Obsah

Obsah…….. 3
1 Poruchy autistického spektra 9
1.1 Historie 9
1.2 Současnost 11
1.3 Aspergerův syndrom 12
1.4 Zvláštnosti dětí s Aspergerovým syndromem 13
1.4.1. Sociální chování 14
1.4.2. Komunikace 15
1.4.3. Představivost, zájmy, hra 16
1.4.4 Vnímání, myšlení a paměť u dětí s AS 16
1.4.5 Emoční reaktivita 17
1.4.6 Adaptabilita 18
1.4.7 Motorická koordinace 18
1.5 Diagnostika 19
2 Vzdělávací systém v ČR 22
2.1. Legislativní rámec edukace žáka s Aspergerovým syndromem 22
2.2. Výukové podmínky integrace dětí s Aspergerovým syndromem 23
2.2.1. Profesní příprava pedagogů 25
2.2.2. Individuální vzdělávací plán s ohledem na žáky s AS 25
2.2.3. Asistent pedagoga 26
3 Výzkumná část 28
3.1 Výzkumný cíl 28
3.2 Metody šetření 29
3.3 Kazuistika chlapce 29
3.4 Záznamy z pozorování třídního kolektivu 33
3.5. Rozhovor 38
3.5.1 Rozhovor s žákem s AS 39
3.5.2 Rozhovor se spolužáky 42
3.5.3. Rozhovor s asistentem pedagoga 44
3.5.4. Rozhovor s rodiči spolužáků 46

4 Závěry šetření 48
4.1 Shrnutí z kazuistiky 48
4.2 Shrnutí z pozorování 48
4.3 Shrnutí z rozhovoru s mým synem – žákem s AS 49
4.4 Shrnutí z rozhovorů se spolužáky 50
4.5 Shrnutí z rozhovoru s asistentem pedagoga 50
4.6 Shrnutí z rozhovorů s rodiči spolužáků 51
5 Závěr…… 53
6 Literatura ……55
7 Další zdroje 57

Úvod

Jsem matka dvanáctiletého syna, který má od osmi let diagnostikován Aspergerův syndrom. Každý rodič chce, aby jeho dítě prožívalo neustále šťastné a spokojené dětství, nejen doma, ale i ve škole, kde tráví převážnou část dne. Vždy mě zajímalo, jak se můj syn cítí mezi dětmi, jak ho vnímají spolužáci právě pro jeho jedinečnost, jak zapadá do kolektivu nejen při výuce, ale také ve volných chvílích, během školních exkurzí, akcí a výletů. Zajímá mě, jaké má kamarády, o čem si povídají a jak se umí zapojit do kolektivu. Dle současných odborníků je vhodné začlenit děti se speciálními potřebami do běžného školního kolektivu základní školy. Je samozřejmé, že těmto dětem, kam se řadí i děti s poruchami autistického spektra, je třeba věnovat individuální podporu. V případě mého syna je to asistent pedagoga, laskavý přístup vyučujících i individuální vzdělávací plán. Důležitou roli sehrává celkové klima třídy. Zde hraje velmi klíčovou roli učitel, kterého názory a citlivý přístup děti napodobují. Děti s Aspergerovým syndromem mívají specifické projevy v sociální a emocionální oblasti. Z vlastní zkušenosti mohu uvést, že právě tyto děti jsou zpravidla ohroženy nepřijetím nebo vyloučením z kolektivu, v lepším případě jsou přehlíženy, nebo stojí na jeho okraji. Z velkých třídních kolektivů se pak může stát nevyhovující školní prostředí. To může být příčinou mnoha dalších neúspěchů a problémů.

Můj syn se vzdělává v běžné škole. Nese to s sebou mnoho obtíží. Jak je můj syn úspěšný v třídním kolektivu? Jak se tam cítí a jaké problémy mu jeho postižení ukládá? Můžeme to ovlivnit? Mohou to ovlivnit rodiče jeho spolužáků, či spolužáci sami? To byly otázky, které jsem si pokládala. Doufám, že názory, které se dozvím, budou přínosné nejen mně, ale i dalším rodičům, nebo kolegům.

Proto jsem si zvolila právě toto téma a v praktické části bakalářské práce jsem se zaměřila na vzájemné vztahy mezi mým synem a třídním kolektivem.

Teoretická část

1 Poruchy autistického spektra

Porucha autistického spektra je velmi závažný problém, který jedince s tímto postižením v mnoha oblastech nepříznivě ovlivňuje. Tato práce by mně měla umožnit, abych lépe pochopila, jak můj syn přemýšlí, jak vidí běžné situace. Já sama pak mohu při výchově svého syna lépe postupovat a vhodně reagovat.

„Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak.“(Thorová 2006, 58)

„Autismus je pervazivní porucha, kterou trpí deset až patnáct dětí z tisíce.“(Richman 2006,7)

Vzhledem k tomu, že děti s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) mají největší nedostatky v oblasti sociálního porozumění a chování, tak i jejich projevy jsou odlišné od chování jejich vrstevníků. Tato odlišnost pak může být v některých situacích překážkou v plnohodnotném prožití jejich života. Z mého pohledu je tedy informovanost celé veřejnosti o této poruše velmi důležitá.

1.1 Historie

„ Děti, které by dnes s největší pravděpodobností byly považovány za autistické, byly v hippokratově době označovány za svaté děti, ve středověku naopak za děti posedlé ďáblem či uhranuté.“ Někteří odborníci se domnívají, že i mnohé nalezené děti (tzv. vlčí děti), jejichž životní příběhy byly zaznamenány, byly primárně autistické, a nikoli „pouze“ těžce deprivované.“ (Thorová 2006, 34-35)

Již v roce 1898 v časopise Journal of Nervous and Mental Disorders psychiatr

M. Barr popsal případ echolálie. Tento popis připomínal autistické chování.(Thorová 2006)

„Slovo autismus vzniklo od slova „autos“ a znamená „být sám“, „osamělý“. Jako první ho zavedl Eugen Bleuler v roce 1911, aby popsal způsob egocentrického myšlení, které je typické pro schizofrenii.“ (Fabiánová 2008, 6)

„Americký psychiatr Leo Kanner[1] byl prvním člověkem na světě, jenž si všiml podobně nepřiměřeného chování u skupinky několika dětí. Zvláštní projevy považoval za symptomy specifické samostatné poruchy, kterou nazval časný dětský autismus (Early Ifantile – EIA).“ (Thorová 2006, 34) Došel k závěru, že tyto děti se rodí s dobrým kognitivním potenciálem, jejich IQ je průměrné, nebo nadprůměrné. Leo Kanner tehdy poprvé oddělil schizofrenii od autismu. Proto rok 1943 je považován v historii autismu za klíčový. (Thorová 2006)

V té době vznikl název Kannerův dětský autismus (podle VHS: mezinárodní klasifikace nemocí – 10 {anebo ICD - 10}). Kanner detailně popsal případy jedenácti dětí, které na sebe upozorňovaly svým nápadným chováním: byly extrémně introvertní, neustále udržovaly svoje zvyky a stereotypní aktivity. (Fabiánová 2008)

Řadu dalších autorů, kteří ve svých publikacích, odborných článcích a výzkumech nezávisle popisovali obdobné až shodné symptomy svých pacientů. Během posledních sto let to byl například psychiatr M. Barr, francouzský lékař Edouard Seguin, Rakušan Theodor Heller, britská lékařka Wingová či američanka Lauretta Benderová. Byly uváděny diagnózy: časný dětský autismus, dereistické myšlení, dětská schizofrenie, autistická psychopatie, vysokofunkční autismus a další. (Thorová 2006)

V 60.letech 20.století pracoval s autistickými dětmi také Ivar Lovaas. Při intenzivní individuální terapii využíval i behaviorální analýzu a podložil výsledky své vědecké práce. Na vzniku autismu se podílí řada faktorů: genetické dispozice, rizikové faktory spojené s těhotenstvím a porodem, neznámé neidentifikovatelné genetické mutace i vlivy prostředí. (Richman 2006)

Dále pak připomíná, že v roce 1980 publikovala Americká psychiatrická asociace první definici autismu a Bernald Rimland sestavil první posuzovací škálu. “Autismus se vyskytuje všude ve světě bez ohledu na rasu, etnikum, zeměpisnou polohu či sociální postavení.“ (Richman 2006,11)

[1] Leo Kanner (1894 – 1981), dětský psychiatr, autor osmi knih a více než tří set odborných statí.

Za padesát let oficiální existence názory na poruchy autistického spektra prošly bouřlivým vývojem. Teprve však v devadesátých letech byly v Evropě pervazivní vývojové poruchy začleněny do klasifikace nemocí (viz. kap. 1.2).

Autismus už není zařazen do skupiny mentálních onemocnění, jako to bylo v minulosti.(Peteers 1998)

S vděčností často myslívám na pediatry, psychology a pedagogy, kteří se v minulém století s nezvyklým nasazením věnovali lidem se symptomy PAS. Bez jejich vědecké činnosti a osvěty by věda jistě nebyla v tomto oboru na takové úrovni jaké je dnes.

Po nastudování těchto monografií ze mě spadl pocit viny, kdy jsem si vyčítala mé pochybení při výchově syna. Jsem svým způsobem vděčná osudu, že nás postavil do doby, kdy věda v této oblasti značně pokročila a informace o tomto postižení již lze získat v mnohem větší míře, než tomu bylo před třiceti lety.

1.2 Současnost

„Pervazivní[2] vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti.“ (Thorová 2006, 58)

Autoři uvádí, že ačkoliv autismus ovlivňuje všechny vývojové oblasti a diagnóza se během života může změnit, většina osob zůstává s touto diagnózou po celý život. Některé symptomy se mohou měnit na základě speciálně pedagogických postupům, může se tak změnit i hloubka postižení. (Vosmik Bělohlávková 2010)

„Etiologie autismu je středem výzkumu. Některé případy mají podklad v genetice, u značné části dětí jsou v anamnéze perinatální rizika, jiné jsou způsobeny specifickými poruchami v mozku, spojenými s jinými somatickými obtížemi“.(Opatřilová in Pipeková 2010, 319)

Nyní mezi nejvíce rozšířené diagnostické systémy patří v Evropě MKN -10 podle Světové zdravotnické organizace (WHO 1992) nyní diagnostikují tyto pervazivní vývojové poruchy.(Thorová, 2006, 60):

[2] všepronikající, vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech

- Dětský autismus (F84.0)
- Rettův syndrom (F 84.2)
- Jiná dezintegrační porucha v dětství (F 84.3)
- Aspergerův syndrom (F 84.5)
- Atypický autismus (F 84.1)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F.84.9)
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby(F 84.4)

1.3 Aspergerův syndrom

Hans Asperger[3] již v roce 1944 popsal v novinovém článku sociální chování, zvláštnosti v komunikaci při bohatě rozvinuté řeči, vysokou míru intelektu, motorickou neobratnost a ulpívavé, omezené zájmy u čtyř ze sledovaných chlapců. Souběžně s ním, avšak bez vzájemné informovanosti Kanner zkoumal chování u skupinky dětí, u kterých se projevovalo podobně nepřiměřené chování. (Thorová 2006)

Termín Aspergerův syndrom prosadila v roce 1981 termín britská lékařka Lorna Wingová[4], která se významně zasloužila o rozšíření poznatků z psychopatologie poruch autistického spektra. (Hrdlička, Komárek 2004)

„Aspergerův syndrom (F84.5) spadá do kategorie pervazivních vývojových poruch (všepronikajících, tj. zasahujících do mnoha oblastí, schopností) neboli poruch autistického spektra. Je vrozenou poruchou některých mozkových funkcí s neurobiologickým základem. Duševní vývoj je narušen v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Výrazně jsou omezeny sociální dovednosti a doprovodným jevem je opožděná citová zralost.“ (Vosmik, Bělohlávková 2010,12)

Jedná se o velmi různorodý syndrom, jehož symptomatika plynule přechází do normy. Dále tamtéž uvádí, že Aspergrův syndrom[5] (dále jen AS) má svá specifika a problémy,

[3] Hans Asperger (1906-1980) –rakouský pediatr a psychiatr, zabýval se autismem, napsal zejména o něm přes 300 publikací

[4] Lorna Wingová (*1928) – anglická lékařka a psychiatrička, zabývající se vývojovými poruchami, zejména poruchami autistického spektra, má autistickou dceru

[5] AS-Aspergerův syndrom

které mohou být stejně závažné jako jiné formy autismu. Tvrdí proto, že AS není jednodušší formou autismu, jak se laicky míní. (Thorová, 2006)

„Aspergerův syndrom je druhem autismu – postižení ovlivňujícího způsob, jakým se osoba dorozumívá a jak reaguje na jiné osoby. Aspergerův syndrom a autismus mají mnoho společných rysů, například potíže v komunikaci, potíže ve společenských vztazích i nedostatek představivosti a tvořivé hry.“ (Dobromysl, cit. 2011-08-23)

Jedná se o velmi různorodý syndrom, má svá specifika i problémy, které mohou být stejně závažné, i když kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra. Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je většinou v pásmu normy. Někteří jedinci s AS také mohou spadat do kategorie mimořádně nadaných. Intelekt má vliv na úroveň dosaženého vzdělání a na úroveň sebeobslužných dovedností, ale není již zaručeným prediktorem plně samostatného života v dospělosti. Ročně se v České republice narodí okolo 200 dětí s Aspergerovým syndromem. (Thorová, 2006)

1.4 Zvláštnosti dětí s Aspergerovým syndromem

Z mé zkušenosti z českého prostředí vyplývá, že někteří lidé s AS jsou svým okolím přijímáni jako lidé zvláštní, introvertní, sví, jiní a divní.

„I když lidé s autismem vykazují podobné symptomy, neexistují dvě děti s autismem s úplně stejnými projevy.“ (Richman, 2006,7)

„Přítomnost PAS je výrazným handicapem do života a vyhlídky na běžné fungování v životě jsou výrazně omezené. Což ovšem neznamená, že je jejich budoucnost černá. Mnozí lidé s autismem žijí velmi šťastný a spokojený život. Důležité je, abychom jim umožnili využít plně jejich potenciál.“ (APLA, cit. 2011-08-09)

Symptomy se u dětí s AS nesčetně, různorodě a s rozdílnou intenzitou kombinují, takže dvě děti se stejnými projevy nelze jasně označit. Okolí se dívá na tyto děti s jistou obavou, či jako na pomatené a také k nim tak i přistupují. Někteří neví jak s nimi jednat, a raději se jakéhokoli kontaktu straní. To vyvolává u některých dětí s AS rozpačité dojmy, cítí se méněcenní a špatní . Diagnóza není jen neúčelnou nálepkou, ale pomahá dítěti v těžkém prostředí školy prožít kvalitní, úspěšné období. (Vosmik, Bělohlávková 2010)

Vzhledem k problémům, které jsou popsány níže, je nutné, aby pedagogové i laická veřejnost viděli v diagnóze postižení a naučila se ho tolerovat a snad i pomáhat. Se všemi

zvláštnostmi, které jsou popsány níže, se musí během školní integrace vypořádat nejen žák, pedagog, ale i ostatní žáci školy. To je často to nejtěžší.

1.4.1. Sociální chování

„U dětí s poruchami autistického spektra se setkáváme s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní póly. Na jedné straně pól osamělý, kdy se dítě při kontaktu odvrací, věnuje se manipulaci s předměty. Protipólem je dítě s nepřiměřenými sociálními aktivitami. Dítě se snaží navázat kontakt všude a s každým, nectí sociální normu, dotýká se lidí, hledí jim z blízka do očí. Zdálo by se, že obtěžuje. (Thorová 2006, 63)

Kategorizace sociálního chování podle Wingové in Thorová 2006:

- osamělý - samotářský
- pasivní
- aktivní - zvláštní
- normální - afektovaný
- smíšený – zvláštní

Žák se ve škole učí pravidla sociálního chování rozumovou analýzou a dodržováním instrukcí. Musí tedy hodně přemýšlet, jak se má chovat. Pokud někdy udělají něco, co ostatní překvapí, rozzlobí se či urazí. Je to proto, že často nechápou nepsaná pravidla chování. Důležité je proto napomáhat posilování vhodných modelů chování dodržováním několika zásad (Vosmik, Bělohlávková 2010):

- modelování chování spolužáků
- modelování vztahů s druhými (pedagogové)
- pomoc a podpora učitele, asistenta
- zvýšený dohled (přestávky, přesuny do učeben) – pedagogický dozor, asistent, spolužáci
- možnost odreagování, relaxace (odhad situace je zejména na asistentovi)
- individuální pomoc
- důraz na volnočasové aktivity

Stává se, že postavení spolužáka s AS v třídním kolektivu je složité. Třída chápe, že dítě potřebuje ochranu a pomoc, ale nebere ho jako sobě rovného. Takový žák je pak spíše přehlížen. (Vágnerová 2004)

Dítě s AS většinou lidi kolem sebe ignoruje, tráví většinu času osamoceně. Neakceptuje snahu druhého o navázání sociálního kontaktu a když přece jen, tak na velmi krátkou dobu. Také zpravidla nevyhledává fyzický kontakt ani v rodinném kruhu, pokud ano, tak výběrový. Když se dostane do nesnází, pro pomoc si obvykle nepřijde, je bezradné v dalších krocích, improvizace nenásleduje. Lpí zcela a nevhodně na dodržování pravidel. Špatně přizpůsobuje své chování v nenadále změněné situaci.

1.4.2. Komunikace

Zvláštností komunikace žáku s AS je často chybějící oční kontakt. Pro udržení očního kontaktu musí vynakládat veliké úsilí a tím se často nemohou soustředit na rozhovor. Další zvláštností komunikace je projev citů. Sami nedokáží emoce adekvátně projevit a ještě je matou citové projevy druhých. Proto je velmi důležité v sociálním učení posilovat kladné chování pomocí odměn a pochval. Další problematickou oblastí komunikace je samotný jazyk a řeč. Děti špatně chápou mnohovýznamová slova, mají problémy s tykáním, vykáním, kladou nevhodné otázky, ulpívají na tématech, používají verbální rituály.(Vosmik, Bělohlávková 2010)

V oblasti komunikace často dítě lpí na přesném vyjadřování a spisovném jazyce, jejich řeč je monotónní a postrádá citové zabarvení. Z původního dialogu, se stává monolog a trvá nepřiměřeně dlouhou dobu. Nechápe dvojsmyslnost výrazů, vtip a sarkasmus. Pokud si je osvojí, využívají je v nevhodném kontextu.

Podle mých zkušeností dělá velký problém při komunikaci mého syna přehnané ulpívání u jednoho námětu rozhovoru. Většinou se několikrát opakovaně vrací již k uzavřenému tématu a nevnímá náznaky a signály druhého. Druhý pak ztratí další zájem a dialog raději ukončí, protože se cítí být zaskočen. Dalším velkým problémem během rozhovoru je u něj udržení očního kontaktu. Často to vypadá, že je nevychovaný, dívá se do dálky a hovoří, aniž by sledoval reakce druhého. Jestliže hovoří se mnou, či s členy rodiny, vždy ho požádáme a trváme na sebekontrole. Pokud jsem na blízku rozhovoru s někým dalším (chodba školy, ulice), snažím se mu toto nenápadně připomenout.

Autista má často omezenou schopnost chápat společenská pravidla a tím více ta nepsaná. Jak se chovat, číst mezi řádky, vnímat synonyma, ale i citové zabarvení, vtip, žert i výsměch.

1.4.3. Představivost, zájmy, hra

Hra a trávení volného času se stávají nápadně odlišnými od vrstevníků. Odlišná je zejména vyšší míra zaujetí, ulpívavosti, stejnosti a četnosti opakování. Zajímavé také je, že sběratelské zájmy většinou nesouvisejí s módou, či zájmy vrstevníků. V souvislosti se zájmy se projevují i rituály, které fungují jako příležitost k odpočinku, posílení sebevědomí a nastolení řádu, který je tolik důležitý právě pro děti s AS. (Thorová 2006)

V kolektivu má dítě s AS značné potíže s nepsanými pravidly. Obtížně navazuje vztahy. Nerozumí podstatě kamarádství a díky tomu se stává v mnoha případech obětí šikany. Neúspěšnost v reálném životě kompenzují ve světě fantazie, kam se uchylují a kde psychicky odpočívají a cítí se bezpečně.

Mezi velké zájmy mého syna patří hry na PC a sledování filmů. Rád si ale také hraje různé hry se svými vrstevníky. Má velkou fantazii, dokáže vymýšlet velmi složité zápletky na motivy filmů nebo zcela improvizovat. Většinou po nějaké době dojde mezi dětmi k neshodě a on jde do ústraní. Má potřebu být sám. Často se do hry ponoří na velmi dlouhou dobu a ztratí pojem o čase. Pak se ale vrátí mezi děti a hra pokračuje znovu.

1.4.4 Vnímání, myšlení a paměť u dětí s AS

Osobnostní profil schopností je nevyrovnaný. Někdy dosahují výsledků, někdy selhávají. Paměť u žáků s AS bývá dlouhodobá, mechanická. Myšlení je často málo pružné, neumí se přizpůsobit změnám, nedokážou uznat svou chybu.

Učení u dětí s AS často ztěžují také poruchy pozornosti. Proto je nutná průběžná motivace, dodržování relaxačních chvilek a větší prostor pro odreagování. Děti s AS nejsou méně inteligentní, ale mají jiný způsob myšlení.

Osoby s AS mají rozdílné schopnosti. Hovoří se o ostrůvkovitých schopnostech[6]. Proto by učitel společně s asistentem a rodinou měli vést žáka k vnímání pocitů druhých, vnímání svého chování, zařazovat jiné alternativní formy práce, respektovat jinou metodu řešení práce, hodnotit nejen výsledek, ale i postup. (Thorová 2006)

Dítě mívá vyhraněný jeden zájem, se kterým spojuje veškerý volný čas. Hromadí a sbírá předměty s tím související ve značném množství. Při selhání obviňují ostatní, nebo jen sebe a to velmi dramaticky.

Můj syn měl už jako tříletý velmi dobrou paměť. Bez problémů si pamatoval dětské básničky, které byly velmi obsáhlé a i pro mne na zapamatování dost obtížné. Tehdy jsem byla na výkony svého syna velmi pyšná, netušila jsem ještě, jaké protiklady tato výjimečnost s sebou nese.

1.4.5 Emoční reaktivita

Děti s PAS reagují velmi silně až nepřiměřeně na vzniklé situace. Tyto reakce mohou mít různé podoby. Jde například o vztek, strach, paniku, úzkost, pláč, smích, křik a jiné.
Při všech stresujících podnětech, kterým musí žáci čelit (vnímání jinakosti, možnosti šikany, neúspěch…) se u jedinců objevují i případy se sebevražednými sklony. Základním klíčem pro snížení úzkosti je strukturovaný plán, program, režim doma i ve škole.
Při případné opakující se agresivitě je nutná odborná pomoc v podobě psychoterapie, kde se dítě i rodina snaží o nácvik sociálních dovedností. (Vosmik, Bělohlávková 2010)

Často však agresorem nemusí být autistické dítě, ale naopak jeho spolužák. „ …Téměř každá skupina si najde nějakou menší oběť a kritéria jsou velmi rozmanitá. Při troše smůly se obětí může stát jakékoliv dítě“. (Kolář 2001, 87)

V preventivních programech jsou úspěšní odborníci v občanském sdružení APLA.
Pořádají kurzy nejen pro děti s PAS, rodinu, ale také pro pedagogy a spolužáky. (Kolář 2001)
Jedná se o Celotřídní programy zaměřené na spolužáky dětí s PAS, Individuální a skupinové návyky sociálních dovedností.(APLA, cit. 2011-08-09)

[6] Ostrůvkovité schopnosti – Kognitivní schopnosti dětí s PAS jsou rozvinuté velmi nerovnoměrně. Některé děti mají nápadně dobré schopnosti, ale jen v určité oblasti. Některé schopnosti mohou dosahovat až za hranice geniality (postava Raiman ve filmu Rainman).

Pro třídní kolektiv jsou realizovány přednášky a další aktivity, zahrnující také prevenci sociálně patologických jevů. V diskusi jsou rozebírány situace, které ve třídě ve vztahu k žákovi s AS nastávají, resp. mohou nastat a jak se v těchto situacích chovat. (Kolář 2001)

Úzkost, nervozita a střídání nálad nemá mnohdy jasnou příčinu a přechází v tenzi nebo záchvaty vzteku a deprese.

Neadekvátní jednání v běžných situacích je u mého syna většinou doprovázeno lítostí, smutkem, ale na druhou stranu i vztekem a impulzivitou. Vzhledem k jeho věku a emočnímu vývoji jsem se proto rozhodla spolu s rodinou absolvovat kurz pro rodinné příslušníky pořádané Asociací pomáhající lidem s autismem – funkční komunikace, problémové chování, řešení krizové situace, sexualita.

1.4.6 Adaptabilita

Schopnost přizpůsobovat se změnám je u žáků s AS vždy narušena. Reakcí většinou bývá rigidní chování ve formě rituálů, které lidé s AS směřují vůči sobě i svému okolí.

„Ve školním prostředí je nutné minimalizovat změny a jsou-li nutné, žáka na ně připravit." (Vosmik, Bělohlávková 2010, 25)

Vím, že pro žáka s AS je každá změna velmi těžká. Je nutné cíleně volit metodiku a postupně ho učit adaptaci, tlumit a usměrňovat jeho reakce tak, aby byly pro okolí únosné. Je to činnost dlouhodobá, ale stejným přístupem a trpělivostí okruhu blízkých osob, zvládnutelná. I ve školním prostředí je mnoho neočekávaného. Patří sem například: změna učebny, tělocvičny školního hřiště), suplování učitele, změna průběhu hodiny (učitel v úvodu nastíní průběh vyučovací hodiny, žák je připraven, ale dojde ke změně), změna v rozvrhu (přesunutí vyučovací hodiny), nový žák, nový učitel. Všechny tyto zvraty musí zvládnout. I v těchto situacích pomáhá asistent pedagoga. Vhodně situaci nastíní, vylíčí výhody změny a žák novou situaci lépe přijme.

Můj syn tyto změny v současné době zvládá již daleko lépe. Avšak v počátku školní docházky syn nesl veškeré změny těžce. Vztekal se, že to dělají naschvál, také občas plakal. Začaly nastupovat tikové poruchy.

1.4.7 Motorická koordinace

„Jedním z častých příznaků AS je pohybová neobratnost…. Výzkumy prokázaly, že podprůměrná pohybová koordinace má negativní dopad na schopnosti hrubé i jemné

motoriky… .Nejméně rozvinutou schopností je hra s míčem (házení, chytání, kopání), proto se při tělesné výchově mohou těmto aktivitám děti vyhýbat. *(*Vosmik, Bělohlávková 2010, 48)

Autoři tamtéž uvádí, že žáci s AS mají vlivem snížené schopnosti jemné motoriky často nečitelný rukopis. Je proto vhodné používat alternativní formu školní práce. Pomoc spolužáků, asistenta, kopírování listů, práce na PC.

Pro rozvoj koordinace pohybů je velmi důležitá cílená aktivita. Cvičení fyzioterapeuta, rozvoj dovedností v míčových hrách, cílená grafomotorika, cvičení kláves na PC. Zapojovat další netradiční pohybové aktivity - trampolína, hydroterapie, geocatching. (Attwood 2005)

Myslím si, že jsme sportovní rodina. Často jezdíme lyžovat, pořádáme výlety na kole, hrajeme tenis, bruslíme, plaveme. Martin také rád skáče na trampolíně (má ji doma), chodí pravidelně cvičit do Sokola. Přestože má mnoho možností, jak rozvíjet motoriku některé sporty, hlavně z řad míčových, jeho silnou stránkou evidentně nebudou. To, že není úspěšný v porovnání i s jeho mladší sestrou, mu na motivaci nepřidá a často vždy činnosti vzdává se smutkem a sebepotrestáním. I jeho jemná motorika není v pásmu průměru.
Při nástupu do školy jsme navštěvovali skoro celý rok speciálního pedagoga – lekce grafomotoriky. Doma jsme pečlivě trénovali dle pokynů, myslím si, že se technika psaní zlepšila. Jeho rukopis, i přes všechny speciálně pedagogické nápravy, není příliš čitelný, proto přecházíme pozvolna na práci s klávesnicí, která se zdá být úspěšnější.

1.5 Diagnostika

„ Současné pojetí diagnostiky a poradenství je takové, že reflektuje změny v pojetí osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Centrem naší pozornosti již není to, v jaké oblasti dotyčný člověk selhává, co neumí, ale naopak v čem vyniká, na jakých dosažených schopnostech lze stavět při další intervenci. Jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami již není vnímán jako neměnná osobnost, nýbrž jako osobnost s potenciálem dalšího vývoje.“ (Černá 2009, 161)

Diagnostika pervazivních vývojových poruch je velmi obtížná z několika hledisek.
„ Kromě značné rozsáhlosti a různorodosti symptomaticky se jednotlivé symptomy liší v četnosti a síle projevu, některé mohou zcela chybět.“ (Thorová 2006, 59)…Také stupeň

závažnosti bývá různý. Některé projevy se věkem mění, objevují se i mizí. Obtížné je také vřazování diagnostikovaných dětí do určité kategorie.(Thorová 2006)

„ V současné době neexistuje zkouška biologického charakteru, která by prokázala autismus. Stěžejní diagnostickou metodou je objektivní pozorování a standardní systematické vyšetření.“ (Thorová 2006, 263- 264)

V současnosti existuje řada diagnostických a screeningových metod. Dotazníky mohou vyplňovat také členové rodiny, pedagogové, či osoby, které dítě dobře znají, pomohou tím k zpřesnění diagnostiky. Speciálně pedagogická diagnostika dělí vyšetření na dvě souběžné linie. První je zmapování symptomatiky a druhá vyšetření aktuálních schopností dítěte.“ (Thorová 2006)

„Diagnostika Aspergerova syndromu je plně v kompetenci klinického psychologa nebo dětského psychiatra. Důležitou součástí tohoto procesu je nejenom vyšetření klienta, ale také lékařské zprávy dalších odborníků a rodinná anamnéza.“ (Vosmik, Bělohlávková 2010,104)

Stanovení diagnózy a s tím spojená vyšetření se zaměřují na oblasti sociálního chování, komunikaci, intelekt, motoriku, emocionalitu a trávení volného času. (Vosmik, Bělohlávková 2010)

Vyšetření začíná úvodním rozhovorem s rodiči bez dítěte, pečlivém sestavení anamnézy. Rodiče přinesou práce dítěte, školní sešity a kresby.

Druhá konzultace začíná rozhovorem s rodiči, avšak s dítětem. Během rozhovoru psycholog pozoruje dítě při volné činnosti, jak se chová, jak se adaptovalo na prostředí, výběr hraček… Důležité je však naplánovat vyšetření na vhodnou denní dobu (únava, útlum, spánek).

V další části druhé konzultace je již řízená práce s dítětem. Každé dítě reaguje v dané situaci jinak, proto je někdy nutné vyšetření zopakovat. Často může napomoci vyšetření ve známém prostředí (škola, domov). (Thorová 2006)

Po speciálně pedagogickém vyšetření jsou rodičům předkládány pedagogické a terapeutické strategie. Jsou jim nabídnuty kontakty specialistů a odborníků (SPC, APLA), kteří pomohou zajistit dítěti nejvhodnější pomoc. (Vosmik, Bělohlávková 2010)

Ačkoliv jsem první náznaky odlišnosti svého syna začala vnímat již v době předškolního vzdělávání, učitelky mi vždy individualitu Martínka vymlouvaly. Byl

hypoaktivní a v chování bezproblémový, v některých oblastech nadprůměrný. Velmi dlouho jsem také zvažovala odklad školní docházky, ale nakonec nastoupil do školy v řádném školním roce. První problémy jsme začaly řešit s nástupem obtíží. Jednalo se o chybovost, nízkou koncentraci a tím i stres z neustálé časové tísně. Nervozita a stres mého chlapce s následkem agrese a sebepoškozování mne vedla ke konzultaci s psychologem. Později mi bylo doporučeno obrátit se na odborníky v APLA centru.

2 Vzdělávací systém v ČR

2.1. Legislativní rámec edukace žáka s Aspergerovým syndromem

Významnou událostí, v rámci vzdělávání osob se zdravotním postižením, je schválení Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Úmluva osob se zdravotním postižením byla přijata OSN 13. prosince 2006, Česká republika ji podepsala mezi prvními již 30. března 2007. Úmluva se po svém vyhlášení v únoru 2010 stala součástí právního řádu ČR.

Vláda dnem 29. 3. 2010 schválila nový Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (dále NPVRP) na období 2010 -2014. Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR je uloženo rozvíjet vzdělávací podmínky dětí s autismem v článku 24 Úmluvy, kapitole 9, v odstavci 21.

Cílem je: „V oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením pokračovat v systému inkluzivního vzdělávání. Forma vzdělávání musí být volen v souladu s nejlepším zájmem dítěte, žáka resp. studenta. Podporovat vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Postupně rozšiřovat činnost škol a školských zařízení pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením o nabídku podpůrné péče a služeb včetně zajištění metodické pomoci pedagogům jiných škol a zákonným zástupcům. Školy samostatně určené pro tyto skupiny žáků využívat zejména pro žáky s nejtěžšími stupni postižení. V maximální míře využívat nových technických a kompenzačních pomůcek a pokračovat v proškolování pedagogů v práci s těmito pomůckami a osvojování komunikačních nástrojů jednotlivých skupin osob se zdravotním postižením.“ (NPVRP 2012,02-04)

„V České republice je žákům s poruchou autistického spektra garantováno kvalitní, bezplatné vzdělávání s ohledem k jejich handicapu s nezbytnou podporou. Jedná se o vzdělávání od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání. Touto vyhláškou Ministerstvo školství České republiky a její legislativní předpisy v současné době garantují vzdělávání žáků s AS v plném rozsahu s přihlédnutím k jejich individuálním možnostem. Je zde i zakotven přístup ve vzdělávání bez rozdílu a bez ohledu na stupeň jejich

zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění.“ (Vítková in Květoňová, Prouzová 2010,19)

2.2. Výukové podmínky integrace dětí s Aspergerovým syndromem

„V současné pedagogické teorii a praxi se často poněkud zjednodušeně pod pojmem integrace rozumí vzdělávání postižených jedinců společně s jejich vrstevníky, zařazování žáků s různými druhy postižení do hlavního vzdělávacího proudu.“ (Švarcová 2006,132)

Česká společnost se pomalu učí lidi s postižením tolerovat a někdy jim i pomáhat. Některé školy již zvládají integrace dětí s vývojovými poruchami učení, tělesným postižením, někdy i mentálním. Velký pokrok nastal v oblasti zrakově a sluchově postižných dětí. V současné době je pomoc pro děti s PAS stále na začátku. Tyto děti na první pohled nemusí vykazovat odchylku od normy. (Vosmik, Bělohlávková 2011) „…jejich jinakost je skrytá a dá se často zaměnit za stereotypní nálepky typu divný, nepřizpůsobivý, samotářský, nevychovaný.“ (Vosmik, Bělohlávková 2011,17)

V současnosti probíhá integrace (ve smyslu školního prostředí) začleněním dítěte s určitým handicapem do běžné třídy ZŠ (*individuální integrace*), případně zařazením skupiny dětí se stejným druhem postižení do specializované třídy při běžné ZŠ (*skupinová integrace*).

Nyní však je často skloňováno také slovo inkluze, které se začalo používat již v roce 1994 na konferenci v Salamance (Španělsko). (Bartoňová in Pipeková,1998)

Tento pojem je chápán jako integrace všech žáků do běžné školy bez ohledu na stupeň postižení. Aby byly výukové podmínky při inkluzi žáků zajištěny v plné míře, je často nutné používat speciální metody, formy a postupy. Někdy však „jen“ toto nestačí. Žáci potřebují speciální pomůcky, často také rehabilitační či kompenzační. Pro hladký průběh výuky je doporučováno také snížit počet žáků ve třídě či upravit vzdělávací program individuálně na základě doporučení speciálně pedagogického centra. (Hájková, Strnadová, 2010)

Myslím si, že začlenění žáka s AS do běžné třídy pomáhá být v neustálém kontaktu se svými vrstevníky. Učí se je napodobovat při řešení běžných situací. Je tu samozřejmě také negativní vliv v podobě nebezpečí šikany. Zde je na místě připomenout zdravé klima třídy i důležitost asistenta pedagoga. Na základě mých zkušeností je nutná komunikace učitel - asistent - rodič. Velmi důležitá je komunikace asistent – žák, a to nejen rozhovor, ale komunikace nonverbální. Myslím tím řeč očí, výrazy obličeje, pohyby těla i gesta. Blízká osoba i u člověka s AS rozpozná pocit, náladu, i blížící se afekt.

Velkou výhodou takové integrace je dostupnost školy. Rodiče mohou své dítě zařadit do běžné školy ve svém okolí, kde se spolužáci vzájemně znají z okolí bydliště, či ještě z mateřské školy. Na druhou stranu však v běžné škole je ve třídách velký počet žáků a tedy malá pravděpodobnost individuálního přístupu. Tady je opět nutné zmínit důležitost asistenta ve výuce.

Další výhodou je, že ostatní spolužáci se učí tolerovat zvláštnost a vnímat jinakost jako vyjímečnost. Na dítě s AS to klade vysoké nároky. Chce se vyrovnat ostatním, někdy i být jako oni, ale v každodenním životě je to velmi těžké a stresující. Často není tak úspěšné, dělá více chyb a je neustále pod velkou psychickou zátěží.

Záleží však vždy na každém konkrétním jedinci a jeho hloubce postižení. Na rodičích žáka je vybrat, společně s poradenským zařízením, jaký způsob vzdělání si pro své dítě zvolí.

Podle paragrafu 36 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání je však škola povinna žáka přijmout, neboť žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí, v němž má žák trvalé bydliště, pokud si zákonný zástupce nezvolí jinou školu.

Po celou dobu je nutné však počítat s tím, že mohou nastat problémy výukové i výchovné, jež vyplývají z rozporu mezi očekáváním a velikostí postižení nebo z nedostatečné motivace. (Vosmik, Bělohlávková 2010)

Já se však domnívám, že získání co nejvyššího vzdělání je velmi důležité, a proto je integrace v běžné třídě pro budoucnost mého syna to nejlepší.

V současné době probíhá v APLA středisku projekt v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, je spolufinancován evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky. Mezi klíčové aktivity projektu patří odstraňování bariér ke vzdělávání dětí a žáků s PAS, zkvalitňování integrace do běžných tříd základních

i středních škol, rozvoj speciálně pedagogických služeb pro děti i rodiče a rozvoj profesních kompetencí pedagogických pracovníků.

2.2.1. Profesní příprava pedagogů

Úspěšná integrace je ve velké míře zásluhou učitele. V současné době jsou však na většině pedagogických fakult - katedrách speciální pedagogiky odborně připravováni na výuku žáků se specifickými vzdělávacími potřebami již mnozí studenti. Mohou ale také získat specializaci v oblasti výchovy a vzdělávání studiem oboru speciální pedagogika. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Pokud si vyučující chtějí rozšířit svou kvalifikaci, mohou se vzdělávat na vysokých školách také v rámci celoživotního vzdělávání. Na vysokých školách probíhají vzdělávací programy školní pedagogicko-psychologické služby – školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog.

Dle mých zkušeností však mohou pedagogové získávat cenné informace také ze seminářů a školení. Přihlásí se na seminář, který řeší určitou otázku a pomůže jim si rozšířit znalosti, či informovat o osobnostech, zařízeních či literatuře, které se danou problematikou zajímají. Získají tak informace o konkrétním pedagogickém problému, dozví se o nejnovějších aktualitách a pedagogických výzkumech. Často také motivují učitele ke změně či postoji ve způsobu vyučování, či nahlédnutí na problém z jiného úhlu. Tyto semináře jsou nabízeny nejen soukromými společnostmi, ale také Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nebo konkrétními kraji - odbory školství. V současné době je řada seminářů také spolufinancována z prostředků EU (viz. kapitola 2.2). Já sama se takových to seminářů často zúčastňuji, jsou na velmi profesionální úrovni, někdy lektorují zkušení učitelé s praxí, psychologové, či lékaři, jindy vysokoškolští pedagogové.

2.2.2. Individuální vzdělávací plán s ohledem na žáky s AS

„Za zpracování odpovídá ředitel školy, který na základě povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (dále také IVP) vydá rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán pro žáka se zdravotním postižením se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, nejčastěji se speciálně pedagogickým centrem, které diagnostikuje speciálně vzdělávací

potřeby žáka a navrhuje míru podpůrných opatření. Při zpracování IVP spolupracují s třídním učitelem a ostatními vyučujícími zákonní zástupci žáka. Hlavními garanty v poskytování individuální speciálně pedagogické péče jsou speciální pedagogové příslušného pedagogického centra.“ (Štréblová, 2009, cit. 2011-08-23)

Individuální vzdělávací plán obsahuje jak cíle vzdělávání v jednotlivých výukových předmětech, tak strategii postupu při začleňování žáka do kolektivu či specifické cíle vyplývající z jeho osobnosti, případně typu postižení. (Zíková, 2010)

Plán je v pravidelných intervalech kontrolován, doplňován a měněn, vždy na základě hodnocení efektivnosti přijatých vzdělávacích opatřeních a výsledků, jichž žák/ student dosáhl. (Černá 2009, 169)

IVP se zpravidla sestavuje během měsíce září, nebo nejpozději do měsíce po zjištění specifických vzdělávacích potřeb žáka, avšak může být v průběhu školního roku aktualizován podle potřeby.

Sledování dodržování postupů a vyhodnocování opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu provádí školské poradenské zařízení, které zároveň poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu.

Individuálně vzdělávací plán je závazným dokumentem a je součástí dokumentace žáka ve škole, která zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka.

Mému synovi bylo navrženo vzdělávání podle IVP na základě průběžného vyšetření v APLE ve 3. třídě. Vzhledem k problémům, které přetrvávaly již delší dobu, bylo doporučeno pracovat podle něj z předmětů: matematiky, českého a anglického jazyka, zeměpisu a dějepisu, ostatní předměty jsou bez problémů. Vyučující daných předmětů sestavili plán, já i syn jsme s ním byli seznámeni. Výsledky práce byly každý školní rok hodnoceny známkami, ale v tomto školním roce již bude hodnocen slovně.

2.2.3. Asistent pedagoga

V zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání č.561/2004 Sb., který byl novelizován zákonem č.624/2006 Sb. se mimo jiné řeší
i podmínky zřizování funkce asistenta pedagoga. Jeho odborná kvalifikace je definována v zákoně č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, které řeší odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga.

Škola si musí zajistit finanční prostředky na plat asistenta a to prostřednictvím žádosti

o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga pro studenta s AS. Pokud je žádost odsouhlasena, může škola začít hledat vhodného asistenta. Vzhledem k neodpovídajícímu finančnímu ohodnocení není mnoho zájemců o tuto práci. V této fázi je vhodné aktivně zapojit do vyhledávání i rodiče. Uchazeč o tuto práci by měl být velmi dobře seznámen s žákem a jeho rodinou, měl by znát náplň své práce, individuální vzdělávací program (pokud je již vytvořen). Pokud je to člověk, který nemá zkušenosti, je doporučeno prostudovat odbornou literaturu. Pod vedením pedagoga by měl metodicky zvládnout žáka vést. V současnosti probíhá řada akreditovaných kurzů pro asistenty pedagoga, které se této diagnóze věnují. Mezi nejzkušenější patří APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem.

Náplň práce asistenta pedagoga je stanovena ředitelem školy podle potřeb žáka a na základě doporučení Speciálně pedagogického centra (SPC), kde je žák evidován. Mezi nejčastější činnosti asistenta pedagoga patří individuální práce podle instrukcí učitele (dohled, verbální podpora, vysvětlování), pomoc při orientaci v čase, prostoru a rozvoji sociálních dovedností.

Asistent pedagoga žákovi pomáhá, podporuje, vede a tím podporuje jeho rozvoj a jeho jedinečnost. „ Je nezbytnou podmínkou úspěšné integrace.“

Podle mých zkušeností asistent pedagoga pomáhá chlapci při přípravě pomůcek a materiálů. Sleduje jeho výsledky a registruje výkyvy dříve než pedagog, a proto může včas pomoci při obtížích.

Asistent pedagoga dohlíží nejen na práci v hodinách, ale také pomáhá v komunikaci se spolužáky, zajišťuje jeho bezpečnost, vytváří pracovní i hygienické návyky nejen v hodinách, ale také v době přestávek. Asistent sledováním výkonnosti včas rozpozná například pokles soustředění a volí alternativní činnosti, či cíleně zařazuje relaxační hru. Asistent je pro mého syna naprosto nezbytnou pomocí ve vzdělávání. (Vosmik, Bělohlávková 2010)

Diagnóza AS má u mého syna mnoho negativních stránek, na druhou stranu mne často překvapí svým úsudkem, který bych z dané situace a podmínek od tak malého chlapce nečekala. Proto si myslím, že přes všechna specifika, která přináší tato diagnóza, můj syn do běžné školy patří. Jsem tomu velmi ráda. Je to umožněno nejen díky legislativě, ale také díky vstřícnému přístupu školy, ředitele a pedagogů. Jsem si plně vědoma, že bez asistenta,

kterého má můj syn jen na několik hlavních vyučovacích předmětů, by probíhala integrace velmi těžko. Je mu oporou i pomocníkem při zvládání běžných situací ve škole, ale i nepřímo podporou při plnění domácí přípravy. Každodenně ho podporuje a usnadňuje dohled učitelce ve třídě, která má ještě mnoho dalších žáků s různými obtížemi. Ráda bych, aby tato pomoc mému synovi byla v budoucnu rozšířena i na některé další vzdělávací obory. Chápu, že to není jednoduché, ale domnívám se, že vedení školy dělá pro mého syna maximum.

Praktická část

3 Výzkumná část

3.1 Výzkumný cíl

„Pro velkou většinu dětí s vysoce funkčním autismem závisí jejich šance prožít plný a nezávislý život často na tom, jaké se jim podaří získat formální vzdělání. Toto vzdělání je pro ně vstupní branou k dalšímu vzdělávání a k získání dobrého zaměstnání. Kromě několika málo výjimek vede tato cesta přes běžné školy.“ (Howlin, 2005, 152)

Po prostudování odborné literatury byl formulován výzkumný problém a cíl práce. Ten byl stanoven s ohledem na to, že integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je v současné době velmi diskutované téma mezi veřejností, kdy naše školství směřuje k inkluzivnímu vzdělávání. Tento výzkum byl zaměřen na vrstevníky žáka s AS a jejich vztahy. Jedná se zejména o postavení integrovaného žáka s AS v běžném třídním kolektivu.

(Maxwell in Švaříček, Šedivá 2005) rozlišuje tyto typy cílů:

Cíl intelektuální, přičemž chci poukázat na skutečnost, že dětí s AS navštěvujících běžné základní školy přibývá a s největší pravděpodobností (díky inkluzivnímu vzdělávání) přibývat bude. Přinést poznatky o jejich postižení, pocitech o příčinách jejich chování.

Cíl praktický, kdy doufám, že závěry, jež v mém projektu získám, budou využity rodiči a pedagogy žáků s AS v praxi.

A zároveň cíl personální, kdy se z výsledků mého šetření dozvím mnoho nového

ze školního života svého syna, a budu tak mít větší možnost pomoci mu zdolávat některé úskalí, jež mu AS při školní docházce ukládá.

Na základě tohoto jsem si stanovila tyto výzkumné cíle:

- Jak je vnímán žák s Aspergerovým syndromem v očích svých spolužáků?
- Je žák s Aspergerovým syndromem platným členem třídního kolektivu?

Hypotéza:

Ačkoliv žáci vnímají odlišnost integrovaného žáka s AS, je brán jako právoplatný člen třídního kolektivu. Jeho odlišnost není překážkou v kamarádství mezi spolužáky.

3.2 Metody šetření

Ke zjištění výzkumného cíle jsem zvolila tyto metody šetření: kazuistika, pozorování a rozhovor. Pozorování jsem zaměřila na třídní kolektiv, rozhovor s žákem s AS, rozhovor se spolužáky, s asistentkou pedagoga a s rodiči spolužáků. Je však nutné si uvědomit, že rozsah výzkumu a použité metody není vhodné zobecňovat pro všechny děti s AS, zejména pro jejich různorodost a intenzitu symptomů.

3.3 Kazuistika chlapce

Případová studie /kazuistika je detailní studium případu. Jde o podchycení složitosti a popis vztahů, o podklady pro diagnostiku a stanovení vhodné edukace. Existuje celá řada případových studií. Studie komunity, osobní případová studie, studie sociálních skupin, organizací, institucí. (Hendl in Skutil, 2011)

V této bakalářské práci se však zabývám osobní případovou studií, kdy jde o podrobný výzkum jedné osoby, a to mého syna. Vzhledem k mé možné nižší objektivitě jsem použila i podklady pro kazuistiku z vyšetření SPC Vertikála Praha ze dne 30.4.2010 a z APLA Praha ze dne 16.9.2009.

Martinovi byl diagnostikován Aspergerův syndrom v září roku 2009 (Dr. Thorová-poradenské centrum APLA Praha) přidružená je porucha pozornosti /ADD/. V současné době navštěvuje 5. třídu ZŠ. V letošním roce je veden jako integrovaný žák s přítomností asistenta pedagoga ve třídě.

Předškolní a školní péče

Od roku 2003 navštěvoval Martin běžnou MŠ. Adaptoval se bez problémů, ovšem hůře se zapojoval do společných aktivit, při hře převažovala hra paralelní. Z hlediska školní připravenosti jsem byla pedagogy na rozpacích, proto syn absolvoval vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kde mu doporučili odklad školní docházky. Já jsem však měla jiný názor, neboť v některých aktivitách byl Martínek nadprůměrný. V září 2006 nastoupil běžnou školní docházku. V průběhu první třídy se u něho začaly projevovat potíže s reakcemi na verbálně zadávané pokyny a se soustředěním. Pokud Martin selhával, projevovala se u něho zvýšená úzkost, strach ze selhání, sebeobviňování, pláč a tendence k sebetrestání. Ve druhé třídě začal mít velké problémy se zvládáním učiva (hlavně matematiky), podával nerovnoměrné výkony a začal selhávat v oblasti grafomotorických dovedností. Problém se soustředěním přetrvával. Tempo práce měl pomalejší. Intelektový výkon odpovídal celkově pásmu průměru.

Se spolužáky navazoval výběrové vztahy, mimo školu se se spolužáky nestýkal.

Rodinná anamnéza

Martin žije v úplné rodině na venkově. Já i manžel máme středoškolské vzdělání. Obě Martinovy sestry jsou zdrávy. Rodinná anamnéza s ohledem na poruchy autistického spektra a jiné vývojové poruchy byla po vyšetření negativní.

Lékařská anamnéza

Chlapec se narodil jako druhé dítě, těhotenství bylo bez komplikací, porod byl spontánní v termínu. Porodní míry: 2650g/48cm. Byl kojen 12 měsíců. Vývoj řeči nebyl opožděn.

Závěr z neurologického vyšetření z 2006: anamnesticky porucha soustředěnosti, oslabení CNS, interhemisferální dysfunkce.

Závěr z psychologického vyšetření z 2006 z pedagogicko - psychologické poradny byl: doporučen odklad školní docházky, nezralost ve sféře pozornostní a grafomotorické.

Klinický psycholog v roce 2008 ve Všeobecné fakultní nemocnici Praha 2, diagnostikoval: disharmonický vývoj, susp. Aspergerův syndrom.

Sociální chování

Martin v současné době ve vztahu ke členům rodiny a k některým blízkým fyzický kontakt přijímá, od cizích nikoli. Dokáže vyjádřit své pocity, přijde si pro útěchu,

nebo pochvalu. Chápe dopad svého jednání na druhé, omluví se, když něco provede. Nepřiměřeně reaguje na pokárání (např. „Už nikdy bych neměl hrát počítač.“)

Můj syn je vůči cizím osobám milý, ale oční kontakt neudrží. Má tendenci hovořit o svých zájmech bez ohledu na posluchače. Vyžaduje dodržování pravidel slušného chování (poděkovat, poprosit).

Vrstevníky nevyhledává, do společné hry se zapojí krátkodobě, preferuje hru paralelní. Doma hovoří o kamarádech, ale kamarádství s nimi popsat nedokáže. Nejraději je sám, se svými imaginárními hráči.

Komunikace

Martin hovoří plynule ve větách, používá gesta, ale při rozhovoru často nepoužívá mimiku obličeje. Na pokyny reaguje nepružně, jakoby je přehrával. Má problém se splněním složených pokynů. Nerozumí ironii, nadsázce a slovnímu humoru, bere vše doslova (ptá se, co to znamená).

Kognitivní procesy – myšlení

Martinovo pracovní tempo je pomalejší, hlavně při řešení slovních úloh z matematiky potřebuje chlapec výraznou pomoc. Školní práci nestíhá, často ji musí dodělávat doma. Má výrazné výkyvy ve výkonu. Lépe plní kratší úkoly, při delších se již dopředu stresuje a obává se ze selhání, což snižuje jeho koncentraci a ovlivní jeho výkon. Když se mu jeho představy nesplní, chce práci zničit, roztrhat.

Vnímání

Martinovi vadí křik o přestávkách, nadměrný hluk (zacpává si uši). Vestibulo - kochleární vnímání: zájem o autostimulační percepční činnost (kroucení hlavou, točení na kolotoči).

Motorika

Hrubá motorika Martina je v rámci širší normy.

Jeho jemná motorika je mírně neobratná, Martin je levák. Písmo je méně úhledné, často vynechává písmenka. Tempo má pomalé. V minulosti docházel na nácvik grafomotoriky ke spec. pedagogovi.

Emocionalita

Martínek je velmi hodný a citlivý chlapec. Přecitlivě reaguje na kritiku, má tendenci se podceňovat. Při neúspěchu se trestá. Říká: „Já jsem hrozný, ani bych tu neměl být…!“

Dříve se bouchal při selhání do hlavy. Často je sebelítostivý. Když je unavený nebo přepracovaný, reaguje tikovými projevy (tahá si vlasy, krčí nosem).

Motivace

Všichni víme, že dospělý člověk potřebuje motivaci pro své snažení a úspěšné dokončení práce, alespoň v podobě morálního ocenění. Ale co dítě s Aspergerovým syndromem, jehož mozek neuznává pojmy jako je zodpovědnost, nebo vyšší morální ocenění? Proč o tom vlastně mluvím? Mám syna s diagnózou AS, který právě navštěvuje pátou třídu základní školy. Tyto neviditelné odměny můj chlapec nevnímá. V oblasti učení pochopitelně uznává známkové ohodnocení, ale ne tak v oblasti chování a vztahů v kolektivu. Dětská mysl je názornou ukázkou základního principu výkonu, hlavně u dětí s AS, neboť pravidla zde hrají prvořadou roli. Pokud po mně něco chcete, dejte mi oplátkou to, po čem toužím. Tohle platí samozřejmě i pro běžné děti, ale těm mnohdy stačí jako odměna vyšší pozice ve třídě, či uznání prvenství mezi dětmi. Zmiňovanou motivací pro jeho snažení v oblasti jeho chování jsou učitelské žolíky s pracovním názvem „Karty Snažilky“. Tyto karty mají za úkol eliminovat jeho vztek a naštvanost, která ho zdržuje při výuce. Většinou je to z důvodu jeho vysokých nároků na své výkony, či nadměrné očekávání, které se mu nesplní dle jeho představ. Systém tohoto hodnocení je prostý a vytvořila jsem ho jako interní pomůcku, hlavně pro chlapcovu asistentku. Pokud nastane situace, která by Martina vyprovokovala ve vztek, či uraženost a naštvanost a on dokázal potlačit své projevy tak, aby to nezdržovalo jeho samého, či třídní kolektiv, dostane odměnou kartu“ snažilku“. Doma mu ji proměním v peněžitou odměnu. Možná může někdo namítnout, že je to nemorální, ale když to funguje a všichni z toho mají prospěch, tak se mi to zdá výhodné. Pakliže nastane opačná situace, tedy chlapec vyhrocenou zátěž nezvládne, dostane kartu „smutnilku“, která má ovšem jen efekt pro mne, dítěti tím žádný postih nepřináší. Je to informace jen statistická pro nás rodiče, abychom mohli s Martinem jeho neúspěch rozebrat a popřípadě vysvětlit situaci. Za zmínku stojí také grafické provedení karet, jež odpovídá moderní době a je chlapci blízké z hlediska jeho zájmů.

Adaptabilita

Martin nevyžaduje pravidelný denní režim, rituály nemá. Každé nové oblečení nepřijme.

Aktivita

Martinovi trvá mu déle, než večer usne. V průběhu noci se probudí (hodinu nespí). Potíže mu dělají úkoly limitované časem.

Volná činnost-hra

V současné době si Martin raději hraje s figurkami, vojáčky (vymýšlí příběh, staví je do interakce), hra inspirovaná tématikou II. světové války, o kterou se i zajímá. Imituje příběhy z filmu, má zájem o komiksy. Velkou zálibou jsou počítačové hry. V televizi rád sleduje dobrodružné filmy, které pak přehrává.

V sociálně praktických dovednostech a sebeobsluze Martin sebeobsluhu zvládá, já mu připravuji, co si má obléknout. Rád pomáhá v domácnosti, při vaření a běžných činnostech (pečení, vaření, úklid myčky, péče o domácí zvíře).

Závěr vyšetření:

Chlapec má na základě standardizovaného testu testů (ADI-R) diagnostikován Aspergerův syndrom (středně funkční), jehož primárním důsledkem jsou obtíže v oblasti sociální interakce (deficit v chápání sociálních situacích, zhoršení kontakt s vrstevníky, sociálně nepřiměřené reakce), komunikace – potíže v praktickém použití jazyka v uplatňování přiměřených komunikačních záměrů a konverzačních schopností.

Martinovy poruchy představivosti se projevují omezenými zájmy, obtížemi v pružnosti reakcí na nové a nepředvídatelné situace. Přidružená je u něho také porucha pozornosti, méně obratná je i jemná motorika.

3.4 Záznamy z pozorování třídního kolektivu

Pozorování je založeno na sledování a následném rozboru jevů, které lze vnímat všemi smysly. Pozorování je výzkumnou metodou, která (je-li záměrná a systematická) zajišťuje míru objektivity. Pro pozorování je charakteristické, že pozorovatel nezasahuje do dané situace, aby ji nezměnil. Značnou výhodou je přímé a málo nákladné sledování. Tato metoda je velmi náročná, protože klade značné nároky na organizační i technickou přípravu pozorovatele. Značnou výhodou tohoto pozorování je přirozenost, avšak nižší objektivita pozorovatele. Metodu pozorování lze klasifikovat podle různých kritérií na přímé / nepřímé, zúčastněné / nezúčastněné, skryté / zjevné, krátkodobé/ dlouhodobé, strukturované / nestrukturované a standardizované / nestandardizované.
(Křováčková in Skutil, 2011)

K danému cíli šetření jsem zvolila pozorování přímé, kdy jsem se zúčastnila všech níže uvedených situací sama. Byla jsem pozorovatelem nezúčastněným a do situace jsem nezasahovala. Všechny děti mě dobře znají již několik let ještě z dob, kdy můj syn asistentku ve škole neměl. Děti mi často vyprávěly na chodbách školy různé zážitky, někdy i o Martinových úspěších i obtížích ve škole. Všechny údaje byly získávány skrytě, žáci nevěděli, že jsou předmětem výzkumu. Jejich chování bylo zcela přirozené a bylo získáváno v průběhu několika měsíců (od dubna 2011 – do ledna 2012). Pozorování probíhalo v různých prostředích (vyučování, přestávky, školní družiny, školní jídelna, škola v přírodě, oslavy narozenin). Jednalo se o kolektiv spolužáků nynější 5. třídy.

Situace při tělesné výchově

Pozorování probíhalo 14. dubna 2011, 6. vyučovací hodinu, v šatnách školy.

Při tělesné výchově sdělil pan učitel dětem, že se příští hodiny TV budou konat venku na školním hřišti. Martin si úkol přinést si příslušné oblečení a obutí nepoznamenal a samozřejmě na něj zapomněl. Když se následující hodinu tělocviku spolužáci začali převlékat, a on viděl, že má jen fotbalistický dres, nastal problém. Propadal panice, se slovy :„Maminka mi nedala obleky na tělocvik na ven, ona je hrozná!“ se obracel na učitele. Byl v tu chvíli velmi rozrušený, úzkost se sebelítostí střídaly projevy vzteku, až se rozbrečel. Nepomohlo učitelovo domlouvání, že se v šatní skříncе jistě najdou obleky, ve kterých chlapec dorazil do školy. „Obleč si tedy v čem jsi přišel do školy.“ říkali spolužáci. Ale Martin to neudělal. Ten den cvičil venku při deseti stupních celsia pouze ve fotbalovém trikotu, neboť stále trval na jasném pravidle, že oblečení na venkovní cvičení je jiné, než ve kterém chodí do školy. Ostatní alternativy pro něj byly nepřípustné, i když si po ukončení vyučování stěžoval na velkou zimu.

Ve školní jídelně

Pozorování probíhalo 11. května 2011, 12.30, ve školní jídelně.

Často čekám před školní jídelnou na svého syna než se naobědvá a pozoruji jeho chování přes skleněné dveře. Vidím, že nikdy nesedí při jídle u stolu sám. Vypráví cosi důležitého spolužákům. Stále mluví a z pohledů jeho spolustolovníků je zřetelné, že jeho téma již nikoho nezajímá. Občas se někdo pokusí vmísit Martinovi do hovoru, ale beznadějně, neboť chlapec v monologu pokračuje. Občas se také svému vyprávění zasměje, ovšem jen on sám. Celá situace končí tím, že hoši odcházejí naobědvaní a můj

syn zůstává osamělý a v rychlosti dojídá. Na mou otázku, co jsi to tam předváděl, odpovídá, že kluci chtěli dovyprávět jeho moc pěknou příhodu s tím, že mi ji také řekne.

Škola v přírodě

Pozorování probíhalo od 6. do 12. června 2011, Albrechtice.

Během odpolední aktivity se děti rozhodly zahrát si na hřišti fotbal. Jelikož Martin není šikovný na míčové hry, udělaly z něj brankáře. Dokud se hra odvíjela před jeho brankou, sledoval hru, ale když se hra přesunula na druhou polovinu hřiště, po chvíli se přestal koncentrovat. Začal si hrát s fiktivním kamarádem a ztratil povědomí o průběhu hry. Nevšiml si proto, že se souboj o míč přesunul zpět k jeho bráně a dostal gól.

Družstvo se velmi rozohnilo a prohru mu vyčítali. On svou chybu uznal a bylo mu to velmi líto. Byl skleslý a reagoval na své selhání velmi přemrštěně.

Když děti viděli jeho smutek a zlost, začaly ho uklidňovat se slovy: „ Příště to vyhrajem…. Nic si z toho nedělej….“

Martin zůstal na sebe rozzlobený ještě poměrně dlouhou dobu.

Oslava narozenin

Pozorování probíhalo v pátek 20. ledna 2012, Příbram. Oslavy se účastnilo 8 spolužáků. Martínkovy narozeniny slavíme zpravidla dvakrát. Jednou v rodinném kruhu a posléze s jeho vrstevníky. Nejdřív sestavíme seznam asi osmi dětí, které si přeje pozvat. Musíme mu s tím pomoci, neboť by nejraději sezval celou třídu. Po gratulacích a občerstvení si jdou děti kolektivně hrát na vojáky. Martin se účastní s velkým nasazením, ale i když má tuto hru velmi rád, po nějakém čase odejde do ústraní, kde si přeje být nerušen. Ostatní děti dokáží vytrvat ve stejné hře minimálně čtyřikrát déle. Po své odpočinkové době se opět vrátí do kolektivu. Kdyby mohl, nejvíce času by trávil u počítače, kde by hrál hry. Popřípadě by sledoval svoje oblíbené filmy.

Při rozhovoru s učitelem

Pozorování probíhalo ve středu 15. září 2011, ve škole.

Můj chlapec se neustále vměšuje do hovoru ostatním. Aniž by věděl, jak je naše konverzace důležitá, bez rozmyšlení se vmísí do hovoru. Ani trochu mu nevadí, že jeho téma s naším vůbec nesouvisí, že jeho vyprávění je jak vytržené z kontextu. Když ho upozorním na to, že nyní mluvím s někým jiným, omluví se a vyčká mé vybídky ke slovu. Sám vhodný okamžik nevytuší ani z pomlky ve větě, či očního kontaktu.

Na víkend u spolužáka

Pozorování probíhalo v sobotu 8.října 2012, v Příbrami. Oslavy se účastnilo 6 spolužáků.

Martin měl oslavit společně se spolužáky narozeniny jednoho z nich. Sešli se čtyři kluci a odpoledne trávili na zahradě. Mezi chlapci došlo k hádce a Martin se velmi rozčílil, vrátil se domů a dožadoval se, abychom jeli domů. Maminka spolužáka to vyřešila velmi profesionálně. Řekla, aby si Martin hrál v pokojíčku sám a nedal se kluky rušit, až se bude chtít opět přidat, přijde za nimi. A opravdu. Martin se uklidnil. Hrál si sám asi hodinku a potom s velmi dobrou náladou se k ostatním přidal. Kluci se již ke staré hádce nevrátili a prožili spolu krásný den.

Během školní přestávky

Pozorování probíhalo ve středu 9. listopadu 2011, ve škole.

Martin si hrál na vnitřním parapetu s figurkou vojáka. Spolužák si chtěl hrát s ním. Martin mu několikrát řekl, že ne. „Chci si hrát sám," řekl. Spolužák si pořád trval na svém a začal mu hračku urážet a hanit. Martin byl smutný, začal věřit tomu, že jeho figurka je ošklivá. Začalo zvonit. Smutná nálada zůstala Martinovi i v další hodině i přes úvodní motivaci paní učitelky. Jeho rozpoložení se odrazilo na výsledcích v hodině.

Při hodině matematiky

Pozorování probíhalo 2. vyučovací hodinu ve středu 9. listopadu 2011, ve škole.

V úvodu hodiny hrály děti házenou s pěnovým míčkem a úkolem bylo odpovědět co nejrychleji na příklad z oboru násobilky do 100 a hodit míč paní učitelce. Martinovi činí matematika potíže, má na matematiku vytvořen individuálně vzdělávací plán. Tato hra ho velmi zaujala. Spočítání výsledků však bylo pro něj stresové, protože šlo o rychlost. Výsledek mu trval delší chvíli, často chyboval. Odmítl pokračovat. Začal o sobě mluvit jako o hloupém, začal se bouchat do hlavy. Zasáhla osobní asistentka a dokázala jeho pozornost zaměřit na práci v sešitě.

Při hodině přírodovědy

Pozorování probíhalo 4. vyučovací hodinu ve čtvrtek 17. listopadu 2011, ve škole.

Martin se v hodině přihlásil o aktualitu s knihou na příští vyučovací hodinu. Několik dní o tom mluvil nejen doma, ale i ve škole s paní asistentkou. Na další hodinu ji s nadšením přinesl. Paní učitelka mu slíbila prostor na začátku hodiny. Když začala hodina, Martin se několikrát paní učitelce připomněl, ale ta mu chvilku opět slíbila, ale tentokrát v závěru hodiny. Martin ztratil zájem o výuku a nechtěl pracovat. Na konci hodiny na pobídku paní

učitelky odmítl svou knihu představit. Někteří spolužáci si mezi sebou šuškali, že je Martin urážlivý, rozmazlený atd. Jiní ho o přestávku chlácholili, že by je to taky naštvalo, když to slíbila.

Já si ale také myslím, že pokud paní učitelka slíbila začátek hodiny, měla to dodržet, zvláště pokud je obeznámena se zvláštnostmi dětí AS.

V hodině českého jazyka

Pozorování probíhalo 2. vyučovací hodinu ve pondělí 28. listopadu 2011, ve škole.

Jednalo se o soutěž družstev. Každý měl na svých zádech nalepené slovo. Jednotlivá družstva si musela vyhledat „ svá slova“ a poskládat správně za sebou. Vedoucí úlohy se zhostili vůdčí osobnosti jednotlivých družstev, začali s dětmi postrkovat, někdy i rozkazovat, kdo se má kam postavit. Martin zrovna neměl svůj den. Nechtělo se mu pracovat v kolektivu, a tak v průběhu hry odstoupil. Členy družstva tak trochu popudil a ti si nemohli odpustit několik poznámek na jeho osobu: „ No, fakt dík. To ses předved. Nemohl ses překonat?“

Ve školní družině

Pozorování probíhalo odpoledne v úterý 29. listopadu 2011, ve školní družině.

Ve školní družině zrovna probíhala odpočinková činnost. Děti si listovaly v časopisech, hrály stolní hry. Martin si povídal nad časopisem se spolužačkou. Vím, že o ní často doma mluví a to velice hezky. Rozhodli se, že budou hrát společenskou hru Dámu. Dal jí vybrat barvu, připravili se k začátku, vše bez problémů. V průběhu hry došlo k šarvátce. Martinovi se nedříve dařilo a vyhrával. Pak udělal několik chyb za sebou. Začal si nadávat, byl plný sebelítosti i vzteku. Vše ale vztahoval jen na sebe, ne na spolužačku. „Příště vyhraješ ty, “ řekla. Martin si odešel hrát mimo ostatní.

Město, jméno, rostlina…

Pozorování probíhalo ve čtvrtek 8. listopadu 2011, ve školní družině.

Město, jméno, rostlina je velmi oblíbená hra pro několik generací lidí. Hrálo jí v školní družině několik spolužáků u jednoho stolu, byla to hra všem již známá. Všichni pomůcky (atlas ČR, encyklopedie rostlin a zvířat, kalendář – jména).

Martin byl neúspěšný a při prvním nezdaru odmítl hledat nápovědu, protože již první z nich byli hotoví. Doma jsme tu hru hráli znovu, mnoho věcí věděl a stačil i napsat, já delší dobu přemýšlela a on měl čas v klidu vše dokončit. Rychlost a soutěže jsou pro něj prostě velmi stresující až depresivní.

3.5. Rozhovor

Rozhovor čili interview je metoda náročnější, než se může zdát. „Jedná se totiž o proces, který vyžaduje velmi vysokou interakci mezi tazatelem a dotazovaným.“ (Skutil, 2011, 89) Rozhovor umožňuje přímý kontakt mezi oběma stranami, lze při něm získat osobní informace a umožňuje pokládat doplňující otázky. Má však několik nevýhod. Je nutné být vybaven záznamníkem zvuku. Při rozhovoru je nutné si uvědomit možné osobní zaujetí při vyhodnocování situací. (Skutil, 2011)

Je nutné si však uvědomit, že rozhovory mohou probíhat různou formou. Otázky mohou být předem připravené a pořadí otázek se vývojem rozhovoru nemění. Jedná se o rozhovor strukturovaný. Je pro nezkušeného tazatele jednodušší. Pro můj výzkum tento typ není vhodný hlavně z toho důvodu, že respondenti jsou děti a mně šlo o přirozenost celého rozhovoru. Naproti tomu rozhovor nestrukturovaný a zcela nahodilý se sice podobá běžnému rozhovoru, ale já jsem potřebovala zjistit konkrétní data, abych mohla vyhodnotit výzkumný cíl bakalářské práce. „Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi oběma typy rozhovorů. Tazatel se drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí od respondenta.“ (Skutil, 201, 91)

Já jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru zvolila zejména proto, že je při ní možné pozorovat také nonverbální projevy respondentů (mimika, gesta, proxemika, posturologie těla, oční kontakt atd.), které leckdy napomohou k dalším doplňujícím otázkám během rozhovoru. Vybrala jsem 15 Martinových spolužáků, a cíleně jsem zvolila rozhovor polostrukturovaný. Během rozhovoru jsem se snažila reagovat na odpovědi dětí a pokládala další navazující otázky.

Aby byla dodržena technika konzistence otázek v rozhovoru, musela jsem otázky přeformulovat tak, aby děti správně rozuměli smyslu otázky. (Švaříček, Šeďová 2007)

Všechny účastníky jsem předem ubezpečila o zachování důvěrnosti a anonymnosti získaných dat, které mi poskytnou. Poučený souhlas všech respondentů jsem nahrála společně s rozhovorem na diktafon. Později byly všechny rozhovory přepsány do textové podoby.

3.5.1 Rozhovor s žákem s AS

Rozhovor byl zaměřen na sebepojetí mého syna s AS, na hodnocení vztahů ve třídě, na vztah dítěte s AS k ostatním spolužákům a podpůrné pomoci asistenta pedagoga při výuce. Rozhovor probíhal ve středu 4. listopadu 2011v domácím prostředí.

1. Chodíš rád do školy?

Ano, protože se učíme nové věci. Je to zábavný.

2. Máš ve třídě kamarády?

Mám tam dobrý kamarády, se kterými si povídám.

3. Kolik vás je ve třídě?

Je nás 32.

4. Co tě baví z předmětů nejvíce?

Přírodopis, pak mě trošičku baví třeba matika, ta mi teď trošičku nejde. Baví mě taky vlastivěda a už nevim.

Baví tě taky přestávky?

Přestávky jo, to jsem rád, když v jednu chvilku dokážu předpoznat, kdy ta přestávka bude.

Máš v sobě budíka?

Ne, ne, ne, protože slyším, že na chodbě je hluk. Poznám, že se něco děje. Všichni spolužáci si začnou balit věci. Takhle to poznám.

5. Máš ve třídě kamaráda?

Mám jich asi sedm.

6. Kluky i holky?

Všechny kluky

7. Kamarádku nemáš?

Mám asi tři holky.

8. Sedíš s nimi v lavici?

Sedím s jedním v lavici.

9. Co tak děláte o přestávce, když nic nemusíte?

Tak si povídáme třeba o hrách.

10. Jakých, stolních?

Ne, počítačových jako je War craft. Je to hra, kdy se pořád něco staví a je i na You Tube. Večer to doma hrajeme a pak si o tom ve škole povídáme. O našich výtvorech.

11. Máte ještě něco společného, o čem si povídáte?

Povídáme si, kde jsme byli o víkendech a co jsme dělali. Já jezdím hodně pryč a oni jsou spíš doma. Já o víkendu nejvíc skáču na trampolíně, chodím do bazénu.

12. Nejsi jenom na počítači?

Ne, to ne. Jezdím na kole s mamkou, to mě baví.

13. Máš i tady doma kamaráda?

Jo, mám asi jenom tři.

14. Je ve třídě někdo, kdo je odlišný?

Máme asi čtyři kluky, kterým hrozí dvojka z chování. Hrozně zlobí, hrozí jim dvojka z chování. Celá škola o nich začíná křičet.

15. Neplní úkoly?

Některý to nedělaj a ani se nesnaží něco udělat a provokujou ostatní.

16. Neposlouchají?

No učitelé si s nima nevědí rady. Chechtaj se a když je učitelka vyvolá, nedělají s i s tím žádnou hlavu. Jako frajírci si tam stojí, i když úplně blbě a nevadí mu, že dostal čtyřku. Je mu to jedno.

17. Koho ve škole poprosíš o pomoc?

Poprosil bych Honzu, ale ten toho moc neví, když je novej. Nejblíž sedí Pavel, takže jeho. Ostatním bych taky řekl. Ale těm čtyřem zlobivým nikdy. Nikdy bych za nima nešel.

18. Je ve třídě někdo úplně jiný? Vyjímečný?

Máme ve třídě nového spolužáka. Jmenuje se Honza a je Vietnamec. Je vietnamské národnosti, ale narodil se tady v Česku.

19. Ty s ním kamarádíš?

Jo, hrozně. On sedí těsně vedle mě.

20. Je fajn?

Je fajn.

21. Vy máte ve třídě paní asistentku?

Já jí mám.

22. To je tvoje asistentka?

Hmm. Je jenom pro mě. Sedí se mnou a pomáhá mi. Dělá mi výpisky, když nestíhám, pomáhá mi, když nevím. Dá mi malou radu a pak už vím.

23. Máš ji rád?

Jo, je to mladá slečna. Všechno je to s ní lepší. Všechno se mi teď zlepšilo, měl jsem vždy trojku, ale tohle pololetí mám najednou jedničku. Z angličtiny mám taky jedničku a měl jsem dvojku. Všechno se mi nějak lepší.

24. Myslíš, že je to tou asistentkou?

Hmm. Trošku jo.

25. Pomáhá jen tobě?

Ano, pomáhá jen mně. Někdy i někomu jinýmu. Když potřebuje pomoc nebo malou radu.

26. Jak ti pomáhá?

Když nestíhám a je toho hodně. Když si nevím rady, tak mně poradí. Sedí vedle mě. Pomáhá mi zapsat úkoly, než to učitelka smaže z tabule. Ona to hned smaže a pak se všichni ptaj asistentky, co tam bylo napsaný. Nikdo to nestíhá.

27. Co dělá o přestávkách?

Jde do kabinetu a pak přijde zase na další hodinu.

28. Proč ti pomáhá paní asistentka?

Protože všem to jde a mně ne.

29. Ale vždyť máš jedničku. Tak ti to asi jde?

Hmmm.

30. Myslíš si, že kdyby si asistentku neměl, tak bys neměl ani jedničku?

Ne, všechno by bylo strašně hrozný.

31. Pomáhá i ostatním?

Jenom, když nestihnou něco napsat.

32. Je s tebou na všech předmětech?

Jen na ty důležité.

33. Co ti ve škole nejvíc vadí? Co tě rozčílí?

Úkoly.

34. Co spolužáci?

To ne. Jen ty čtyři.

3.5.2 Rozhovor se spolužáky

Celkem bylo osloveno 15 spolužáků. Pro názornost uvádím dva z nich v práci a čtyři další v příloze práce. Vybrala jsem rozhovory tří dívek a tří chlapců. Rozhovor se spolužáky byl uskutečněn v jejich domácím prostředí a na veřejných místech. Všichni včetně rodičů byli obeznámeni s využitím diktafonu a s nahráváním souhlasili. Rozhovory se uskutečnily během měsíců září – prosinec 2011.

Spolužačka č. 1

Rozhovor probíhal jejím v domácím prostředí, v pátek 16. září 2011.

1. Chodíš ráda do školy?

Chodím. Na škole mě baví, že je to stále nové, nové informace.

2. Máš ve třídě kamarády?

Jo, některý.

3. Kamarádíš se taky s Martinem?

Kamarádím se všema i s Martinem, musí mít svůj den, aby se do něj vžil a žil ho plně. Když ho to nebaví při hodině, tak si leží na lavici a nic nedělá – nezájem.

4. Co Martina baví nejvíce?

Nevím.

5. Kdo je s ním největší kamarád?

Kamarádí se s Patrikem, nebo s Honzou. Myslím, že kdyby něco potřeboval a poprosil kluky, aby mu něco půjčili, tak mu to určitě neodepřou a pomůžou mu.

6. Je Martin jiný než ostatní dětí?

Jde většinou někam sám, za někým.

7. V čem je jiný?

Jestli je jiný- tak v náladách, až když promluví, tak je vidět, že to není ono. Např. řekne mi vtip, ale on není vůbec vtipnej, když odejde, řeknu si, co ho na tom tak rozesmálo?

V čem je jinej? On všechno vidí tak nějak jinak, má na to jiný názory.

8. Co ti na něm vadí?

Když mu něco řeknu a on má tu svou ulítlou náladu, tak mě honí po třídě se sešitama. Je to pro něj strašně vtipný, když mě s nima maličko praští, pak já zas honím jeho a já ho praštím, ale většinou je to v legraci. Naposledy, když to bylo vážné, to už ani nevím, kdy to bylo. Srandovně si povídáme a pošťuchujeme se.

9. Umí se vztekat?

Někdy neví, kdy s tou srandou přestat, že mu pak musím říct, tak hele už dobrý, konec. Trochu ho musím zklidnit, jinak dobrý. Když mi vadí, co dělá, tak mu řeknu, přestaň. On přestane.

12. Proč mu pomáhá paní asistentka?

On si někdy nevěří. A taky, aby dělal, co má dělat, jako my ostatní. Aby to rychle nevzdal, jako obvykle. Ona ho povzbuzuje a řekne mu:,, Tak dost, Martine, už budeme zase pracova , to musíme dodělat … Nebo, když z ničeho nic utekl na záchod, ona šla za ním a zjistila, co se stalo. Vrátila se a domluvila klukům, kteří se mu po návratu omluvili. My ostatní jsme dělali, jako že nic nevíme a nezajímá nás to. Celé to bylo o tom, že si z něho udělali kluci srandu, ani ne tak zlou, ale on to pochopil špatně.

13. Ty mu pomáháš?

Jo, když si řekne. On si ale neříká.

14. Kdo mu pomáhá?

Nejvíc asi holky, Aneta a Bára.

15. Umí být Martin kamarád?

Umí být Martin kamarád? Ano. Třeba na obědě se chechtá s klukama u stolu, nebo na počítačích jsou spolu. To mu moc jde (ty hry), tak ho berou s sebou.

Spolužák č. 1

Rozhovor probíhal jeho v domácím prostředí, v úterý 20. září 2011.

1. Chodíš do školy rád?

Ano, ale když jsou písemky tak ne..

2. Máš ve třídě kamarády?

Ano mám, asi osm dobrých.

3. Kamarádíš se taky s Martinem?

Ano, kamarádim, on patří mezi ně.

4. Co Martina nejvíc baví?

Asi počítačové hry.

5. Kdo je s ním největší kamarád?

Já a Vašek s Tomášem i Honzou.

6. Je Martin jiný než ostatní děti?

Je, někdy a jen v něčem.

7. V čem je jiný?

Jakoby někdy nevnímal co říkám hned, až za chvíli.

8. Co ti na něm vadí?

Že nepochopí vtip a legraci a uráží se kvůli tomu.

9. Umí se vztekat?

No jéje, ale my už jsme si na to zvykli a neděláme mu nic.

10. Máš z něj strach?

Ne, ne.

11. Co se stalo, jestli tě ohrožoval?

Martin bije jen sebe do hlavy, když si myslí, že mu to nejde dobře. A taky se jednou pral za kamaráda, bránil ho, ale ono to bylo jen nedorozumění. To on to pochopil špatně.

12. Proč mu pomáhá paní asistentka?

Právě proto, že to nechápe napoprvé, nebo to pochopí blbě.

13. Je správné, že mu pomáhá?

Určitě, ona mu to jakoby řekne ještě jednou jiným způsobem a pomaleji. Také mu píše výpisky.

14. Pomáhá i ostatním dětem?

Ani ne, ona je tam jen na důležité předměty a sedí u Martina.

13. Pomáhá i někdo z vás?

Když si řekne. On většinou nic nepotřebuje.

15. Umí být Martin kamarád?

Ano, někdy dělá srandičky, ale často nejsou až tak vtipný, ale snaží se. Když potřebuju nějak pomoct a řeknu mu, tak mi pomůže. Taky nás zve na svoje narozky a my jeho.

16. Zažili jste spolu nějakou legraci?

Na škole v přírodě jsme spolu šli při bojovce a on se vůbec nebál. A hrozně dobře imituje různý herce a postavy z filmů a všechno si to perfektně pamatuje.

3.5.3. Rozhovor s asistentem pedagoga

Rozhovor probíhal 16. prosince 2011v cukrárně ve městě Příbram.

1. Myslíte si, že vaši pomoc potřebuje?

Někdy ano, někdy ne. Na hodinách matematiky a českého jazyka je asi moje aktivní pomoc na místě, na ostatních spíše jen poslouchá a já píši poznámky. Na vlastivědě si sám pročítá text, a společně poté hledáme odpovědi na otázky. Společně hledáme na mapě to, co probíráme. Rád kreslí, takže předměty jako VV ,VZD - jsou jeho :) To i on sám je aktivní. Moc rád si vše udělá sám.

2. Měla jste již před tím zkušenost či povědomí o poruchách autistického spektra?

Ano, setkala jsem se s tím několikrát na praxi jak ve školce, tak v družině. Skoro pokaždé tam bylo dítě s AS, nebo dítě autistické. Mimo jiné jsme tuto problematiku probírali při hodinách pedagogiky při mém studiu.

3. V čem vidíte stěžejní úkol v práci asistenta?

Snažím se, aby vnímal při hodině a co nejvíc toho z hodin pochytil, proto za něj píšu poznámky (Né, snad proto, že by to nezvládl sám). Při hodinách se mu vždy snažím pomoct tím, že mu zadaný úkol zopakuji (pomalu, zřetelně),protože některá zadání učitelů i mě přijdou málo srozumitelná.

4. S kým se Martin ve třídě nejvíc kamarádí?

Martin je kamarádský, baví se s každým a všichni s ním, ale často ho vidím se Šmejkalovci, Vaškem, Ríšou a nyní s novým spolužákem Honzou.

1. Kdo je s ním největší kamarád?

Myslím, že podle toho, co Martin říká, je jeho nejlepší kamarád Kája.

2. Kdo mu nejvíce pomáhá?

Martin si nenechá moc poradit, od spolužáků skoro vůbec, jediný kdo mu může radit jsem já, alespoň to tak cítím a i z doslechu (třeba při VV) si nenechá poradit, chce si dělat vše podle sebe.

3. Cítí se být členem třídního kolektivu?

Určitě ano.

4. Je členem třídní party?

Děti ho mají ve třídě rády, a přijaly ho (měla jsem z toho strach, protože třída není nijak kázeňsky dokonalá).

9. Má problém s navazováním vztahů ve třídě?

Martin je klidný a navazovat kontakty umí moc dobře sám. Třídu vnímá kladně, je kamarádský - jen je vysazený na silné lidi (asi je nemá moc v oblibě), vedle něj sedí jedna silnější slečna, silná ale chytrá a několikrát už si tak pod fousky něco zamumlal. Ale jinak si myslím, že se ve třídě cítí dobře.

10. Je tato Martinova míra postižení překážkou v kamarádství spolužáků?

Ne, není - spolužáci jeho jinakost neberou za nějakou špatnou věc - zdá se jim, že je jako všichni ostatní.

11. Co se stalo?

Když např. nesplní svá očekávání, pak dává vinu sám sobě, někdy se uhodí do obličeje a říká, že je hloupý ...(což já si opravdu nemyslím)!

12. V kterých situacích jste byla nejvíce potřebná Martinovi při řešení třídních konfliktů?

V případě, že je nějaký problém (posměch apod.). Vždy jsem na jeho straně a snažím se vše vyřešit, aby se cítil „ v pohodě“

13. Umí být Martin kamarád?

Ano Martin je kamarádský, rád pomůže, půjčí cokoli, poradí. Spolužáci ho mají rádi.

14. Zažili jste spolu nějakou zábavu?

Samozřejmě, smějeme se často. Martin mi vypráví vtipy, zážitky, dojmy, dokonce i při testech se pobavíme, umí se zasmát i sám sobě. Což umí málokdo!

3.5.4. Rozhovor s rodiči spolužáků

Celkem jsem oslovila čtyři rodiče, dva záznamy z rozhovoru jsou uvedeny níže, další dva v příloze práce.

Rozhovor probíhal 2. listopadu v čajovně ve městě Příbram.

Rodič č. 1

1. Hovoří doma vaše dcera/syn o Martinovi?

Ano, hovoří.

2. Jak často?

Tak jednou za čtrnáct dní v průměru.

3. O čem vypráví?

Většinou o nějaké epizodě, která se mu ve škole přihodila. O tom jak se to řešilo a vyřešilo.

4. Máte povědomí o chlapcově handicapu?

Ano, sice to moc neumíme pojmenovat, ale víme asi, jak se projevuje a kde jsou jeho slabá místa. Přeci jen, už ho známe od školky.

5. Je Martinova odlišnost překážkou v kamarádství spolužáků ve třídě?

Ne. Když o něm vypráví, tak vždy jako o kamarádovi, kterému se přihodila ta a ta věc. Většinou vypráví o tom, jak ho brání proti někomu, většinou proti ošklivému posměchu, který odsuzují.

6. Podporujete u svého dítěte ochotu pomoci Martinovi?

Jistě, nabádám své dítě k pomoci. Když proběhla v jejich třídě šikana, první kdo mě napadl jako oběť, byl právě Martínek. Ulevilo se mi, když to tak nebylo. Často mluvíme o pomoci druhým, tím spíš jemu.

Rodič č. 2.

Rozhovor probíhal 18. října v parku ve městě Příbram.

1. Hovoří doma vaše dcera/syn o Martinovi?

   Ano.

2. Jak často?

   Málo.

3. O čem vypráví?

   O tom, co se ten den přihodilo. Konkrétně o konfliktu s učitelkou apod.

4. Máte povědomí o chlapcově handicapu?

   Tak trochu. Co mi vypověděly děti.

5. Je Martinova odlišnost překážkou v kamarádství spolužáků ve třídě?

   Ne. Ovšem nevím, jestli je to kamarádství na život a na smrt,(jak se říká) ale rozhodně ho děti berou jako kamaráda, pozvou ho na narozeninovou párty atd. Mluví o něm pěkně.

6. Podporujete u svého dítěte ochotu pomoci Martinovi?

   Jistě, když mluvíme o jeho projevech, nabádám své dítě k pomoci. Myslím, že třídní učitelka je moc pěkně v tomto ohledu vedla od začátku školní docházky, a je to znát.

Já osobně si myslím, že v každém zdravém kolektivu by mělo být dítě s postižením, aby si zdravé děti uvědomily, že být zdravý není samozřejmost. Soužitím ve třídě se zcela přirozeně naučí mnohé pochopit, být tolerantní a více vnímat potřeby kamarádů – spolužáků.

4 Závěry šetření

4.1 Shrnutí z kazuistiky

Martínek má na základě standardizovaného testu (ADI-R) diagnostikován Aspergerův syndrom – středně funkční, jehož primárním důsledkem jsou obtíže v oblasti sociální interakce. Hlavně v rozdílném, často nesprávném chápání sociálních situací. Také v praktickém používání jazyka Martínek často selhává. Z výrazu tváře nedokáže vyčíst náladu druhého. Reaguje neadekvátně na kritiku ve svůj neprospěch. Má též velmi vysoké nároky na své výkony. Pokud se mu práce nedaří, o pomoc si nepožádá a radu nepřijme. Velmi velkým mínusem je pro něj přidružená porucha pozornosti, která Martinovi přináší nemalé obtíže a ovlivňuje jeho výkon.

4.2 Shrnutí z pozorování

Při všech situacích, které jsem popsala v této práci, jsem byla osobně přítomna. Všechny se odehrály od dubna 2011 do ledna 2012. Martin zvládá činnosti ve škole s pomocí asistentky pedagoga velmi pěkně. Velkým problémem však zůstávají činnosti zaměřené na rychlost a výkon, kdy je Martínek připravený být nejlepší, ale jakmile je první spolužák rychlejší než on, ihned ztrácí motivaci, je sebelítostivý. Je rozzlobený, ale vždy jen na sebe, uvědomuje si, že je pomalý. Hned v tom vidí svou hloupost, neschopnost.

Bylo ale také mnoho činností ve škole, kdy se Martin choval naprosto adekvátně a náhodný host ve třídě by v něm jistě nepoznal žáka s AS. Myslím si, že je to do velké míry také dáno strukturou daných vyučovacích hodin. Pokud je to hodina výkladová, pak je Martin naprosto spokojený, dovídá se něco nového, napíše si poznámky, výpisky,

osnovu. Pokud je ale vyučovací hodina zaměřená na shrnutí, opakování, procvičování, Martin se po chvíli dostává do napětí a ve stresu se pak projeví jeho jinakost.

Mezi bližšími kamarády nedělá velké rozdíly. O přestávce hovoří s různými spolužáky, často zaujatě vypráví o filmech, vojácích o bitvách každou přestávku. Nestává se, že by neměl náladu si povídat. Rád si popovídá i s paní asistentkou, řeší spíš organizační školní věci.

Při všech pozorováních jsem byla svědkem mnoha rozličných situací a se zájmem jsem sledovala reakce jednotlivých dětí. Nikdy jsem však neměla pocit, že jsou ve třídě sebemenší náznaky nepřátelského chování vůči komukoliv. Ačkoliv nejsem profesionál, z pohledu rodiče si myslím, že se můj syn ve škole, až na krátké momenty, neodlišuje od svých vrstevníků.

Můj chlapec má své spolužáky velmi rád. Se zájmem se zapojuje do rozhovorů, má mnoho témat ke společné diskuzi a rozumí mnoha složitým věcem. Právě proto nese těžce každý svůj neúspěch či chybu. Některé věci mu prostě nejdou, ale v jiných zase předstihne své spolužáky. Jsem přesvědčená, že vzdělávání v běžné škole je pro mého syna to nejlepší.

4.3 Shrnutí z rozhovoru s mým synem – žákem s AS

Nepřipadá si jiný, odlišný, ale ví, že asistentku velmi potřebuje. Své úspěchy ve škole přisuzuje Martin právě jí. Osobní asistentka ho velmi podporuje, vytváří vhodné podmínky pro práci v hodinách i pro přátelství.

Z rozhovoru vyplývá, že Martin nemá problémy s navazováním nových vztahů v kolektivu a umí si najít nového kamaráda. Martin vnímá kolektiv spolužáků celkem pozitivně. Martin rozlišuje spolužáky na ty hodné a zlobivé. Klidné vztahy ve třídě narušují podle Martina čtyři chlapci, kteří prý mají kázeňské problémy a soustavně narušují průběh hodin. Tyto spolužáky by nikdy neoslovil a nepožádal o pomoc. Všechny ostatní považuje on sám za svoje kamarády. Martin sám uvádí, že má i kamarádky, ale při jejich výčtu uvedl jen chlapecká jména (Honza, Pavel). Martin se shodl s výpovědí spolužáků, že mnoho času v době přestávek si vypráví o počítačových hrách a známých filmech.

Můj syn má svou školu velmi rád a cítí se být právoplatným členem třídního kolektivu.

4.4 Shrnutí z rozhovorů se spolužáky

Dvě třetiny dotazovaných vypovědělo, že je jiný jen někdy a jen v něčem. Jinak ne. Všichni dokázali vyjádřit v čem je odlišný. Většinou uváděli, že nechápe legraci a vtip, nerozumí srandě, občas má ulítlé nálady. Dva spolužáci uvedli, že není v ničem odlišný.

Všichni spolužáci kromě jednoho v rozhovoru uvedli, že Martin patří do okruhu jejich kamarádů. Jeden se s Martinem baví jen o nějakém filmu, ale jinak moc ne.

Tři uvedli největšího kamaráda Martina shodně, čtyři uvedli různé další spolužáky. Na téma jejich rozhovorů čtyři shodně uvedli počítačové hry, filmy, vojáky, zbraně a hvězdné války. Velká většina žáků zná jeho zájmy, často je mají společné. Tráví spolu velkou část i školního dne v době přestávek a školní družiny. Je zván a sám zve několik spolužáků na pravidelné oslavy narozenin.

Co se týká otázky pomoci Martinovi, spolužáci uznali, že je na místě zejména pomoc asistentky pedagoga v době výuky. Všichni stejně odpověděli, že je klíčová. V jednom případě na otázku proč mu pomáhá paní asistentka, jeden z dotazovaných odpověděl: „Protože má něco s rukou."

Podle výpovědi všech zúčastněných je zřejmé, že Martin nestojí na okraji třídního kolektivu a je obklopen řadou svých kamarádů, kteří ho respektují. Často během školní komunikace dochází k nepochopení myšlenky či k chybnému vysvětlení, ale oni ho za to neodsuzují. Třídní vztahy jsou nenarušené.

Na otázku, jak třídní kolektiv vnímá odlišnost spolužáka s AS, jsem shledala, spolužáci jsou si vědomi jeho občasnou jinakostí, dokázali ji vyjádřit (nerozumí legraci, nepochopil vtip, občas reaguje divně).

Na otázku, jaké místo zaujímá dítě s AS v třídním kolektivu, jsem zjistila, že je platným členem třídního kolektivu.

4.5 Shrnutí z rozhovoru s asistentem pedagoga

Asistentka pedagoga znala problematiku osob s poruchami autistického spektra již dříve. Sama uvádí, že často Martinovi pomáhá s výpisky, aby se mohl soustředit

na výklad. Taktéž uvedla, že je Martin přátelský a mezi spolužáky oblíbený a nemá problém se seznámit s novým žákem třídy. Jako stěžejní pomoc vidí asistentka v zopakování úkolu. Často také dovysvětlí zadání práce, či nepochopeného učiva.

Asistentka uvedla, že Martin je vnímán spolužáky kladně, jeho odlišnost není překážkou v kamarádství a spolužáci ho berou jako právoplatného člena třídního kolektivu.

4.6 Shrnutí z rozhovorů s rodiči spolužáků

Oslovila jsem čtyři rodiče, rozhovory byly uskutečněné v období od října do prosince 2011.

Jeden z rodičů neměl před naším rozhovorem vůbec povědomí o Martinově odlišnosti, ostatní rodiče věděli, že je trochu „jiný“, ale konkrétní diagnózu neznali. Všichni rodiče průběžně vědí o některých školních epizodách a vypověděli, že tomu ale nepřikládají velkou váhu. Vypověděli, že doma jejich děti mluví o Martinovi vždy jen pěkně.

Všichni shodně přiznali, že u svých dětí podporují ochotu pomoci Martinovi, stejně však jako komukoli jinému ve třídě.

Velmi mě zaujala jedna výpověď rodiče: „*Já osobně si myslím, že v každém zdravém kolektivu by mělo být dítě s postižením, aby si zdravé děti uvědomily, že být zdravý není samozřejmost. Soužitím ve třídě se zcela přirozeně naučí mnohé pochopit, být tolerantní a více vnímat potřeby kamarádů – spolužáků.*

Přála bych si, aby se tento názor dal zobecnit pro všechny rodiče spolužáků integrovaných dětí. Pak už by možná stačil malý krůček k tolik diskutované inkluzi žáků s postižením.

Předpoklad, který jsem si vytvořila, se potvrdil. Integrovaný žák je platným členem třídního kolektivu, i přes svou odlišnost v očích spolužáků. Tudíž se domnívám, že diagnóza Aspergerova syndromu u žáka nemusí být překážkou v přátelství spolužáků.

Ze získaných dat je zřejmé, že na tento výsledek má velký vliv již pětiletý třídní kolektiv. Děti se znají již od první třídy, některé dokonce z mateřské školy. Jsou si vědomy Martinovy odlišnosti, často jsou mu oporou při řešení problému. Daleko častěji však dokáží budoucí možný problém vytušit a někdy mu předejít.

Věřím, že tyto informace budou přínosné pro učitele i rodiče a pomohou porozumět zvláštnostem žáků s diagnózou Aspergerův syndrom.

5 Závěr

„Lidem s Aspergerovým syndromem příroda dala do vínku mnoho starostí, ale nepochybně i nemálo darů, nad nimi mohou „běžní“ lidé jen žasnout.“

Dagmar Brejlová (Attwood 2005,s.15)

České školství prochází v současné době velkými změnami. Klade se důraz na nové metody a formy práce, slova integrace a inkluze jsou skloňována ve všech pádech. Atak bych ráda tímto svým výzkumem pomohla svým kolegům či rodičům vhlédnout do kolektivu žáků v běžné škole, v němž je integrován žák s diagnózou Aspergerův syndrom.

Lze předpokládat, že integrace žáka s Aspergerovým syndromem nebude stagnovat a výukové podmínky integrovaných žáků se budou nadále zlepšovat k vzájemnému obohacení všech. Z vlastní zkušenosti vím, že všechny probíhající změny ve školství jsou velmi náročné pro všechny zúčastněné. Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami jsou nyní více integrováni do běžných škol, kde jim jsou velkou pomocí učitelé a asistenti pedagoga. Stěžejní práce je právě na nich. Zvolit pro dítě s AS konkrétní vhodné metody a postupy práce v každém daném předmětu.

V teoretické části bakalářské práce jsem se snažila poukázat na současnou integraci v české škole, shrnout její výhody i nevýhody. Vyzdvihnout důležitost všech výukových podmínek v běžné základní škole, ale hlavně důležitost sociálních vztahů ve vrstevnických – třídních skupinách. Neboť nejen vzdělávání, ale „žití“ ve škole a umění vnímání jedinečnosti dětí je důležité pro všechny.

V praktické části jsem uvedla několik příkladů chování mého syna s AS, jak řeší pro nás běžné denní situace. Poukázala jsem, v čem je jeho jedinečnost. Součástí jsou také rozhovory se spolužáky, z nichž je zřejmé, jak nahlíží na svého spolužáka s AS. Zdali je členem třídního kolektivu a jak ho spolužáci vnímají. Velmi důležitý je také pohled asistentky, která prostředí denně sleduje a vnímá z jiného úhlu. Každý úhel pohledu odkrývá mnoho zajímavého. Proto jsem do svého šetření také zařadila výpovědi několika rodičů. Všechny tyto výpovědi jsou zcela jistě zajímavé nejen pro kolegy, ale také pro ostatní rodiče.

Bakalářská práce mi otevřela cestu k cenným teoretickým poznatkům i k porozumění současného vzdělávacího systému v České republice. Pomohla mi uvědomit si důležitost fungujícího třídního kolektivu a vnímat vzdělávání mého syna v běžné škole jako obrovský dar. Vždyť před několika desetiletími by to nebylo možné.

Doufám, že má bakalářská práce bude přínosná nejen pro kolegy, ale také pro učitele běžných tříd a pomůže jim nahlížet na dítě s Aspergerovým syndromem z jiného úhlu pohledu. Pomůže jim pochopit jeho osobnost a jeho přednosti a podpoří vztahy v třídním kolektivu. Byla bych také ráda, aby tato práce byla přínosná i pro rodiče jiných dětí s Aspergerovým syndromem, kteří teprve zvažují vzdělávací systém svých dětí a nemohou se rozhodnout, který zvolit.

6 Literatura

- ATTWOOD, Tony. Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. Vyd. 1. Překlad Dagmar Brejlová. Praha: Portál, 2005, 203 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.
- BEYER, Jannik; GAMMELTOFT, Lone. *Autismus a hra*. první. Praha : Portál, 2006. 99 s. ISBN 80-7367-157-3.
- BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem : 200 nápadů, rad a strategií*. první. Praha : Portál, 2011. 125 s. ISBN 978-80-7367-834-0.
- ČERNÁ, Marie. Č*eská psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Editor Jarmila Pipeková. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-802-4615-653.
- ČERNÁ, Marie. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání: speciální pedagogika osob s mentálním postižením.* Vyd. 1. Editor Lea Květoňová-Švecová, Regina Prouzová-Květoňová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 155 s. ISBN 978-807-2904-723.
- FABIÁNOVÁ, Lenka. *Současné možnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra*. Brno, 2008. 39 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
- GILLBERG, Christopher; PEETERS, Theo. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty : Výchova a vzdělávání dětí s autismem*. druhé. Praha : Portál, 2003. 122 s. ISBN 80-7178-856-2.
- HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav; PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. první. Praha : Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HÁJEK, Bedřich; PÁVKOVÁ, Jiřina. Školní družina. 2.aktualizované. Praha : Portál, 2007. 149 s. ISBN 978-80-7367-268-3.
- HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělích : Cesta k soběstačnosti*. první. Praha : Portál, 2005. 295 s. ISBN 80-7367-041-0.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha. ISBN 978-80-7367-485-4 (VáZ.).

- HRDLIČKA, Michal; KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus*. první. Praha : Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. Vzdělávání a výchova dětí s autismem. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 103 s. ISBN 80-729-0042-0.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování : Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. první. Praha : Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, et al. *Pedagogika volného času*. 3.,aktualizované. Praha : Portál, 2008. 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PEETERS, Theo. *Autismus : Od teorie k výchovně- vzdělávací intervenci*. 1.české. Praha : Scientia, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2007, 178 s. ISBN 978-807-3151-423.
- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem : Behaviorální aplikovaná analýza*. první. Praha : Portál, 2006. 127 s. ISBN 80-7367-102-6.
- SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary b. *Autistické chování*. první. Praha : Portál, 1997. 302 s. ISBN 80-7178-133-9.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. první. Praha : Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 216 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. [online]. [cit. 2012-02-20]. DOI: kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. první. Praha : Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
- VOCÍLKA, Miroslav. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. první. Praha : Septima, 1995. 84 s. ISBN 80-85801-58-2

- VOSMIK, Miroslav; LUCIE, Bělohlávková. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole : Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. první. Praha : Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7376-687-2.
- WÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-414-4.
- ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3673-260.

7 Další zdroje

- *Www.autismus.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-08-09]. Www.autismus.cz. Dostupné z WWW: <www.autismus.cz>.
- Česko. Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. In: Praha: Úřad vlády České republiky Sekretariát Vládního výboru pro zdravotně postižené občany, 2010. Dostupné z: http://www.vlada.cz/scripts/file.php?id=75865
- */Www.praha.apla.cz : http://www.praha.apla.cz/o-autismu.html* [online]. 2011 [cit. 2011-08-09]. Dostupné z WWW: <www.praha.apla.cz>.
- THOROVÁ, Kateřina. *Www.autismus.cz* [online]. 21.5.2007. 2007 [cit. 2011-07-02]. Www.autismus.cz. Dostupné z WWW: <autismus.cz>.
- */www.vzdelavaniaautismus.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-08-09]. /www.vzdelavaniaautismus.cz. Dostupné z WWW: </www.vzdelavaniaautismus.cz>.
- *Www.dobromysl.cz* [online]. 2010 [cit. 2011-08-23]. Dostupné z WWW: <http://http//www.nas.org.uk/asd/aspleaf.html>.
- ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. Individuální vzdělávací plán pro žáky se zdravotním postižením s pokyny ktvorbě.*Http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/2998/INDIVIDUALNI-VZDELAVACI-PLAN-PRO-ZAKY-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM-S-POKYNY-K-TVORBE.html/* [online]. 17. 02. 2009, 2998, [cit. 2011-08-23]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/2998/INDIVIDUALNI-VZDELAVACI-

PLAN-PRO-ZAKY-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM-S-POKYNY-K-TVORBE.html/>.

- ZÍKOVÁ, Tereza. Individuálně vzdělávací plán. *Http://www.inkluze.cz* [online]. 4. 6. 2010, 13, [cit. 2011-08-23]. Dostupný z WWW: <http://www.inkluze.cz/clanek-13/individualni-vzdelavaci-plan%20(27>.
- [online]. [cit. 2012-02-20]. DOI: http://en.wikipedia.org/wiki/Lorna_Wing.