠ, na kterou chlapec úspěšně složil přijímací zkoušky, nebyla ten rok pro nedostatek žáků otevřena. A proto chlapec nemohl školu změnit. Situace se na konci školního roku vyřešila sama tím, že spolužák musel opakovat ročník. Chlapec ukončil s výborným prospěchem a bez závažnějších problémů v sociální oblasti první stupeň.

Chlapec chodil ve 4. a 5. třídě s asistentem do přírodovědného kroužku do DDM.

Chlapec sice byl přijat na osmileté gymnázium, ale po dohodě matky s ředitelem gymnázia, chlapec na gymnázium nenastoupil, protože kvůli častým absencím a velké sociální zátěži hrozilo zhoršení jeho zdravotního stavu.

Na druhém stupni ZŠ se již objevily velké rozdíly v zájmech a životních preferencích chlapce a jeho spolužáků. Chlapec zcela vypadl ze třídního kolektivu. Chlapec proto přestoupil na jinou ZŠ pro děti se zdravotním postižením, kde byl klidnější kolektiv a škola kladla velký důraz na podporu samostatnosti žáků, což bylo pro matku důležité. Chlapec se zúčastňoval lyžařských výcviků, několikadenních výletů a exkurzí. Při výuce byl zapojován učiteli do skupinové práce a účastnil se i větších projektů. Protože byl diagnostikován jako nadaný žák, pokoušeli se mu učitelé dávat i úkoly navíc. To se ovšem neosvědčilo, protože chlapec doma několik hodin pracoval nad úkoly, které ho nezajímaly, a začal mít vůči škole výhrady. Proto učitelé od této praxe brzy upustili. Chlapec byl ve třídě dobře sociálně začleněn; přestal dělat o přestávce domácí úkoly, protože měl zájem o interakci se spolužáky. Celý druhý stupeň prospíval s vyznamenáním.

Chlapec studoval střední školu pro děti se zdravotním postižením. Studoval s vyznamenáním. Zúčastňoval se všech akcí pořádaných školou. Ke konfliktům se spolužáky sice nedocházelo, ale po celou dobu studia stál spíše mimo kolektiv. Mírně se

zlepšila absence, protože chlapec byl motivován chodit do školy, protože chtěl pokračovat ve studiu na vysoké škole. Měl uzpůsobené podmínky pro konání maturitní zkoušky, z českého jazyka byl hodnocen chvalitebně, z ostatních předmětů byl hodnocen výborně.

Po maturitě chlapec začal studovat přírodovědný obor na VŠ. S výběrem školy a podáním přihlášky chlapci pomáhala matka. Na VŠ měl velké problémy s dodržováním termínů a plánováním zkouškového období. Největší obtíže mu činily „laboratoře“, zejména psaní protokolů. Nebyl schopný dodržet termíny jejich odevzdání a samotné protokoly pro něj byly nepřehledné. Chlapec nežádal o žádnou podporu pro studenty se speciálními potřebami a ze začátku ani nevěděl, že tato možnost existuje. Přestože se míra absence snížila, protože chlapce škola velmi bavila, byla stále velmi vysoká. Se spolužáky nenavazoval sociální kontakt, tudíž nedostával informace neformální cestou. Studium ukončil druhým ročníkem, protože neměl splněné povinné předměty.

Chlapec chtěl získat vysokoškolské vzdělání, a proto se rozhodl přihlásit na jinou VŠ. Jako kritérium pro výběr další VŠ si stanovil, že chce obor, kde „nebudou laboratoře nebo praktika“. Chlapec si, opět s matčinou pomocí, podal novu přihlášku na technický obor na jiné VŠ.

V prvním ročníku na nové VŠ měl vážné zdravotní komplikace (operace zad) a nemohl několik týdnů chodit do školy. Zmeškal důležité termíny pro odevzdání seminárních prací a neměl splněnou docházku na většinu předmětů. Chlapec vyhledal centrum pro pomoc studentům se speciálními potřebami, kde mu navrhli rozložení prvního ročníku. O podporu pro pomoc studentům s PAS nežádal, protože po studium na první VŠ měl pocit, že sociálně už vše zvládá. Po operaci se docházka do školy výrazně zlepšila. Většinu úkolů plní v zadaném termínu. Se spolužáky navazuje větší sociální kontakt a nemá problém si najít partnera pro skupinovou práci. Nyní pracuje na bakalářské práci a připravuje se na SZZ. Přál by si pokračovat v magisterském studiu.

Náhled respondenta

Co si myslíš, že by se měl člověk ve škole naučit?

- To, co je potřeba dál do života. Třeba nenechat se ošidit v obchodě. To je docela praktický. Měl by se naučit číst a psát. To je jedna z nejdůležitějších věcí. Počítat, ale hlavně číst a psát. Protože číst a psát – kdybych se to nenaučil, tak jsem v budoucnosti nanic. Všichni to berou automaticky, že to umíme. (12 let)
- Primárně, když je to škola, tak věci, co bude potřebovat do života. Základní škola v podstatě: číst, psát, počítat; to na co bude navazovat střední a vysoká škola. ... A potom to bude v podstatě příprava na nějaké budoucí povolání. A případně se tam občas učí základy občanského soužití, ale to by se mohli naučit i doma...Nebýt toho, jaká je občas realita. (25 let)

Myslíš, že tě ve škole něco naučí, co budeš později potřebovat ve svém zaměstnání?

- Jo, ale podle mne to může být hodně z toho, co se naučím. Když pak třeba nebudu umět číst a psát, tak pak budu moc dělat jenom nějakého dělníka – a to ještě jestli to vůbec budu moc dělat. (12 let)
- Skoro všechno. Nebudu počítat teď dovednosti sociální a socializační, od toho škola není. V tuto chvíli už. (25 let)

Už ses ve škole naučil něco, co si mohl později využít i doma nebo jinde mimo školu?

- Jo, určitě. Ale už nevím, kdy a co. *Tazatel žádá, aby byl respondent konkrétnější.* Nic mne nenapadá. *Respondent má soustředěný výraz a mlčí.* Akorát tu angličtinu – tu mohu říct rovnou. Tu trochu používám na počítači. A nejen tam – např. anglická písnička v rádiu – mne zajímá, o čem to je. (12 let)
- Jelikož jsem na vysoké škole, tak už opakovaně. (25 let)

Co se ti ve škole nejvíce líbilo nebo i stále líbí?

- Asi šachový kroužek. To je tak všechno, co k tomu můžu říci. (12 let)
- Čím jsem dál, tím zajímavější věci.... V tuto chvíli je nejzajímavější vidět tu matematickou prasárnu, v níž se průměrný člověk ztratí. A přesně vědět, o co go. (25 let)

Co se ti ve škole nejvíce nelíbilo nebo i stále nelíbí?

- Učení. *Tazatel se ptá, zda může být respondent konkrétnější.* To mluví za všechno. Mne nebaví učit se. Koho by bavilo učit se? Akorát Einsteina, ale možná ani toho ne. (12 let)
- V tuto chvíli je to pravděpodobně to, že se musí ráno vstávat. (25 let)

Šikanoval tě někdo někdy ve škole?

- Nevím. *Tazatel se ptá, zda respondent pozná šikanu.* Já vím, co je šikana. (12 let)
- To si nevybavuju. Všichni jsme byli takový hovada, že těžko říct. (25 let)

Co si myslíš o učitelích?

- Vůči některým mám hodně velké výhrady. Nebudu jmenovat. Učí pracovky – ta mi vadí jako učitelka, další učí češtinu a zemák – ta mi vadí hlavně tím, co učí. (12 let)
- Víím, že na základní škole, ale potom i na střední, nebyli úplně ideální – mám teď na mysli jejich pedagogické schopnosti, ale tady na vysoké škole – není na co si stěžovat. Obzvlášť potom, co víím z doslechu, tak víím, že ti nejhorší u mě, jsou stále dost dobří učitelé. (25 let)

Jsou spravedliví?

- Podle mne jó. (12 let)
- V podstatě všichni, které si pamatuju byli spravedliví. (25 let)

Když něčemu nerozumíš, můžeš se jich zeptat? Pomůžou ti?

- Jak který učitel. Jsou učitelé, co pomáhají a co nepomáhají. Jsou ochotní pomoci každému, nebo nikomu. Při písemkách nikdy nepomáhají. (12 let)
- *Vesele*. Chce se mi říct, že ano, ale občas se najde nějaký, který ve snaze někomu pomoci, to zamotá ještě víc. (25 let)

Kdybych byl ředitelem školy, tak ...

- Ředitel – to je těžký. Asi bych dával větší pozor na řešení šikany a budu dávat pozor, aby se učilo, jak se má. Abychom nebyli furt v něčem pozadu. Aby ty děti uměly, co mají umět. Na to si dám pozor. (12 let)
- Vzhledem k tomu, co vím dneska o školství, tak rezignuju. To je ... v podstatě mám odpovídat na něco, s čím nemůžu udělat nic a chce se to po mně. (25 let)

Kdybych byl ministr školství, tak...

- Budu dávat větší pozor, aby byly nějaké funkční školní zákony. Dál – asi budu dávat pozor na to, aby se dodržovaly. Aby bylo tolik škol a tam, kde jsou zapotřebí. Mělo by tam být nejspíš, že podám demisi, protože nechci dělat ministra školství. (12 let)
- Tak... myslím... že jim převorám školský systém, vzhledem k tomu, jaký je v tom dneska bordel... chtěj rušit speciální školy... chtěj rušit zvláštní školy... tak vidím... že v podstatě se na základní škole, ti co by jinak šli na zvláštní školu, učit nemůžou, protože na to nemají. A když je místo učitelů budou učit asistenti, tak taky nebudou nic umět. A potom pro jednotlivé speciální postižení – jsou opět mnohem líp připravený než ty integrovaný. A potom se zavádějí státní maturity... už není žádná jednotná úroveň školství. Chtělo by to udělat pořádnou reorganizaci, aby se začalo nějak učit. (25 let)

Jak tě škola připravila na život?

- Jelikož ještě studuju, tak těžko říct. *Dozvěděl ses něco užitečného?* Třeba taková angličtina – ta se hodí vždycky. Ale já už nevím, kolik věcí mám pro život a kolik věcí dělám právě, protože je vím. (25 let)

Co bys poradil ministrovi školství, jak vzdělávat děti s Aspergerovým syndromem?

- „Chce se mi říct, že v principu je základ stejný. V podstatě je základ stejný u všech. Normálně maj sedět ve škole a maj se učit. Protože pokud se nebudou učit, tak neudělá nikdo nic“... „Ten, kdo má asistenta už, ten objektivně pro okolí není samostatnej. Obzvlášť, když se řekne, že je to kvůli tomu, že má problémy v hlavě. Že nevidí. A proto má průvodce, je společensky mnohem lépe tolerovatelnější než to, že je magor, takže nemůže sám za sebe jednat. Není velký rozdíl v tom vzdělávání. Akorát v detailech – a ty jsou individuální.“ (25 let)

Hodnocení průběhu školního vzdělávání respondentem

- a) Odpověď respondenta na otázku „Jak hodnotíš průběh svého vzdělávání?“

„Jako proces vzdělávání? Jo, tak furt to jde kupředu docela rychle. No, já nevím, jestli dost rychle, zejména moje znalosti. V podstatě je to o tom učit se ve škole, akorát odpadávají ty nezajímavé předměty.“ (25 let)

- b) Hodnocení z analýzy rozhovorů:

Respondent má konzistentní názory, které se během let příliš neměnily. Největší rozdíl byl zaznamenán u otázky: „Co se ti ve škole nejvíce nelíbilo nebo i stále nelíbí?“. Otázka byla poprvé položena v období, kdy respondent dostával velké množství úkolů, protože byl diagnostikován jako nadaný žák. Nechuť k učení se během let změnila v nechuť k rannímu vstávání. Z analýzy rozhovorů vyplývá, že respondent nikdy neměl pocit nepřijetí ze strany pedagogických pracovníků. Se rostoucí obtížností učiva, klesá míra nespokojenosti s vyučujícími. Učitele hodnotí převážně kladně. Oceňuje jejich schopnost předávat poznatky ze svého oboru.

Vztah ke škole se průběhem času zlepšuje, je motivován chodit do školy, od které očekává získání nových poznatků. Školu retrospektivně vnímá jako bezpečné místo, nemá pocit, že byl nějak výrazně šikanován, přestože z dokumentů vyplývá, že ve třetí třídě se kvůli šikaně matka pokoušela změnit školu. Nenaznamenal, že matka měla problémy s jeho zařazením do běžných škol.

Školu hodnotí jako instituci, která žáka má připravit na profesní život. Vysoce oceňuje existenci speciálního školství. Na nižším stupni škol přiznává školám funkci socializační. Asistenci nepovažuje za vhodnou pro děti s handicapem v sociální oblasti, protože má pocit, že jim to brání k dosažení samostatnosti.

6 Závěr

Tato bakalářská práce se věnuje problematice vzdělávání osob s Aspergerovým syndromem (dále jen AS). Dnes máme mnoho kvalitních publikací, které se této problematice věnují, ale většina z nich je psána z pohledu odborníka nebo rodiče. Z toho důvodu jsem se chtěla podívat na vzdělávání očima těch, kterých se to týká nejvíce. Zajímalo mne, jak hodnotí průběh svého vzdělávání samotní studenti a žáci s AS, protože jako budoucí pedagog cítím, že čím více jim porozumím, tím lépe jim budu schopna předávat poznatky ze svého oboru.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, které se vzájemně doplňují. Teoretická část nás seznamuje se základními pojmy jako Aspergerův syndrom, integrace, inkluze a obsahuje i vybrané legislativní normy. V teoretické části je dále věnován prostor Aspergerovu syndromu z pohledu pedagoga.

Praktická část tvoří stěžejní část bakalářské práce. Prostřednictvím metod a technik kvalitativního výzkumu jsem zjišťovala, jak hodnotí průběh svého vzdělávání dnes již dospělé osoby s AS. Vypracovala jsem tři kazuistiky, které mapují průběh vzdělávání osob s AS od mateřské školy až po ukončení formálního vzdělávání. Každá z kazuistik mapovala jeden životní příběh. Poznatky ze tří kazuistik se nemohou samozřejmě zevšeobecňovat, ale díky jejich komplexnosti z nich lze vyčíst mnoho zajímavého.

Jednoznačně se dá říci, že cesta za vzděláním nebyla pro studenty z kazuistik jednoduchá, ale pro jejich matky byla ještě složitější. Snad největším problémem pro matky bylo samotné zapsání dítěte do základní školy, což byl ale problém, který samotní studenti řešit nemuseli.

Studenti, po celou dobu školní docházky, vnímali školu jako instituci, která je má připravit na profesní život. Kazuistiky zachytily velice závažné formy šikany, kterou škola neřešila. Alarmující je, že si studenti neuměli říci o pomoc, případně jim pomoc ze strany školy nebyla poskytnuta. Šikana byla zachycena na všech stupních a typech škol a dokonce stala i důvodem pro přestup na jinou školu.

Ve všech kazuistikách se projevilo, že studenti si vybrali svoje profesní zaměření již na prvním stupni. S rostoucím věkem studentů rostly jejich požadavky na učitele. Studenti

očekávali, že pedagogové budou mít odborné znalosti, které dokáží adekvátním způsobem předávat žákům. Toto se pedagogům, podle mínění studentů, ne vždy dařilo. Studenti se usilovně snažili získat vzdělání v oboru, který je bavil již od dětství, což se v podstatě žádnému z nich nepodařilo. Z pohledu studentů se může zdát, že na neúspěchu se podílelo i selhání systémů. Zatímco na SŠ se jednalo o šikanu, která vedla k zanechání studia ve vybraném oboru, tak na VŠ se jednalo o nedostatečnou sociální podporu. Přítomnost asistenta z řad studentů by patrně zvýšila pravděpodobnost zdárného ukončení studia. Ve dvou případech dosáhly sledované osoby nakonec nejvyšší vzdělání v oblasti, ve které demonstrovaly své vlohy již v předškolním věku. Chlapec, který se naučil sám číst, vystudoval pomaturitní studium na jazykové škole. Chlapec, který měl mimořádné matematické nadání, studuje na vysoké škole technického směru. Ale oba to hodnotí spíše jako náhradní životní program.

Zajímavý je postoj studentů ke speciálnímu školství. Student z kazuistiky č. 3, který prošel systémem speciálního školství od mateřské školy až po maturitu, vysoce oceňuje systém speciálního školství ČR, ale o pomoc z důvodu postižení AS, na vysoké škole nežádal. Naproti tomu student z kazuistiky č. 2, který chodil na běžnou základní školu, ale absolvoval gymnázium pro studenty se zdravotním postižením, v rozhovoru řekl: „Já teda nechápu, že když existuje střední speciální, tak proč neexistuje vysoká speciální.“

Pro svoje kazuistiky jsem si vybrala osoby s Aspergerovým syndromem, které jsou dnes již dospělé a jejich cesta za vzděláním se uzavírá. Zažily nejen nesmělé počátky integrace, ale i její rozkvět. Byly vzdělávány jak na běžných školách, tak na „školách podle paragrafu 16“ a jejich vzdělávání se uzavírá v době nástupu inkluze. Jejich příběh se tak nechtěně stal i historickou sondou do dějin českého školství.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Překlad Dagmar Břejlová. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 203 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-262-0193-9.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 207 stran. ISBN 978-80-262-1195-2.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- FEJTKOVÁ, M. Školní integrace žáka s Aspergerovým syndromem z pohledu žáka. Praha, 2006. 54 s. Závěrečná práce Čzv. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Miroslava Jelínková.
- HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. 123 s. ISBN 80-86856-05-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HOLUB, Josef a Stanislav LAYER. *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím*. 4. vyd. Praha: SPN, 1992. 483 s. Odborné slovníky. ISBN 80-04-23715-0.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, MAZEL, Jan a SLÁDEK, Adam. *A proč ne?: nebývale otevřený rozhovor ředitelky školy se svými studenty*. Vyd. 1. V Praze: Pasparta, 2014. 120 s. ISBN 978-80-905576-8-0.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Autismus VII.: Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003.
- KUCHARSKÁ, Anna et al. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

- KVĚTOŇOVÁ-Švecová, Lea, STRNADOVÁ, Iva a HÁJKOVÁ, Vanda. *Cesty k inkluzi*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012. 167 s., [4] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-2086-2.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Překlad Tereza Hubáčková. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 463 stran. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7. Dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-pas.pdf>
- MICHALOVÁ, Zdeňka a DOUBRAVOVÁ, Šárka. *Případová studie - kazuistika jako závěrečná práce: určeno pro Studium v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. 48 s. ISBN 978-80-7494-107-8.
- NESNÍDALOVÁ, Růžena. *Extrémní osamělost*. 2., opr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 1994. 163 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-024-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 127 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-102-6.
- SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Překlad Miroslava Jelínková. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 172 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-202-5.
- STŘEDOVÁ, Martina. Vysokoškolské studium a Aspergerův syndrom. In: Květoňová-Švecová, Lea, Strnadová, Iva a Hájková, Vanda. *Cesty k inkluzi*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012. 167 s., [4] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-2086-2.
- TEPLÁ, Marta. *Vzdělávání dětí s autismem v České republice*. Speciální pedagogika, 1996, roč. 6, č. 1, s. 32-36. ISSN 0862-1632.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. 493 stran, 8 nečíslovaných stran obrazových příloh. ISBN 978-80-262-0768-9.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1. Dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-pas.pdf>

Zákony:

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. Listina základních práv a svobod, ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol

Elektronické zdroje:

AUTISM EUROPE. *World Health Organisation updates classification of autism in the ICD-11* [online]. 2018-06-21 [cit. 2019-06-01]. Dostupné z: <https://www.autismeurope.org/blog/2018/06/21/world-health-organisation-updates-classification-of-autism-in-the-icd-11/>

CENTRUM CAROLINA – INFORMAČNÍ, PORADENSKÉ A SOCIÁLNÍ CENTRUM UK. *Speciální potřeby*. [online]. [cit. 2019-05-30]. Dostupné z: <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-13.html>

CERMAN, I., Zavedla Marie Terezie povinnou školní docházku? Objev nebo omyl?.
iDNES.cz. [online]. 3.9.2012 [cit. 2018-11-28]. Dostupné z:
<http://ivocerman.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=285878>

ELSA - STŘEDISKO PRO PODPORU STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI.
Služby střediska. [online]. [cit. 2019-05-30]. Dostupné z:
http://www.elsa.cvut.cz/?m=pro_studenty&menu=sluzby-strediska#studenti-autismus

MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. [online]. *Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole*. 2016 [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/46873/>.

RITCHIE, Hannah a Max ROSER. *Neurodevelopmental disorders. Our word in data* [online]. 2017 [cit. 2019-06-28]. Dostupné z:
<https://ourworldindata.org/neurodevelopmental-disorders>

SUCHÁ, Marie. *Koncepce dlouhodobého rozvoje zařízení: DLOUHODOBÝ ZÁMĚR ŠKOLY –na období 4 let* [online]. Základní škola a mateřská škola Jaroslava Praha, 2016 [cit. 2019-05-30]. Dostupné z:
https://skolaseiferta.cz/zs/JPSYS/soubory/S_31032019_2157020_u4.pdf

ÚZIS ČR | ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *MKN Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. [cit. 2019-06-01]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>

Seznam příloh

Příloha 1 – Strukturovaný rozhovor č. I

Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor č. II

Příloha 3 – Transkripce rozhovorů ke kazuistice č. 1

Příloha 4 – Transkripce rozhovorů ke kazuistice č. 2

Příloha 5 – Transkripce rozhovorů ke kazuistice č. 3