

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zkušenost učitelů s žákem s Aspergerovým syndromem na 1. stupni běžné
základní školy

The Experience of Teachers with a Pupil with Asperger's Syndrome in
Primary School

Bc. Klára Lampová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie (navazující magisterské)

Studijní obor: Psychologie

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zkušenost učitelů s žákem s Aspergerovým syndromem na 1. stupni běžné základní školy 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 10. 7. 2021

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce PhDr. Veronice Pavlas Martanové, Ph.D. za podporu, vedení a podnětné připomínky k mé práci. Mé poděkování patří také všem paní učitelkám, které se zapojily do výzkumné části mé práce a daly tím možnost, aby vznikla.

ABSTRAKT

Diplomová práce navazuje na bakalářskou práci “Školní a poradenská trajektorie dítěte s Aspergerovým syndromem”, kde byla popisována zkušenost dětí s touto diagnózou a jejich rodičů se školní docházkou. Tentokrát je problematika nahlížena z pohledu učitelů 1. stupně základní školy, kteří mají zkušenost s žákem s Aspergerovým syndromem. Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaných rozhovorů a zvolena byla kvalitativní metoda. Na základě analýzy výsledků vznikly následující oblasti zjištění: „Jak to všechno začalo“, Co obnáší mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, Konflikty, Co pomáhá, Prožívání inkluze dítěte s Aspergerovým syndromem jeho třídním učitelem, „...tak si člověk říká, jestli to za to stojí”. Ve výsledcích se nejčastěji objevovala individualita dítěte a nedostatek času a prostoru ze strany učitelů ve vyhovění individuálním potřebám inkudovaných dětí, důležitost podpory ze strany asistenta pedagoga a také důležitost spolupráce s rodinou dítěte. Rovněž zahrnuje teoretické vymezení problematiky začlenění žáků s Aspergerovým syndromem do 1. stupně běžné základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Aspergerův syndrom, učitelé, základní škola, zkušenost, poruchy autistického spektra

ABSTRACT

The diploma thesis follows the bachelor thesis “School and Counselling Trajectory of a Child with Asperger’s Syndrome”, where the experience of children with this diagnosis and their parents with school attendance was described. This time it is viewed from the perspective of primary school teachers who have experience with a pupil with Asperger’s syndrome. For data collecting a semi-structured interviews about Asperger’s syndrome were used and a qualitative method was chosen. Based on the analysis of the results, the following areas were found: "how it all started", what it means to have a pupil with Asperger's syndrome in the classroom, conflicts, what helps, experiencing inclusion of a child with Asperger's syndrome by his class teacher, „...so one wonders, if it’s worth it”. The results most often included the individuality of the child and the lack of time and space on the part of teachers in meeting the individual needs of included children, the importance of support from the teaching assistant and also the importance of cooperation with the child's family. The work also includes the theoretical definition of the inclusion of pupils with Asperger’s syndrome into regular primary school.

KEYWORDS

Asperger’s syndrome, teachers, primary school, experience, autism spectrum disorders

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická východiska	9
1.1 Vymezení Aspergerova syndromu vzhledem k poruchám autistického spektra ...	9
1.1.1 Oblast komunikace	10
1.1.2 Oblast sociálních interakcí a sociálního chování.....	13
1.1.3 Typologie poruch autistického spektra (tedy i Aspergerova syndromu) s ohledem na vzdělávání na prvním stupni běžné základní školy	15
1.2 Inkluzivní vzdělávání	16
1.2.1 Pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání u dětí s Aspergerovým syndromem	19
1.3 Formy podpory dítěte s Aspergerovým syndromem, které mohou pomoci i učitelům	21
1.3.1 Doporučení z literatury	21
1.3.2 Legislativa	26
1.4 Zkušenost učitelů s dětmi s Aspergerovým syndromem	28
1.4.1 Aktuální výzkumná zjištění související s inkluzí dítěte s Aspergerovým syndromem a učitelů.....	28
2 Výzkum	31
2.1 Cíle výzkumu.....	31
2.2 Výzkumné otázky	31
2.3 Metodologie.....	31
2.3.1 Úvod	31
2.3.2 Výzkumný soubor.....	31
2.3.3 Metoda sběru dat	32
2.3.4 Analýza dat.....	33

2.3.5	Omezení výzkumu.....	34
2.4	Medailonky účastníků výzkumu.....	34
2.4.1	Učitelka 1.....	35
2.4.2	Učitelka 2.....	35
2.4.3	Učitelka 3.....	35
2.4.4	Učitelka 4.....	35
2.4.5	Učitelka 5.....	35
2.4.6	Učitelka 6.....	36
2.5	Výsledky.....	36
2.5.1	Úvod.....	36
2.5.2	„Jak to všechno začalo“.....	36
2.5.3	Co obnáší mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem.....	38
2.5.4	Konflikty.....	45
2.5.5	Co pomáhá.....	47
2.5.6	Prožívání inkluze dítěte s Aspergerovým syndromem jeho třídním učitelem 52	
2.5.7	„...tak si člověk říká, jestli to za to stojí.“.....	57
2.6	Shrnutí výsledků.....	58
3	Diskuze.....	61
	Závěr.....	67
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	69
	Seznam příloh.....	Chyba! Záložka není definována.

Úvod

Zájem o problematiku Aspergerova syndromu u mě přetrvává již od psaní mé bakalářské práce, kterou jsem se rozhodla vypracovat na základě skutečnosti, že se ve svém blízkém okolí mnoho let s takovou osobou setkávám. Dále také proto, že samotné téma začlenění takových osob do běžného vzdělávání je vzhledem k inkluzi aktuální. Výsledky z mé předešlé práce mě přivedly k myšlence, že by pohled na problematiku inkluze takových dětí stálo za to obohatit o zkušenosti učitelů, kteří mají ve své třídě takového žáka a situace mohou prožívat velmi odlišně. Mezi výsledky mé bakalářské práce se rovněž často objevovala nedostatečná informovanost o problematice ze strany pedagogů, která pak vedla k obtížím v procesu inkluze, a to mě přivedlo k myšlence nahlédnout do tématu očima aktérů „z druhé strany“.

Cílem práce je za pomoci polostrukturovaných rozhovorů zmapování zkušenosti učitelů s vyučováním dětí s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem v běžné třídě 1. stupně základní školy se zaměřením na jejich osobní prožívání této skutečnosti, oblast komunikace v rámci školního prostředí i s rodiči (případně zákonnými zástupci) dítěte a edukační proces. Jedná se o kvalitativní výzkum, pro který byla zvolena metoda otevřeného kódování a vyložení karet.

První část se věnuje teoretickému představení oblastí souvisejících s následující výzkumnou částí. Obsahuje tedy představení Aspergerova syndromu jako takového a okolnosti spojené s inkluzivním vzděláváním včetně nastínění jeho pozitiv a negativ. Část je věnována také možnostem podpory žáka s Aspergerovým syndromem s ohledem na legislativu a odbornou literaturu a jsou představena některá aktuální výzkumná zjištění týkající se učitelů ve spojitosti s inkluzí dětí s Aspergerovým syndromem do běžné základní školy.

V další části je zmíněn průběh výzkumu a představeny jeho výsledky. Účastnilo se ho 6 učitelek z prvního stupně běžných základních škol, takže bylo analyzováno 6 rozhovorů. Výsledky jsou poté představeny a následně diskutovány v kontextu s teoretickými východisky.

1 Teoretická východiska

V následující kapitole se budu věnovat teoretickým východiskům, které souvisí s tématem výzkumné části této práce. Popíšu tedy problematiku Aspergerova syndromu, okolnosti začlenění dítěte s Aspergerovým syndromem do běžné základní školy a témata s tím spojená a také okomentuji zkušenost učitelů s touto skutečností vyplývající z aktuálních výzkumných zjištění.

1.1 Vymezení Aspergerova syndromu vzhledem k poruchám autistického spektra

Aspergerův syndrom se dle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN-10) řadí mezi poruchy autistického spektra, které jsou součástí pervazivních vývojových poruch charakterizovaných porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a dále stereotypními, omezenými a opakujícími se zájmy a činnostmi. Tyto poruchy začínají v raném dětství a za jejich příčinu je považována souhra faktorů organických, tedy vnějších negativních vlivů zasahujících do vyvíjející se centrální nervové soustavy dítěte pravděpodobně v raných stádiích těhotenství, a faktorů hereditárních (Říčan, Krejčířová, 2006). Tyto neurovývojové poruchy jsou všeprostupující, a tak významně narušují adaptivní fungování dítěte (Říčan, Krejčířová, 2006). Thorová (2016) k etiologii autismu uvádí, že je značně variabilní a dosavadní výzkumné poznatky nejsou schopny vysvětlit přesný mechanismus vzniku poruch autistického spektra – podílí se však na něm jak genetické vlivy, tak faktory prostředí a také imunitní systém člověka (konkrétně jeho deficity a dysfunkce jak na straně matky během těhotenství, tak na straně dítěte). Dále také uvádí, že v případě genetických vlivů, dosud není jasné, zda vznikají tyto poruchy jako důsledek mutací konkrétních genů anebo se jedná o jejich specifické kombinace. V rámci poměrně nového výzkumu, který reaguje mimo jiné na vzrůstající počet klinických diagnóz poruch autistického spektra a zabývajícího se genetikou poruch autistického spektra a autistických rysů vyšlo, že genetické faktory hrají významnější roli než faktory spojené s prostředím a v průběhu času se jejich význam nezměnil (Taylor, Rosenqvist, Larsson, 2020). O rok starší přehled potenciálních vlivů prostředí na vznik poruch autistického spektra (např. expozice toxickým látkám, alkohol, výživa, psychosociální faktory apod.) uvádí, že oblasti věku rodičů a medikace SSRI léky jsou rizikovým faktorem. U užívání alkoholu bylo zjištěno nízké riziko. Co se týká působení toxinů na lidské zdraví a vývoj, nebyly ve spojitosti se vznikem poruch autistického spektra zjištěny dostatečné důkazy. (Bölte, Marschik, 2019).

Aspergerův syndrom, stejně jako všechny poruchy autistického spektra, jsou charakteristické tzv. triádou projevů objevujících se v oblastech sociální interakce a chování, komunikace a představivosti, zájmů a her (Thorová, 2016). Dle MKN-10 se však od ostatních poruch autistického spektra liší tím, že není opožděný vývoj řeči a kognitivních schopností. Thorová (2006) však ve své knize uvádí, že se přiklání k tvrzení mnoha dalších odborníků, že opožděný vývoj řeči nevyklučuje diagnózu Aspergerova syndromu, avšak v pěti letech již takové dítě mluví plynule. Intelekt u osob s Aspergerovým syndromem se pohybuje v pásmu normy a má sice vliv na úroveň dosaženého vzdělání a sebeobslužné schopnosti, ale není jasným prediktorem plně samostatného života v dospělosti (Thorová 2016).

Kromě triády projevů se u Aspergerova syndromu mohou objevit také další oblasti, ve kterých má dítě obtíže, které ovlivní jeho každodenní fungování. Attwood (2008) hovoří o pohybové neobratnosti a citlivosti smyslů. Pohybová neobratnost je uvedena jako častý projev také v rámci MKN-10, avšak Thorová (2016) uvádí, že není podmínkou diagnózy. Potíže v této oblasti se mohou objevit jak v hrubé, tak v jemné motorice – nápadnou pohybovou neobratnost zmiňuje v popisu takového dítěte v rámci školní docházky Vágnerová (2005), kde také uvádí, že může být zdrojem obtíží. Hrubá motorika obsahuje např. obtíže v tělocviku s míčovými hrami, pohyb v prostoru, rovnováhu, běh a chůzi. V jemné motorice se obtíže mohou objevit také v manuální zručnosti (např. oblékání či zavazování tkaniček, jezení příborem) anebo písmu (nečitelný rukopis). (Attwood, 2008) Citlivost smyslů se pak projevuje vnímáním běžných podnětů jako nesnesitelných (nejčastěji zvuky, doteky, chuť a složení jídel, zrakové podněty a pachy), avšak naštěstí u velké části jedinců s rostoucím věkem ustupuje (Attwood, 2005).

1.1.1 Oblast komunikace

Na základě kritérií podle Gillbergových, které uvádí Thorová (2016) i Attwood (2008) se v oblasti zvláštností v řeči a jazyku vyskytují alespoň tři položky z následujících:

- a) Opožděný vývoj
- b) Nepřirozeně perfektní expresivní jazyk
- c) Formální pedantské vyjadřování
- d) Zvláštní tón a hlas
- e) Potíže v porozumění jazyka, potíže s významem – hyperrealismus

Dále také uvádějí (Thorová, 2016; Attwood, 2008) kritéria, která stanovili Szatmari, Brenner a Nagy pro zvláštnosti v řeči a jazyku. Měly by se vyskytovat alespoň dvě položky z následujících:

- a) Odlišnosti ve skloňování a časování
- b) Mluví příliš mnoho
- c) Mluví příliš málo
- d) Nesoudržnost konverzace
- e) Idiosynkratické užívání slov
- f) Opakující se vzorce mluvy

Oblast neverbální komunikace pak dle Gillbergových musí obsahovat alespoň jednu položku (Thorová, 2016):

- a) Omezené užívání gest
- b) Neobratná řeč těla
- c) Omezená mimika obličeje
- d) Nesprávné mimické vyjadřování
- e) Zvláštní ulpívavý pohled

Szatmari, Brenner a Nagy pak jako kritéria pro potíže v neverbální komunikaci stanovují následující, přičemž musí být splněna alespoň jedna položka (Thorová, 2016):

- a) Omezené vyjadřování mimikou obličeje
- b) Neschopnost porozumět emocím vyjádřeným mimikou obličeje
- c) Nepředává informace zrakovým kontaktem
- d) Nedívá se na ostatní
- e) Nepoužívá gesta k vyjadřování
- f) Gesta jsou přehnaná nebo neobratná
- g) Staví se příliš blízko k ostatním

Dle Vosmika a Bělohávkové (2010) mezi nejčastější projevy v oblasti komunikace u dětí s Aspergerovým syndromem patří nízký zájem o kontakt s vrstevníky, omezená schopnost anebo neschopnost interakce s vrstevníky, nesprávná interpretace sociálních podnětů, nepřiměřené chování v oblasti sociální i emoční, netypické či zvláštní projevy v neverbální komunikaci jako je omezené používání gest, nejasná řeč těla, nejasný výraz v tváři anebo nedodržování fyzického odstupu. V řeči u těchto dětí nebývá opožděný vývoj, od svých vrstevníků se však často liší nápadně mechanickou a formální řečí kopírující výrazy dospělých (Thorová, 2016). Dále je zde časté doslovné chápání výroků druhých (Attwood, 2008; Thorová, 2016) a může se také objevit samomluva či náhlé poznámky, které se sociální situací či tématem vůbec nesouvisí. Mohou to být i nevhodné komentáře, avšak příčina tohoto zdánlivého „řikání,

co jim přijde na mysl“ nebyla dosud objasněna. (Attwood, 2008) Výzkumně bylo však doloženo, že tyto obtíže pak vedou ke komplikacím spojeným se zapojením se do kolektivu ostatních dětí (McLaughlin, Rafferty, 2014).

S touto oblastí se pojí také teorie myslí, kterou uvádí Baron-Cohen (2008) a Attwood (2008) v kontextu vysvětlení obtíží dětí s Aspergerovým syndromem. Díky teorii myslí jsou zhruba od čtyř let děti schopné chápat, že i druzí mají své myšlenky, pocity, znalosti, potřeby, přesvědčení, které mají vliv na jejich jednání a chování. Avšak děti s Aspergerovým syndromem mají v této oblasti potíže – je pro ně těžké vnímat myšlenky a pocity druhých a podle toho s nimi nakládat. Právě to často vede k různým nedorozuměním a druzí mohou děti vnímat jako nevychované či neslušné, protože si neuvědomují důsledky svého jednání, a tak mohou druhého urazit. (Attwood, 2008) Tyto obtíže jsou nazvány také „slepotou myslí“ (Attwood, 2008; Baron-Cohen, 2008). Dle „slepoty myslí“ nebo také The Mindblindness Theory jsou děti s poruchou autistického spektra, a tedy i s Aspergerovým syndromem, v teorii myslí opožděné, což vede k mnohým komplikacím v komunikaci – mohou špatně identifikovat projevy neverbální komunikace u druhého apod. (Baron-Cohen, 2008). V kontextu s těmito fakty se také uvádí, že u takových dětí chybí empatie, což ale neznamená, že by se nezajímaly o druhé osoby. Mají pouze obtíže při identifikaci a interpretaci emocí druhých a také při správném projevení těch svých. (Attwood, 2008) Teorie myslí má vývojový charakter, a tak je u dětí s poruchou autistického spektra možné se setkat s odlišnými formami, od „slepoty myslí“ až po bezproblémové ovládnutí teorie myslí u některých osob s vysoce funkčním autismem (ti pak selhávají v praktických sociálních situacích, protože neumí informace získané teorií myslí správně aplikovat) (Thorová, 2016).

S teorií myslí souvisí také další teorie, které se říká empatizace-systematizace a vysvětluje komunikační a sociální obtíže dětí s Aspergerovým syndromem. Souvisí s nedostatkem v empatii, které byly potvrzeny při měření EQ (Empathy Quocient) dětí s Aspergerovým syndromem a běžných osob, kdy v porovnání s běžnými osobami měli děti s Aspergerovým syndromem EQ nižší (Baron-Cohen, 2008). Empatie pak obsahuje dvě složky – kognitivní a afektivní. Teorie myslí patří do kognitivní složky a afektivní složka souvisí s odpovědí, tedy adekvátní emoční reakcí na myšlenky a pocity druhé osoby. Dále souvisí se systemizací, což je schopnost analyzovat či vytvářet systémy dle určitých pravidel. Systemizaci mají děti s Aspergerovým syndromem průměrnou či nadprůměrnou, což vede k potřebě udržet vše konstantní a měnit najednou pouze jednu věc, aby bylo možné předvídat – souvisí to s úzkým okruhem zájmů, odporem vůči změně a opakovanými způsoby chování. Když se tedy

spojí nedostatek empatie a systemizace, může to vysvětlovat obtíže v komunikaci u dětí s Aspergerovým syndromem. (Baron-Cohen, 2008)

1.1.2 Oblast sociálních interakcí a sociálního chování

Dle kritérií podle Gillbergových, které uvádí Thorová (2016) i Attwood (2008) se v oblasti narušení sociální interakce objevují alespoň dvě položky z následujících:

- a) neschopnost interakce s vrstevníky
- b) nezájem o interakci s vrstevníky
- c) špatný odhad na sociální situace
- d) sociálně a emocionálně nepřiměřené chování

Stejní autoři (Thorová, 2016; Attwood, 2008) pak uvádí také kritéria, která v této oblasti stanovili Szatmari, Brenner a Nagy:

Osamělost – alespoň dvě položky:

- a) nemá blízké přátele
- b) vyhýbá se ostatním
- c) nemá zájem vytvářet přátelství
- d) samotář

Narušení sociální interakce – alespoň jedna položka:

- a) obrací se na druhé, jen když potřebuje uspokojit své potřeby
- b) neobratný v sociálních vztazích
- c) jednostranně reaguje na vrstevníky (chybí různorodost vztahů)
- d) problematické chápání citů u druhých lidí
- e) lhostejný k citům druhých lidí

Se sociálním chováním, ve kterém mají děti s Aspergerovým syndromem deficity, což bylo potvrzeno i výzkumem (Macintos, Dissanayake (2006), souvisí také teorie mysli. Pokud je teorie mysli u člověka dobře rozvinutá, je schopný porozumět důvodům chování druhého, avšak v případě dětí s Aspergerovým syndromem, kterým může tato schopnost chybět, mohou vnikat situace, kterým tyto děti nerozumí, a to vede k nesprávné či neadekvátní reakci. Mohou pak prožívat zmatení či úzkost, neboť je pro ně chování ostatních nejasné, nepochopitelné a nepředvídatelné. (Baron-Cohen, 2008) Co se týká gestikulace nebo mimiky, tak některé děti si výrazných změn umí všimnout, ale dělají jim obtíže především drobné změny a nuance ve výrazu tváře či gestech, což opět může vytvářet obtíže v oblasti komunikace a sociálního

chování (Attwood, 2008). Vhodným způsobem řešení je odborná podpora ze strany poradců a dlouhodobá práce s takovými dětmi, avšak je nutné, aby na takovou práci byli poradci dobře připraveni (Goins, 2008). Může se jednat např. o školního poradce, který může fungovat jako podpora v pochopení interakcí dítěte s druhými, aby jim dobře porozumělo, a také jako podpora v naučení se vhodného sociálního chování (Safran & Safran, 2001).

Thorová (2016) uvádí diagnostická kritéria pro oblast zájmů a rituálů, které uvádí Gillbergovi a Szatmari, Brenner a Nagy:

Omezené zájmy – alespoň jedna položka:

- a) Nezájem o ostatní aktivity
- b) Opakující se ulpívání
- c) Spíše nazpaměť než význam

Opakující se rituály – alespoň jedna položka:

- a) Obrácené k sobě
- b) Vyžaduje od ostatních

Oblast představivosti u dětí s Aspergerovým syndromem lze ukázat na hře, která se výrazně liší od her jejich vrstevníků. Běžná dětská hra je plná fantazie, představivosti, předstírání, že jsou někým jiným anebo smyšlených příběhů. Děti s Aspergerovým syndromem mají hru odlišnou, avšak neznamena to, že by s fantazií a představivostí nepracovali, pouze upřednostňují individuální hru a často vyžadují mít nad svou činností absolutní kontrolu, což vede k odmítání zapojení ostatních vrstevníků. Pokud svolí se zapojením, vyžadují absolutní kontrolu a ostatní ho musí poslouchat a přesně plnit jeho rozkazy. Individuální hra těchto dětí může pro vnějšího pozorovatele vytvářet dojem, že je plná fantazie, ale při hlubším zkoumání zjistí, že dítě většinou přesně kopíruje skutečnost, kterou už někde vidělo nebo zažilo. Předmětem zájmu pak často bývají věci – jsou známi případy, kdy si chlapec hrál na stěrač na autě, konvici anebo dívka předstírající, že je ucpaný záchod. U starších dětí se pak může objevit vytvoření si vlastního snového světa, kterému okolí většinou nerozumí. (Attwood, 2008)

Fantazijní a bohatý vnitřní svět může pro osoby s Aspergerovým syndromem znamenat únik od reality, které nerozumí či je pro ně obtížná. U některých dětí se pak může objevit potíže s rozeznáváním reality a fantazijního světa nejen svého, ale i např. televizní a knižní fikce. (Attwood, 2008)

Osoby s Aspergerovým syndromem mají tendenci k vyžadování určitých rituálů či rutinních činností, které mohou být spojeny i s oblastí jejich zájmů, ale nemusí. Vyžadování rituálů a řádu je pro děti s Aspergerovým syndromem způsob, jak v chaotickém světě, kterému ne úplně rozumí, najít řád a pocit bezpečí, protože umožňují předvídat, co se bude dít. Oblasti zájmů mohou být skutečně různorodé, často zahrnují sbírání určitých předmětů, z nichž některé mohou být ve společnosti poměrně častým sběratelským zájmem (např. zátky od piva) a některé naopak vůbec (např. žluté tužky, vysavače nebo záchodové štětky). Zájem o předměty nesouvisí s tím, co je aktuálně populární mezi vrstevníky a pokud má možnost získat další předmět do sbírky, je velmi těžké, takřka nemožné, dítě odradit. (Attwood, 2008) Specifické zájmy se pak promítají i do oblasti komunikace, kdy mají tendenci vnášet je do konverzací i v případě, když druhá strana nemá o toto téma zájem (Thorová, 2016).

1.1.3 Typologie poruch autistického spektra (tedy i Aspergerova syndromu) s ohledem na vzdělávání na prvním stupni běžné základní školy

Typologie se vztahuje k interakcím v rámci kolektivu a Vosmik a Bělohlávková (2010) uvádí pět typů poruch autistického spektra, se kterými se lze setkat – typ osamělý, typ pasivní, typ aktivní - zvláštní, typ formální - afektovaný a typ smíšený - zvláštní. Také Thorová (2016) zmiňuje jednotlivé typy, avšak s tím rozdílem, že neuvádí typ formální – afektovaný. Následující popisy jednotlivých typů vycházejí z jejich publikací (Thorová, 2016; Vosmik, Bělohlávková, 2010):

Typ osamělý je spíše samotářský a nemá zájem o sociální styk a komunikaci s vrstevníky. Projevuje jen minimální nebo žádnou snahu o fyzický kontakt s druhými. Samotářský však nutně neznamena, že by nebyl sociálně aktivní - může být aktivní, ale nemá schopnost empatie a nevnímá reakce druhých na jeho chování.

Typ pasivní je celkově hypoaktivní a jeho spontaneita je omezená. Kontakt se přímo nevyhýbá, ale ani ho sám nepodněcuje a z případného sociálního kontaktu má jen malé potěšení. Dále má omezenou schopnost empatie, sdílení radosti s druhými a neumí dostatečně projevit své potřeby.

Typ aktivní – zvláštní je spontánní v rámci sociálních interakcí a nedodrhuje intimní zónu druhých. Má také k partnerovi v komunikaci minimální vztah. Jeho gestikulace a mimika jsou přehnané až bizarní a obtížně chápe pravidla komunikaci i sociální pravidla. Často se u něj objevuje hyperaktivita.

Typ formální – afektovaný je typický především pro osoby s vyšším IQ. Má dobré vyjadřovací schopnosti a často se objevují encyklopedické zájmy. Řeč je formální se sklonem až k preciznímu vyjadřování. Má tendence k pravdomlupnosti bez schopnosti empatie, což často vede k nedorozumění či konfliktu. V chování je konzervativní a má oblíbené sociální rituály, které obsesivně vyžaduje dodržovat. Pokud nejsou dodržována pravidla, dochází k afektu. Také se u tohoto typu projevuje sociální naivita a doslovné chápání.

Typ smíšený – zvláštní má nesourodé sociální chování, které záleží na situaci a osobě, se kterou je v kontaktu. Objevují se zde jak prvky pasivity, osamělosti, tak i aktivního a formálního přístupu. Časté jsou výkyvy v kvalitě kontaktu a celkově je jeho chování vnímáno jako zvláštní.

Thorová (2016) v přehledu typů v rámci každého uvádí několik konkrétních příkladů, dalo by se říci „minikazuistik“, které dokládají, že ačkoliv se projevy dají rozdělit na několik typů, přesto jsou v rámci nich projevy velmi individuální a různorodé. Mohl by to způsobovat fakt, který také uvádí (Thorová, 2016) a to, že etiologie poruch autistického spektra je multifaktoriální, a tak jsou symptomy těchto poruch různorodé a také se liší v intenzitě postižení.

Z hlediska specifík a individuality takového dítěte se ve školní docházce objevuje několik nejčastějších oblastí spojených s obtížemi – zmatek a chaos (zvukové podněty, zvláště přestávky, nejistota v tom, co má očekávat, dynamika školního procesu), smyslové problémy (zejména citlivost k různým smyslovým podnětům, která vyvolává úzkost), sociální problémy (projevují se zejména o přestávkách, kdy dochází k volné interakci mezi spolužáky), psaní a rukopis, problémy s pozorností a dodržováním řádu a obtíže s domácími úkoly. (Sainsbury, 2009)

1.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je nová, vyvíjející se disciplína, která má ale stabilní místo v pedagogice i speciální pedagogice (Zilcher, Svoboda, 2019). Pro pochopení pojmu inkluze je důležité se krátce věnovat také pojmu integrace. Integraci lze obecně chápat jako zařazení dítěte s postižením do běžné školy, a to za předpokladu, že je bráno jako určitý „prvek“, který se musí přizpůsobit, aby mohl být vhodně sjednocen s intaktními spolužáky, přičemž jeho individuální vzdělávací potřeby jsou naplňovány mimo hlavní vzdělávací proud v individuálním vzdělávacím plánu (Zilcher, Svoboda, 2019). V rámci integrace je tedy od začleněného jedince vyžadováno určité přizpůsobení se již existujícímu prostředí běžné školy a nepředpokládá se

jeho úprava (Zilcher, Svoboda, 2019). Definovat inkluzi je poněkud složitější, neboť různí autoři ji vymezují odlišně (Zilcher, Svoboda, 2019). Hájková a Strnadová (2010) pak ve své publikaci uvádí vymezení inkluze a také inkluzivního vzdělávání:

Inkluze znamená zahrnutí a v širším pojetí ji lze nazvat také příslušností k celku. Neznamená pouze optimalizování a rozšíření integrace, ale jde o koncept, dle kterého by měli všechny děti bez ohledu na postižení a jeho stupeň být vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu.

Inkluzivní pedagogika pak prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti žáka zaměřenou formu učebního procesu a umožňuje zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Prosazuje otevřenost ve vyučování a individualizaci vyučování vzhledem k potřebám dítěte.

Autorky také uvádí vymezení integrace a inkluze (Hájková, Strnadová, 2010), kdy integrace je mezinárodním hnutím zastávajícím rovnoprávnou účast na společné, nevydělující a nevylučující kultuře a inkluze je pak charakteristikou takovéto společnosti, na které se podílejí bez rozdílu všichni.

Z hlediska edukační reality, tedy pohledu z praxe, vyvstávají tři termíny, které bývají v širší společnosti často nepochopeny či desinterpretovány, a jsou jimi společné vzdělávání, a již zmiňované inkluze a integrace (Zilcher, Svoboda, 2019).

Společné vzdělávání není vědecky definováno, a tak je možné ho interpretovat různými způsoby. Objevuje se zde také problém záměny pojmu společného a inkluzivního vzdělávání, které ze své podstaty neznamenají to samé. Pokud je společné vzdělávání považováno za totéž jako inkluzivní vzdělávání, tak dochází k redukci pojmu inkluze na pouze samotnou přítomnost dětí s postižením či potřebou podpůrných opatření ve školách a jejich finanční podporou, která je zjednodušena legislativními úpravami z let 2015 a 2016. V tomto pojetí je pak inkluze zúžena pouze na jednu svou měřitelnou část, a to je diverzita. Diverzita v rámci školy však ještě neznamená, že by se jednalo o inkluzivní vzdělávání. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Integrace pak v praktickém pojetí znamená možnost žáka vzdělávat se v běžné základní škole za použití podpůrných opatření, které mu umožní přizpůsobit se a plnit stejné vzdělávací cíle jako ostatní spolužáci. Pojem úzce souvisí s inkluzí, ale v praxi je kladen tlak na žáka, aby se přizpůsobil a nejedná se o přizpůsobení prostředí. (Zilcher, Svoboda, 2019)

K pojmu inkluze pak autoři Zilcher a Svoboda (2019) uvádí definici inkluzivního vzdělávání: „*Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve*

vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“ (s. 33) Pro hladký průběh inkluze je pak nutná spolupráce celé školy, pedagogických i nepedagogických pracovníků a také rodičů (Zilcher, Svoboda, 2019).

Legislativně je inkluze a z ní vyplývající inkluzivní vzdělávání podporována několika právními dokumenty. Jako první bych ráda uvedla **zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, který obsahuje **§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami**, podle kterého má žák se speciálními vzdělávacími potřebami právo na takové podmínky, aby se byl schopný vzdělávat podle svých potřeb a možností, které zjišťuje školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum). Důležitým dokumentem je také **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných** platná od roku 2016. Dle této vyhlášky jsou žáci vymezováni na základě individuální potřeby podpůrných opatření, které jsou v rozmezí prvního až pátého stupně. Existuje také možnost zřízení škol, tříd, skupin či oddělení anebo studijních skupin pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, vývojovými poruchami učení, souběžným postižením s více vadami anebo autismem, avšak pouze po písemné žádosti zákonných zástupců a doporučení školského poradenského zařízení. Vyhláška se také věnuje funkci asistenta pedagoga, který již figuruje jako podpora jiného pedagoga při vzdělávání žáků anebo pracuje dle potřeby s žákem s postižením anebo s ostatními žáky třídy. Mezinárodním právním dokumentem je pak **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením** (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011), která má vzhledem k právnímu řádu České republiky přednost nad místními řády. V Článku 24 pak ukládá povinnost zajistit inkluzivní vzdělávání. V České republice byla ratifikována 28. 9. 2009, a tak je pro ni závazná (samotná Úmluva pak vyšla v platnost v květnu 2008). Dne 20. července 2020 pak byl schválen **Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025** (Úřad vlády České republiky, 2020) navazující na Úmluvu. Vyjadřuje se i k oblasti vzdělávání, a to v článku 24 Vzdělávání, který si za hlavní cíle klade volit formu vzdělávání s ohledem na nejlepší zájem dítěte, žáka a studenta; podporovat systém společného vzdělávání a poskytovat osobám se zdravotním postižením podporu při vzdělávání ve všech stupních vzdělávací soustavy včetně vzdělávání celoživotního. Dále se Národní plán věnuje také kvalitní práci školských poradenských zařízení, a to včetně

zkrácení lhůty na provedení vyšetření; kvalitní přípravě a podpoře všech pedagogických profesí při výuce takových dětí; kvalitnímu vzdělávání takových dětí; zvýšení přístupnosti vysokých škol pro studenty se zdravotním postižením a rozšíření možností celoživotního vzdělávání pro osoby se zdravotním postižením.

1.2.1 Pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání u dětí s Aspergerovým syndromem

Pokud je zvažováno vzdělávání dítěte s Aspergerovým syndromem v běžné třídě, je nutné uvažovat nad možným přínosem v oblasti vzdělávání a socializace. Pro děti s touto diagnózou bývají požadavky na výuku zvládnutelnější vzhledem k jejich zachovaným rozumovým schopnostem, ale stále zůstávají obtíže v oblasti sociální a komunikace. Je tedy nutné, aby se na takové dítě učitel dobře teoreticky a prakticky připravil a měl možnost své postupy konzultovat. (Vágnerová, 2005) Tomuto tvrzení odpovídají i výše zmíněné právní dokumenty.

V kontextu s inkluzí dětí s Aspergerovým syndromem Sainsbury (2009) uvádí, že je potřeba počítat s tím, že jejich obtíže se objevují nejvýrazněji v sociální oblasti, což může ovlivňovat i prospěch a úspěšnost ve škole. Jedna dívka k tomu podotkla: *„Za živý svět nedokážu pochopit, proč musela být škola vůbec spojována [se] vzděláváním. Učení mi šlo a motivace pro mě nikdy nebyla problém. Samostatně jsem vždycky pracovala velmi dobře – dokonce i dnes mě lidé označují za pracovitou. Sociálně jsem byla idiot. Míchat vzdělávání se sociálními kontakty s vrstevníky byl recept zaručující, že seždu v obojím. Možná by byl dobrý nápad pracovat na těchto věcech odděleně, aby se jedna nepřelávala do druhé a nedělala mi v hlavě zmatek. Umožnilo by to také, že by moje akademické úspěchy a ty sociální zůstaly oddělené a já bych si díky tomu vypěstovala větší sebevědomí. Takhle jsem nakonec dosáhla bodu (a pořád tam jsem), kdy mám pocit, že nedokážu udělat nic správně. (Alice)“* (Sainsbury, 2009, s. 45) Autorka dále upozorňuje na obavu některých osob s postižením, že nedobrovolná inkluze může být tak problematická jako nedobrovolná segregace. Zmiňuje také problém týkající se důrazu na socializaci v rámci školy, neboť děti s Aspergerovým syndromem mají primární obtíže právě sociální a jako příměr uvádí, že je to podobné, jako kdyby pro děti na vozíčku byly základním účelem školy týmové sporty. Na druhou stranu považují za důležité uvést i opačný názor uvedený v téže knize: *„...bylo rozhodnuto, že spadám spíš do kategorie citově narušených než „retardovaných“, a tak mě vozili autobusem do jiného školního okrsku, aby tam „lépe vyhověli mým potřebám“ ve třídě pro citově narušené děti. Ten autobus byl pro mě noční můra. Pohromadě tam jezdily děti s vývojovými vadami, mentálně retardované děti, děti s obrovskými problémy s chováním, ty s ADD/ADHD i úplně obyčejně citově narušené děti*

– někteří už byli teenageři – a já. Všichni jsme trčeli v tomhle cirkusovém stanu a posílali nás někam pryč, protože jsme byli tak vadní, jak jsme to vnímali, že se s tím v našem spádovém školním okrsku nedokázali vypořádat, a to se projevovalo vztekem, hádkami a vulgárními nadávkami, které byly pravidelnou součástí těch cest. (Karen)¹ (Sainsbury, 2009, s. 47)

Názory na inkluzivní vzdělávání se liší i mezi osobami s Aspergerovým syndromem, někteří s ním souhlasí a jiní ne. Vyplývá z toho, že „ideální“ je posoudit zařazení individuálně a při inkluzi do běžné školy zajistit, aby byli pedagogičtí pracovníci dobře informováni o problematice. (Sainsbury, 2009)

U dětí, které mají hraniční IQ či hlubší poruchy intelektu, může být inkluze velmi náročná a vyžaduje úpravu v osnovách a hodnocení dítěte (Thorová, 2016). Z podstaty Aspergerova syndromu by tedy měla být inkluze správnou volbou, ovšem jak bylo uvedeno výše (Sainsbury, 2009), u těchto dětí je problémovou oblastí sociální, která je potřebná pro socializaci v rámci školy. Další nevýhodou je pak fakt, že učitel není speciálněpedagogicky vzdělán, je ale pravda, že samotné vzdělání dobrý přístup k dítěti nezajistí (Thorová, 2016).

Jako podnět především k zamyšlení může sloužit přehled výhod a nevýhod začlenění dítěte do běžné třídy, který uvádí Thorová (2016, s. 382):

Výhody	Nevýhody
Náročnější prostředí více odpovídá běžným podmínkám	Chybí ochranné prostředí, nevyhovuje individuálním potřebám dítěte, negativní dopady na spolužáky
Možnost imitace chování v běžném sociálním prostředí	Méně uspokojeny specifické potřeby dítěte
Odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky	Vyšší zátěž, z toho vyplývající vyšší stres a úzkost, více problémového chování
Lepší dostupnost školy	Chybějící vzdělání učitele ve speciální pedagogice, chybí zkušenost s výukou dětí s PAS
Lepší pocit rodičů, že se o začlenění pokusili	Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jednají s lidmi a zařízeními, která nejsou vždy na děti se specifickými potřebami zvyklá

¹ Kniha nepochází z českého prostředí, v České republice spádová škola nemůže žáka s poruchou autistického spektra odmítnout.

V případě přítomnosti asistenta možnost velmi individuálního přístupu a nácviků v běžném prostředí	Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte, nebezpečí šikany a posmívání
Některé děti se na prostředí speciální školy obtížně adaptují, připadají si vyčleněné, chtějí do běžné školy	Sklon k sebedhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch

Každá forma vzdělávání má své výhody a nevýhody a je na rodičích a odbornících, aby zvážili, jaká je pro dítě s Aspergerovým syndromem tou nejlepší volbou (Pešek, 2014; Thorová, 2016). Pro úspěšnou inkluzi je pak důležitá vzájemná spolupráce mezi žákem, asistentem pedagoga, učitelem a rodiči žáka (Harudová, 2013; Thorová, 2016; Belhajová, 2020).

1.3 Formy podpory dítěte s Aspergerovým syndromem, které mohou pomoci i učitelé

Vzhledem k tomu, že poruchy autistického spektra jsou považovány za neléčitelné, tak inkluze dítěte s Aspergerovým syndromem s sebou přináší mnohé možné komplikace, avšak i přes to je vhodnou odbornou podporou možné zlepšení dokonce do takové míry, že dítě již nesplňuje kritéria diagnózy (Thorová, 2016). Učitel sice není v pozici, ve které by byl schopen poskytnout terapeutickou pomoc takovému dítěti, ale různá odborná doporučení a podpora „zvenčí“ mohou hrát v celém procesu významnou roli a přispět tak k jeho usnadnění.

1.3.1 Doporučení z literatury

Zdrojů, ze kterých mohou učitelé čerpat pro přípravu na výuku žáka s Aspergerovým syndromem je mnoho. Kromě obecných informací o projevech takových dětí lze v literatuře nalézt také tipy na to, jak žáka ve třídě podpořit a jak s ním pracovat. Uvádím několik knih, které mohou posloužit jako inspirace a následně se budu věnovat těm doporučením, která souvisí s tématem práce.

Jako inspirací pro výchovné postupy vůči dítěti s Aspergerovým syndromem může posloužit kniha **Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem** od Brendy Boyd (2011), ve které mohou učitelé nalézt tipy na práci s dítětem v rámci školní třídy.

Užitečným zdrojem v oblasti prevence šikany může být kniha **Šikana dětí s poruchami autistického spektra** od Nicka Dubina (2007), ve které je jedna kapitola přímo věnovaná doporučením pro učitele.

Dalším zdrojem inspirace a tipů je pak **Mart'an na hřišti** od Claire Sainsbury (2009), která se také věnuje dětem s Aspergerovým syndromem ve škole a Tony Attwood dokonce doporučuje tuto knihu pedagogům.

Další knihou je pak **Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem** od Romana Peška (2014).

Oblasti sociálních dovedností se věnuje kniha **Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra** od Nancy J. Patrick (2011).

Jako základní je důležité zajistit včasnou odbornou diagnostiku a poradenské služby (Thorová, 2007, 2016). Vágnerová (2005) doporučuje jako vhodné prokonzultovat s odborníky postup, který učitel zvolil, protože pedagogické vedení takového žáka může být velmi náročné a zdánlivě neefektivní a může vyústit v pocit bezmocnosti a marnosti ze strany učitele, v krajních případech dokonce k averzi k dítěti. Podporu mohou poskytnout poradenští pracovníci z pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center (Thorová, 2007). V začátcích je důležité dobře žáka poznat – zjistit jeho slabé a silné stránky, jeho zájmy, oblíbené činnosti, dozvědět se něco více o rodině (Ansell, 2011).

Oblastí, které je potřeba věnovat pozornost a připravit se na ni, je komunikace. Je velmi důležité kontrolovat, zda dítě rozumělo tomu, co se po něm chce, zadání, nebo instrukci. Pokud nastane humorná situace anebo je použit sarkasmus či ironie, je dobré vysvětlit a učit tím žáka tyto situace chápat. Obecně je pak vhodné být v komunikaci co nejkonkrétnější, zvláště pak, pokud se jedná o abstraktní oblast. (Thorová, 2017; Sainsbury, 2009) Neznamená to však, že by tyto děti neměly smysl pro humor, ale spíše postrádají sociální dovednosti, které jim pomohou pochopit, že ostatní žertují – proto ze strany učitele je zmíněné vysvětlování důležité (Sainsbury, 2009). Může být tedy užitečné dávat přímé a jasné instrukce, řízené strategie pro řešení chybné komunikace (může se jednat třeba o doptávání se, jak žák informaci či instrukci rozumí). Dále dramatizace, která může být účinnou pro nácvik chování a reakcí v různých situacích anebo také scénáře, které mohou pomoci si např. nacvičit nadcházející rozhovor. (Patrick, 2011)

V oblasti vztahů ve škole je pak zřejmě tím nejdůležitějším vztahem pro dítě s Aspergerovým syndromem vztah s učitelem - je proto dobré, když učitel zná projevy této diagnózy, aby nedocházelo k nedorozuměním anebo konfliktům. (Sainsbury, 2009) Nejlepší strategií rozvoje sociálních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem jsou přímé a jasné instrukce ve spojení s mnoha praktickými příklady – např. pochválit někoho jiného, kdy je

vhodné nejprve definovat pojem pochválit, poté vyjmenovat jeho charakteristické rysy, uvést pozitivní příklady, poté negativní příklady, pak uvést nejlepší příklad pochvaly někoho jiného, nechat žáka identifikovat pozitivní a negativní pochvaly někoho jiného a poté, aby prakticky předvedl pochvalu někoho jiného (např. formou hry nebo předpřipraveného scénáře). Po nacvičení je důležité generalizovat dovednost v jiných prostředích (v této situaci je vhodné dítě pozorovat a o situacích s ním diskutovat). Je možné využít také některé nástroje pro podporu adaptace, a ty mohou být jak materiální, tak související s interakcemi a komunikací. Z hlediska materiálních pomůcek je vhodné zapojit např. lepící poznámkové lístky a zdůrazňovací lepící pásky, symboly pomáhající v orientaci v čase a v komunikaci, různé poznámky a seznamy, kuchyňské minutky a jiné měřiče času pro umožnění kontroly délky aktivit anebo osobní pomůcky pro smyslovou stimulaci, které mohou pomáhat dítěti při koncentraci anebo zvládnání náročných situací. (Patrick, 2011) Vzhledem k teorii mysli, která byla výše zmíněna, ve své knize Attwood (2008) doporučuje rodičům a učitelům, aby děti s Aspergerovým syndromem vedli ke zvážení důsledků jejich chování – uvádí příklad, kdy dítě s Aspergerovým syndromem druhému vezme hračku, protože si v tu danou chvíli neuvědomuje, co druhé dítě cítí, přestože je poté schopné jeho pocity popsat. Uvádí také, že je důležité u takových dětí zdůrazňovat, že myšlenky a pocity druhých mají velkou váhu, a tak je dobré si nejprve rozmyslet, jaké to bude mít důsledky, a až poté jednat.

Stres může u dětí s Aspergerovým syndromem vést k problémovému chování, stresory pro takové děti jsou na první pohled běžné situace v rámci školy (náhlé změny, hlasité zvuky, nepřehledné prostředí...), a tak je dobré je odstranit anebo alespoň zmírnit. Pokud se u dítěte s Aspergerovým syndromem objeví vztek nebo výbuch zlosti, často může jít o reakci na problémovou situaci, ve které cítí bezmoc a úzkost. Je dobré problém odhalit, odstranit či o něm s dítětem mluvit a pracovat na zvládnání vzteku, což může být za pomoci relaxačních technik či mluvení o pocitech. Pokud nastane výbuch vzteku, nepomůže s dítětem diskutovat, je potřeba ho zklidnit a až poté může nastat diskuse. (Pešek, 2014) O vzteku a agresi hovoří také Boyd (2011), která doporučuje začít pracovat s nápravou už v raném věku dítěte, naučit dítě vhodným vyjadřováním vzteku, cíleně podnikat kroky k zamezení situacím vyvolávajících hněv a nezapomínat dítě pochválit, pokud svůj hněv dokáže ovládnout nebo vyjádřit přijatelným způsobem. V souvislosti s hněvem se mohou objevit také sprosté nadávky, se kterými se dá pracovat například takovým způsobem, že dítě vybídnete k vymyšlení si vlastních originálních, avšak přijatelných nadávek, které může ventilovat (Boyd, 2011). Užitečné může také být připravit si určitý krizový plán toho, jak postupovat, když nastane náročná situace (ať

už výbuch vzteku, nedorozumění, pláč apod.). V rámci toho si lze sepsat předem, co se na dítě osvědčilo, co naopak ne a co nového by se dalo využít. Situace jsou pak lépe zvládnutelné a druhá osoba, v tomto případě učitel, se v nich cítí jistěji. (Boyd, 2011) Užitečnou strategií při vztekání se může být také odstranění publika (např. dalších spolužáků) a být s dítětem o samotě a v klidu. (Boyd, 2011) Důležitost práce se vztekem a agresí zmiňuje ve své publikaci také Ansell (2011).

Mnoho žáků s Aspergerovým syndromem má osobitý styl učení, který je dobré využít ve výuce, aby byli schopni se učit a zapojit do procesu výuky. Pokud nastane situace, kdy nejsou ve výuce (zejména v textu) jasné hlavní body sdělované látky, může to být pro takové děti matoucí a obtížné vyvodit (souvisí to s teorií oslabené centrální koherence²), a tak je dobré s tím počítat a vysvětlovat, ověřovat si, že dítě chápe či strukturovat informace. (Sainsbury, 2009) Ve školním prostředí také může pomoci vizuální organizace informací v rozličných formátech, ke kterým má přístup jak dítě, tak vyučující. (Patrick, 2011) V samotném pedagogickém procesu je také velmi obtížné takové děti motivovat (sociální ocenění, pochvala apod. pro ně nemají takovou hodnotu), je proto vhodné zvolit materiální odměnu, např. bonbon, anebo vykonávání příjemné činnosti (Vágnerová, 2005). Pro děti s Aspergerovým syndromem je těžké pochopit, že by se měly věnovat něčemu, co je zrovna nezajímá, ovšem naopak u oblastí zájmu mohou vynikat skutečně hlubokými znalostmi (Sainsbury, 2009). Motivovat lze děti s Aspergerovým syndromem tedy také za pomoci jejich specifických zálib, které pak poslouží, stejně jako materiální odměna, jako pozitivní motivace, která je u takových dětí mnohem účinnější než negativní (Thorová, 2007). Možnost využít specifické oblasti zájmů jako motivaci v tomto smyslu vyzdvihuje i Ansell (2011). Může se využít také smajlíkový motivační systém, který spočívá v tom, že dítě začíná den (třeba i školní) s pěti smajlíky, během dne může za žádoucí chování dostat další, ale za nežádoucí naopak o smajlíka přijít. Pokud na konci dne má jednoho až pět smajlíků, může dostat malou odměnu, která může být právě formou oblíbené činnosti, pokud jich má více než pět, je to odměna větší (např. delší čas strávený oblíbenou činností). Tento systém je doporučován především rodičům, ale mohou z něj čerpat i pedagogičtí pracovníci. (Pešek, 2014) V procesu výuky je také vhodné zapojit řád a strukturu, ve které osoby s Aspergerovým syndromem lépe fungují, avšak drobné a velmi citlivé změny mohou podpořit rozvoj flexibility (Thorová, 2007). Souvisí to s tím, že děti s Aspergerovým syndromem špatně zvládají náhlé změny, a tak je pro ně vhodné zajistit předvídatelnost v rámci

² Koherence znamená souvislost, spojitost a teorie centrální koherence je pak schopnost automaticky skládat dohromady informace a tvořit z nich smysluplné celky, Lidé s autismem pak mnohdy jako celek informace nevnímají, ale všímají si nepodstatných detailů, což vede k nepochopení smyslu. (Thorová, 2016)

výuky, s čímž souvisí jasné vysvětlení toho, co bude následovat, protože ony náhlé změny mohou vyvolat nejistotu a úzkost, které vyústí v problémové chování (Thorová, 2007; Sainsbury, 2009) Boyd (2011) doporučuje pořídit dítěti diář, předem mu plánovat čas a odstranit rušivé elementy. S vysvětlováním do jisté míry také souvisí jasné a přesné stanovení pravidel a také stanovení hranic pro specifické zájmy (Thorová, 2007). Školní třída a celý edukační proces obsahuje mnoho oblastí, které dítě mohou znejistit anebo jsou pro něj náročné. Je možné využít tzv. „Individual work stations (or bays)“, což by se dalo volně přeložit jako „místa či přístavy pro individuální práci“, které umožní dítěti s Aspergerovým syndromem si v bezpečném a klidném prostředí odpočinout a nebýt chvíli v kolektivu ostatních dětí. (Ansell, 2011)

Jak bylo uvedeno v rámci vymezení Aspergerova syndromu, u některých dětí se mohou objevovat obtíže v motorice. Vzhledem k tomu může nastat situace, kdy se u dítěte s Aspergerovým syndromem rozvine odpor k psaní – pomocí v tomto případě může být zvolení přitažlivé psací potřeby, zařazování pouze malých a krátkých cvičení a dopřání dítěti dostatku času a prostoru. S motorikou souvisí také pohybové obtíže, které se mohou promítnout do tělesné výchovy, je proto vhodné upozorňovat na silné stránky dítěte, chválit ho, když se mu něco povede a neupozorňovat na jeho neúspěchy (Boyd, 2011).

Rizikem může být při inkluzi dětí s Aspergerovým syndromem do běžné třídy šikana a šikádlení, Sainsbury ve své knize uvádí, že se u takových dětí objevovaly téměř bez výjimky, jsou totiž snadnou, až téměř „ideální“ obětí, protože málokdy žalují, jsou naivní, většinou neznají možnosti fyzické sebeobrany a je velmi jednoduché je rozčítit nebo dostat k zoufalému pláči. Šikana, šikádlení či zesměšňování se může v některých případech objevit i u učitelů (Sainsbury, 2009, Dubin, 2009). Z hlediska celoškolského přístupu k šikaně je důležité, aby došlo k její včasné identifikaci a bylo možné aplikovat vhodné intervence v rámci tříd, když se problém objeví. Důležitá je především včasná intervence, neboť čím dříve se dítě šikanovat naučí, tím roste pravděpodobnost, že bude šikanovat i v dospělosti. (Dubin, 2009) Je tedy vhodné preventivně pracovat se třídou (Thorová, 2017). Roli hraje také přístup učitelského sboru, který by měl vystupovat před dětmi proti agresivnímu a zesměšňujícímu chování a tím tak předávat hodnoty svým žákům. Pokud tedy šikana nastane, je vhodné k intervenci přizvat odborníky, kteří se problematikou zabývají a mohou na škole vést program. (Dubin, 2009) V rámci školy je velmi důležité, aby školní poradenský tým byl dostatečně poučen v problematice a mohl poskytovat podporu učitelům, kteří šikanu řeší. Velmi důležité také je, aby děti měli povědomí o tom, že mohou využít anonymní krizové linky v situacích, kdy řeší

problém, se kterým si neví rady. (Dubin, 2009) V tomto případě může být učitel zprostředkovatelem informace, že takové služby existují.

Jako určité shrnutí některých zmíněných oblastí mohou posloužit pravidla pro vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem, které uvádí ve své knize Pešek (2014):

- Pravidlo specifické motivace
- Pravidlo vyšší míry tolerance, trpělivosti, empatie a zpětných vazeb
- Pravidlo předvídatelnosti a pravidelnosti
- Pravidlo vyšší míry vizuální podpory a využití hmatu
- Pravidlo integrace specifických zájmů do výuky
- Pravidlo jasného a konkrétního vysvětlování
- Pravidlo citlivého přístupu ke špatné psychomotorické koordinaci
- Pravidlo nápomoci při řešení obtíží s pozorností
- Pravidlo speciálního přístupu při zkoušení
- Pravidlo celkové podpory a pozornosti k emočnímu stavu dítěte

Sainsbury (2009) uvádí, že pokud nastane problémové chování, je vhodné vnímat ho v kontextu s tím, jaké nároky klade na dítě okolí a zda jsou skutečně nutné. *„Někteří učitelé se zdráhají dělat takové ústupky na základě přesvědčení, že to problémy dětí s chováním nevyřeší („musí se naučit chovat“). Pochopitelně ta opatření sama o sobě dítěti nepomohou, aby si opatřilo lepší strategie zvládnání, ale fakt, že nejsou dostačující, neznamená, že jsou nutná. Ačkoli je důležité učit děti, aby se vyrovnávaly se svými pocity produktivnějšími a pružnějšími způsoby, nikdy toho nebudou schopny, jestliže je samo chování učitele neustále zahánějí za hranu toho, s čím se dokážou vypořádat.“* (Sainsbury, 2009, s. 108)

1.3.2 Legislativa

Vzhledem ke zmiňované **Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných** existuje několik možností podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou podporou v průběhu vyučování i pro samotného učitele. V následujícím textu se tedy budu vyjadřovat k těm možnostem podpory, které vycházejí z této vyhlášky a zároveň jsou podporou i pro samotného učitele.

V rámci vyhlášky jsou stanovena podpůrná opatření pěti stupňů, která mohou být žákovi poskytnuta. První stupeň představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání v rámci školy. Pokud nestačí podpůrná opatření prvního stupně, může škola nebo školské zařízení doporučit žákovi (respektive jeho rodičům či zákonným zástupcům) využití

pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb. Poradenské zařízení pak vydává doporučení, na základě kterého se stanovují podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých stupňů a druhů s ohledem na potřeby žáka. Konkrétní formy podpůrných opatření jsou skutečně různorodé a vztahují se k metodám výuky, úpravě obsahu a výstupů vzdělávání, organizaci výuky, individuálnímu vzdělávacímu plánu, personální podpoře (kam spadá i asistent pedagoga), hodnocení, intervencím, pomůckám a úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování.

Opora ze strany zmiňovaných poradenských zařízení v rámci vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem nejčastěji znamená Speciálně pedagogická centra se zaměřením na poruchy autistického spektra anebo o pedagogicko-psychologické poradny. Pedagogicko-psychologické poradny zajišťují diagnostiku, pedagogickou nápravu různých obtíží a krátkodobou intervenci či dlouhodobé vedení klienta. Mohou se na ně obracet jak rodiče, tak učitelé dětí, u kterých je podezření na nějakou obtíž, avšak s vyšetřením dítěte musí vždy souhlasit rodič nebo zákonný zástupce. Speciálně pedagogická centra jsou zaměřena na konkrétní typ postižení a pomáhají dětem se speciálními vzdělávacími potřebami se začleněním do běžné školy. Speciální pedagogové z těchto center se věnují zpracovávání individuálně vzdělávacích programů a mohou také navštěvovat školu a pomáhat s vedením žáka a konzultovat postupy učitele. (Vágnerová, 2010)

Nyní blíže popíšu pozici asistenta pedagoga, jak ji definuje **§ 5 vyhlášky č. 27/2016**. Asistent je podporou pro vyučujícího v průběhu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v takovém rozsahu, jaký udává podpůrné opatření. Pracuje nejen s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také se zbytkem kolektivu, a to podle pokynů a ve spolupráci s vyučujícím. Věnuje se zejména následujícím oblastem: přímé pedagogické činnosti dle pokynů vyučujícího, podpoře žáka při dosahování vzdělávacích cílů při výuce a přípravě na ni a výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a dalších činností spojených s nácvikem sociálních kompetencí. Konkrétně se pak může jednat o pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga; pomocné organizační činnosti při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami; pomoc při adaptaci takových žáků na školní prostředí; pomoc při komunikaci jednak s takovými žáky, ale i zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází; nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu takových žáků a také pomocné výchovné práce související s tréninkem sociálních dovedností.

Dle § 9 **Působení dalších osob poskytujících podporu** je pak také možné, aby byl do podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zapojen také osobní asistent. Osobní asistent je však pracovníkem v sociálních službách a s dítětem tráví zpravidla volný čas a většinou pracuje pro některou z nestátních neziskových organizací (Vosmik, Bělohávková, 2010).

1.4 Zkušenost učitelů s dětmi s Aspergerovým syndromem

V současné době vznikají práce zabývající se problematikou začlenění dětí se specifickými vzdělávacími potřebami či znevýhodněním do běžné třídy. Některé se zabývají i inkluzí dětí s poruchami autistického spektra, či přímo Aspergerova syndromu, a okolnostmi s tím spojenými – tedy i zkušeností učitelů a jejich pohledu na věc. Velkou část těchto prací tvoří vysokoškolské závěrečné práce z českého prostředí a já se nyní budu věnovat některým z nich a jejich zjištěním.

1.4.1 Aktuální výzkumná zjištění související s inkluzí dítěte s Aspergerovým syndromem a učiteli

Podpora učitelů je v procesu začlenění dětí s Aspergerovým syndromem do běžné třídy klíčová. Způsob, kterým se k takovým dětem budou chovat a co od nich očekávají, je pak ovlivněn jejich předešlými zkušenostmi. Jejich sociální reprezentace o takových dětech pak ovlivňují interakce s nimi a jakým způsobem je budou do třídy začleňovat. (Linton, Germundsson, Heimann & Danermark, 2015). Míra úspěšnosti inkluze pak závisí kromě jiných proměnných také na tom, jaké má třídní učitel osobnostní vlastnosti, jaký je jeho vztah k samotnému inkludovanému žákovi a na jeho názorech a přístupu k němu. Dále se pak do vztahu učitele s žákem promítají specifické projevy takového žáka. (Měšťáková, 2016)

Z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 72 pedagogů, vyplynulo, že učitelé nemají dostatečné informace o problematice Aspergerova syndromu a poruchách autistického spektra (Matoušková, 2018). Klíčové je pak z pohledu učitele i asistenta pedagoga znalost diagnózy a konkrétních projevů dítěte, protože to ovlivňuje další práci s žákem a umožňuje vhodně zvolit postupy, a zároveň konkrétní přístup k dítěti ovlivňuje osobnost pedagoga (Havlíková, 2017). Informovanosti o problematice se také týká zjištění, že učitelé jsou motivováni k vyhledávání dalších informací o problematice ze dvou důvodů – první se týká celé myšlenky vzdělávací reformy a druhý zájem o vzdělávání specifických skupin žáků (Száfrańska, 2019).

Z šetření, ve kterém bylo provedeno pozorování šesti žáků, z nichž dva měli Aspergerův syndrom, a následných rozhovorů s jejich dvěma učiteli vychází, že si učitelé dohledávali informace nebo byli dodatečně vyškoleni na problematiku Aspergerova syndromu. Velmi důležitou součástí je také komunikace s rodiči, která napomáhá hladkému průběhu a ve všech případech probíhala pozitivně. Učitelé měli také kladný přístup k takovým žákům a vnímali jejich individualitu respektovali jejich potřeby. (Řeháková, 2015)

Zajímavým zjištěním, které přesahuje pouze inkluzi dětí s Aspergerovým syndromem do běžné třídy, ale zasahuje i do oblasti výuky intaktních dětí, je, že učitelé správně identifikují potřeby svých žáků, ale ti, kteří mají ve třídě inkludované dítě s Aspergerovým syndromem jsou v tomto ohledu lepší – může to souviset s vyšší mírou zkušeností (Száfrańska, 2019)

Teoretickou část bych ráda zakončila citací související s vysokou mírou stresu, kterou učitelé, jenž dlouhodobě vyučují děti s Aspergerovým syndromem anebo s nimi pracují, zažívají, a hrozí tak u nich rozvoj syndromu vyhoření: „*Pro spokojenost v pracovním prostředí je důležitá mj. subjektivně pocíťovaná smysluplnost práce, vzájemná podpora mezi kolegy, dostatečná finanční odměna, dostatek ocenění ze strany nadřízených, jasně vymezená náplň práce, pružné předávání informací, racionálně plánovaný pracovní čas a dostatek asertivních dovedností v oblasti například odmítání nepřiměřených požadavků ze strany nadřízených, kolegů, žáků a jejich rodičů. Potřebné je mít dostatek znalostí a dovedností pro speciální pedagogickou práci s dětmi s AS. Dobrou prevencí před syndromem vyhoření jsou rovněž pravidelné týmové porady a týmové a případové supervize.*“ (Pešek, 2014, s. 86)

2 Výzkum

V následující části se budu věnovat popisu průběhu výzkumu k mé diplomové práci – popíšu tedy jeho cíle, výzkumné otázky, postup sběru a zpracování dat a následnému předvedení výzkumných zjištění.

2.1 Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu je zmapovat zkušenost učitelů s vyučováním dětí s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem v běžné třídě 1. stupně základní školy se zaměřením na jejich osobní prožívání této skutečnosti, oblast komunikace v rámci školního prostředí i s rodiči (případně zákonnými zástupci) dítěte a edukační proces. Dále pohlédnout na výsledky vyplývající z výzkumu v kontextu se zjištěními v rámci mé bakalářské práce Školní a poradenská trajektorie dítěte s Aspergerovým syndromem (Lampová, 2019).

2.2 Výzkumné otázky

Jako výzkumné otázky, na které bych ráda našla odpověď, jsem stanovila následující:

1. Jaká je **zkušenost učitelů** s žákem s Aspergerovým syndromem (s přihlédnutím k osobnosti dítěte s touto diagnózou, edukačnímu rozměru, komunikaci v rámci školního prostředí a vztahům ve třídě)?
2. Jaké bylo **osobní prožívání** skutečnosti, že mají ve třídě žáka s diagnózou Aspergerova syndromu – „jaké to pro ně bylo“?
3. Jak učitelé vnímali **komunikaci s celou rodinou žáka** s Aspergerovým syndromem?

2.3 Metodologie

2.3.1 Úvod

Nyní se zaměřím na popis metodologie celého výzkumu – tedy na výzkumný soubor, popis sběru dat a také způsobu analýze získaných dat.

2.3.2 Výzkumný soubor

Jako specifika pro výběr respondentů byly stanoveny následující podmínky – jedná se o učitele 1. stupně běžné základní školy se zkušeností s žákem s Aspergerovým syndromem, a to skutečně diagnostikovaným (žák měl přiřazeného asistenta, zprávu z SPC, PPP), při čemž diagnostika proběhla buď už v mateřské škole anebo během školní docházky. Skrze respondenty z mé bakalářské práce jsem se pokusila oslovit vyučující z 1. stupně ze škol, kam docházeli a v jednom případě se mi podařilo získat souhlas s účastí na výzkumu.

První stupeň byl zvolen z toho důvodu, že většinou mívají vyučující žáky na většinu předmětů, a tak jsou s nimi ve styku častěji. Podmínka běžných základních škol pak byla zvolena z důvodu návaznosti na výzkum z bakalářské práce (Lampová, 2019), kdy byli všichni respondenti absolventy běžných základních škol.

2.3.3 Metoda sběru dat

Pro sběr dat jsem vzhledem k povaze mé práce zvolila kvalitativní přístup a využila krátký dotazník sloužící k výběru respondentů a poté jsem s respondenty vedla polostrukturovaný rozhovor. Sběr dat probíhal v období od května 2020 do května 2021, tedy jeden rok.

Dotazník je převzat z diplomové práce zabývající se informovaností učitelů na základních školách o Aspergerově syndromu (Matoušková, 2018) a jeho přesné znění je v Příloze 1. Dotazník byl administrován online prostřednictvím platformy Microsoft Forms. Respondenti se k dotazníku mohly dostat dvěma způsoby – dostaly ode mne odkaz prostřednictvím emailu anebo reagovali na možnost účastnit se výzkumné části mé diplomové práce a zanechali na sebe v dotazníku email, abych je mohla případně kontaktovat. Dotazník sloužil také k případnému vyloučení respondentů, kteří by přesně neodpovídaly stanoveným podmínkám pro výzkumný vzorek a také posloužil k tvorbě medailonků jednotlivých účastníků pro větší představu o jejich zázemí.

Polostrukturovaný rozhovor byl sestaven s ohledem na rešerši odborných zdrojů souvisejících s tématem práce, přihlédnutím ke zmiňované bakalářské práci a její výzkumné části a dále s ohledem na cíle a výzkumné otázky, na které se v této práci pokouším nalézt odpovědi. Vznikly tak následující okruhy: **dítě s Aspergerovým syndromem, edukační rozměr, komunikace se spolužáky a učiteli, komunikace s rodinou žáka, vztahy ve třídě a osobní prožívání.**

Dále jsem pak sepsala informovaný souhlas, který byl předkládán před účastí ve výzkumu (případně před rozhovorem, pokud respondenti nejprve vyplnili dotazník a až poté se mi ozvaly). Ze všech rozhovorů byl pořízen audiozáznam, který byl následovně přepsán do textové formy a anonymizován, respondenti měli možnost se k němu zpětně vyjádřit, avšak nikdo toho nevyužil. Rozhovor mohl být kdykoli v průběhu ukončen a účast na výzkumu zrušena. Znění informovaného souhlasu je k nalezení v Příloze 2.

Vzhledem k nečekané společenské situaci, kterou přineslo onemocnění COVID-19 byly rozhovory místo tváří v tvář prováděny skrze online prostředí (Google Meet, Microsoft Teams).

Informovaný souhlas pak byl podepisován na dálku, kdy byl vytištěný podepsán účastníkem a následně mě zaslán. Tato situace také prodloužila samotný sběr dat, který byl původně plánován na období od května 2020 do prosince 2020.

K shánění samotných respondentů jsem nejprve oslovila své širší okolí, které by vzhledem ke svému povolání mohli být ideálními respondenty anebo by někoho takového ve svém okolí mohli mít. Oslovování probíhalo prostřednictvím emailu, který jsem využila také k oslovení dvou základních škol, na kterých znám osobně vždy jednu vyučující. Využila jsem také sociální síť Facebook a některé soukromé skupiny pro učitele, kam jsem vyvěsila možnost o účasti na výzkumné části diplomové práce s nejdůležitějšími informacemi.

V období sběru dat se mi podařilo sesbírat dotazníky od 11 vyučujících, z nichž byly všechny ženy a rozhovory jsem poté uskutečnila s 6 vyučujícími (ostatní už se rozhovoru účastnit nechtěli anebo nevyhovovaly podmínkám výzkumného vzorku).

Délka rozhovorů se pohybovala mezi 40 minutami až 1 hodinou a 55 minutami a odvíjela se od vyčerpání témat a také sdílnosti respondentů. Přepisy rozhovorů jsou k nalezení v Příloze 3 a jsou v nich vynechané úvodní a závěrečné pozdravy.

2.3.4 Analýza dat

Jak už bylo zmíněno, vzhledem k povaze celé práce jsem se rozhodla pro kvalitativní metodu analýzy dat, konkrétně tedy polostrukturovaných rozhovorů a doplňkových dotazníků. Analýzu dat jsem prováděla souběžně se sběrem dat, což mi dávalo možnost se na získaná data znovu podívat s odstupem. Použila jsem program Atlas.ti a metodu otevřeného kódování, stejně jako tomu bylo u mé bakalářské práce (Lampová, 2019), na kterou tato volně navazuje. Oporou během kódování mi byly publikace: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Švaříček, Šedová a kol., 2014) a Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu (Miovský, 2006). Postup analýzy dat pak probíhal celkem ve třech fázích.

V rámci první fáze trvající od února do začátku června jsem přidělovala kódy tematickým jednotkám prepisů rozhovoru. Kódy jsem volila za pomoci návodných otázek podle Flicka, tedy Co? Kdo? Jak? Kdy? Jak dlouho? Kde? Jak moc? Jak silně? Proč? Kvůli čemu? Pomocí čeho? (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s. 212). Po zakódování rozhovoru jsem se k němu po několika týdnech vrátila a případně kódy ještě pozměnila a upravila. Když jsem měla takto přeepsané a opakovaně zakódované všechny rozhovory, ještě jsem je znovu pročetla před započítáním druhé fáze analýzy.

Druhá fáze obnášela otevření všech vzniklých kódů (celkem 398) a sloučení těch, které byly tematicky stejné a označené odlišnými kódy se stejným významem. Tímto postupem jsem počet kódů redukovala na 170 a tyto kódy jsem poté začala třídit do kategorií. Kategorie jsem vytvářela na základě podobnosti a tematické souvislosti jednotlivých kódů. Kódy se v některých případech objevovaly ve více kategoriích, což vytvářelo podněty pro následující interpretaci. Tímto postupem vzniklo 6 kategorií: „**Jak to všechno začalo**“, **Co obnáší mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem**, **Konflikty**, **Co pomáhá**, **Prožívání inkluze dítěte s Aspergerovým syndromem jeho třídním učitelem**, „...*tak si člověk říká, jestli to za to stojí*“.

Poslední, tedy třetí fázi, pak byla samotná interpretace dat, pro kterou jsem zvolila metodu „vyložení karet“ (Švaříček, Šedová a kol., 2014), při kterém ze vzniklých kategorií vzniknou jednotlivé kapitoly interpretace výsledků.

2.3.5 Omezení výzkumu

Učitelky měly často tendenci spíše nepopisovat své prožívání a zaměřovat se na praktické aspekty problematiky, popisy toho, jak fungovala spolupráce, jaké konkrétní projevy mělo dítě apod. Dává to samozřejmě možnost se blíže podívat na konkrétní situace, které vznikaly, avšak omezuje to právě možnost hlouběji interpretovat jejich prožívání.

Respondentky měly často zkušenosti s více dětmi se specifickými potřebami či znevýhodněním a jejich začleněním do běžné třídy, často se pak stávalo, že během rozhovorů odváděly téma právě k těmto dětem. Umožnilo mi to lépe si představit jejich situaci v kontextu faktu, že nemají ve třídě začleněno pouze dítě s Aspergerovým syndromem, ale také další děti, což vnímám jako pozitivum, avšak při analýze rozhovorů to někdy vytvářelo zmatek v tom, o kterém dítěti mluví, a tak se mohly ztratit některé detaily.

S nečekaně vzniklou situací zapříčiněnou onemocněním COVID-19, vznikly komplikace, které se týká získávání samotných rozhovorů – původně měly probíhat setkáním se tváří v tvář, což by umožnilo vnímat více i neverbální složku komunikace a umožnit příjemnější prostředí, byla jsem ale nucena vzhledem k opatřením převést rozhovory do online varianty, která s sebou nese mnohá omezení a případné technické komplikace.

2.4 Medailonky účastníků výzkumu

Všechny respondentky odpověděly správně na otázky týkající se projevů Aspergerova syndromu. Informace o problematice tedy mají, avšak cílem výzkumu není hlouběji zkoumat jaké, dotazník skutečně sloužil spíše k výběru účastníků nežli jeho interpretaci.

2.4.1 Učitelka 1

Učitelka 1 působí jako pedagožka na 1. stupni běžné základní školy v Jihomoravském kraji, má za sebou 15 let pedagogické praxe a vystudovala vysokou školu v oboru Učitelství pro 1. stupeň. Během studia nebyla seznámena s problematikou poruch autistického spektra, a tudíž ani s Aspergerovým syndromem. V rámci postgraduálního vzdělávání se však účastnila semináře, který se zabýval Aspergerovým syndromem, v návaznosti na skutečnost, že do její třídy docházel chlapec s Aspergerovým syndromem.

2.4.2 Učitelka 2

Učitelka 2 působí jako pedagožka na 1. stupni běžné základní školy v Moravskoslezském kraji, má za sebou 23 let pedagogické praxe a vystudovala vysokoškolský obor Učitelství 1. stupně. Během studia nebyla seznámena s problematikou poruch autistického spektra, a tedy ani s diagnózou Aspergerova syndromu. V rámci postgraduálního vzdělávání neabsolvovala kurz či seminář zabývající se touto tematikou, ale hledala si sama informace. S žákem s Aspergerovým syndromem se setkala jako třídní učitelka na 1. stupni.

2.4.3 Učitelka 3

Učitelka 3 je pedagožkou na 1. stupni běžné základní školy v Praze, má za sebou 10 let pedagogické praxe a vystudovala bakalářský vysokoškolský obor Filologie, Cizí jazyky pro komerční praxi: angličtina – francouzština. Během svého studia byla obeznámena s problematikou poruch autistického spektra, tudíž i Aspergerova syndromu a v rámci postgraduálního vzdělávání se neúčastnila žádného kurzu s touto tematikou. Ve svém blízkém okolí se setkala s osobami s Aspergerovým syndromem ještě před tím, než je měla jako třídní učitelka na 1. stupni ve své třídě.

2.4.4 Učitelka 4

Učitelka 4 je pedagožkou na 1. stupni běžné základní školy v Moravskoslezském kraji, má za sebou 25 let pedagogické praxe a vystudovala vysokou školu v oboru Učitelství 1. stupně. Během studia na vysoké škole byla seznámena s problematikou poruch autistického spektra, takže i s Aspergerovým syndromem a dále se v rámci postgraduálního studia neúčastnila dalších kurzů či seminářů s touto tematikou. Ve své praxi se setkala v rámci inkluze jako třídní učitel s dítětem s Aspergerovým syndromem.

2.4.5 Učitelka 5

Učitelka 5 je pedagožkou na 1. stupni běžné základní školy ve Středočeském kraji, má 14 let pedagogické praxe a vystudovala vysokoškolské studium v oboru Učitelství 1. stupně. V rámci

studia na vysoké škole se nesetkala s problematikou poruch autistického spektra a v postgraduálním studiu se neúčastnila dalšího vzdělávání v této tematické oblasti. Ve své praxi se s dítětem s Aspergerovým syndromem setkala jako jeho třídní učitelka.

2.4.6 Učitelka 6

Učitelka 6 je pedagožkou na 1. stupni běžné základní školy v Praze, má 12 let pedagogické praxe a středoškolské pedagogické vzdělání. V rámci studia nebyla obeznámena s problematikou poruch autistického spektra, avšak později se účastnila seminářů s touto tematikou. S dítětem s Aspergerovým syndromem se setkala jako jeho třídní učitelka.

2.5 Výsledky

2.5.1 Úvod

V následujícím textu se budu věnovat podrobné analýze rozhovorů. Kapitulu jsem uspořádala s ohledem na vzniklé kategorie, které tvoří jednotlivé tematické okruhy. Témata byla povětšinou vnesena do rozhovorů na základě mnou připravených okruhů pro polostrukturovaný rozhovor souvisejícími s cíli výzkumu.

Při popisu jednotlivých tematických okruhů jsem použila citace z rozhovorů označené kurzívou. Abych zachovala autentičnost výpovědí, nijak jsem je neupravovala, a tak jsou často nespisovné a hovorové.

2.5.2 „Jak to všechno začalo“

První oblast, které se budu věnovat je, jaké okolnosti provázely začátek začlenění dítěte s Aspergerovým syndromem do třídy k učitelkám účastnících se výzkumu. Ve výpovědích nejčastěji figuruje diagnostika dítěte, která v některých případech souvisí i se začátkem „příběhu“ vyprávějícího zkušenost s inkluzí takového dítěte do běžné třídy. Ve dvou případech děti nebyly v rámci předškolních let diagnostikovány s Aspergerovým syndromem. U Učitelky 5 proběhla diagnostika sice v rámci 1. stupně, ale v době, kdy ještě nebyla jeho třídní učitelkou. V případě Učitelky 1 pak probíhalo několik diagnostických vyšetření, protože *„chlapeček k nim nastoupil a byl zvláštní“* a ona sama hrála významnou roli v samotném podnícení další diagnostiky, protože chlapci byla stanovena diagnóza ADHD, což blíže ilustrují její slova: *„Takže to byl takový ten typický, to už mě začalo vrtat hlavou a říkala jsem si, že tohle není ADHD. Když dokáže o přestávce s otevřenou pusou pozorovat děti, tak to není ADHD, že jo. Takže jsem s tím začala já trošku, teda pak jsme se s těmi rodiči trošku přátelili, několikrát jsem přišla i k nim do rodiny, došlo k tomu, že jsme se teda, že se uvolnily ty vztahy, že se nastavilo*

tykání a začali jsme teda a já jsem říkala: *“Hele, to se mi opravdu nezdá, nejsem ale odborník na speciální pedagogiku,”* no a naštěstí se teda potom spojili s Brnem s Ibsenovou ulicí, tam oni mají nějaké to SPCčko, no a tam teda odsud ho zařadili. Takže ve čtvrté třídě jsme se dobrali k tomu, že má diagnózu Aspergerova syndromu. *“* Usuzuji z toho, že třídní učitel může být prvním podnětem na cestě ke stanovení správné diagnózy a umožnění tak nastavení vhodných podmínek pro dítě. Je pro to však zajisté nutná vnímavost a všímavost vůči dítěti, ochota investovat do problému více energie a času a také obecné povědomí o možných poruchách. Jak však vyplývá z výpovědi, je také důležitý vztah a komunikace s rodiči dítěte, aby bylo možné spolupracovat, což se objevuje nejen v případě Učitelky 1, ale jako důležitou ji vnímají všechny respondentky. Předcházející diagnóza ADHD se pak objevuje také ve výpovědi Učitelky 4, která k tomu dodává, že *„je strašně zvláštní, že ta psychiatricka to nejdřív stanovila jako ADHD.“* Přestože v tomto případě proběhla diagnostika již v rámci předškolního vzdělávání, „historií diagnóz“ dítěte se zabývala.

V ostatních případech pak přišlo dítě do třídy již s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, což umožňovalo nastavení vhodných podmínek hned se začátkem nástupu do třídy a věřím, že to ulehčilo vzájemné „vyladění se“ obou stran.

Ve všech případech, jak už jsem naznačila výše, byla učitelka vnímána jako velmi přínosná a důležitá spolupráce s rodiči dítěte, a to vyplývalo nejen z pozitivních zkušeností s komunikací s nimi, ale také s tou negativní. Učitelka 2 popisuje první setkání třídy s chlapcem s Aspergerovým syndromem takto: *„...maminka - jo, oni se přišli podívat do školy, to bylo hrozně fajn. Přišli se podívat, že chtějí změnit vlastně školu a jestli můžou, že aby viděl O. pani učitelku. A já jsem si je myslim pozvala rovnou do třídy, aby se jako seznámili, tak on byl takový jako velmi společenský, jo, že jako byl hrozně rád, takže to bylo takové příjemné. A co si pamatuju, že na přivítanou ta maminka napekla nějaké muffiny nebo něco, takže děcka ho přijaly s otevřenou náručí.“* V tomto případě mělo zapojení se rodiče v pomoci s inkluzí dítěte pozitivní dopad nejen na vyučující, ale také na třídní kolektiv. Dá se tedy předpokládat, že jedním z faktorů ovlivňujících prožívání začátků začleňování takového dítěte do třídy je právě spolupráce a přístup rodičů. Dokládá to svým způsobem i negativní zkušenost s rodiči Učitelky 4, která v rozhovoru několikrát popisovala náročné situace, které v komunikaci s maminkou dítěte musela řešit. Pokud by tedy byla spolupráce jiného rázu, pravděpodobně by prožívala začlenění jinak, avšak blíže se tomuto budu věnovat v kategorii Konflikty. Ukazuje to však skutečnost, že se kategorie a kódy vzájemně prolínají a souvisejí spolu.

V začátcích se také objevovalo téma očekávání spojené s tím, když se učitelky dozvěděly, že do jejich třídy nastoupí dítě s Aspergerovým syndromem. V rámci očekávání dvě respondentky přímo vyjádřily obavy, které nastaly: „*No, tak nebudu lhát, že bych z toho nebyla trochu nervózní, protože jsem zkušenost s dítětem s poruchou autistického spektra ještě neměla, měla jsem ve třídě děti s poruchama pozornosti nebo učení, ale vlastně tohle byla novinka pro mě.*“ (Učitelka 5) a: „*No, abych řekla pravdu, tak sem si říkala: “A sakra.” Ono pár těch zkušeností jako, že zažila jsem na škole osmáka, co byl takovej, tak no věděla sem, že to bude těžký, ale neuměla sem si vůbec představit jak.*“ (Učitelka 6) Obě učitelky sdílí své obavy především v kontextu toho, že vlastně nevěděly, na co se mají připravit. Ve výpovědi Učitelky 6 se pak objevuje také individualita dětí s Aspergerovým syndromem, na kterou se dle mého názoru nedá nijak více připravit než s ní pouze dopředu počítat.

Jako klíčové v začátcích se objevuje dvojí – včasná a správná diagnostika, ideálně ještě v rámci předškolního vzdělávání, která umožní učiteli se na dítě připravit, a to nejen z hlediska výuky, ale také vlastního prožívání a očekávání; a spolupráce s rodiči či rodičem dítěte, kdy skrze komunikaci je možné se dozvědět důležité informace o projevech a potřebách dítěte a získat také určitou formu opory v začátcích, kdy se učitel s dítětem seznamuje.

2.5.3 Co obnáší mít ve třídě žák s Aspergerovým syndromem

Nejpočetnější skupinou, co se kódů týká jsou výpovědi týkající se toho, co obnáší mít ve třídě dítě s Aspergerovým syndromem, souvisí jednak s prostým popisem jeho chování a specifických potřeb, ale vztahují se také k prožívání samotných učitelů a k jejich zkušenostem s dítětem a vlivem celé skutečnosti na kolektiv třídy. Nejvýznamnější roli očividně v této oblasti hraje individualita dítěte, která úzce souvisí s přístupem třídního učitele a asistenta pedagoga k dítěti s Aspergerovým syndromem. Individualita a od ní se odvíjející individuální přístup dle výpovědi vyplývá ze specifických potřeb, které dítě má a ty se pak odvíjí od projevů jeho znevýhodnění, což vystihují slova Učitelky 4: „*...ale oni ti Aspergeři ani jeden nebyl úplně stejný, na každého fungovalo něco jiného.*“ Individualita dítěte souvisí také s otevřeností učitele k danému dítěti – v případě respondentek s tím být otevřená k tomu, co přijde a mít respekt k tomu, že každý je jiný. Dá se tedy předpokládat, že role učitele je v začlenění takového dítěte do běžné třídy velmi náročná, neboť předpokládá velkou flexibilitu, citlivost a vnímavost k potřebám dítěte. To může vzhledem k nutnosti adekvátně se věnovat i ostatním spolužákům být velmi stresující a časově náročné. To podporují výroky učitelek hovořících o nedostatku času. Učitelka 2 k tomu podotkla u vyprávění o situaci, kdy chlapec s Aspergerovým syndromem během výuky lhal, následující: „*Víte co, jako na to, nechci se vymlouvat, ale na to*

fakt není čas, jako když tam máte dalších 20 dětí jako, jo, zamyslet se nad tím a srandovat s nima, abyste z něj dostala, že kecá...“ Učitelka 4 pak následující: „Kdežto když vám řekne nějaká paní, která si dodělala vzdělání a začla speciální pedagogiku a začne vám psát doporučení, tak si vždycky říkám: “Přijďte mi to ukázat, přijďte si to vyzkoušet, uvidíte, jaké to je prostě.” A všichni ti autisti, kteří mi prošli rukama anebo ti, s kterými jsem se seznámila na škole, tak každý byl úplně jiný.“ Zároveň to opět naráží na ony potřeby individuálního přístupu, neboť zmiňuje, že každý autista (z kontextu její celé výpovědi do této kategorie řadí i Aspergerův syndrom) je úplně jiný, a tak bude pravděpodobně vyžadovat jiný přístup, než např. dítě, které měla ve třídě v minulosti. To, že je individuální přístup náročný potvrzuje také Učitelka 2: „Tak ze začátku jsem z toho měla docela takový stres, protože jsem si říkala, jak mám zvládnout tu třídu a jeho, aby to prostě klapalo, aby to fungovalo, aby se člověk věnoval těm dětem úplně všem stejně, ale tam, říkám, tam byla zase super spolupráce s tou paní kolegyní z první třídy, že oni děti věděly, že prostě P. potřebuje víc práce.“ Zároveň je z výpovědi patrné, že velkou podpůrnou roli hrají kolegové, kteří učitelům v takových situacích pomáhají a mohou se na ně spolehnout. Podporou v kontextu individuálních potřeb také mohou být samotní rodiče začleněného dítěte, což ilustrují slova Učitelky 2: „Takže vlastně jsem řekla té mamince, že bych chtěla, aby to udělala tak, jak to cítí, že když ten O. to fakt už jako nemůže dělat, tak ona ho znala nejlíp, tak ať to nedělá, že raději uděláme prostě čtvrtinu věcí, že zas nejsem úplně zasedlá na to, aby byl vyplněný pracovní sešit, to rozhodně ne, ale ať je to děcko spokojené a ať je motivované v tom, ať ho to baví. Takže na téhle úrovni víceméně pracuji se všemi dětmi, které mají nějaké prostě, ne příliš stejnou rychlost jako ostatní, když to řeknu jako kulantně. Takže tak.“ Zapojení rodičů do edukačního procesu dítěte tak může být vhodným způsobem, jak zajistit hladší průběh, což se objevilo již v předešlé podkapitole. Individuální přístup k dítěti obecně shrnuje Učitelka 1: „...třeba prostě mít na něho ten prostor a zjistit si opravdu tady ty věci jako, že co ho zajímá a podobně, protože tudy vede k tomu dítěti cesta. A aby to dítě v žádném případě nepodceňovali, protože ty děti nejsou hloupé, přestože teda se můžou projevovat problémy s tou jejich řečí třeba a to, a jako to by byl asi takový základ. Nepodcenit to dítě, udělat si na něj čas a jakoby věnovat se mu individuálně aspoň pro ten začátek, než to dítě pochopím, než pochopím, jak k tomu dítěti můžu jít a co to dítě může, jakoby čeho je schopno a čeho už schopno není, co už je za hranou.“ Jak je z výpovědi patrné, s individuálním přístupem souvisí také postoj k samotným dětem se specifickými potřebami a to, zda je považují za schopné ve vzdělávacím systému obstát a např. nepochybují o jejich inteligenci.

Učitelky také velmi často popisovaly projevy dítěte a jejich specifické potřeby. Z řady výpovědí se dá předpokládat, že v tomto případě je velmi důležitý přístup učitele k těmto projevům, a to nejen pro dítě, ale především pro něj samého, neboť to má potom vliv i na jeho prožívání. Učitelka 1 popisuje konkrétní příklad, jak s dítětem pracovala: „*A taky třeba když bylo potřeba, aby byl na různé situace připraven, tak jsme si je třeba i trénovali spolu. I prostě, já to vezmu na příkladu, objevila se u ředitelny cedulka, že někdo ztratil hodinky a já jsem si tak nějak uvědomila a říkám: “Hele a tys měl minule hodinky a dneska je nemáš, neztratil si je?” On mi říká: “Ne, já jsem je zapomněl v počítačové učebně, tak si je tam příští čtvrtek vezmu.” A říkám: “Proč až ten čtvrtek?” “No, protože to máme informatiku.” Jo, jako že tady bylo vidět jako, že inteligentní dítě, ale nedošlo mu, že si je může vyzvednout kdykoliv. Tak jsme si to řekli, že když prostě teda je to u ředitelny, tak ty hodinky už někdo našel, jsou v ředitelně a teď půjde za paní ředitelkou si je vyzvednout. On se teda bál, a tak jsme se domluvili, že já půjdu s ním, že mu teda položím ruku na rameno, a že celou tu dobu tu ruku na rameně bude mít, aby věděl, že tam jsem, že jsem se ani na chvíli nezdálila a on si to vyřídí s paní ředitelkou sám. Tak jsme si ten rozhovor teda nacvičili dopředu, co paní ředitelce řekne a říkám: “No, ale nemůžeme čekat P., že ti paní ředitelka odpoví přesně to, co my si tady říkáme.” Jo, takže jsme zkusili několik takových různých variant, co mu asi paní ředitelka odpoví. No a on, protože ty děti jsou inteligentní, že jo, tak už prostě byl nasměrovaný a už jen stačilo chytit ten směr, co paní ředitelka odpověděla.“ Stejná učitelka pak v průběhu rozhovoru doplnila další příklad projevů dítěte: „*Jako oni bydleli, já nevím asi kilometr a půl od školy, on někdy chodil pěšky, někdy ho rodiče vozili a on, jak šel prostě lesem, tak ho tam něco zaujalo, aktovku sundal a prostě opřel jí o strom, ale jako najednou věděl, že už má asi jít do školy, že už asi se ten čas nachyluje, tak prostě šel, ale bez té aktovky. Takže to byl takový ten zlomový, jo, anebo občas už prostě jsem taky říkala: “Sedni si na ten zadek a mlč.” Jo a on zase věděl, že jako jsem, já mám ty sykvavky takové ostřejší, takže když udělám takové to: “Sedni si.”, tak jako jak to zasyčelo, tak věděl, že jako to už je i na mě moc. (smích)“ Z tohoto příkladu je pak patrné, že situace už mnohdy byly velmi vyčerpávající a stresující, zvláště pak pokud byly opakované. Zajímavé však je, že v poslední větě se ve výpovědi objevuje zmínka o pochopení ze strany dítěte, což mohlo značně ulehčit průběh komplikovaných situací. Pokud se podaří učitel s dítětem s Aspergerovým syndromem navázat vztah, který bude skutečně vzájemný, bude průběh celé inkluze snazší. Potvrzuje to tvrzení stejné respondentky, ve kterém doporučuje kolegům, kteří by se s takovým dítětem setkali, vytvořit si s ním vztah. Náročné situace však mohly pro respondentky vznikat také v rámci práce dítěte ve vyučování a jeho reakce na neúspěch, kdy Učitelka 2 popisuje, že: „*když se mu něco nedařilo, tak se naštvál a přestal***

pracovat. Bylo to asi v rozmezí buď brečel anebo se vztekal, ale ne zas tolik, já jsem čekala, že se bude vztekat víc.“ Objevuje se tu očekávání určitého způsobu chování dítěte, kdy v tomto případě učitelka očekávala, že budou problematické projevy spojené se vztekem častější. Jinou formu nezapojování se popisuje také Učitelka 5: *„No, on se moc nezapojoval do toho kolektivu, většinou byl takový samotář, on třeba o přestávce si tak seděl sám a něco si četl, on měl rád letadla, takže buď měl časopis nebo nějakou knihu a to si tam sám četl, to si tam vždycky tak jako koukal, ale do kolektivu se moc nezapojoval, to ho nějak nezajímalo ten kontakt.*“ Týká se to však spíše celého kolektivu dětí, avšak v průběhu rozhovoru zmínila také, že se chlapec odmítal účastnit skupinových prací anebo jich nebyl v rámci spolupráce s ostatními dětmi schopný, což zasahuje opět do procesu vyučování a jistým způsobem, avšak ne v takové míře, se to podobá předešlému odmítání spolupráce. Od vyučující to požaduje vstřícnost a individuální přístup, kterým také situace řešila – nechávala ho na daném úkolu pracovat vždy samostatně. Také Učitelka 6 zmiňuje individuální přístup v situacích, kdy už chlapec s Aspergerovým syndromem nespolupracoval: *„Ten kluk byl, miloval počítače, takže měl takovou až obsesi, že miloval nořas na stole učitelkym, takže když ho člověk chtěl fakt uklidnit a pedagogika nepedagogika, takže si prostě uprostřed vyučování musel sednout ke stolu a on měl takovej svůj velikej sešit a tam si zapisoval všechno, co viděl na tý obrazovce. Všechno prostě, co tam bylo. Měl takhle, když mi ten sešit ukazoval, tak tam měl i od tatínka, on tam měl opravdu řádek po řádek všechno, co, lišty uložený, všechno tam měl a se mu to líbilo*“ Opět to však naráží na zásah do procesu vyučování, kdy se daný chlapec vlastně vyučování v tyto situace neúčastnil vůbec a toto byl jediný způsob, jak zklidnit jeho problémové projevy. Může to být zdrojem frustrace pro vyučující, neboť vlastně není schopna v tuto chvíli zajistit, aby se dítě vzdělávalo. Uvádí také další příklad řešení problémových projevů: *„Měl období, kdy hrozně používal slova, takový ty jako, že hovno a to hovno dokázal říct třeba desetkrát, no co desetkrát, třeba padesátkrát a on furt říkal: “Hovno, hovno, hovno, hovno, hovno, hovno, hovno, hovno...” A nebyl k zasatavení, jo, a jako, když ty děti byly hodně jako tolerantní, ale pak z něj byly unavený. Byly z něj unavený, ale pak jako i když se nemá vyčleňovat, odcházet ze třídy. Tak v těch letech momentech, Davídek byl nucen odejít. I když on se netvářil nespokojeně, on jako nevypadal, že by byl pod tlakem, že se jako zlobí na sebe, nebo na paní učitelku nebo na tu situaci.*“ Opět to naráží na stejné téma týkající se zapojení dítěte do vyučování. Ve výpovědích učitelek se často objevovala opatření, která vedla k částečnému neúčastnění se výuky dítětem.

Skutečně zajímavou zkušeností však ve vztahu k ostatním respondentkám je zkušenost Učitelky 3, která o práci s dětmi s Aspergerovým syndromem řekla následující: „*Pro mě upřímně tyhle děti byly v podstatě asi jako lepší, líp se s nima pracovalo než s těma dětma běžnýma nebo já nevím, jak to říct hezky, aby to nevyznělo nějak jako hloupě, ale pracovalo se mi s nima líp. Protože prostě jsem jim, já nevím, zadávala úkoly jako jednoduše, stručně, oni věděli, co mají dělat, když nevěděli, zeptali se, to ty děti jako normální v uvozovkách, já nevím, tak tohleto prostě nedělej, s těma dětma je v podstatě víc práce.*“ V podstatě to odporuje tvrzením a zkušenostem, které jsem popisovala výše, avšak na druhou stranu to potvrzuje individualitu dítěte a to, že je každé skutečně jiné, a tak i práce s nimi nemusí být vždy nutně spojená s náročnými situacemi.

Odlíšné vnímání spolupráce s těmito dětmi Učitelky 3 by mohl souviset s přístupem učitelů k dětem s Aspergerovým syndromem, který je mezi dalšími nejčastěji se objevujícími kódy této kategorie. Učitelka 1 popisuje svůj přístup k dítěti následovně: „*Takže ve čtvrté třídě jsme se dobrali k tomu, že má diagnózu Aspergerova syndromu a začali jsme se teda učit spolu v tom smyslu, že já jsem říkala jako: “Já tě budu učit matematiku, češtinu, přírodovědu a tady ty věci a sama sebe budu učit v tom, abych ti dobře porozuměla.”* Jednak se zde opět projevuje aspekt individuality dítěte a jeho potřeb, ale také otevřenost vůči těmto projevům a ochota uzpůsobit své jednání těmto potřebám. Souvisí to také se zájmem o další prohloubení znalostí v této oblasti, kdy učitelka následně dodává, že si nakoupila literaturu o dané problematice a některá jí byla také poskytnuta rodiči dítěte. Významnou roli tedy kromě zájmu hraje i podpora a spolupráce s rodiči dítěte, které mohou být v takové situaci nápomocné. Ochota a otevřenost k individuálním potřebám se objevuje také ve výpovědích Učitelky 2, která popisuje, co je v přístupu k takovému dítěti důležité: „*No, dostat se hlavně na jeho notu, co má rád a na to prostě se orientovat. Vyzdvihnout ho před ostatními dětmi, že v tomhle je skvělý a úžasný a myslím si, že nepoukazovat skoro vůbec na jeho chyby, že oni si to berou hodně hodně špatně, spíš třeba si ho vzít po vyučování a dodělat s ním nějaké věci. Víceméně netlačit, protože prostě moje zkušenost nejenom s aspergery, ale jako u těch dětí s tímto asi obzvlášť, že prostě člověk, když chce jako moc tlačit na pilu, tak je to horší, že méně znamená více. Tak.*“ Také u Učitelky 5 se objevuje ochota, otevřenost a zájem: „*No, my jsme vlastně pak vymyslely s asistentkou, že jak měl rád ty letadla, tak jsme vystříhávaly různý letadla a dělaly jsme z nich takový kartičky, teda nejvíc to dělala ta asistentka, a když se nám povedlo ho pak zapojit, tak na konci dne jsme mu to daly jako odměnu, takže on si to pak sbíral a vím, že maminka mu z toho udělala snad pak i jako album nebo takovou knížečku, kam si to dával. Takže to na něj moc pěkně fungovalo*

no. “ Zároveň z popisu řešení situace chápu, že to muselo zasahovat nad rámec času určeného jejich práci, takže zde skutečně musel být zájem, aby pro dítě v tomto případě vytvářely letadýlka. V menší míře popisuje zásah do prostoru, který by vyučující mohla využít k troše odpočinku, Učitelka 3: „*A potom já jsem si je třeba vzala o přestávce a říkám: “Tak mi. T., řekni, jako co teda bylo v tý techmání, to muselo bejt super.” A on se rozpovídal a to, takže to bylo dobrý.*“ A znovu je i ze samotné výpovědi patrný zájem učitelky o dítě. Otevřenost, určitá forma přizpůsobení se potřebám dítěte a zájem o problematiku se projevuje pak i u ostatních respondentek, kdy např. Učitelka 4 zmiňuje, že si pořídila knihu o poruchách autistického spektra od Kateřiny Thorové a studovala ji a Učitelka 6 zase často ve svých výpovědích popisuje otevřený přístup k potřebám dítěte a snahu porozumět mu hlouběji.

Ve třídě s žákem s Aspergerovým syndromem se v popisech respondentek také objevuje asistent pedagoga, který byl ve většině případech především oporou a pomocnou rukou pro učitele. Například Učitelka 6 popisuje, jak ji asistentka pedagoga pomáhala, když dítě s Aspergerovým syndromem opakovaně narušovalo hodinu: „*No, jako vždycky aspoň třeba říct, ať si sedne, neběhá, a tak jako né, že by se s ním někdo musel prát, ale spíš jako: “Teďka tady sedíš na tý židli a nikam nepudeš.” A to se muselo třeba desetkrát za hodinu.*“ Takové narušování hodiny by v případě, že by vyučující byl ve třídě sám, bylo velmi náročné a zasahovalo by to nejen do průběhu předávání informací učitelem, ale také do možnosti ostatních dětí se učit. Role asistenta je v tomto případě nejen nápomocná, ale troufám si tvrdit, že nutná. Výjimkou pak byl případ Učitelky 4, která popisuje zkušenost s asistentkou, která neměla příliš znalostí a praxe, což nevnímala jako ideální, sama ale uvádí, že to vyplývá právě z nezkušenosti. Dále také uvádí: „*No napadá mě ještě, že ta zkušenost, tam opravdu je nejtěžší ta práce s asistentem, jo, to je taky problém, že tam máte další osobu, která s ním nějak pracuje a teďka říct, kdo je vlastně tou hlavní osobou.*“ Naráží zde na problém, který by se dal označit jako nejasnost rolí či nejasné hranice mezi rolí učitele a asistenta pedagoga. Je tedy zřejmé, že je nutná dobrá komunikace a vyjasnění si toho, jak to bude ve třídě fungovat, i mezi učitelem a asistentem pedagoga. Obecně to tedy znamená to tedy, že pokud je asistent skutečně kompetentní k vykonávání své práce a funguje zde dobře spolupráce s učitelem a jsou dobře definované role, je asistent pedagoga osobou, která značně přispívá k hladkému průběhu vyučování a dobrému začlenění dítěte s Aspergerovým syndromem do běžné třídy.

V oblasti komunikace, což je také další z významných kódů, se často ve výpovědích objevují zmínky o tom, na co si respondentky musely v rámci komunikace dávat pozor. Učitelka 1 uvádí: „*A co je důležité, aby kolegové nikdy v komunikaci s těmito dětmi nepoužívali*

ironii a sarkasmus. Z toho byl tedy opravdu velmi vyřízený mnohdy. “ Což je skutečnost, kterou zmiňují i ostatní respondentky. Specifika v komunikaci popisuje i Učitelka 3 v kontextu zadávání úkolů: „A vědět, že, aby člověk prostě dával přesný instrukce, stručný, nejlépe prostě vždycky jakoby jeden úkol zadat a pak, když je hotovej, teprve další úkol. Přihlížet k tomu, že oni přestože jsou teda velmi inteligentní, tak jako nezvládnou prostě teď si otevřete sešit, pak si napíšete datum, pak si napíšete tohle, nakreslíte obrázek, uděláte tohle, vystříhnete, nalepíte to tam, oni prostě, to jako je pro ně moc informací. Takže jakoby stručně všechno. Stručně, jasně a jako dát jim prostor, aby se mohli projevit. “ Opět je patrné, že to klade nárok na učitelku, aby přizpůsobila běžnou komunikaci se třídou dítěti s Aspergerovým syndromem a znovu se zde objevuje také možnost vyšší míry stresu, neboť učitel musí dbát na další aspekt své komunikace. Komunikace s dítětem ze strany učitele se prolíná také se vztahem mezi učitelem a dítětem a s učitelovým zájmem dítě poznat, což ilustruje výpověď Učitelky 5: *„No, když už jsem ho trochu poznala, tak to bylo snazší, třeba jsem věděla, že mu musím vysvětlovat všechno fakt jako jasně a přesně, proč, z jakýho důvodu a nešlo třeba prostě jen bez kontextu zadat nějaký zadání a, no, prostě musel vědět přesně co a proč. “* Už po několikáté se v rámci výpovědi objevuje náznak potřeby více a hlouběji porozumět dítěti jako individuu a jeho potřebám. Z výpovědi vyplívá, že respondentky zájem měly, ale bránil jim nedostatek času a prostoru, kterému jsem se věnovala v textu výše. Velmi často se objevovaly i specifčnosti v rámci vyjadřování samotných dětí s Aspergerovým syndromem, avšak ty se vztahovaly spíše k prožívání výuky samotnými dětmi či popisu jejich projevů, a proto není nutné se jim vzhledem v cílům této práce hlouběji věnovat.

Pokud bych měla shrnout oblast toho, jaké to je mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, tak nemohu vynechat, že je nutná značná dávka trpělivosti ze strany třídního učitele. Důležitý je také zájem o problematiku Aspergerova syndromu ve smyslu práce s tímto dítětem a komunikace s ním a spolupráce s rodiči takového dítěte. Zároveň je zřejmé, že neexistuje jasný a obecný popis toho, jaké to je mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem. Jediné, co se dá obecně zmínit je fakt, že se to vždy odvíjí od individuality žáka a přístupu učitele k němu a míře jeho otevřenosti. Opomenuta pak nesmí být ani role asistenta pedagoga, který je podporou nejen pro žáka, ale také učitele. Aspektem, který se prolíná všemi zmíněnými je pak komunikace, ve které je nejdůležitější její přesnost a jasnost ze strany učitele k dítěti s Aspergerovým syndromem.

2.5.4 Konflikty

Konflikty jsou významným zdrojem stresu a nepříjemných emocí v rámci prožívání a ve výpovědích mých respondentek se byly zmiňovány také často. Nejpočetnějším kódem, který se v této kategorii objevil je náročná situace, která většinou vyplývala z nedorozumění v komunikaci, nepochopení, odmítání spolupráce, interakcí se spolužáky anebo problémy s rodiči.

V rámci řešení konfliktů pak hrálo významnou roli vysvětlování, které je součástí následující kategorie a opět potvrzuje, že jsou situace vzájemně propojené.

Vzhledem k četnosti kódů se velmi často objevoval konflikt s rodiči, avšak přestože byl častý, týkal se výpovědi pouze jedné učitelky, a to Učitelky 4. Objevilo se u ní vynucování speciálních podmínek maminkou samotného dítěte. Respondentka také několikrát podotkla, že je zvláštní, že vzhledem k popisům projevů dítěte od maminky, se projevuje odlišně doma a ve škole. Tato situace dokonce vygradovala v konflikt mezi Učitelkou 4 a maminkou dítěte s Aspergerovým syndromem, který popisuje následovně: *„No, bylo to docela náročné, já jsem totiž to už jako vygradovalo tak, že prostě jsem vystartovala na tu maminku, že to bylo, že jsem se jí teda zeptala, kolik je jí let a jaké má vzdělání a jak to se mnou mluví, protože už se mi to přestalo líbit, protože po těch letech a jestli je to paní, která je o nějakých patnáct let mladší než já, tak už se mi to nelíbí, já už si za ty roky nenechám všechno líbit od těch rodičů, prostě už si vážím sama sebe a toho, co jsem prostě v životě dokázala, jo, a takže to skončilo schůzkou u ředitele, ale ředitel, my máme strašně vstřícné vedení, takže ti se vždycky postaví za nás.“* Krátce po tomto tvrzení rozhovoru ještě doplnila: *„A hlavně ona má problém se mnou komunikovat. Vlastně prvotní problém byl hned prvního září, děti nastoupily do první třídy, tak byl problém. prostě to je člověk, který si myslí, že my budeme kolem toho dítěte, oni už chtěli, aby se ta paní asistentka u toho slavnostního uvítání, kdy tam byli lidé z magistrátu a já jsem říkala: “Vy byste chtěli, aby mu hned dali nálepku? Aby ho chytila za ruku a prostě hned všichni věděli, ano, toto dítě má asistenta.” Prostě oni si to vynucují, péči, pozornost si vynucují a chtějí to za každou cenu. Stejně tak ten doprovod do té šatny, my už jsme to zkoušeli, on by to zvládl, kdyby šel s ostatními dětmi, údajně má zas nějaké fobie, strachy, ale myslím si, že to zvládl, tak ta paní asistentka se snažila nějakými postupnými kroky, jo, ale je fakt, že oni, oba dva, ta matka i to dítě se snaží s námi manipulovat. Ale já se totiž nenechám, takže (smích).“* Opět se zde tedy, ačkoliv se jedná o jinou kategorii, objevuje tlak na učitele, aby respektoval individualitu dítěte, který se kříží s nedostatkem prostoru a času na to, aby individuální přístup v plné míře poskytl, neboť se musí věnovat i ostatním dětem.

Další oblastí, ve které se objevovaly konflikty byla oblast nedorozumění v komunikaci, zajímavé však je, že se neobjevovaly ze strany třídního učitele a asistenta pedagoga, což by mohlo vysvětlovat následující tvrzení Učitelky 3: *„Tomuhle jsem se já snažila vyvarovat, protože vim, že to ty děti tomu jako nerozumí tomhle. Z mojí strany a ze strany asistentky vlastně nedošlo k žádný takovýhle situaci, co si pamatuju, ale mezi dětma tam to jako při hře třeba o přestávce nebo potom ve školní družině, tak tam se to občas jako stalo. Takže tam potom musela zakročit vlastně paní vychovatelka, která musela tu situaci vysvětlit vlastně oběma těm stranám, tomu, kdo to řek i vlastně tomu chlapci. Ale po tom vysvětlení jakoby se zdálo, že tomu porozumí to dítě to jako normální, ale ty děti s tím Aspergrovim syndromem oni se v tom strašně plácají, takže oni s tímhletem jako měli potíže potom i dál, přestože jakoby teoreticky to věděli, teoreticky věděli, že tohleto může znamenat něco jinýho, ale prostě oni to jako nepoznají, že jo.“* Tvrzení popisuje nedorozumění v komunikaci se spolužáky, v mnoha výpovědích se však objevuje nedorozumění i v komunikaci s ostatními učiteli, které pak často vedly ke konfliktům. Pro ilustraci poslouží slova Učitelky 5: *„Určitě, on vždycky byl schopný třeba panu učiteli z tělocviku hodně říkat otevřeně, co si myslí, a to pan učitel moc nezvládal, tak pak vlastně vždycky chodil ke mně do kabinetu a stěžoval si na něj. Takže pak vlastně byly i konflikty mezi mnou a tím kolegou, protože on vlastně neakceptoval, že ta upřímnost je příznak toho onemocnění, ale prostě byl přesvědčený, že je nevychovaný a my ho ještě v té třídě rozmazlujem. No, to bylo takový těžký, to se mi nepovedlo vysvětlit. On měl pak i takový jako tendence ho teda o to víc vychovat, no.“* Ačkoliv se původně jednalo o nedorozumění a konflikt mezi učitelem a dítětem s Aspergerovým syndromem, dotklo se to pak i jeho třídní učitelky. Objevují se tu tedy dvě skutečnosti. Tou první je, že třídní učitel takového dítěte hraje určitou ochrannou roli v jeho začleňování i do širšího kolektivu školy, což na něj klade další odpovědnost, a tudíž i další potenciální stres. Druhou pak je, že začlenění takového dítěte může vyvolat i konflikty mezi kolegy, tedy učiteli, což je také možným zdrojem stresu. Vliv na vztahy mezi kolegy potvrzuje i tvrzení Učitelky 2: *„Já jsem tehdy docela měla období častých nemocenských, a když jsme měli supl, tak on to absolutně jako ty lidi nebral. On prostě chtěl jenom mě. Vim, že mi kolegyně volaly, že byl opravdu vzteklý a nechtěl pracovat vůbec.“* Dalo by se to označit jako jistá fixace na třídního učitele ze strany dítěte s Aspergerovým syndromem, které se objevovalo i ve výpovědích Učitelky 1. Lze tedy říci, že inkluze takového dítěte do běžné třídy požaduje po třídním učiteli větší osobní a emoční zapojení se, protože ačkoliv má ve třídě i ostatní děti, je nechtěně nucen věnovat se více tomuto dítěti. Neznamená to však, že by to vždy mělo být vnímáno negativně, neboť ze všech výpovědí vyplývá, že zkušenost s takovým dítětem respondentky obohatila. Na otázku, jaké to vlastně bylo, Učitelka

2 odpověděla: „*Náročné (pozasmání se), náročné a přínosné, protože si myslím, že by kantoři měli vědět prostě, jak se chovat, a navíc jako každý Asperger nebo vůbec ADHD jako spektrum je strašně široké a opravdu si myslím, že by mělo dojít k něčemu jako vzdělávání dospělých.*“

V rámci konfliktů se také objevovalo nepochopení ze strany spolužáků, které řešila vždy třídní učitelka vysvětlováním. Znovu se tu objevuje odpovědnost a vyšší míra povinností a tlak na učitele, aby vzniklé situace řešil, což může vyústit v nepříjemné emoce. Ilustrují to slova Učitelky 2: „*No, docela oťapkával ty ostatní děti a právě jim vnucoval ten svůj koníček, to rybaření, takže jako když už viděly tu jeho krabičku s těma lesklýma já nevím, jak se tomu říká, na co lovil štiky si pamatuju, tak prostě ho kolikrát jako posílaly do háje, že jsem jim musela kolikrát říct, někde za rohem, aby si ho vyslechly, že je trochu jiný, no. Já jsem o tom, já vždycky s těma dětma, po domluvě s rodičem toho dítěte, mluvím v těch komunikativních kruzích ráno vždycky jako se bavíme o tom, že ne každé dítě má prostě stejné třeba oči, tak někdo se narodí s tím, že prostě potřebuje více pozornosti a aby se k němu tak chovaly. Takže tady na tom jsem taky pracovala docela.*“ Učitelka tedy hrála v podstatě roli mediátorky, která vysvětluje ostatním dětem, proč se chlapec choval, jak se choval.

V rámci inkluze dítěte s Aspergerovým syndromem vznikají konfliktní situace, které na třídního učitele často kladou nárok na to, aby je řešil a fungoval jako prostředník mezi nepochopenými stranami – tedy dítětem s Aspergerovým syndromem a spolužáky či ostatními učiteli. Konflikt však také v jednom případě nastal mezi učitelkou a maminkou inkludovaného dítěte, což může celý proces začlenění komplikovat.

2.5.5 Co pomáhá

Jak bylo již naznačeno, v rámci podpory učitele hraje významnou roli asistent pedagoga, který mu pomáhá v tom, aby výuka probíhala hladce a pomáhá v řešení případných problémových situacích. Učitelka 5 k tomu uvádí: „*A on se pak i naučil jako že třeba o přestávce, když byl větší hluk, tak šel třeba na chodbu nebo si s ním povídala asistentka. Ta byla skvělá no, vlastně ta byla stejná celou tu dobu, co chodil ke mně do třídy a myslím si, že si ho i dost oblíbila a ona mu taky sedla, takže to bylo moc fajn.*“ Učitelka 4 pak uvádí: „*Ona mu spíš pomáhala zvládat takové ty situace, kdy se třeba vztekal nebo velice nerad kreslil, tady v tom se podceňoval, říkal, že neumí kreslit, ale přitom mu to šlo, myslím si, že bylo důležité, aby překonal takový ten prvotní odpor, jo a pak když to překousl, tak se mu ta práce dařila a víceméně ona spíš dohlížela, vedla ho a kontrolovala.*“ Ze slov učitelky je zřejmé, že ji byla asistentka nápomocna v tom, aby výuka plynula hladce a ona měla prostor a čas věnovat se ostatním dětem. Učitelka 4 dále také k podpoře hladkého průběhu výuky za pomoci asistenta

pedagoga uvádí: „Víceméně já teďka nevím, jak to bylo časově, ale mám pocit, že jsem právě co nejdřív dostala k ruce pani asistentku jo, že to tam bylo prostě v rozmezí pár měsíců, což mi nepřišlo tak hrozné to vydržet. A ta asistentka byla kouzelná v tom, že ona s ním neskutečně jako dobře uměla, já to řeknu blbě, ne manipulovat, ale prostě uměla to s ním. Takže ona se s ním snažila vždycky, když už to na něj šlo taková ta chvilka, že nebude dělat, tak se ho snažila nějakým způsobem motivovat a to by bylo asi fajn.“ Podporu hladkého průběhu výuky uvádí také Učitelka 2, což ilustrují její slova: „No, na to byla úžasná ta asistentka, protože naše pravidla, co jsme měli celkově třídní, tak jsem měla pocit, že jsou pro něho docela těžko hmatatelná, když jsme si o nich jenom mluvili. Jo, mě tehdy nenapadlo, protože to byl jeden z prvních kontaktů s Aspergerem, no vlastně první Asperger, co jsem měla, tak mu to třeba vypsát nebo nějak nakreslit, že víceméně to s ním dělala doma ta maminka ta pravidla a pak jak přišla asistentka, tak ona mu dělala nějaké piktogramy, jo, že se musí hlásit, že prostě nesmí chodit z lavičky a tak dál a tak dál.“ Konkrétně tedy asistent pedagoga může přispívat k pomoci s dodržováním pravidel, se kterými dítě s Aspergerovým syndromem může mít potíže. Tím ulehčuje třídnímu učiteli práci, protože se nemusí stále dokola vracet k tomu, že takové dítě opakovaně usměrňuje, což může být frustrující. Potvrzují to i následující slova stejné učitelky: „Každé dítě je jiné, že a strašně mi vadí, ale to už se asi dostáváme fakt jako do legislativy, že prostě každé tohle dítě by mělo mít vedle sebe asistenta, prostě ať se mu věnuje a ať má ten učitel prostor prostě dohromady to vést.“ Asistent pedagoga tedy nezasahuje pouze do oblasti pomoci třídnímu učiteli, ale také do individuality dítěte a zmiňovaného nedostatku prostoru a času se dítěti jako třídní učitel věnovat. Je tedy do jisté míry řešením komplikace s nedostatkem času. Učitelka 5 pak ještě zmiňuje motivaci a zapojení dítěte: „No, tak ona zapojovala hodně A. a pomáhala mu i splnit úkoly, když se zadalo nějaký cvičení, který ho úplně nezajímalo nebo... já měla spíš pocit, že jako ho nepovažoval za pro něj dost smysluplný, tak ona se ho snažila nějak zapojit, takže s tím jako pomáhala a samozřejmě občas chodila pomáhat i ostatním dětem. No, ale nejvíc pomáhala jemu.“ Každé dítě ve třídě je potřeba ze strany učitele k výuce motivovat, děti s Aspergerovým syndromem může být náročné motivovat, což pak vyžaduje větší úsilí a investici času, kterou, jak i učitelky zmiňovaly, vyučující nemají. Asistent pedagoga tak v tomto ohledu může skutečně pomáhat. Dále se také věnoval asistent pedagoga dítěti o přestávkách, a to dává vyučujícímu prostor se připravit na další hodinu a zařídit si, co potřebuje, Učitelka 6 : „No, to právě hlavně zabraňoval těm konfliktům a aby D. neodcházel ze třídy, kam nemá. A aby případně nekontaktoval třeba starší děti, tak jak byl takovej aktivní, tak by se dostal do konfliktu a jemu to bylo úplně jedno, takže on by mu pak někdo klidně třeba

něco natáh a to už pak vlastně byl spíš jako osobní asistent v tu chvíli“ Pomoc během přestávek uvádí také Učitelka 4.

Z hlediska hladkého průběhu vyučování a začlenění dítěte se dále často objevoval kód vysvětlování. Figurovalo to většinou v kombinaci s kódem nedorozumění v komunikaci a informovanosti dětí ve třídě o projevech dítěte a tom, proč má specifické projevy v chování a dále v kontextu náhlých změn. Co se týká nedorozumění v komunikaci, tak se objevovaly situace, kdy dítě s Aspergerovým syndromem v rámci komunikace něco nepochopilo (ať už v běžné komunikaci mezi žáky a učiteli anebo v rámci výuky, kdy bylo např. vysvětlováno zadání úkolu). To pak vedlo k nutnosti vysvětlování učitelem, a to vyžaduje více času, který jak bylo několikrát zmíněno, vyučující často nemají. Mohou se tedy dostat do časového presu, který může opakovaně vyústit ve frustraci a nepříjemné prožitky v rámci vyučování. Učitelka 6 popisuje situaci, kdy do třídy přišel nový žák: *„Když přišel nový spolužák, tak se strašně zlobil. Protože se přestěhovala lavice, tak jako začal tak nedůvěřivě a on jako: “A co to je tohle? Co to je tohle? Proč to takhle je?” A já jsem říkala: “No, protože tady budeme mít nového spolužáka.” A ten spolužák přišel a on furt tak nedůvěřivě na něj koukal, furt tak nedůvěřivě si ho prohlížel, koukal na něj, jak vrah a trvalo fakt dlouho, než ho vzal na milost.“* Dožadování se vysvětlení náhlé změny se v její výpovědi objevilo několikrát. Zároveň také reakce na změny popisovaly i ostatní učitelky. Nejlepším řešením pak bylo vyvarování se náhlých změn anebo případné dobré vysvětlení, které ale klade nárok na investici času. Do jisté míry se tato oblast pojí také s asistentem pedagoga, kdy může figurovat jako ten, co vysvětluje situace, které dítě s Aspergerovým syndromem nepochopilo.

Pomoc učitelky také vnímali v rámci spolupráce s rodiči. Učitelka 3 na otázku, co ji pomáhalo v náročných situacích řekla: *„To, že jsem jako měla pocit, že vim, jak tu situaci řešit, že jsem jakoby znala ty zkušenosti těch maminek a kupodivu já jsem v té situaci dokázala zůstat jako v úplně naprostým klidu, že prostě jsem jako nebyla hysterická nějak ježišmarja, co se to děje, ale jakoby mě vlastně uklidnilo to, že jsem věděla, co jako se má dít a co se bude dít, protože ty situace vlastně potom už jsou i předvídatelný, že někdy vlastně už víte, že by to mohlo nastat, takže jako preventivně uděláte něco pro to, aby jakoby to třeba nenastalo. A když to nastalo potom, tak jsem zase už věděla, jak s tím pracovat.“* Velkou formou podpory je pro učitele informace od rodiče o tom, jak se dítě chová a jak je k němu vhodné přistupovat. Dalo by se tedy předpokládat, že pokud by rodiče dětí s Aspergerovým syndromem vždy otevřeně mluvili s vyučujícím, stanou se pro něj oporou, a to mu usnadní cestu ke společnému vyladění se a hladkému průběhu vyučování. Učitelka 5 popisuje dohodu, která vznikla mezi ní a matkou

dítěte: „*Vlastně se mi hned ozvali a pak se mnou komunikovali, kdykoli nastal nějaký problém nebo jakoby komplikace, tak nebyl problém se ozvat, a i pak jsme měli s maminkou dohodu, protože ta to řešila mnohem víc než tatínek, ten se vlastně jakoby jen ukázal na první schůzce, no, tak tam byla jakoby dohoda, že kdyby se něco stalo během vyučování, tak jsem ji mohla zavolat, aby si pro něj přišla. Ale teda to se stalo jen jednou, takže to byla spíš taková jakoby pojistka vlastně.*“ Nejenže je opět vnímána pozitivně včasná informovanost o projevech dítěte, ale vznikla zde jistá pojistka, opora, na kterou se lze obrátit „když už bude nejhůř“. Podobnou zkušenost popisuje i Učitelka 6, která odpovídá na otázku, jak probíhala spolupráce s rodičem takto: „*Na výbornou, maminka jako přesně věděla, radila nám i, jak s nim máme zacházet, co ho jako zklidní a co nezklidní a právě jako vůbec nebyl problém ji třeba zavolat a říct, že dneska to s D. nefunguje, tak vim, že říkala, jestli si má pro něj přijít a my, že to teda ještě chvilku zkusíme a přišla si pro něj dodělat to nebo nám i ráno zavolala, že ho dneska nemůže poslat, protože vlastně ho nemůže ani voblíknout, takže my jsme to měli navázaný hodně dobře. To jsme přesně vždycky věděli, co nás čeká. Ona i nám říkala, co se dělo přes víkend, že třeba byl nějaký problém, tak jsme viděli, že D. bude nastartovanej.*“ Učitelka 4 popisuje spolupráci s rodičem následovně: „*Tak ta maminka pro něj docházela do školy, takže jsme to konzultovaly s paní asistentkou, jsme si sedly a ona byla velice příjemná, takže tam to bylo fajn, i my jsme byly jako tým, takže jsme si vyhovovaly no.*“ Fungovaly tedy jako tým, který má společný cíl. Je tedy důležité, aby se vhodně nastavil vztah mezi rodičem a učitelem, vyjasnily se očekávání a představy o průběhu výuky a spolupráce.

Další oblastí, která souvisí jednak s informacemi, které o dítěti učitelky získaly od rodičů, ale také s tím, co samy vyzorovaly, že na děti funguje a mají rády, je motivace dítěte. Učitelkám se osvojilo především motivovat dítě skrze to, co ho zajímá, aby v tom dítě „*vidělo ten smysl*“, jak řekla Učitelka 5. Učitelka 2 pak popisuje konkrétní využití zájmů takového dítěte v motivaci k učení: „*Matika ho bavila, to si myslím, že dost, a samozřejmě, tam byla prvouka, takže tam byly ryby, a to bylo jeho, takže tam, my už jsme potom s tou asistentkou vymýšlely třeba i odměny ve tvaru rybiček a takové věci, jo, aby se mu to líbilo.*“ Učitelka 5 pak podobně k motivaci využívala zájem o letadla. Opět tu ale nastává jistý rozpor – motivace dětí s Aspergerovým syndromem vyžaduje často více úsilí než u běžných dětí, a to klade nárok na investici času ze strany učitelů.

Další oblastí podpory je blízké okolí, o kterém mluví Učitelka 1: „*No, tak jako, že jo já třeba mám jako fakt bezvadného manžela v tom, že já jako se mu můžu vypovídat tady v těch věcech, takže prostě jakoby i třeba můžu doma si sednout a třeba jsme si otevřeli i jako lahev*

vína, protože jsme z Jižní Moravy, že jo, takže prostě jsme si o tom třeba popovídali jo. A i jako, co mě třeba pomáhalo, tak že jsem mohla mezi přáteli tady ty věci pak ventilovat, ale jako že jsem to třeba nepojmenovávala nebo tak, že se to týkalo jeho. Protože ony ty situace byly často humorné, že jo.“ Učitelka 2 zase mluví o kolegyních: „My jsme docela na tom prvním stupni fajn ženské, že si fakt sdělujem tady tyhle ty věci i nepříjemné, když se někomu něco nepovede a prostě přestřelí to s tím děckem, tak si to taky řeknem. No... tak...Jo, ještě mě vlastně napadá, ta podpora, že máme opravdu výborný poradenský tým. Máme vlastně výchovnou poradkyni bezvadnou pani zástupkyni, která je vlastně koordinátor těch negativních jevů a je schopná říct prostě jo, to a to s tím děckem zkusme anebo i poradnu, to je taky důležité.“ A na otázku, co jí pomáhá odpověděla: „Že na to nejsem sama no (pozasmání se). Fakt mám kolem sebe lidi, kteří jsou skvělí v tomhle. Poradí.“ Podporu od kolegů, ale i přátel, zmiňuje také Učitelka 5. Učitelka 6 pak tuto formu opory popisuje následovně: „No mě pomáhalo, když jsem o tom mohla mluvit s kolegyní, co měla hudebku s nima, že vlastně, když sem jí něco řekla, tak ona dycky mávla rukou a řekla: “Jo, to mě dělá taky, a to seš ještě dobrá.” Že sem jí třeba řekla, že se mi tohle nepovedlo, tak ona mi sdělila, co se zase nepovedlo jí a zjistily jsme, že jsme na tom vlastně úplně stejně a zjistily jsme, že se zas tak nic moc nestalo. Že jsem ho třeba malinko jako já rozbila, ale že ten kluk jako furt dál prospívá, protože se vlastně o něm můžeme bavit a že vlastně, jak bych to řekla no, že je nás tam víc, co se snažíme, s ním něco dělat. A už jenom to, že sem si o tom mohla s ní promluvit, aniž by to bylo takový to učitelský “ježiš to je hroznej materiál, ten roste pro kriminál,”...“ Ve výpovědi je patrná i role ujištění se, že to, jak jednám, je správné a dělám to dobře a když udělám chybu, nejsem jediná, dělají ji i ostatní.

Do jisté míry figurovaly jako podpurný prvek i ostatní děti ve třídě. Učitelka 1 popisuje spolupráci s dětmi následovně: „Ony ho samy i hlídaly jo, třeba jsem byla jako ve sborovně a najednou prostě přiletěla jedna holčička: “Pančelko, podťte honem do třídy, P. hrozně řvě.” Jo, a už dopředu jsem říkala: “A nevíš, co mu je?” “Nevím, ale myslím si, že to a to.” Jo, takže oni už někdy třeba věděly některý věci dopředu. Jako ne dopředu, ale jako uměli se postarat. Takže to byla jako trošku pak ta výhoda, že ty děti mě tady v tom pomohly, že prostě se na ně dalo hodně spolehnout. To bylo pro mě jako supr, že oni se naučily fakt jakoby vnímat, že i prostě i jinak nebo odlišný člověk má právo na život a jako, že potřebuje minimální pomoc, že jo prostě.“ Vyplývá z toho, že pokud jde učitel dětem vzorem, tak se naučí vnímat, že existují lidé se speciálními potřebami a mohou být součástí běžného kolektivu – objevuje se tu tedy v hlavní myšlenka inkluze. Dále pomoc od dětí dávala učitelce možnost si na chvíli odpočinout, ačkoliv to nemuselo být úplně vědomé, protože se mohla spolehnout na to, že pokud by se něco

začalo dít, tak ji na to děti upozorní. Je to takový malý střípek odpočinku, který ale dohromady s dalšími prvky může zpříjemnit a ulehčit učiteli situaci. V podpoře figurovaly ve výpovědích často dívky, které byly učitelkami zmiňovány jako citlivé a pečovatelské, Učitelka 6 to popisuje takto: „*A většinou ty holčičky se na to chytanou. Víte ony maj tu takovou jako pečovatelskou tu a to kluci sou takový jakože eeh. Už v tý druhý třídě to šlo.*“ Učitelka 6 pak také v rozhovoru zmiňuje, že jí ostatní děti pomáhaly v tom rychleji se oprostít od nepříjemných prožitků, které plynuly z náročných situací s chlapcem s Aspergerovým syndromem.

Aspektů, které během inkluze dítěte s Aspergerovým syndromem učitelům pomáhaly, je mnoho. Většinou v nich figuruje komunikace a probírání možností řešení situací či svěřeni se blízkému okolí nebo kolegům. Dále se také objevila podpora ze strany ostatních dětí ve třídě.

2.5.6 Prožívání inkluze dítěte s Aspergerovým syndromem jeho třídním učitelem

Nejčastějším kódem v oblasti prožívání je přístup učitele, který se objevuje dohromady jak s příjemnými, tak nepříjemnými prožitky. Učitelka 1 popisuje svůj přístup k dítěti s Aspergerovým syndromem prostřednictvím převyprávění jedné události ze školy: „*A hlavně tam bylo dobré, že jsme si pak udělali pěkný vztah i s těmi rodiči, takže on třeba jako my jsme měli akci spaní ve škole a oni ho tam nechtěli pustit a on tam sám nikdy nechtěl. No a já mu jednou říkám: “P., a proč tady s náma nechceš spát?” A on mi říká: “No, a kdo mě jako ráno zabalí spacák?” Takže stačila jenom takováhle maličkost a už odmítal celou akci kvůli tomu jo. A já jsem k němu nepřistupovala zase takovým způsobem jako ne: “ty jsi chudáček,” ale: “ty jsi teda normální Matěj, tak ráno zabalíme spacák spolu, ne?” Já mu vždycky se vším pomáhám, co je potřeba a hotovo, že jo. Jo, takže takhle postupně jsme ho začali vtahovat do toho chodu té třídy. A maminka se zas bála, že bere léky a takový, tak jsem zas říkala: “Uklidni se, není jedinej, je jich třicet, že jo a kdo dneska není na práškách.” Takže jako prostě já jsem říkala jako, zvolila jsem já k tomu takový ten postoj prostě, no tak se z toho nezblázníme.“ Tato učitelka během celého rozhovoru působila otevřeně a vstřícně k takovým dětem a projevovala zájem o tuto tematiku. Zmiňovala také úsměvné zážitky, které si pamatuje a na celý proces výuky chlapce vzpomínala většinou s úsměvem na tváři. Neznamená to však, že by se v jejích výpovědích neobjevily části, kdy vzpomínala na to, že už byla z chování dítěte zoufalá: „*...třeba prostě když ráno přišel do školy a brečel, že ztratil cestou aktovku, tak jako to už teda tehdy prostě jsem se rozhodovala, co mám udělat. Jestli prostě teda jako jsem si říkala, že už zavolám těm jeho rodičům ty jo a ať si ho sem před tu školu vozí, protože já už nevím, jo. Taky tohle byl třeba už takový ten zlomový den, kdy už jsem pak měla všeho plné zuby, protože jako jsem říkala ty jo, to už není možný, ještě tady nebudu lítat, jo. No, takže jsme hledali aktovku**

třeba potom, protože paní asistentka zůstala s dětma ve škole, protože už byla starší, tak jsem ji nechtěla někde nahánět, ať jde hledat aktovku a jako prostě šli jsme spolu hledat aktovku. Šli jsme k nim domů, že jo, tam nebyla aktovka, tak jsme ji pak našli cestou do školy.“ Její pozitivní přístup k dítěti ilustrují také následující slova: *„...takže mě se na něm opravdu líbilo takové to srdce, víte co, že my už jakoby často přistupujeme k někomu a už od toho člověka něco očekáváte, že jo jako ten mi může ublížit a ten to a on ne. On prostě s ke každému člověku přistupoval s tím nejčistším úmyslem, s tím nejčistším srdcem, protože prostě mu to nedovolilo tady tohle, to postižení, jestli to vůbec je postižení, mě přijde jako normální kluk zkrátka.“* Učitelka 2 pak popisuje svůj přístup k dítěti jako cukr a bič: *„Tak jako na chlapa jsem si říkala, že ho budu chválit a budu tady metodu medu a biče, takže to jsem takhle, ale jsem jenom člověk, takže někdy mě strašně štval s tím svým chováním, takže už nebylo za co chválit a neměla jsem sílu.“* Popisuje zde také náročné situace a s tím spojené nepříjemné prožitky, kdy už cítila vůči dítěti vztek a neměla sílu na pozitivní přístup. Možná je to tím, že mé respondentky jako učitelky na běžné základní škole nebyly hlouběji připravovány na metody práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a „zkoušely“, co jim funguje. Je tedy větší pravděpodobnost, že nastanou náročné situace, které budou negativně prožívat. Dalo by se tedy předpokládat, že pokud by byli učitelé lépe připraveni na výuku takového dítěte, zažívali by nižší míru stresu a nepříjemných prožitků. Potvrzuje to ostatně i tvrzení Učitelky 2, která zmiňuje důležitost toho, aby učitelé věděli, jak se chovat k takovému dítěti. Na druhou stranu Učitelka 2 zmiňuje také krásné momenty: *„Tam myslím si, že zrovna to bylo to dítě, co mi neustále nosilo nějaké dárečky. Jo, že ten O. byl takový jako přáníčka papírové nějaké věci a to, co mi udělalo radost bylo tehdy to vystoupení, protože mám pocit, že taky jako na tom podiu viděl, že tam jsme, tak prostě byl úplně nadšený a jako těma očima se i díval a byl šťastný jako, že tam jsme. Tak tady to, to jsou takové ty momenty, kdy si říkáte, že to je lepší než deset výplat.“* Je možné, že takové situace vyvažují ty nepříjemné a dodávají učitelům novou energii a chuť s dítětem dále pracovat, i když je to obtížné. Dodává také, že pro to, aby celý proces fungovalo je důležité dostat se na stejnou notu s dítětem, což znamená porozumění, trpělivost a ochotu a přiblížení se dítěti. Avšak i samotné přiblížení se musí mít taky své hranice, souvisí to jednak s nedostatkem času a prostoru, ale také tím, že stále se jedná o prostředí školy, kde panují určitá pravidla. Mluví o tom i Učitelka 6: *„Třeba ty oči jak koulí, jak se furt všemu diví a vlastně sem ho začla mít strašně ráda, ale zase to taky úplně nebylo dobře, protože jsem ho zase začla trošičku v některých momentech, kdy jsem měla chladnokrevně zasáhnout, tak sem ho asi možná moc opečovávala v tom smyslu, že sem nechtěla, aby se rozzlobil, tak sem mu v něčem jako ustoupila.“*

S kódem přístup učitele se také velmi často objevoval kód pozitivní přístup, který pak souvisel spíše s převažujícími příjemnými a pěknými zážitky, které vedly k pozitivním prožitkům. Celkové usnadnění a pozitivní efekt na prožívání, který souvisí s přístupem učitele, je také zájem o problematiku, který mohl znamenat určitou formu „hnacího motoru“ pro učitelky i v době, kdy už byly unavené a vyčerpané. Respondentky totiž zmiňují, že pro ně byla práce s dětmi s Aspergerovým syndromem obohacující, přestože se objevovaly náročné momenty, k čemuž Učitelka 2 říká: *„Takže jako pro mě obohacení určitě, ale jako ze začátku to bolelo, jako neříkám, že každý Asperger je stejný, takže vždycky když mám dítě prostě s nějakým podpůrným opatřením, tak opravdu z toho nejsem úplně na větvi, ale ne z toho, že by mi to jako vadilo, že mi to kazí práci nebo jednoduchost práce, ale že to vlastně neumím, jo.“* Mluví o nejistotě ve svých znalostech ohledně přístupu k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, což už se objevilo výše – potřeba hloubějších znalostí ohledně přístupu k takovým dětem. Učitelka 4 pak přímo popisuje nedostatek informací ze studií: *„No, bylo to, bylo to něco nového pro mě, protože když jsme vlastně na té fakultě studovali, měli jsme tam i seminář s dětmi z dětské psychiatrie, tak tam byla kratičká kapitolka o těch dětech s tím autismem, to už je možná tak osmadvacet let, tak před těmi lety se o těch poruchách moc nevědělo. V povědomí lidí byly akorát Rainman a moc se o tom nevědělo, takže bylo to takové mé první setkání. Já jsem si k tomu nastudovala nějakou literaturu, ale jenom v městské knihovně a to spíš byla taková literatura určená pro širokou veřejnost, jo, že to nebylo nic odborného.“* S vhodností lepší přípravy na přístup k dítěti souvisí i vzpomínání Učitelky 3 na to, kdy se setkala poprvé s dítětem s Aspergerovým syndromem – bylo to mimo školu, na táboře, ještě před tím, než dostala takové dítě do třídy: *„...přiznám se, že jsem o tom do té doby nevěděla, je to asi já nevím třeba 12 let zpátky a byla jsem překvapená, protože jsem jako, no nevěděla jsem, že něco takovýho existuje vlastně. Potom člověk má takovou tendenci jako všechny děti, který okolo něj jsou, tak si říkat: “Ty jo a nemá tohle dítě taky Aspergera nebo něco?” Jo, a potom vlastně až před těma třema lety jsem nebo čtyřma, jsem přišla vlastně do školství, kde jsem se na základní škole na prvním stupni setkala s těmahle dětma taky, ale ty byly víc, ty byly opravdu víc v pohodě, takže jsem ráda, že jsem na začátku měla to setkání takový divoký a že jsem vlastně věděla už potom, co od těch dětí čekat asi a tím pádem pro mě i bylo snazší s nima potom pracovat ve škole potom.“* Zajímavé také je, že tato učitelka zmiňuje, že se jí s dětmi s Aspergerovým syndromem pracovalo lépe než s těmi ostatními, což souvisí především s individualitou jednotlivých dětí. V kontextu přístupu k dítěti souvisí i výpověď Učitelky 6: *„Já jsem viděla jako, že na něj koukaj jako na exota a jenom si říkali: “Ježíš marja toho já budu možná příští rok učit.” Protože když o člověk viděl jen chvílku, tak z něj byl vydešenej, když si*

s nim povídal potom delší dobu, tak se k němu jako dala hezky najít cesta, že ho člověk jako začal mít rád. On byl v některých momentech fakt takovej jako bezbraně roztomilej i v tom svym vzteku, ale na to je prostě potřeba čas, musíte s nim strávit opravdu třeba ten měsíc v tý třídě.“ Popisuje vývoj jejího vztahu k dítěti. Je tedy potřeba skutečně více času a prostoru na to, aby byl nastolen fungující a spolupracující vztah. Je o ale opět nárok na dostatek času ze strany učitele.

Nedostatek času popisuje Učitelka 1 takto: „*Tak ze začátku jsem z toho měla docela takový stres, protože jsem si říkala, jak mám zvládnout tu třídu a jeho, aby to prostě klapalo, aby to fungovalo, aby se člověk věnoval těm dětem úplně všem stejně*“ Musí být stresující vědět, že vyučující nemá kapacitu na to se dítěti věnovat více, i kdyby chtěl, což ostatně popisuje i Učitelka 3: „*Já jsem najednou musela myslet na strašně moc věcí, takže to pro mě někdy bylo stresující, někdy ne. To vždycky záleželo na tom jakoby prostě, jak moc to byla vyhrocená situace nebo prostě při jaký příležitosti k tomu došlo.*“ Na druhou stranu je z výpovědi patrné, že záleželo i na okolnostech situace, a tak se mohly podmínky sejít tak, že nakonec to nebylo zdrojem stresu. Situaci, která vyústila ve velmi náročnou popisuje Učitelka 6: „*No, to bylo, když jsme s nim byli v nějakym divadýlku a on tam stropil scénu v tramvaji, protože my sme říkali, že pojedeme autobusem a ona to vlastně zase byla banální chyba, ona to totiž vždycky je nějaká malá chyba, jenomže ne vždycky si ji člověk včas uvědomí nebo ne vždycky na ni přijde. My sme prostě změnili během dvou minut plán, protože bysme nestihli oběd, tak sme řekli: “Hele, támhle jede tramvaj, tak do ní pudem.” No, a, no.. to sme neměli dělat, protože na to on nebyl připravenej a tak nám strašně nadával v tý tramvaji, mě kopal do nohy a právě, že tam byla náká babička starší pani, který samozřejmě nemůžu říkat, že heljte se on je, no... tak tam začala hudrovat a děti koukaly a on měl amok no a bylo to takový, tak to sem si říkala, panebože tak on s náma prostě nebude moct jezdit. A teď do toho ty děti ještě, jo, který jako trpělivě stály a koukaly, no bylo to prostě...to sem se zapotila a říkala jsem si, že už s nim nikam nejedu, že to nemám za potřebí.*“ Učitelka si sice byla vědoma toho, že je potřeba zajistit pro dítě podmínky, aby nenastaly komplikace, ale časová tíseň ji donutila jednat navzdory tomu. Na konci pak popisuje pocit, který by se dal považovat za zoufalství a rezignaci.

Další skupinou, která ovlivňovala prožívání učitelů je odmítání spolužáky, v těchto situacích např. Učitelka 2 popisuje: „*Byla jsem někdy naštvaná na ty ostatní děti, že ho nerespektují, ale to jako už za těch 20 roků si člověk zvykne, že jsou ty děti tak jako upřímné, že to bolí*“ Na druhou stranu může v takových situacích pomoc vysvětlování, které aplikovala Učitelka 3: „*Většina dětí to přijala jako: “Aha! Tak proto! Tak proto on dělá takovýhle věci!”*“

A některý hlavně teda ty kluci některý, tak ty se tomu jako vysmáli v podstatě, že to je jako nemoc, a že je prostě vadnej nebo... jako docela mě překvapilo, že takhle malý děti vlastně v tý první druhý třídě, že jako jsou takový, jo, že jsou takový jako, že jim to přijde prostě jako, že se tomu budou smát nebo nevim.“ I když, jak plyne z výpovědi, stále mohou zůstat děti, které budou mít odmítavý postoj.

Mezi kódy se pak také objevoval přístup učitele, např. Učitelka 2 uvádí: *„...že raději uděláme prostě čtvrtinu věci, že zas nejsem úplně zasedlá na to, aby byl vyplněný pracovní sešit, to rozhodně ne, ale ať je to děcko spokojené a ať je motivované v tom, ať ho to baví. Takže na téhle úrovni víceméně pracuji se všemi dětmi, které mají nějaké prostě, ne příliš stejnou rychlost jako ostatní, když to řeknu jako kulantně. Takže tak.“* Přístup učitelů se objevoval nejen v kontextu samotných respondentek, ale také jejich kolegů, což přibližuje Učitelka 2: *„Jak kteří (zasmání se), jak kteří... Někteří, já mám to štěstí jako na kolegy kolem jako přímo ty, co byly se mnou jako na patře, tak ti byli úžasní a věděli, my jsme si samozřejmě o tom jako říkali, že, jako se o tom bavíme, jako ti byli bezvadní, ale pak byli taková třeba při dozoru v jídelně, kteří ho tam peskovali a já říkám jako: “To je ten s tím Aspergrem.” “No a co, tak má poslouchat.” Jo, taková ti zaškatulkovaná, nebudeme si nalhávat, že existují taková lidi, že dneska, kteří si myslí, že prostě příkaz, zákaz, ano, ne, je to nejlepší, takže jako byly problémy a ten kluk je neměl rád jako, on potom se jim jako cíleně vyhýbal a když třeba měli u mě právě suplovat, tak to jako bral hodně špatně.“* Učitelka 6 pak popisuje, že občas cítila k dítěti vztek: *„hrozně často sem měla chuť ho uškrtnit, přinejmenším ho třeba plácnout přes zadek, ale vždycky se ve mě jako probudilo to, že sem si uvědomila, že on to nedělá schválně. Že to není rozmazlený zmetek, kterej do tebe kope, ale že vlastně se něco přihodilo a teď zpětně jít krokama zpátky, co se přihodilo, že jo.“* Toto by mohlo být vysvětlením pro nepochopení z řad některých učitelů a jejich negativnímu postoji k takovým dětem, neboť nemají dostatek informací anebo si je v rámci svého postoje k dětem nepřipustí. Sama učitelka zmiňuje, že ji pomohlo, když si uvědomila, že vlastně musí změnit svůj postoj k projevům dítěte.

Další již z části zmíněnou oblastí je kód vzdělávání učitelů, v rámci kterého se objevuje hlavně skutečnost, že pokud jsou učitelé s problematikou dobře seznámeni, je pro ně pak snazší mít takové dítě ve třídě a cítí se jistěji ve svém jednání.

V prožívání výuky učitelé hrají velmi významnou roli vztah s žákem s Aspergerovým syndromem a jeho povaha. Učitelka 1, z jejíhož rozhovoru je patrné, že spíše převažuje pozitivní pohled na skutečnost, že měla ve třídě dítě s Aspergerovým syndromem, zmiňuje následující: *„No, (smích) asi mě měl rád, protože se teda ke mně pořád nějak hlásí. Jako*

největší vyznamenání bylo, to jsme tenkrát teda s manželem se mohli potřhat smíchy, když říkal, že teďkon studuje sociální školu, teda střední školu, že jo, a studuje sociální školu a že až si budu jednou vyřizovat důchod, tak mi s tím pomůže. To byla taková velká poklona, jo. To jsou takový ty krásný, co má člověk jakoby k té pedagogické práci jako bonus, no.“ Jejich vztah se tedy podařilo vybudovat možná ještě silnější, než by byl s ostatními dětmi, které nemají speciální vzdělávací potřeby, a vydržel i do doby po základním vzdělávání. Opět by to mohl být jeden z vyvažujících aspektů těch nepříjemných zážitků a stresu. Takovýto přesah do osobního a budoucího života už zmiňovala i Učitelka 2, když popisovala, že byla chlapcem pozvána na představení a ten zážitek pro ni byl lepší „než deset výplat“.

Na závěr této kategorie si dovoluji použít slova Učitelky 6, která o zkušenosti s dítětem s Aspergerovým syndromem říká: „Ale na to se prostě nedalo připravit, hlavně to bylo každý den jiný. Bylo to každé den jiný.“

2.5.7 „...tak si člověk říká, jestli to za to stojí.“

Název této podkapitoly jsem si vypůjčila z úst Učitelky 6, která několikrát, vyjadřovala ambivalentní postoj k začlenění dětí s Aspergerovým syndromem do běžné školy: „Jako já na jednu stranu vim, že by si tohle měl projít a měl by se, jak se tomu hezky říká, socializovat, tak si člověk říká, jestli to za to stojí. Tak nevím, nevím, tam sem ten smysl nějak neviděla a přiznám se, že sem z něho byla unavená. A zároveň mi ho bylo líto, protože sem věděla, že on je úplně zoufalej.“

V této oblasti se nejčastěji objevoval kód přístup učitele, který už byl blíže okomentován. V souvislosti s bilancováním nad vhodností či nevhodností začlenění dítěte velmi záleží na tom, jaký má učitel k dítěti přístup a také jak je otevřený a tolerantní. Roli hrají také zkušenosti s takovými dětmi, které pak ovlivňují pohled na problematiku do budoucna.

Dalším kódem, který souvisí s touto oblastí je kód inkluze. Učitelka 2 uvádí nutnost dostatečného vzdělání: „No, myslím, že tady to v dnešní době jako inkluze by mělo být áčkový předmět a věnovat se tomu fakt podrobně.“ S inkluzí se také ve výpovědích často objevoval nedostatek času na individuální přístup k dítěti, protože mají učitelé na starost i ostatní děti, což už bylo jednou uvedeno Učitelkou 2: „...někdy jsem se prostě nemohla věnovat těm ostatním dětem, teď to řeknu úplně na rovinu, prostě děti, které jsou opravdu chytré, které by zvládly třeba i práci navíc a potřebovaly moji pozornost v tu chvíli, tak já jsem jim ji nemohla dát, protože jsem se věnovala tady O., jo, tak v tom jsem to viděla a v tom to vidím jako vůbec celkově inkluzi jako negativní.“ Obdobně se pak vyjadřuje i Učitelka 4: „Aktuálně teď jestli vás

to zajímá, tak já mám 29 dětí, my jsme běžná škola, jsme normální ZŠ, učím ve třetí třídě, ale vzhledem k tomu, že jsme měli nedostatek žáků, tak jsme otevřeli jen jednu třídu. Mám tam teda dvacetdevět dětí a dvě asistentky. Mám tam teda žáka s Aspergerovým syndromem a jednoho s nevím jestli to má atypický autismus, no ten jeden ten má teda čtyřkombinaci, PAS, dysfázii, LMR a ADHD, no a ten druhý ten má jenom Aspergera, ale mám tam teda, nevím, jestli jsem říkala, dvě asistentky. A kromě toho, že tady mám tadyty dva, tak jich tam mám ještě dalších pět integrovaných v té třídě.” Avšak v tomto případě ještě přichází další obtíž, kterou je více inkludovaných dětí v rámci jedné třídy.

Učitelka 6 také zmiňuje vliv na ostatní děti: *“A že vlastně jim to fakt vadilo a že jsou tím vlastně postižený jako ten kolektiv, až jsem si vlastně časem začala říkat, jak moc to komu prospívá, jo? Protože tam ten kluk nebyl spokojenej a ty děti vlastně taky ne.”* Což musí být pro vyučujícího velmi náročné, protože by se měl věnovat všem dětem a ve většině případů usiluje o to, aby se ve třídě cítili dobře, na což pak nemá dostatek prostoru. Dodává pak, že by bylo dle jejího názoru vhodné posuzovat inkluzi dítěte s Aspergerovým syndromem do běžné třídy individuálně, což by skutečně mohlo být další variantou řešení.

Na druhou stranu Učitelka 2 popisuje pozitiva inkluze: *“A dalo mi to taky strašně moc v tom, že ostatní děti zjistily, že nejsou jenom v uvozovkách zdravé děti, a že se svým způsobem musí nějak přizpůsobit tomu, že s nima ve třídě je někdo, jako to je ta podstata té inkluze, takhle já to vnímám, jo, když prostě máte člověka, který se tomu děcku věnuje jako asistenta a ty ostatní děti můžete vést k tomu, že není normální, že jsme všichni stejní, tak to jsem měla strašnou radost, když se mi třeba povedlo, že jsme někam jeli jako na výlet prostě nevím do kina, do divadla a ty děcka se k němu hezky chovaly a braly ho, i když on tam měl třeba nějaké trošku excesy, jo. Že se zadařilo prostě to soužití.”*

Bilancování mezi vhodností a nevhodností začleněním dítěte s Aspergerovým syndromem se nejčastěji objevovalo dohromady s nedostatkem praktických tipů na práci s takovými dětmi a také nedostatkem času. Dle návrhu jedné z respondentek, konkrétně Učitelky 6, by pak mohlo být řešením i individuální posouzení vhodnosti pro dítě.

2.6 Shrnutí výsledků

Obecně z výzkumu vyplývá, že je na učitele v případě, kdy je do jeho třídy inkludováno dítě s Aspergerovým syndromem kladen větší tlak a nároky. Ve většině případů v rámci mého výzkumu bylo patrné, že během vzdělávání nebyly učitelé dostatečně připraveni na to, že by do jejich třídy mohlo přijít dítě s Aspergerovým syndromem. Předpokládá to od nich značnou

dávku tolerance, otevřenosti a zájmu se problematikou hlouběji zabývat a vyhledávat si další informace.

Z rozhovorů vzniklo 6 kategorií, které blíže přibližovaly oblasti související se zkušeností učitelek s inkluzí dítěte s Aspergerovým syndromem do jejich třídy. Konkrétně se jedná o: „jak to všechno začalo“, co obnáší mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, konflikty, co pomáhá, prožívání inkluze dítěte s Aspergerovým syndromem učitelem a „...tak si člověk říká, jestli to za všechno stojí“.

Je zmiňována důležitost včasné a správné diagnostiky, která učiteli pomůže lépe se na práci s dítětem připravit. Podobnou roli hraje také komunikace a spolupráce s rodiči, která umožní učiteli seznámit se s individuálními projevy dítěte v době, kdy ho ještě tolik nezná.

V rámci oblasti toho, co obnáší mít dítě s Aspergerovým syndromem v běžné třídě 1. stupně základní školy je v popředí individualita dítěte, od které se odvíjí ostatní aspekty. Obecně lze tedy říct, že neexistuje univerzální představa o tom, jak to ve třídě probíhá, ale vždy se odvíjí od individuality dítěte a jeho projevů a potřeb, přístupu učitele k takovému dítěti a otevřenosti k jeho projevům a inkluzi samotné. Dále se zde objevuje jako důležitý prvek asistent pedagoga, který pomáhá nejen dítěti, ale také hladkému průběhu výuky, a tedy i třídnímu učiteli. Často zmiňovaná pak byla také potřeba přesné a jasné komunikace s dítětem s Aspergerovým syndromem, aby nedocházelo k nedorozumění či problémovým situacím.

V oblasti konfliktů pak třídní učitel velmi často figuruje jako mediátor mezi nepochopenými stranami – tedy dítětem s Aspergerovým syndromem a spolužáky či ostatními učiteli. Konflikty pak nejčastěji vznikají právě kvůli vzájemnému nepochopení se, které se opět odvíjí od individuality dítěte a jeho specifických potřeb a projevů.

Podporou je pak v rámci třídy pro učitele asistent pedagoga, který pomáhá v průběhu výuky, a i ostatní děti, které jednak mohou do jisté míry pomoci s dítětem s Aspergerovým syndromem, ale také v odvedení pozornosti učitele, pokud nastane náročná situace spojená s projevy takového dítěte. Významnou roli pak hraje také možnost svěřit se a sdílet s kolegy a také blízkým okolím (přáteli a rodinou).

Z výpovědí učitelek je pak patrné, že mají zájem o to, aby se děti v jejich třídě měly dobře, i když mají nějaké speciální potřeby, ale nemají dostatek prostoru se jim věnovat, pokud mají na starost ještě zbytek třídního kolektivu. Každé dítě je totiž individualitou a má své nároky a potřeby na výuku, ačkoliv je to v rámci běžně přijímané normy. Prožívání výuky ovlivňuje

mnoho proměnných, z nichž je nejvýznamnější právě individualita dítěte dohromady s přístupem a otevřeností učitele k dítěti s Aspergerovým syndromem.

Jako poslední oblast pak vyvstala ambivalence vůči samotné inkluzi dětí s Aspergerovým syndromem. Bilancování se ve výpovědích nejčastěji objevovalo dohromady s nedostatkem prostoru a času a také úvaze, zda je to vhodné jednak pro samotné dítě, ale také zbytek třídy.

Na závěr bych si ráda propůjčila slova Učitelky 6, která vystihují roli třídního učitele ve třídě, kde je inkludováno dítě s Aspergerovým syndromem: „*No prostě jsem se naučila, že se musím trochu snažit si držet odstup jak do toho plusu, tak do toho mínusu, aby to bylo víc pro něj a pro ty děti prospěšný. Ale je to těžký.*“ Z hlediska prožívání učitele je tedy nutné stanovit si vlastní hranice, které se odvíjí od jeho osobnosti a nelze zobecnit, co je pro něj „to pravé“ a co ne.

3 Diskuze

Nyní se budu věnovat výsledkům výzkumné části v kontextu s uvedenými teoretickými východisky a také porovnáím výsledky se zjištěními z mé bakalářské práce.

V rámci porovnání výsledků s výsledky výzkumu z mé bakalářské práce (Lampová, 2019) bych se nejprve ráda věnovala nedostatku odborných znalostí o problematice, který byl jedním z hlavních výsledků bakalářské práce a také jedním z podnětů pro vznik této práce. Z výpovědí matek chlapců s Aspergerovým syndromem, kteří navštěvovali běžnou základní školu vyplývá, že si myslí, že mají nedostatek informací o této problematice, a z toho pak plynou nedorozumění, konflikty a problémové situace v rámci školní trajektorie takových dětí. V rozhovorech s učitelkami z 1. stupně se také objevuje téma informovanosti o problematice, ale není to jediným zdrojem možných komplikací v celém procesu. Hraje zde roli také nedostatek času a prostoru se individuálně věnovat dítěti, protože mají na starost i ostatní děti v třídním kolektivu. Objevuje se také potřeba sdílení plynoucí z emoční zátěže a potýkání se s obtížnými a stresujícími situacemi. Je tedy potřeba mít možnost probrat a sdílet v bezpečném prostředí, které by mohla nabídnout supervize, což v podobném znění zmiňuje i Vágnerová (2005), která vyzdvihuje vhodnost možnosti konzultovat své postupy v rámci vyučování takového dítěte. Odlišný pohled mezi matkami a učitelkami by mohl souviset také s rozdílem mezi rodinným a školním prostředím. V rámci rodinného prostředí se jedná z hlediska vývojové i sociální psychologie o primární socializaci, ve které má jedinec za úkol se naučit, že je jedinečným a okolí se přizpůsobuje především jemu – jednoduše řečeno je dítě středem pozornosti rodičů. Avšak v rámci školního prostředí, kde probíhá sekundární socializace, má jedinec za úkol se naučit, že je sice individualitou, avšak v rámci skupiny, jejíž pravidlům se musí podřídít a dodržovat je – pozornost je tedy věnována všem dětem v kolektivu stejně, jsou sice individua, ale na všechny je nahlíženo se stejnou mírou pozornosti. Učitel tedy nemůže na dítě nahlížet a přistupovat k němu stejným způsobem jako jeho rodič, protože škola dítě připravuje na společnost a je samozřejmě důležité, aby byly naplněny jeho potřeby, ale je to i o omezování potřeb. Náročné je pak nalézt hranici mezi pólem uspokojení potřeb a jejich omezením, což může z hlediska prožívání učitelů vést k vyšší míře stresu a nepříjemných emocí. Dalo by se tedy uvažovat o tom, že učitelé ve skutečnosti mají dostatek informací o problematice, ale nemají dostatek prostoru vyhovět všem potřebám a zároveň se dostávají do náročné situace hledání hranic mezi individualitou dítěte s Aspergerovým syndromem a funkcí, kterou má školní socializace.

Avšak je nutné podotknout, že i respondentky z této práce považují za vhodné dostatek informací, což uvádí také Thorová (2016) a Vágnerová (2005).

Jak ve výsledcích výzkumu z mé bakalářské práce (Lampová, 2019), tak ve výsledcích této práce se objevuje vhodnost včasné a správné diagnostiky. V rámci bakalářské práce ji zmiňují matky dětí s Aspergerovým syndromem mimo jiné proto, že přestaly cítit vinu za obtíže svých dětí. Domnívám se, že v případě učitelek v této práci by to mohlo být podobné, avšak v odlišném kontextu. U matek dětí se objevovaly výčitky, že udělaly „něco špatně“ v rámci výchovy dítěte a nebyly tak dobrou matkou, a tak mohou za obtíže svého dítěte. U učitelek v této práci by pak mohl pocit viny zasahovat do oblasti nekompetence k vykonávání svého povolání, neboť pokud neznají správnou diagnózu dítěte a z ní vyplývající obtíže během vyučování, mohou je pokládat za důkaz jejich neschopnosti dítě vzdělávat. Při zjištění správné diagnózy pak dojde k úlevě, že skutečně dělají, co mohou a není to jejich vina. Ve výpovědích chlapců s Aspergerovým syndromem také objevovala vhodnost včasné a správné diagnostiky, která jim v některých případech ulehčila pochopení jejich obtíží, ale především měla pozitivní vliv na jejich prožívání v rámci školy, protože to vedlo k pochopení projevů i ze stran učitelů. Včasná diagnostika tedy může být prospěšná pro prožívání jak učitelů, tak samotných dětí. Výsledky se shodují také s odbornou literaturou (Thorová, 2016).

S diagnostikou se také pojí možnost pro učitele být prvním, kdo poukáže na obtíže a může dát prvotní impulz ke stanovení správné diagnózy. Objevilo se to jak v rámci výpovědí respondentů této práce, tak v rámci mé bakalářské práce. (Lampová, 2019) Také Thorová (2016) uvádí, že učitel v mateřské škole nebo základní škole může být prvním, kdo vysloví podezření.

Ambivalentní postoj k inkluzi dítěte s Aspergerovým syndromem, který se objevil v rámci jedné oblasti výsledků této práce, se objevuje také v mé bakalářské práci (Lampová, 2019). Bilancování učitelů mezi užitečností začlenění takových dětí do běžné třídy by pak mohlo plynout především ze dvou důvodů. Tím prvním je již několikrát zmiňovaná individualita dítěte, kterou je třeba respektovat a nepředpokládat, že každé dítě s Aspergerovým syndromem je stejné, a tak je pro každé vhodný stejný přístup – naopak, což zmiňuje i většina respondentek, má každé takové dítě odlišné potřeby, což skutečně může vést až k volbě alternativní či speciální formy vzdělávání, ve které však bude dítě spokojenější. Druhým pak je únava, frustrace a emoční vypětí učitelů plynoucí z nedostatku času a prostoru pro věnování se dětem s Aspergerovým syndromem a zároveň zbytku třídy, také z projevů dítěte, které mohou být rušivé a z konfliktních situací, které většinou vznikají z nedorozumění a vzájemného nepochopení. Vhodné by zde proto bylo již zmiňované zapojení supervize pro učitele, která by

nejen pomáhala v rámci prožívání nepříjemných emocí, ale také rozvíjela jejich strategie zvládnání náročných situací a posouvala je profesně (Vágnerová, 2005). U rodičů dětí pak hrála roli jednak individualita dítěte, ale i potřeba, aby se jejich dítě cítilo v rámci vzdělávání dobře. Argumenty pro a proti inkluzi dětí s poruchami autistického spektra se pak dají nalézt také v odborné literatuře (Thorová, 2016).

Ve výpovědích učitelky sdílí své obavy z inkluze především v kontextu toho, že vlastně nevěděly, na co se mají připravit. Nabízí se tu tedy možnost, že pokud by byly více do hloubky seznámeny s touto problematikou, mohly by být obavy nižší a představy jasnější, avšak otázkou je, do jaké míry je hlubší znalost problematiky ještě v oblasti pedagoga běžné školy a na kolik už se to týká informací, které spíše spadají do speciální pedagogiky. Dále by se dalo uvažovat o tom, že učitelé nemají dostatek času a prostoru na to, aby se např. sami této problematice více věnovali před tím, než se s ní přímo setkají. Souvisí to s tvrzením Thorové (2016), která upozorňuje, že učitelé nejsou speciálněpedagogicky vzdělaní.

Jedna z respondentek popisuje konkrétní situaci, kdy pomáhala dítěti s Aspergerovým syndromem nacvičením si rozhovoru s jiným pedagogem, kterého se obával. To je vlastně jedna z doporučených strategií, které uvádí Patrick (2011) ve své knize – scénáře mohou být vhodnou metodou k nácviku situací. Zůstává pak otázkou, zda se o strategii dozvěděla anebo jednala intuitivně.

V oblasti komunikace se objevuje nutnost dávat si pozor na způsob, jakým učitelé komunikují, aby nenastalo nedorozumění s dítětem s Aspergerovým syndromem. Shoduje se to s doporučeními, které uvádím v teoretické části (Sainsbury, 2009; Patrick, 2011, Pešek, 2014; Thorová, 2016). To může být velmi náročné pro vyučující, kteří používají ironii a sarkasmus v rámci svého vyučování, a pokud je to něco, s čím jsou ve své profesi sžiti, mohou se cítit neautenticky, pokud se budou nutit do přílišné kontroly.

Respondentky zmiňovaly některé své kolegy, kteří měli negativní a odmítavý postoj k dítěti. S tím se mohou pojít častější konflikty, nedorozumění a obtíže v procesu výuky. Učitel s takovým přístupem bude tedy zažívat vyšší míru stresu, nepříjemných prožitků jako mohou být vztek, bezmoc, bezradnost apod. Naopak učitelé s otevřeným a tolerantním přístupem by takové prožitky nemuseli mít. Mohlo by s tím souviset i tvrzení jedné z respondentek, která řekla, že pro ni je práce s takovými dětmi vlastně snazší. Jako vysvětlení jejího tvrzení může být fakt, že má na rozdíl od ostatních respondentek odlišný způsob práce s dětmi, komunikaci s nimi a obecně odlišný postoj k takovým dětem. Domnívám se, že postoj učitelů k samotným dětem by mohl hrát roli i v samotném prožívání náročnosti začlenění dítěte s Aspergerovým syndromem do běžné základní školy. Přístup k dětem s Aspergerovým syndromem může být

ovlivněn sociální reprezentací těchto dětí, kterou učitelé mají, což by potvrzoval i výzkum zabývající se právě sociálními reprezentacemi takových žáků u učitelů – tvrdí, že přístup a chování se k žákům z nich vychází (Linton, Germundsson, Heimann & Danermark, 2013). Nedostatek času také souvisí s individualitou dítěte a jeho speciálními vzdělávacími potřebami, a tyto dva aspekty se objevují jako hlavní v rámci vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem také ve výzkumu z roku 2012 (Scuitto).

Individualitu a různorodost projevů, které se objevují ve výpovědích respondentek, zmiňuje i Thorová ve své knize Poruchy autistického spektra (2016) a vysvětluje ji multifaktoriální etiologií těchto poruch, tedy i Aspergerova syndromu. Skutečnosti promítající se do výzkumu se tedy shodují s odbornou literaturou.

V rámci mého výzkumu učitelky reagovaly na individualitu dítěte a s tím spjaté individuální potřeby otevřeně a vstřícně. Ke stejným zjištěním došla ve své práci také Řeháková (2015). Do výzkumu se ale pravděpodobně přihlásily respondentky, které mají vzhledem k výpovědím zjevný zájem o problematiku anebo jsou k procesu začlenění většinou pozitivně nakloněny. Vzhledem k malému počtu účastníků nelze předpokládat, že se výsledky dají plošně zobecnit na učitele 1. stupně běžné ZŠ, a proto zůstává otázkou, zda by výsledky nebyly výrazně odlišné, pokud by se podařilo do výzkumu získat takové učitele, kteří nemají o problematiku zájem anebo k ní nejsou pozitivně nakloněni.

Ve výpovědích učitelek se často objevovala opatření, která vedla k částečnému neúčastnění se výuky dítětem. Z jejich slov však vyplývá, že použitá opatření dětem zřejmě nijak nevadila, a tak usuzuji, že větší vliv to mělo na prožívání učitelky, která byla nucena zvolit opatření, které vlastně není v souladu s hlavní myšlenkou inkluzivního vzdělávání – tedy začleněním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu běžné třídy. Určitou formu „vyčlenění“ dítěte z kolektivu však doporučuje i Ansell (2011) jako možnost, jak vyhovět individuálním potřebám dítěte. Objevuje se tu tedy jistý rozpor mezi individuálními potřebami, které jsou klíčové pro začlenění dítěte (Scuitto, 2012) a zároveň taková forma individuální potřeby, která v podstatě jde proti myšlence inkluze. Domnívám se, že to naráží na oblast výhod a nevýhod inkluze a fakt, že by měla být posuzována individuálně a vždy za účelem prospěchu pro inkludované dítě (Pešek, 2014; Thorová, 2016).

Linton a kol. (2012) uvádí, že to, jak rozumí učitelé dětem s Aspergerovým syndromem a jaké od nich mají očekávání, pak ovlivňuje přístup k nim. Objevuje se to i v rámci mého výzkumu, kdy v tomto případě učitelka očekávala, že budou problematické projevy spojené se vztekem častější. V tomto případě by se to dalo považovat za „lepší variantu“, protože učitelka očekávala větší obtíže, avšak na druhou stranu komplikace mohou nastat v případě, kdy by

vyučující nepočítal s určitými specifickými projevy a problémovým chováním vyplývajícím ze specifík Aspergerova syndromu. Souvisí to s nutností včasné obeznamenosti se s problematikou (Thorová, 2016; Lampová, 2019).

Ve výzkumu se také objevilo odmítání spolužáky, které vedlo až k ochrannému postoji učitelky. Mohlo by to souviset s hodnotovým systémem učitele, který ovlivní i jeho postoj k inkluzi a začlenění dítěte s Aspergerovým syndromem do běžné třídy – pokud by byl kladný, pravděpodobně by zažíval nepříjemné emoce spojené s odmítáním spolužáků. Učitel se snaží své hodnoty v rámci kolektivu třídy předat, a tato situace by pak znamenala, že se mu nedaří a selhání by mohlo vyvolat frustraci.

V postojích k žákům se u učitelek často také objevoval přijímající postoj, který asi nejlépe vystihuje věta jedné respondentky: „*tak se z toho nezblázníme.*“ Dalo by se to považovat za copingovou strategii přijetí, která je pravděpodobně dobře účinná. Přijetí toho, co k člověku přichází, a práce spíše se svými postoji k tomu se ostatně používá i v rámci třetí vlny kognitivně-behaviorální terapie pod metodou ACT (Acceptance and Commitment Therapy) do českého jazyka překládanou jako terapie přijetí a odhodlání. V kontextu s tím si dovoluji zmínit hypotézu, že velkou pomocí pro snížení negativních prožitků a stresu učitelů, kteří mají ve třídě dítě s Aspergerovým syndromem, by mohla být právě změna postoje ke skutečnosti, že mají takové dítě na starost – místo toho, aby šli s bojovným a odmítavým postojem ke skutečnosti, kterou stejně změnit nemohou, by se pokusili dítě pochopit, a především pochopit i důvody, proč se cítí tak, jak se cítí. Avšak může nastat náročná situace, kdy např. dítě odmítá ve vyučování spolupracovat, tak tím učitel ztíží vykonávat svou práci. Vzhledem k tomu, že předávání informací a učení žáky novým věcem je jedním z hlavních cílů učitelů, musí být taková situace pro učitele emočně velmi náročná, zvláště když se jedná o opakovaný jev. Domnívám se, že to zasahuje až do samotného sebepojetí v rámci role učitele a může to vyvolat frustraci, protože se při opakovaném odmítavém postoji dítěte učitel nedaří plně uskutečnit svou roli. V tuto chvíli by mohla posloužit podpora od odborníků – např. supervize. Vhodnost zapojení supervize by mohla být odůvodněna nejen opakovaností specifických náročných situací a zásahem do průběhu dne a vyučování – naráží to totiž na zmiňovaný nedostatek času a roli učitele, kterou si pravděpodobně většina nepředstaví jako osobu, která s jedním se svých žáků např. hledá mimo školu aktovku na začátku vyučování, protože ji po cestě do školy ztratil.³ To jsou situace vyvolávající frustraci, se kterou je posléze potřeba pracovat, aby při dlouhodobému vystavení stresu nehrozilo riziko závažnějších dopadů na psychiku učitele –

³ Popis odkazuje na vyprávění Učitelky 1 o společném hledání ztracené aktovky.

např. syndromu vyhoření. Nabízí se tu tedy návrh na sdílení v rámci bezpečného prostředí - supervizi, která by mohla být právě v těchto aspektech velmi užitečná a nápomocná. I Vágnerová (2005) uvádí vhodnost supervize jako možné podpory pro učitele.

Také podpora okolí je velkým ulehčením pro učitele, který má ve třídě dítě s Aspergerovým syndromem. Je velmi důležité vzájemné sdílení, a to nejen negativních zkušeností a zážitků, ale i těch pozitivních. Sdílení pak může nejen uvolnit stres a fungovat jako zdravá copingová strategie, ale také pomoci učiteli se rozvíjet profesně, neboť na situace a své reakce získá zpětnou vazbu od kolegů. Vhodnou metodou podpory by tedy nemusela být jen supervize, ale také intervize.

Důležitou oblastí je spolupráce s rodiči dítěte. Její důležitost a pozitivní vnímání s ohledem na celý proces inkluze se objevuje nejen v mém výzkumu, ale zmiňují ho také odborníci v doporučeních pro hladký proces začlenění (Sainsbury, 2009; Harudová, 2013; Pešek, 2014; Thorová, 2016; Zilcher, Svoboda, 2019; Belhajová, 2020). Výsledky se také shodují s šetřením Řehákové (2015). Věřím, že je pro učitele velmi přínosné, pokud mají možnost spoolehnout se na jakýsi záchranný bod, v případě, že by byla situace nezvladatelná – v rámci výpovědi se jednalo především o pomoc ze strany rodičů dětí, kdy si pro dítě např. byli ochotni přijít, pokud by nastal nějaký nezvládnutelný problém. To může mít také pozitivní vliv na pocit kompetentnosti učitele a to, že zvládá situaci, a domnívám se, že pokud je klidnější a jistější během průběhu výuky třídy s inkludovaným dítětem, vzhledem k uvolněnější atmosféře by nemusely vznikat tak často konflikty či nedorozumění. Do jisté míry to potvrzují i výsledky studie ověřující efektivitu programu CARE for Teachers (Jennings a kol., 2017), ze kterých vyplývá, že pokud zažívá učitel vysokou míru stresu, přenáší ho i na své žáky.

Z analýzy rozhovorů se domnívám, že prožívání učitelů značně souvisí s jejich osobnostním nastavením a zájmem o danou problematiku a dále také samotným přístupem ke všem dětem. Dalo by se také usuzovat na fakt, že se do prožívání náročnosti výuky takových dětí mohou promítat také hodnoty, které vyučující v souvislosti s edukačním procesem zastávají. Mohlo by to tedy znamenat, že vyučující, jehož hodnoty budou více zaměřené na informace, znalosti a jejich předávání, může vzhledem k individuálním potřebám inkludovaných dětí zažívat vyšší míru frustrace, vzhledem k tomu, že nemohou dle svých hodnot plně jednat. Naopak předpokládám, že pokud by hodnoty byly směřované především k tomu, jaká je ve třídě atmosféra a jak se žáci cítí, bylo by pro ně uzpůsobení individuálním potřebám méně stresující.

Závěr

Práce si kladla za cíl zmapovat zkušenost učitelů s vyučováním dětí s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem v běžné třídě 1. stupně základní školy se zaměřením na jejich osobní prožívání této skutečnosti, oblast komunikace v rámci školního prostředí i s rodiči (případně zákonnými zástupci) dítěte a edukační proces. Zároveň představuje výsledky vyplývající z výzkumu v kontextu se zjištěními v rámci mé bakalářské práce Školní a poradenská trajektorie dítěte s Aspergerovým syndromem (Lampová, 2019).

První část se zabývala teoretickými fakty, které souvisí s tématem výzkumu. Jednalo se tedy o vymezení problematiky Aspergerova syndromu se zaměřením na triádu projevů a začlenění osoby s touto diagnózou do běžné školy. Základně bylo představeno téma inkluze s ohledem na pozitiva i negativa. Představeny byly také možnosti podpory žáka s Aspergerovým syndromem, a to z hlediska toho, co nabízí odborná literatura a legislativa. Prostor byl věnován také některým aktuálním výzkumným zjištěním souvisejících s prožívání začlenění takového dítěte do běžné školy.

Následující výzkumná část obsahovala předložení a interpretaci dat kvalitativního výzkumu získaná z šesti polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami prvního stupně běžné základní školy. Z jejich perspektivy byl zmapován průběh začlenění takového žáka do běžné třídy, komunikace s rodiči takového žáka a prožívání skutečnosti učitelkami. Pozornost byla také věnována roli asistenta pedagoga a informovanosti učitelek o problematice. Z výzkumu vyplývá, že učitelky nemají dostatek času a prostoru vyhovět veškerým specifickým potřebám, které vycházejí z individuality dítěte s Aspergerovým syndromem. Kladně vnímaly pomoc od asistenta pedagoga a spolupráci s rodiči dítěte. Z hlediska jednoho z hlavních výsledků mé bakalářské práce (Lampová, 2019), který hovoří o nedostatečné informovanosti pedagogických pracovníků o problematice Aspergerova syndromu a z toho vznikajících nedorozumění a konfliktů, se výsledky této práce odlišovaly. Učitelky byly dostatečně informované, ale neměly dostatek prostoru a času se dítěti věnovat, protože svou pozornost musely zaměřit také na zbylé žáky. Učitelky samy dokonce vnímaly důležitost informovanosti o problematice pro dobrý průběh začlenění dítěte.

Z výzkumu vyplývá, že na prožívání učitelů skutečnosti začlenění dítěte s Aspergerovým syndromem se podílí mnoho proměnných. Vyplývá to jednak z individuality dítěte a jeho potřeb, ale také z osobnostního nastavení učitele a toho, jakou podporu v celém procesu má. Jedná se totiž o bez pochyb náročnou skutečnost, která se v kontextu s inkluzí

objevuje stále častěji. Vhodné by mohlo být zajistit formu odborné podpory – intervize či supervize v rámci školy, kde by byl prostor pro vzájemné sdílení prožitků zkušeností a informací. Uvědomuji si, že má práce je kvalitativní a neobsahuje dostatečně velký výzkumný soubor na to, aby se dala data zobecnit, věřím ale, že může být užitečnou sondou do prožívání každodenních strastí i radostí během inkluze dětí s Aspergerovým syndromem. Může také posloužit jako inspirace pro budoucí šetření anebo pro samotné vyučující, kteří s takovými dětmi pracují.

Seznam použitých informačních zdrojů

ATTWOOD, Tony. *The complete guide to Asperger's syndrome*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2008. ISBN 978-1-84310-669-2.

BARON-COHEN, Simon. *Autism and Asperger syndrome / Simon Baron-Cohen*. 2008. ISBN 9780198504900.

BELHAJOVÁ, Hana. *Zařazení žáků s Aspergerovým syndromem do běžné třídy na prvním stupni základní školy*. 2020. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/201957>

BÖLTE, S., Girdler, S. & MARSCHIK, P.B. The contribution of environmental exposure to the etiology of autism spectrum disorder. *Cell. Mol. Life Sci.* **76**, 1275–1297 (2019). <https://doi.org/10.1007/s00018-018-2988-4>

BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-834-0.

DUBIN, Nick a Miroslava JELÍNKOVÁ. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-553-0.

GILL D. ANSELL. *Working with Asperger Syndrome in the Classroom: An Insider's Guide*. 2011. ISBN 9781849051569.

GOINS, Shelley. Getting to Know the Child with Asperger Syndrome. *Professional School Counseling* [online]. 2008, **11**(5), 347 [cit. 2019-03-21]. ISSN 10962409.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe] / Vanda Hájková, Iva Strnadová*. 2010. ISBN 9788024730707.

HARUDOVÁ, Adéla. Integrace dětí s Aspergerovým syndromem na prvním stupni základní školy. *Integrace dětí s Aspergerovým syndromem na prvním stupni základní školy / Adéla Harudová ; vedoucí práce Hana Sotáková ; oponent práce Anna Kucharská*[online]. 2013.

HAVLÍKOVÁ, Olga. Žák s Aspergerovým syndromem v edukačním procesu na 1. stupni základní školy. *Žák s Aspergerovým syndromem v edukačním procesu na 1. stupni základní školy / Olga Havlíková ; vedoucí práce Jaroslava Zemková ; oponent práce Eva Marádová*[online]. 2017.

JENNINGS, P. A., J. L. BROWN, J. L. FRANK, et al. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*. 2017, **109**(7), 1010–1028. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

LAMPOVÁ, Klára. *Školní a poradenská trajektorie dítěte s Aspergerovým syndromem*. 2019. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Pavlas Martanová, Veronika.

LINTON, Ann-charlotte, Per GERMUNDSSON, Mikael HEIMANN a Berth DANERMARK. The Role of Experience in Teachers' Social Representation of Students with Autism Spectrum Diagnosis (Asperger). *Cogent Education* [online]. 2015, **2**(1) [cit. 2019-11-04]. ISSN 2331186X.

MACINTOS, Kathleen a Cheryl DISSANAYAKE. Social Skills and Problem Behaviours in School Aged Children with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. 2006, **36**(8) [cit. 2019-03-24]. ISSN 1573-3432. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-006-0139-5#copyrightInformation>

MATOUŠKOVÁ, Eva. Jedinec s diagnózou Aspergerův syndrom a jeho vzdělávání. *Jedinec s diagnózou Aspergerův syndrom a jeho vzdělávání / Eva Matoušková ; vedoucí práce Martina Švandová ; oponent práce Tereza Komárková* [online]. 2018.

MCLAUGHLIN, Sharon a Harry RAFFERTY. Me and 'It': Seven young people given a diagnosis of Asperger's Syndrome. *Educational* [online]. 2014, **31**(1), 63-78 [cit. 2019- 03-23]. ISSN 02671611.

MĚŠŤÁKOVÁ, Tereza. Žák s poruchou autistického spektra z pohledu učitele. *Žák s poruchou autistického spektra z pohledu učitele / Tereza Měšťáková ; vedoucí práce Hana Sotáková ; oponent práce Anna Kucharská* [online]. 2016.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 20. července 2020 č. 761. Praha: Úřad vlády České republiky, 2020. ISBN 978-80-7440-255-5.

PATRICK, Nancy J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: tipy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-867-8.

PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, uče se s nimi "tančit"*. V Praze: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-7-3.

ŘEHÁKOVÁ, Lenka. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni ZŠ. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni ZŠ / Lenka Řeháková ; vedoucí práce Veronika Blažková ; oponent práce Marie Linková [online]*. 2015

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

SAFRAN S. Joan & SAFRAN P. Stephen. The Consultant's Corner: School-Based Consultation for Asperger Syndrome. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2001, 12(4), 385-395

SAINSBURY, Clare. *Mart'an na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem / Clare Sainsburyová ; z anglického originálu přeložila*. 2016. ISBN 9788090599383.

SCIUTTO, Mark, Sally RICHWINE, Janelle MENTRIKOSKI a Kathryn NIEDZWIECKI. A Qualitative Analysis of the School Experiences of Students with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities [online]*. 2012, 27(3), 177-188 [cit. 2019-11-04]. ISSN 10883576.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

SZAFRAŇSKA, Anida. Support Teachers in the Education of Students with Autism and Asperger Syndrome in Integrated and Mainstream Schools. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy [online]*. Poznań, 2019, (26), 59-80 [cit. 2021-7-9]. ISSN 2658-283X. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.14746/ikps.2019.26.03>

TAYLOR, PHD, Mark J., Mina A. ROSENQVIST, PHD a Henrik LARSSON, PHD. Etiology of Autism Spectrum Disorders and Autistic Traits Over Time. *JAMA Psychiatry*. 2020, 77(9), 936–943. Dostupné z: doi:10.1001/jamapsychiatry.2020.0680

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom : [informační příručka]*. 2. vyd. Praha: APLA, c2007. ISBN 978-80-254-6341-3.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. ISBN 978-80-7421-037-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

WINTER, Matt. *Asperger syndrome: what teachers need to know / Matt Winter with Clare Lawrence*. 2011. ISBN 9781849052030.

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

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje:

MKN-10 klasifikace. *Prohlížeč* | *MKN-10 klasifikace* [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>