

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Sociální status integrovaného žáka s Aspergerovým
syndromem v třídním kolektivu**

The social status of integrated student
with Asperger syndrom in the class

Diplomová práce

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Autor práce: Bc. Kamila Ondráčková

Anotace

Diplomová práce se zabývá tématem integrace žáka s Aspergerovým syndromem do běžné třídy základní školy. Konkrétně se soustřeďuje na to, jaké je postavení tohoto žáka v rámci kolektivu a jak ovlivňuje přítomnost žáka kvalitu interpersonálních vztahů ve třídě a její celkové klima.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. První kapitola teoretické části je věnována charakteristice diagnózy Aspergerův syndrom a krátce i dalších poruch autistického spektra. Ve zkratce se věnuje také diagnostice AS a podrobně rozebírá charakteristické projevy lidí s touto diagnózou. Druhá kapitola pojednává o integraci obecně a dále jsou zde také podrobně vymezena specifika integrace žáků s AS. Ve třetí kapitole je shrnut teoretický základ k tématu klima třídy a jsou zde krátce představeny diagnostické nástroje k jeho měření. Samostatná podkapitola pojednává o sociometrii, metodě, která byla zvolena k realizaci výzkumné části.

Praktická část práce zahrnuje výzkumné šetření, které bylo prováděno v pěti třídách ZŠ, v nichž je integrován žák s AS. Postavení integrovaného žáka bylo v třídních kolektivech zjišťováno pomocí sociometrického dotazníku B-3 a doplňující projektivní metody nazývané Strom s postavami. Ke zpracování kazuistik žáků a profilů tříd bylo využito kombinace metod – analýza dokumentů, kvalitativní rozhovory s pedagogy a pozorování.

Klíčová slova

Aspergerův syndrom, žák s Aspergerovým syndromem, poruchy autistického spektra integrace, inkluze, sociometrie, sociální status, sociální interakce, třídní kolektiv, klima třídy, diagnostika třídního klimatu, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, nácvik sociálních dovedností, speciální vzdělávací potřeby

Annotation

This diploma thesis is concerned with the integration of student with Asperger syndrom to the regular class of elementary school. It is mainly focused on the social status of this student and how he affects the quality of interpersonal relationships and climate in the class.

The thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The first chapter of theoretical part is concerned with characteristics of Asperger syndrome and also shortly describes other autism spectrum disorders. The second chapter deals with integration and is additionally focused on specifics of the integration of students with Asperger syndrome. The third chapter summarizes theoretical basis of the theme relating to classroom climate. Diagnostic methods used for the measuring of quality of classroom climate are also presented. A separate part of chapter three forms information about methods of sociometry (which is used in the research in the practical part of thesis). The practical part includes a research project realized in five classes of several elementary schools. A student with Asperger syndrome is integrated in each of these classes. Social status of these students was discovered through the socimetric questionnaire B-3 and additional method - working sheet called „Tree with figures“. Analysis of documents, interviews with teachers and observation are the methods used for creation of case reports of students with Asperger syndrome.

Key words

Asperger syndrome, student with Asperger syndrome, autism spectrum disorders, integration, inclusion, sociometry, social status, social interaction, class, classroom climate, diagnostic of classroom climate, individualized educational program, teaching assistant, training of social skills, special educational needs

Prohlášení

Tímto prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze za pomoci uvedené literatury a pramenů. Prohlašuji, že elektronická verze diplomové práce je shodná s tištěnou.

Souhlasím s uveřejněním práce v Repozitáři závěrečných prací, uložením ve fakultní knihovně a s jejím využitím pro studijní a vědecké účely.

V Praze dne 31. 3. 2014

Popis autorky práce

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení v průběhu zpracovávání mé diplomové práce. Dále patří můj dík třídním učitelům za jejich ochotu ke spolupráci na výzkumném šetření a také všem žákům, kteří vyplnili sociometrický dotazník.

Obsah

OBSAH	6
ÚVOD	8
1. ASPERGERŮV SYNDROM	10
1.1 ASPERGERŮV SYNDROM A JEHO MÍSTO MEZI PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA	10
1.2 ASPERGERŮV SYNDROM - HISTORIE	12
1.3 CHARAKTERISTIKA ASPERGEROVA SYNDROMU - PROJEVY	13
1.3.1 <i>Oblast sociální interakce</i>	14
1.3.2 <i>Oblast verbální a neverbální komunikace</i>	16
1.3.3 <i>Zvláštní zájmy, rituály</i>	17
1.3.4 <i>Fyzická neobratnost</i>	21
1.3.5 <i>Přecitlivělost na určité podněty</i>	21
1.3.6 <i>Zvláštnosti v kognitivní oblasti</i>	22
1.4 ÚROVNĚ ADAPTABILITY U LIDÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	24
1.5 DIAGNOSTIKA ASPERGEROVA SYNDROMU	24
1.5.1 <i>Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu dle MKN 10</i>	27
1.6 SPECIFIKA VE VÝUCE U ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	28
2. INTEGRACE	29
2.1 SPECIFIKA INTEGRACE U ŽÁKA S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	30
2.1.1 <i>Asistent pedagoga</i>	31
2.1.2 <i>Individuální vzdělávací plán</i>	32
2.1.3 <i>Odborná příprava pedagogů v oblasti speciální pedagogiky</i>	33
2.1.4 <i>Seznámení spolužáků s diagnózou</i>	33
2.1.5 <i>Nácviky sociálních dovedností v rámci kognitivně behaviorální terapie</i>	35
2.2 INTEGRACE ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM A VYSOCEFUNKČNÍM AUTISMEM DO BĚŽNÉ ŠKOLY – ANALÝZA VÝZKUMU R. PEŠKA	37
3. KLIMA TŘÍDY	40
3.1 TAXONOMIE TŘÍDNÍHO KLIMATU	40
3.2 ROLE UČITELE PŘI UTVÁŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	42
3.3 DIAGNOSTIKA TŘÍDNÍHO KLIMATU	43
3.3.1 <i>Přístupy k diagnostice klimatu třídy</i>	43
3.4 METODY POSUZOVÁNÍ STAVU KLIMATU TŘÍDY	44
3.4.1 <i>Kvalitativní metody</i>	45
3.4.2 <i>Kvantitativní metody</i>	48
3.5 SOCIOMETRIE	52
3.5.1 <i>Sociometrie - historie</i>	52
3.5.2 <i>Techniky zpracování sociometrických dat</i>	53
3.6 POSTAVENÍ ŽÁKA V RÁMCI TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU	55
3.7 ŠIKANÁ V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU.....	56
3.7.1 <i>Šikana u žáků s Aspergerovým syndromem</i>	57
4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	61
4.1 CÍLE ŠETŘENÍ.....	61
4.2 SKUPINA RESPONDENTŮ.....	61
4.3 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	62
4.4 VÝZKUMNÁ METODA, SBĚR DAT.....	63
4.5 CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH NÁSTROJŮ	63
4.5.1 <i>Dotazník B-3</i>	63
4.5.2 <i>Projektivní metoda - Strom s postavami</i>	66
4.5.3 <i>Dotazník pro pedagogické pracovníky</i>	66
4.5.4 <i>Kvalitativní rozhovory s pedagogy a žáky a záznamy z pozorování v hodinách</i>	67
4.6 ADMINISTRACE DOTAZNÍKŮ	68
4.7 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ A ZPĚTNÁ VAZBA TŘÍDĚ A PEDAGOGŮM	69
4.8 OBECNÝ PRŮBĚH NÁSLEDNÉ INTERVENCE VE TŘÍDÁCH A PŘÍKLADY POUŽITÝCH AKTIVIT	71

5. ROZBOR SOCIOMETRICKÉHO ŠETŘENÍ V JEDNOTLIVÝCH TŘÍDÁCH	75
5.1 TŘÍDA A – 4. ROČNÍK	75
5.2 TŘÍDA B – 7. ROČNÍK.....	83
5.3 TŘÍDA C – 5. ROČNÍK.....	96
5.4 TŘÍDA D – 5. ROČNÍK	104
5.5 TŘÍDA E – 7. ROČNÍK.....	115
6. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – ROZBOR A DISKUZE	122
ZÁVĚR.....	141
POUŽITÁ LITERATURA	145
INTERNETOVÉ ZDROJE	149
SEZNAM PŘÍLOH.....	151
SEZNAM VŠECH GRAFŮ A TABULEK	178

Úvod

Integrativní, respektive inkluzivní vzdělávání by mělo být cílem moderního školství. Osvícení pedagogové vědí, že škola žáky učí nejenom vědomostem, ale měla by je být schopna vybavit i dovednostmi, které jim umožní efektivně řešit nejrůznější problémy. Žáci se ve škole stávají členy kolektivu, sociální skupiny, s níž tráví několik hodin každý den při vyučování a nezdědkakdy i mimo něj. Mezi dětmi se tvoří vazby, učí se žít ve společenství a reagovat na jednání druhých.

U dětí s Aspergerovým syndromem (dále AS) je právě schopnost navazování interpersonálních vztahů velmi obtížnou oblastí. Vzhledem k deficitům v sociálních dovednostech, které jsou u lidí s touto diagnózou jedním z projevů, je pro ně velmi obtížné v kolektivu fungovat, najít v něm své místo.

Velký podíl žáků s AS je vzděláván v běžném školství formou individuální integrace. Často však bohužel dochází k tomu, že tito žáci nemají téměř žádnou podporu odborníka v oblasti rozvíjení sociálních vztahů a osvojování sociálních dovedností. Mnohdy se stává, že dítě s AS propadne jakýmsi otvorem v pomyslném sítu, které třídí žáky na „problémové“ a „bezproblémové“. Žáci s AS často působí na běžného pedagoga víceméně bezproblémově. Typický žák s AS nemívá výrazné potíže s prospěchem, v určitých předmětech může dokonce výrazně vynikat. Přítomny nemusí být ani nápadné výchovné problémy – děti s AS bývají většinou spíše zakřiknuté, drží se mimo kolektiv. Pedagogovi, který nemá s touto diagnózou zkušenosti, se může zdát, že je vše v pořádku a že není třeba žákovi věnovat žádnou zvláštní péči. Dítě však ve skutečnosti může vyžadovat mnohem více podpory, než nám připadá na první pohled. Těžiště problémů lidí s AS tkví zpravidla v nedostatečnosti jejich schopností komunikovat s okolím, navázat vztahy s druhými lidmi. A potřeba podpory v této oblasti bývá pedagogy podceňována, neboť v této oblasti jsou ostatní žáci přirozeně samostatní.

Touto diplomovou prací bychom velmi rádi zmapovali problematiku integrace žáků s Aspergerovým syndromem do běžných tříd. Zejména se plánujeme zaměřit právě na to, jaké je postavení žáka s AS v kolektivu, jak je dítě ostatními přijímáno. Teoretická část práce bude rozdělena do tří kapitol. V první z nich se budeme věnovat problematice diagnózy Aspergerova syndromu. Nejprve tuto diagnózu zasadíme do kontextu a krátce charakterizujeme i ostatní poruchy autistického spektra. Posléze se budeme věnovat projevům a způsobům diagnostiky Aspergerova syndromu. V druhé kapitole bychom rádi definovali pojem integrace a podrobněji se zaměřili na specifika integrace u žáků s AS. Třetí kapitola bude věnována tématu třídního klimatu a možnostem jeho diagnostiky.

Praktická část práce bude realizována formou šetření, které spočívá v sociometrické diagnostice pěti různých tříd ZŠ, jež mají společné to, že je v nich integrován žák s AS. Šetření bude prováděno prostřednictvím dotazníku B-3 a doplňkového materiálu, projektivní techniky nazvané Strom s postavami. Informace o třídě a žákovi s AS, potřebné k sestavní profilu třídy a kazuistiky žáka s AS budou získávány prostřednictvím rozhovorů s pedagogy a asistenty pedagoga, analýzou dokumentů, pozorováním a rozbořením informací získaných prostřednictvím dotazníku pro pedagogické pracovníky.

Cílem výzkumu je zmapovat situaci ve třídách, v nichž je integrován žák s AS, a určit tak postavení tohoto žáka v kolektivu. Z rozsáhlých informací, které budou šetřením získány, bude třeba vyselektovat ty, které jsou podstatné pro získání obrazu o třídním klimatu a o tom, jaké postavení má v kolektivu integrovaný žák. Šetřením lze získat mnoho zajímavých a přínosných informací, jež mohou přispět k vytváření dobré praxe ve třídách, procházejících podobnou situací. Získanými poznatky se mohou pedagogičtí pracovníci, kteří mají ve třídě začleněného žáka s AS, nechat inspirovat při práci s nimi.

1. Aspergerův syndrom

1.1 Aspergerův syndrom a jeho místo mezi poruchami autistického spektra

Aspergerův syndrom (dále AS) patří mezi poruchy autistického spektra (dále PAS). PAS jsou velmi různorodou diagnostickou skupinou. Najdeme takové lidi s AS, kteří potřebují žádnou či pouze minimální míru podpory, ale také takové, kteří se bez nepřetržité asistence neobejdou. V oblasti intelektu mohou být lidé s diagnózou PAS v rozpětí nadprůměru až hlubokého podprůměru. Rozdíly můžeme najít také ve schopnostech navázání sociální interakce, ve vyjadřování, emočním ladění i v dalších oblastech. To vše závisí na konkrétní diagnóze ze skupiny PAS. Ovšem nejenom na tom, neboť i v rámci jednotlivých diagnóz se projevy a míra potřebné podpory výrazně liší. Můžeme však pro jednotlivé diagnózy shrnout alespoň rámcově projevy a diagnostická kritéria.

DĚTSKÝ AUTISMUS

Dětský autismus (dále DA), též infantilní autismus byl poprvé popsán americkým psychiatrem Leo Bannerem v roce 1943¹. Pozorované specifické poruchy nazval souhrnně časným dětským autismem (autos = sám).

Typickými znaky DA jsou problémy v oblasti navazování sociálních vztahů a opožděný vývoj řeči. Tito lidé často navazují kontakt a komunikují alternativními způsoby. Až u 30 % těchto dětí chybí řeč úplně. Mohou se u nich projevovat stereotypní vzorce chování, např. vyžadování rituálů, uklidňující kývání celým tělem, atypická opakovaná manipulace s předměty apod. Charakteristický je také jejich častý negativní přístup k jakýmkoliv změnám, výrazná hyperaktivita nebo naopak pasivní jednání a také přecitlivělost na určité vjemy, např. hluk, světlo, bolest. Mentální retardace se s dětským autismem pojí až v 70 % případů. (Thorová, 2008).

Thorová (2008) též uvádí, že např. neverbální schopnosti se mohou u těchto dětí v předškolním věku blížit normě. Diagnostikuje se tedy obvykle na základě verbálních retardací. U dětí s infantilním autismem můžeme pozorovat určité druhy problémového chování, které mohou vést kupříkladu k agresivním či sebedestruktivním stavům².

¹ Poprvé však pojmu autismus použil už v roce 1911 švýcarský psychiatr Bleuler. Tímto pojmem označoval jakési pohroužení do světa snů. Tyto symptomy pozoroval u některých svých pacientů se schizofrenií. Održení od reality typické pro psychická onemocnění bylo však později nazváno dereistické myšlení a od termínu autismus se tak v tomto kontextu upustilo. (Thorová, 2006)

² Více k tématu problémového chování u lidí s PAS v publikaci *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem* (Čadilová, Jůn, Thorová, 2008).

Dětský autismus rozdělujeme do tří skupin podle tzv. funkčnosti, tedy míry schopnosti člověka s DA přizpůsobit se. Autismus nízkofunkční značí nízkou míru schopnosti navazování sociálních interakcí, většinou se pojí s absencí řeči či pouze s echoláliemi. Zpravidla se u těchto dětí vyskytuje hluboká mentální retardace, časté je agresivní chování obrácené proti druhým i sobě samému. U středněfunkčního autismu, pojícího se většinou s lehkou až středně těžkou mentální retardací, pozorujeme četné zvláštnosti v řeči. Nicméně pokynům tyto děti rozumí. Patrné jsou pohybové stereotypy, pozorovatelné zvláště při hře. U dětí s vysocefunkčním autismem je většinou nápadné poněkud výstřední chování, neboť obtížně rozpoznávají pravidla společenské normy. Chování se však liší, pohybuje se na škále od introvertních typů dětí po „mentory“, kteří by rádi ostatní řídili. Z toho někdy plynou problémy při týmové spolupráci. Řeč bývá obvykle bez gramatických zvláštností, nicméně lidé s vysocefunkčním autismem často volí nevhodná témata ke konverzaci a odmítají je opustit. Dětský autismus vysocefunkční formy bývá někdy ztotožňován s projevy Aspergerova syndromu. (Thorová, 2006)

ATYPICKÝ AUTISMUS

Atypický autismus je charakteristický tím, že nejsou naplněna všechna diagnostická kritéria určená pro dětský autismus. Dříve se pro tuto diagnostickou kategorii užívalo pojmu autistické rysy. Typické jsou potíže v navazování vztahů s vrstevníky a přecitlivělost na vnější podněty. Sociální oblast je méně narušena než u dětského autismu. Atypický autismus bývá spojen s mentální retardací. (Thorová, 2008)

DEZINTEGRAČNÍ PORUCHA

U dezintegrační poruchy je obvykle po několika prvních letech vývoje shodného s normou pozorován u dítěte výrazný regres zejména v komunikaci a sebeobslužných návycích. Porucha bývá doprovázena mentální retardací a epilepsií. (Thorová, 2008)

JINÁ PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÁ PORUCHA

Děti s jinou pervazivní vývojovou poruchou nevykazují projevy typické pro diagnózu DA, nicméně se odchyľují od normy. Rozdíly jsou pozorovatelné v oblasti sociálních dovedností, jazyka, emočního ladění. Tato porucha se často pojí s jinými poruchami či syndromy. (Thorová, 2008)

ASPERGERŮV SYNDROM

Celá diplomová práce se soustředí především na problematiku Aspergerova syndromu, proto zde pouze krátce. Základním diagnostickým znakem pro tento syndrom je diskrepance mezi intelektem a sociálním chováním dítěte. Zatímco intelekt bývá v hladině normy až nadprůměru, dítě bývá bezradné při navazování mezilidských kontaktů. Aspergerův syndrom se dále vyznačuje přítomností nějakého neobvyklého zájmu (většinou

vědeckého zaměření) a obtížným porozuměním neverbální komunikaci, zejména mimice. Častým rysem bývá také neporozumění ironii, dvojsmyslům a dalším nuancím jazyka. Děti bývají vyčleněny z kolektivu, neboť svými projevy a zájmy mohou působit poněkud podivínsky. V současnosti se stále vede odborná diskuze, zda by měl být Aspergerův syndrom považován za samostatnou diagnostickou jednotku, či zařazen do skupiny vysocefunkční autismus (Thorová, 2006).

V souvislosti s PAS musíme zmínit také pojem **pervazivní³ vývojové poruchy**, který termínu PAS přibližně odpovídá. Jedná se o závažné poruchy mentálního vývoje.

Lorna Wingová, britská psychiatrická, stanovuje v 70. letech 20. století tzv. **triádu** poškození, která se stala klíčovou pro diagnostiku PAS. Do triády zařadila tři prolínající se zasažené oblasti vývoje u osob s PAS: oblast **sociální interakce, komunikace a představitosti**.

Stanovení diagnózy je tedy přímo závislé na chování dítěte. Prokázání přítomnosti PAS může být tedy vzhledem k rozdílným projevům i různé síle těchto projevů velmi obtížné. Diskutuje se, do jaké míry lze rozlišovat dětský autismus bez mentální retardace (tedy vysocefunkční autismus) od Aspergerova syndromu. Obtížné je také určit hranici, kdy se výstřední chování ještě řadí k normě, a kdy už je na místě diagnostikovat AS. Toto velmi záleží na zkušenostech diagnostika.

1.2 Aspergerův syndrom - historie

Aspergerův syndrom nese jméno rakouského pediatra Hanse Aspergera. Ten v rámci psaní své disertační práce pozoroval chování čtyř chlapců, u nichž zaznamenal neobvyklé behaviorální vzorce. Popisoval je jako nedostatečnou schopnost vcítění, potíže při navazování přátelství, sklony k monologickým projevům bez potřeby zpětné vazby, ulpívání na určitých zájmech a tématech a fyzickou neobratnost (Attwood, 2005). První definici AS zformuloval už v roce 1944⁴. Nazýval jej však autistickou psychopatií⁵. Pojmem Aspergerův syndrom byl tento termín nahrazen až v roce 1981, poprvé ho použila britská lékařka Lorna Wingová (Thorová, 2006).

³ Pervazivní = všepřonikající; vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. (Thorová, 2006)

⁴ Podobné problematice se jako první věnuje ruská vědkyně Eva Sucharewa, která se zabývá neurologií. Už v roce 1926 zmiňuje termín dětská schizoidní osobnost, přičemž bližší popis tohoto termínu velmi připomíná klinický obraz dnešního Aspergerova syndromu. (Asperger syndrome.co.uk)

⁵ Zajímavé je, že nezávisle na Kannerovi taktéž použil pojmu autismu – ačkoliv s prací Leo Kanerra nebyl seznámen. (Thorová, 2006)

Před koncem 2. světové války se Aspergerovi dokonce podařilo otevřít speciální školu pro děti s autismem. Ta byla však zničena bombardováním a bylo zde znehodnoceno i vědcovo rané dílo. Nicméně základy pro podporu jedinců s AS byly položeny.

1.3 Charakteristika Aspergerova syndromu - projevy

AS vzniká na neurobiologickém podkladě, a jak už bylo řečeno, patří do skupiny poruch autistického spektra. Ovlivňuje velmi výrazně jedincovo vnímání světa. Podle současných vědeckých studií je etiologie PAS podmíněna genetickými změnami ve vývoji mozku, jsou tedy považovány za vrozené. Podle Thorové (2006) se současné výzkumy domnívají, že se jedná o dysfunkce mozečku, limbického systému, mozkové kůry, cingula či hipokampu. Nelze určit jedno místo v mozku, které by bylo zodpovědné za vznik poruchy. Vědci usuzují, že příčiny vzniku PAS jsou vzhledem k velké variabilitě projevů multifaktoriální. Dle Preissmann (2010) má mnoho dětí s AS nejméně jednoho z rodičů vykazujícího podobné rysy osobnosti, roli tedy hraje také dědičnost.

Udává se, že Aspergerův syndrom a obecně i PAS se vyskytují častěji u chlapců než u děvčat. Thorová (2007) uvádí poměr chlapců vůči děvčatům 9:1. Nicméně nesmíme zapomínat, že tento patrný rozdíl mezi pohlavími je pravděpodobně stále způsoben těžším diagnostickým rozpoznáním poruchy u děvčat. U dívek jsou totiž často méně nápadné abnormality vyskytující se v sociální oblasti a také problémové chování u nich bývá mírnější. Dle Scotta (2002 in Thorová, 2007) připadá 1 dítě s Aspergerovým syndromem na 200 narozených dětí. Přepočítáno na poměry v ČR se u nás každoročně narodí až 500 dětí s AS.

Intelekt u lidí s AS bývá v normě, nelze rozhodně potvrdit předsudek, že lidé s AS jsou vždy nadprůměrně inteligentní. Samozřejmě, najdou se mezi nimi jedinci, kteří vynikají vysokým inteligenčním kvocientem. Avšak najdeme zde i takové lidi, kteří mají IQ spíše podprůměrný. Thorová (2007, s. 35) uvádí: „*Velmi častý je značně nerovnoměrný profil schopností, dovedností a nestandardního způsobu učení, osvojování si nových informací a celkového vývoje rozumových schopností. Může se stát, že dítě, které si pamatuje okolo stovky telefonních nebo výrobních čísel (...) selhává při nejjednodušších slovních úlohách.*“ Autorka dále tento nerovnoměrný vývoj rozlišuje na dva základní profily: dominující verbální složku a dominující logickou složku.

Diagnostika AS se odvíjí od hledání symptomů tzv. **triády** problémových oblastí pro PAS. Jak už bylo výše poznamenáno, tato triáda zahrnuje oblast **sociální interakce** a sociálního chování, **komunikace** a **představitosti**. Nyní si jednotlivé oblasti představíme podrobněji a kromě nich se budeme věnovat i dalším zvláštnostem lidí s AS.

1.3.1 Oblast sociální interakce

Už krátce po narození můžeme u některých dětí, u nichž je později diagnostikován AS, pozorovat chybějící sociální úsměv, broukání a oční kontakt. Rodiče někdy do anamnézy zpětně uvádějí, že jejich dítě bylo méně přítulné a distancovalo se od okolí. Naopak často uvádí fascinaci třpytivými či nápadně barevnými předměty a averzi k hlasitým zvukům. Nicméně v takto časném období nebývá AS diagnostikován, neboť příznaky nejsou tak silně patrné, popř. mohou být přisouzeny jiným diagnózám.

Lorna Wingová (1979, in Thorová, 2006) rozlišuje tři typy sociálního chování u dětí s PAS: typ osamělý, typ pasivní a typ aktivní-zvláštní. Později ještě přidává typ čtvrtý – formální, afektovaný. Tyto typy sociálního chování je vhodné rozlišovat, protože u každého jedince s AS nabývá sociální chování naprosto jiné podoby – setkáme se s jedinci samotářskými, ale i s dětmi vyžadujícími sociální kontakt vždy a za každou cenu, aniž by jakkoliv rozlišovaly vhodnost sociální situace.

Typ osamělý je charakterizován svou odtažitostí vůči okolí, víceméně se vyhýbá fyzickému a obvykle i očnímu kontaktu. V raném věku nemají tyto děti potřebu se zdržovat v blízkosti matky, vystačí si samy. Takové dítě mívá nulovou schopnost empatie, nedokáže se vžít do pocitů vrstevníků ani dospělých.

Pasivní typ se vyznačuje tím, že dítě se kontaktu nevyvaruje, nicméně samo ho nevyhledá, často mu nevádí fyzický kontakt, schopnost empatie je omezená. Komunikace bývá využívána pouze jako nutnost, nikoliv s potěšením.

Typ aktivní-zvláštní můžeme popsat jako přílišnou spontaneitu v sociální oblasti. Takové děti nejsou schopny odhadnout míru sociálního chování; stává se tak, že se např. nevhodně dotýkají naprosto cizích lidí, přehnaně gestikulují. Jejich sociální kontakt je celkově nepřiměřený; opakovaně se dotazují na otázky, jimž jsou zaujati. Tento typ bývá spojen s hyperaktivitou.

Formální, afektovaný typ je charakteristický pro děti s vyšším IQ, nejčastěji se tedy vyskytuje právě u dětí s AS. Tyto děti mají dobré vyjadřovací schopnosti, nicméně jejich řeč je přehnaně strojená. Často působí chladným, odtažitým dojmem, obvykle jsou až chorobně závislé na dodržování pravidel. Vyskytují se problémy s porozuměním, neboť slyšené tyto děti obvykle chápou doslovně. Bývají sociálně naivní a typické jsou pro ně vědecké zájmy.

Z výše popsané klasifikace typů sociálního chování u dětí s PAS můžeme vidět, že zvláštnosti v této oblasti se mohou projevovat různými způsoby. Z toho vyplývá, že i intervence musí být velmi pružná a přizpůsobivá.

Některá poradenská zařízení či neziskové organizace pořádají pro tyto žáky tzv. nácviky sociálních dovedností. U nás nácviky pro mladé lidi s AS pořádá např. APLA Praha a střední Čechy, o. s. Náplní těchto nácvikových hodin může být například dramatické ztvárnění situací, v nichž jedinec nedokázal navodit společensky přiměřené chování. Dále se opět formou hraní rolí ztvárňují situace, které jsou společensky přípustné a které nikoliv. Ostatní lidé ve skupině potom určují, co by udělali jinak a co považují za správné jednání. Účinné je i využití krátkých videí k demonstraci určitých jevů a také je vhodné (samozřejmě se souhlasem účastníků) natáčet dění při nácvicích na kameru. Náplní nácviků sociálních dovedností může být ale např. i tvorba autentické poezie, kterou lidé s AS tvoří jako odraz vlastních prožitků. Tyto texty skrývají mnohé cenné informace pro terapeutická sezení. Je důležité lidem s AS postupně osvětlovat významy jednotlivých gest, postojů a výrazu v obličeji, zaměřit se zejména na rozbor řeči těla a mimiky.

Klíčovým ukazatelem úrovně sociálních dovedností je schopnost zapojení se do hry s vrstevníky. Děti s AS často uvádí, že si při hře vystačí samy, nepotřebují kamarády. Stačí jim věci, zvířata, jejich myšlenky a fantazie. Mnohé z nich si tvoří svůj smyšlený svět, do něhož unikají. Jiné děti zase o přátele stojí, ale vzhledem ke svému handicapu v sociální oblasti nejsou schopni navázat takové přátelství s podobně starým dítětem. Často tak vidíme, že se děti s AS přátelí s dětmi o hodně mladšími, které k nim vzhlížejí; cítí tak, že jsou obdivovány. Od mladších dětí se nedočkají obávaného výsměchu. Nebo se naopak uchylují ke starším lidem, s nimiž naleznou více společných témat než s vrstevníky. Podle Attwooda (2005) (srov. Dubin, 2010) se děti obávají zapojit do hry s vrstevníky, protože je pro ně těžké přijímat názory a pravidla druhých lidí. Pokud by si s vrstevníky hrály, bylo by pro ně nezbytné mít kontrolu nad veškerým děním. Patrick (2011) dodává, že není vhodné nutit lidi s AS do přátelství proti jejich vůli. Mnozí z nich jsou šťastnější, pokud se mohou vyhnout sociálnímu tlaku, který je s navazováním kontaktů spojený.

O dětech se obecně říká, že jsou upřímné. U dětí s Aspergerovým syndromem to platí dvojnásob a na rozdíl od běžné populace z této upřímnosti nevyrostají. V souvislosti s dětmi s AS se hovoří o tzv. sociální slepotě, tedy nedostatku schopnosti empatie, vcítění se do druhých lidí. Díky tomuto bývají označovány za drzé a nevychované. Brenda Boyd (2011), matka dítěte s AS, však tvrdí, že bychom se od těchto dětí mohli leccos i přiučit. V závěru své publikace vytváří fiktivní obraz planety Asperger, na níž žijí pouze lidé s AS. Publikuje smyšlenou zprávu o této planetě: *„Návštěvníci planety se někdy cítí zaskočení otevřeným a přímým jednáním domorodců, ale pokud si na ně zvyknou, shledají toto chování originálním a osvěžujícím. Na této planetě se nic neskryvá a nepředstírá. (...) Všichni tady dospívají bez ztráty nejkrásnějších vlastností dětství – smyslu objevovat*

záznaky, necenzurované poctivosti a upřímnosti, schopnosti vidět morální záležitosti s nekompromisní jasností.“ (Boyd, 2011, s. 97)

1.3.2 Oblast verbální a neverbální komunikace

Dle Eisenmajera (1996 in Attwood, 2005) dochází u 50 % dětí s AS k pozdějšímu rozvoji řeči, ačkoliv ve věku pěti let hovoří téměř všechny plynule. Projev dětí s AS má však mnohdy výrazná specifika, odlišuje se od běžné mluvy. Attwood (2005) upozorňuje, že tyto zvláštnosti nejsou zpravidla pozorovány ve zvukové a gramatické stránce jazyka. U dětí s AS se vyskytují potíže spíše v pragmatické, významové a prozodické rovině.

Tyto děti tedy nejsou schopné užívat jazyk adekvátně sociální situaci, dochází u nich k mylnému pochopení obrazných vyjádření a mívají problémy s rytmem a tónem hlasu, který zní nezvykle. Kromě opožděného vývoje řeči se může objevovat také pedantská mluva, přehnaná spisovnost, hyperkorektnost projevu. Celková zvláštnost mluvy může být ještě podtržena atypickým frázováním.

Problémy v pragmatické rovině se projevují v běžných sociálních situacích. Dítě nedokáže volit vhodný komunikační kód. A tak místo pozdravu např. chrlí na lidi kolem sebe otázky, týkající se témat, která je zajímají. A hned také dotyčného zahrnou velmi komplexní a složitou informací o tomto tématu. Tony Attwood (2005, s. 68) uvádí příklad takového jednání: *„Například (člověk s AS) přijde k nějakému cizímu člověku v obchodě a vyhrkne na něj: „Máte cylindrickou sekačku?“. Na odpověď nečeká, začne mu líčit své přímo encyklopedické znalosti o přístrojích používaných na zahradě. Jakmile se pustí do povídání, není možno ho zastavit.“*

Ve výše zmíněném případě se jedná o monolog. Při pokusech o přirozené dialogické vyjádření mnohé z těchto dětí selhávají, neboť nejsou schopny vnímat svého komunikačního partnera. Mnoho dětí s AS znejistí, když jim někdo nečekaně položí konkrétní dotaz. Nejistota stoupá, zvláště pokud jsou nuceny vybrat si určitou věc či činnost z několika variant. Potom nastává dlouhé ticho, popř. dítě nečekaně zcela změni téma hovoru. Boydová (2011) v takovém případě doporučuje položit otázku dítěti jiným způsobem, popř. jí zopakovat. Dopřejeme mu tak dostatek času k rozmyšlení odpovědi. Dále považuje za vhodné nacvičovat s dítětem strategie, které by mohlo uplatnit při rozhovoru s cizími lidmi, aby eliminovalo svůj handicap v komunikaci. Osvědčilo se jí naučit dítě několik frází, které mu opět získají čas na přemýšlení při dialogu. Dítě tak po těžké či nejasné otázce může používat např. obraty „musím si to rozmyslet“; „okamžik, prosím“; „nejsem si zcela jistý“ apod.

Typické pro děti s AS jsou nevhodně pronášené poznámky nesouvisející s tématem. Tyto glosy napadají dítě kvůli skrytým asociacím, které však dávají smysl pouze jemu

samotnému a komunikačnímu partnerovi zůstávají většinou neobjasněny. To vede k tomu, že lidé hovořící s dítětem s AS mají občas pocit, že mluví zcela scestně.

Často se také stává, že děti s diagnózou AS nevhodně přerušují hovor druhých. Je důležité dětem vysvětlit pravidla komunikace. Tony Attwood (2005) odkazuje na práci Carol Gray, která vytvořila kreslené obrázky znázorňující situace obtížně řešitelné pro lidi s PAS. Obrázky např. vysvětlují, co to znamená, skákat někomu do řeči. Existují ale samozřejmě i jiné techniky, jak ujasnit dítěti základní pravidla mezilidské komunikace. V našem prostředí lze využít *Obrázkový slovník sociálních situací pro děti s PAS* autorem Straussově, Knotkové a Mátlové.

Aspergerův syndrom se velmi často také vyznačuje doslovným chápáním zejména abstraktních výrazů. „*Jedinec s Aspergerovým syndromem se nesnaží, aby druhé rozčlil, ani není hloupý. Prostě si jen nedokáže uvědomovat skrytý nebo implicitně daný význam. Znamená to, že má problémy i s interpretací běžných obrazných vyjádření.*“ (Attwood, 2005, s. 76)

V neverbální oblasti bývá problém s pochopením výrazů v obličeji a celkové řeči těla. Dítě s AS nedokáže říct, zda je jeho komunikační partner šťastný, nebo se zlobí. Toto velmi úzce souvisí s potížemi v sociální oblasti. S malými dětmi je vhodné provádět nácvik rozpoznávání emocí a gest. Ideální pro tento účel jsou kartičky s různými výrazy v obličeji. Nejlepší je pořídit sadu fotografií s portréty obličejů, které vyjadřují různé emoce. Potom chceme po dítěti přiřazovat název emoce k obrázku, popřípadě můžeme společně vymýšlet situace, v nichž bychom danou emoci mohli pociťovat. Stejný postup lze aplikovat u rozpoznávání jednotlivých figur řeči těla. Vhodná je též výuka pomocí krátkých videí – úryvků filmů či seriálů. Zde je možné diskutovat, co asi daná postava chtěla svým postojem, gesty a výrazem vyjádřit. Tyto postupy bývají běžnou součástí nácviků sociálních dovedností.

1.3.3 Zvláštní zájmy, rituály

V předchozích odstavcích jsme se věnovali zvláštnostem v řeči u lidí s AS. Velmi atypická ale bývají také témata, na něž se tyto lidi v hovoru nejčastěji zaměřují. Často se totiž stává, že v komunikační situaci z pohledu druhého poněkud sobecky prosazují téma, které je samotné nejvíce zajímá. Zpravidla to bývá některý ze specifických zájmů lidí s AS.

Slýcháme, že tyto lidé jsou nadprůměrně inteligentní a nadmíru vynikají v určitém vědeckém oboru. Jedná se však v určitém ohledu spíše o předsudek; lidé s AS mohou mít velmi vysoké IQ, zpravidla se však pohybují okolo průměrných hodnot. Je však pravdou, že mívají velké zaujetí pro určitá témata. Obvykle to bývají témata vědecká, například matematika, počítače, technika všeobecně, ale mnoho lidí s diagnózou AS se zajímá např. i

o umění, dějiny, literaturu, ale někdy třeba i o velmi běžné zájmy dospívajících – kupříkladu o určitý seriál či hudební skupinu.

U dětí s AS však většinou jejich zájem dosahuje určitého stupně posedlosti. Jak už bylo řečeno, tito lidé téměř nepřemýšlejí o ničem jiném než o svém zájmu a i v interakci s druhými lidmi převádějí téma konverzace do svého „teritoria“. Dítě nasbírání o své oblíbené oblasti či činnosti extrémní množství informací a jejich sdělování se stává prioritou v komunikaci s druhými. Jednak proto, že se v této oblasti cítí jistě - nemusí se bát, že bude za ostatními v tomto zaostávat tak, jak má zkušenosti v mnohých jiných aspektech. A za druhé proto, že lidé s AS nechtějí před svým okolím působit hloupě. Proto se snaží dokázat, že jsou inteligentní. A k tomu se právě výborně hodí jejich speciální zájem, o němž vykládají zaujatě a mnohdy svoji řeč prokládají učenými, cizími slovy.

Nick Dubin, autor publikace *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, který má sám diagnózu Aspergerův syndrom, sděluje své zážitky z let školní docházky: „*Když jsem byl malý chlapec, věděl jsem, kde začínají a končí všechny dálnice v USA. (...) Mylně jsem si myslel, že mé speciální znalosti spolužáky prostě oslní, a budou se o mě proto nesmírně zajímat. Namísto toho si samozřejmě mysleli, že jsem blázen.*“ (Dubin, 2009, s. 44)

Tyto posedlosti dětí s AS lze snadno využít při výuce jako motivační prvky. Například jeden z chlapců z naší praxe zbožňuje kreslený seriál Bakugan. Naopak nemá rád matematiku. Pokaždé, když děláme úkoly z matematiky, je velmi těžké získat jeho pozornost pro tuto činnost. Zjistili jsme, že pokud chlapci nabídneme jako motivaci pozdější „hru na Bakugany“, je ochoten se na domácí úkol alespoň krátkou dobu soustředit. Ještě lépe funguje, pokud například místo kostek počítáme figurky Bakugan. Je však bezpochyby nutné ohlídat, aby neodbíhala pozornost od matematiky výhradně k oblíbeným figurkám. Několikrát se stalo, že si chlapec ve výsledku chtěl namísto matematiky povídat o seriálu. Vysvětlili jsme si však, že takto to nefunguje – povídání může přijít až po povinnostech.

Nejčastější témata, o něž se děti s AS zajímají, jsou dle Attwooda (2005) doprava, dinosauři, elektronika a věda, zajímají se zejména o statistiku a jsou fascinováni symetričností předmětů. Ačkoliv se o dětech s AS tvrdí, že nemají příliš rozvinutou fantazii, v mnoha případech je opak pravdou. Děti si často vytváří své vlastní světy, popř. se vžívají do určitých rolí – ať už lidských či zvířecích. Attwood (2005) hovoří o dívce, jejímž zájmem se stala kultura vikingských bojovníků. Natolik se do své role vžila, že opravdu uvěřila, že je Vikingem. Během naší praxe jsme měli možnost pracovat s dvacetiletou dívkou s AS, která je zcela fascinována světem opic, vlastní sbírku plyšových i imaginárních zvířat a považuje se za jejich vůdkyni. Tento zájem výrazně

nekoresponduje s jinak zodpovědnou a vážnou povahou oné studentky, nicméně jí přináší radost a psychickou relaxaci.

Dle Attwooda (2005) může být vyhraněný zájem u lidí s AS i podnětem pro volbu budoucího povolání. Líčí příběh dívky, která měla intenzivní zájem o skluzné žlaby pro dobytek. Všichni jí chtěli její podivný zájem vymluvit, nicméně její učitel toto viděl jako ideální motivaci ke studiu zoologie. Z dívky se po studiu na vysoké škole stala uznávaná odbornice na zacházení s hospodářskými zvířaty a k tomu potřebnou technikou.

Attwood (2005) uvádí, že člověk s AS může být též bezmezně fascinován reálnou osobou, jejíž povahu si idealizuje a přisuzuje jí nevidané schopnosti – stává se v jeho očích jakýmsi superhrdinou. Tato platonická zahleděnost se týká jak lidí z osobního života, tak i slavných či veřejně známých osobností. Takové jednání se však často setkává s odporem zbožňovaného člověka. Wendy Lawson, žena s AS, se svěřuje se svými potížemi při navázání kontaktů: „*Měla jsem moc ráda Connii, dívku, která chodila do naší třídy. (...) Myslela jsem si, že Connie je krásná a velmi chytrá, když hraje na piano. Všude jsem ji následovala a nechápala jsem, proč mě Connie odhání. (...) Dnes už chápu, že jsem byla příliš dotěrná, moje neustálá přítomnost jí byla nepříjemná. Vyžadovala jsem příliš mnoho.*“ (Lawson, 2008, s. 50, 51)

Nucenost opakování činností v určité souslednosti a rituály bývají někdy mylně spojovány pouze s diagnózou dětského autismu. Není tomu tak, neboť toto chování pozorujeme i u dětí s AS. Pokud tyto rituály nejsou dodrženy či události neprobíhají dle očekávání, dostává se dítě ať už ve větší či menší míře do stresu. U některých jedinců může toto dokonce v extrému vést i k záchvatům či sebedestruktivním tendencím. Proto je pro některé rodiny více než důležité dodržovat zavedený režim a vyhýbat se neočekávaným změnám. Pravidelnost naopak těmto dětem přináší radost a pocit uspokojení.

Lawson upomíná například na film *Co žere Gilberta Grapea?*, v němž je chlapec s autismem nadšený karavanou aut, která každoročně projíždí jejich městečkem. Poskytuje mu totiž pocit bezpečí, posiluje jeho víru v pravidelný průběh událostí, je to něco, na co se může spolehnout. Autorka dále uvádí svoji vlastní zkušenost, jak se vyrovnávat se změnami: „*Jestli je to jen trochu možné, vždy se snažím udržet si něco stálého a neměnného, i když vím, že mě čeká změna. Změna se mi pak zdá méně hrozivá a mám pocit, že situaci zvládám. Například si vezmu své pevné kožené boty na běhání a červené ponožky, třebaže předpověď říká, že bude přes 30 stupňů.*“ (Lawson, 2008, s. 89)

Děti s AS se se změnami vyrovnávají různými způsoby. Jedním z nich je výše zmíněná a často účinná technika Wendy Lawson – v neznámé situaci převede svou

pozornost na něco známého, co jí dodá alespoň trochu pocitu bezpečí. S tímto způsobem uklidňování jsme se setkali i u klientů v rámci osobní asistence. Jeden z dospělých chlapců byl např. fixovaný na sbírání starých mincí. Ukázalo se, že pokud schová do kapsy několik těchto svých talismanů a při neznámé situaci se mincí dotýká, nedělá mu problém se s novotami vyrovnat. Takto například zvládl po hodinách nacvičování pracovní pohovor, aniž by využíval svých běžných únikových uklidňovacích technik (zpravidla se u něj jednalo o klasické rytmické kývání, mnutí rukou a kousání rtu. Namísto toho stačilo převést pozornost na mince schované v kapse a díky tomu byl schopen tyto rušivé projevy téměř úplně omezit. Každopádně je dobré dítě na změnu připravit, pokud je to alespoň trochu možné.

Tuto nepružnost myšlení vysvětluje Boyd (2011) na analogii vlak versus auto. Zatímco mysl dítěte s AS funguje jako vlak, jezdí po předem nalinkovaných trasách a každé vybočení znamená katastrofu, myšlení ostatních lidí se více podobá silničnímu provozu. Auto si vybírá, kudy pojede, může měnit směr a libovolně odbočovat.

Předvídatelnost v těchto dětech vyvolává pocit klidu a omezuje jejich úzkostnost. Attwood (2005) však rodičům doporučuje v oblasti rituálů a nadměrného upínání se k specifickým zájmům dítěte vytvoření jistého kompromisu. Je to důležité; je třeba, aby rodiče dítě chránili před tím, aby ho rituály či zájmy zcela ovládly. Vhodné je naučit dítě pracovat s časovými rozvrhy krátkodobými i dlouhodobějšími. Vhodnou pomůckou pro plánování se jeví diář a v něm sepsaný jakýsi rozvrh hodin – plán dne. V tomto plánu je třeba vymezit čas určený na práci, na odpočinek a pěstování zájmů. Čím konkrétnější je náplň, tím lépe.

Pro mladší děti s AS a děti s diagnózou dětský autismus doporučují odborníci využití principů strukturovaného učení⁶. Zejména se v praxi osvědčují plány dne zobrazené graficky – jedná se o kartičky s běžnými denními činnostmi, které se každý den lepí na pruh suchého zipu umístěného na viditelném místě. Kartičky jsou seřazeny tak, jak po sobě budou činnosti dle plánu daný den následovat. Velkou výhodou tohoto systému je především názornost a snadná pochopitelnost symbolů či fotografií. Vhodné je také to, že v případě změny určité činnosti z programu lze tuto činnost snadno nahradit jinou.

⁶ Více k tématu strukturovaného učení vizte: Čadilová, V., Žampachová Z. *Strukturované učení*. Portál: Praha 2008.

1.3.4 Fyzická neobratnost

Děti s Aspergerovým syndromem mohou (ale nutně nemusí⁷) vykazovat jistou retardaci v oblasti jemné a hrubé motoriky. Vyskytuje se například opožděný rozvoj chůze a některých dalších milníků motoriky. Často se vyskytují příznaky apraxie; vyskytují se např. problémy při manipulaci s drobnými předměty či s pohyby vyžadujícími větší zručnost, např. zavazování tkaniček. Nejvíce se nedostatky v této oblasti projeví v hodinách tělesné výchovy celkovou neobratností a také při psaní – písmo bývá někdy opravdu nečitelné. Attwood (2005) uvádí, že u mnoha lidí s AS se během života objeví také mimovolní záškuby, tiky, grimasy či přehnaně časté mrkání. Zde je třeba diferenciální diagnostikou vyloučit přítomnost některých dalších poruch, například Tourettova syndromu či Parkinsonovy choroby.

1.3.5 Přecitlivělost na určité podněty

Jednou z častých, ale opět nikoliv nezbytně přítomných charakteristik lidí s AS je citlivost smyslů. Stejně jako v běžné populaci, každému člověku s AS jsou příjemné jiné zvuky, materiály a či zrakové vjemy. U lidí s AS se pouze tyto preference či naopak ostré odmítání projevují razantněji než u ostatních lidí.

Zrakové podněty

Lawson (2008, s. 13), žena s AS, popisuje svou fascinaci barvami: „*Velmi mne vzrušuje, když mohu zkoumat nektarinky (...). Hladký povrch, téměř dokonale kulatý tvar, červená, oranžová a žlutá barva s malou zelenou skvrnou uprostřed, to je něco fascinujícího! Vidět nektarinky dozrávat, to je zázrak, který si mě podmanil (...). Dívám se na ně třeba půl hodiny a vůbec se mi to nezdá divné (...). Nikdy neporozumím té okázalé lhostejnosti mých přátel k fascinující intenzitě a bohatosti citů, které skrývají barvy.*“

Sluchové podněty

Jinde zase popisuje své pocity z různých tónů: „*... určité zvuky a tóny na mě působí velmi nepříjemně. Bzučení mikrovlnné trouby, dětské hlasy, houkačky aut (...). Mnoho lidí s autismem má velice citlivý sluch. Na druhé straně jemné tóny, hudba nebo hlubší hlasy mohou alespoň dočasně ulevit mému strachu a úzkosti.*“ (Lawson, 2008, s. 13)

Taktilní podněty

Také na určité materiály reaguje specificky: „*... různé materiály, kterých se dotýkám, jsou mi extrémně nepříjemné – i za horkých nocí musím mít do postele pyžamo, aby se jedna noha nedotkla kůže nohy druhé. (...)* Když mě popadne pocit úzkosti a

⁷ Attwood (2005) odkazuje ve své publikaci na mnoho výzkumů, z nichž vyplývá, že tělesná neobratnost se vyskytuje u 50 - 90 % dětí s AS. Vizte např. výzkumy: Ehlers, Gillberg, 1993; Ghaziuddin a kol., 1994; Gillberg, 1989 atd.

osamění, uklidní mě dotyk jemné kůže mé peněženky, kůže mého saka nebo jemná podšívka kapes mých šatů.“ (Lawson, 2008, s. 14)

Z předchozí ukázky vidíme, že i doteky na vlastním těle – kůží na kůži - mohou činit potíže. Častější však bývá odmítání jakéhokoliv fyzického kontaktu s druhými lidmi: *„Jako malému dítěti mi neuvěřitelně silně vadily doteky. Když jsem byla trochu starší, dokonce si pamatuji, že jsem vždy ztuhla, ucukla nebo se odtáhla od příbuzných, když mě na uvítanou objali.*“ (Grandinová, 1984 in Attwood, 2005, s. 131) Nelze však říci, že by tyto děti s AS odmítaly fyzický kontakt z jeho samotné podstaty. V dospělosti uvádějí, že po kontaktu a objetí v hloubi duše toužili, ovšem něco uvnitř nich jim v připuštění takové míry intimity bránilo. Grandinová (1984, in Attwood, 2005) hovoří o paradoxu, kdy si vědomě přála najít útěchu v objetí blízkého člověka, ale měla v sobě zakořeněnou iracionální představu, že ji objetí zcela pohltil.

Chuťové podněty

Rodiče dětí s AS si často stěžují na problematické stravování svých potomků. Děti odmítají jíst určitá jídla, trvají na omezeném, nepestrém jídelníčku a vyžadují dokonce určité uspořádání jídla na talíři dle tvaru či barvy. Tyto manýry souvisí s přirozenou rigiditou myšlení dětí s AS, se špatnou přizpůsobivostí všemu novému. Mnoho těchto dětí preferuje jednoduchá jídla, převážně s bezvýraznou chutí. Není vhodné, aby rodiče dětem odmítaná jídla nutili, nicméně je třeba zajistit, aby byl jídelníček dítěte co nejrozmanitější. Boyd (2011) doporučuje připravovat jednoduchá jídla a při zavádění něčeho nového do jídelníčku servírovat pouze malou porci. Za sněžení jídla je podle ní vhodné nabídnout dítěti odměnu. Pokud dítě skutečně odmítá jíst nějakou důležitou složku potravy, je třeba po poradě s lékařem nasadit doplňky stravy. Pro zmírnění potíží také autorka doporučuje pravidelnost stolování a pro zvýšení jistoty dítěte případně sestavit jídelníček dopředu na celý týden. Ve spolupráci s dítětem se vyberou vhodná jídla a předejde se tak každodenním dohadům.

Mnozí lidé s AS mohou být citliví na různé další podněty: např. na pachy, přílišné osvětlení, na bolest či teplotu. Je třeba, aby se dítě naučilo se těmito prožitkům nejenom vyhýbat, ale v případě nouze jim i čelit.

1.3.6 Zvláštnosti v kognitivní oblasti

Kognice je oblast, která zahrnuje myšlení, představivost, učení a paměť. Tyto oblasti bývají u dětí s AS více či méně narušeny. Preissmannová (2010) osvětluje pojem teorie mysli, který definuje jako schopnost jednice podílet se na sociálních interakcích. U dětí s AS dochází k problémům především tehdy, mají-li se vcítit do pocitů druhého

člověka. Proto vznikají situace, kdy nevědomky někoho urazí, protože vlastně nechápou, že jejich jednání je společensky nepřijatelné.

Pro děti s AS je charakteristická dobrá dlouhodobá paměť. Attwood (2005) tvrdí, že děti s AS si často pamatují zážitky z opravdu raného dětství. Nezřídka se u nich také vyskytuje fotografická paměť, která může výrazně usnadnit studium. Bohužel však na druhou stranu trpívají nepružností myšlení. „*Jedinci s Aspergerovým syndromem ... hodně špatně snášejí, když se zmýlí. Při diskuzích neústupně trvají na svém, změna názoru je pro ně takřka nedosažitelná.*“ (Attwood, 2005, s. 116) V těchto situacích je lepší nejít do konfliktu a konstatovat, že každý má svou pravdu. Lidé s AS mají strach, že by ztratili hodnotu v očích ostatních, že by selhali, neuspěli. Toto je i příčinou toho, že se vyhýbají novým činnostem. Lidé s AS bývají totiž přehnaně perfekcionalističtí, kladou na sebe velmi vysoké, až přemrštěné požadavky.

Je také důležité vědět, že děti s AS v hodině působí nesoustředěným dojmem, nicméně pozor dávají. Pouze nesledují řeč těla člověka, který vykládá. Toto ilustruje Wendy Lawson (2008) na ukázce ze svého života. Líčí, jak jí spolužačka vytýkala, že nedávala pozor, když na hodině hovořila. Usoudila, že Wendy její projev nezajímá, protože se na ni ani jednou nepodívala. Wendy jí tedy vysvětlila, že poslouchala celou dobu a její přednáška jí velmi zaujala. Jen se prostě lépe soustředí, když není rušena gesty a mimikou hovořícího: „*Trvá mi mnohem déle ... pochopit smysl všech slov. Myslím, že je to proto, že při konverzaci musím sledovat i výraz obličeje a postoj hovořící osoby.*“ (Lawson, 2008, s. 17) Spolužačka jí potom vysvětlila, že by bylo vhodné se příště alespoň pokusit o udržení očního kontaktu. Řekla jí, že není nutné se hovořící osobě dívat do očí stále, ale alespoň se dívat jeho směrem.

Představivost je hojně diskutovaným tématem v souvislosti s diagnózou AS. Jedni tvrdí, že děti s AS fantazii nejsou schopni používat, druzí oponují, že naopak mají fantazie na rozdávání. A jak je to vlastně doopravdy? Pravda je někde na pomezí. U těchto dětí můžeme pozorovat výrazné prvky fantazijní hry. Avšak pokud dítě dobře známe, nebo se na způsob jeho hry zaměříme pozorněji, zjistíme ve většině případů, že hra téměř do detailu kopíruje situace, jejichž svědkem dítě nedávno bylo.

V případech, kdy dítě s AS není optimálně sociálně saturováno, nemá dostatek přátel, obvykle si vytváří svůj fantazijní svět. Vymýšlí nejrůznější příběhy, a když se přestává orientovat v realitě, prostě se uchýlí do své smyšlené země. Je třeba dohlížet, aby ve fantazii dítě netrávilo příliš mnoho času, vymýšlet pro něj náhradní program a pokusit se ho více začleňovat mezi vrstevníky.

1.4 Úrovně adaptability u lidí s Aspergerovým syndromem

Míra schopnosti přizpůsobit se např. neznámým situacím, fungovat v kolektivu apod. se i v rámci diagnózy AS u jednotlivých lidí výrazně liší. Proto rozlišujeme nízkofunkční, středněfunkční a vysocefunkční Aspergerův syndrom. Nízkofunkční AS značí nejnižší míru adaptability, naproti tomu vysocefunkční AS spíše vyšší míru adaptability.

Podle Thorové (2007) se u nízkofukčního AS vyskytuje často výrazné problémové chování, nepřiměřená emoční reaktivita, negativismus, časté provokace a celkově bývá výchova velmi obtížně korigovatelná. Naopak u vysocefunkčního AS zmiňuje tatáž autorka spíše sociální nezralost či naivitu, děti jsou zpravidla ochotné spolupracovat a celkově jsou samostatné, stačí zařadit vyšší míru kontroly.

Tyto tři kategorie adaptability však opět nelze nijak striktně oddělit, mnohdy je diagnóza např. na jejich rozhraní či se různé osobnostní aspekty jedince dají zařadit každý do jiné kategorie (v jedné oblasti může být jedinec více adaptabilní než v jiné).

Lidé s AS však vykazují i mnohé pozitivní vlastnosti plynoucí z projevů AS. Mnoho lidí s tímto syndromem je určitým způsobem talentovaných. Mohou vynikat v nejrůznějších uměleckých či vědeckých směrech, stávají se z nich např. vynikající malíři, spisovatelé, historici, matematici, programátoři apod. Velkým přínosem pro práci i studium bývají výborné paměťové schopnosti. Není neobvyklé, že najdeme často mladé lidi s AS dokonce na nejrůznějších vysokých školách.

1.5 Diagnostika Aspergerova syndromu

Psychiatři či kliničtí psychologové jsou těmi, jež mají kompetence k diagnostice Aspergerova syndromu. Vyšetření je provedeno na žádost rodiče či zákonného zástupce dítěte, u něhož si někdo z okolí povšiml určitého způsobu chování vymykajícího se normě a potencionálně směřujícího k diagnóze PAS. Nejčastěji je podnět k vyšetření podán ze strany pedagogů v MŠ či ZŠ, někdy podnět vychází přímo od rodičů či pediatrů.

Je bohužel časté, že diagnóza Aspergerův syndrom bývá i během dospělosti odborně nepodchycena a takový člověk žije v nejistotě a snad i strachu. Lidé s AS se cítí být odlišnými od běžné populace. Nechápu, proč tomu tak je, a stále více se tak mohou zaplétat do izolace. Jako žáci ve škole bývají tyto děti kolektivem nepřijímány, ba přímo odmítány a ani u pedagogů nenacházejí mnohdy porozumění vzhledem k přetrvávající neinformovanosti pedagogických pracovníků o problematice AS (ačkoliv v této oblasti jsme v posledních letech zaznamenali opravdu výrazné zlepšení). A tak bývají žáci s AS ve škole označováni za ty zlobivé, přechytralé a často se z nich stávají vydědenci společnosti

bez přátel a pochopení. Proto je v těchto případech velmi důležitá včasná intervence a diagnostika a také neustálé prohlubování informovanosti veřejnosti v oblasti výskytu poruch autistického spektra u dětí školního věku.

Dalším problémem diagnostiky AS (a obecně PAS) je zaměňování s jinými diagnózami. Někdy se stává, že se diagnostik nechá ovlivnit jinou přítomnou diagnózou u dítěte a Aspergerův syndrom tak zůstane nepovšimnut. Lékař totiž přisuzuje projevy AS druhé diagnóze. Například se může jednat o diagnózy ADHD (porucha aktivity a pozornosti), ADD (porucha pozornosti), nesocializovaná porucha chování, deprese apod. Thorová (2006) jmenuje také např. schizofrenii, organickou poruchu osobnosti či obsedantně-kompulzivní poruchu.

Dle Thorové (2006) by měl diagnostický model proběhnout ideálně ve 3 fázích: fáze podezření, fáze diagnostická a fáze postdiagnostická. Fáze podezření se zpravidla projevuje počínajícími obavami rodičů (jež bývají většinou vyvolány upozorněním pedagoga), kteří se obrací na pediatra. Ten by měl, pokud to považuje po vyšetření dítěte za vhodné, poskytnout rodičům odpovídající screeningový dotazník či škálu (např. Australská škála Aspergerova syndromu). V případě pozitivních výsledků je nutné odeslat rodiče s dítětem na psychologické či psychiatrické vyšetření.

Ve fázi diagnostické by mělo proběhnout podrobné vyšetření u psychologa či psychiatra za spolupráce s dalšími odborníky, např. speciálními pedagogy. V této fázi by se také měla uskutečnit další doporučená vyšetření, vedoucí ke stanovení diferenciální diagnózy.

Fáze postdiagnostická probíhá ve znamení zlepšování kvality života dítěte s diagnózou AS, které do velké míry záleží na aktivním přístupu rodičů. Ti by se měli v dané problematice vzdělávat a zajistit dítěti následnou péči. S tímto jim mohou pomoci různé organizace zabývající se podporou lidí s PAS, např. APLA o. s., Autistik o. s. nebo poradenská zařízení.

Diagnostika Aspergerova syndromu by měla podle Attwooda (2005) probíhat ve dvou fázích. V první fázi mají možnost pedagogičtí pracovníci či rodiče, kteří mají u dítěte podezření na možný výskyt AS, využít posuzovací škálu⁸. V ní označují intenzitu jednotlivých projevů AS u konkrétního dítěte. Řídí se přitom vlastní úvahou založenou na pozorování dítěte. Používají se stupnice ze Švédska či z Austrálie. Australská škála Aspergerova syndromu se používá v prvních letech školní docházky dítěte. Dotazník

⁸ Attwood (2007) zdůrazňuje, že pro diagnostiku AS nelze použít screeningových dotazníků pro dětský autismus.

zahrnuje následujících šest oblastí: sociální a emocionální schopnosti a dovednosti, komunikační dovednosti, kognitivní schopnosti, specifické zájmy, pohybové dovednosti a další proměnné. V každé oblasti najdeme určitý počet tvrzení. Souhlasné či nesouhlasné chování dítěte s jednotlivými tvrzeními vyznačuje rodič či učitel vždy na škálu číslic od nuly do šesti, přičemž 0 znamená „zřídka“ a 6 „často“. V posledním oddílu nazvaném další proměnné vyznačují respondenti další projevy a charakteristiky, jichž si u dítěte povšimli.

Pokud podezření na přítomnost Aspergerova syndromu vznikne až později, během dospívání či v dospělosti, můžeme pro orientaci použít AQ test. Test obsahuje 50 tvrzení, vztahujících se k typickým projevům lidí s AS. Sám člověk, u něhož je podezření na diagnózu AS, vyplní ke každému tvrzení „ano“ jako souhlas, „ne“ jako nesouhlas s tvrzením.

V druhé fázi diagnostického procesu probíhá již vyšetření u klinického psychologa či psychiatra. Tento odborník by měl při vyšetření za pomoci pozorování stanovit míru jazykové, sociální, kognitivní i pohybové odlišnosti. Attwood (2007) dodává, že samozřejmě není možné v nepřírodném prostředí ordinace očekávat, že by se dítě chovalo jako obvykle, proto mimo jiné doporučuje, aby diagnostik dítě navštívil také např. ve škole. Je důležité, aby jej viděl ve skupině vrstevníků.

Za využití psychologických testů si diagnostik o dítěti a jeho osobnosti utváří celistvý obraz, který doplňuje rozhovory s rodiči, od nichž se zjišťuje chování jejich potomka ve specifických situacích a rodinná i osobní anamnéza dítěte. Pokud jsou ochotni ke spolupráci, je vhodné získat v osobním rozhovoru také poznatky lidí z okolí dítěte, např. lékařů či pedagogů. Nezbytná ke stanovení diagnózy je samozřejmě kompletní lékařská dokumentace, zejména pokud již bylo dítě vyšetřováno např. u pediatra či jiných odborníků v souvislosti s podezřením na přítomnost AS.

Thorová (2006) rozděluje druhou fázi diagnostického procesu, tedy vyšetření psychologem či psychiatrem, do dvou linií: mapování symptomatiky a vyšetření aktuálních schopností dítěte. Dále popisuje strukturu tohoto vyšetření; svou posloupností se mírně odlišuje od výše zmíněné Attwoodovy struktury. Celé vyšetření by mělo trvat cca 4-5 hodin, je vhodné jej rozdělit do několika setkání. Uvádí, že jako první je vhodné zahájit úvodní pohovor s rodiči, lepší je, pokud na tuto schůzku dorazí bez dítěte. Zde se s rodiči sestavuje anamnéza dítěte a zjišťují se postoje rodičů k současné situaci jejich potomka. Na druhou konzultaci již rodiče přicházejí s dítětem. Opět je vhodné zahájit setkání rozhovorem s rodiči, zatímco dítě pozorujeme při volné činnosti; diagnostik se zaměřuje zejména na schopnost adaptace na nové prostředí, způsoby hry a sociální interakce se zúčastněnými.

V další etapě, ideálně na dalším setkání, se realizuje řízená práce s dítětem, je možné zde využít např. i standardizované inteligenční testy či dílčí úkoly z různých testů vhodné pro aktuální situaci. Pokud při plnění úkolů nastane nějaký problém, je optimální tuto fázi zopakovat, ideálně v přirozeném prostředí dítěte – prostředí může totiž výkon výrazně ovlivňovat.

Thorová (2006) uvádí oblasti, na něž bychom se měli při objektivním pozorování dítěte zaměřit zejména. Je to především sociální chování, schopnost spolupráce, schopnost napodobovat porozumění řeči, kvalita komunikace, širší slovní zásoby, porozumění abstraktním pojmům, kvalita a konzistentnost neverbální komunikace, zejména oční kontakt, úroveň hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, analyticko-logické myšlení, početní schopnosti, emoční reaktivita, kvalita zrakového a sluchového vnímání, úroveň sebeobslužných dovedností a pracovní chování.

Vyšetření je uzavřeno kontrolním rozhovorem s rodiči o aktuálním chování a úrovni dovedností dítěte z jejich pohledu. Je nutné s rodiči probrat výsledky diagnostiky, předat jim nezbytná doporučení a zejména objasnit postup při zajišťování následné péče.

1.5.1 Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu dle MKN 10

1. Absence klinicky významného opoždění v oblasti produkce a porozumění řeči či kognitivního vývoje. Dítě musí být před dosažením 2. roku života schopno vyslovovat jednotlivá slova a nejpozději ve 3 letech používat řečové obraty. Sebeobsluha, adaptivní chování a zájem o okolí je do tří let v normě vzhledem k věku. Vývoj motoriky může být lehce opožděn. Častá je pohybová neobratnost; pro diagnózu toto však není podstatné.
2. Nápadné kvalitativní rysy v rámci sociální interakce se projevují nejméně dvojitým způsobem z níže jmenovaných:
 - neschopnost navázat a udržet přiměřený oční kontakt, nedostatečná mimika a nonverbální komunikační projevy, omezené užívání gest v rámci sociální interakce;
 - neschopnost navázání vztahů s vrstevníky, sdílení zájmů, činností a pocitů;
 - nedostatečná socio-emoční vzájemnost, nevyhovující či výstřední reakce na pocity druhých, nepestré projevy v chování v sociální oblasti nebo nedostatečné začlenění sociálních, emočních a komunikačních projevů v chování;
 - chybí spontánní přání sdílet s druhými radosti a zájmy.
3. Neobvykle silný specifický zájem nebo omezené, stereotypní vzorce chování; zájmy a činnosti, projevující se nejméně v jedné z následujících oblastí:

- soustředěné zabývání se stereotypními a omezenými zájmovými vzorci, jeden či více zájmů, které jsou nápadné svou intenzitou a specifickou povahou;
 - specifické nefunkční rutiny a rituály, obsedantní lpění na jejich provádění;
 - stereotypní pohyby, třepání nebo otáčení rukou, prstů nebo celého těla;
 - zabývání se částmi objektů, jejich složkami nebo materiály hraček (barva, pocit z doteku, vůně, zvuk, vibrace...).
4. Odchylnky nejsou způsobeny jinými vývojovými poruchami, jako jsou: schizofrenie, schizotypní osobnost, anankastická porucha osobnosti nebo obsedantně kompulzivní porucha osobnosti, dále reaktivní porucha přichylnosti v dětství či porucha přichylnosti v dětství dezinhibovaná. (Preissmannová, 2010)

1.6 Specifika ve výuce u žáků s Aspergerovým syndromem

Jaké jsou možnosti vzdělávání dětí s AS? Bělohlávková (2012) rozlišuje čtyři základní možnosti: 1) dítě s AS navštěvuje běžnou ZŠ bez jakýchkoliv úprav prostředí či ohledů na speciální vzdělávací potřeby; 2) dítě je integrováno na ZŠ; tato integrace může být uskutečněna formou skupinovou či individuální.; 3) dítě s AS je ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením; 4) dítě je integrováno ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením, a to formou skupinové či individuální integrace. Možností je také zařadit dítě do třídy pro žáky s PAS (tzv. autistické třídy), které fungují při některých ZŠ či ZŠ speciálních. Většina žáků s AS v České republice navštěvuje běžnou základní školu, přesná čísla bohužel nejsou k dispozici.

Ačkoliv se intelekt dětí s AS obvykle pohybuje v průměrné až nadprůměrné oblasti, mnozí z nich později popisují období školní docházky jako nejhorší z celého života. Proč tomu tak je? Výše jsme vysvětlili, že diagnóza Aspergerova syndromu souvisí především s deficitem v sociální oblasti. Tyto děti často nejsou schopné navázat vrstevnické ani jiné vztahy v běžné míře. Stávají se dětmi vyloučenými z kolektivu, v horším případě oběťmi šikany. Svým pohledem na svět se vymykají obrazu běžného dítěte či dospívajícího mladého člověka. Výstředním chováním budí přehnanou pozornost a přímou a až dětskou naivitu v oblasti vztahů jim bohužel obvykle mnoho přátel nenajde.

Jedním z cílů této diplomové práce je pokusit se najít některé způsoby a možnosti pomoci takovým žákům, aby se lépe orientovali v navazování interakcí, a zjistit, co může pro to udělat dítě samotné, co rodiče a především škola, zejména třídní učitel.

2. Integrace

Etymologické kořeny pojmu integrace můžeme hledat v latinském *integrare*, tedy sjednocovat, znovu vytvářet celek (Hájková, 2005). Samotný pojem má však velice široké spektrum možných výkladů. Obecně lze integrovat neboli sjednocovat, začleňovat, zapojovat téměř cokoliv. S termínem se můžeme setkat nejenom v pedagogice a vědám jí blízkým (např. psychologie, sociologie apod.), ale i ve vědách exaktních, například v matematice, biologii či informatice.

Pokud však máme na mysli integraci týkající se lidí, hovoříme zpravidla o integraci sociální. Sociální integrace tedy znamená plnohodnotné začlenění člověka do společnosti, zapojení do majoritní populace.

Pro účely této práce pojmáme zmiňovaný pojem úzce, a to ve smyslu integrace školské, tzn. zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu běžných škol. Přidržíme se definice dle Pedagogického slovníku: „*Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2005, s. 38). Hájková integraci vymezuje následovně: „*Integrace bývá definována jako oboustranný psychosociální proces sblížení minority znevýhodněných a majority intaktních.*“ (Hájková, 2005, s. 21).

OECD (in Vocilka, 1997) integraci definuje jako proces maximalizující interakci mezi handicapovanými a nehandicapovanými žáky. Vocilka dále představuje tři důležité procesy, které s integrací souvisí. Jsou to asimilace, akomodace a adaptace. Asimilace předpokládá přizpůsobení handicapovaných většině. Cílem akomodace je zařadit člověka s postižením do většinové společnosti, nicméně uznává právo handicapovaného být sám sebou. Třetí proces, adaptace, nezbytně vyžaduje, aby se přizpůsobily obě strany.

Poslední termín v tomto pojetí přibližně odpovídá dnešnímu významu integrace, kdy dochází k vzájemnému přizpůsobení integrovaného žáka i jeho okolí. Na druhou stranu se nejedná pouze o přizpůsobování v negativním slova smyslu. Z procesu integrace plyne i mnoho benefitů, a to (v případě úspěšné integrace) nejenom pro začleněného žáka. Prospěch z přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami může mít při správném provedení procesu i jeho okolí – třída i pedagogové a také celá společnost.

Aby se integrace zdařila, je nutné, aby byly předem zajištěny určité podmínky, které zvyšují pravděpodobnost úspěchu celého procesu. Podle Muhlpachra (in Vítková a kol., 1998) je třeba, aby byl přístup do budovy školy a do samotné třídy, kde probíhá výuka, co nejméně problematický, vyžadující co nejnižší míru účasti okolí. Potřebná je také odborná způsobilost pedagogických pracovníků, kteří budou s žákem pracovat. K úspěchu

procesu přispívá také intenzivní kontakt mezi rodiči a školou a spolupráce s poradenskými zařízeními. Míra úspěšnosti přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami kolektivem záleží také velmi na přístupu jeho spolužáků. Škola by měla se souhlasem rodičů i integrovaného žáka zajistit, aby byli spolužáci odborně informováni o diagnóze a jejích projevech. Škola taktéž zajišťuje speciální pomůcky a využívá speciální metody a formy výuky. Tyto, ale i další aspekty výrazně ovlivňují úspěšnost integrace.

2.1 Specifika integrace u žáka s Aspergerovým syndromem

Proces integrace obecně skýtá mnohá pozitiva, ale bohužel také negativa pro začleňovaného žáka. Na téma přínosu a naopak problematických aspektů integrace se podíváme z pohledu žáka s Aspergerovým syndromem. U této diagnózy je v naprosté většině případů vzdělávání řešeno formou individuální integrace do běžných škol.

Velmi přehledně uvádí klady a zápory Vosmik a Bělohlávková (2010), kteří se inspirojí pojetím Thorové (2006). Z hlavních pozitiv jimi uváděných bychom rádi vyzdvihli především tato:

- prostředí běžné školy odpovídá více reálnému životu, lepší adaptace v pozdějším životě;
- prostředí běžné školy skýtá možnost nápodoby chování;
- odbourání izolace, kontakt s vrstevníky;
- individuální přístup v případě zapojení asistenta pedagoga;
- možnost rozvíjet do hloubky specifický zájem;
- mnohdy lepší dostupnost školy;
- přínos pro spolužáky, zkušenost s jinakostí, rozvoj schopnosti tolerance.

Naopak za nejvýstižnější negativa integrace žáka s Aspergerovým syndromem považujeme v souladu s výše zmíněnými autory následující:

- horší možnosti v uspokojování specifických potřeb dítěte; vyšší početnost žáků ve třídě;
- z vyšší zátěže plynoucí stres, případně úzkost či strach ze selhání;
- vyšší výskyt problémového chování (resp. v porovnání s chováním intaktních vrstevníků problémové chování více vynikne);
- absentující speciálně pedagogické vzdělání učitelů, minimální zkušenosti s žáky s AS;
- nebezpečí šikany;
- možný tlak rodičů spolužáků na odchod dítěte z kolektivu z důvodu nestandardních projevů v chování žáka;

- možný sklon k sebepodceňování ve srovnání se spolužáky (hrozí pouze u některých jedinců, jiní mají naopak tendence se nad druhé povyšovat).

Snaha o úspěšnost integrace by měla být prioritou pro všechny zúčastněné. Čím tedy můžeme negativa minimalizovat?

2.1.1 Asistent pedagoga

Významným prvkem, který může podstatnou měrou zajišťovat individuální přístup pro integrovaného žáka, je funkce **asistenta pedagoga**. Dle vyhlášky 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* je náplní práce asistenta pedagoga pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a rodiči, zprostředkování kontaktu s komunitou, z níž žák pochází. Nedílnou součástí náplně práce asistenta pedagoga je pomoc žákům přizpůsobit se školnímu prostředí. Pomáhá jim nejen při samotné výuce, ale i při přípravě na ni.⁹ (MŠMT, 2005)

Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga podává ředitel školy a měla by obsahovat: název a sídlo školy, počet žáků a tříd, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení této funkce, cíle, které mají být dosaženy, a náplň práce asistenta pedagoga (Uzlová, 2010). Nutné je doporučení poradenského pracoviště a souhlas krajského úřadu.

U dítěte s AS je funkce asistenta pedagoga většinou vhodnou podpůrnou alternativou. Asistent, pokud je schopen dostatečně citlivého a systematického přístupu, může pomoci integrovanému žákovi nejenom s potížemi při výuce, ale především mu může usnadnit kontakt se spolužáky, začlenit ho vhodným způsobem mezi vrstevníky. Někdy je však i přes veškerou snahu přítomnost asistenta pedagoga ve třídě spíše kontraproduktivní. Zejména jestliže nápadnost v sociálním chování není u žáka s AS příliš výrazná, může přítomnost asistenta pedagoga zbytečně upozorňovat na to, že je tento žák odlišný. Je proto vždy na zvážení pedagogických pracovníků a zákonných zástupců žáka, zda by byla tato možnost pro danou situaci přínosná. Problémem také bývá otázka financování asistenta pedagoga. Nedostatek financí často znemožní zřízení funkce asistenta pedagoga v případech, kdy by jeho přítomnost situaci mohla pozitivně ovlivnit.

⁹ Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* doplňuje některé činnosti asistenta pedagoga, které v původním znění nebyly zmíněny. Nově je zde stanovena nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných mimo prostředí školy.

2.1.2 Individuální vzdělávací plán

Další možností, jak ovlivnit úspěšnost integrace žáka s AS, je vypracování kvalitního **individuálního vzdělávacího plánu** (dále IVP). Tento dokument, který je závazný pro vzdělávání žáka, jehož se týká, může výrazně zlepšit fungování žáka s AS během výuky. Díky IVP lze vnést do světa žáka s AS jistou dávku předvídatelnosti situací, které mohou nastat během výuky i o přestávkách. Vosmik a Bělohlávková (2010) k tomuto dodávají, že vzhledem k nevyrovnanému vývojovému profilu schopností u žáka s AS je třeba znát podrobně úroveň rozvoje žáka s AS v jednotlivých oblastech vývoje, abychom tak zabránili neobjektivnímu hodnocení učiteli.

Jako základní bod, který by kromě výše zmíněné strukturace času měl IVP obsahovat, označují Vosmik a Bělohlávková (2010) především oblast rozvoje motivace. Motivace je klíčovou hodnotou pro učení a u žáka s AS zejména pro navazování vztahů s vrstevníky. V hodinách doporučují předem zdůraznit tematickou i časovou strukturu probírané lekce a vyzdvihují také hodnotu odměny.

IVP by měl žáka vést k co nejvyšší samostatnosti a zodpovědnosti za sebe samého. Existence tohoto dokumentu samozřejmě předpokládá úzkou spolupráci rodiny a školy s dalšími odborníky. Podmínkou je také sebevzdělávání kantorů účastnících se procesu integrace.

Po obsahové stránce mohou být IVP pro žáky s AS poměrně značně odlišné; obsah je určován dle individualit toho kterého žáka. Nicméně určité rysy by měly být každému IVP společné a jejich dodržování je určitým standardem kvality a odráží vážnost, s níž pedagogický sbor přistupuje k integrování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jedním ze základních faktorů, který by se měl při tvorbě IVP projevit, je spolupráce se spektrem odborníků, zejména lékaři, speciálními pedagogy a také s pracovníky SPC, kteří mohou mít ohledně integrace dítěte cenné poznatky. Úspěšné zpracování IVP také samozřejmě nutně vyžaduje spolupráci všech pedagogů, kteří budou nadále s tímto dokumentem pracovat. Je důležité, aby všichni tito pedagogové byli v co nejvyšší míře přesvědčeni o přínosnosti integrace a aby chápali problematiku poruch autistického spektra.

Kromě obecné části IVP, v níž by měly být sepsány osobní údaje o žákovi, diagnóza, název školy a poradenského zařízení a priority rozvoje u dítěte, by dokument měl obsahovat také to, jaké úrovně žák aktuálně dosahuje v jednotlivých vyučovacích předmětech a které z těchto předmětů se jeví jako problémové. Ve spolupráci s vyučujícími předmětů je třeba zpracovat plán - strategii rozvoje, zapsat konkrétně formulované cíle, jichž chceme u žáka dosáhnout, a prostředky, jimiž cílů budeme dosahovat. (Čadilová, Žampachová, 2006)

IVP nutně musí zohledňovat speciální vzdělávací potřeby integrovaného žáka či studenta, vyplývající z jeho postižení. U Aspergerova syndromu bychom z těchto speciálních vzdělávacích potřeb mohli jmenovat např. oblast komunikace, pozornosti, kognitivních schopností, sociálních dovedností či zajištění péče či podpory v době přestávek. Potíže se ale mohou vyskytnout také například v oblastech jemné či hrubé motoriky, sebeobsluhy, grafomotoriky, smyslového vnímání apod.

Podle Čadilové a Žampachové (2006) má IVP bezpodmínečně obsahovat informace, jakým způsobem bude upraveno prostředí, jaký bude využit denní režim (obrázky, piktogramy, diář...) a jak individuálně uplatnit speciální metody a postupy. V IVP je vždy vymezeno období, pro něž je dokument platný, a plnění cílů musí být v pravidelných intervalech vyhodnocováno.

2.1.3 Odborná příprava pedagogů v oblasti speciální pedagogiky

Jmenujme ještě některé další možnosti podpory úspěšnosti procesu integrace žáka s Aspergerovým syndromem. Kromě výše podrobně rozebraných možností – zřízení funkce asistenta pedagoga a vypracování IVP – je vhodné věnovat velkou pozornost **odborné přípravě pedagogických pracovníků**. Nedostatečnost speciálně pedagogické přípravy ve studijních programech pedagogů prvního i druhého stupně ZŠ se bohužel významně promítá do praxe. Pokud po učitelích vyžadujeme individuální přístup k žákům, schopnost reflektovat speciálně-pedagogické potřeby studentů či dokonce jakousi intervenci v podobě speciální péče, je nutné, aby dostali informace a metodický základ v oboru speciální pedagogika. V praxi se bohužel stále často můžeme setkat s případy, kdy pedagogové bojkotují či pasivně ignorují žakovu diagnózu a nejsou schopni mu jakýkoliv speciální přístup poskytnout.

Nejlepším řešením v případě nedostatečné informační základny pedagogů v oblasti Aspergerova syndromu je sjednání školení pro pedagogy. Takováto školení jsou vedena odborníky na PAS (školy se mohou obrátit např. na organizaci APLA, která tyto kurzy nabízí, či na poradenská pracoviště). Vosmik a Bělohlávková (2010) též doporučují zajištění častějších supervizí a užšího kontaktu s rodiči.

2.1.4 Seznámení spolužáků s diagnózou

V rámci třídního kolektivu můžeme přispět k úspěšnosti integrace a do jisté míry předejít možnému vzniku šikany tím, že od počátku vedeme žáky k vzájemné toleranci a podporujeme kladné přijímání jinakosti a jedinečnosti. To se však v případě žáků s AS jeví jako problém. Často působí podivínsky, jejich „přechytralé“ poznámky spolužáky (zejména na druhém stupni ZŠ) provokují. Jako prevence či zmírnění již nastalých

problémů může dobře posloužit především program pro spolužáky žáka s AS, kde jim bude důkladně vysvětlena podstata diagnózy. Je bezpodmínečně nutné, aby se samotným **seznámením třídy s diagnózou** souhlasili rodiče žáka, ale i žák samotný.

Jestliže je pedagog skutečně informovaný, je možné, aby se organizování programu pro spolužáky ujal přímo on; výhodou je, že je seznámen se situací a vztahy ve třídě. Děti by měl s diagnózou seznámit jednoduše, bez složitých cizích slov. Pro inspiraci, jakým způsobem informovat spolužáky o diagnóze Aspergerův syndrom, je vhodná kniha T. Attwooda a C. Gray *The Discovery of „Aspie“ Criteria* z roku 1999 (Dubin, 2009). Nováková (2011) doporučuje knihu *Každý jsme jiný* (F. Bleach, 2011), která je primárně určena pro sourozence dětí s PAS.

Je možné samozřejmě využít odborníka (např. z APLA či poradenského zařízení), který žáky bude informovat odpovídajícím způsobem k jejich věku. Výhodnou je nesporná kompetentnost z odborného hlediska, nicméně vzhledem k tomu, že kolektiv podrobně nezná, je třeba, aby se s dynamikou třídy dopředu před zahájením intervence seznámil. Odborník je v každém případě doporučován zejména v případě, že žák nastupuje nově do již utvořeného kolektivu či ve třídě již nastaly nějaké problémy. Při podávání informací je třeba postupovat citlivě, s přihlédnutím k vzájemným vztahům ve třídě.

Program pro spolužáky, který je samozřejmě vždy lepší pojmut jako preventivní opatření, ale i v případě již nastalých problémů ho lze využít, je obvykle koncipován formou besedy. Bělohlávková (2012) doporučuje, aby v případě odborného vedení byli angažováni dva lektori, mající zkušenosti s AS. Pokud lektori dítě a situaci ve třídě neznají, je třeba, aby ve formě konzultace, která může bez problému přímo předcházet besedě se třídou, získali základní informace o tom, jak integrovaný žák ve třídě funguje, jak ho spolužáci přijímají. Měl by mít přehled o problémových situacích, které ve třídě nastávají, a o spouštěcích bodech, jež mohou přehnané reakce žáka s AS provokovat.

Pravidlem pro konání besedy by měla být nepřítomnost pedagogů a asistentů pedagoga z toho důvodu, že žáci často potřebují s lektory volně mluvit o vztahu mezi pedagogy a integrovaným žákem. Bělohlávková (2011) dodává, že děti mívají pocit, že je žákovi s AS nadřováno, že má výhodnější podmínky při výuce. Tyto pocity plynou z nedostatečného osvětlení speciálně-pedagogických přístupů pedagoga k integrovanému žákovi. I toto by mělo být součástí besedy; spolužáci by měli díky působení lektora pochopit, proč ten který pedagog používá právě tyto metody v přístupu k žákovi s AS. Proto je důležité, aby byli lektori s postupem pedagogů podrobně seznámeni. Po ukončení besedy lektori zevrubně informují třídního učitele, asistenty pedagoga, popř. i další zainteresované pedagogické pracovníky o průběhu celé akce.

Bělohávková (2011) uvádí jako podmínku konání besedy také to, aby žák s AS nebyl na samotné besedě přítomen. Je třeba, aby mu bylo srozumitelně vysvětleno, proč se beseda koná, jaké jsou záměry a cíle a jak bude samotná akce probíhat. Spolužáci tak mají možnost se lektorům skutečně otevřít a ti mají potom možnost řešit konkrétní problémové situace, které ve třídě nastaly, a načrtnout možnosti jejich řešení v případě, že by podobná situace nastala opakovaně.

Věcný obsah besedy by měl rozhodně zahrnovat obecné vysvětlení pojmu znevýhodnění. Dobré je vysvětlit tento pojem na smyslovém postižení, kde potom můžeme srovnávat s tím, že žák s AS má také vlastně nedostatek smyslu, a to smyslu sociálního – nedokáže tak jako ostatní vycházet s lidmi. Proto je potřeba být tolerantní a v navazování vztahů mu pomáhat.

Lektoři často po spolužácích chtějí, aby zkusili sami vymyslet, čím se žák s AS od nich liší. Na těchto příkladech potom vysvětlí podstatu Aspergerova syndromu a jak konkrétně se projevuje právě u jejich spolužáka. Žáci by též měli být informováni, jak mohou svému spolužákovi pomoci.

Je třeba, aby si lektoři v průběhu intervence všímali, zda ve třídě již nenastaly nějaké vážnější problémy, které by mohly vést k šikaně. Pokud by takové náznaky zaznamenal, je nutné škole doporučit, aby zajistila dlouhodobou intervenci v případě této třídy. Blíže k šikaně ve třídách s integrovaným žákem s AS vizte kap. 3.7.1.

Rodiče žáků s AS si často kladou otázku, zda je dobré třídu a učitele o diagnóze svého potomka vůbec informovat. Na jedné straně stojí fakt, že v případě obeznámení okolí s diagnózou je pravděpodobnost, že vzbudí dítě větší sympatie a spolužáci budou schopni vcítění a poskytnutí podpory. Na druhé straně rodiče nechtějí dítěti dát nálepku „postiženého“ a riskovat tak prohloubení jeho izolace.

Jestliže se rodiče rozhodnou diagnózu ve škole sdělit, je vhodné v rámci třídních schůzek informovat o integraci také rodiče spolužáků tak, aby porozuměli podstatě diagnózy a potřebnosti integrace. Předchází se tak situacím, kdy se rodiče v případě vzniku problémových situací ve třídě stavějí proti přítomnosti žáka s AS v kolektivu.

Bělohávková (2011) upozorňuje, že ani samotní žáci s AS nemusejí mít tušení o existenci své diagnózy a o její podstatě. Rodiče diagnózu tají ve snaze jakéhosi uchránění dítěte od reality. Toto však považujeme za zbytečné. V každém věku lze charakterizovat znevýhodnění a jeho důsledky a vše dítěti srozumitelně vysvětlit.

2.1.5 Návky sociálních dovedností v rámci kognitivně behaviorální terapie

Další možností, jak zlepšit žákovo postavení ve třídě, je zapracovat na projevech jeho samotného. Toto je možné, pokud žák podstupuje určitý druh terapie, ať už

individuální či skupinové. V případě klientů s autismem je zpravidla první volbou terapie kognitivně-behaviorální (dále KBT), která je již podle názvu propojením kognitivní a behaviorální psychoterapie. Behaviorální psychoterapie je charakteristická tím, že proces učení vnímá jako něco, co si lze osvojit. Předmětem kognitivní terapie je lidské myšlení a další poznávací procesy.

KBT je jedním ze základních směrů současné psychoterapie, rozvíjí se přibližně od 70. let 20. století. KBT řeší problémy tím, že je identifikuje, pojmenuje; klient mění přístup k určitým situacím tím, že si osvojí jiný způsob myšlení a chování v dané situaci. Učí se tedy rozpoznávat chybné, patologické způsoby svého myšlení a chování a nahrazovat je jinými. Pro KBT je charakteristické, že se zaměřuje pouze na řešení přítomných, aktuálních problémů, pro něž lze stanovit krátkodobé a konkrétní cíle. Terapeut klade důraz na rozvoj vnitřní motivace klienta, který musí chtít svůj přístup změnit. Tento druh psychoterapie lze používat k ovlivnění mnoha stavů; kromě klientů s autismem se s úspěchem používá např. u lidí trpících depresemi či úzkostnými stavy. Využívá se ale i v případě schizofrenie, mentální retardace, poruch chování, závislostí, poruch příjmu potravy atd. (Možný)

Součástí KBT v případě lidí s Aspergerovým syndromem mohou být tzv. **nácviky sociálních dovedností**. Jako sociální označujeme ty dovednosti, které nám umožňují navazovat a udržovat mezilidské vztahy, vyjadřovat svoje potřeby, hovořit o svých pocitech a brát přitom ohled na pocity lidí z našeho okolí. Sociální dovednosti mají přitom tři složky: správně vnímat, správně chápat a správně sdělovat a reagovat (APLA). Ve všech těchto třech složkách nacházíme většinou u lidí s AS určité deficity, které jim znemožňují se správně realizovat v sociálních situacích.

Nácviky sociálních dovedností pro lidi s AS nabízí některé neziskové organizace či poradenská zařízení. Jak tato forma terapie v praxi probíhá? Nácviky sociálních dovedností bývají prováděny převážně skupinovou formou. Skupiny probíhají tři, jsou rozděleny podle věkového faktoru na skupiny s klienty ve věku 6 – 11, 12 – 17 a 18 a více let. Sezení se koná většinou dvakrát týdně po dobu 6 týdnů a trvá 60 minut. U dospělých klientů je sezení méně časté, obvykle 1x za 14 dní. (APLA)

Mezi techniky, které jsou k nácviku používány, patří např. modelové přehrávání situací, hry či využití pracovních listů. U mladších klientů jsou nácviky soustředěny na posilování schopnosti spolupracovat s druhými, dokončovat samostatnou práci, střídat se v činnosti i při hovoru. Terapeuti se podrobně věnují tomu, aby bylo dítě schopno orientovat se v sociálních situacích, zvládat prohru, emoce, aby se naučilo řešit problémy a akceptovat nastavená pravidla. Na skupinách pro starší klienty s AS se terapeuti zabývají

významem verbální a především neverbální komunikace a ovládním emocí a jejich významem v životě. Nejčastějšími tématy řešenými na nácvicích sociálních dovedností v této věkové skupině je partnerství, přátelství, emoce, pojmenování a řešení problémů a rozvoj sebedůvěry. (APLA)

2.2 Integrace žáků s Aspergerovým syndromem a vysocefunkčním autismem do běžné školy – analýza výzkumu R. Peška

Integrací žáků s Aspergerovým syndromem se zabývá R. Pešek ve svém výzkumu, jehož výsledky publikoval v roce 2012. Výzkum se týká integrace žáků s AS, popř. s vysocefunkčním autismem (dále VFA); téma je pojednáno z pohledu rodičů těchto dětí. Jedná se o kvalitativní výzkum prováděný prostřednictvím dotazníku. Cílem bylo získat určité spektrum zkušeností rodičů integrovaných dětí, zjistit, jak na situaci nahlízejí. Zjišťovány byly zejména ty aspekty procesu integrace, v nichž rodiče pociťují nedostatky, které by potřebovaly zefektivnit. Výsledné informace, vyplývající z výzkumu, jsou po podrobné analýze využity v rámci organizace APLA jako podklady pro vznik projektů a akcí, které by umožnily zmíněné aspekty měnit k lepšímu.

Výzkum se zaměřoval na čtyři hlavní oblasti: a) témata, která by rodiče nejvíc v souvislosti s integrací zajímala (které informace jim chybí); b) popis zkušeností rodičů ve spojení s integrací jejich potomků; c) identifikace konkrétních MŠ, ZŠ, SŠ a speciálních škol, které mají s integrací žáků s AS a vysocefunkčním autismem zkušenosti; d) další poznámky a připomínky k tématu.

Z témat, u nichž by rodiče uvítali hlubší informovanost, bylo velmi často ve výzkumu jmenováno oznamování diagnózy AS a VFA učitelům, spolužákům a jejich rodičům. „*Chybí mi rada, zda mají spolužáci vědět o diagnóze, v jakém věku je to vhodné sdělovat a jestli to může zabraňovat šikaně.*“; „*Možná by bylo dobré sepsat nějaký „návod“ (...) nebo spíše body, čeho se vyvarovat nebo co naopak zdůraznit.*“ (Pešek, 2012, s. 11). Dalšími body bylo téma šikany, využití asistenta pedagoga a seznámení se s aktuálními právními normami: „*Určitě aktuální právní normy, resp. jejich jednoduchý a jasný seznam či přehled, abychom jako rodiče dítěte s AS věděli, na co v souvislosti s integrací dítěte máme právo.*“ (Pešek, 2012, s. 12) Rodiče taktéž projevíli zájem o vytipování škol, které umějí s dětmi s AS a VFA pracovat.

Rodiče měli v dotazníku také za úkol uceleně popisovat své zkušenosti s integrací. Rodiče se svěřovali, že jejich děti byly nuceny školy střídat; jedna rodina uvedla, že syn změnil školu sedmkrát. Autor uvádí, že průměrně děti vystřídaly tři školy. Dotazy rodičům byly také mířeny na formy vzdělávání, kterými jejich děti prošly. Nejčastěji byla

zmiňována integrace do běžné školy s asistentem pedagoga nebo bez něho. Někteří rodiče uvedli také vzdělávání ve speciální třídě v rámci běžné školy, či ve specializované třídě pro žáky s autismem. Několikrát se objevila varianta speciální škola a domácí příprava s individuálním vzdělávacím plánem. Rodiče často pro své děti s diagnózou AS či VFA volí alternativní školství, ve výzkumu byla zmíněna Montessori metodika a Waldorfská škola. Zjišťovány byly také zkušenosti s SPC, PPP, řediteli a učiteli. Obecně byly zkušenosti převážně kladné, zejména u SPC, rodiče si ovšem hodně stěžují na dlouhé čekací doby na vyšetření: „*Co se týče poradenských pracovníků SPC, jsme s dosavadním jednáním s nimi a s jejich ochotou převážně spokojeni. Jediné, co nás trápí, jsou dlouhé čekací lhůty na vyšetření a následné konzultace, v SPC i na diagnostiku.*“ (Pešek, 2012, s. 22) U PPP rodiče často konstatují, že pracovníci jsou ochotní, ale jejich rady nejsou příliš využitelné. Vyjadřuje to maminka syna s VFA: „*PPP příliš nepomohla, ani neuškodila.*“ (Pešek, 2012, s. 23)

Ohledně ředitelů a učitelů se rodiče vyjadřují velmi různorodě. Zatímco jedni mají pozitivní zkušenost: „*Máme výborné zkušenosti – ochota, pochopení, profesionalita.*“, jiní získali zkušenosti veskrze negativní: „*Ředitelé ze ZŠ se snažili o to, aby dítě co nejdříve přešlo na jinou školu.*“ (Pešek, 2012, s. 24); „*... kdybych měla dostatek energie a času, tak to bylo zralé na žalobu, pan ředitel na případové konferenci, kterou jsem svolala já, k řešení dalšího vzdělávání syna nakonec řekl, že se nejedná o AS, ale o kriminálního (s dítětem nikdy osobně nejednal).*“; „*Dokud nejsou problémy, tak OK, pokud jsou problémy, tak hrůza.*“ (Pešek, 2012, s. 31); „*Paní učitelka dlouho mlčí a pak z ní vypadnou věci, o kterých jsem neměla ani tušení (konflikty se spolužáky, násilí z jeho i jejich strany (...)). Ne každý pedagog má přehled o tomto typu poruchy a neví, co s dítětem, je přesvědčen, že je nevychované nebo divné.*“ (Pešek, 2012, s. 32)

Autor se dále věnoval také zkušenostem s IVP. Zde se rodiče víceméně rozdělili do dvou skupin: buď dítě nemá IVP vůbec a škola nejeví zájem o jeho vypracování, nebo mají s IVP pozitivní zkušenosti. Rozličné jsou také zkušenosti s asistenty pedagoga, rodiče si stěžují na jejich nedostatečnou kvalifikovanost a odbornost. Někdy také hovoří jakémsi vyhoření, kdy tito pracovníci dítě neberou jako individualitu, nýbrž s ním pracují rutinně. Mnozí rodiče ovšem asistenty pedagoga oceňují jakožto výrazný přínos pro dítě, kterému umožní strukturaci času a veškerou podporu v potřebných oblastech.

Autor zjišťoval i to, jak se podle rodičů integrace zdařila v ohledu na vztahy se spolužáky, což přináší užitečné informace pro tuto práci, která zkoumá problematiku vrstevnických vztahů přímo z pohledu spolužáků, samotného integrovaného žáka i učitelů. Rodiče, kteří se setkali s kladným přístupem spolužáků, často uvádějí v souvislosti

s procesem integrace slova jako tolerance, vstřícnost, dobrá atmosféra. Kladný přístup spolužáků většinou přičítají dobrému pedagogickému vedení. „*Zatím jen dobré zkušenosti. Jeho odlišnosti spolužáci berou, jsou jim vysvětleny učitelkou nebo asistentem.*“; „... jejich (pozn. autora práce: spolužáků) vztah k naší dceři je u některých dětí spíše kladný, velký vliv na to má také přístup pedagogů.“; „*Díky výborné třídní učitelce byl třídní kolektiv se synovým handicapem velmi solidární (...) a myslím, že do deváté třídy se syn pohyboval ve velmi harmonickém prostředí.*“ (Pešek, 2012, s. 33)

Rodiče hovoří o tom, že jejich zkušenosti s přístupem se liší škola od školy, ale i učitel od učitele a žák od žáka. Často jsou smířeni s tím, že mezilidské vztahy jejich potomků se nebudou pohybovat v běžných mezích. Jsou vděční, pokud se ve třídě najde alespoň nějaký žák, který dítě s AS resp. VFA podpoří, zastane se ho. V třídních kolektivech však bohužel dle jejich výpovědí dochází k vytváření „part“, podskupin, které se mohou stát potenciálními zdroji zesměšňování, rizikového chování či dokonce šikany vůči integrovanému žákovi. „*Dcera se setkala s posměšky a rádobý vtipnými poznámkami od spolužáků, s přezdívkami ve všech školách, do kterých chodila. Naštěstí nedošlo k fyzické šikaně. Pedagogové se tvářili, že to nevidí.*“ (Pešek, 2012, s. 35)

V jiných případech se jedná spíše o separaci v rámci kolektivu. „*Cítí se osamělý.*“; „*(...) Jinak má trvalý pocit osamělosti z nezapadnutí do kolektivu.*“ (Pešek, 2012, s. 35) Upozorňujeme, že tato situace bývá pedagogy i rodiči někdy podceňována – ve srovnání s šikanou nepůsobí osamělost nebezpečně. Je však třeba připomenout, že pro psychiku dítěte se jedná o významný pocit chybění, který rozhodně může vyvolat silnou frustraci a vyústit v nedozírné následky. U žáků s PAS mívá okolí tendenci osamělost vnímat jako něco běžného u této diagnózy. Známý je předsudek, že děti s autismem o přízeň a pozornost druhých lidí vlastně vůbec nestojí. Že jsou raději samy a vystačí si se svým vnitřním světem. Toto tvrzení je méně než polovičaté. Děti s PAS působí zpravidla tímto dojmem pouze navenek. Vnitřně po určitém způsobu lidského sblížení touží, jen vnímají vztahy jinak než intaktní populace. Proto svému okolí nedokážou porozumět natolik, aby byli schopni navázat interpersonální vztah s běžnými projevy.

3. Klima třídy

Pozitivní třídní klima je jedním z nejdůležitějších faktorů školní úspěšnosti žáků. Čapek (2010, s. 13) ho poměrně obsírně definuje jako „... *souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.*“

Mareš vysvětluje pojem třídní klima z obsahového hlediska jako: „... *ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování ... aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 566) Časově tento pojem vymezuje jako jev dlouhodobý, který je pro třídu a vyučující charakteristický po dobu minimálně několika měsíců. **Třídní klima** srovnává v tomto ohledu s **atmosférou třídy**. Tyto dva pojmy se liší především časovým úsekem, po nějž jsou dané stavy v platnosti. Zatímco třídní klima bychom, jak už bylo řečeno, charakterizovali dlouhodobostí, druhý pojem zahrnuje jevy krátkodobé, podmíněné aktuální situací. Atmosféra se v kolektivu může změnit i v řádu minut, naopak klima nikoliv.

Třídní a i obecně školní prostředí je vytvářeno mnoha aspekty. Průcha (2002, in Čapek, 2010) upozorňuje, že tyto aspekty mají podle jednotlivých autorů různou míru vlivu na proměnlivost klimatu. Podle Mareše (Čáp, Mareš; 2007) klima vytvářejí v první řadě všichni žáci, kteří třídu navštěvují, skupinky žáků, na něž se třída dělí, a všichni učitelé, kteří v dané třídě vyučují. Mareš je nazývá aktéry.

3.1 Taxonomie třídního klimatu

Určitou taxonomii třídního klimatu se dle Čápa a Mareše (2007) pokusili vytvořit Taugiri (1968) a později Anderson (1982). Vymezili čtyři úrovně, které hrají roli při utváření klimatu ve třídě:

1. ekologie = charakter budovy, v níž se výuka odehrává
2. prostředí = charakteristiky pedagogů (praxe, platové zařazení...) + charakteristiky žáků (pohlaví, věk, soc. status...)
3. sociální systém = vztahy mezi aktéry, sociální komunikace, podíl na rozhodování...

4. kultura = hodnotové systémy, důležité pro aktéry, zaangażovanost učitele, míra důrazu na kooperaci a na činnosti související se školou, očekávání aktérů, jasnost cílů...

Další taxonomie, o níž se zmiňují Čáp a Mareš (2007), je taxonomie Knowlesova (1985), která v sedmi úrovních klade důraz zejména na vliv žáků a jejich zaangażovanosti v jednotlivých úrovních. Jedná se o tyto oblasti:

1. podmínky prostředí

Knowles je rozděluje na podmínky fyzikálního a psychologického prostředí. Mezi první zmiňované zařazuje především architektonické uspořádání učebny a její vybavení. K psychologickým aspektům potom řadí vzájemný respekt mezi účastníky, schopnost spolupráce, spolehlivost, míru podpory a pomoci v kolektivu, lidskost a otevřenost v jednání. Co považujeme za velmi důležité, je zařazení hlediska, které Knowles nazývá „radost ze společnosti“. Toto potěšení z pobývání v třídním kolektivu se zdá být nepříliš zdůrazňováno u výše zmíněných dvou autorů, ačkoliv lze říci, že právě toto hledisko může být jedním z nejdůležitějších pro tvorbu funkčního klimatu ve třídě.

2. zaangażování žáků na společné tvorbě plánů

3. zaangażování žáků na diagnostice vlastních potřeb

4. zaangażování žáků na definování cílů učení

5. zaangażování žáků na návrhu postupů při učení

6. pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení

7. zaangażování žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení

U Knowlese, jak můžeme vyčíst z výše rozepsané taxonomie, je soustředěna největší pozornost na propojení třídního klimatu s úspěšností procesu učení žáků. U všech zmiňovaných autorů, ačkoliv každý užívá trochu jinou terminologii, najdeme shodu v tom, že třídní klima je ovlivňováno následujícími faktory: prostředím školy a učebny, jinými lidmi (spolužáky, učiteli), celkovým klimatem školy a dále je také ovlivňována širším kulturním a politickým prostředím země, v níž se škola nachází.

Další charakteristiku klimatu se pokusili vytvořit C. Fox-Bethel a F. O'Connor (2000, in Čápek, 2010). Klima podle jejich výzkumů zahrnuje 11 prvků:

- podporu učitele a spolužáků
- pořádek (vymezená pravidla)
- účast jako příležitost ke komunikaci
- standardy (soubor norem, postojových cílů)
- účelnost vzdělávání

- odpovědnost za vlastní vzdělávání
- zájem o vzdělávání
- očekávání úspěchu žáky i učitelem
- nestrannost, spravedlivý přístup učitele
- bezpečnost, tzn. absence šikany, násilí a dalších stresujících faktorů
- příjemné prostředí třídy a školy

Čapek (2010) sám se k tomuto výčtu vyjadřuje souhlasně, tvrdí však, že pedagog by měl soustředit svou pozornost na takové součásti klimatu, které může nejsnáze a nejviditelněji ovlivňovat. Jako takové označuje:

- vyučovací metody a vzdělávací aktivity
- komunikaci ve třídě
- hodnocení
- vztahy mezi žáky ve třídě
- účast žáků na třídním dění
- prostředí třídy
- kázeň

3.2 Role učitele při utváření třídního klimatu

Průcha (2002, in Čapek, 2010) ve shodě s Kyriacou (1996) a Laškem (2007) uvádí, že jednou z klíčových dovedností učitele je umění vytvářet pozitivní klima ve třídě. Bylo by snad možno říci, že utváření optimálního klimatu a podpora vzniku dobrých vzájemných vztahů je základní podmínkou i pro úspěšnost učebního procesu. Naopak stresující prostředí, nemotivující přístup učitele a patologické vzájemné vztahy příliš nepodporují plnění vzdělávacích cílů.

Učitel by podle Čapka (2010) neměl příliš očividně projevovat moc, která plyne z jeho role pedagoga. Partnerský přístup naopak vyvolává v žácích kladnou odezvu a přispívá k utváření vzájemné důvěry. Za optimální považuje Kyriacou (1996, s. 79) klima, které je: „... cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek“, což podporuje rozvoj vnitřní žákovské motivace k učení.

Aby se výuka stala cílevědomou, je potřeba, aby učitel svým přístupem k procesu učení dával žákům najevo důležitost a hodnotu probíraného učiva, což je dobré explicitně žákům zmínit. Velký vliv na dopad probírané látky má také míra autority vyučujícího a to, zda pedagog nabízí žákům reálné možnosti úspěchu při učení.

Tyto kladné konsekvence spojené s procesem učení jsou pro žáky nesmírně důležité. Zažití úspěchu znamená pro některé žáky opravdu mnoho – pokud je jim umožněno uspět

– nikoliv z milosti či lítosti, ale skutečně uspět v rámci individuálního pokroku, může to mít silný vliv na sebevědomí jedince a potažmo i na síť interpersonálních vztahů ve třídě. Naopak neustálé podryvání sebedůvěry opakovaným neúspěchem často vede k uzavření do sebe či k projevům okázalé revolty. Ani jeden z těchto důsledků následně nemá pozitivní dopad na psychiku jednotlivce a zvláště ne na klima třídy.

Uvolněnost a suportivnost prostředí ve třídě jsou z velké části ovlivněny přístupem učitele. Pokud je schopen řešit záležitosti v klidu, pokud se hluboce zajímá o jednotlivé žáky a zajišťuje pro ně i individuální podporu, je pravděpodobné, že se tento přístup odrazí i ve vnitřních pocitech žáků. Grecmanová (2008) zdůrazňuje, že učitel musí působit jako vzor dospělého člověka svými postoji. Pokud chce rozvíjet osobnost žáků, je nutné, aby sám takovou osobností skutečně byl.

3.3 Diagnostika třídního klimatu

Podle Čápa a Mareše (2007) se však doposud sledování klimatu tříd nevěnovalo v ČR na výzkumném poli příliš mnoho pozornosti. Vzpomínají odborné práce Křivohlavého či Průchy. Nicméně v posledních letech se situace významně zlepšuje, vznikají metodologické podklady k nejrůznějším diagnostickým metodám, týkajícím se vztahů ve třídě. Mnoho pedagogů pochopilo, že pozitivní třídní klima je jednou z klíčových oblastí, majících vliv mj. také na úspěch v procesu výchovy a vzdělávání.

Rozpoznání potřeby diagnostiky v třídním kolektivu je tedy jednoznačně v rukou pedagoga, resp. třídního učitele, který je se třídou ve styku nejčastěji. Nyní je již k dispozici mnoho možností a nástrojů, jejichž prostřednictvím lze diagnostiku započít. Jedná se např. o pozorování, rozhovory, hry, ale i využití mnohých anket, dotazníků a škál. Některé z nich jsou určeny do rukou pouze psychologům a jiným odborníkům, mnoho jich však spadá i do kompetencí pedagoga.

Dalším v řadě, kdo se může účastnit procesu rozpoznávání problémů v soudržnosti třídy, je výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog a často také dochází ke spolupráci se školským poradenským pracovištěm. Je vhodné, aby intervence probíhala v kooperaci více zainteresovaných osob.

3.3.1 Přístupy k diagnostice klimatu třídy

Mareš (1998) vymezuje několik směrů, kterými se může ubírat proces diagnostiky klimatu třídních kolektivů. Rozlišuje:

- **sociometrický přístup** (strukturování třídy, vývoj sociálních vztahů)

- **organizačně-sociologický přístup** (třída jako jednotka a učitel jako řídicí pracovník; rozvoj týmové práce v hodině, rozvoj jistoty žáků při plnění zadaných úkolů)
- **interakční přístup** (interakce mezi žákem a učitelem v průběhu vyučovací hodiny)
- **pedagogicko-psychologický přístup** (spolupráce, kooperativní učení v malých skupinkách)
- **školně-etnografický přístup** (zúčastněné pozorování sociokulturní konstrukce třídního klimatu, rozhovory)
- **vývojově psychologický přístup** (vývoj žáka jako osobnosti ve školním prostředí)
- **sociálně-psychologický a environmentalistický přístup** (dnes nejrozšířenější; objektem studia je třída, chápána jako prostředí pro učení, žáci třídy a učitelé; zkoumáme kvalitu klimatu, jeho složky, aktuální a preferované klima)

3.4 Metody posuzování stavu klimatu třídy

Čapek (2010), podobně jako Průcha (2005), o jehož přístupu jsme se již zmiňovali, rozlišuje dva způsoby, jak je možné měřit klima třídy: objektivní a subjektivní. Při důrazu na objektivitu se snažíme najít co nejpřesnější nástroj, kterým bychom mohli klima měřit, a zároveň se snažíme stav ve třídě svým jednáním nijak neovlivňovat. Jako příklad můžeme uvést např. využití audiovizuální techniky, tedy kamerových záznamů. Subjektivní přístup předpokládá sběr konkrétních, subjektivních výpovědí tvůrců daného prostředí, tedy učitelů a žáků. Příkladem je měření klimatu za pomoci dotazníků, rozhovorů...

Druhou otázkou je volba kvalitativních, nebo na druhém pólu kvantitativních metod. Mezi nejpoužívanější metody kvalitativní patří pozorování a rozhovor. *„Kvalitativní výzkum se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu.“* (Čapek, 2010, s. 99)

Kvalitativní výzkum je zpravidla založen na zkoumání malého počtu jedinců, o nichž zjišťujeme co nejširší spektrum informací. V případě tohoto typu výzkumu není většinou možné výsledky plošně porovnávat s obecným stavem v populaci, nelze výsledky generalizovat. Prostřednictvím použití kvalitativních metod získáváme zcela nové informace o zkoumané realitě, což bývá i cílem výzkumníka.

Kvantitativní výzkum, jehož nejvýznamnějším nástrojem je dotazník, *„... popisuje jevy pomocí proměnných (znaků), které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti.“* (Čapek, 2010, s. 99). Kvantitativní výzkum je založen na zkoumání velkého počtu respondentů, o nichž získáme pouze vybrané informace. Výsledky získávané pomocí statistických metod je často možné zevšeobecnit a platnost, validitu této generalizace lze

snadno změřit. Kvantitativní metody tedy staví na přesných numerických údajích velkého rozsahu, přičemž výzkumník k respondentům přistupuje zcela objektivně, snaží se udržet patřičný odstup.

Dle našeho mínění je v problematice výzkumu školního a třídního klimatu vhodné kombinovat obojí, tedy kvalitativní i kvantitativní metody. Jedině tak můžeme získat skutečně kvalitní obraz stavu vztahů. Kvalitativní metody obohacují výzkum o moment lidskosti, zdravého porozumění a ochoty připouštět jedinečnost. Kvantitativní metody naopak zabezpečují přehledné výsledky vyjádřitelné numericky i graficky. Pokud obě hlediska skloubíme, máme jako výzkumníci naději, že se skutečným interpersonálním vztahům ve třídě alespoň přiblížíme, což nám umožní určit směr potřebné a vhodné intervence v daném třídním kolektivu.

3.4.1 Kvalitativní metody

Pozorování

Pozorování je systematické, plánované sledování, v našem případě procesu výuky. Pozorování může být pojato jako přímé, popř. nepřímé, v závislosti na tom, zda jsme přímo přítomni v reálném čase na stejném místě jako pozorované objekty, nebo pozorujeme a hodnotíme situaci prostřednictvím záznamu. Nahrávání dění ve třídě audiovizuální technikou s sebou však nese několik problémů. Jestliže sledované objekty vědí o tom, že jsou nahrávány, často je tak jejich jednání ovlivněno, vnitřně kontrolováno. Pokud je nahrávka pořizována skrytě, dostáváme se do střetu s etikou. Ve školním prostředí je každopádně k pořizování záznamů nutný souhlas a z etického hlediska i vědomí všech nahrávaných osob o našich záměrech.

Pozorovat můžeme strukturovaně, tzn. s připravenými podklady, např. tabulkami, formuláři, do nichž zaznamenáváme údaje o předem stanovených aspektech dění. Nestrukturované pozorování probíhá spíše nahodile; pokud zvolíme tuto variantu výzkumu, nemáme předem rozvrženo, které projevy budeme sledovat. Výzkumník zaznamenává jevy, o nichž se domnívá, že jsou pro výzkum významné, případně co nejobjektivněji popisuje prostou realitu.

Pozorování bývá základním nástrojem diagnostiky, který poskytuje širokou základnu poznatků o fungování dané sociální skupiny. Třídní učitel, popř. další pedagogičtí pracovníci, kteří se třídou přicházejí do styku, mají již mnoho postřehů o chování jednotlivých žáků z běžné výuky, aniž by se na tuto stránku věci nějak výrazně soustředili. V případě, že se ve třídě vyskytlo podezření na nějaký problém v interpersonálních vztazích, zpravidla se pedagogové začnou na kolektiv a jeho chování podrobně zaměřovat.

Běžným postupem tak bývá, že z nestrukturovaného pozorování se stane strukturované, kdy se pedagog řídí předem připraveným pozorovacím schématem.

Kromě pohledu přímo zainteresovaných pedagogických pracovníků je navíc vhodné, pokud situaci formou strukturovaného pozorování posoudí např. v rámci hospitace ve třídě také někdo, kdo se se třídou nevidá běžně, popř. přichází zcela z vnějšího prostředí. Vhodné je, aby se jednalo o odborníka na problematiku diagnostiky třídního klimatu, např. výchovný poradce, psycholog apod.

Čapek (2010) však připomíná, že pozorování má v diagnostice třídního klimatu hodnotu především tehdy, pokud se jedná o pozorování dlouhodobé. Vzhledem k tomu, že třídní klima je definováno jako dlouhodobý stav, obává se autor chyb, plynoucích z generalizování aktuálních, krátkodobých jevů, které při svém sledování výzkumník zachytí. Proti využití pozorování v této oblasti diagnostiky hovoří i to, že výzkumník nepatří mezi tvůrce klimatu, je cizím prvkem. To může v první řadě způsobovat některé projevy, které by v nepřítomnosti výzkumníka vůbec neproběhly. Dále pak hrozí riziko, že určité poznatky zůstanou výzkumníkovi skryty, neboť není schopen rozklíčovat jejich význam.

S výše zmíněnými námitkami vůči platnosti pozorování lze víceméně souhlasit. Nicméně se domníváme, že i přesto hraje krátkodobé pozorování při zkoumání klimatu třídy nemalou roli. Rozhodně platí, že výzkumník, přicházející do třídy zvenčí, by se měl snažit třídu poznat jakýmkoliv možným způsobem, vzhledem k tomu, že bude hodnotit vzájemné vztahy žáků. Pozorování způsobů chování, jednání a prožívání jednotlivců i celého kolektivu je významnou doplňkovou metodou např. k sociometrickým technikám. Vzhledem k tomu, že na zkoumání sociálních vztahů třídy by měla bezpodmínečně navazovat intervence, je dobré, aby dynamiku třídy výzkumník poznal ještě před samotným vyhodnocením výsledků a následnou prací s kolektivem.

Rozhovor

Prostřednictvím rozhovoru zachycujeme nejen fakta, ale i motivy a postoje jedince. Rozhovor se při diagnostice třídních kolektivů stává spíše doplňkovou, podpůrnou metodou, nicméně i tímto způsobem lze získat podstatné informace objasňující situaci. Může se jednat o rozhovory s žáky, rodiči žáků či s pedagogy. Rozhovor může být nestrukturovaný, polostrukturovaný nebo strukturovaný. Rozlišujeme tak míru připravenosti otázek. Pokud chceme mezi žáky zůstat při zjišťování stavu třídního klimatu neodhalení, nechceme je ovlivňovat, je lépe zvolit méně formální variantu dotazování, např. během přestávky. Je vhodné si směřování našich otázek předem promyslet, rozhovor by však na dotazovaného žáka měl působit spontánně.

Rozhovor může být charakteru dialogického, ale i skupinového. Rozhovor lze využít jako výchozí metodu pro zjišťování třídního klimatu u nejmladších žáků ZŠ, kde ještě nelze plnohodnotně využívat jiné nástroje, např. dotazníky. V kombinaci s obrázkovými sociometrickými technikami (např. obláčky) můžeme získat kvalitní odraz vztahů ve třídě. Při skupinovém rozhovoru můžeme zjišťovat postoje třídy k určitým tvrzením. Čapek (2010) dodává, že tyto odpovědi lze filtrovat podle různých klíčů, abychom získali vhodné srovnání. Např. mohou odpovídat zvlášť chlapci a děvčata.

Pro vedení rozhovoru je třeba, aby výzkumník byl citlivý a schopný interpersonálního porozumění. Na počátku rozhovoru je třeba získat souhlas s pořízením záznamu a navodit důvěryhodnou atmosféru mezi respondentem a výzkumníkem, v závěru nabídnout respondentovi kontakt, aby mohl v případě potřeby výzkumníka dodatečně kontaktovat. (Hendl, 2005)

Diagnostika ve formě her s psychologickým obsahem

Hra nám umožňuje nenásilnou formou zjistit vztahy mezi žáky. Výhodou je, že žáci se obvykle her ochotně účastní a pro diagnostiku z nich plyne velké množství snadno zachytitelných informací. Některé jednoduché hry můžeme využít ve fázi diagnostiky, ale velmi dobře poslouží i při případné následné intervenci, kdy se pomocí her daří kolektiv stmelovat (vizte přílohu č. 9). Příkladem takové diagnostické hry může být např. hra *Místa si vymění ti, kteří...*

Projektivní techniky

Projektivní techniky zkoumají osobnost žáka pomocí skrytých, neuvědomovaných procesů, které se promítají do jeho výtvorů. Používanými metodami může být např. kresba, hra, tanec či dramatizace. Často však bývá velmi obtížné výsledky těchto technik nějak skórovat či vůbec interpretovat. Mezi projektivní techniky patří například doplňování nedokončených vět, kdy děti podle vlastní fantazie zapisují konec k částem vět, které jim byly předloženy. Dále se používá tzv. technika časové volby, v níž je úkolem žáka stanovit, jaký časový úsek by chtěl s daným spolužákem strávit (odpovědi se vybírají na škále). Doplňování příběhů je metodou, která zahrnuje soubor povídek, jež zobrazují běžné životní situace dětí. Mezi obrázkové projektivní techniky patří *Obláčky*, kde dítě vyjadřuje své preference mezi vrstevníky. Podobným typem je projektivní asociativní technika *Strom s postavami*, ta bude podrobněji popsána v praktické části práce, neboť byla použita při výzkumném šetření.

Rozbor pedagogické dokumentace a dalších dokumentů

Analýza dokumentů, týkajících se jednotlivých žáků, může být významnou doplňující metodou při zkoumání stavu třídního kolektivu. Pedagogickou dokumentací

míníme všechny povinné i nepovinné dokumenty, charakterizující instituci i práci s dítětem. Zkoumat lze např. katalogový list dítěte, třídní knihu a výkaz či artefakty žákem přímo vytvořené. V tomto žákovském portfoliu, a to zvláště u žáků integrovaných, pak často najdeme i dokumentaci vztahující se ke zdravotnímu stavu dítěte a také případné IVP a další dokumenty zajišťující poskytování speciálních vzdělávacích potřeb. V třídním životě jde především o to, abychom analyzovali problémy, které ve třídě nastaly a jsou v těchto dokumentech popsány. (Braun, 2008)

3.4.2 Kvantitativní metody

Dotazník MCI

Dotazník My Class Inventory (MCI, 1986) je určen pro žáky 3. – 6. tříd ZŠ a jeho autorem je australský badatel B. J. Fraser, který je autorem metody verbálních výpovědí. Metoda verbálních výpovědí je založena na produkování slovních výpovědí o prostředí třídy, a to účastníky, vytvářejícími klima tohoto prostředí. Zkoumá tedy, jak prostředí vnímají žáci a učitelé na základě konkrétních výpovědí o jejich pocitech. Při využití této metody je třeba zvolit práci s některým ze standardizovaných dotazníků (např. právě s dotazníkem MCI). Tyto dotazníky jsou dle Průchy (1997) koncipovány jako soubor výroků, které mohou být podány z pohledu aktuálního stavu ve třídě, popř. se ptají po takovém stavu, který by účastníci preferovali.

Dotazník MCI se nezaměřuje na celkové klima ve třídě, ale pouze na klima, které panuje při výuce určitého předmětu. Čapek (2010) uvádí, že tento dotazník obsahuje 25 položek, jimiž zkoumá pět oblastí, proměnných: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. Jak již bylo řečeno, výpovědi jsou zjišťovány ve dvojí formě – aktuální a preferované. Každá část má 25 otázek, na něž žák odpovídá ano-ne. Doporučuje se zadávat nejprve část preferovanou, po 14 dnech potom část aktuální.

Dotazník CES

Dotazník CES (Classroom Environment Scale, 1986) měří podle Čapka (2010) tyto aspekty klimatu: angažovanost žáka, vztahy mezi žáky, učitelovu podporu, orientaci žáků na úkol, organizovanost, jasnost pravidel. Tento dotazník je určen starším žákům – pro 7. – 9. třídy nebo pro studenty středních škol. Autorem je opět Fraser v kooperaci s D. L. Fisherem. Dotazník má taktéž dvě části – aktuální a preferovanou. Žáci na 24 otázek v každém z dotazníků odpovídají ano či ne.

Dotazník KLIT

Dle Laška (2008 in Čapek, 2010) se tento snadno vyhodnotitelný dotazník zaměřuje na suportivnost klimatu (12 tvrzení), motivaci k negativnímu školnímu výkonu (10 tvrzení),

sebeprosazování (6 tvrzení). Žák vyjadřuje míru souhlasu s jednotlivými tvrzeními na škále 1 – 4, kde 1 značí silný nesouhlas a 4 silný souhlas. Dotazník KLIT je užitečný zejména při hodnocení postavení jednotlivce v rámci kolektivu.

Dotazník SCCQ

Autory dotazníku SCCQ (Student Classroom Climate Questionnaire) jsou Blank a Kershaw (1998). Dotazník je krátký a tudíž nenáročný na zpracování výsledků. Je určen pro žáky vyšších ročníků ZŠ a také pro středoškoláky. Respondenti volí svá stanoviska k předloženým tvrzením na následující stupnici: zcela souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, zcela nesouhlasím. Dotazník zjišťuje postoje žáků ohledně následujících aspektů třídního klimatu: atmosféra ve třídě, učitel a zadávání domácích úkolů a práce ve škole.

Dotazník LEI

Dotazník LEI je z používaných materiálů pravděpodobně nejobsáhlejší nástroj pro diagnostiku třídního klimatu. Reflektuje 15 složek, obsažených ve 105 tvrzeních (na každou složku připadá 7 tvrzení). Čapek (2010) uvádí, že právě dotazník LEI dal vzniknout dotazníku MCI. Dotazník MCI je vlastně zjednodušenou verzí LEI.

Žáci pomocí čtyřbodové stupnice vyjadřují míru souhlasu/nesouhlasu s jednotlivými tvrzeními. Výsledky opět umožňují nahlížet na stav klimatu ve třídě prizmatem jednotlivce, ale samozřejmě i globálně, zhodnocením názoru celého kolektivu.

LEI hodnotí tyto aspekty třídního klimatu: soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla ve třídě, rychlost plnění úkolů, materiální prostředí třídy, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků učitelem, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracie ve třídě, zájmové podskupiny ve třídě, spokojenost ve třídě, neorganizovanost a soupeřivost ve třídě.

Dotazník je určen pro studenty středních škol, eventuálně pro žáky nejvyšších ročníků škol základních. Nevýhody dotazníku spočívají především v poměrně časově náročné administraci i vyhodnocování získaných materiálů. Jistým negativem také shledáváme místy poměrně nejasné formulace v tvrzeních, které jistě vyvolávají četné dotazy ze strany respondentů během vyplňování tiskopisu. Za výhodu naopak samozřejmě můžeme považovat komplexnost výpovědní informace. Dotazník se věnuje opravdu téměř vyčerpávajícímu seznamu aspektů třídního klimatu, takže pro pedagoga znamenají získané informace o třídě nemalý přínos, uplatnitelný při práci s celým kolektivem i s jednotlivci.

Sociometrické dotazníky a posuzovací škály

Existuje mnoho sociometrických dotazníků a škál, jejichž cílem je zhodnotit klima ve třídě prostřednictvím sociopreferenčních otázek. Některé dotazníky jsou určeny do rukou pedagogům, jiné jsou vyhrazeny pouze pro psychology. Tyto metody často zjišťují

jak postoj konkrétního žáka ke zbytku třídy, tak i jeho vlastní postavení ve skupině podle názoru jeho spolužáků. Pracujeme zde s přímým hodnocením mezilidských vztahů, žáci hodnotí, jak s kterým spolužákem vycházejí, jaký spolu mají vztah. Sociometrie tedy nemůže být anonymní.

Výsledkem hodnocení sociometrie bývá celkový obraz o třídě, ale i o jejích jednotlivých členech (můžeme zjistit postavení a míru vlivu každého jednoho žáka). Netýká se vlivu pedagoga na třídní kolektiv, pouze popisuje aktuální stav klimatu ve třídě, tvořeného vzájemnými interakcemi žáků.

SORAD

SORAD, tedy sociometrický ratingový dotazník, je jednou z možností, kterou můžeme využít při psychosociální diagnostice třídního klimatu. Autorem tohoto standardizovaného testu je psycholog Vladimír Hrabal a je určen pouze psychologům nebo proškoleným odborníkům. Metodu je možné využívat zhruba od 12 let věku žáků, minimální věková hranice tedy začíná 2. stupněm základní školy. Vhodná je samozřejmě i pro středoškoláky.

Metoda je založena na principu vyplňování předem připravených dotazníkových formulářů všemi žáky třídního kolektivu. Je nutné, aby každý formulář byl podepsaný a aby bylo vyznačeno pohlaví respondenta. Tabulka obsahuje dostatečný počet kolonek pro zápis jmen všech žáků třídy. Žák má za úkol v dotazníku zhodnotit ze subjektivního hlediska v prvním sloupečku vliv každého svého spolužáka, v druhém sloupečku potom míru sympatií, obliby, kterou ke spolužákovi chová. Toto hodnocení probíhá na pětistupňové škále, kde hodnota jedna značí nejvíce vlivu/sympatií, hodnota pět naopak nejméně vlivu/sympatií. Dále tabulka obsahuje sloupeček, v němž se vypisuje případné další subjektivní hodnocení.

Z údajů o vlivu a sympatiích lze vypočítat třídní index sympatií a třídní index vlivu, které určují míru koheze kolektivu. Pozici jednotlivců ve třídě můžeme zobrazit pomocí sociogramu, nejlépe dvojdimenzionálního, který nám umožní zobrazení obou sledovaných hodnot – vlivu i sympatií. Kromě sociogramů můžeme vyjádřit postavení žáků i pomocí výpočtu tzv. indexů obliby a indexů vlivu. Číselné zhodnocení obliby vysvětluje každý u spolužáků ve třetím sloupečku slovně.

Sociometrický ratingový dotazník umožňuje po vyhodnocení podrobně zhodnotit klima panující v kolektivu, dynamiku vztahů ve třídě a rozložení sociální moci mezi spolužáky. Z výsledků též vykrytalizují jednotlivé podskupiny v rámci kolektivu.

Dotazník navíc umožňuje bližší zaměření na psychosociální diagnostiku u jednotlivců ve třídě. Žáky lze na základě jejich odpovědí a odpovědí ostatních členů

kolektivu přiřadit k určitému sociometrickému typu osobnosti, zjistit jeho postavení ve skupině. Výhodou dotazníku je, že identifikuje spolehlivě problematické žáky, u nichž je třeba zahájit okamžitou intervenci, i žáky potencionálně problematické či jinak ohrožené.

DOTAZNÍK D-1

Metoda D-1, jejímiž autory jsou Martincová, Braun a Doležel, podává komplexní obraz o žácích v třídním kolektivu a vztahy mezi nimi. Navíc pomáhá v odhalování případných sociopatologických jevů. Použití metody je možné od 11 let věku. Zadávání dotazníku je časově nenáročné, vyhodnocování však vyžaduje více času.

Samotný formulář testu se skládá z deseti položek. V první otázce žáci určují tři dvojice spolužáků, kteří jsou přáteli. V druhé otázce mají naopak vybrat tři dvojice dětí, které mají nepřátelský vztah. Ve třetí otázce má žák napsat jméno spolužáka, s nímž by se chtěl kamarádit, a v následující otázce jméno jedné takové spolužačky. Otázky pět a šest po žácích vyžadují vybrat nejprve tři děti, s nimiž se kamarádí, a dále tři děti, s kterými nikoliv. Otázka 7 se ptá, který spolužák je ve třídě nešťastný. Otázka 8 je rozsáhlejší, žák si vybírá ze svých spolužáků posádku lodi a přiřazuje jim různé vlastnosti. Vypsát mají také jméno spolužáka, kterého by na loď nevzali a proč. Otázky č. 9 a 10 se stále drží tématu plavby a ptají se, na kterou pozici na lodi by žák zařadil sám sebe a kam by ho zařadila podle něj třída.

Vyhodnocení dotazníku se skládá ze dvou částí. V první, grafické, můžeme vidět sedm sociogramů, z nichž každý hodnotí určitý aspekt kolektivu. Textová část čítá 30 položek, které jsou zpravidla seznamem jmen ve třídě. Žáci jsou zde seřazeni podle určitého klíče – jednoho z výše zmíněných aspektů, charakterizujících vztahy v kolektivu.

DOTAZNÍK B-3

Dotazník B-3 byl sestaven psychologem a pedagogem R. Braunem. Je určen pro žáky základních škol od 4. třídy, i pro studenty škol středních. Je využitelný mimo školu, např. v zájmových skupinách. Zadání trvá asi 20 minut, vyhodnocení asi 45 minut. Dotazník bude podrobně popsán a analyzován v praktické části této diplomové práce, neboť byl použit k výzkumnému šetření. Pro detailnější informace tedy vizte přílohu č. 3.

DOTAZNÍK B-4

Dotazník B-4 stejného autora jako výše popsany B-3 dotazník je určen pro žáky 2. – 3. tříd ZŠ. Jedná se o zjednodušený model dotazníku B-3. Zadání trvá asi 20 minut a vyhodnocení 30 minut na jednu třídu. Zadávání vyžaduje pečlivé vysvětlení těžších pojmů administrátorem.

Test zahrnuje 4 otázky. První dvě z nich jsou téměř shodné se zadáním testu B-3, žáci mají určit 3 žáky, s nimiž se přátelí, a 3 žáky, s nimiž nikoliv. Zadání je jednoduše

formulováno (1. *Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš nejraději? Můžeš zvolit 3 z nich.* 2. *Který ze spolužáků (či spolužaček) ti není sympatický? Opět mohou být tři.*). Ve třetím úkolu mají žáci napsat jméno jednoho spolužáka ke každé vlastnosti. Určují, kdo je: *spolehlivý, zábavný, se všemi kamarád, protivný, nespolehlivý, osamocený.* V poslední otázce odpovídají děti, zda souhlasí s předloženými tvrzeními, či nikoliv. Tvrzení jsou následující: *Jsem ve třídě spokojen. Jsme spíš hádavá třída. Do školy se obvykle těším. Máme spolužáka, který nám ubližuje. Někteřemu spolužákovi je ubližováno.*

3.5 Sociometrie

Sociometrie je slovo složené z latinského slova *socius* a řeckého *metrum*, což můžeme přeložit jako sociální měření. Jedná se o nejstarší způsob, jak zjistit vztahy mezi dětmi. Ake Bjerstedt, švýcarský sociometrik, se věnoval v 50. letech minulého století velice podrobně zkoumání možných definic pojmu sociometrie. Na základě tohoto zkoumání nakonec vytvořil v roce 1956 definici vlastní, kterou považujeme za velmi přesnou a i přes poměrně dlouhý uplynulý časový horizont za stále aktuální: „*Sociometrií se rozumí měření jakéhokoliv druhu mezilidských a meziživočišných vztahů s primárním zaměřením na současné zkoumání mezilidských preferenčních situací za pomoci víceméně specifických metod subjektivní výpovědi.*“ (Bjerstedt, 1956 in Musil 2003, s. 17)

Nejezchleb (1966, s. 8) definuje pojem sociometrie značně jednodušeji: „... v kontextu současných názorů (lze) definovat sociometrii jako specifickou metodu šetření interpersonálních vztahů, jako nástroj sociálně psychologického výzkumu i sociálně psychologické diagnostiky.“

Petrusek (1969) vymezuje sociometrii jako metodu k měření neformálních vztahů v malé sociální skupině z hlediska preference a odmítání v situaci volby.

V této práci užíváme pojmu sociometrie ve významu souhrnných metod, které umožňují specificky zkoumat dynamiku a neformální strukturu skupiny (v našem případě školní třídy), tedy interpersonální a sociopreferenční vztahy jejích jednotlivých členů.

3.5.1 Sociometrie - historie

Pojem sociometrie byl údajně poprvé použit J. L. Morenem (1892 -1974), rakousko-americkým lékařem, psychiatrem a sociologem. Jako ucelenou obecnou sociologickou teorii představuje sociometrii v roce 1934 v díle *Who shall survive?*. V roce 1959 pojetí sociometrie výrazně zužuje a vymezuje ji jako „... metodu, zkoumající lidské afektivní vztahy k ostatním bytostem.“ (Nejezchleb, 1966, s. 7) Mnozí sociologové a psychologové navazující v jistém smyslu na Morena mu však vytýkají nedostatečnou vědeckost (např. Bjerstedt, Hegedus) a vytvářejí tak další dimenze sociometrie.

Technikami měření mezilidských vztahů se dále zabývalo mnoho psychologů, a to zejména německých a rakouských. Můžeme uvést např. Lochnera, který je autorem pojmu sociogram, jež byl dále využíván např. v díle Hetzera či Reiningera a přetrval dodnes. (Nejezchleb, 1966)

Za období prudkého rozvoje sociometrie označuje Nejezchleb (1966) 40. léta 20. století, která se vyznačují pracemi americké školy. První širší teoretické práce věnované tématu sociometrie vznikají v 50. – 60. letech.

V posledních letech se znovu projevuje zvýšený zájem o zkoumání třídního i školního klimatu, a to právě zejména pomocí sociometrických metod. V České republice se objevily ojedinělé výzkumy či publikace týkající se sociometrie v průběhu 60. – 80. let (Nejezchleb, Souček, Hrabal, Wágnerová). V současné době se zájem o zkoumání klimatu ve školách opět zvyšuje. Této problematice se nyní věnuje například Mareš, Klusák, Škaloudová, Čapek či Braun.

3.5.2 Techniky zpracování sociometrických dat

Sociometrická matice

Tzv. neuspořádaná sociometrická matice je sestavena tak, že jednotliví členové zkoumané skupiny jsou vypsáni v záhlaví řádků a ve stejném pořadí i ve sloupečcích tabulky. Do řádků matice zaznamenáváme znaménky plus a mínus kladné a záporné volby členů. Správné je také vyznačit volby, které byly vzájemné, např. závorkami. Po okrajích sociometrické matice se zapisují součty obdržných a popř. i odevzdaných voleb. Diagonálu matice proškrtáváme, není možné, aby nastala možnost, kdy jedinec volí sám sebe. Nevýhodou neuspořádané sociometrické matice je nepřehlednost v případech, kdy je sledovaná skupina početnější. (Chráska, 2007)

Sociogram

Pomocí sociogramů lze přehledněji graficky znázornit výsledky, které bychom jinak obtížně četli ze sociometrické matice. Sociogramy dělíme na skupinové a individuální. Skupinové sociogramy můžeme stvořit celoskupinové, jestliže počet členů není příliš vysoký; Chráska (2007) doporučuje maximálně 10 – 15 členů. Ideální jsou skupinové sociogramy ke znázornění vztahů dílčích podskupin z daného kolektivu.

Pro pochopení významu vazeb je třeba znát legendu. Jednostranná kladná volba se obvykle označuje plnou čarou se šipkou, jednostranná záporná volba potom přerušovanou čarou se šipkou. Vzájemnou kladnou volbu označujeme plnou čarou se šipkami na obou koncích a stejně tak oboustranný záporný záměr přerušovanou čarou s dvěma šipkami. Pokud je volba protichůdná, tzn. jeden volí kladně, druhý záporně, děláme čáry vedle sebe

dvě – plnou a přerušovanou. Členové skupiny mužského pohlaví se obvykle značí trojúhelníkem, ženská jména se dávají do kroužku.

Existuje mnoho variant konstrukce sociogramů. Jeden z nejjednodušších typů sociogramů je **sociogram kruhový**. Při jeho konstrukci znázorňujeme jednotlivé členy skupiny na obvodu kružnice a čarami vyznačujeme vztahy mezi nimi. Dalším typem je tzv. **hierarchický osový sociogram**. Konstruuje se v soustavě dvou os, kde na svislé ose se zapisuje počet obdržených voleb a na vodorovné ose jednotliví členové skupiny. U **terčového sociogramu**, který je na první pohled uskupením soustředných kružnic, vyjadřujeme míru oblíbenosti členů kolektivu tím, jak daleko jsou umístěni od středu kružnice. Všechny dosud uvedené sociogramy patří mezi jednorozměrné. Kromě nich je možné sestavit i **sociogramy dvojrozměrné**, kovariační, které je vhodné využít v situaci, kdy sledujeme více hledisek, určujících hierarchii v kolektivu. (Chráška, 2007)

Kromě výše vyjmenovaných sociogramů skupinových je možné se zaměřit na postavení jednotlivce v kolektivu a vypracovat pro něj **sociogram individuální**. Ten je vlastně obdobou klasického kruhového sociogramu pro skupinu, liší se pouze tím, že sledovaný člen skupiny je umístěn doprostřed a kolem něj se v kružnici ovíjí kladné i záporné vazby.

Sociometrické indexy

Při výpočtu sociometrických indexů vycházíme ze sociometrické matice. Sociometrické indexy podávají kvantitativní informaci o kolektivu jako celku i o jednotlivcích. Vydělujeme zde mnoho typů indexů. Nejběžnějším z nich je **pozitivní sociometrický index**, který lze pro jednotlivce vypočítat podílem sumy jeho pozitivních voleb k maximu možných obdržených voleb. Vzorec tedy zní:

$$p / N-1$$

Proměnná p zde značí počet pozitivních voleb daného jedince a N počet členů zkoumané skupiny (= počet těch, kteří skutečně vyplnili sociometrický dotazník, chybějící žáky do skupiny nepočítáme. Výpočet pozitivního sociometrického indexu pro chybějící žáky probíhá dle vzorce p / N .) **Negativní sociometrický index** lze vypočítat analogicky, pouze místo kladných voleb počítáme volby záporné (vzorec tedy vypadá následovně: $n / N-1$, kde n je počet obdržených negativních voleb jedince).

Index pozitivní/negativní expanzivity je naopak poměrem pozitivních/negativních voleb, které provedl žák, k maximu možných proveditelných voleb. Lze vypočítat mnoho dalších indexů, dynamiku skupiny jako celku např. hodnotí **index skupinové soudržnosti**, který vypočítáme jako podíl počtu vzájemných, tedy opěťovaných voleb skupiny ku součtu

všech provedených pozitivních voleb. **Index skupinové integrace** zjistíme poměrem čísla 1 ku počtu izolovaných jedinců, tedy těch žáků, kteří jsou třídou zcela opomenuti.

3.6 Postavení žáka v rámci třídního kolektivu

Školní třída je definována jako sociální skupina. Braun (1998) vymezuje pojem sociální skupina následujícími znaky: vzájemnost vztahů, hierarchie a status členů, dynamika dění, způsoby řešení vnitřních konfliktů, způsoby řešení vnějšího zatížení. Člověk jako jednatel vyžaduje pro spokojenost v životě naplnění určitých potřeb. Stejně tak i třídní kolektiv má určité potřeby, aby klima ve třídě mohlo být stabilní a uspokojivé pro všechny aktéry. Takovými podmínkami spokojenosti je pocit bezpečí, potřeba soudržnosti, možnost sebevyjádření, uznání od ostatních členů kolektivu apod. Naplnění těchto potřeb je však podmíněno celou řadou proměnných faktorů.

Klima ve třídě na ZŠ se rozhodně utváří v závislosti na tom, jak dlouho třída funguje společně. V prvních třech ročnících bývají vztahy mnohdy nevyzrálé, přátelství proměnlivá, interakce nestálé. Postupem času schopnost navázat trvalý přátelský vztah zesiluje, nicméně často se v kolektivech vytvářejí dílčí podskupiny. Toto období trvá zhruba od čtvrté do osmé třídy. V posledním ročníku se opět charakter třídy mnohdy mění, to, že žáci na škole působí poslední rok, klima výrazně ovlivňuje.

Každý žák si v kolektivu vrstevníků získá nějakou pozici, status, vyplývající z celkové hierarchie třídy. To, že má každý svou roli, utužuje skupinovou konformitu. V rámci třídy se vytvářejí, jak už bylo zmíněno, podskupiny, které se zpravidla sdružují na základě sdílení společného zájmu. Členství v podskupině dává žákům pocit sounáležitosti, uspokojuje jejich potřebu sociální, tedy touhu „někam patřit“.

V souvislosti s prováděním sociometrie z jejich výsledků ve třídě krystalizují tzv. sociometrické statusy. Madarasová-Grecková, Orosová a Madaras (2004) uvádějí následující typologii:

- **hvězda** – žák, který získal mnoho pozitivních, ale i nějaké negativní volby;
- **šedá eminence** – žák, který volí hvězdu (lídra kolektivu) a jeho volba je hvězdou opětována, zatímco ostatními spolužáky je víceméně přehlížen; třídu vlastně skrytě řídí tím, že ovlivňuje názory hvězdy;
- **jednici s ambivalentním statusem** – mají velké množství pozitivních i negativních voleb;
- **izolované děti** – mají málo pozitivních i negativních voleb;
- **outsideři** – dávají mnoho nominací, ale sami jsou opomíjeni;
- **antihvězdy** – žáci s nejvyšším počtem negativních nominací;

- **děti s průměrným statusem.**

Kettner uvádí také tzv. Schindlerovo dělení sociometrických rolí, kde je rozlišena role alfa – přirozený vůdce, beta – vědátor, gama – většina dětí a omega – outsider. Alfa bývá třídou uznáván, ve třídě se jich může objevit i několik. Jeho přirozené vůdcovství plyne z nadměrně rozvinuté sociální inteligence. Třída alfu brání např. i před kritikou ze strany pedagoga. Pozice alfa často uniká pozornosti pedagogů. Beta pozice je charakteristická speciálními vlastnostmi jejího nositele. Beta je uznáván pro svou inteligenci či znalosti, třebaže jen v určité oblasti. Někdy se ale může i setkat s narážkami a výsměchem pro svou zálibu v učení a nesmělost. Pozici gama zabírá většina žáků, kteří se ničím nevymykají běžnému průměru. Žáci v pozici gama mívají někdy tendenci se identifikovat s žáky alfa. V omega pozici nalézáme žáky, kteří nejsou s třídou dostatečně spjati, jsou odmítáni a mohou se stát i oběťmi šikany. Je třeba jejich pozici ve třídě sledovat a v případě pochybností zjistit příslušnou intervenci.

3.7 Šikana v třídním kolektivu

„Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit.“ Takto definují pojem šikana Říčan a Janošová (2010, s. 21). Definici ještě upřesňují tím, že se jedná zpravidla o jednání opakované, dlouhodobé; výjimečně – ve vážných případech však lze považovat za šikanu i jednorázové jednání, u něhož předpokládáme riziko možného opakování.

Říčan (1995) dodává, že slovo šikana je přejato z francouzského *chicane*, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, ale i byrokratické lpění na dodržování předpisů, např. vůči podřízeným nebo vůči občanům. V této práci se však budeme věnovat pouze užšímu pojetí slova šikana. Uvažujeme pouze situaci, kdy jsou si aktéři šikany rovni, konkrétně se zaměříme na prostředí školní třídy a šikanu mezi spolužáky.

Říčan (1995, s. 26) také nabízí velmi komplexní definici šikany pocházející z britských vědeckých kruhů v překladu PhDr. P. Pickové (zkráceno): „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti apod. (...) Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině.“ Typický je pro šikanu především asymetrický vztah mezi obětí a agresorem.

Šikanu většinou rozčleňujeme na dva typy – přímou a nepřímou. Přímá šikana se může projevovat působením fyzické bolesti (bitím, kopáním, pálením apod.), poškozováním či zabavováním majetku oběti (peněz, jídla, školních potřeb), ponižující

manipulací s obětí (obnažování, nucení k určitým činnostem), slovním napadáním (posměch, nadávky) či zotročováním. Nepřímá šikana bývá popisována jako nucená sociální izolace dítěte. Spolužáci dítě v takovém případě ignorují, cíleně je vylučováno z činností skupiny. Tato forma šikany může být pro oběť často trýznivější než některé formy šikany přímé. (Říčan a Janošová, 2010)

Kolář (2001) dělí šikanu do několika skupin: fyzická agrese (s případným použitím zbraně), slovní agrese (s případným zastrašováním zbraní), krádeže, ničení a manipulace s věcmi, násilné a manipulativní příkazy, zraňování izolací, pomluvami.

O šikaně je možné hovořit pouze tehdy, je-li oběť v nějakém smyslu bezmocná, neschopná se bránit. Důvodem může být fyzická slabost, slabost vyplývající z přirozených vlastností, zvláštnosti v projevu či izolovanosti dítěte v kolektivu. Příčina bezmoci však může tkvít i v pouhé přesile agresorů.

Aktéři šikany

O aktérech šikany, tedy dítěti (popř. dětech) šikanujícím a šikanovaném se v literatuře pro zjednodušení hovoří jako o agresorovi a oběti. U agresorů se obvykle jedná o fyzicky nadprůměrně silné jedince. Nemusí však tomu tak být vždy, setkáváme se i s typem agresorů, kteří nedostatek fyzické síly nahrazují inteligencí a krutostí a pro svůj záměr získávají silné jedince, kteří násilnou část vykonají za něj.

Říčan (1995) vyvrací zakořeněný mýtus, že agresor se stává agresorem z důvodu skrytých pocitů méněcennosti, které si šikanováním druhých kompenzuje. Podle autora je takových agresorů pouze zhruba pětina. Šikany se zpravidla dopouštějí žáci spíše sebevědomí, jistí sami sebou. Pravdou však zůstává, že u většiny z nich byl narušen raný duševní vývoj nevhodným výchovným vedením. Projevují se silnou touhou po dominanci, rádi manipulují s druhými, jejich sklony bývají do jisté míry sadistické.

Říčan (1995) zdůrazňuje, že oběti šikany se může stát téměř kdokoliv. Jak už bylo řečeno, děti se stávají oběťmi šikany především z důvodu fyzické či psychické slabosti. Šikanované však může být dítě v podstatě i kvůli nějaké své přednosti, která je vrstevníkům trnem v oku. Častými oběťmi šikany se stávají děti s odlišnou barvou pleti, děti ze sociálně slabých rodin, děti s výraznou fyzickou odlišností či děti handicapované. Typickým osobnostním profilem oběti šikany, pokud vůbec můžeme takto generalizovat, je tiché, citlivé a plaché dítě s nízkým sebevědomím. Zvláštním případem u obětí jsou takové děti, které jsou zároveň oběťmi a agresory – šikanují jiné děti.

3.7.1 Šikana u žáků s Aspergerovým syndromem

Častými oběťmi šikany se stávají žáci s postižením. Jejich bezmoc většinou plyne z nedostatečnosti v tělesném či psychickém aspektu. U žáků s Aspergerovým syndromem

bývá důvodem pro šikanu nedostatečný rozvoj v sociální oblasti, ale i další zvláštnosti plynoucí z této diagnózy.

Školní docházku mnoho lidí s AS označuje za nejhorší období svého života. Na prvním stupni zpravidla nebývají problémy tak markantní. Při dobrém vedení ze strany učitele může dítě s AS prožít šťastné roky. Potíže se často prohlubují v období staršího školního věku, kdy rozdíly mezi žákem s AS a jeho spolužáky začínají být čím dál patrnější. Mezi dětmi se více cení sociální kontakty a pro úspěch ve výuce je nutná jistá sociální obratnost, samostatnost a schopnost organizovat svůj čas a plnit povinnosti. Pro mnohé děti s AS není jednoduché přejít z „chráněného“ prostředí prvního stupně, kde se veškerý výuka odehrávala na stejném místě a vyučoval pouze jeden pedagog. Najednou se ocitnou z předvídatelnosti v naprostém chaosu. Jsou nuceny přemísťovat se z učebny do učebny a zvykat si na nové osoby. K tomu jsou navíc vystaveni zvýšenému riziku šikany. Stále více se cítí být odlišnými od svých vrstevníků a stávají se outsidersy a potenciálními oběťmi agresorů.

Dubin (2009) poukazuje na výzkum Lizy Little z roku 2002, který prokázal, že riziko šikany u žáků s PAS je až čtyřikrát vyšší než u intaktní populace. Odhaluje také výsledky dalších výzkumů, např. Heinrichsova z roku 2003, který uvádí, že 94 % lidí s autismem zažívá opakovanou šikanu, či Konstantereaseova z roku 2005, který na skupině žáků 11 – 19 let demonstruje, že všech 22 účastníků výzkumu bylo oběťmi šikany.

Podle Dubina (2005) některé projevy autismu výrazně zvyšují pravděpodobnost šikany. Nízká frustrační tolerance vedoucí k excentrickým reakcím a nápadnému chování může být záminkou k posměchu od spolužáků. Jednosměrnost uvažování u dětí s AS dráždí jejich vrstevníky. Děti s touto diagnózou se nedovedou oprostít od toho, že na ně působí několik podnětů, nezvládají je selektovat. Na ostatní děti potom mohou působit jako hloupé, protože např. nechápu sociální kontext situace. Také potíže s motorikou se mohou stát záminkou k šikanování. Stejně tak napomáhá i neschopnost čtení neverbálních signálů. Mimika a gestika je pro většinu lidí s AS naprostou záhadou, která může vést k nedorozumění v komunikaci.

Snadnou oběť činí z lidí s AS v první řadě jejich důvěřivost a až dětská naivita. „Frank ... trpí Aspergerovým syndromem. Během tělocviku se spolužáci domluvili, že si z něj vystřelí. Řekli mu, že mu učitelka ... vzkazuje, aby zašel do dívčí šatny... Frank poslechl. Když vstoupil do dívčí šatny, přivítal ho strašný jekot přítomných dívek. Vzpatoval se až v kanceláři ředitele, který mu udělil důtku za to, že vstoupil do dívčí šatny.“ (Dubin, 2009, s. 41)

Také ulpívavost na oblíbených tématech a zvláštnosti zájmů nepřispívají ke splynutí s kolektivem. Cíle posměchu z dětí s AS může tvořit také typické používání jazyka. Takové děti hovoří velmi pedantsky, působí jako malí učenci. Posměch se může objevovat také v reakci na to, že dítě interpretuje sdělení doslovně.

Problémem u dětí s AS v souvislosti s šikanou je, že Aspergerův syndrom není na první pohled viditelným postižením. V případě, kdy je šikanováno dítě, jehož postižení se manifestuje viditelně, se dítěti obvykle dostane zastánců, kteří argumentují tím, že za své projevy dítě nemůže. To se bohužel u Aspergerova syndromu nestává často, neboť je toto postižení, jak píše Dubin (2005), tak trochu neviditelné.

Žáci s AS tedy bývají typicky spíše obětí šikany. Podle Dubina (2009) však u určitých jedinců s touto diagnózou může jejich jednání působit jako šikanující. Žáci s AS, kteří se chovají násilně, se však podle něj pouze snaží „zmanipulovat“ svým jednáním okolí tak, aby pro ně bylo lépe pochopitelné, strukturované. Nejednají tak z bytostné touhy po moci. Jejich projevy tedy pramení spíše z nejistoty z nastalé situace a nedostatku schopnosti projevení empatie¹⁰. Jsou v tu chvíli vlastně zahlceni množstvím podnětů, které jim neumožňují se do druhých vcítit.

Jak lze v případě zjištění šikany ve třídě pomoci? Důležité především je, aby šikana nebyla učitelem přehlížena či dokonce tiše schvalována. Dubin (2009) uvádí několik rad učitelům k intervenci v případě zjištění počínající šikany ve třídě a také metody využitelné jako její prevenci. Velmi užitečná je metoda přehrávání rolí, která umožňuje objektivní pohled na situaci. Vhodná je i pro žáky s AS – tato metoda je používána i během nácviků sociálních dovedností, které bývají lidem s AS doporučovány. Dále hovoří o metodě „Společná věc“, kde doporučuje si s aktéry šikany před společným pohovorem popovídat krátce s každým zvlášť, přičemž je vhodné začít s iniciátorem šikany. Velmi podobná je metoda neobviňování – nijak nehodnotí jednání agresora a oběti, ale snaží se mezi nimi nastolit harmonický vztah. Oba se mohou k problému vyjádřit v klidném prostředí bez známek jakékoliv konfrontace. Další možností je zavedení tzv. schránek důvěry, kde má každý možnost anonymně vyjádřit jakýkoliv názor. Autor dále doporučuje zavedení tzv. bodového systému. V tomto programu dostávají žáci body za to, že se ke svému okolí chovají zdvořile a nápomocně. Vede to ke snížení projevů šikany a zlepšení vzájemných vztahů ve třídě. Jako prevenci šikany doporučuje také Dubin (2009) pedagogům, aby

¹⁰ Dubin (2009) popírá tvrzení některých odborníků, že lidem s AS zcela chybí empatie. Podle něj tato absence vcítění se do druhého plyne spíše z neschopnosti tohoto jedince soustředit se na více věcí najednou. Lidé s AS mají tendenci vnímat pouze vybrané detaily a pomíjet celek, což někdy v kombinaci s jejich úzkostností a deficitem v oblasti rozeznávání pocitů druhých lidí může působit poněkud urážlivě na jejich okolí.

kromě jiných žáků dávali za příklad i žáka s AS a ocenili tak ty jeho vlastnosti a dovednosti, které stojí za obdiv.

4. Výzkumné šetření

4.1 Cíle šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat kvalitu vztahů v třídním kolektivu, v němž je integrovaný žák s Aspergerovým syndromem, se zaměřením na vrstevnické vztahy právě tohoto žáka. Tento cíl je možné naplnit pouze pomocí konkrétních důkladných rozborů struktury vztahů ve třídních kolektivech, k metodologii výzkumu však blíže později. Klademe si za cíl pokusit se zhodnotit na vzorku pěti tříd ZŠ proces integrace žáka s Aspergerovým syndromem a zejména bychom rádi vymezili, které faktory podpořily úspěšnost, respektive zapříčinily neúspěch tohoto složitého procesu.

Jako **dílčí cíle** jsme stanovili následující témata, jimiž se v šetření budeme zabírat:

- postavení (sociální status) integrovaného žáka s AS;
- postavení žáka s AS a velikost třídního kolektivu;
- postavení žáka s AS a přístup třídního učitele;
- postavení žáka s AS a vliv asistenta pedagoga;
- postavení žáka s AS ve třídě v souvislosti s jeho rodinným prostředím;
- žák s AS a přátelství;
- jak vnímá žák s AS svoje postavení ve třídě;
- informovanost spolužáků a pedagogů o diagnóze AS
- sestavení případových studií žáků s AS.

4.2 Skupina respondentů

Šetření se zúčastnily vybrané základní školy z různých míst České republiky. Celkem jsme do šetření zapojili pět základních škol. Výběr těchto škol nebyl jednoduchý, neboť se nám příliš nedařilo navázat kontakt se školami, které integrují právě žáky s touto konkrétní diagnózou. Nejprve jsme se pokoušeli oslovovat školy, o nichž jsme ze zkušenosti věděli, že integrují právě žáky s AS. Takto se nám podařilo získat dvě základní školy, mnozí oslovení však spolupráci odmítli. Tuto zkušenost máme zejména s pražskými ZŠ, které jsou zřejmě dostatečně vybaveny odborníky v oblasti psychologie.

Díky terapeutovi v organizaci APLA se nám podařilo získat další kontakty na vhodné ZŠ. R. Pešek prováděl totiž na začátku roku 2012 průzkum mezi rodiči dětí s AS a vysocefunkčním autismem, v němž zjišťoval fakta týkající se integrace jejich potomků do běžného proudu vzdělávacího procesu. Od rodičů taktéž zjišťoval, s jakými konkrétními školami byli při začleňování spokojeni, s jakými méně a proč. Názvy škol pochopitelně ve

studii neuváděl, aby nepoškodil jméno školy. Nám pro výzkum názvy škol poskytl, za což mu touto cestou děkujeme. Domníváme se ovšem, že konkrétní jména škol úspěšných v procesu integrace dětí s AS by bylo vhodné někde, např. na stránkách neziskových organizací věnujících se podpoře lidí s PAS, uvést, neboť se v praxi setkáváme s opakovanými dotazy rodičů, které se týkají právě zkušeností s konkrétními ZŠ. I z Peškovy studie (2012) vyplývá, že by rodiče uvítali nějaký přehled těchto škol a domnívají se, že právě informace tohoto druhu naprosto chybí.

Respondenty tedy byli žáci a pedagogičtí pracovníci pěti ZŠ z různých míst ČR. Třídy, v nichž jsme prováděli šetření, se pohybovaly v rozmezí 4. a 7. ročníku ZŠ.

4.3 Stanovení výzkumných otázek

Na základě studia odborné literatury a osobních zkušeností s žáky s AS byly stanoveny následující výzkumné předpoklady a otázky:

Výzkumný předpoklad č. 1:

Žák s AS má ve třídní hierarchii nižší míru atraktivity než většina ostatních žáků třídy.

Výzkumný předpoklad č. 2:

Nižší počet žáků ve třídě pozitivně ovlivňuje oblíbenost žáka s AS v kolektivu.

Výzkumný předpoklad č. 3:

Žáci s AS mají nižší počet opětovaných vztahů než většina ostatních žáků.

Výzkumná otázka a):

Jak nahlízejí třídní učitelé (resp. další pedagogičtí pracovníci) na postavení žáka s AS v kolektivu?

Výzkumná otázka b):

Jakými způsoby jsou spolužáci informováni o diagnóze spolužáka s AS?

Výzkumná otázka c):

Má předchozí zkušenost pedagoga s integrací žáka s PAS vliv na postavení žáka s AS v kolektivu?

Výzkumná otázka d):

Má přítomnost asistenta pedagoga vliv na postavení žáka s diagnózou AS v kolektivu?

4.4 Výzkumná metoda, sběr dat

Jako základní, klíčovou výzkumnou metodu jsme zvolili sociometrické šetření. Tato metoda byla vybrána především proto, že se v ní promítají subjektivní a reálné názory žáků a je možné ji doplnit celou řadou zpřesňujících technik. Jako základní nástroj jsme použili dotazník B-3 (vizte přílohu č. 3), který vytvořil psycholog R. Braun k diagnostice vztahů ve třídách. Kromě tohoto byl sestaven dotazník pro pedagogické pracovníky (vizte přílohu č. 1), kteří se třídou nejčastěji přicházejí do styku. Tyto informace byly ve většině tříd dle možností doplňovány i kvalitativními metodami, analýzou školní a lékařské dokumentace žáka s AS, pozorováním ve třídách a rozhovory s pedagogickými pracovníky, popř. jednotlivými žáky. To umožnilo vytvoření poměrně komplexního náhledu na jednotlivé kolektivy. Samozřejmě, nejvhodnější by bylo, kdybychom mohli provést podrobné rozhovory přímo s integrovanými žáky s AS. Nicméně snahou šetření bylo objektivně zhodnotit situaci ve třídách tak, abychom neprozradili svůj záměr (tedy zjišťování kvality začlenění žáka s AS mezi spolužáky). Třída, ani integrovaný žák nebyli informováni o cíli šetření, abychom zbytečně na daného žáka nestrhávali pozornost. Šetření by tím totiž mohlo být nevhodně ovlivněno. Jako cíl šetření bylo žákům uvedeno mapování vztahů ve třídě všeobecně.

Základní metodu, dotazník B-3, jsme se rozhodli obohatit o techniku, která jí dodala širší kvalitativní rozměr. Využili jsme zde projektivní techniku - pracovní list Strom s postavami (vizte přílohu č. 4). Na obrázku je strom a na něm jsou rozmístěny asi dvě desítky postaviček v různých situacích a pozicích. Žáci mají za úkol představit si, že obrázek je vlastně jejich třída, spolužáci. Každý spolužák hraje ve třídě nějakou roli, přičemž děti mají do přiložené tabulky vlastními slovy vyjádřit, co má jejich spolužák s vybranou postavou společného.

Kombinací jmenovaných metod jsme získali informace, které byly mj. použity k sestavení profilů třídních kolektivů a kazuistik žáků s AS.

4.5 Charakteristika použitých nástrojů

4.5.1 Dotazník B-3

Dotazník B-3 byl sestaven v roce 1997 psychologem a pedagogem Richardem Braunem. Slouží ke zjišťování vzájemných vztahů ve třídě a sebevnímání jednotlivců v třídním kolektivu. Užívá se u nás v ČR, v Polsku a v Německu. Dle autora je dotazník určen pro žáky od 4. ročníku ZŠ až po poslední ročníky středních škol. Je taktéž použitelný i ve vyšších ročnících ZŠ praktické a samozřejmě také v dalších uskupeních, zejména

zájmových, která sdružují dětské kolektivy (např. sportovní oddíly, výtvarné kroužky, skaut...). Kromě dotazníku B-3 vytvořil Braun o rok později také dotazník B-4, který je určen pro 2. – 3. třídu ZŠ. Jednotlivé otázky dotazníku jsou obsahově i formálně přizpůsobeny věku respondentů.

Administrace dotazníku B-3 trvá dle autora asi 15 – 20 minut, vyhodnocování cca 45 minut na jeden třídní kolektiv. Domníváme se, že tyto odhady jsou zacíleny na odborníky, kteří s dotazníkem běžně pracují. Potvrdilo se nám, že doba administrace i vyhodnocení je o něco delší, zadávání se časově prodlouží zvláště u nižších ročníků ZŠ. K vyhodnocení je možné použít i počítačový program, nicméně nepodařilo se nám zajistit jeho dostupnost. Nakonec jsme však uvítali, že jsme všechny dotazníky byli nuceni vyhodnocovat ručně. Bez této zkušenosti bychom se jistě nenaučili rozlišovat jemné nuance a náznaky v testech, které rozhodně vedly k lepšímu porozumění vnitřní konzistenci testu. Domníváme se, že i díky tomu se nám povedlo mnohem citlivěji odhalovat vnitřní souvislosti v jednotlivých vztazích ve třídách.

Princip dotazníku je založen na srovnání kladných a záporných zisků jednotlivých žáků ve třídě. Děti podepíší svůj dotazník, v němž vyplňují své přátele a ne-přátele ve třídě a dále přiřazují spolužáky k daným vlastnostem, atd. (podrobněji vizte přílohu č. 3). Každé dítě tak získá určitý počet bodů, pokud od sebe odečteme kladné a záporné volby. Za otázku č. 1 (*Mezi mé přátele v naší třídě patří:*) získává každý jmenovaný 3, 2 respektive 1 bod, podle toho, zda ho spolužák jmenoval na prvním (3 body), druhém (2 body) či třetím (1 bod) místě. V otázce č. 2 (*Jako přitele/přítelkyni bych si nevybral:*) jsou podobným způsobem přidělovány naopak body záporné (tedy první místo -3 body, druhé místo -2 body a třetí místo -1 bod).

Již ze součtu těchto dvou vzniklých hodnot můžeme u každého žáka určit, jak si ve třídě zhruba stojí, jeho atraktivitu/neatraktivitu. Pro získání celkové hierarchie třídy musíme však k těmto bodům připočítat ještě zisky a ztráty ze cvičení č. 6, jehož zadání zní: *Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je: spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění, se všemi zadobře* (kladné vlastnosti); *protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý, osamocený* (záporné vlastnosti). Ke každé vlastnosti mohli žáci zapsat jedno, ale případně i více jmen, z nichž každému byl potom započítán jeden plusový bod (u kladných vlastností) či jeden minusový bod (u záporných vlastností). Jak již bylo řečeno, spojením bodového hodnocení jednotlivců ze cvičení 1, 2 a 6 nám vznikne celkové pořadí, hierarchie žáků dle oblíbenosti a neoblíbenosti. Z těchto výsledků (s přihlédnutím k výsledkům zbývajících cvičení) můžeme usuzovat na přiřazení žáků k jednotlivým sociometrickým statusům (hvězda, antihvězda, outsider, šedá eminence...). Také lze

sestrojit sociometrické matice a sociogramy, které jsou výstupem sociometrického šetření (vizte kapitolu 3.5.2).

Pokud žáky podle součtu kladných a záporných zisků z úloh č. 1, 2 a 6 seřadíme, vyjde nám výsledná hierarchie třídy, z níž můžeme usuzovat na oblíbenost/neoblíbenost jedince ve třídě. Protože je v dotazníku naznačen kvalitativní aspekt (otázka č. 6 – přiřazování vlastností), můžeme dokonce do jisté míry zjistit, proč je dané dítě oblíbené/neoblíbené. Protože je však toto zdůvodnění případné neoblíbenosti z našeho hlediska nedostatečné, rozhodli jsme se kvalitativní hledisko rozšířit o metodu nazvanou Strom s postavami, kde měli žáci možnost napsat o svých spolužácích něco bližšího. To umožnilo hlubší poznání jednotlivců ve třídě.

Otázka č. 3 v dotazníku B-3 se věnuje sebehodnocení ve třídě (*Sám sebe hodnotím jako: a) jsem vždy v centru dění; b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován, c) párkrát jsem se účastnil, ale nebyvám informován, d) zdá se, že třída o mou účast příliš nestojí, e) o dění ve třídě nejevím zájem*). U jednotlivých žáků nám umožňuje dotvářet si optimálně hledisko jeho spolužáků.

V otázce č. 4 žáci vyjadřují buď souhlas, nebo nesouhlas s pěti tvrzeními (*1. Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný. /optimální odpověď ne/; 2. Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují. /optimální odpověď ne/; 3. Stává se, že se do školy těším. /optimální odpověď ano/; 4. Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem. /optimální odpověď ano/; 5. Společné problémy řešíme většinou v klidu. /optimální odpověď ano/*). Souhlas či nesouhlas s položkami nám u jednotlivce opět může pomoci při bližším pochopení jeho postavení ve třídě. Ve výsledku u každého tvrzení spočítáme procentuální shodu s optimální odpovědí na každou otázku v rámci celé třídy. Díky této položce zjistíme, zda si třída je např. vědoma počínající šikany, zda se cítí v kolektivu dobře, zda jsou schopni jako třída spolupracovat a další důležité informace.

Otázka č. 5 má poněkud složitější zadání, proto je třeba ho dobře vysvětlit. I přesto zde však hrozí, obzvláště u mladších žáků, riziko nepochopení. V této otázce mají žáci před sebou na každém řádku dva protikladné pocity, vyjadřující opačné póly určité atmosféry ve třídě (jedná se o pocity: *důvěra x nedůvěra; přátelství x nepřátelství; spolupráce x lhostejnost; důvěra x nedůvěra; tolerance x netolerance*). Mezi každou dvojicí je na řádku umístěna číselná škála od jedné do sedmi. Žáci mají za úkol zhodnotit, k jakému se dvou pólů se na každém řádku přiklání. Pokud označí č. 1, cítí spíše pozitivní atmosféru, číslem 7 naznačují spíše negativní pocit. Z těchto škál můžeme opět získat informace u potencionálně problémových jedinců. Dále u každé položky vypočítáme

aritmetický průměr odpovědí všech žáků. Získáme tak poměrně slušný náhled na celkové pocity třídy.

4.5.2 Projektivní metoda - Strom s postavami

Jako druhou, doplňkovou metodu jsme zvolili metodu Strom s postavami (vizte přílohu č. 4). U této metody není známý autor, přesto se mnohdy v praxi používá. Vybrali jsme tuto techniku, neboť jsme se domnívali, že oproti stereotypnímu vyplňování dotazníku by tato metoda mohla žáky více zaujmout. A praxe naší domněnku povětšinou potvrdila – děti opravdu na úkolu pracovaly s nadšením a plným nasazením.

Podstatou techniky je přiřazení spolužáků k jednotlivým postavkám na obrázku. Děti mají za úkol představit si, že na obrázku je vyobrazena jejich třída, a rozhodnout, který ze spolužáků je podobný některé postavce.

Protože však bylo naším záměrem získat co nejširší možné kvalitativní hledisko šetření, rozhodli jsme se, že tuto techniku prohloubíme a k obrázku jsme pro každého žáka vyrobili tabulku (vizte přílohu č. 10). Žáci tak měli za úkol prohlédnout si obrázek, označit postavku, která jim připomíná určitého spolužáka, konkrétním číslem a potom k tomuto číslu do tabulky napsat jméno spolužáka. Do vedlejšího sloupečku děti vyplňovaly důvod, proč a čím jim postavka připomíná spolužáka. Dětem jsme vždy uvedli několik konkrétních příkladů (samozřejmě jsme dávali pozor, abychom v příkladech nevyužili konkrétní jména žáků v dané třídě). Měli jsme obavy, aby naše příklady nebyly návodné. Nicméně tato obava se ukázala jako lichá; děti mají opravdu velkou fantazii, a tak většinou námi uvedené příklady neopakovaly, ale vymýšlely své konkrétní důvody.

Děti byly upozorněny, že podobnost se má zakládat především na vnitřních charakteristikách, na vlastnostech spolužáků (např. postavka je podobná Pepíkovi, protože je kamarádský). Toto omezení jsme začali zdůrazňovat především v dalších třídách, teprve u té první jsme si povšimli, že děti často přiřazovaly spolužáky k postavkám na základě popisu vnější podobnosti či popisu činnosti (například postavka vypadá jako Pepík, protože leze).

4.5.3 Dotazník pro pedagogické pracovníky

Dotazník pro pedagogické pracovníky (vizte přílohu č. 1) jsme do šetření zařadili jako písemný podklad, který zajistil doplňující informace k co nejobektivnějšímu zhodnocení vztahů ve třídě. Díky tomuto dotazníku jsme mohli porovnat přístup a představu učitele o atmosféře v kolektivu s tím, jak situaci vnímají děti.

Dotazník čítá 22 otázek a má rozsah 3 strany. Některé otázky mají výběr z několika odpovědí, jiné jsou otevřené. V hlavičce je třeba vyplnit základní údaje vztahující se k

výzkumu, tedy školu, město, třídu, jméno integrovaného žáka s AS a jako doplňující informaci také délku pedagogické praxe respondenta.

Dotazník je určen zejména pro třídní učitele, další vyučující, kteří působí ve třídě, asistenty pedagoga, ale také pro vedení školy. Proto je hned první otázka zaměřena na zjištění této informace. Záměrně jsme do dotazníku nezařazovali kolonku k vyplnění jména respondenta. Domníváme se, že toto pro testování není podstatné a nebylo naším záměrem v respondentech vyvolat pocit, že se pozornost soustřeďuje na ně a že testováním chceme nějakým způsobem hodnotit jejich pedagogické působení ve třídě. Proto jsme se tedy spokojili s označením jejich funkce.

V dalších otázkách jsme zjišťovali konkrétnější informace o zkušenostech učitele: *jak dlouho působí ve třídě a zda se v předchozí pedagogické praxi již setkal s diagnózou Aspergerův syndrom*. Poté jsme se zaměřili na zjišťování skutečností o celém třídním kolektivu: *zda jsou ve třídě integrovány i další děti s jinými diagnózami; jak fungují vztahy v kolektivu, jak se třída jeví jako skupina; jestli se ve třídě vyskytla šikana, jak třída přijímá žáka s AS, zda vůbec o jeho diagnóze spolužáci vědí*. Dále nás zajímala situace kolem integrovaného žáka: *zda je součástí třídy od začátku školní docházky (tzn. od 1. ročníku); jak vychází s vyučujícími; zda má ve třídě nějaké kamarády; jak pedagog odhaduje postavení žáka s AS v kolektivu, jaké jsou osobnostní zvláštnosti žáka – zda má nějaké vyhraněné zájmy související s diagnózou AS, jestli má zájem o přátelství se spolužáky; jaké jsou jeho osobnostní klady i zápory; zda se projevuje problémové chování, jestli pracuje podle individuálního vzdělávacího programu*. Nakonec nás zajímal celkový přístup školy a pedagogů k této problematice, zejména *zda škola zajišťuje nějaká zvláštní opatření při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kolik je na škole asi celkem integrovaných žáků; jaké speciální metody a formy výuky využívá učitel při výuce ve třídě s integrovaným žákem*.

4.5.4 Kvalitativní rozhovory s pedagogy a žáky a záznamy z pozorování v hodinách

Na většině škol jsme měli možnost si během přestávek, případně i speciálně vyhrazených hodin popovídat jak s pedagogy, tak i s některými žáky. Rozhovory s pedagogy byly polostrukturované, s žáky víceméně nestrukturované, připraveny byly pouze hrubé tematické okruhy. Rozhovory s pedagogickými pracovníky jsme zaznamenávali audio technikou, rozhovory s žáky nikoliv. Z těchto neformálně vedených rozhovorů se nám v mnohých případech podařilo získat mnoho důležitých informací.

Přestože otázky do rozhovorů byly předem připravované minimálně, odpovědi ukázaly více, než bychom očekávali. Žáci i učitelé byli v neformální atmosféře možná

ochotni prozradit více, než by to udělali při připravovaném strukturovaném rozhovoru. Rozhovory byly další doplňující metodou, která nám posloužila k dokreslení charakteru vztahů v jednotlivých třídních kolektivech.

Rozhovory s pedagogy trvaly zpravidla 10 - 15 minut maximálně. V příloze č. 8 uvádíme ukázkou přeepsaného rozhovoru s třídní učitelkou.

Mimo jiné jsme šetření doplnili také přímým krátkodobým pozorováním ve všech pěti třídách. Pozorování byla zpravidla v rozsahu 1-2 vyučovacích hodin. Jako způsob záznamu byly zvoleny terénní zápisy, které umožňují soustředit se i na detaily. Zápisy byly prováděny spíše heslovitě a doplňovány vlastními poznámkami a dojmy. Následně jsme tyto heslovité zápisy přetvořili v celé věty a ve stejný den pozorování jsme záznamy doplnili zapamatovanými poznatky. V příloze č. 7 uvádíme ukázkou zápisu z pozorování.

4.6 Administrace dotazníků

Dotazníky jsme ve všech třídách zadávali osobně. Vypracování předcházelo zadání pokynů pro žáky. Po příchodu do třídy jsme byli zpravidla stručně představeni žákům třídní učitelkou, popř. ředitelkou/ředitelem školy. Sami jsme obvykle dodali několik podrobností o tom, odkud přijíždíme a čemu se věnujeme ve studijní i pracovní oblasti. Dále jsme žáky poprosili o spolupráci na diplomové práci; každý, kdo by se nechtěl účastnit, měl právo odmítnout. S takovým jednáním jsme se však během šetření nesetkali.

Žákům bylo stručně vysvětleno, o co se v práci jedná. Nesdělovali jsme však, že se ve výsledku budeme zaměřovat na jejich integrovaného spolužáka, abychom zbytečně neovlivňovali výsledky průzkumu. Žáky jsme tedy seznámili s tím, že pomocí dotazníku B-3, který byl mezitím rozdán, budeme zjišťovat vztahy ve třídě, jak se spolu kamarádí či nekamarádí, jak dokáží společně jako třída řešit problémy a jak se v kolektivu cítí oni sami jako jednotlivci. Snažili jsme se, zvláště v nižších ročnících, podat tuto informaci co nejsrozumitelněji tak, aby naše vyjadřování odpovídalo jejich věku.

Zároveň jsme žáky upozornili, že mají odpovídat co nejupřímněji a každý sám za sebe. Také jsme samozřejmě slíbili, že výsledky nebudou nikomu ze spolužáků konkrétně sdělovány, ani nikde zveřejněny. Vysvětlili jsme jim, že z jejich dotazníků pouze uděláme celkové shrnutí, které dostane třída k dispozici. Nikdo však nebude konkrétně jmenován.

Když měl každý před sebou výtisk dotazníku B-3 a také seznam jmen všech (i chybějících) členů třídy, stručně jsme vysvětlili otázku po otázce. Zvláště jsme se zaměřili na otázku č. 5, škálování, a také jsme si se žáky vysvětlili několik pojmů z tohoto cvičení, které obvykle dětem, zvláště těm mladším, dělá problémy. Podobně jsme se zaměřili i na některé vlastnosti ze cvičení 6, které třeba nebyly zcela jasné. Poté jsme dětem sdělili, že

mohou začít pracovat a že práce není časově omezena. V hodině bychom však měli stihnout ještě druhou techniku. Na závěr jsme zodpovídali případné dotazy žáků.

Zatímco žáci pracovali na dotazníku B-3, začali jsme pomalu rozdávat rubovou stranou vzhůru otočený list s další aktivitou – Strom s postavami. Po skončení práce na dotazníku B-3 jsme přistoupili k vysvětlování projektivní metody Strom s postavami. Každý dostal před sebe dva papíry – samotný obrázek stromu s postavičkami a tabulku se třemi sloupci – číslo, jímž je postavička označena na obrázku, jméno spolužáka a proč je podobný postavičce. Při zadávání jsme se nesečkali s problémem při pochopení zadání, děti chápaly princip vyplňování tabulky bez problémů. Jen u některých žáků jsme zaznamenali příliš jednoduché a povrchní důvody připodobnění postavičky ke spolužákovi. Domníváme se, že pro žáky byla aktivita ve většině příjemná, někteří se po dokončení práce dokonce ptali, jestli si můžou obrázek vybarvovat a jestli bychom pro ně neměli jeden výtisk domů.

Zatímco žáci vyplňovali oba dotazníky, pedagožky (popř. i asistenti pedagoga), které byly zpravidla ve třídě přítomny, vyplňovaly dotazník pro pedagogické pracovníky. V některých případech jsme dotazník posílali dopředu e-mailem, nebo naopak nechávali ve škole k pozdějšímu vyplnění. Pokud byli ve třídě přítomni asistenti pedagoga, popř. existovali další učitelé, kteří třídu dobře znají, zadali jsme jim dotazník též.

Po skončení vyplňování, které se zpravidla vešlo do jedné vyučovací hodiny, tedy 45 minut, jsme třídě poděkovali a ještě jednou připomněli, že informace o tom, jak dotazníky vyplňovali, je vhodné si nechat pro sebe. Zdůraznili jsme, že se uvidíme ještě při zveřejnění všeobecných výsledků, které jsme na začátku hodiny slíbili.

Pokud jsme měli svolení od pedagoga, zůstávali jsme ještě ve třídě na jednu či více hodin pozorování třídy. Během přestávek jsme také měli možnost pozorovat kolektiv a přirozené způsoby chování žáků vůči svým vrstevníkům i učitelům. Pokud bylo třeba nebo jsme to považovali za vhodné, provedli jsme krátké, neformální rozhovory s vybranými žáky, popř. pedagogy. O rozhovorech, které jsme nenahrávali, jsme si dodatečně vytvořili záznamy.

4.7 Vyhodnocení dotazníků a zpětná vazba třídě a pedagogům

Vyhodnocení obou dotazníků jsme prováděli co nejdříve po jejich zadání. Školám jsme slíbili standardně výsledky do týdne, maximálně čtrnácti dnů, což je podle našeho názoru ideální doba, aby se dětem informace vyplňované v dotazníku rozležely v hlavě a aby přesto obsah dotazníku a vše, o co v testování šlo, udržely v čerstvé paměti.

Vyhodnocení obou dotazníků muselo nutně provázet zohlednění doplňkových podkladových materiálů, tedy zejména informací získaných z dotazníku pro pedagogické pracovníky, z pozorování a rozhovorů s žáky a učiteli.

Dílním cílem šetření bylo sestavit srozumitelnou závěrečnou zprávu pro třídního učitele a další pedagogy, která reflektuje stav klimatu ve třídě. Pro každou třídu, v níž jsme šetření prováděli, jsme sestavili písemný rozbor celé situace v rozsahu cca 5 – 10 stran, který obsahoval podrobnou analýzu problémových aspektů vrstevnických vztahů (ukázka profilu třídy – vizte přílohu č. 6). Mimo jiné byly v těchto zprávách stručně v jednotlivých bodech nastíněny výsledky klíčových otázek z dotazníku B-3; zprávy obsahovaly hierarchii žáků ve třídě podle oblíbenosti, sociometrické matice (přílohy 5 A-E) a popř. jednoduché sociogramy s podrobnými popisky. Navíc jsme rozesílali dokument s návrhy na zlepšení stavu třídního klimatu (vizte přílohu č. 9).

Pro žáky jsme si připravili obecné shrnutí výsledků, v nichž jsme se zaměřovali na celkovou situaci ve třídě. Uváděli jsme, zda je kolektiv soudržný či nikoliv, zda si jako jednotlivci dokáží pomoci, zda je mezi nimi někdo, koho, byť třeba nevědomky, vylučují. Nebyl však jmenován nikdo konkrétní. Shrnutí jsme zpravidla měli možnost dětem přednést osobně, pouze v jedné škole (třída E) se bohužel nepodařilo dohodnout termín následného setkání z důvodu velké vzdálenosti a časové zaneprázdněnosti pedagožky. V tomto případě jsme zpětnou vazbu poskytli třídní učitelce e-mailem a ona žáky o výsledcích informovala.

Pokud jsme ve třídě narazili na nějaký problém, snažili jsme se vždy třídu motivovat k tomu, aby se pokusila problém vyřešit. Společně jsme vymýšleli možná řešení, jak vztahy vylepšit a upevnit.

Jestliže měla škola zájem, nabízeli jsme také hodinu či dvě, které bychom věnovali práci se třídou. Poučili jsme pedagogy, že testování by mělo být v sociometrii vždy jen prvním krokem, následně je vhodné dle zjištěných informací zahájit intervenci.

Měli jsme připravené rozmanité techniky, které se využívají k upevnování vztahů a bližšímu seznamování jednotlivců v kolektivech. Jedná se o tzv. psychohry, které mívají u žáků ZŠ i SŠ zpravidla velký úspěch; málokdy se najde někdo, kdo se nechce účastnit (samozřejmě na neúčast má každý žák právo). Výhodou je, že výběr technik je možné uzpůsobit konkrétním potížím v dané třídě, vyplývajícím z výsledků šetření. Z pěti škol využily této nabídky tři (třídy A, C a D).

Školám jsme ponechali náš kontakt, aby se na nás mohli pedagogové obrátit v případě dalších dotazů či nejasností. Od skončení testování pro diplomovou práci se nám již ozvala paní ředitelka jedné ze ZŠ, zda bychom byli ochotni otestovat ještě jednu její

třídu, u níž se vyskytly nějaké potíže související s třídním klimatem. Tuto nabídku jsme přijali, byli jsme rádi, že byla škola s našimi službami spokojená a rádi jsme jim pomohli znovu.

4.8 Obecný průběh následné intervence ve třídách a příklady použitých aktivit

Ve třech třídách, v nichž nám bylo umožněno vyzkoušet si s žáky po sdělení výsledků i následnou intervenci, jsme nasbírali cenné zkušenosti. Všechny aktivity se třídou se odehrávaly v kruhu. U tříd, v nichž je integrován žák s AS, je dobré aktivity zaměřit zejména na rozvoj sociálních dovedností. Hájková a Strnadová (2010) vymezují typy sociálních dovedností dle Conwaye (2008): dovednosti v oblasti mezilidských vztahů, sociální dovednosti spojené s vrstevníky, sociální dovednosti zaměřené na potěšení učitele, chování zaměřené na vlastní osobu, asertivní dovednosti a komunikační dovednosti.

Naše působení, které trvalo cca 90 minut v každé ze tříd, mělo několik fází. Po sdělení výsledků sociometrického šetření a diskuzi o nich navazovala krátká přestávka. Po ní jsme s žáky intervenční fázi zahájili tím, že jsme společně stanovili pravidla, jimiž se při sezení budeme řídit. Nechali jsme pravidla žáky samotné navrhovat, nicméně součástí pravidel vždy bylo to, že účast na jednotlivých aktivitách je dobrovolná a lze ji odmítnout. Také se pokaždé objevilo pravidlo o nepřerušování druhých, pokud hovoří, a právo na vlastní názor.

Poté jsme zahájili tzv. rozehrávací fázi, v níž jsme zapojili povětšinou pohybové hry, které mají za úkol žáky odreagovat a rozhýbat. Nejčastěji se jedná o hry pohybového charakteru. Tato fáze trvala asi 10 minut. Zařadit lze např. hry typu *Místa si vymění ti, kdo...*, *Tleskaná* (předávání slova tleskáním a opakováním jména spolužáka).

Následuje blok tematických her, které jsou klíčovým bodem programu. Dle Brauna (2008) je především důležité navodit u dětí tu správnou motivaci, vysvětlit jim, za jakým účelem intervenci ve třídě provádíme. Tyto hry mají cílený psychologický podtext a je nutné zajistit dobré metodologické zvládnutí hry. Mají za úkol zprostředkovat žákům určitý typ prožitku, který pro ně není běžný. Může se jednat o hry poznávací, sebepoznávací, kooperativní, kohezní, komunikační či hry na podporu sebevědomí žáků. Je ovšem doporučováno, aby byly hry zaměřeny pouze na jednu oblast. (Braun, 2008)

Aktivit, které můžeme využít pro hlavní část sezení, je mnoho. Uvedeme si několik z nich, které jsme skutečně použili. Jednalo se např. o hru, kdy mají žáci za úkol seřadit se do řady podle data narození. Aktivita zapojuje jejich schopnost využívat možností neverbální komunikace. Známa je též aktivita *Erb*, která probíhá tak, že děti dostanou list

s předtisknutým erbem rozděleným na čtyři části. Do každé části kreslí symboly vyjadřující odpovědi na čtyři otázky: Jaký jsem? Co čekám od života? Co čekám od této třídy? Co čekám od této školy? Do stuhy, která je pod erbem, by žáci měli napsat nějaké motto, které je jim osobně blízké a jímž se řídí. Aktivita cílí na uvědomění si osobních postojů, podporuje soudržnost kolektivu. Aktivita může být i cenným diagnostickým nástrojem, lze z ní získat mnoho informací. (Janoušková)

Mezi hry, které se zaměřují především na navození pozitivního třídního klimatu, řadíme dále například hru *Ruka*. Jedná se o krátkou hru, která je využitelná spíše od 2. stupně ZŠ. Aktivita není časově náročná, každý žák potřebuje papír a tužku, na níž obkreslí obrys své ruky a papír na druhé straně podepíše. Hra má několik variant. Lze ji hrát tak, že každý žák dostane jeden obrys ruky svého spolužáka a má za úkol napsat o něm něco hezkého, něco, co tento jedinec přináší kolektivu. Vytváří se tak zpětná vazba. Jinou možností je, že se papíry pošlou po třídě a žáci ke každému spolužákovi poznamenají nějaký krátký pozitivní vzkaz. Jiná verze nabízí možnost, kdy žáci do svého obrisu ruky naopak píšou něco negativního, něco, co jim ve třídě vadí, nebo přímé vzkazy někomu ve třídě. U této poslední možnosti je třeba, aby žáci věděli, že nesmí používat žádné vulgarismy nebo psát zle míněné vzkazy. Organizátor sezení potom vzkazy vybere a anonymně čte nahlas napsané vzkazy. U této techniky je třeba mít na paměti, že se jedná o citlivé téma pro řadu dětí a že práce s emocemi musí vždy být opatrná. Organizátor musí hledět na to, aby se žádné dítě nedostalo do citové nepohody. (Národní ústav pro vzdělávání, 2012)

Na závěr je třeba zařadit několik her k uzavření celého bloku, tzv. uvolňovací hry. Může se jednat např. o hru *Molekuly*. Žáci se po prostoru pohybují jednotlivě, jako atomy. V okamžiku, kdy organizátor hry zakřičí určité číslo, mají žáci za úkol se shluknout do skupinek příslušného počtu. Ti, co přebývají, vypadávají.

Následuje ukončení aktivit, které se zpravidla uskutečňuje formou podání zpětné vazby. Braun (2008) hovoří o tzv. kolečku, a to z toho důvodu, že se doporučuje, aby děti hovořily v kruhu jeden po druhém. Děti vyjadřují své pocity, připomínky a návrhy, týkající se proběhlého sezení.

Skupinová práce se třídou jako součást primární prevence musí nutně mít svá pravidla a zásady, které je třeba dodržovat. Pokud se jedná o první stupeň práce s žáky, formou zážitku během výuky, nebývá problém, aby takové aktivity vedli pedagogové se vzděláním doplněným krátkodobými kurzy. Druhý stupeň, jehož podstatou je dlouhodobé vedení třídy a pro nějž se užívá název management či koučink školní třídy, bývá naplňován v rámci tzv. třídnických hodin. Tento typ aktivit by měl vést odborně i osobnostně

způsobitý pedagog, zkušený v oblasti vedení třídy. Třetí stupeň, tzv. intervence, popř. krizová intervence, patří do rukou odborníkům, tedy psychologům či speciálním pedagogům. Jedná se o soubor činností, jejichž úkolem zabraňovat rozvoji negativních vlivů v oblasti sociálních vztahů ve třídě. Intervence odborníka je odborný vstup do třídního kolektivu, který si klade za cíl dosáhnout určitých změn v chování žáků, jejich vzájemných vztazích a v klimatu třídy (Friedlová a kol., 2012). Je velmi důležité postupovat, a to obzvláště v případech, kdy je riziko rozvoje sociálně patologických jevů ve třídě vysoké, skutečně ostražitě a pamatovat na to, že pracujeme s emocemi žáků. (Braun, 2008)

Během práce se třídami bylo třeba dávat velký pozor na to, aby se zapojením do kolektivní práce neměl problém žádný z žáků. Zejména jsme se zaměřovali na to, aby se účastnil i žák s AS, aniž by byla jakkoliv narušena jeho psychická pohoda. Samozřejmě jako všichni žáci měl i žák s AS možnost určité typy her odmítnout. Toto se nám při intervenci ve třídě stalo pouze jedenkrát, u žáka s AS, který řekl, že ho hra nebaví. Další aktivity se však již bez problémů účastnil.

Vzhledem k tomu, že většina žáků s AS, v jejichž třídách jsme intervenci prováděli, byli svými spolužáky dle výsledků sociometrického šetření víceméně vylučováni, zaměřili jsme aktivity právě na podporu koheze třídy a navázání komunikace mezi žáky. Vzhledem k tomu, že všichni žáci s AS též trpěli spíše nedostatkem sebevědomí, rozhodli jsme se zařadit i hru na jeho rozvoj.

V každé ze tříd jsme postupovali velmi individuálně, jednání i činnosti jsme přizpůsobovali aktuální atmosféře ve třídě a stavu mysli dětí. V zásadě jsme se všude drželi výše načrtnutého schématu (vyhodnocení sociometrie, diskuze, přestávka, zahřívací hry, tematické hry, uvolňovací hry, kolečko). Jediný problém, na který jsme narazili, byl v případě třídy D, nicméně se ho podařilo okamžitě vyřešit. Marián M., chlapec, který má tendenci ze sebe ve třídě dělat „šáška“, se společně s Šimonem V., žákem s AS, při jedné z rozehrívacích her rozdováděli natolik, že vyloženě rušili průběh sezení. Situaci jsme řešili tak, že se činnost okamžitě ukončila a přešli jsme k jiné, klidnější aktivitě. Marián se situaci přizpůsobil, u Šimona tyto projevy přetrvávaly. Asistent pedagoga ho na chvíli odvedl do vedlejší místnosti. Po deseti minutách se Šimon vrátil klidný a mohl se zapojit znovu do aktivit se třídou.

Ve třídě A se domníváme, že došlo k výraznému pokroku od doby, kdy jsme ve třídě zadávali sociometrické testy a absolvovali pozorování výuky. Zdá se, že sezení s krajskou koordinátorkou na problematiku PAS, které mezitím třídní učitelka domluvila, splnilo svůj účel. Náš dojem se shodoval s názorem pedagožky, že děti jsou od té doby, co

jim bylo vše ohledně Alexandrovy diagnózy znovu vysvětleno, mnohem tolerantnější než dříve.

Třída D byla co do vztahů podle výsledků sociometrie nadprůměrná. To se nám potvrdilo i během intervence, děti se k sobě chovají velmi hezky a vzájemně se dobře znají. Intervence se v tomto případě výjimečně účastnila paní učitelka i asistent pedagoga, a to na žádost dětí. Ohledně vztahu žáka s AS a třídy nebylo třeba nijak zasahovat, Šimon je ve třídě plně začleněn a má zde své místo. Domníváme se, že pedagogické působení v oblasti vztahů naprosto postačuje. Se třídou jsme se tedy během intervence zaměřili na obecné hry k vzájemnému poznání a podpoře sebevědomí.

V poslední třídě, kde jsme měli možnost provést intervenci, ve třídě C, se na vztazích mezi Jakubem a třídou zatím bohužel mnoho nezměnilo. Věřím však, že se nám podařilo aktivitami prováděnými se třídou nastavit pozitivnější vnímání Jakuba jako individuality. Ve hře *Ruka* získal i několik moc hezkých charakteristik. Podle našeho názoru mělo provádění sociometrie a dalších aktivit v tomto případě smysl, neboť bylo pozitivně nastartováno zapojení Jakuba do třídy i přes jeho občasné problémové chování. Zejména jsme byli potěšeni, že po našem rozhovoru při zadávání testů se Jakubova asistentka pedagoga rozhodla dohledat si mnohem více informací o tom, jakými způsoby lze žáka s AS zapojovat do kolektivu dětí.

5. Rozbor sociometrického šetření v jednotlivých třídách

5.1 Třída A – 4. ročník

Základní škola, jejíž součástí je třída A, se nachází ve větším městě na severu Čech. Zajišťuje výuku v devíti ročnících v plném rozsahu, funguje tu tedy první i druhý stupeň. Ve školním roce 2012/2013 bylo otevřeno 27 tříd a školu navštěvuje přes 650 žáků. Průměrně tedy na jednu třídu připadá asi 24 žáků. Je zde zaměstnáno 47 pedagogických pracovníků. ZŠ se nachází poměrně blízko centra města a je umístěna v komplexu postarší školní budovy typické pro dobu minulého režimu. Školu čeká v blízké době rekonstrukce.

S paní učitelkou třídy A jsme navázali telefonický kontakt, který zprostředkoval ředitel školy poté, co jsme ho oslovili se svou nabídkou. Myšlenka provedení sociometrického šetření ho zaujala, proto nám umožnil zkontaktovat třídní učitelku 4. ročníku. Protože se škola nachází poměrně daleko od Prahy, trvalo nám s paní učitelkou nějakou dobu, než se podařilo najít vhodný termín k provedení šetření.

Paní učitelka působila už po telefonu velmi komunikativně a energicky. Byla naší prací zaujata, aktivně se vyptávala na podrobnosti jak po telefonu, tak i později, při osobním setkání.

Sociometrii jsme nakonec domluvili na polovinu června 2012. Jelikož se jednalo o dobu před koncem školního roku, děti byly zvyklé na konání nejrůznějších mimoškolních akcí a dalších aktivit. Problémem však bylo, že se žáci jeví mnohem méně ukázněni než během zbytku školního roku. Paní učitelka nás na toto upozornila, nicméně situaci se podařilo bez problémů zvládnout.

Na osobním setkání (zrealizovali jsme ho v době, kdy měli žáci mít hodinu TV vedenou jiným vyučujícím), které šetření předcházelo, jsme se dozvěděli mnoho přínosných informací. Paní učitelka nám nejprve prozradila nějaké informace o sobě: že učí již 24 let, celý život vyučovala technické předměty (zejména matematiku a fyziku) na druhém stupni a nyní je prvním rokem třídní učitelkou 4. ročníku (tedy na 1. stupni). Práce s mladšími dětmi ji baví, ale přiznává, že více si rozumí se staršími žáky. Ve třídě, která čítá 21 žáků, z toho pouze 7 děvčat, vyučuje český jazyk, matematiku, přírodovědu a informační a komunikační technologie. S diagnózou Aspergerův syndrom se třídní učitelka setkala již dříve ve své pedagogické praxi, nikdy však nebyla třídní učitelkou takového žáka.

Pohled třídní učitelky na třídu A:

Svou třídu mi popsala jako bezproblémovou a vzhledem k věku i poměrně soudržnou, i když připouští, že podskupinky se ve třídě tvoří, především podle zájmů. Nicméně předpokládá, že pokud by se u některého žáka objevil problém, ostatní by neváhali mu s jeho řešením pomoci. Kromě žáka s AS (Alexandr K.) je ve třídě integrován i žák s poruchou sluchu.

Při dotazu na šikanu či výchovné problémy ve třídě byly drobné potíže učitelkou připuštěny. Konkrétně se jednalo o zesměšňování spolužačky (Veronika L.), které se někteří spolužáci posmívají pro její nadváhu. Podle vyučující se jednalo o slovní urážky či nadávky, k fyzickému útoku nedošlo. Na můj dotaz, zda se situace nějak blíže řešila, např. se školním psychologem, mi byla podána odpověď, že nikoliv. Problémy řešila pouze ona jako třídní učitelka, a to běžným výchovným usměrňováním chování spolužáků. Problémy u této dívky jsme zaznamenali i při samotném šetření ve 4. ročníku – děti se spolužačce posmívaly a pokřikovaly na ni. Situaci této dívky a rozbor jejího postavení ve třídním kolektivu jsme podrobně rozebrali ve zprávě o šetření, kterou jsme pedagožce zaslali e-mailem. Potíže u žáka s AS v souvislosti s šikanou paní učitelka vůbec nezmínila.

Žák s AS Alexandr K. je podle třídní učitelky třídou přijímán víceméně bezproblémově, žáci se dle jejích slov snaží chlapce tolerovat a respektovat jeho odlišnosti. Spolužáci byli s diagnózou seznámeni v nižším ročníku předchozí třídní učitelkou ve formě přednášky. Alexandr na přednášce nebyl přítomen. Současná třídní učitelka s kolektivem prozatím neměla potřebu téma probírat. S vyučujícími Alex vychází bez problémů, prospěch se pohybuje ve většině předmětů mezi jedničkami a dvojkami. Vyniká ve vlastivědě (zvláště mapy jsou jeho doménou). Málo hbitý je v hodinách tělocviku, což může být spojeno s diagnózou AS (symptom dyspraxie). Alexandr se podle učitelky snaží do kolektivu zapadnout a tato vzájemná snaha poklidných vztahů ve třídě je údajně oboustranná. Podle pedagožky má žák s AS ve třídě přátele, zmínila dva konkrétní chlapce (Karel H., Jan L.).

Alexandr se vyznačuje především překotnou mluvou, nekontrolovatelností projevů (výkřiky), nízkou schopností koncentrace. Má velmi široké encyklopedické znalosti, zejména ve „svých“ tématech, např. mapy. O přestávkách vyhledává samotu, do dění v kolektivu se nezapojuje. Obvykle chodí v této době do kabinetu za učiteli.

Třídní učitelka příležitostně využívá asistenta pedagoga, který funguje ve více třídách na dané škole vždy dle potřeby. Pokud je třeba, nasazuje u Alexandra soukromé doučování a je v pravidelném kontaktu s maminkou pro případ, že by bylo potřeba řešit nějaké problémy. Škola dále využívá kontaktu s poradenským zařízením, v případě žáka

s AS však zatím není tato možnost pravidelně využívána. Pedagožka ve výuce zpravidla nepoužívá žádné alternativní výukové metody, preferuje frontální výuku s občasným zařazením referátů či práce ve skupinkách, někdy využívá i práci na počítačích. Alexandr pracuje podle individuálního vzdělávacího programu, který je průběžně aktualizován.

Výsledky sociometrie – třída A

Z otázek č. 1, 2 a 6 z dotazníku B-3 (vizte přílohu č. 3) bylo za pomoci součtu získaných kladných a záporných bodů vypočítáno pro každého žáka číselné vyjádření, které nám po sestavení celkové hierarchie třídy poví mnoho o atraktivitě, resp. neatraktivitě jednotlivců v rámci třídního kolektivu. Ve třetím sloupečku potom najdeme vypočtený pozitivní sociometrický index pro jednotlivé žáky. Údaje pro tento výpočet jsou však převzaty pouze z otázek č. 1 a 2 dotazníku B-3.

Jméno	Součet kladných a záporných voleb	Pozitivní sociometrický index
Tomáš Hl.	28	0,28
Tereza P.	19	0,28
Jaroslav Z.	16	0,33
Tomáš Ho.	16	0,22
Marek D.	12	0,33
Tomáš D.	11	0,28
Nikol H.	7	0,17
(Jan L.)	6	0,11
Samuel K.	3	0,06
Dominik Č.	3	0
Štěpán S.	1	0,11
Zdeněk K.	1	0,17
Aneta H.	-2	0,28
Karel H.	-3	0,11
Veronika J.	-4	0,06
(Andrea Z.)	-6	0,11
Carolina P.	-9	0,28
Michal Z.	-10	0,11
Veronika L.	-11	0,28
Daniel P.	-22	0,06
Alexandr K.	-39	0

Tabulka 1 – Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy A

Z tabulky ¹¹ vyplývá, že třída poměrně ostře rozlišuje mezi oblíbenými a neoblíbenými spolužáky. 43 % žáků třídy se nachází v záporných číselných hodnotách, což je poměrně velký podíl. Z tabulky můžeme vyčíst, že velmi silné postavení má ve třídě chlapecká supina, vedená Tomášem Hl. Kolem sebe má skupinku chlapců, jmenovitě Jaroslava Z., Tomáše Ho. a Marka D., kteří získali samé kladné volby. Silnou pozici má ve třídě z děvčat Tereza P., která je téměř všemi bez výjimky oblíbená. Mohla by být společně s Tomášem D., který má vysoký počet kladných i záporných voleb, hvězdou třídy.

Opomíjenými žáky ve třídě jsou Dominik Č. a Samuel K., kteří byli svými spolužáky nejméně zmiňováni v otázkách 1, 2 a 6. Mezi outsidersy třídy bychom potom jednoznačně zařadili Alexandra K. (žák s AS; k němu později blíže), Daniela P. a Michala Z. Trochu jiná situace nastala u Veroniky L., která je ve třídě neoblíbená a sama o přátelství výrazně stojí. Neví však, jak překonat výsměch a odmítání ze strany spolužáků. Zde by jistě bylo třeba situaci řešit.

U otázky č. 3 z dotazníku B-3 zjišťujeme sebevnímání žáka, to, jak se cítí ve své třídě. 47 % žáků zvolilo odpověď B (občas se účastním a jsem informován o akcích); 42 % žáků zvolilo odpověď C (párkrát jsem se akcí účastnil, nebývám informován) a 11 % žáků zvolilo odpověď D (zdá se, že třída o mou účast příliš nestojí). Mezi žáky, kteří zvolili odpověď D, byli právě dva z žáků, kteří byli spolužáky označeni za outsidersy (Veronika L., Daniel P.). Je vidět, že svou situaci ve třídě sami pocítují a jsou si jí vědomi.

Kvalitu kolektivu jsme zjišťovali v otázce č. 4. Výsledky byly následující:

1. Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný. 79 % žáků souhlasí
2. Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují. 95 % žáků souhlasí
3. Stává se, že se do školy těším. 63 % žáků souhlasí
4. Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem. 79 % žáků souhlasí
5. Společné problémy řešíme většinou v klidu. 42 % žáků souhlasí

Zarážející je zejména první a druhá položka. 79 % žáků ví, že ve třídě je někdo, kdo je nešťastný, a dokonce 95 % žáků tvrdí, že ve třídě je někomu ubližováno. Je vidět, že sami žáci tuší, že v jejich vztazích ve třídě není všechno úplně v pořádku. Z doplňující techniky Strom s postavami, kde děti vyplňovaly charakteristické povahové rysy svých spolužáků, ale vyplývá, že tímto člověkem, kdo je nešťastný a komu je ubližováno, míní naprostá většina zřejmě spolužačku Veroniku L. Ta je totiž třídou většinou pocítována

¹¹ Žáci, kteří se pohybují v záporných bodech, jsou označeni kurzívou. Chybějící žáci jsou označeni závorkami. Žák s AS je navíc vyznačen tučným písmem.

jako někdo, koho by jim mělo být líto, kdo je obětí. Na rozdíl od chlapce s AS Alexandra K., kterého vnímají spíše jako nepřítele, někoho, kdo ubližuje ostatním.

Otázka č. 5 rozebírá pocity žáků ve třídě. Hodnocení probíhá škálově (1 nejvíce kladný pocit, 7 nejvíce záporný pocit). Z odpovědí celé třídy je vypočítán aritmetický průměr. V této třídě dopadly výsledky následovně:

Pocit bezpečí – 2,5

Pocit přátelství – 2,6

Atmosféra spolupráce – 3,1

Pocit důvěry – 3,4

Tolerance – 3,6

Vyšší je průměr zejména u položky týkající se pocitu důvěry a tolerance, ale celkově můžeme z výsledků vyčíst, že třída není příliš pozitivně laděna.

Výsledky sociometrie - žák s AS Alexandr K.

Největším problémem je u Alexandra neopětování kladných vztahů, žádné z dětí ho neoznačilo za přítele. Naopak byl mnoha hlasy označen jako někdo, koho by si žáci za přítele nevybrali. Alexandr nevychází zejména s Michalem Z., přiřadil mu většinu záporných vlastností z otázky č. 6 (protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý). Sám by si jako přátele vybral převážně výrazně oblíbené žáky (Tomáš H., Marek D.), takže z toho lze usuzovat, že o úspěch u dětí a o přátelství ve skrytu duše stojí.

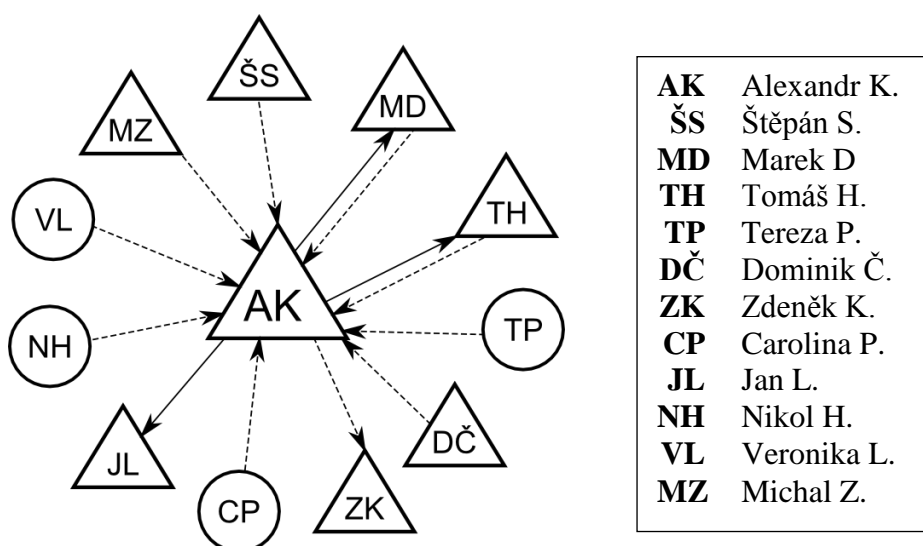
Z otázek č. 3, 4 a 5 soudím, že jeho pocity o sobě samém a o třídě jako celku nejsou úplně záporné, ba přímo se možná v těchto otázkách přeceňuje (otázkou je, do jaké míry je toto póza plynoucí z jeho diagnózy). Na otázku č. 3 odpovídá, že se akcí ve třídě občas účastní a bývá o nich informován. Důležité je, že se Alex do školy občas těší (ot. č. 4). Z toho můžeme usoudit, že není ve škole nešťastný. Nicméně je možné vidět, že přítel mu ve třídě opravdu chybí – ve škále týkající se přátelství v ot. č. 5 označuje 4. pozici, tedy místo přesně na hranici přátelského a nepřátelského přístupu třídy. Ve shodě se zbytkem třídy také označuje vyšší čísla ve škále zaměřené na pocit důvěry a tolerance.

Z pracovního listu Strom s postavami je rozhodně nejzajímavější Alexovo pojetí sebe sama. Označuje se jako postavička zcela na vrchu stromu a vysvětluje to tím, že „se chlubí, že je nejlepší“. Zde vidíme jasně odraz jeho diagnózy, kdy někteří lidé s Aspergerovým syndromem mají potřebu povyšovat se nad ostatní např. kvůli vyššímu IQ či hlubším znalostem v určitých oblastech, aniž by si vlastně uvědomovali, že ostatní mohou být na takové jednání citliví.

Naopak zbytek třídy ho v archu Strom s postavami vyznačuje buď jako postavičku sedící zády (což většinou zdůvodňují tím, že je smutný či osamělý) a ještě častěji postavičkou vpravo nahoře se založenýma rukama (protivný, vzteklý, zlomyslný).

Zajímavé je, že např. Karel H. píše v pracovním listu Strom s postavami, že na Alexe „jsou zlí“. Zároveň ho však neoznačuje jako přítele, ani jako nepřítele. Je ale dobré, že si je Alexandrovy situace vědom.

Také v otázce č. 6 Alexandr většinou získává označení *protivný*. Paní učitelce jsme doporučili, aby se ve třídě pokusila zjistit, čím Alex dětem nejvíce vadí, co by měl změnit, aby jim přestal být protivný. A naopak motivovat třídu k tomu, aby své chování a vnímání Alexe pokusili změnit k lepšímu. Následně by bylo třeba na tom s chlapcem i s celou třídou individuálně pracovat.



Obrázek 1 – Individuální sociogram - žák Alexandr K. z třídy A

Závěrečné hodnocení pro třídu:

Z výsledků šetření vyplynulo, že se jedná o třídu, která má své hvězdy i outsidersy, avšak obecně je ve vzájemných vztazích spíše negativní, vzhledem k počtu žáků v záporné hladině. Ve třídě obecně nepanuje příliš vstřícné klima; bylo třeba zaměřit se na rozvoj tolerance a pocitů vzájemné důvěry mezi dětmi. Většina žáků si je vědoma toho, že je ve třídě někdo nešťastný, osamělý, komu je ubližováno. Přestože není samozřejmě ve třídě možné jmenovat nikoho konkrétního, doporučili jsme třídní učitelce, aby se pokusila s žáky zavést diskuzi o tom, co by mohli udělat pro to, aby situaci změnili. Jak by takovému „hypotetickému“ žákovi pomohli.

Co se týká práce s outsidersy třídy – bylo by dobré pokusit se jejich vztah se spolužáky korigovat. Doporučili jsme pedagožce, aby např. během třídnické hodiny

zkusila s dětmi zpracovat třídní pravidla, v nichž by se odrážela vůle dětí. Vyjádřily by, jaké chování je v jejich komunitě vyžadováno a jaké striktně odmítáno. Dále je vhodné, aby třída mezi sebou zvolila někoho, kdo bude dodržování nastolených práv a povinností kontrolovat (je možné zavést služby a ve funkci se střídat) a určit, jak se porušení pravidel bude postihovat.

Celkově lze říci, že výzkumné šetření odhalilo významné rozpory mezi tím, jak třídní klima vnímá učitelka a jak ho vnímají žáci. Zatímco učitelka kolektiv vnímá jako pospolitý, bez potíží, sociometrie odhalila, že klima rozhodně není ideální. Mezi dětmi nejsou pevné vazby, vyskytlo se zde poměrně dost vzájemných záporných voleb a dokonce protichůdných voleb. Výrazně se paní učitelka spletla také v odhadu toho, jak žáci přijímají žáka s AS. Z její výpovědi vyplynulo, že žáci jsou k projevům Alexandra tolerantní. Výsledky sociometrie však vykazují spíše negativní přístup dětí k spolužákovi s AS. Někteří ho označují za osamělého, mnozí však i za zlého, přechytralého apod. Situace podle našeho mínění vyžaduje řešení.

Případová studie - žák s AS Alexandr K.

(Informace byly získány prostřednictvím dotazníku pro pedagogické pracovníky, rozhovoru s třídní učitelkou a z e-mailové komunikace s matkou žáka, k dispozici k rozboru byla zpráva od psychologičky, IVP, zpráva z PPP, školní záznamy.)

Rodinná anamnéza

Alexandr vyrůstá v neúplné rodině, rodiče se rozvedli, když byly synovi 4 roky. Od narození syna byl však vztah rodičů nefunkční. Dnes tedy žije s matkou, jejím přítelem a dědečkem v rodinném domě. Otec o syna víceméně nejeví zájem. Matka (1980) pracuje jako úřednice v bance, je zdráva. Otec (1976) je technikem a léčí se s hypertenzí. Matka a její partner projevují zájem o Alexandrovo vzdělávání. Pravidelně se ve škole informují a s třídní učitelkou spolupracují.

Matka uvádí, že chlapcův dědeček z otcovy strany měl v interpersonálních vztazích podobné projevy jako Alex. Kolektivu se spíše stranil, neuměl navazovat kontakt. Jako velký zájem měl leteckou dopravu a modelářství, nejspokojenější byl o samotě při výrobě modelů letadel. Pokud se svým okolím navázal kontakt, zpravidla to bylo z toho důvodu, aby mohl poučovat.

Osobní anamnéza

Alexandr se narodil v roce 2002 v předpokládaném termínu, v současné době je mu tedy 10 let. Při porodu se vyskytly mírné komplikace, konkrétně se jednalo o asfyxii.

Alexandr je jedináček, matka dříve prodělala jeden potrat. Na počátku těhotenství měla matka virózu, při níž došlo ke krvácení.

Po porodu vývoj probíhal v normě, milníků v oblasti motoriky dosahoval Alex v náležitém věku. Od třetího roku matka zaznamenala výskyt určitých pohybových stereotypií, např. kývání celým tělem. Dnes je jemná i hrubá motorika téměř v normě, má pouze drobnější potíže v hodinách tělocviku (v porovnání s ostatními žáky je méně ohebný a míčové hry mu dělají potíže).

Řeč začal produkovat okolo 1 roku věku. Matka pozorovala od předškolního věku, že Alex v běžné řeči používá obraty naučené z televize, a to v přesném znění. Nyní je jeho projev výrazně strojený, encyklopedický.

Emocionalita byla už v dětství silně narušena. Alexandr byl úzkostlivé dítě, často plakal, silně reagoval na zvukové či světelné podněty. V předškolním věku byl silně vázán na matku, vztah je velmi úzký dodnes. Alexandr se těžko vyrovnává se situacemi, kdy je matka na delší dobu pryč, je na ní závislý. Úzkostlivě lpí na jejím názoru, je pro něj zásadní, co si myslí matka. Tento vztah byl jistě podpořen i tím, že od rodiny odešel otec. Ten neměl k synovi dle matky nikdy zvláště kladný přístup. Brekot dítěte ho rozčiloval, reagoval na něj křikem. Odchod otce se odehrál poté, co matka iniciovala vyšetření syna u psychologičky v době, kdy mu byly asi 4 roky. Otec matku obviňoval, že za to, jaký jejich syn je, může ona. Alexandr na otce nevzpomíná dobře. Nyní se již nevidají. Matka měla dokonce v jednu dobu potíže s Alexandrovým otcem, který jí odmítal na syna platit alimenty.

Se spolužáky nemá Alexandr nějaké zvláštní konflikty. Sám kolektiv respektuje, ale příliš se do něho nezapojuje. Jeho pokusy sblížit se se spolužáky vypadají obvykle tak, že jim chce sdělit něco ze svých znalostí. Bohužel tak činí poněkud povýšeným tónem a obvykle mluví navíc velmi překotně a někdy i takovým způsobem, že není příliš jasný význam toho, co chce druhým říci. Někdy působí namyšleně a přespříliš sebevědomě. Alex na odmítnutí někdy reaguje tak, že se okolí straní, někdy je vzteklý a vybuchne. Děti jeho poučování nemají rády, vyčítají mu také výbuchy vzteku a „divné reakce“. Z pozorování, rozhovorů se spolužáky i z výsledků sociometrie ve třídě vyplývá, že kolektiv nepřijímá Alexandra tak kladně, jak se domnívala třídní učitelka.

Sebeobsluha je v normě, pouze občas Alex potřebuje slovní doprovod, aby byl některou činností schopen dokončit. Od předškolního věku navštěvuje Alex psychologičku, která prvně vyslovila podezření na přítomnost poruchy autistického spektra. V současné době je v péči pedagogicko psychologické poradny. Diagnóza AS byla stanovena v roce 2008.

Aspergerův syndrom se u Alexandra manifestuje v podobě vysocefunkční. Změnám se přizpůsobuje hůře, jeho reakcí je většinou únik od reality, snaha o změnu tématu. V některých situacích se projevuje zvýšená impulzivita, nelze očekávat, kdy zareaguje přehnaně. Alexandr je dalekozraký, od první třídy nosí brýle.

Školní anamnéza

Chlapec navštěvoval běžnou MŠ od 4 let, do té doby se o něj matka starala doma. V MŠ měl Alex velké problémy s respektováním autority a se sociálním začleněním mezi ostatní děti. Těžce snášel změny programu, nepředvídatelné události. Na ty reagoval nepřiměřenou úzkostlivostí, uzavíráním se do sebe a odmítáním jakékoliv spolupráce. Dle slov matky si s ním pedagogický personál nevěděl rady, učitelka byla velmi mladá a zcela bez zkušeností s podobným typem postižení.

Na ZŠ nastoupil v 6 letech. Od počátku byla v PPP doporučena integrace do běžné třídy s asistentem pedagoga. Asistenta pedagoga, který by Alexe podporoval po celou dobu výuky, se bohužel nepodařilo zajistit. Alex tak využívá asistenta pedagoga, který se v jednotlivých třídách dle potřeby střídá. Pro Alexe byl v prvním ročníku vypracován IVP, který je pravidelně revidován a podle kterého se Alex vzdělává.

Alexandr má ve škole průměrný prospěch, výborně se orientuje ve vlastivědě, jeho zájmem jsou mapy. Oproti vrstevníkům je méně pohyblivý – mírné narušení motoriky se projevuje v hodinách tělocviku, které sám Alexandr nemá mezi oblíbenými.

Alex má potíže se začleněním do kolektivu, snaží se navázat kontakt, ale spolužáci odmítají poslouchat stále stejná učená fakta o Alexových oblíbených tématech. Alexandr má sklony k tomu druhé lidi poučovat. Na komunikační neúspěch reaguje stažením se do sebe. Preferuje kontakt s dospělými lidmi, kteří jsou ochotni mu naslouchat.

Ve výuce je Alexandr zpravidla samostatný, v tomto ohledu došlo dle učitelky k velkému posunu. Pokud plnění úkolu vyžaduje více kroků, je pouze třeba mu činnost strukturovat, navést ho. K tomu někdy třídí učitelka využívá služeb asistenta pedagoga. Alexandr by potřeboval pomoci zejména s navázáním vztahu s vrstevníky. Domníváme se, že by bylo vhodné, aby začal docházet např. na nácviky sociálních dovedností či absolvoval nějakou pravidelnou individuální či skupinovou terapii pro děti s AS, která by se zaměřovala na osvojování vzorců sociálního chování.

5.2 Třída B – 7. ročník

Škola se nachází v centru Prahy v udržované historické budově. Jedná se kapacitně o větší školu, funguje zde 1. i 2. stupeň. Ve svém vzdělávacím programu se škola zaměřuje ponejvíce na oblast esteticko výchovných předmětů, zejména potom na výtvarnou výchovu,

kteřá je zde vyučována v štedřejších časových dotacích než na běžných ZŠ. Na druhém stupni zde fungují i speciální třídy pro žáky se SPU, v nichž nižší počet žáků umožňuje individuální přístup k jednotlivci. Ve škole mj. funguje také přípravná třída, která umožňuje lepší adaptaci budoucích žáků ZŠ na nové prostředí.

Návštěvu ve škole jsme domluvili telefonicky. Kontaktovali jsme paní ředitelku ZŠ, která souhlasila s provedením šetření a pro bližší informace nám předala kontakt na výchovnou poradkyni. Od té jsme alespoň po telefonu získali základní informace o tom, v jaké třídě bude sociometrie probíhat a jací žáci jsou ve třídě integrováni. Poté jsme se znovu spojili s paní ředitelkou a domluvili informativní schůzku. Té se účastnila právě paní ředitelka a taktéž její zástupkyně. Krátce jsme jim přednesli své výzkumné záměry a popsali průběh sběru dat. Dámy s celým projektem souhlasily a informovaly nás, že bohužel nelze zprostředkovat kontakt s třídní učitelkou 7. ročníku, neboť je dlouhodobě nemocná. Daly jí však alespoň k vyplnění dotazník pro pedagogické pracovníky, což velmi oceňujeme.

Šetření se konalo v listopadu 2012 během dvou vyučovacích hodin, přírodovědy a matematiky. Jako dozor s námi ve třídě byla mladá učitelka tělocviku a přírodovědy, která také byla ochotna vyplnit dotazník pro pedagogické pracovníky a zodpověděla všechny naše dotazy týkající se třídy jako celku, ale i integrovaných žáků. Ve třídě jsou začleněni dva žáci s AS – Mikuláš V. a Matyáš P.

Pohled na třídu B - třídní učitelka (dle dotazníku), učitelka Tv a PŘ (dle dotazníku i osobního rozhovoru) a učitelka Aj (dle dotazníku):

Třídní učitelka ve třídě působí 2. rokem (od přestupu třídy na 2. stupeň). Její pedagogická praxe trvá 15 let a s diagnózou Aspergerův syndrom se během ní již měla možnost setkat. Ve třídě vyučuje český jazyk. Pedagožka vnímá třídu, čítající celkem 30 žáků, jako soudržnou, víceméně bezproblémovou. Uvnitř pozoruje vznik podskupinek, avšak ne na úkor pospolitosti celého kolektivu. Děti většinou označuje jako tolerantní a schopné respektu k odlišnosti. Výrazné problémy, např. šikanu, ve třídě nezaznamenala.

Učitelka angličtiny, která třídu převzala také po přestupu na 2. stupeň, se podle odpovědí v dotazníku zjevně v třídních vztazích 7. ročníku příliš neorientuje; na mnoho otázek odpovídá „nevím“. Třídu explicitně nehodnotí, Matyáše, kterého učí angličtinu, označuje jako „jiného“, přiznává, že ho třída příliš nepřijímá pro jeho odlišné chování a zájmy. K druhému chlapci s PAS se v dotazníku nevyjadřuje, je zřejmé, že o jeho diagnóze zřejmě ani neví. S diagnózou Aspergerův syndrom se předtím ve své celkem pětileté pedagogické praxi nesetkala.

Mladá učitelka přírodopisu a tělocviku, která ze svých celkových 3 let praxe učí 2 roky tuto třídu, hodnotí třídu jako poměrně vztahově roztříštěnou do skupin. O 7. ročníku říká, že se zde velmi těžko učí, vzhledem k vysokému počtu žáků a také kvůli nutnosti volit individuální přístup u žáků integrovaných, kterých je ve třídě několik (kromě dvou chlapců s AS jsou zde také děti s ADHD, dyslexií, dyskalkulií). O svých žácích ví poměrně dost podrobností, např. kdo se s kým přátelí, v čem žáci vynikají, s čím mají problémy. Diagnózu AS zná i z praxe v dobách studií.

Paní učitelka paradoxně poměrně kladně hodnotí Matyáše, u kterého jsou z hodnocení vrstevníků i ostatních učitelů cítit zejména antipatie. Tvrdí, že jen potřebuje čas na vyjádření názoru a chce být vyslechnut autoritou. U Mikuláše si stěžuje na složitou spolupráci, v hodinách nedává pozor, nepracuje. S dětmi ovšem chlapec vychází dobře.

Dle slov vyučujících v případě potřeby škola využívá u integrovaných žáků speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, učitelé též případně prodlužují časové úseky při zkoušení a písemných testech. Někteří žáci mají IVP, v našem případě se připravuje IVP u Mikuláše. Matyáš dle slov učitelky IVP k práci nutně nepotřebuje. (pozn. autora práce: Domníváme se, že v Matyášově případě by byl IVP více než vhodný. To, že chlapec učivo přiměřeně zvládá, ještě neznamená, že nemá problémy, které by bylo potřeba řešit.)

Třída byla s diagnózou Matyáše seznámena. V době, kdy do třídy přistoupil, uspořádala třídní učitelka besedu. Děti podle ní přijaly chlapce dobře. Nicméně dle slov ostatních učitelů a z výpovědí spolužáků vyplývá, že jeho odlišnost není příliš dobře přijímána.

Pedagožky neoznačují ani u jednoho z integrovaných žáků jejich chování jako explicitně problémové. U Matyáše je zmiňováno, že reaguje urážlivě a stahuje se do sebe, pokud se dostane do styku s dítětem, které mu dělá něco, co nechce (např. přibližuje se moc blízko, dotýká se ho). Matyáš má svůj svět, často hovoří o fiktivní zemi, pro niž má vymyšlené jméno. Promyslel také celou mocenskou strukturu svého státu, vše, včetně například podrobně rozkreslených bankovek ve fiktivní měně, má do detailu zakreslené do knihy, kterou o své zemi sepsal. Je schopen o tomto fantaskním místě vyprávět celé hodiny, když je někdo ochoten mu naslouchat. To se však nestává často, obvykle, a to zejména u některých svých spolužáků, se setkává spíše s opovržením a posměchem. Pro děti je naprosto nepochopitelný jeho způsob myšlení a chování; působí jako chlapec, který se narodil do špatné doby.

Mikuláš naproti tomu netypicky pro diagnózu AS nevykazuje problémové chování v kontaktu s vrstevníky. Ve styku se spolužáky je milý, usměvavý, mezi dětmi zapadá.

Problémy naopak nastávají v okamžiku, kdy má Mikuláš respektovat autoritu, ve škole např. učitele. Těžko přijímá kritiku a neúspěch. Reaguje vztekle, takže mnozí vyučující se konfliktu raději vyhnou. Mikuláš paradoxně nemá problém v tom, najít si kamarády. Problémy souvisí s jeho nepozorností a impulzivností při výuce. Mikuláš je velmi silně výtvarně zaměřen, rád maluje komixy. Svého zájmu se však nedokáže vzdát ani při hodinách, kdy v zadní lavici, kde trvale sedí, vyrušuje třídu povídáním se spolusedícím. Chlapec má mj. také velké hudební nadání.

Ve třídě je kromě dvou integrovaných žáků s PAS začleněna i jedna dívka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o osmiletou dívku Kristýnu S. s výrazným nadáním, které bylo umožněno individuální studijní tempo, kdy v některých předmětech se výuky účastní společně s vyššími ročníky. Dle pedagogů i výsledků sociometrie s žáky tohoto ročníku ve vztahu k dívce není žádný problém. Skupina dívek ji přijala a se vším jí ochotně pomáhají.

Výsledky sociometrie – třída B

Z odpovědí žáků na otázky 1, 2 a 6 z dotazníku B-3 jsme sestavili následující tabulku¹², vypovídající o atraktivitě, resp. neatraktivitě jednotlivců v třídním kolektivu. Z celkového počtu 30 žáků chybělo v den zadávání sociometrických testů 7 dětí. V tabulce jsou vyznačeny závorkami. Ve třetím sloupci je vypočítán pozitivní sociometrický index, jehož hodnota je však vypočítána pouze z voleb učiněných ve cvičení č. 1 a 2 dotazníku B-3.

Jméno	Součet kladných a záporných voleb ¹³	Pozitivní sociometrický index ¹⁴
Iveta S.	31	0,48
Isabela D.	30	0,13
Ema Ř.	18	0,35
Sára B.	16	0,22
Barbora M.	15	0,13
(Kristýna S.)	9	0,09
Kristýna H.	8	0,04
Kateřina V.	8	0,13
Adam Č.	7	0,09
Laura F.	7	0,09
Ernest K.	6	0,09
Jakub K.	6	0,13
Valérie V.	6	0,13

¹² Žáci, kteří se pohybují v záporných bodech, jsou označeni kurzívou. Chybějící žáci jsou označeni závorkami. Žák s AS je navíc vyznačen tučným písmem.

¹³ Součty kladných a záporných voleb byly sestavovány ze cvičení č. 1, 2 a 6 z testu B-3.

¹⁴ Pozitivní sociometrický index byl zjišťován z hodnot ze cvičení 1 a 2 v testu B-3.

Dominika F.	5	0,09
Kateřina Ke.	5	0,09
Anna Ha.	3	0,13
(Iva H.)	2	0
Jaroslava S.	2	0,09
Loren K.	1	0,04
(Anna Hr.)	0	0,04
Mikuláš V.	0	0,09
<i>Kateřina Ka.</i>	-2	0,04
<i>Lucie Ř.</i>	-2	0
<i>Luisa F.</i>	-3	0,04
<i>Jana L.</i>	-4	0,09
(Hana W.)	-4	0,04
(Jan S.)	-5	0,04
(Roland J.)	-25	0,04
(Marie P.)	-36	0
Matyáš P.	-54	0

Tabulka 2 – Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy B

30 % žáků se dostalo do záporných hodnot, což je běžný výsledek ve zdravě fungujících třídních kolektivech. V čele třídy se samými kladnými označeními je Iveta S. Kolem ní se tvoří skupina děvčat, které své vztahy vzájemně opětuji: Iveta S. – Ema Ř. – Sára B. – Kateřina V. Další skupinu pozitivních vztahů tvoří skupina děvčat Laura F. – Valérie V. – Kateřina Ke. – Jaroslava S. Tyto dívky patří mezi průměrně oblíbené, velkou většinu kladných bodů, které získaly, tvoří právě body od spolužaček z této podskupiny. U chlapců tvoří podskupinu trojice Adam Č. – Mikuláš V. – Ernest K.

Třídní hvězdou, tedy dítětem, které má vysoký počet kladných, ale zároveň má i záporné body, je v této třídě Ema Ř. Pouze kladné ohlasy získaly Iveta S. a Isabela D. Šedou eminencí ve třídě by mohla být Kateřina V., která má opětovaný kladný vztah s Emou Ř. i s Ivetou S., přesto je sama kromě těchto zmíněných kladných voleb třídou spíše opomíjena. Ambivalentním statutem je charakteristická Jana L.

Osamělost, tedy pozici izolovaného žáka, vykazují dle výsledků sociometrie Loren K. a Iva H. U těchto dívek se však domníváme, že nízký počet obdržených hodnocení může být mírně ovlivněn tím, že žáčky nebyly při vyplňování dotazníků přítomny. Bohužel jsme se na této škole setkali s neochotou ze strany ředitelky poskytnout nám seznam žáků třídy, abychom mohli pro každého žáka zajistit kopii, s kterou by při vyplňování testu pracoval. V jiných třídách s tímto nebyl problém, žáci tedy měli před sebou jména všech svých spolužáků, nikoliv jen ty aktuálně přítomné, které mají přímo na očích. Podle našeho názoru je možné, že kvůli tomuto omezení, kdy se žáci při vyplňování dotazníků řídili

především tím, koho kolem sebe viděli přímo sedět, mohla být spolehlivost získaných informací od žáků mírně narušena.

Ředitelka nám nebyla schopna vysvětlit, z jakého důvodu nám nemůže seznam třídy předem poskytnout, negovala i možnost, že by seznamy dětem připravila škola sama. Neustále argumentovala, že spolužáky přece kolem sebe děti vidí a na jakékoliv vysvětlování možného vlivu na výsledky výzkumu nebrala v potaz. Výzkumného vzorku, v němž jsou integrováni dva žáci s AS, jsme se však nechtěli vzdát, proto jsme nakonec rezignovali a i přes riziko zkeslení jsme se rozhodli výzkum ve třídě provést.

Outsiderem či antihvězdou třídy je bohužel dle výsledků rozhodně chlapec s AS Matyáš P., který nasbíral celkem 54 záporných označení. Třída příliš nepřijímá ani Rolanda J., jehož spolužáci charakterizují jako protivného, nespolehlivého. Vyskytují se i popisy jako „je to pako“, „je namyšlený“, „dělá si z nás otroky“ či „troufne si na každého“. Marii P. s hodnotou mínus 36 spolužáci popisují jako někoho nespravedlivého, otravného, nevďěčného, jako někoho, kdo je rád v centru dění. Marie bohužel při vyplňování dotazníků chyběla, není tedy k dispozici její úhel pohledu.

U otázky č. 3 většina třídy vybírá možnost a) či b), tedy jsem v centru dění ve třídě (39 %) či občas se účastním a jsem obvykle o akcích třídy informován (43 %).

Výsledky otázky č. 4 prozrazují, že mnoho žáků si je vědomo toho, že ve třídě je někdo, kdo je nešťastný (souhlasí 57 %), a také že některým žákům je ve třídě ubližováno (souhlasí 70 %). Je však dobré, že si děti tuto situaci samy povětšinou uvědomují, což je první krok k tomu začít situaci řešit. Pozitivní je, že 91 % žáků ve třídě se do školy někdy těší a 96 % žáků je přesvědčeno, že by ve třídě našli někoho, kdo jim v nouzi pomůže.

Odpovědi na otázku č. 5 ukazují, že třída nepocituje žádné výrazné faktory, ovlivňující negativně třídní klima; hodnoty jsou průměrné. V průměru žáci zvolili na škále 1 – 7 hodnotu 2,1 pro pocit bezpečí, 1,7 pro pocit přátelství, 2,6 pro pocit efektivního spolupracování, 2,4 pro pocit důvěry a 2,8 pro pocit tolerance.

Výsledky sociometrie – žák s AS Matyáš P.

Matyáš bohužel v hodnocení spolužáků dosáhl poslední příčky s mínus 54 body, je hodnocen jako nejméně oblíbený žák. Ostatní děti vnímají jeho odlišnost opravdu výrazně; Matyášův projev je nápadně odlišný. Matyáš do třídy přistoupil na začátku šesté třídy, kdy byl na přání rodičů přeřazen z paralelní třídy. Dle paní ředitelky se celá věc týkala toho, že předchozí třída Matyáše nepřijala, posmívali se mu, což bylo pro chlapce traumatizující.

Přeražení Matyáš vnímá pozitivně, uvádí, že v nové třídě je spokojenější než dříve. Dle jeho slov se s ním sice „nikdo nekamarádí, ale aspoň mě nechají žít.“

Matyáš nezískal bohužel od spolužáků žádné pozitivní označení. Jediné kladné ohodnocení přičítal sám sobě – uvedl, že je spravedlivý. Jeho postavení ve třídě jednoznačně vyplývá z projevů jeho diagnózy. Aspergerův syndrom se u něj projevuje učenou mluvou, odbornými tématy hovoru a absencí dovednosti navázat blízké přátelství. Děti i pedagožky se víceméně domnívají, že Matyáš o přátelství nestojí. Z vlastní zkušenosti (známe Matyáše z letního tábora APLA) víme, že to je pouze vnější zdání, které se s bližším poznáním toho, jaký je Matyáš skutečně, uvnitř, naprosto vytrácí. Matyáš o kamarádství stojí, hrozně rád by se druhým zavděčil. Jenže si nemůže pomoci a k vrstevníkům se chová jaksi asociálně. Je schopen hodiny a hodiny vyprávět o tom, co ho zajímá, s dospělými, kteří jsou ochotni se mu věnovat, naprosto rozkvetne. Ačkoliv nejraději hovoří o své zálibě – o městské hromadné dopravě či o fiktivních státních útvarech, jejichž politickou a mocenskou strukturu rád vymýšlí, na tématu rozhodně neulpívá, a pokud se mu nabídne nějaké alternativní téma, nadšeně se hovoru účastní.

Naproti tomu v kolektivu vrstevníků je na něm vidět, že poznal vždy jen odmítnutí nebo posměch. Víceméně je ve třídě spíš uzavřený do sebe. Pouze pokud ho určitá situace či jednání druhých vyprovokuje, nasadí učený výraz a strojeným, knižním stylem druhého poučí o tom, jak by měl jednat či co dělá špatně. Tím se jistě mezi dětmi nestává oblíbeným.

Matyáš byl velmi často hodnocen jako osamocený („straní se kolektivu“, „je velmi zaražený“, „moc se s námi nebaví“, „je sám“, „nemá zájem o třídní aktivity“, „odstrčený, nezapadá do party“ a dokonce „občas mu někteří spolužáci ubližují“), ale bohužel mu přiřadili také negativní charakteristiky, jako např. protivný, nespravedlivý. Zajímavě ho charakterizují následující výpovědi spolužáků: „bonzuje a donáší, nikdo ho nemá rád“, „má svůj vlastní svět a skoro s nikým se nebaví“, „je důležitý, ale negativně“.

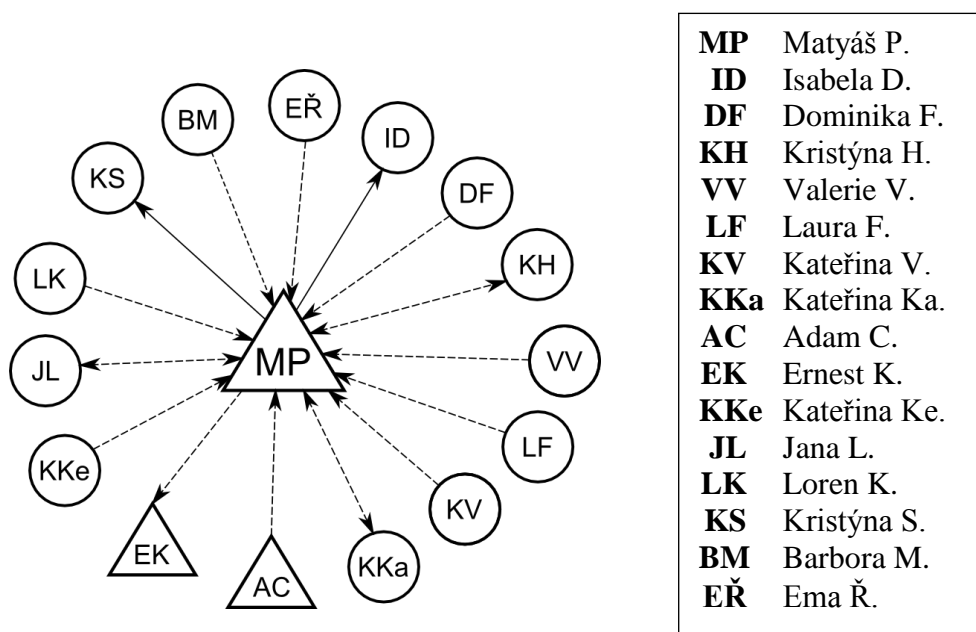
Všechny tyto výše zmíněné charakteristiky naprosto odpovídají člověku s diagnózou Aspergerův syndrom. Není dobré, že spolužáci zazlívají Matyášovi něco, co je součástí jeho diagnózy. Matyáš skutečně částečně žije ve svých smyšlených světech, občas má tendence druhé poučovat, lpí na přesnosti vyjadřování, dodržování pravidel a na dalších pro ostatní nepodstatných detailech. Pokud je něco v rozporu s jeho vnímáním pravdy, je schopen žalovat či donášet, jak jeho spolužáci uvedli. Nic z toho však není zcela v jeho moci ovlivnit. Proto se domníváme, že by v tomto případě bylo vhodné uspořádat pro spolužáky besedu s odborníkem na PAS, který by vše dětem vysvětlil a naučil je, jak s Matyášem lépe vyjít. Od paní učitelky máme informace, že třída měla jakousi besedu na

téma Aspergerův syndrom, kterou vedla třídní učitelka. Nicméně zdá se, že mnoho spolužáků Matyášovi zazlívá projevy plynoucí z této diagnózy. Z toho lze soudit, že mnoho informací dětem nebylo předáno či si je nezapamatovali.

Ačkoliv však Matyáš nezískal žádné pozitivní hodnocení, v archu Strom s postavami se dvě z dívek ve třídě (Isabela D. a Sára B.) vyjádřily o Matyášovi tak, že z jejich hodnocení vyplynulo, že chápou, že je mu ve třídě ubližováno a jak je to špatné. Domníváme se, že lepší začlenění Matyáše do kolektivu by mohlo být proveditelné přes tyto dvě žákyně, které jsou kolektivem přijímány. Mohly by mu pomoci najít jakousi cestu k ostatním dětem.

U Matyáše byly znát projevy AS i v průběhu diagnostiky a také způsobem vyplnění samotného dotazníku B-3. Často se hlásil a vyptával se na technické detaily k vyplňování dotazníku. U otázky č. 3 se po dotazu, zda je to možné, rozhodl nezaškrtnout žádnou z odpovědí a napsal odpověď vlastní: „Jsem ve třídě výjimečný, třída o mě moc nestojí, ale potřebuje mě.“. Matyáš v dotazníku uvádí, že je ve třídě někdo, komu je ubližováno a kdo je nešťastný. Je pravděpodobné, že tímto žákem mínil sám sebe (v pracovním listu Strom s postavami se dokonce označuje jako „oběť“). Do školy se prý občas těšívá, ale přímo k odpovědi dopisuje, že pouze před Vánoci a na začátku a na konci školního roku. S problémy mu prý nepomáhají spolužáci, ale učitelé. U poslední otázky, kde se odpovídalo zatržením číslice 1 až 7 podle toho, jak intenzivní je určitý pocit (např. bezpečí) ve třídě, si vytvořil vlastní stupnice s půlstupňovými hodnotami (1 – 1,5 – 2 – 2,5 – 3 ... 6,5 - 7), kde zaškrtoval v duchu Aspergerova syndromu právě tyto půlstupně.

Při vyplňování archu Strom s postavami se ptal, zda smí na strom nakreslit i děti mimo tuto třídu. Z osobního rozhovoru potom vyplynulo, že má Matyáš několik kamarádů, ale všechny mimo tuto třídu. Jednoho má v bývalé třídě (přímo v dotazníku zmiňuje



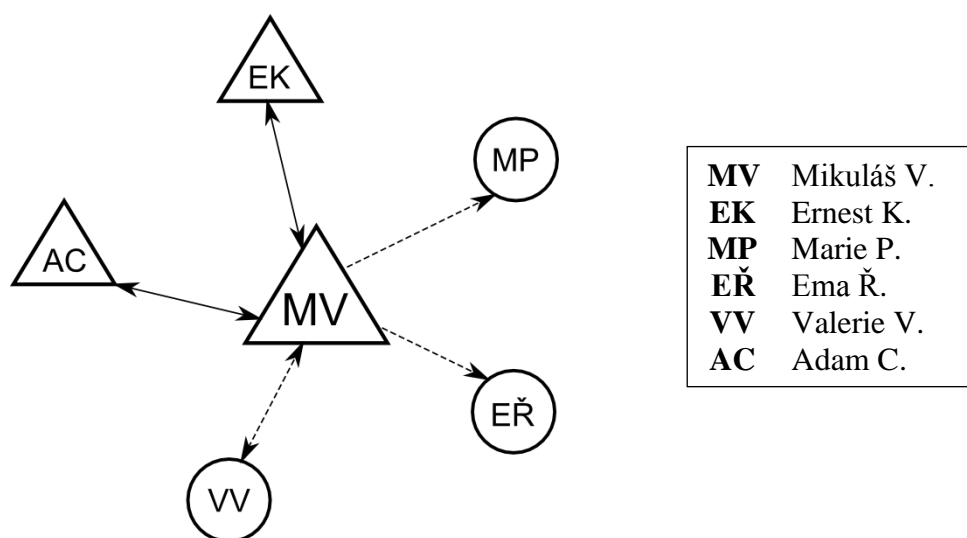
Obrázek 2 – Individuální sociogram – žák Matyáš P. ze třídy B

chlapce jménem Filip), dva v nižších ročnících. Matyáš si i dle slov pedagožky lépe rozumí buď s dětmi mladšími, u nichž mívá v sociální oblasti bezproblémový projev, nebo s dospělými lidmi, jak už bylo řečeno.

Výsledky sociometrie – žák s AS Mikuláš V.

Mikuláš, druhý žák s AS v této třídě, má mezi spolužáky poněkud příznivější postavení než Matyáš. Domníváme se, že to je především tím, že u Mikuláše jsou projevy handicapu mnohem mírnější, nejsou tak typické jako u Matyáše. Jsou dokonce natolik skryté, že spolužáci ani o jeho diagnóze neví. Snad i proto je lépe přijímán. Mikuláš má i lepší dovednosti v oblasti sociálních vztahů. Ve třídě se kamarádí hlavně s Adamem Č. a Ernestem K. Mikuláš vyniká v kreslení (jeho zájmem je malování komixů) a v hudbě. Oproti Matyášovi má však větší problémy ve výuce, proto se připravuje individuální vzdělávací plán.

Matyáš se o něm vyjadřuje jako o někom, kdo je: „vždy v centru dění“ a „nevděčný“. V pracovním listu Strom s postavami ho spolužáci hodnotí následovně: „je lhostejnej, ale vtipnej; umí hrát na piano“, „stydlivý“, „je dobrý přítel a je s ním sranda“, „občas je sám“. Mikuláš sám nemá se svým postavením v kolektivu žádný problém, sám sebe hodnotí jako někoho, kdo se akcí ve třídě účastní a je třídou přijímán.



Obrázek 3 – Individuální sociogram – žák Mikuláš V. ze třídy B

Případová studie žáka s AS Matyáš P.

(Informace byly získány především rozbořením školní a lékařské dokumentace, dotazníkem pro pedagogické pracovníky, rozhovorem s paní učitelkou a vlastním pozorováním.)

Rodinná anamnéza

Matyáš se narodil v září roku 2000. Je vychováván v úplné rodině. Matka, SŠ, narozena 1975, nyní pracuje jako zdravotní sestra. Otec, VŠ, narozen 1977, programátor. V otcově projevu jsou při psychologickém vyšetření dle lékařky patrné projevy rysy PAS, nicméně rodina se o ničem nezmiňuje. Na dotaz, zda v rodině je někdo s podobnými projevy jako u syna, odpovídají záporně. Matyáš má mladší sestru Taťánu, která se narodila v roce 2006. V současné době navštěvuje nižší ročník na téže ZŠ jako její bratr. Sestra i rodiče jsou zdraví.

Osobní anamnéza

Jedná se o téměř třináctiletého chlapce, který je štíhlý, až rachitické postavy. Oproti svým vrstevníkům je menší a štíhlejší. Světlé vlasy má krátce střižené, nosí brýle (trpí astigmatismem a dalekozrakostí). Nechodí oblékán podle současné módy, nicméně je vždy čistě a prakticky oblečen.

Matyáš se narodil předčasně, v 36. týdnu těhotenství. Gravidita probíhala do této doby bezproblémově, těhotenství nebylo vedeno jako rizikové. Po příchodu z porodnice domů byl Matyáš prvního půl roku bezproblémové dítě. Kojen byl do pěti měsíců. V půl roce života se začaly projevovat výrazné potíže s usínáním a spánkem celkově, chlapec byl plačtivý. Jeho projevy byly velmi nestálé, chvíli byl veselý až euforický, o něco později už se projevoval výrazným negativismem.

Pro zaostávání v sebeobslužných činnostech byl ve čtyřech letech pediatrem odeslán na neurologické vyšetření, které neprokázalo žádné zvláštnosti. Při opakovaném vyšetření o rok později bylo diagnostikováno ADHD. V roce 2005 absolvoval na doporučení třídní učitelky vyšetření v PPP s podezřením na projevy specifických poruch učení. Zde nicméně taktéž potvrdili diagnózu ADHD. Na žádost rodičů byl chlapec o několik měsíců později vyšetřen ve specializovaném poradenském středisku, kde byla nakonec diagnostikována dysgrafie, s podezřením na souběžně přítomnou dysortografii, dyspraxii a byla negována diagnóza ADHD. V roce 2006 opakováno vyšetření na neurologii, nález EEG pozitivní, záznam je difúzně abnormní. Chlapci byla předepsána nootropika, která užíval po dobu 3 měsíců. U neurologa byla v tomto roce poprvé zmíněna diagnóza AS. Chlapec se také v roce 2006, po nástupu do první třídy, podrobil oftalmologickému vyšetření, kde byl učiněn závěr hypermetropie s astigmatismem. Aspergerův syndrom byl diagnostikován v červnu roku 2008, kdy chlapec absolvoval vyšetření v organizaci APLA.

Matyášovým největším zájmem, jímž se zabývá už od dětství, je městská hromadná doprava, především tramvaje. Matyáš pravidelně každý týden dochází do jakéhosi spolku,

který se věnuje právě MHD. Tento spolek je určen primárně pro dospělé lidi. Matyáš se všemi členy spolku vychází výborně, označuje je jako své přátele. Ve volném čase se také rád věnuje historii a čtení faktografických knih, zejména z oboru politiky. Sbírá staré mince a rád také maluje plány a další materiály charakterizující fiktivní země, které si v mysli rád vytváří. Matka uvádí, že v dětství dlouho věřil tomu, že jím smyšlená země, kterou nazval Červeňany, skutečně existuje. Když se mu její existenci pokoušela později vyvrátit, její tvrzení naprosto ignoroval. Matka má dojem, že možná její syn dodnes v existenci svých zemí věří. V dětství si velmi málo hrál s hračkami. Objevovalo se stavění modelů vláček do řad. Televizi příliš nesleduje, hudbu neposlouchá. Na internetu si vyhledává informace o MHD, počítačové hry nehraje. O stolní hry příliš nejeví zájem. Pokud ho mladší sestra vyprovokuje k nějaké reciproční hře (např. na školu), věnuje se mnohem podrobněji přípravě prostředí než samotné hře (např. musí něčím napodobit tabuli, musí mít křídlo, houbo apod.).

Matyáš má velmi silný smysl pro spravedlnost. Pokud někdo porušuje pravidla, považuje za svou povinnost ho o tom informovat a případně podat zprávu také autoritě. Ve škole se toto jeho jednání samozřejmě odráží na vztahu s vrstevníky, kteří tuto jeho vlastnost považují za „práskačství“, jak se vyjadřují v archu Strom s postavami.

Sociální chování

Od půl roku věku začal být lhostejný k cizím lidem, postupně mizel sociální úsměv. V batolecím věku byl úzce fixován na přítomnost matky. Pozornost nevyžadoval, fyzický kontakt vyhledával, pouze pokud se cítil ohrožen. V oblasti sociálních dovedností matka od počátku pozorovala ve srovnání s vrstevníky zaostávání – o pochvalu nikdy příliš nestál, kontakt s vrstevníky nevyhledával, soucit s druhými neprojevoval, spontánně se s druhými dětmi nedělil, o pomoc nežádal. V sociální oblasti působil vždy dojmem mladšího dítěte. V období mladšího školního věku došlo k jistému posunu v této oblasti, nápodobou se naučil mnoho ze společensky přijatelného chování k druhým lidem. Vrstevníci ho však přesto mezi sebe nepřijímají, Matyáš se jim zdá jiný.

Kontakt s vrstevníky se dle třídní učitelky snaží navázat od první třídy. Matka naopak uvádí, že na dovolené s rodiči, kde bylo hodně dětí Matyášova věku, se Matyáš i přes pobízení stále zdržoval u rodičů. Šťastný byl v okamžiku, kdy mohl bloumat okolo bazénu, zatímco se ostatní koupali, a přeříkávat si potichu sám pro sebe typy tramvají, které zná. Pokud někdo mluví o jeho oblíbených tématech, nadšeně se hovoru účastní, uplatňuje své znalosti za použití „učeneho“ tónu. Her spolužáků se neúčastní. S kamarádem, kterého zná rodina od dětství, sice navazuje kontakt, nicméně jejich hra je

spíše paralelní. V poslední době si však velmi oblíbil hru nebe-peklo-ráj, která nutně obsahuje i jistou míru interakce s druhým člověkem.

Vývoj řeči nebyl opožděný, první slova v 1 roce. V 18 měsících začal používat krátké věty, ve 3 letech si osvojil několik cizích slov, která v hovoru používal. Od 4 let se začalo objevovat ulpívání na oblíbených tématech hovoru bez ohledu na zájem posluchače. Toto je dnes do jisté míry potlačeno – sice stále vede dlouhé monology o MHD, ale nezájem posluchače je schopen rozpoznat. Pokud jeho komunikační partner zavede nové téma, bez problémů ho akceptuje. Často hovoří překotně.

Co se týká neverbální komunikace, oční kontakt je dosud nekonzistentní, především v počátcích, při navazování kontaktu s neznámým člověkem. Gesta a mimiku při hovoru využívá.

Sebeobsluha je nyní bez problémů, pokud dostane jasně pokyny, bez potíží je splní. Často však jedná i samostatně (např. sám si sbalí batůžek na výlet, aniž by byl matkou upomínán). V dětství byly se sebeobsluhou jisté potíže, tyto projevy však postupně vymizely.

Své emoce příliš nedává najevo. Nedokáže je pojmenovat. Na vyšetření odpovídá na otázky, kdy má radost, kdy je nešťastný velmi nejasně, mlhavě. Emoce druhých lidí nerozpoznává. Má strach z výšek.

V předškolním věku se změnám nepřizpůsoboval příliš dobře. Dodnes zůstaly určité prvky horší adaptability zachovány, např. vyžaduje chodit vždy stejnými trasami a lpí na svých věcech.

Zraková percepce v normě, omezen přítomností diagnózy dalekozrakost a astigmatismus – nosí brýle od předškolního věku. Sluchová percepce v normě, nemá rád hlasitější zvuky, např. štěkot psů. V ostatních oblastech vnímání nejsou žádné zvláštnosti, pouze má někdy přecitlivělé reakce na určitý typ bolesti (např. odřené koleno; zdá se však, že spíše než bolest mu možná vadí vizuální vjem zranění – krev a poškozená kůže).

V 8 měsících sám seděl, v 10 měsících započala samostatná chůze. Později mírný motorický neklid, projevoval se zejména mnutím prstů a zatínáním pěstí. Uklidňuje se rychlým zavíráním ruky v pěst a jejím opakovaným rozevíráním.

Jemná motorika v pořádku. V oblasti grafomotoriky lze konstatovat, že písmo je hůře čitelné. Rád kreslí, zejména tramvaje, a to do posledního detailu, i proto uvítal, když byl přeřazen do třídy, která je orientována na výtvarnou výchovu.

Školní anamnéza

Chlapec začal navštěvovat MŠ ve 3 letech, adaptace na nové prostředí byla dobrá. Podle matky měl během docházky v MŠ několik krátkých období, kdy do školy odmítal

chodit, většinou to zdůvodňoval strachem např. z uklízečky, popř. tam odmítal chodit do určitých prostor (např. odmítal používat obě krajní kabinky WC, nedovedl to reálně zdůvodnit). Kolektivu se spíše stranil, her se nezúčastňoval. Pokud nastala nějaká významnější změna, např. přišel do třídy nový žák, nedokázal se příliš dobře situaci přizpůsobit.

Do školy nastoupil v šesti letech. V kolektivu byl tišší, neprojevoval se výrazně. Učitelka z jeho atypických projevů pojala podezření na přítomnost dyskalkulie či jiné specifické poruchy učení (vizte výše). První asi čtyři roky probíhala školní docházka víceméně v poklidu, děti si Matyáše příliš nevšímalý a ten o jejich společnost navenek neprojevoval zájem. Problém nastal na začátku páté třídy, kdy se vybraná skupina spolužáků začala Matyášovi posmívat. Konflikty dospěly až tak daleko, že se rodičům zdála synova situace neúnosná a požádali ředitelku o přeřazení. Chlapec tedy od šestého ročníku nastoupil do paralelní, výtvarně zaměřené třídy. Situace se mírně zlepšila, přesto však Matyášovo zapojení do kolektivu není optimální; je spolužáky odmítán.

Případová studie – žák s AS Mikuláš V.

U Mikuláše se nám bohužel nepodařilo získat dostatek informací, abychom mohli sestavit kazuistiku. Je to dáno tím, že rodiče sice znají synovu diagnózu, ale se školou příliš nespolupracují. Škola tudíž nemá k dispozici žádné materiály, např. zprávy z vyšetření apod. Dle slov třídní učitelky je pouze známo, že Mikuláš podstoupil pouze jednu diagnostiku, která prokázala přítomnost AS. Ani tuto zprávu nedali rodiče škole k dispozici, navíc si přejí, aby spolužáci nebyli o diagnóze informováni. Dle třídní učitelky ani samotný Mikuláš není detailně obeznámen s podstatou své diagnózy, rodiče si nepřejí, aby si syn připadal něčím zvláštní oproti svým vrstevníkům.

Chlapec je štíhlé vyšší postavy, má tmavé delší vlasy. Ve třídě sedí v poslední lavici, kde se velmi rád věnuje kreslení komixů. Mezi spolužáky působí spíše zakřiknutě, příliš se s nimi nebaví; v kontaktu je ale milý, nepůsobí negativisticky. Interakci navazuje pouze s několika jedinci ve třídě, zejména se svým spolusedícím Ernestem K.; podle učitelky svým hovorem vyrušují výuku.

Chlapec navenek nevykazuje žádné motorické zvláštnosti, prospěch je podle učitelky průměrný, v poslední době se zhoršuje. Byl podán návrh na vypracování IVP, nyní škola jedná s rodiči a poradenským zařízením.

Mikuláš žije v úplné rodině, sourozence nemá. Rodiče jsou dle slov učitelky velmi úzkostní, nicméně se školou spolupracují minimálně.

5.3 Třída C – 5. ročník

Základní škola se nachází v okrajové části hlavního města Prahy. Na škole funguje první i druhý stupeň, přičemž každý má vlastní budovu. Školu by bylo možné charakterizovat jako rodinnou, což umožňuje individuální přístup k žákům. Škola v přístupu k žákům i při výuce klade důraz na tradiční hodnoty. Na druhém stupni je zavedena rozšířená výuka výtvarné výchovy. Škola se snaží vést své žáky podle principů otevřené školy.

Sociometrie byla prováděna v 5. ročníku. Jedná se o třídu, která čítá 21 žáků. Tři z nich v době šetření nebyli přítomni. Sociometrie probíhala na konci listopadu 2012. Celý proces jsme telefonicky a po e-mailu domlouvali a postup dále konzultovali výhradně s ředitelem a jeho zástupkyní. Oba byli velmi vstřícní, o naši práci se zajímali a poskytli nám relevantní informace o třídě. Zástupkyně ředitele se zajímala o práci v APLA, radila se námi dokonce, o jaké pomůcky by měli jako škola zažádat, aby byly užitečné pro individuální práci s dětmi s PAS.

Na třídní učitelku zkoumaného ročníku jsme kontakt dopředu nedostali, což bylo zdůvodněno tím, že je paní učitelka časově zaneprázdněna. Setkali jsme se s ní velmi krátce před začátkem sociometrie; samotnému šetření přítomna nebyla, odešla po dobu jeho trvání do kabinetu. Po skončení sociometrie jsme ji v kabinetě navštívili, abychom se zeptali na určité doplňující informace a poprosili ji o vyplnění dotazníku pro pedagogické pracovníky. Na otázky odpovídala velmi zdráhavě, neochotně. Po chvíli se omluvila, že má ještě nějaké zařizování. Slíbila však, že dotazník vyplní a v obálce ho nechá na vrátnici školy, abychom ho mohli vyzvednout kdykoliv. Svůj slib splnila, takže jisté informace byly získány alespoň touto cestou a také z dotazníku vyplněného asistentkou pedagoga a z rozhovoru s ní.

Paní učitelka je středního věku. Třídní učitelkou 5. ročníku se stala před třemi lety, když předchozí třídní učitelka odešla na mateřskou dovolenou. S diagnózou AS se setkala ve své 20leté učitelské praxi poprvé, integrovaných dětí však již měla ve třídě více, jedno z nich s dětským autismem. Paní učitelka na nás zapůsobila nepřístupně, spíše neochotně přistupovala k jakýmkoliv novotám. Její nevstřícnost nejspíš pramenila z toho, že jsme neměli možnost domluvit se s ní na šetření osobně, ale vše probíhalo přes vedení školy. Nabyli jsme dojmu, že paní učitelka neměla z naší návštěvy radost zejména proto, že získala pocit, jako by někdo zvenčí hodnotil její práci, kterou odvádí s dětmi. Možná si myslela, že ředitel ve třídě zařizuje diagnostiku a intervenci, aby odhalil nějaké chyby. Bohužel jsme neměli vhodnou příležitost, abychom vše paní učitelce vysvětlili – pouze jsme zdůraznili, že rozhodně není naším záměrem někoho posuzovat.

Ve třídě působí dva asistenti pedagoga. Dotazník pro pedagogické pracovníky vyplnila asistentka pedagoga, která pracuje převážně s Jakubem, integrovaným chlapcem s AS. Tato žena ve středních letech pracuje ve školství 2,5 roku a jako asistent pedagoga v této třídě působila v době konání šetření třetím měsícem, tedy od začátku školního roku. Sama se s diagnózou AS dříve nesešla, nevěděla, o co se jedná, než začala pracovat v této třídě.

Druhou asistentkou pedagoga je zároveň maminka integrované žačky Žanety, již převážně pomáhá. Tato asistentka nám bohužel dotazník vyplnit nestihla, neboť její dcera s diagnózou atypický autismus vyžadovala neustálou podporu a pozornost, pokud se měla plnohodnotně šetření účastnit.

Třídní učitelka a asistentka pedagoga třídu a vztahy mezi dětmi popisují jako sourodé s malými výjimkami. S klasickým případem šikany se ve třídě nesešly, děti jsou spíše tolerantní k jinakosti. Výraznější problémy s přijetím do kolektivu má zejména žák s AS Jakub, jehož excentrické projevy děti netolerují a do kolektivu ho tudíž nepřijímají.

Paradoxem je, že jediné náznaky šikany, které asistentka zaznamenala, vycházely právě od žáka s AS. Nebyl tedy obětí, jak to někdy bývá u žáků s postižením, nýbrž iniciátorem těchto agresivních výpadů. Nejedná se zde o klasický profil šikany; Jakubovo chování plyne spíše z nejistoty v nastalé situaci. Jakub si nevybírá jako typický agresor ty nejslabší či něčím se odlišující oběti. Zaútočí prostě na toho, kdo je nejbližší, ať je to kdokoliv. Jakub se spolužáky komunikuje velmi těžkopádně, kontakt navazuje téměř výhradně prostřednictvím vulgarit a ponižování druhých.

Samotné zadávání dotazníků ve třídě proběhlo bez potíží, vyplňování trvalo celkem asi 60 minut. Jakub byl schopen dotazník vyplňovat samostatně, několikrát nahlas vykřikoval, aby si ověřil, zda postupuje správně. Na to mu bylo připomenuto, že na začátku jsme si se třídou stanovili jistá pravidla, podle kterých je potřeba se hlásit, pokud chce žák něco vysvětlit. Jakub to respektoval a napříště se již přihlásil. Žaneta, žákyně s atypickým autismem, vyplňovala dotazník společně se svou asistentkou pedagoga; vyplňování si žádalo její plnou pozornost.

Mezi vyplňováním dotazníku B-3 a projektivní aktivitou byla zařazena krátká pauza, během níž za námi přišla některá děvčata, včetně Žanety. Ta byla velmi komunikativní, vyptávala se, odkud jsme přišli a jestli pocházíme z Prahy. Zajímalo ji, jestli máme doma nějaká zvířátka. Děvčata se hovoru účastnila a zapojovala do něj víc i Žanetku. Potom se dívky zeptaly, zda by nemohly dostat nějaké prázdné obrázky Stromu s postavami na vybarvování. Protože jsme měli s sebou několik výtisků navíc, předali jsme je dívkám a ty se rozhodly jít hned vybarvovat. Vzaly mezi sebe i Žanetu a se vším jí

pomáhaly. Líbil se nám velmi i přístup její maminky – asistentky pedagoga, která dceru nechala volně navazovat interakci s dětmi, aniž jí do toho jakkoliv zasahovala.

Jakub přestávku trávil také mimo dohled asistentky pedagoga. Začal běhat dokolečka po třídě a vykřikoval vulgarity. O kontakt se spolužáky se nepokusil, o nás se nezajímal. Když jsme za ním přišli, abychom s ním navázali alespoň krátký rozhovor, ochotně odpovídal na naše otázky, nebyl vulgární. Pozorovali jsme výrazný psychomotorický neklid, projevující se cukáním horních i dolních končetin a potřebou neustále poposedávat. To jsme ostatně zaznamenali i v průběhu vyplňování dotazníků.

Výsledky sociometrie – třída C

Z následující tabulky¹⁵ můžeme vyčíst pořadí žáků 5. ročníku podle oblíbenosti. V záporných hodnotách se pohybují pouze tři žáci. Za třídní hvězdu by v tomto kolektivu mohl být považován Dominik M., který získal vysoký počet kladných, ale i některá záporná označení. Šedou eminencí, která je třídou spíše opomíjena, ale má vliv na třídní hvězdu, by byl Danylo T., s nímž má Dominik M. kladný opěťovaný vztah.

Jméno	Součet kladných a záporných voleb ¹⁶	Pozitivní sociometrický index ¹⁷
Šárka Z.	38	0,47
Hathaichanok T.	15	0,18
Dominik M.	13	0,12
Veronika K.	12	0,29
(Adéla S.)	11	0,33
Daniel F.	10	0,06
Lucie H.	8	0,12
Natálie G.	7	0,18
(Milan D.)	7	0,11
Petr V.	6	0
Jakub C.	5	0,18
(Ondřej G.)	5	0,06
(Tadeáš V.)	5	0,24
Monika B.	3	0,06
Tereza R.	2	0
Tomáš H.	2	0,12
Danylo T.	2	0,12
Eva G.	2	0,12
Žaneta H.	-2	0
Barbora D.	-34	0,12
Jakub K.	-51	0

Tabulka 3 – Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy C

¹⁵ Chybějící žáci jsou vyznačeni závorkami. Žáci, kteří dosáhli záporných hodnot, jsou označeni kurzívou. Žák s AS je zvýrazněn tučným písmem.

¹⁶ Kladné a záporné volby byly počítány ze cvičení č. 1, 2 a 6 testu B-3.

¹⁷ Pozitivní sociometrický index byl počítán z hodnot naměřených ve cvičení 1 a 2 testu B-3.

Výhradně kladně jsou třídou hodnoceny dívky Šárka Z. a Hathaichanok T. Naopak zcela negativní hodnocení obdržel Jakub K., chlapec s AS, který získal celkem 51 záporných bodů. Výrazně v záporných hodnotách se pohybuje také Barbora D. Tito dva žáci jsou jednoznačnými antihvězdami. Mírně pod hranicí nuly je i Žaneta H., žákyně s atypickým autismem. Poslední jmenovaná se podle hodnocení (získala pouze dvě nominace, obě negativní) spíše řadí k opomíjeným žákům, podobně jako Tereza R. a Monika B. Ambivalentní vztah mají žáci ve třídě k Tomáši H., který ve výsledku získal téměř vyrovnaný počet kladných a záporných bodů.

V otázce č. 3 se 50 % žáků třídy vyjádřilo, že jsou o akcích třídy obvykle informováni a většinou se účastní jejích akcí. Shodně po 22 % získaly varianty a) a c), tedy a) jsem vždy v centru dění a c) párkrát jsem se akcí třídy účastnil, ale nebývám informován. Pouze žákyně s diagnózou atypický autismus vybrala u této otázky odpověď, že o třídní akce nejví zájem. Jakub, chlapec s AS, sám sebe hodnotí jako někoho, kdo je ve třídě vždy v centru dění.

Otázka č. 4 neodhalila žádné alarmující skutečnosti o třídě. 44 % žáků si myslí, že je ve třídě někdo nešťastný. 67 % žáků vypovídá, že se někdy do školy těší. 67 % žáků se domnívá, že problémy ve třídě se řeší v klidu. Dobré je, že 89 % žáků má pocit, že mu s problémem spolužáci pomohou. Zneklidňující je pouze druhá položka v této otázce, kde celkem 94 % žáků tvrdí, že ve třídě je někdo, komu občas druzí ubližují.

V otázce č. 6 jsou mírně vychýleny dvě položky – žáci ve třídě cítí spíše méně tolerantní přístup a někteří žáci se ve třídě necítí bezpečně. U pocitu tolerance je ve třídě hodnota v průměru na bodu 3,1 a pocit bezpečí na 3,2 ze sedmibodové škály (kde 1 se blíží kladné a 7 záporné variantě pocitu). Ostatní pocity (přátelství, spolupráce a důvěra) jsou u této třídy v normě.

Výsledky sociometrie – žák s AS Jakub K.

Jakub se bohužel v pořadí oblíbenosti ve třídě zařadil až na poslední místo, celkem s mínus 51 body. Nezískal ani jediný pozitivní ohlas od spolužáků. V pracovním listu Strom s postavami byl popisován například takto: „je nafoukaný, zlý, ubližuje dětem, musí být vždycky nejlepší, vždy je proti třídě, je protivný, nadává, je sprostý“. V otázce č. 6 v dotazníku B-3 byl přiřazen k těmto přívlastkům: nespravedlivý, protivný, nespolehlivý, nevděčný.

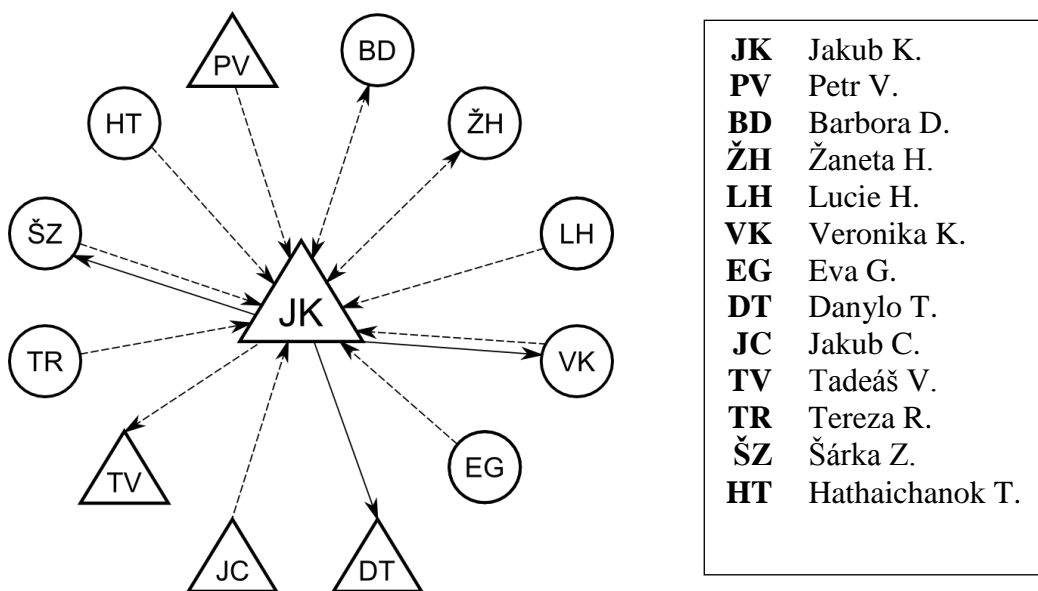
Na Jakubových odpovědích je zajímavé, že si zřejmě není plně vědom svého postavení ve třídě. Uvádí v ot. č. 1 několik údajných přátel, kteří však ve skutečnosti jeho

přátelství odmítají. Sám sebe označuje jako člověka, který je vždy v centru dění. Domnívá se, že ve třídě není nikdo, kdo by mohl být nešťastný. Možná by bylo dobré s Jakubem někde v ústraní probrat, že děti, na které je fyzicky útočeno, jsou nešťastné zcela určitě.

Jakub se v pracovním listu Strom s postavami hodnotí tak, že se v poslední době ve svém chování ke spolužákům trochu zlepšil – takže je vidět, že v tomto ohledu o svém problému ví. Toto potvrzují i někteří spolužáci, kteří v archu Strom s postavami zmiňují mírný úbytek agresivních projevů.

Pozitivní je, že se Jakub do školy těší a pocity ve třídě hodnotí velice kladně (vše na hodnotě 1). Negativní opěťovaný vztah má s Barborou D. Je vidět, že Jakubovi velmi záleží na prospěchu, prostřednictvím úspěchu ve škole hodnotí a posuzuje i své spolužáky. (Např. rád by se kamarádil s těmi, kteří mají dobré známky a jsou oblíbení. Ty méně úspěšné spíše odsuzuje.) Prospěch samotného Jakuba hodnotí jeho asistentka jako lepší průměr, vyniká v českém jazyce a v matematice. Nejde mu cizí jazyk. Velmi oceňujeme odměnový systém, který paní asistentka u Jakuba zavedla.

Asistentka pedagoga si o Jakubovi myslí, že o přátelství stojí, neumí však blízké vztahy navázat. Má problém s vulgárním až agresivním vyjadřováním, nemá přiměřené sociální reakce. Chlapec pracuje dle IVP.



Obrázek 4 – Individuální sociogram – žák Jakub K. ze třídy C

Případová studie – žák s AS Jakub K.

(Údaje byly získány analýzou školní a lékařské dokumentace žaka s AS, z jeho IVP, rozhovorem s ředitelem školy, z dotazníků pro pedagogické pracovníky a z e-mailové komunikace s matkou.)

Rodinná anamnéza

Otec, narozen 1979, VŠ, pracuje jako fytoelektrik, s rodinou nežije od chlapcových 3 let. Zdráv, mladší bratr otce má diagnózu Downův syndrom. Matka, narozena 1982, SŠ, pracuje jako učitelka na střední škole. Je medikována pro diabetes I. typu.

Jakub vlastní sourozence nemá. Otec po odchodu od této rodiny zakládá rodinu novou, v r. 2012 se Jakubovu otci narodila dcera, Jakubova nevlastní sestra. Je zdráva, stará se o ni doma její matka. Jakub se s otcem a jeho novou rodinou vídá pouze příležitostně, tráví u nich některé svátky či víkendy, nicméně má problematický vztah s otcem i jeho současnou manželkou.

Jakub žije pouze s matkou, často se stýkají s prarodiči, kteří s péčí o vnuka od jeho útlého věku pomáhají.

Osobní anamnéza

Chlapec je narozen v roce 2002. Těhotenství bez problémů, porod byl vyprovokován 3 dny po termínu, vše bez komplikací. Porodní míry 51 cm, 3200 g. Kojen do 18 měsíců, potíže s usínáním, v noci hodně plakal. Po přechodu na pevnou stravu velmi špatně jedl. První zvláštnosti byly zaznamenány, když Jakub jako první slůvka neprodukoval obvyklá jednoduchá dvouslabičná oslovení jako např. mama, tata, nýbrž rovnou pojmenovával věci kolem sebe, které ho zajímaly, např.: autobus apod. Fyzický vývoj odpovídal normě. V sociální oblasti byly výrazné odchylky, např. nemával na pozdrav, nadržel oční kontakt, cizí lidi naprosto ignoroval.

Od dětství ho zajímaly technické věci, rád mačkal různá tlačítka, rozebíral přístroje. V době, kdy se naučil chodit, běhal po bytě a stále dokola otevíral a zavíral zásuvky či dvířka od skříněk. Ulpíval na různých rituálech, např. určité hračky měly své výhradní místo, přesně na centimetr. Neuměl si hrát s běžnými hračkami, plyšáky a autíčka stavěl do řad či rozmisťoval do skupin podle různých kritérií.

Tělesný kontakt s rodiči nevyhledával, jedině, co vyžadoval, bylo pevné uchopení v náruči a kývání. V předškolním věku byl schopen navázat kontakt s druhými lidmi, nicméně držel se pouze svých oblíbených témat, tedy techniky či dopravy. Hovoří zasvěceně, působí i díky zapálené gestikulaci velmi dospěle. Často mluvil a dodnes mluví sám pro sebe, vede monology na odborná témata či dialogy se sebou samým; někdy pouze opakuje odposlouchané útržky hovorů.

S vrstevníky se nepokoušel navazovat kontakt, na děti na hřišti se jenom díval. Agresivita se u něj začala projevovat cca ve věku čtyř let, kdy zpočátku agrese obracel proti hračkám (např. pokud se mu zřítíla stavebnice při stavění komínu z kostek). Později se začala rozvíjet agrese i vůči okolí. Např. v situacích, kdy nebylo po jeho. (V obchodě

musel mít vždy košík s modrým držátkem, ne s černým. Pokud modrý nebyl, dostával záchvaty vzteku, válel se po zemi, kopal a bouchal do matky.) V okamžicích, kdy se mu něco nelíbilo, obracel se velmi vulgárně a negativisticky na svou matku, ale i na cizí lidi či zvířata (např. zabiju děti ve školce, vyhodím to tu do povětří, psa stáhnou z kůže apod.).

V předškolním věku a po dobu první třídy se u něj objevovaly zvláštnosti v sebevnímání. V době, kdy navštěvoval MŠ, o sobě mluvil např. jako o autě či bagru. Nejednalo se o chvilkovou hru jako u jiných dětí. Vydržel i několik dní v kuse předstírat, že je jmenovanou věcí.

V současné době je Jakubovým zájmem rybaření, chodí na kroužek, který se touto aktivitou zabývá. Mimo jiné také rád sleduje politické dění na české scéně. V roce 2008 mu byla v APLA potvrzena diagnóza AS, nízkofunkční forma, intelekt v pásmu normy.

Školní anamnéza

Jakub nastoupil do MŠ ve 3,5 letech jako zdravé dítě, pediatr při vyšetření neshledal žádné zvláštnosti. V MŠ se Jakub adaptoval poměrně dobře, asi po půl roce však začaly od učitelek přicházet alarmující zprávy: chlapec je agresivní, napadá druhé děti, nesoustředí se na práci, je neposlušný. V kolektivu byl spíše v ústraní, nedovedl s dětmi komunikovat. Rád si ale povídal s učitelkami a rád velel skupince dětí při společných hrách. Podstatu her příliš nechápal, šlo mu spíše o to mít nad druhými navrch. Pokud ho něco rozlítilo, dostal se rychle do afektu a dětem vyhrožoval slovně, ale i je fyzicky napadal; jednou dokonce vážně zranil spolužáka hrozenou dřevěnou hračkou. Učitelka jeho stavy řešila odvedením dítěte z kolektivu. Matce se podařilo v MŠ prosadit zavedení funkce asistenta pedagoga, s nímž se Jakubovi dařilo o něco lépe, umožnilo to přistupovat k chlapcovým potřebám individuálně. Agresivní projevy však přes veškerou snahu přetrvávaly.

Matce bylo doporučeno podrobit syna psychologickému vyšetření v roce 2006, které bylo následně provedeno v SPC. Závěrem byla diagnóza Aspergerův syndrom a doporučena byla integrace chlapce do běžné třídy s asistentem pedagoga. Vzhledem k tomu, že míra agresivity stále stoupala, bylo v roce 2007 přikročeno k revizi, po níž SPC navrhlo vzdělávat chlapce ve speciálním proudu vzdělávacího systému. S tím matka zásadně nesouhlasila. V roce 2008 podstoupil chlapec vyšetření v nemocnici Motol, kde byla diagnóza AS vyvrácena. V témže roce ji však potvrdilo vyšetření v organizaci APLA.

V roce 2008 nastoupil Jakub do běžné ZŠ, v APLA mu byl doporučen asistent pedagoga a vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Školnímu režimu se Jakub přizpůsobil bez problémů. Od začátku byl velmi cílevědomý, záleželo mu na tom, jaké dostává ve škole známky. V některých předmětech, zejména ve vlastivědě a přírodovědě je

vidět, že má Jakub široké informace nad rámec běžného rozsahu učiva pro daný ročník. Jeho oblíbeným předmětem je však především matematika. Naopak cizí jazyk je jeho slabinou.

Do kolektivu bohužel příliš nezapadl. Děti se Jakuba zejména v první a druhé třídě velmi stranily a bály, protože ho několikrát viděly v hlubokém afektu a jednou ho dokonce viděly přímo zaútočit na spolužačku, která potom strávila několik dní v nemocnici s otřesem mozku.

V období od první do páté třídy, do níž chodí nyní, se u Jakuba vystřídaly tři asistentky pedagoga. Poslední z nich nastoupila v září 2012, v době provádění sociometrie tedy s chlapcem pracovala asi tři měsíce.

Od roku 2008 matka spolupracuje s organizací APLA, Jakub zde podstupuje pravidelnou individuální terapii. Jednou se zúčastnil i nácviků sociálních dovedností, z vlastní vůle však tuto službu ukončil. Na individuální terapii řeší především neschopnost zvládat sociální situace, vztahy s vrstevníky, zvládání agrese a vztahy s matkou. Jakub často odmítá během sezení s terapeutem spolupracovat, ten je potom nucen sezení přerušit. Podobné situace nastávají i ve škole během výuky. V poslední době, díky tomu, že se u Jakuba změnil terapeut, došlo k mírnému útlumu agresivních projevů. Matka má tendence se v průběhu terapií za synovo chování omlouvat, snaží se situaci doma líčit v lepším světle, než jak to je doopravdy.

Na stresové situace Jakub někdy reaguje vzdorem, projevujícím se mlčením, nebo naopak hlasitě vykřikuje vulgarismy, politická hesla apod. Často vykazuje negativistické chování, v poslední době odmítá chodit k psychologům a psychiatrům, dochází pouze do APLA.

Velkým problémem je Jakubovo chování ve škole, kdy ostatní děti uráží a vykřikuje na ně vulgární výrazy (konflikty vznikají především ve vztahu k Žanetě, spolužačce s atypickým autismem). Jakub má tendence spolužáky zesměšňovat, poukazuje na jejich slabé stránky. Také neumí přijmout prohru; jakákoliv jiná známka než jednička u něj vyvolává vztek, až zuřivost. Chybu však nevidí v sobě, ale v látce, učiteli apod. Podobně reaguje i v rybářských soutěžích, jichž se účastní. Pokud se neumístí, ihned začne znevažovat kvality soupeře. U Jakuba je příčina tohoto jednání zakotvena pravděpodobně v nízkém sebehodnocení a pokřiveném sebepojetí. Celkově negativní sebeobraz ho nutí smýšlet podobně i o druhých lidech a potažmo i o celém světě jako takovém.

Na konci 4. třídy dostal Jakub na vysvědčení sníženou známku z chování. Jakubova matka se proti tomuto úspěšně odvolala, neboť známce nepředcházely žádné varovné signály (napomenutí či důtka).

U Jakuba je také problémem nedostatečná akceptace vlastní diagnózy; vyjadřuje se o sobě jako o „postiženém kriplovi“. Matka začala s Jakubem dodržovat odměnový systém, který se zaměřuje na snížení počtu užívání vulgarismů a agresivních výpadů. Podobný systém byl zaveden i ve škole, kde Jakuba v dodržování kontroluje asistentka, která s ním tráví celé vyučování.

5.4 Třída D – 5. ročník

Základní škola se nachází ve větším městě na severu ČR. Jedná se o kapacitně spíše rozsáhlejší základní školu, v současné době čítá 13 tříd na prvním stupni a 8 tříd na stupni druhém. Je zde zaměstnáno 31 pedagogů a 5 asistentů pedagoga. Žáci pracují podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání Tvořivá škola. Škola svým přístupem rozvíjí činnostní učení a tvořivý přístup při řešení úkolů. Vedení podporuje také mimoškolní zájmovou činnost žáků a nabízí širokou řadu zájmových kroužků.

Budova školy je starší, škola byla založena v roce 1913. Po roce 1945 byla škola formálně změněna na gymnázium. Statut základní školy byl obnoven na začátku 60. let a je zachován dodnes.

S požadavkem na provedení sociometrického šetření ve třídě s integrovaným žákem s AS jsme se obrátili na ředitelku ZŠ. Ta byla velmi ochotná a ihned nám zprostředkovala kontakt na třídní učitelky tří tříd, v nichž je takový žák integrován. Jedna z doporučených tříd se však neshodovala s našimi požadavky na možnou účast ve výzkumu – jednalo se totiž teprve o druhý ročník, u nějž by nebylo možné využít dotazníku B-3, který je věkově omezen zdola 4. ročníkem ZŠ.

S paní učitelkou 8. třídy, kde je taktéž integrován žák s AS, jsme se bohužel přes veškerou snahu nakonec nezvládli domluvit na vhodném termínu; jednou se sociometrie téměř uskutečnila, nicméně po příchodu do školy nám byla sdělena informace, že žák s AS náhle onemocněl a daný den ve škole chybí. Bylo by možné šetření provést i takto, nechtěli jsme však výzkum ochudit o úhel pohledu integrovaného žáka. Během šetření jsme získávali pozorováním a prováděním rozhovorů cenné informace o tom, jak třída funguje a jak daný jedinec ovlivňuje dynamiku třídy, což by bylo jeho nepřítomností znemožněno. Nakonec jsme se však, vzhledem k tomu, že škola se nachází poměrně daleko od našeho trvalého bydliště, nedomluvili na náhradním termínu.

Jedinou třídou, kde se šetření a následné vyhodnocení a intervence zrealizovaly, byl pátý ročník, v němž je začleněn formou individuální integrace žák s AS – Šimon V.

S paní učitelkou jsme se domluvili na předvánočním termínu provedení sociometrie, neboť žáci mají před svátky volnější vyučovací program. Děti se podle jejích slov na

vyplňování dotazníků těšily, mluvily o něm už několik dní dopředu, protože ještě ve třídě žádná podobná akce nebyla prováděna. Když jsme se pedagožky ptali na reakci žáka s AS, konstatovala, že jeho reakce nebyla nijak odlišná od ostatních dětí; s novými podněty ve třídě většinou nemá problémy.

O žákovi jsme bohužel neměli dopředu téměř žádné informace, z několika vět, které jsme si s paní učitelkou po telefonu vyměnili, jsme se nedozvěděli mnoho podstatného. Nicméně domluvili jsme se, že před zahájením vyplňování dotazníků uspořádáme alespoň krátkou schůzku, na níž se důležité informace a náhled paní učitelky na situaci ve třídě dozvíme. Nakonec se bohužel díky dopravním komplikacím schůzka musela odložit na dobu po provedení šetření a pozorování ve třídě.

Před samotnou hodinou jsme se krátce seznámili s paní učitelkou a s asistentem pedagoga. Oba působili mile, asistent pedagoga navíc velmi rázně, což je vlastnost, která je pro práci s Šimonem naprosto nezbytná. Paní učitelka je poměrně mladá, třídní učitelkou je na prvním stupni poprvé, nicméně předtím učila tři roky jako netřídní pedagog; její praxe tedy celkem čítá osm let. Třídní učitelkou je u tohoto kolektivu od počátku, tedy od prvního ročníku.

S diagnózou Aspergerův syndrom se tato pedagožka setkala přímo během své praxe jednou, chlapec ve třídě, v níž učila, měl tuto diagnózu. V době, kdy byla s tímto žákem v kontaktu, měla na diagnózu u něj podezření, chlapec však zatím nebyl odborně diagnostikován. Její předpoklad se záhy potvrdil, v příštím školním roce byla diagnóza AS potvrzena. Další zkušenosti získala nepřímo díky kolegyním ze školy, které žáky s touto diagnózou měly ve svých třídách.

Asistent pedagoga má s žáky s autismem i přes svůj nízký věk své zkušenosti. Na pozici asistenta pedagoga sice pracuje v této třídě poprvé, nicméně předtím pracoval v organizaci APLA v Praze, kde dělal osobního asistenta u dětí s PAS. Dálkově studuje obor speciální pedagogika a svou závěrečnou práci věnuje tématu problémového chování u žáků s PAS. Proto se domnívám, že je pro Šimona naprosto kompetentním asistentem. Přínosem je fakt, že Šimon respektuje mužskou autoritu, která z jeho asistenta pedagoga vyzařuje.

Třída čítá celkem 19 žáků, všichni byli diagnostice se svolením rodičů přítomni. Ve třídě je integrován již zmíněný Šimon, chlapec s AS. Kromě něj je ve třídě dle slov paní učitelky 6 dalších žáků, kteří mají větší či menší potíže s učením či chováním. Čtyři z nich mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení (SPU), u dalšího žáka má třídní učitelka důvodné podezření na přítomnost této diagnózy. Jeden žák má potom diagnostikované ADHD. Pouze u dvou z těchto žáků se diagnóza projevuje do té míry, že bylo nutné

vypracovat IVP pro dosahování stanovených cílů v určitých předmětech. Všichni žáci jsou součástí kolektivu od začátku školní docházky, kromě tří žáků – jeden chlapec přestoupil z jiné třídy a další chlapec a dívka z jiné školy.

Podle slov paní učitelky třída dobře toleruje zvláštnosti některých žáků navzdory tomu (nebo možná právě proto), že je ve třídě poměrně dost žáků, kteří vykazují nejrůznější specifika. Bez potíží prý přijímají i Šimona, žáka s AS; ten dokonce má podle jejího mínění ve třídě několik kamarádů, konkrétně jmenovala Miroslava Z., Filipa P. Šimon údajně během let neměl problém s navazováním přátelství, ale své přátele i hloubku přátelství nezářadkady měnil a mění. Ani s pedagogy nemá Šimon zatím žádné problémy. Paní učitelka charakterizuje třídu jako soudržnou, nicméně se v ní utváří podskupiny přátel, které se zatím v průběhu času často měnily.

Šimona paní učitelka dále popisuje jako přátelského. Má rád humor a rozumí bez potíží i dvojsmyslům. V některých oblastech je podle ní Šimonův projev ne úplně typický pro diagnózu AS, v jiných charakteristikách však jednoznačně odpovídá. Učitelka dále uvádí, že měl dříve Šimon výrazné potíže s výbušností. Nyní hodnotí situaci jako zmírněnou; žák se naučil extrémní výbušnost ovládat a problémové situace nyní nastávají málokdy. Žák s AS podle ní nemá aktuálně žádný výrazný zájem, na němž by ulpíval. V dřívějších letech se hodně zabíral skládáním stavebnice Lego. Výkony v jednotlivých výukových předmětech jsou vyrovnané, v klasifikaci většinou odpovídá známce 2. Paní učitelka oceňuje přínos z přítomnosti integrovaného žáka ve třídě. Podle jejího tvrzení to pomáhá udržovat ve třídě atmosféru tolerance a respekt k odlišnosti. V práci se Šimonem i dalšími dětmi s IVP využívá škola asistenta pedagoga a umožňuje přizpůsobení obsahu a forem výuky a zkoušení.

Paní učitelka se domnívá, že dobré přijetí žáka s AS jeho spolužáky je do jisté míry dáno i tím, jak jim byla problematika této diagnózy vysvětlena. Na začátku první třídy s dětmi pracovala odborná lektorka z APLA, která zde uspořádala besedu a mnohé informace zprostředkovala i pedagogickým pracovníkům. Při následných dílčích problémech, které ve škole vznikaly, dětem sama třídní učitelka srozumitelně vysvětlovala v jeho nepřítomnosti, proč se Šimon zachoval právě takto.

Samotná diagnostika ve třídě byla zahájena tím, že nás paní učitelka krátce představila, na což jsme navázali my a obeznámili jsme třídu s tím, co se bude v následujících minutách dít. V přímém kontaktu se třídou jsme byli překvapeni, neboť jsme až na místě zjistili, že integrovaným žákem s AS je chlapec, kterého osobně známe z prázdnin v roce 2010 – poznali jsme se na táboře APLA, kam jsme ten rok jeli v pozici osobního asistenta. Diagnostika v tomto kolektivu pro nás byla v tomto ohledu snazší; do

zhodnocení stavu jsme mohli přispět i s některými osobními zkušenostmi z interakce se Šimonem.

Diagnostika jinak probíhala standardním způsobem. Žáci nejprve vyplnili dotazník B-3 a po krátké přestávce jsme zahájili práci na pracovním listu Strom s postavami. Celé zadání i s vyplněním trvalo asi 55 minut včetně přestávky. Během vyplňování se nenaskytl žádný problém, pouze jeden z žáků, Marián M., který je ve třídě známý svými „šaškovskými“ projevy, začal během zadávání dotazníků vyrušovat a snažil se třídu pobavit předváděním obličejů a vykřikováním. Chování žáka jsme ignorovali, nebylo natolik rušivé pro nás, ani pro zbytek třídy. Žáci jsou na Mariánovo chování zvyklí, paní učitelka nám později prozradila, že Marián není mezi dětmi příliš oblíbený, vyrušování jim spíš vadí a jeho šaškovství je jim na obtíž. Paní učitelka situaci řešila tak, že odvedla Mariána za dveře, kde mu potichu a v klidu připomněla, že se chová nevhodně a vybídla ho, aby se nám po hodině omluvil za vyrušování. Chlapec od té doby své chování usměrnil a později už s ním nebyl problém. Od třídní učitelky jsme se záhy dozvěděli, že Marián pravděpodobně vykazuje chování odpovídající ADHD či dokonce poruše chování. S rodinou je však bohužel obtížná spolupráce; na poradenské pracoviště se nechtějí obrátit. Pokud je jeho chování v danou chvíli neúnosné a nepomáhá ústní domluva, řeší pedagožka situaci tak, že umožní chlapci individuální práci či relaxaci společně s asistentem v oddělené místnosti. Stejnou možnost využívá i v případě jiných žáků, například také u Šimona.

Výsledky sociometrie - třída D

V následující tabulce¹⁸ vidíme ve druhém sloupečku bodový součet kladných a záporných voleb obdrženy od spolužáků. V posledním sloupci je vypočítán pozitivní sociometrický index.

Jméno	Součet kladných a záporných voleb ¹⁹	Pozitivní sociometrický index ²⁰
Dominik B.	39	0,55
Pavel V.	28	0,55
Denisa W.	16	0,33
Šimon V.	14	0,27
Andrea V.	13	0,11
Bětko S.	11	0,05

¹⁸ Žáci se záporným počtem bodů byli vyznačeni kurzívou. Žák s AS je označen tučným písmem.

¹⁹ Kladné a záporné volby se počítají ze cvičení 1, 2 a 6 testu B-3.

²⁰ Pozitivní sociometrický index se vypočítává pouze z otázek č. 1 a 2 testu B-3.

Filip P.	10	0,22
Martina U.	7	0,22
Bety L.	6	0,22
Ota H.	4	0,11
Tomáš B.	3	0,11
Anna T.	3	0,11
Filip F.	0	0,05
Kristýna K.	0	0,05
Vendula M.	-4	0,05
Marián M.	-5	0
Miroslav Z.	-12	0,05
Adam R.	-20	0,05
Jakub S.	-34	0

Tabulka 4 – Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy D

Z tabulky můžeme vyčíst, že v záporných hodnotách se pohybuje 26 % žáků. Nejedná se o výrazně vysoký podíl, je v průměru. Dobré znamení je, že ve třídě se vůbec nevyskytla varianta oboustranné negativní volby nebo volby protichůdné, kdy žák A udělí žákovi B plus a naopak žák B žákovi A mínus. Diagnostika potvrdila slova třídní učitelky, že ve třídě se tvoří podskupinky přátel, i když zřejmě v menší míře, než pedagožka předpokládala. Výrazná je zejména trojice Dominik B. – Filip P. – Pavel V. Zajímavé však je, že skupinka se utvořila i okolo Šimona, který má opětované kladné vztahy s Miroslavem Z. a Otou H. U dívek je kolektiv rozštěpen spíše do přátelských dvojic.

Ve třídě jako celku by bylo potřeba se více zaměřit na začlenění žáků, kteří jsou ve třídě noví – přistoupili na začátku 5. ročníku. V době provádění diagnostiky byli součástí kolektivu teprve čtvrtým měsícem, je tedy docela dobře možné, že jejich přijetí kolektivem se časem proměnilo. Ve výrazně záporných hodnotách se pohybuje Adam R., který přešel z jiné třídy pro problémové chování. Spolužáky je v pracovním listu Strom s postavami častován charakteristikami jako např. „je nespolehlivý, lže a je zlomyslný“ apod. Velmi podobnou pozici ve třídě má Marián M., jehož už jsme výše rozebírali. Spolužáci ho charakterizovali následovně: „je vzteklej“, „je protivný“, „je středem pozornosti“, „rád truceje“. Velmi osamělý je ve třídě Jakub S., který je už od pohledu velmi nesmělý a uzavřený; situaci dle svých výpovědí pociťuje. Třídní učitelce jsme doporučili se na chlapce více zaměřit, zjistit, z jakého důvodu je z kolektivu vyčleněn, a popř. i zahájit intervenci. Outsiderem je také Miroslav Z., nicméně u něj jsme zaznamenali alespoň jeden kladný opětovaný vztah.

Zcela kladné hodnocení můžeme najít u chlapců Dominika B. a Pavla V., o něco méně, ale přesto velmi kladné hodnocení jsme zaznamenali u Denisy W. a Šimona V., žáka s AS. Opomíjeným žákem, který téměř nebyl volen, je Filip F.

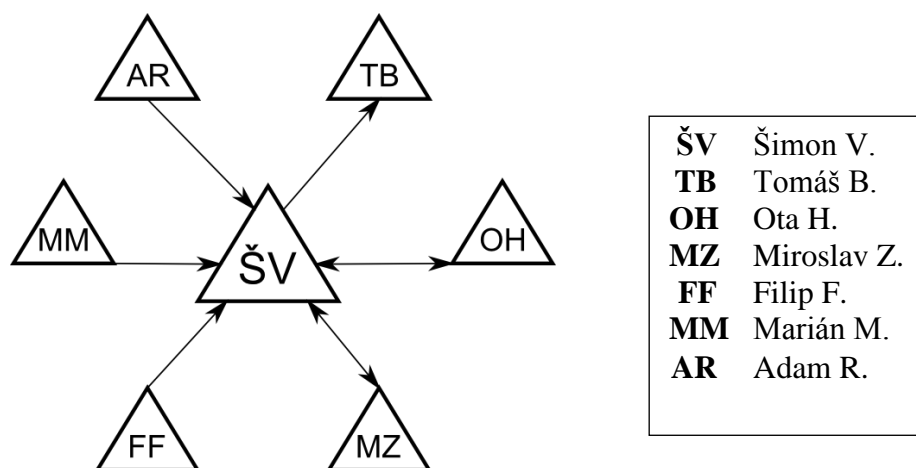
U otázky č. 3 vybrala téměř polovina třídy odpověď B, tedy *občas se akcí účastním a obvykle jsem o nich informován*. Z otázky č. 4 jasně vyplynulo, že většina žáků se ve třídě cítí dobře. Téměř 90 % žáků uvádí, že se do školy někdy těší. 84 % žáků nemá problém ve třídě najít někoho, kdo by mu pomohl s potížemi. Téměř 95 % žáků si myslí, že problémy v kolektivu řeší v klidu. Mírně znepokojivé je, že 63 % žáků cítí, že ve třídě je nějaký nešťastný spolužák, který do kolektivu nezapadá. Na druhou stranu je toto dobré znamení, děti jsou vnímavé k utrpení druhých. Otázka č. 5 neprozradila žádné významné zvýšení hodnot ve vnímání atmosféry třídy, žáci se většinou ve třídě cítí bezpečně, mají pocit přátelského ovzduší.

Výsledky sociometrie – žák s AS Šimon V.

Šimon dosáhl poměrně vysokého počtu bodů v rámci své třídy, celkem +14. Celkově je tedy zřejmě v současné době třídou přijímán poměrně bezproblémově, Šimon je dokonce podle výsledků čtvrtý nejoblíbenější žák ve třídě. Jistě to je způsobeno i jeho povahou, přátelskostí a v některých ohledech ne tak úplně „aspergerovským“ chováním. Ze zkušenosti z tábora s APLA můžeme konstatovat, že Šimon zapadl mezi děti poměrně dobře, ačkoliv jeho projevy problémového chování byly tehdy velice nápadné (vzhledem k neznámému prostředí je to ale pochopitelné).

Šimon získal samá kladná hodnocení. Má silné vztahy s Miroslavem Z. a Otou H. (to se shoduje i s míněním pedagogů). Ti oba patří spíše k žákům v pozadí třídního kolektivu. Oceňují na něm, že je spravedlivý, spolehlivý a zábavný. Další ještě přidávají, že je Šimon se všemi zadobře. O Šimonovi spolužáci dále píší: „je hravý“, „má vždy všechno rád“, „kamarádský“. Šimon sám hodnotí své pocity ohledně třídy opravdu kladně – většina pocitových škál zůstává na č. 1.

Je vidět, že třída byla opravdu kvalitně zpravena o problematice Aspergerova syndromu a je skvělé, že i třídní učitelka má s tímto syndromem své zkušenosti. Je znát, že Šimon dělá veliké pokroky, hlavně díky práci třídní učitelky a asistenta pedagoga, ale jistě také díky přístupu rodičů a spolužáků.



Obrázek 5 – Individuální sociogram – žák Šimon V. ze třídy E

Případová studie – žák s AS Šimon V.

(Údaje byly získány analýzou pedagogické a lékařské dokumentace žaka s AS, z IVP, z rozhovoru s pedagogickými pracovníky, z odpovědí v dotazníku pro pedagogy a z pozorování ve třídě.)

Rodinná anamnéza

Šimonovi je 11 let, narodil se v roce 2001. Pochází z úplné rodiny. Matka, SŠ 1974, pracuje jako účetní. Otec SOU, 1973, pracuje jako technik u dopravních podniků. Šimon má bratra Viléma, 1998, který dochází na stejnou ZŠ. Má od roku 2006 také diagnostikován Aspergerův syndrom. U otce matky jsou po celý život patrné obtíže v sociálním kontaktu. Má od dětství specifické zájmy, zejména modely letadel, nyní i pěstování orchidejí. Bratr otce od dvou let rozpoznával písmena, od tří let četl. Vystudoval chemii. Během školní docházky měl potíže se začleněním do kolektivu vrstevníků, dodnes se kontaktu s lidmi spíše straní. Na rozhraní puberty a dospělosti dočasně užíval drogy. Dnes působí nesměleji, nemá však výraznější problémy. Dokonce má v současné době přítelkyni. Pro rodinu je typický zájem v podobě sbírek, otec dítěte vlastní rozsáhlou sbírku nářadí, matka sbírá panenky.

Osobní anamnéza

Šimon se narodil dva týdny po plánovaném termínu porodu, matka byla od 24. týdne těhotenství hospitalizována pro riziko předčasného porodu. Porod byl spontánní, bezproblémový. Porodní míry chlapce byly v normě, 3,35 kg a 51 cm. Kojen byl do 9 měsíců bez potíží. Chlapec měl v raném věku potíže s usínáním. Šimon měl mírně opožděný vývoj řeči, ve dvou letech slova, od tří let věty. První zvláštnosti v projevu rodiče zaznamenali okolo 2. roku věku. Chlapec začal být výrazně negativistický, hůře se soustředil a na jakoukoliv frustraci reagoval výbuchy vzteku. Po nástupu do MŠ bylo

vysloveno podezření na symptomatiku ADHD, cca ve 4 letech. Nyní se projevuje výrazným psychomotorickým neklidem, krátkým rozsahem pozornosti, impulzivitou.

Když bylo chlapci 6 let, na psychologickém vyšetření mu byl doporučen odklad školní docházky, potvrzena nezralost pro školní docházku a vysloveno bylo podezření na ADHD. V témže roce proběhlo neurologické vyšetření. Výsledky EEG byly bez nálezu. MRI ukázala mírné odchylky, nicméně nic jednoznačně nepoukazovalo na určitou diagnózu. Na přelomu roku 2008/2009 bylo prvně na kontrole na neurologii lékařem vysloveno podezření na možnou přítomnost poruchy autistického spektra, předtím zvažovali i diagnózu Touretteova syndromu. Od této doby je Šimon v péči poradenského centra APLA. Diagnostikován mu byl Aspergerův syndrom nízkofunkční. Šimonovy potíže odpovídají oblastem diagnostické triády PAS. Potíže se vyskytují při navázání adekvátního sociálního kontaktu, dále v oblasti komunikace a emoční reaktivity. Intelekt je v normě, pohybuje se v pásmu průměru. Od roku 2010 u Šimona propukly depresivní epizody. Pro pokračující deprese a úzkosti byl medikován, v současné době kompenzováno.

V dětství byl přehnaně kontaktní, nerozlišoval mezi blízkou a cizí osobou – objímal např. na ulici cizí lidi. K rodičům byl přichylný. Naopak nesnesl kontakt s jinými dětmi, zvláště ho iritovala jakákoliv interakce s bratrem, reagoval hlasitým křikem. Nyní vůči rodičům slabší sociální kontakt. Dává najevo radostné pocity, nicméně rodiče uvádějí, že mají dojem, že více napodobuje projevy druhých, než by situaci sám prožíval. Nechápe příliš sociální normy, netaktní komunikace s cizími lidmi, agrese projevovaná na veřejnosti apod.

Z vyšetření v APLA vyplývá, že Šimon nedovede vhodným způsobem navázat kontakt s neznámými lidmi. Reaguje buď přílišnou tenzí a pasivitou, nebo naopak nepřiměřenou aktivitou, divokostí.

S vrstevníky měl Šimon od útlého věku problémy. Prezentuje se jako výrazně vůdčí typ, musí ostatní řídit a ovládat. Pokud není po jeho, vznikají konflikty, reaguje agresivně. Má potíže s kolektivními hrami, těžce snáší prohru, i když v posledních letech došlo v tomto ohledu díky nácvikům k jistému zlepšení. Pokud má možnost být v autoritou určené vedoucí roli (např. pomocník učitelky), cítí se důležitě a užitečně a funguje bez problémů. Nyní, poslední cca rok a půl se díky systematické práci se Šimonem ve škole, doma i v APLA a u lékařů podařilo výrazně omezit přehnanou afektivitu v sociálním kontaktu, zmírnily se výbuchy. Během docházky na ZŠ a zvláště poslední dobou se mu daří přátelit se s dalšími spolužáky, i když si není přesně vědom obsahu pojmu přátelství.

Oční kontakt navazuje, i když méně často, než je běžné, a to zvláště v sociálně obtížných situacích. Gestika a mimika jsou v cizím prostředí utlumeny, nicméně pokud se jedná o záležitost korelující s chlapcovým zájmem, vykazuje užívání gest až přehnané.

Slovní zásoba je dle vyšetření v normě vzhledem k věku, porozumění taktéž. Šimon chápe humor, dokonce ho i aktivně využívá v komunikaci. Ironii a dvojsmyslům bez problémů rozumí.

Při volné činnosti a hře si počíná samostatně, chápe její podstatu. V období nástupu do školy si velmi rád hrál s legem, v MŠ preferoval stavebnice s velkými kostkami. Zájmy dodnes nemá výrazně vyhraněné, vždy se hloubkově pro určitou činnost nadchne. Poté, co oblast prozkoumá a pozná, ho nadšení opouští. Typicky ulpívavé zájmy chybí, nejvíce se stále zajímá o lego a počítačové hry. Nedávno měl např. sběratelské období, kdy u sebe nosil drobné předměty na vyhození (např. šroubky, klacíky, nedopalky...) a odmítal je vyhodit. Občas se u něj projeví fixace na určitý předmět, která však samovolně po určitém čase vymizí.

Má velmi rád zvířata, ta se ho však bojí, neboť se k nim nedokáže chovat empaticky. Rád se dívá na filmy, v předškolním věku chtěl přehrávat opakovaně určitou scénu. Nyní již toto vymizelo.

Od dětství je zvýšeně citlivý na zvukové vjemy (např. pláč dětí ve školce) a nepříjemné čichové vjemy u něj způsobují dávivý reflex, stejně tak nesnáší dotek na krku. Zraková a sluchová percepce je ovlivněna přítomností ADHD.

Sebeobsluha nyní i v minulosti přibližně odpovídala věku, při oblékání a činnostech obsahujících více kroků však potřebuje dohled. Stolování bez potíží, často však v důsledku ADHD nedokáže u stolu posedět v klidu.

Adaptabilita je výrazně snížena v určitých situacích. Pokud vše nejde podle plánu či je přerušena rozdělaná činnost, je Šimon agresivní, zaútočí na druhého člověka. V záchvatu vzteku křičí, je vulgární, hází předměty. Jeho reakce zpravidla nezahrnují autoagresi. Tyto afektivní stavy zvládá těžko, na výtky nijak nereaguje, nechápe je.

Po neúspěchu (např. špatná známka ve škole) má výrazné tendence k sebepodceňování. Na pochvaly reaguje negativisticky. Diagnostikovaná úzkostná porucha. Má výrazně sníženou frustrační toleranci. V chování se objevují četné perseverace, nadměrně se ujišťuje o správnosti jednání apod. Např. opakovaně volá matce do práce, aby se zeptal na stejnou věc několikrát.

Nové situace zvládá obtížně, zvláště pokud je přítomen větší počet lidí. Nové jednotlivce přijímá někdy lépe, někdy hůře, záleží také na přístupu druhého člověka.

Aktivita je výrazně ovlivněna ADHD, chlapec je impulzivní, roztržitý, zbrklý. Po určitém čase říká, že je unavený. Velice obtížné je přimět Šimona k soustředění na určitou činnost, zvláště pokud se jedná o práci ve skupině. Jeho reakcí je poskakování, vydávání zvuků apod.

Patří spíše k obratnějším dětem. Celá oblast motoriky je nyní bez nápadných odchylek, pouze při radosti stereotypně třepe rukama. Někdy se u něj projevuje tiková porucha, kroutí pusou, podupává si nohou. V oblasti hrubé motoriky nejsou patrné obtíže. Má rád sport, preferuje jízdu na kole a vodní sporty. Nemá rád lyžování.

Jemná motorika je víceméně v pořádku. Byla mu však diagnostikována specifická vývojová porucha psaní, písmo je znatelně dysgrafické. V poslední době si dělá zápisky do notebooku. V oblasti grafomotoriky kresba odpovídá věku, v kresbě postavy se odráží nejistota a úzkostnost. Kresbu doprovází vysokou mírou verbální podpory jako doplnění či vysvětlení jednotlivých prvků kresby.

Školní anamnéza

Od cca 2 let chodil nepravidelně, zhruba jednou až dvakrát týdně, do jeslí, kde byla zřejmě také v důsledku této nepravidelnosti pozorována horší adaptabilita na prostředí. Ve třech letech začal navštěvovat běžnou mateřskou školu, kde si pedagožky stěžovaly na přílišnou živost. Šimon byl plačtivý, vadily mu hlasité zvuky, které vydávaly jiné děti. Někdy reagoval také záchvaty vzteku a zuřivosti, házel po dětech předměty. Špatně též vycházel s novými učitelkami. Na napomenutí nereagoval, převáděl řeč jinam. Na doporučení speciálního pedagoga začal Šimon navštěvovat přípravný ročník ZŠ. Po třech týdnech byla po dohodě jeho docházka ukončena, Šimon měl velké problémy zapadnout do kolektivu a dodržovat jakákoliv pravidla, jež vyžaduje prostředí třídy. Nerespektoval autoritu, měl problémy při spolupráci s druhými dětmi, byl agresivní a vykřikoval vulgaritu. Po konfliktu si zakrýval uši a oči. Po zbytek školního roku Šimon navštěvoval MŠ speciální, která je zaměřena na práci s dětmi s autismem.

Od září 2008 nastoupil do 1. třídy běžné ZŠ. Od začátku školní docházky pracuje v plném rozsahu za podpory asistenta pedagoga. Byl mu vypracován IVP; pokroky v dosahování cílů jsou pravidelně vyhodnocovány. Ve škole má průměrný prospěch, hlavním problémem jsou u Šimona záchvaty vzteku, dostává se do afektu. Problematická je též oblast sebevědomí, Šimon se výrazně podceňuje. Trpí úzkostmi a depresemi, ačkoliv na první pohled působí vesele.

Při vzdělávání bylo doporučeno pokračovat s podporou asistenta pedagoga ve všech předmětech. Vhodné je však vést ho příležitostně i k samostatné práci (např. u tabule). U Šimona se i přes vhodně užívané speciální přístupy objevuje problémové chování, které

převážně spočívá ve vykřikování (často i vulgarity) a volném chození po třídě. Je velmi pravděpodobné, že spouštěčem zmíněného typu chování či i vážnějších incidentů je povětšinou únava. Šimon se výrazně lépe dokáže koncentrovat na začátku hodiny a v první půlce vyučování. (Šimon byl během prvních dvou ročníků vzděláván tak, že první 2 vyučovací hodiny, kdy mu soustředění nedělalo velké potíže, trávil s dětmi ve třídě a zbytek vyučování absolvoval individuální výuku s asistentem v klidové místnosti.) Asistent pedagoga i třídní učitelka shodně uvádějí, že Šimon má výbuchy mnohem častěji v odpoledních hodinách. Při odpolední výuce se téměř nedokáže soustředit. V současné době se jedná o možnosti dočasného zkrácení výuky na 4 hodiny.

Větší unavitelnost u něj do jisté míry plyne také z diagnózy ADHD. Mnohem vyšší míru nesoustředěnosti než u ostatních dětí pozorují také v období, kdy se blíží konec školního roku. U Šimona v tomto období obvykle dochází k útlumu již rozvinutých a zafixovaných zvyklostí, které získal pomocí nácviku sociálních dovedností (dle výpovědi pedagožky měl kurz nácviku sociálních dovedností, který Šimon absolvoval v prvním pololetí 5. ročníku, velký přínos pro chlapcovu schopnost začlenit se do kolektivu).

Speciální pedagožka, která pravidelně dojíždí na hospitace do hodin a zjišťuje, jakých pokroků Šimon ve škole dosáhl, doporučila také zaměřit se na časovou náplň přestávek, čímž se třídní učitelka ihned začala řídit. Dále by bylo třeba Šimona učit samostatnost v organizaci školních pomůcek a odpovědnosti za vlastní věci.

Stěžejní je však motivovat Šimona k tomu, aby sám dokázal rozeznat, kdy je unavený a říci si o přestávku. Zpočátku je třeba se Šimona tázat, pokud pozorujeme určité znaky, svědčící o jeho únavě, zda nepotřebuje krátký odpočinek. Později by se měl chlapec naučit rozpoznávat sám své možnosti.

V případě blížícího se záchvatu vzteku, kdy Šimon ničí věci kolem sebe, se učitelka snaží hrozící incident včas rozeznat a zasáhnout, např. odvedením pozornosti. Pokud toto nezabírá, další variantou je odvést ho do jiného prostředí a pokusit se ho uklidnit. Učitelka se snaží pracovat s chlapcem ještě před plným propuknutím afektu a pokusit se příznivě ovlivnit jeho zvládnutí vzteku a emocí.

Šimon má zvláště v poslední době výraznou tendenci se podceňovat, proto je také vhodné dále pracovat na jeho sebepojetí. Pochvaly často neguje, převrací je, tvrdí, že nejsou myšleny vážně. Speciální pedagožka doporučuje jednat s Šimonem v oblasti pochval diplomaticky, podávat je tak, aby je vlastně nemohl odmítnout. Šimon má v poslední době výraznější tikovou poruchu, kroutí pusou, podupává si. Šimonovi velmi záleží na tom, co si o něm myslí jeho matka, její špatnou náladu vždy vztahuje na sebe a nedá si vymluvit, že to tak není.

Šimon sám říká, že má několik kamarádů ve třídě, že se někdy scházejí i mimo školu. Společně si hrají s legem, na počítači, poslouchají hudbu (uvádí skupinu Kryštof a Pink Floyd). Na otázku, co na svých kamarádech oceňuje, odpovídá, že jsou milí a rádi si s ním hrají, mají stejné zájmy jako on. Co oceňují jeho kamarádi na něm, neví.

Šimon vypráví, že má teď ve třídě dva kamarády, s jedním z nich měl dříve nepřátelský vztah a teď jsou nejlepší kamarádi. Dokonce se spolu i zasmějí tomu, jak spolu dříve bojovali. Toto vypovídá o velkém úspěchu v interakci s vrstevníky, je patrné, že má Šimon smysl pro humor, dokáže se zasmát i vymýšlet vtipy a dokáže se přenést přes neshody.

Šimon také, dle záznamů z individuální terapie, řeší svůj vztah s bratrem. Není příliš dobrý, chybí v něm vzájemná tolerance. V rámci terapie chce rozebírat své pokroky při zvládnutí vzteku; ze situací, které hrozí výbuchem, se mu prý daří někdy odejít a propuknutí konfliktu tak zabránit.

5.5 Třída E – 7. ročník

Jedná se o školu venkovského typu, jejíž prioritou je zachování malého počtu žáků v kolektivu. V každém ročníku se otevírá pouze jedna třída, která čítá většinou průměrně 10 – 15 žáků. Aktuálně má škola cca 120 žáků. Ve stejné budově funguje také MŠ. Škola klade důraz na úspěšnou integraci žáků se SVP – oficiálně integrováno je v současné době 7 žáků s IVP, škola se ale snaží podporovat mnoho dalších žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školu jsme kontaktovali na doporučení, byli jsme informováni, že právě na této venkovské škole mají zkušenosti s integrací žáků s AS. Ředitelka školy nám ochotně odpověděla na e-mailový dotaz a předala kontakt třídní učitelce 7. ročníku, v němž je integrován žák s AS.

Paní učitelka na škole vyučuje český jazyk, výtvarnou výchovu a výchovu k občanství. Jedná se o velice příjemnou paní, které je velmi jemná a empatická. Její přístup k žákům a jejich potřebám je individuální a vyučuje, jak jsme měli možnost sami posoudit, za pomoci využití kreativních metod. Její praxe ve školství trvá cca 13 let. Třídní učitelkou je za celou svou kariéru poprvé; v této třídě zastává třídnický post druhým rokem, tedy od přestupu třídy na druhý stupeň. S diagnózou AS nemá žádné předchozí zkušenosti, setkala se s ní až u Pavla, svého současného žáka. Do výzkumu se zapojila velice aktivně, o vše se dopodrobna zajímala. Byla ochotná nám cokoliv zodpovědět či zajistit; dotazník pro pedagogické pracovníky dala vyplnit všem kolegům, kteří ve třídě učí.

Sedmý ročník čítá celkem šest žáků. Počet žáků ve třídě se měnil. V první třídě bylo žáků celkem deset. Někteří žáci však v průběhu z různých důvodů přestupovali na jiné školy (např. stěhování), velký úbytek žáků byl potom způsoben odchodem některých jedinců na osmiletá gymnázia na konci páté třídy. Právě v této době naopak jeden žák ve třídě přibyl, a to právě Pavel, žák s AS. Ve třídě je kromě Pavla integrován i další žák se SVP, který má diagnostikovanou dyslexii.

Paní učitelka o své třídě hovoří jako o soudržném kolektivu, který si svou soudržnost musel těžce vybojovat. Vzhledem k tomu, že se jedná o kolektiv, který prošel velkými změnami ve svém složení a celkovém počtu členů, jsou děti tímto výrazně ovlivněny. Děti se musely vyrovnat s tím, že jejich blízcí kamarádi začali chodit na jinou školu a místo nich zase přišli jiní. Zpočátku měli žáci tendenci k častým neshodám, dnes se již semkli. Zejména chlapci podle slov pedagožky drží pospolu. Dívky mají spolu také přátelský vztah; učitelka by ho ale nedefinovala jako „nejlepší kamarádství“. Dívky mají takové přítelkyně třeba o ročník výš. Prospěchově se jedná o průměrnou třídu, která má ve škole pověst spíše bezproblémového a klidného kolektivu.

Třídní učitelka popisuje počáteční období po přistoupení Pavla do třídy jako období občasných neshod či nedorozumění, a to i přes to, že třída byla o diagnóze pečlivě poučena. Učitelka uvádí, že přijetí Pavla kolektivem bylo pozvolné. Žáci postupně poznávali Pavlovy klady a přijímali ho mezi sebe. Dnes paní učitelka může říci, že ho třída přijala za svého a považuje ho za plnohodnotného člena kolektivu.

Zpočátku jsme měli trochu problémy s paní učitelkou dohodnout termín sociometrie. Vzhledem k tomu, že se jedná o skutečně malou skupinu, bylo nezbytné, aby byli všichni žáci šetření přítomni. Bohužel jsme sociometrii domluvili zrovna na období, kdy byla ve třídě zvýšená nemocnost; dvakrát byl dokonce příčinou neuskutečnění šetření fakt, že byl nemocný přímo žák s AS. Jednou jsme do školy přijeli po přechodí domluvě na první vyučovací hodinu a bohužel až na místě se zjistilo, že jsou dva žáci nepřítomni. Sociometrii jsme tedy neprovedli, zdrželi jsme se ale alespoň na pozorování ve výuce.

Sociometrické šetření se po mnohých komplikacích nakonec podařilo zrealizovat na začátku října 2012, ačkoliv první domluvy s paní učitelkou probíhaly už od začátku června stejného roku. Nejprve jsme s paní učitelkou absolvovali jakousi informační schůzku, kde jsme jí řekli více o záměrech svého šetření a ona nás na oplátku informovala o třídě a podala bližší informace o integrovaném žákovi. Také zodpověděla několik otázek, které nás navíc zajímaly.

Zadání obou testů probíhalo bez problémů, dva žáci měli k testu B-3 doplňující otázky. Celé vyplňování trvalo vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě necelých 45 minut.

Zbytek času do přestávky si žáci na vlastní přání vybarvovali arch Strom s postavami. V průběhu vyplňování jsme se setkali s problémem u projektivního testu Strom s postavami. Pavel, který má celkově pomalé pracovní tempo a je velice snadno unavitelný, začal během práce pospávat. Test B-3 dovyplnil, ale když došlo na vyplňování druhého listu, řekl, že v obrázcích postav žádné spolužáky nevidí a že se nechce účastnit. S tímto rizikem jsme počítali, nicméně v průběhu testování na toto došlo pouze u jednoho z žáků s AS. Pavla jsme nechali, aby test nevyplňoval.

Jeho stanovisko je pochopitelné, neboť diagnóza AS zahrnuje jako symptom i sníženou představivost. Žáci s AS špatně odhadují emoce a postoje druhých, proto pro ně může být tato aktivita poněkud obtížná. Přesto jsme arch Strom s postavami zvolili jako doplňující aktivitu pro toto šetření, neboť pro nás byl velmi důležitý nejenom postoj dítěte s AS ke kolektivu, ale také náhled spolužáků tohoto dítěte na integrovaného žáka a jejich spokojenost se stavem sociálního klimatu ve třídě.

Výsledky sociometrie – třída E

Z tabulky²¹ vidíme, že záporných hodnot dosáhla pouze jedna žákyně. Ve třídě vznikají podskupiny, dominantní je ta chlapecká, v níž jsou opětovány kladné vztahy mezi Matějem, Davidem a Pavlem. Ke skupince je opětovaným kladným vztahem s Matějem připojen i Adam, který navíc opětuje kladné hodnocení od Nikoly L. Tak je vlastně jedinou vyloučenou žákyní Nikola M., která nemá ve třídě žádný kladný oboustranný vztah.

Jméno	Součet kladných a záporných hodnocení ²²	Pozitivní sociometrický index ²³
Matěj P.	12	0,8
Adam K.	10	1
Nikola L.	10	0,6
David H.	7	0,8
Pavel K.	4	0,4
<i>Nikola M.</i>	-8	0

Tabulka 5 - Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy E

Žák s AS získal většinou kladná hodnocení, celkem získal 4 body. Téměř výhradně kladně hodnocenými jsou ve třídě Adam a Matěj. Ambivalentně hodnocen je David, který získal kladná i záporná hodnocení (některá dokonce udělil i sám sobě). V takto malém

²¹ Žáci, jejichž bodový součet dosahuje záporných hodnot, jsou vyznačeni kurzívou. Žák s AS je označen tučným písmem.

²² Počítány volby z otázek 1, 2 a 6 dotazníku B-3.

²³ Počítány volby z otázek 1 a 2 – koreluje s údaji zobrazenými v sociometrické matici třídy E.

kolektivu opomíjen není nikdo, o něco méně je však s kolektivem provázán Pavel – zřejmě z důvodu, že se často výuky neúčastní.

Outsiderem je Nikola M. – opětovaný záporný vztah má s Davidem, rozdává i kladná hodnocení, sama však od spolužáků obdržela téměř výhradně záporné body. Druhou dívku ve třídě označuje v první otázce jako svou kamarádku. Ta však její přátelství neopětuje, ba přímo v otázce č. 2 uvádí, že by si Nikolu M. za kamarádku nevybrala. Z hodnocení spolužáků vyplývá, že jim na Nikole M. nejvíce vadí její touha být stále v centru dění.

V otázce č. 3 zvolili dva žáci odpověď *a) vždy jsem v centru dění* a zbylí čtyři žáci odpověď *b) občas se účastním a bývám o akcích informován*. U Pavla, žáka s AS bylo patrné váhání – nejprve volil odpovědi *d) zdá se, že třída o mou účast nestojí* a *c) párkrát jsem se akci účastnil, ale nebývám informován*. Nakonec však zakroužkoval odpověď *b)*.

Otázka č. 4 prokázala, že nikdo ze třídy nemá pocit, že by zde byl někdo nešťastný nebo někdo, komu by se ubližovalo. Problémy se ve třídě řeší většinou v klidu a žáci jsou ochotni si navzájem pomáhat. Pouze 50 % žáků odpovědělo, že se do školy někdy těšívá.

Z odpovědí na otázku č. 5 plyne, že děti mají ze své třídy vesměs kladné pocity. Na bodové škále 1 – 7 jsou průměrné hodnoty následující: pocit bezpečí 1,7; pocit přátelství 1,2; atmosféra spolupráce 1,8; pocit důvěry 2,2; tolerance 1,7.

Celkově se jedná o velmi semknutou třídu, v níž vládou pozitivní emoce. Domníváme se, že kladné ovzduší je dané nízkým počtem žáků. Malé kolektivy mají bezesporu své klady, ale i zápory. Děti čelí ve třídě mnohem menší konkurenci než v běžně početných kolektivech, jejich rozvoj tak může být omezen. Také navazují mnohem užší spektrum vztahů než děti v početnějších kolektivech. Na druhou stranu však mohou být vztahy pevnější, založeny na hlubším poznání povahových rysů jedinců a navíc nízký počet žáků umožňuje učitelůvi individuální přístup.

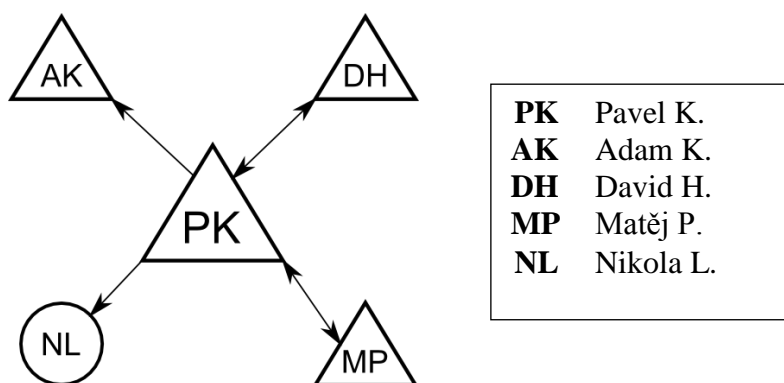
Výsledky sociometrie – žák s AS Pavel K.

Pavel, žák s AS, je třídou celkově hodnocen převážně kladně i přes to, že v hierarchii třídy skončil spíše s nižším počtem bodů (ve třídě je z šesti žáků na předposledním místě v pořadí oblíbenosti). Nicméně nejvíce záporných bodů, které získal, pocházejí od něho samotného. V otázce č. 6 se charakterizuje jako osamocený; pozor na nebezpečí zbytečně sníženého sebevědomí. I někteří spolužáci ho ale označují jako osamoceného, Pavel se kolektivu občas straní.

Jinak se u Pavla neprojevuje žádný výraznější problém ve vztazích s vrstevníky. Je vidět, že spolužáci si ho opravdu váží a mnozí z nich jeho kladné vztahy opětují (zejména chlapci David a Matěj). Spolužáci ho v archu Strom s postavami charakterizují jako: hodného kamaráda, nápomocného i v nejhroších situacích, spravedlivého a cílevědomého („i když mu něco nejde, nevzdává se“).

V otázce č. 3 v testu B-3 označil odpověď *b) občas se účastním třídních akcí*. Je skvělé, že v otázce 4 tvrdí, že se vždy ve třídě najde někdo, kdo mu pomůže. Méně potěšující je fakt, že se podle svých slov do školy většinou spíše netěší.

V otázce č. 5 (pocity ve třídě) převažuje kladné hodnocení, pouze u pocitu bezpečí a tolerance ve třídě chlapec volí o něco vyšší čísla na sedmistupňové škále. Pavel zřejmě cítí, že jsou spolužáci někdy otráveni, když se kvůli jeho pomalejšímu pracovnímu tempu musí opakovat látka již jednou probraná. Na druhou stranu je dobře, že Pavel vidí ve svých spolužácích maximální možnou míru projevovaného přátelství a opory.



Obrázek 6 – Individuální sociogram žáka Pavla K. ze třídy E

Případová studie – žák s AS Pavel K.

(Údaje byly zjištěny pomocí analýzy školní a lékařské dokumentace, z IVP, z e-mailové komunikace s matkou, rozhovorů s třídní učitelkou a odpovědí z dotazníků pro pedagogické pracovníky.)

Rodinná anamnéza

Matka, narozena 1973, VŠ, trpí roztroušenou sklerózou, v současné době pobírá invalidní důchod. Otec, narozen 1971, SŠ, je zdravý, pracuje v pojišťovně. Pavel má staršího bratra, narozen 1997. Byly mu diagnostikovány SPU – dyslexie a dysgrafie. Sourozenci mají ještě mladší sestru, narozena 2003, je zdráva.

Pavel se narodil v roce 1999, v době konání šetření je mu tedy 13 let. Žije v úplné rodině v podhorské vesnici. Matce byla krátce po narození třetího dítěte diagnostikována roztroušená skleróza. Matka je nyní v invalidním důchodu, v období mimo relaps je však

plně samostatná a zvládá se o děti postarat. Otec zajišťuje rodinu finančně, většinu času tráví mimo domov. Pracuje v pojišťovně v blízkém městě. Každý den dojíždí autem, přitom vozí do školy všechny tři své děti. Bratr měl od první třídy potíže se čtením a psaním, v druhém ročníku proběhla diagnostika, jejímž závěrem byla dyslexie a dysgrafie.

Matka uvádí, že její sestra má dceru, které byl diagnostikován atypický autismus. Popisuje, že její otec vykazoval ve svém projevu znaky PAS, specifický byl zejména způsob jeho komunikace s lidmi a zvláštní zájmy. Diagnostikován však nikdy nebyl.

Osobní anamnéza

Pavel se narodil v roce 1999, gravidita byla bezproblémová, porod v termínu a bez jakýchkoliv komplikací. Porodní míry byly 50 cm a 3210 g. Po porodu se objevila mírnější forma novorozenecké žloutenky a byla aplikována ATB pro zakalení plodové vody.

V kojeneckém věku byl Pavel běžné dítě, plné života. Motorika se u něj rozvíjela v normě, cca ve 12 měsících začal chodit. Ve třech a půl letech ho na ulici srazilo auto. Bezprostředně po úrazu komunikoval, začal však upadat do bezvědomí. Byl hospitalizován celkem asi 5 týdnů. Měl silný otřes mozku, komplikovanou frakturu levé horní končetiny a zlomená tři žebra. Úraz nezanechal následky, chlapec od té doby nemá v oblibě motorová vozidla. Matka se navíc domnívá, že úraz ovlivnil chlapcovu povahu. Zatímco před úrazem byl Pavel živější dítě, po propuštění z nemocnice shledává na jeho chování jakousi umírněnost, snížení temperamentu. Později, v předškolním věku, fyzicky nestačil svým vrstevníkům, byl vždy pomalejší v plnění úkolů i v běžných sebeobslužných úkonech.

Dnes je ve všech oblastech v podstatě v normě; má však výrazně pomalejší pracovní tempo, velice snadno se unaví. Stává se, že během výuky i usne. Sám kontakt se spolužáky aktivně nevyhledává, nicméně se mu nebrání.

Ve 3. třídě učitelka doporučila rodičům, aby byl chlapec pro pomalejší pracovní tempo a nadměrnou spavost vyšetřen. Diferenciální diagnostikou bylo vyloučeno množství onemocnění s konečným závěrem Aspergerův syndrom. Chlapec u psychologa absolvoval Stanford-Binetův test. Výsledky Pavla odpovídají nadprůměrnému pásmu intelektu (125 IQ). Velice nadprůměrný byl výkon v oblasti početního myšlení, poněkud slabší naopak ve verbální oblasti.

Oční kontakt navazuje, avšak nekonzistentní. Oblast komunikace je bez problému, slovní zásoba široká. Kontakt však ze své iniciativy nenavazuje. Špatná je však orientace v sociálních situacích, občas neporozumí určitým abstraktním či ironicky míněným slovním obrátům. Mimika je utlumená, emoce se mu ve výrazu víceméně neodrážejí.

Hlavní oblastí Pavlova zájmu je dlouhodobě dějepis, zejména letopočty. Zajímá se také o počítače, rád je rozebírá a znovu sestavuje. Okrajově se také zajímá o počítačové

hry, společné téma našel se spolužákem Davidem ve hře Minecraft. Jeho specifickým projevem je fobie z knoflíků, nesnese je mít na vlastním oblečení či se jich dotýkat. U druhých lidí knoflíky toleruje, pokud s nimi nemusí přímo manipulovat.

Sociální kontakt byl do nehody, tedy cca do 3,5 let, dle matky bezproblémový. Po ní se ostatních dětí spíše stranil, neúčastnil se běžných her se sourozenci, k rodičům se nechodil z vlastního popudu mazlit. Oblast hrubé motoriky je u chlapce mírně ovlivněna diagnózou, z hodin tělocviku je uvolněn. Jemná motorika mírně narušena.

Školní anamnéza

Do MŠ chlapec přihlášen nebyl, starala se o něj matka, která v té době pro počínající potíže plynoucí z její choroby nechodila do zaměstnání. V šesti letech nastoupil do ZŠ, do té doby neměl nikde možnost nabýt sociálních zkušeností s vrstevníky a s pevným režimem.

Během prvních pěti let ve škole se rodina dvakrát stěhovala, Pavel si tedy musel zvykat na nové spolužáky. Matka popisuje, že v kolektivu byl plašší, her se příliš neúčastnil, nicméně učitelky si na jeho chování nijak nestěžovaly. Pavel nikdy na prvním stupni neměl kamaráda, děti se ho spíše stranily, k šikaně však nikdy nedošlo.

O prázdninách mezi 5. a 6. ročníkem se rodina znovu stěhovala, děti nastoupily na menší školu venkovského typu. Pavel byl zařazen do třídy, kde je velmi malý počet žáků; byl mu tedy umožněn individuální přístup učitelky, která ho přijímá velmi hezky.

Pavel je snadno unavitelný. Se spolužáky vychází dobře, přijali ho mezi sebe. Klade velký důraz na spravedlnost, účelnost a smysluplnost. S pedagogy má také kladné vztahy, občas, pokud se mu nechce do určité činnosti, má tendence se s učiteli dohadovat. Je pečlivý a slušný. Uvažuje logicky a nemá problém vyjádřit vlastní názor.

Prospěch je vesměs chvalitebný. Tu část výuky, kterou Pavel prospí, nahrazuje třídní učitelka individuálním doučováním a učivo si také Pavel doplňuje doma formou samostudia. Učitelka však vyjádřila obavu, že se toto do prospěchu promítne, neboť se Pavlovi v poslední době nechce doma učivo opakovat.

6. Výzkumné šetření – rozbor a diskuze

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza vztahů v třídním kolektivu, v němž je integrován žák s AS, s důrazem na vrstevnické vztahy právě u tohoto žáka. Pro naplnění tohoto cíle bylo jako základní výzkumná metoda využito sociometrické šetření, konkrétně dotazník B-3 (příloha č. 3). Toto šetření bylo doplněno několika kvalitativními metodami, a to projektivní obrázkovou technikou Strom s postavami (příloha č. 4), dotazníkem pro pedagogické pracovníky (příloha č. 1), polostrukturovanými rozhovory (ukázku rozhovoru vizte v příloze č. 8), rozbořem školní a lékařské dokumentace žáků s AS a přímým krátkodobým pozorováním ve třídách (ukázku záznamu z pozorování vizte v příloze č. 7).

Díličními cíli, které se odrážejí ve stanovených výzkumných předpokladech a otázkách, bylo především zjistit, jaké je postavení žáka s AS mezi spolužáky a jaké aspekty měly vliv na jeho sociální status. Zaměřujeme se především na vliv zkušeností pedagogických pracovníků s diagnózou AS, počtu žáků ve třídě, odborného seznámení spolužáků a pedagogů s diagnózou atd. Dále se také soustředíme na to, jak je pedagog schopen odhadnout pozici žáka s AS v kolektivu. Sestaveny byly kazuistiky žáků s AS na základě dostupných informací.

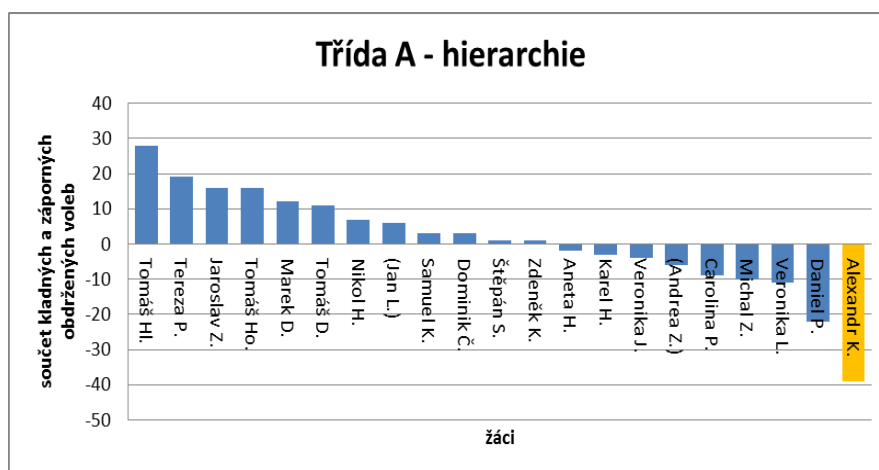
Výzkum může být mírně zkreslen faktem, že ve výzkumném vzorku se nepohybuje žádná dívka s AS, všech šest integrovaných žáků jsou chlapci. Bohužel však toto nebylo možné ovlivnit, vzhledem ke specifickým požadavkům na zkoumané vzorky. Ne každá požadavky splňující škola byla ochotna se výzkumu zúčastnit.

Zjištění, uvedená v této kapitole na základě zkoumání 5 různých tříd ZŠ, nelze zobecňovat na celou populaci nebo na skupinu žáků s poruchami autistického spektra. Naopak je třeba zdůraznit, že žáci s AS jsou natolik individuálními osobnostmi (což plyne i z případových studií), že takřka není možné uvést jakýkoliv návod k jejich výchovnému vedení. Naší snahou bylo pouze shromáždit informace, jež by mohly sloužit lidem, kteří s žáky s AS pracují, jako inspirace v přístupu k nim. Snad by zde bylo možné nalézt i několik momentů, které by odpovídaly modelu dobré praxe.

Výzkumný předpoklad č. 1:

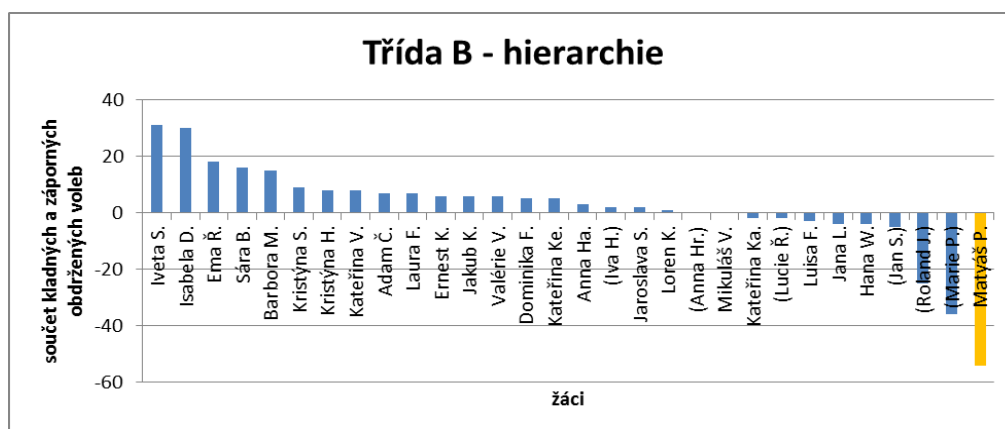
Žák s AS má ve třídní hierarchii nižší míru atraktivity než většina ostatních žáků třídy.

Nezávisle proměnnou je u tohoto výzkumného předpokladu žák s AS, závisle proměnnou potom hodnota atraktivity. Údaje, které zde sledujeme, se týkají cvičení 1, 2 a 6 v testu B-3. Z druhého sloupečku tabulek u výsledků sociometrie v jednotlivých třídách můžeme vyčíst atraktivitu/neatraktivitu jednotlivých žáků, tedy jakési pořadí, hierarchii třídy dle oblíbenosti v kolektivu. Tato hierarchie zde bude pro každou třídu zvlášť znázorněna graficky pro přehlednější zobrazení pozic žáků s AS.



Graf 1 – Hierarchie ve třídě A

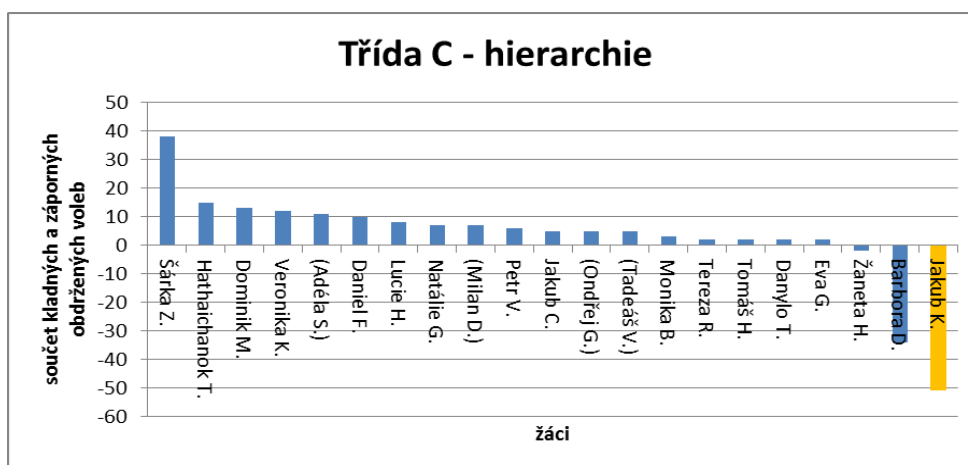
Z grafu č. 1 můžeme vyčíst, že žák s AS Alexandr. K., který je zde vyznačen žlutě, má ve třídě nejnižší sociální status. Nachází se ve výrazně záporných hodnotách, získal -39 záporných hlasů; třídou není přijímán.



Graf 2 – Hierarchie ve třídě B

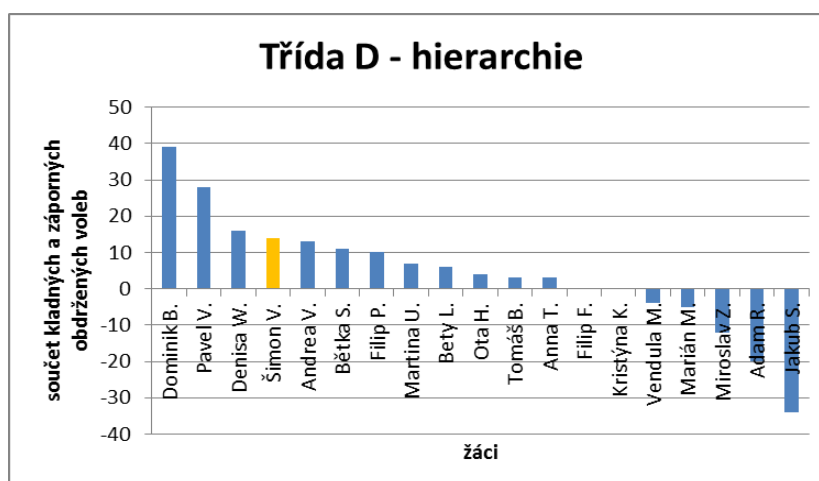
Naprosto stejná situace nastala u třídy B (graf č. 2), kde žák s AS Matyáš P. (vyznačen žlutě) je taktéž na periferii třídního kolektivu s výhradně negativními označeními, jejichž suma činí -54. Druhý žák s touto diagnózou Mikuláš V. získal

v konečném součtu kladných a záporných voleb skóre 0, nemůže být tím pádem v grafu žlutě vyznačen. Ve výsledku tedy vidíme, že má nižší sociometrický status než většina žáků ve třídě, ale není na posledním místě.



Graf 3 – Hierarchie ve třídě C

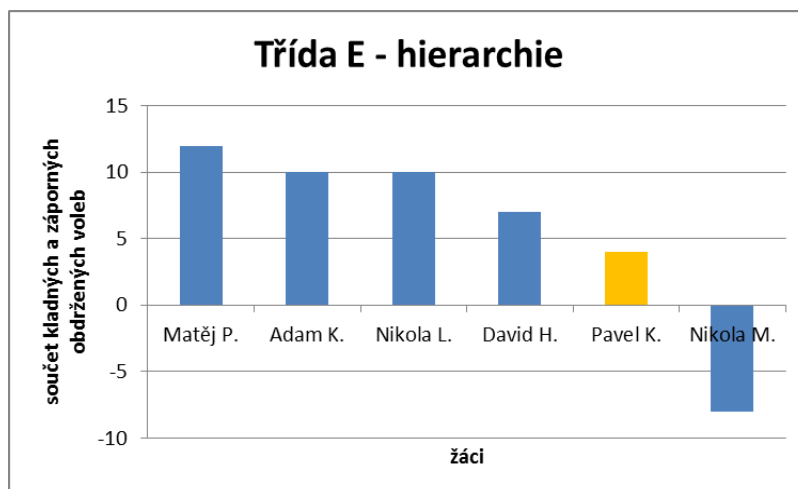
Podobnou tendenci k radikálnímu vyčlenění žáka s AS z kolektivu vidíme bohužel v grafu č. 3 i u třídy C, kde žák s AS Jakub K. (žlutě vyznačený) obdržel -51 bodů a je opět na posledním místě v žebříčku oblíbenosti. U této třídy je situace mírně odlišná, než u předcházejících dvou kolektivů. Zatímco ve třídách A a B bylo poměrně vysoké procento žáků, kteří se nacházeli v záporných hodnotách (třída A 43 % žáků, třída B 30 % žáků), u třídy C je tento podíl výrazně nižší, tvoří pouhých 14 %.



Graf 4 – Hierarchie ve třídě D

Situace ve třídě D se dle grafu č. 4 liší od předchozích tříd v tom, že žák s AS nejenom že není v kolektivu v záporné bodové hladině, ale umístil se se 14 kladnými body

jako 4. nejoblíbenější žák ve třídě. Sociometrický status tohoto žáka není nižší než u většiny spolužáků, třídou je přijímán a dokonce uznáván.



Graf 5 – Hierarchie ve třídě E

Kolektiv třídy E je specifický nízkým počtem žáků. Žák s AS Pavel K. se podle grafu č. 5 pohybuje v plusových hodnotách, nicméně z šesti žáků je ve třídě druhý nejméně oblíbený. Třída ho však přijímá, vzhledem k tomu, že u žáka můžeme najít několik i oboustranných kladných voleb.

Celkově můžeme shrnout, že zpravidla, s výjimkou třídy D, se žáci s AS skutečně nacházejí v hierarchii třídy mnohem níže, než většina jejich spolužáků. V případě žáka ze třídy A a C a jednoho z žáků ze třídy B je dokonce jejich sociometrický status natolik nízký, že se nacházejí v žebříčku oblíbenosti na úplném konci třídy, a to daleko za žákem, který se umístil o příčku výše. Na základě srovnání umístění v hierarchii třídy u žáků s AS a u jejich spolužáků, kdy pět žáků s AS z šesti mělo nižší sociometrický status než většina jejich spolužáků, byl pro náš výzkumný vzorek výzkumný předpoklad č. 1 **verifikován**.

Výzkumný předpoklad č. 2:

Nižší počet žáků ve třídě pozitivně ovlivňuje oblíbenost žáka s AS v kolektivu.

Za žáky s AS, kteří byli ve výzkumném vzorku úspěšnější ve vztazích se spolužáky, budeme považovat ty žáky, kteří se pohybují v celkovém součtu v kladných číslech (popř. mají součet 0). Jedná se tedy o žáka třídy B (Mikuláš V.), třídy D (Šimon V.) a třídy E (Pavel K.).

V následující tabulce přehledně shrneme součty obdržených kladných i záporných voleb žáků s AS a jejich pozitivní sociometrické statusy (které jsou však vypočítány pouze z voleb v otázkách 1 a 2 sociometrického testu B-3), společně s počty žáků ve třídách.

Označení třídy	Počet žáků třídy/počet vyplněných dotazníků	Žák s AS	Součet obdržených voleb žáka s AS	Pozitivní sociometrický index žáka s AS
Třída A	21/19	Alexandr K.	-39	0
Třída B	30/23	Matyáš P. Mikuláš V.	-54 0	0 0,04
Třída C	21/17	Jakub K.	-51	0
Třída D	19/19	Šimon V.	14	0,27
Třída E	6/6	Pavel K.	4	0,4

Tabulka 6 – Vliv počtu žáků ve třídě na oblíbenost žáka s AS

Z tabulky můžeme vypočítat, že žáci s nejvyšším postavením v kolektivu ze všech sledovaných žáků s AS (tedy Šimon V. se 14 kladnými volbami a Pavel K. se 4 kladnými volbami) jsou členy tříd s nejnižším počtem žáků. Mírným vychýlením z pravidla je Mikuláš V. ze třídy B, který dosáhl v hierarchii třídy 0 voleb v celkovém součtu a zároveň je členem třídy, která má ze všech nejvyšší počet členů. Nelze usuzovat obecně, navíc pro průkazné porovnání by bylo vhodné komparovat kolektivy s větším rozdílem v počtu žáků (v našem vzorku je pouze jedna výrazněji malá a jedna výrazně velká třída, zbytek kolektivů se řadí co do početnosti spíše ke středu). Z našeho vzorku však můžeme posoudit, že malé kolektivy mají pozitivní vliv na přijetí žáka s AS. Výzkumný předpoklad č. 2 byl tedy **verifikován**.

Výzkumný předpoklad č. 3:

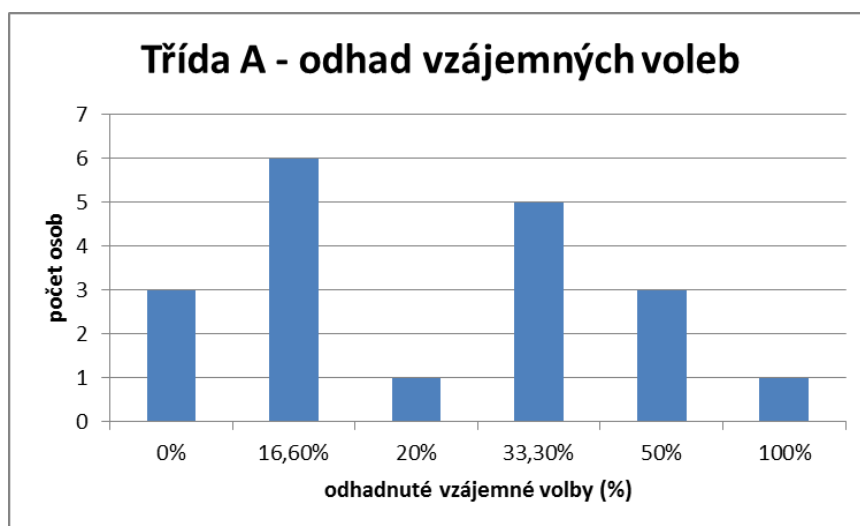
Žáci s AS mají nižší počet opětovaných vztahů než většina ostatních žáků.

Třída A			
Jméno	Počet opětovaných kladných / záporných voleb	Počet učiněných kladných / záporných voleb	Procento uhodnutých opětovaných vazeb
Dominik Č.	0/0	3/3	0 %
Marek D.	0/0	3/3	0 %
Tomáš D.	2/0	3/3	33,3 %

Tomáš Hl.	3/0	3/3	50 %
Tomáš Ho.	2/0	3/3	33,3 %
Karel H.	1/0	3/3	16,6 %
Aneta H.	3/0	3/0	100 %
Nikol H.	2/0	3/3	33,3 %
Veronika J.	1/0	3/3	16,6 %
Zdeněk K.	1/0	3/3	16,6 %
Samuel K.	1/0	3/3	16,6 %
Alexandr K.	0/1	3/2	20 %
Veronika L.	1/0	3/3	16,6 %
Jan L.	0/0	0/0	-
Daniel P.	1/1	3/3	33,3 %
Carolina P.	0/0	3/3	0 %
Tereza P.	3/0	3/3	50 %
Štěpán S.	1/0	3/3	16,6 %
Michal Z.	1/1	3/3	33,3 %
Andrea Z.	0/0	0/0	-
Jaroslav Z.	3/0	3/3	50 %

Tabulka 7 - Opětované volby ve třídě A

V tabulce č. 6 je pro třídu A znázorněn počet kladných a záporných opětovaných voleb žáků v porovnání s počtem učiněných kladných a záporných voleb celkem (tedy včetně těch neopětovaných). Z těchto údajů je pak u každého žáka vypočítán počet procent, v nichž správně odhadli opětovanost svých vztahů. Procenta nebyla pochopitelně počítána u žáků, kteří se šetření neúčastnili; žáků tedy bylo 19 z celkového počtu 21.



Graf 6 – Odhad vzájemných voleb – třída A

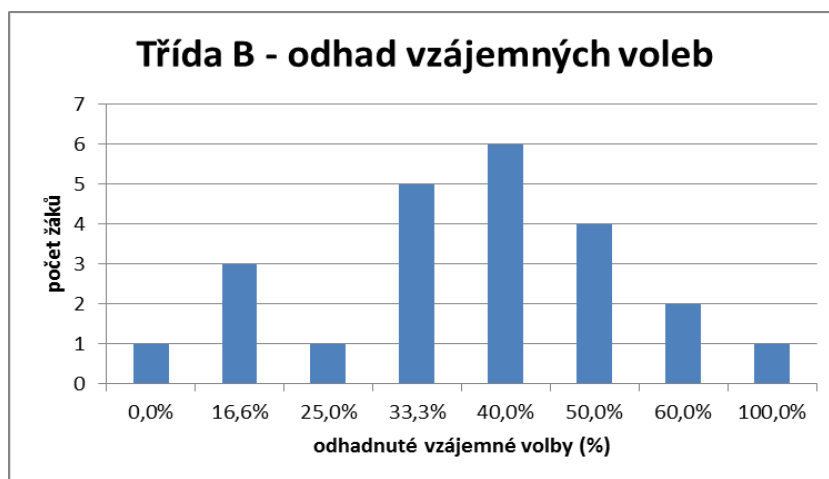
V grafu č. 6 vidíme znázorněné žáky třídy A seskupené do jednotlivých skupin podle toho, kolik procent jejich voleb bylo potvrzeno jako oboustranných.

Žák s AS Alexandr K. takto proměnil tři volby (všechny negativní) z pěti celkových a spadá tak do skupiny žáků, kteří uhodli **20 %** voleb. Horší odhad než on mělo celkem 9 žáků (tzn. ti, kteří odhadli pouze 16,6 % svých voleb jako oboustranné nebo

neodhadli žádnou volbu). Lepší odhad mělo taktéž 9 spolužáků (tedy ti, kteří odhadli 33,3 %, 50 % či dokonce 100 % svých voleb).

Třída B			
Jméno	Počet opětovaných kladných / záporných vazeb	Počet učiněných kladných / záporných voleb	Procento uhodnutých opětovaných vazeb
Sára B.	2/0	3/2	40 %
Adam Č.	2/0	2/3	40 %
Isabela D.	1/0	3/0	33,3 %
Laura F.	2/0	3/2	40 %
Dominika F.	1/0	3/3	16,6 %
Luisa F.	1/0	3/0	33,3 %
Anna Ha.	2/0	4/1	40 %
(Iva H.)	0/0	0/0	-
Kristýna H.	0/1	3/1	25 %
(Anna Hr.)	0/0	0/0	-
(Roland J.)	0/0	0/0	-
Kateřina Ka.	0/2	3/2	40 %
Ernest K.	1/0	3/0	33,3 %
Kateřina Ke.	2/0	3/3	33,3 %
Loren K.	1/0	3/3	16,6 %
Jakub K.	1/0	3/3	16,6 %
Jana L.	2/1	3/3	50 %
Barbora M.	2/0	3/2	40 %
Matyáš P.	0/3	3/3	50 %
(Marie P.)	0/0	0/0	-
Lucie Ř.	0/0	3/0	0 %
Ema Ř.	3/0	3/2	60 %
(Jan S.)	0/0	0/0	-
Iveta S.	3/0	3/0	100 %
Jaroslava S.	1/1	3/3	33,3 %
(Kristýna S.)	0/0	0/0	-
Kateřina V.	3/0	3/3	50 %
Valérie V.	2/1	3/3	50 %
Mikuláš V.	2/1	2/3	60 %
(Hana W.)	0/0	0/0	-

Tabulka 8 – opětované volby ve třídě B



Graf 7 – Odhad vzájemných voleb – třída B

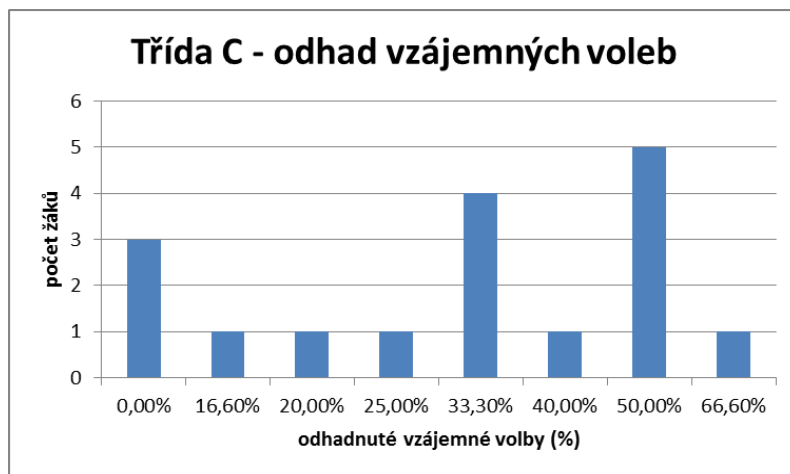
Graf č. 7 znázorňuje na základě údajů z tabulky č. 7 počty žáků, kteří jsou utříděni ve skupinách podle procenta odhadnutých vzájemných vztahů.

První **chlapec s AS Matyáš P.** odhadl úspěšně vzájemnost tří z celkových svých šesti udělených voleb, uhodl tedy **50 %** vztahů. Lépe nebo stejně odhadovalo pouze 6 žáků, méně přesně odhadovalo 16 žáků.

Druhý **chlapec s AS Mikuláš V.** odhadl úspěšně vzájemnost tří z celkových svých pěti udělených voleb, uhodl tedy **60 %** vztahů. Lépe nebo stejně usuzovali pouze 2 žáci z celé třídy, hůře potom zbývajících 20 žáků účastnících se šetření.

Třída C			
Jméno	Počet opětovaných kladných / záporných vazeb	Počet učiněných kladných / záporných voleb	Procento uhodnutých opětovaných vazeb
Monika B.	1/0	3/0	33,3 %
Jakub C.	1/0	3/2	20 %
(Milan D.)	0/0	0/0	-
Barbora D.	0/2	3/3	33,3 %
Daniel F.	1/0	3/3	16,6 %
Eva G.	0/0	3/3	0 %
(Ondřej G.)	0/0	0/0	-
Natálie G.	1/0	2/0	50 %
Lucie H.	2/0	3/1	50 %
Žaneta H.	0/1	3/1	25 %
Tomáš H.	1/1	3/1	50 %
Jakub K.	0/2	3/3	33,3 %
Veronika K.	2/0	3/1	33,3 %
Dominik M.	2/0	3/0	66,6 %
Tereza R.	0/0	3/1	0 %
(Adéla S.)	0/0	0/0	-
Danylo T.	1/0	2/0	50 %
Hathaichanok T.	2/0	2/2	50 %
Petr V.	0/0	3/2	0 %
(Tadeáš V.)	0/0	0/0	-
Šárka Z.	2/0	3/2	40 %

Tabulka 9 – opětované volby ve třídě C



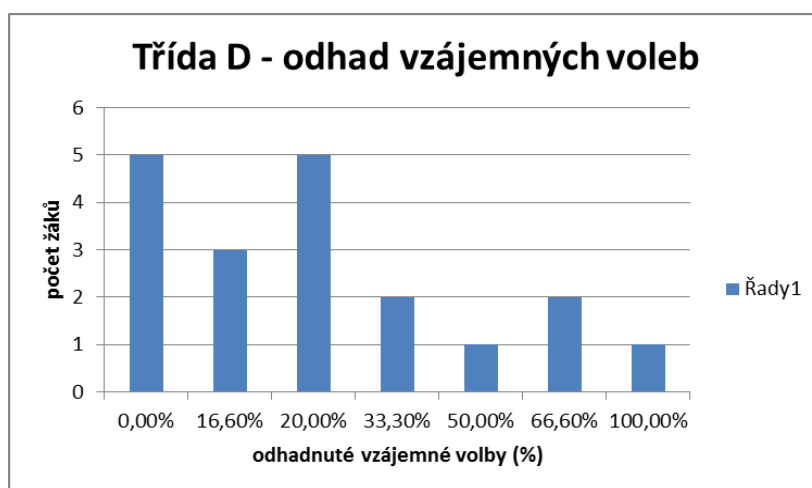
Graf 8 – Odhad vzájemných voleb – třída C

Graf č. 8 nám shrnuje žáky třídy C do skupin podle toho, jakého počtu uhodnutých voleb dosáhli. Data jsme převzali z tabulky č. 8.

Žák s AS Jakub K. dosáhl s dvěma uhodnutými oboustrannými volbami **33,3 %**. Jedná se o průměrnou hodnotu ve třídě. 10 žáků odhadovalo oboustrannost vazeb stejně nebo lépe než žák s AS. Hůře odhadovalo 6 žáků.

Třída D			
Jméno	Počet opětovaných kladných / záporných vazeb	Počet učiněných kladných / záporných voleb	Procento uhodnutých opětovaných vazeb
Tomáš B.	0/0	3/0	0 %
Dominik B.	3/0	3/3	50 %
Filip F.	1/0	3/3	16,6 %
Ota H.	1/0	3/0	33,3 %
Kristýna K.	1/0	3/3	16,6 %
Bety L.	1/0	3/2	20 %
Marián M.	0/0	3/2	0 %
Vendula M.	0/0	3/0	0 %
Filip P.	2/0	3/0	66,6 %
Adam R.	1/0	3/0	33,3 %
Bětko S.	1/0	3/3	16,6 %
Jakub S.	0/0	3/0	0 %
Anna T.	1/0	3/2	20 %
Martina U.	1/0	3/2	20 %
Šimon V.	2/0	3/0	66,6 %
Pavel V.	3/0	3/0	100 %
Andrea V.	1/0	3/2	20 %
Denisa W.	0/0	3/0	0 %
Miroslav Z.	1/0	3/2	20 %

Tabulka 10 – opětované volby ve třídě D



Graf 9 – Odhad vzájemných voleb – třída D

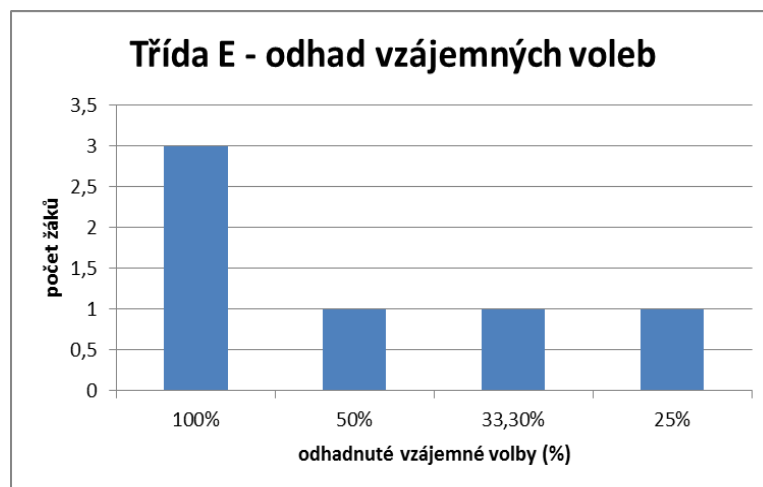
V grafu č. 9 máme žáky třídy D rozděleny do skupin podle toho, jaké procento oboustranných voleb se jim z jejich celkového počtu voleb podařilo odhadnout. Třída

celkově odhadovala své volby nepřesně. Je však dobré, že ani jedna ze vzájemných voleb nebyla záporná.

Žák s AS Šimon V. odhadl z jeho tří udělených kladných voleb dvě jako vzájemné. Zařadil se tak do skupiny žáků, kteří měli **66,6 %** svých udělených voleb oboustranných. Stejně nebo lépe než žák s AS volili pouze dva jeho spolužáci. Méně přesný přehled o vzájemnosti svých vazeb mělo potom 16 žáků ve třídě. Vnímání opěťovanosti vztahů je tedy v rámci tohoto kolektivu u žáka s AS výrazně nadprůměrné.

Třída E			
Jméno	Počet opěťovaných kladných / záporných vazeb	Počet účinných kladných / záporných voleb	Procento uhodnutých opěťovaných vazeb
Adam K.	3/0	3/0	100 %
David H.	3/1	3/1	100 %
Matěj P.	3/0	3/0	100 %
Nikola L.	1/0	3/1	25 %
Nikola M.	0/1	2/1	33,3 %
Pavel K.	2/0	4/0	50 %

Tabulka 11 – opěťované volby v třídě E



Graf 10 – Odhad vzájemných voleb – třída E

V grafu č. 10 jsou setříděni žáci třídy E do skupin podle toho, jaké procento z jejich udělených voleb se jim podařilo proměnit jako oboustranné. Třída má malý počet žáků, proto je dobře vidět, že se zde spolužákům mnohem lépe daří tuto vzájemnost odhalovat.

Žák s AS Pavel K. uhodl **50 %** svých voleb jako vzájemné (opěťovány jsou mu dvě vazby ze čtyř udělených).

Závěr: Žáci s AS v naší výzkumné skupině se pohybovali při odhadování opětovanosti svých voleb převážně v průměru svých třídních kolektivů, jak je patrné z tabulek a grafů. Alexandr K. ze třídy A dosáhl 20 %, Matyáš P. ze třídy B 50 %, Mikuláš V. taktéž ze třídy B 60 %, Jakub K. ze třídy C 33,3 %, Šimon V. ze třídy D 66,6 % a Pavel K. ze třídy E 50 % odhadnutých vzájemných voleb.

V testu B-3 ve 3. otázce a v doplňující technice Strom s postavami můžeme zachytit sebevnímání žáka. U chlapců s AS v našem výzkumném vzorku jsme se až na drobné výjimky setkali s tím, že dovedou odhadnout poměrně přesně, jakou pozici ve třídě zastávají. Často píšou, že jsou osamocení, že se akcí příliš neúčastní. Žák ze třídy B Matyáš P. o sobě např. píše, že je ve třídě „obětí“, ale sám sebe vnímá jako někoho, kdo je spravedlivý. Žák ze třídy E píše, že je osamocený, a naopak žák ze třídy A připouští, že se někdy přemíru vychloubá a třídu tím může rozčilovat. Jedinou výjimkou, kdy vlastní sociální status byl ne příliš přesně odhadnut, je žák třídy C Jakub K., který se domnívá, že je ve třídě vždy v centru dění v kladném slova smyslu, zatímco ve skutečnosti je spolužáky striktně odmítán.

Vzhledem k projevům diagnózy AS jsme očekávali, že žáci s AS se budou ve svých vztazích orientovat hůře než jejich spolužáci. Tento předpoklad se však pro náš vzorek nepotvrdil, mnozí žáci s AS (např. Šimon V. ze třídy D) dosáhli výjimečně vysokých hodnot. Z výsledků tedy můžeme dedukovat, že většina žáků s AS v našem vzorku si je vědoma sympatií, ale především antipatií, které k nim jednotliví spolužáci chovají – jsou si tedy vědomi svého mnohdy ne příliš příznivého postavení ve třídě. Na základě zjištěných informací byl výzkumný předpoklad č. 5 **falzifikován**.

Výzkumná otázka a):

Jak nahlízejí třídní učitelé (resp. další pedagogičtí pracovníci) na postavení žáka s AS v kolektivu?

Předmětem zkoumání je zde fakt, jakým způsobem vnímají učitelé celkově třídu, v níž vyučují, a nakolik reálně dokážou odhadnout přijetí žáka s AS svými spolužáky. Vyhodnocení otázky pro zkoumaný vzorek bude provedeno na základě otázek v dotazníku pro pedagogické pracovníky, a to konkrétně otázek č. 9. (*Jak podle Vás přijímají ostatní děti ve třídě žáka s AS?*), 10. (*Jedním z výsledků sociometrického testu bude seznam třídy seřazený dle oblíbenosti žáků ve třídě. Jak odhadujete výsledek žáka s AS v rámci kolektivu?*), 11. (*Má žák s AS ve třídě nějaké kamarády?*) a 13. (*Jaké jsou osobnostní zvláštnosti žáka s AS? Má nějaký vyhraněný zájem?*). Vnímání třídy jako celku potom

budeme zkoumat prostřednictvím otázky č. 7 (*Pokuste se krátce zhodnotit, jak fungují vztahy v tomto třídním kolektivu, jak se vám třída jeví jako skupina.*). Odpovědi z dotazníku budeme doplňovat také informacemi, které jsme získali při rozhovorech s pedagogy.

Třída A, kde na dotazník odpovídala pouze třídní učitelka, s níž byl také veden rozhovor, odpovídá v pozitivním duchu na otázku, jak je žák třídou přijímán. Vzhledem k věku dětí se domnívá, že ho spolužáci respektují a snaží se tolerovat. Na otázku, zda chlapec o přátelství stojí, odpovídá, že ano, a myslí si, že se mu navazování přátelství daří. Uvádí i konkrétní jména, s jejichž nositeli se podle ní Alexandr K. přátelí. Konkrétně se jedná o Jana L. a Karla H. Paní učitelka se pokusila také odhadnout, jaké postavení bude Alexandr podle výsledků sociometrie v hierarchii třídy mít. Podle jejího názoru se chlapec bude nacházet ve středu třídy. O třídě jako o celku se vyjadřuje tak, že soudržná je, ale je si vědoma toho, že se v rámci kolektivu vytvářejí podskupiny.

Odhad paní učitelky ohledně postavení žáka s AS nebyl podle všeho příliš přesný. Zatímco bylo odhadováno, že v třídní hierarchii bude chlapec zhruba uprostřed, jeho skutečné výsledky v sociometrii byly o mnoho stupňů níže – skončil na posledním místě jako nejméně oblíbený žák třídy. Třídou tedy není přijímán. Z přátel, které mu paní učitelka přisoudila, lze částečně potvrdit Jana L. Bohužel však od něj nemáme zpětnou vazbu, žák v době vyplňování nebyl přítomen. S Karlem H. není Alexandr v žádném vztahu, neudělili si kladné ani záporné vazby. Problémem jsou u Alexandra protichůdné vazby s Markem D. a Tomášem Hl., ve třídě oblíbenými žáky, kterým Alexandr přidělil kladnou volbu, zatímco oba chlapci ho označili volbou zápornou. Paní učitelka tedy v závěru neodhadla postavení žáka s AS příliš přesně.

Ve **třídě B**, v níž jsou integrováni dva chlapci s AS, nám dotazník vyplnila třídní učitelka, ale také učitelka angličtiny a přírodopisu a tělocviku. Paní učitelka třídní se vyjadřuje, že Mikuláš i Matyáš byli třídou přijati. Mikulášovi přiřazuje jako nejlepšího kamaráda Jana S., kterému však ve skutečnosti plus v sociometrii nepřidělil. Podle šetření se nejvíce kamarádí s Adamem Č. a Ernestem K. Matyáš podle ní o kamarádství nestojí. Ve skutečnosti však označuje Isabelu D., Ernesta K. a Kristýnu S., s nimiž by se přátelil rád.

Paní učitelka na přírodopis odhaduje vztahy žáků lépe, když u Mikuláše uvádí Adama Č. a u Matyáše Isabelu D. Třídní učitelka si myslí, že oba žáci s AS budou v třídní hierarchii na středových pozicích. Paní učitelka na přírodopis se domnívá, že ve středu bude Mikuláš V., kdežto Matyáše vidí spíše na konci třídního žebříčku oblíbenosti. Třidu jako celek vnímá třídní učitelka jako soudržnou, učitelka přírodopisu se přiklání spíše k roztržitosti. Dodává, že se ve třídě těžko učí.

V hodnocení třídy a postavení žáka s AS byla ve srovnání mnohem přesnější učitelka přírodopisu než třídní učitelka. Všechny její názory a postřehy byly v souladu s výsledky sociometrického šetření. Je vidět, že se o své žáky skutečně zajímá.

Ve **třídě C** dotazník vyplnila asistentka pedagoga a třídní učitelka. Asistentka pedagoga uvádí, že pro Jakuba je přátelství prioritou, velmi o něj stojí, nicméně ho neumí navázat. Pro své chování k druhým, agresivitu a vulgární vyjadřování ve třídě podle ní přátele nemá. Třídní učitelka má podobný názor, nicméně domnívá se, že opěťované přátelství Jakub navázal s Milanem D. Sociometrie však potvrdila předpoklady asistentky pedagoga, Jakub skutečně o přátelství usiluje, přátelské volby uděluje Danylovi T., Šárce Z. a Veronice Z. Obě děvčata však jeho náklonnost nejenom že neopěťují, ale přímo mu udělují záporná hodnocení.

Třídní učitelka se domnívá, že Jakub nepatří k oblíbeným žákům ve třídě, ale nebude v pořadí oblíbenosti poslední. Asistentka pedagoga naproti tomu odhaduje, že Jakub je ve třídě oblíbený nejméně. Přesnější odhad o Jakubově postavení má zcela jistě jeho asistentka, což je pochopitelné, vzhledem k tomu, že s ním přímo tráví mnoho času.

Ve **třídě D** nám dotazník vyplnila třídní učitelka a z části i asistent pedagoga, který nestihl dotazník vyplnit celý. Pedagožka uvádí, že Šimon o přátelství zájem má a přímo přátele sám vyhledává. Momentálně se podle ní Šimon přátelí s Miroslavem Z. a Filipem P., ale má tendence přátele často měnit. Paní učitelka správně odhadla, že má Šimon opěťovanou vazbu s Miroslavem Z. Filipa P. sice neoznačil, nicméně další opěťované přátelství má také s Otou H. Šimon je podle učitelky i asistenta pedagoga přijímán třídou dobře, je podle nich úspěšně integrovaný. Za velký úspěch považují, že se výrazně zmírnilo jeho problémové chování. Učitelka dokonce uvádí, že vzhledem k tomu, že ve třídě je ještě několik dalších integrovaných žáků, jsou děti mnohem tolerantnější vůči zvláštnostem druhých. Třídní učitelka odhaduje, že Šimon se v třídních hierarchiích bude nacházet spíše ve středu či dokonce v první třetině – rozhodně podle ní není neoblíbený žák; děti mají rády jeho humor. Třídní učitelka i asistent pedagoga odhadují třídu i postavení žáka s AS naprosto přesně, v souladu s výsledky šetření.

Ve **třídě E**, která čítá pouze 6 žáků, nám kromě třídní učitelky vyplnili dotazník všichni pedagogové, kteří v sedmém ročníku vyučují. Zaměříme se však především na pohled třídní učitelky a z ostatních dotazníků vybereme pouze významné aspekty. Paní učitelka se o Pavlovi domnívá, že o přátelství stojí, zároveň však má někdy potřebu držet se stranou, což žáci ve třídě respektují. Pavel lépe navazuje vztahy s chlapci a mladšími dětmi. Děti ho přijímají i s jeho zvláštnostmi. Jako jeho nejbližšího kamaráda označuje Davida, což se sociometrií potvrdilo. Paní učitelka předpokládala, že postavení Pavla ve

třídě bude zhruba uprostřed třídní hierarchie. Ve výsledcích sociometrie skončil na předposledním místě, nicméně se samými pozitivními hodnoceními (jediná, která získal negativní, udělil sám sobě).

Učitelka uvádí, že pro třídu bylo komplikované vyrovnat se s tím, že se výrazně měnilo složení třídy – někteří spolužáci přestoupili na novou školu a jiní noví (včetně Pavla) přistoupili. Nyní však je podle jejího názoru kolektiv stmelový a jedinou zvláštností je vztah obou dívek ve třídě. Předpoklady paní učitelky o její třídě jako celku a o postavení Pavla v kolektivu dětí se shoduje s výsledky šetření.

Závěr: Celkově můžeme říci, že v menších kolektivech vykazují pedagogičtí pracovníci výrazně lepší vcítění do svých žáků. Situaci ve třídě a začlenění žáka s AS do kolektivu naprosto věrně popsaly třídní učitelky třídy E a D. Ve třídě C byl pohled třídní učitelky mírně nepřesný, nicméně asistentka pedagoga, která pracuje s chlapcem s AS, podává o jeho situaci obraz naprosto odpovídající výsledkům sociometrie. Ve třídě B jsme se potom setkali s paradoxním jevem, kdy pedagožka, která ve třídě vyučuje přírodopis a tělesnou výchovu, má o třídě a žácích s AS mnohem přesnější informace, než jejich třídní učitelka. Ta vše zhodnotila téměř opačně, než jaká situace skutečně je (těžko říci, zda a do jaké míry bylo jejím záměrem pokusit se představit třídu a své působení v ní v lepším světle). Je také možné, že nepřesnost v hodnocení stavu pramení z početnosti kolektivu. Učitelka ve třídě A také popisovala svou třídu také o něco idealističtěji. Domnívá se, že žák je integrován úspěšně i přes to, že jeho pozice ve třídě o tomto naprosto nevyovídá. Nepříjemné je, že pedagogové mnohdy berou stav vyloučení z kolektivu u žáků s AS jako něco běžného, nehodného změny. Jejich sociální segregaci vysvětlují tím, že o přátelství nestojí. Vyloučení ze skupiny je však možno vnímat jako počáteční fázi šikanování. Proto by jej rozhodně pedagogové neměli brát na lehkou váhu.

V závěru lze říci, že schopnost reálného ohodnocení třídy jako kolektivu a míry úspěšnosti integrace vždy závisí především na tom, jak hluboce je pedagog ochoten třídu osobně poznat, pracovat s ní a osobně se do celé záležitosti zainteresovat.

Výzkumná otázka b):

Jakými způsoby jsou spolužáci informováni o diagnóze spolužáka s AS?

Na základě informací získaných z odpovědí v dotazníku pro pedagogické pracovníky i z dalších rozhovorů s učiteli jsme utvořili jakýsi obraz toho, jakým způsobem a zda vůbec byli informováni spolužáci dítěte s AS o jeho diagnóze.

Ve **třídě A** pedagožka tvrdí, že žáci byli seznámeni s diagnózou předchozí třídní učitelkou. V osobním rozhovoru ještě dodává, že seznámení proběhlo na začátku 2. ročníku na popud matky dítěte. Seznámení provedla přímo třídní učitelka, přičemž náplní krátké besedy bylo ponejvíce frontální povídání o diagnóze a snaha vysvětlit, proč se žák chová v určitých situacích zvláštním způsobem. Beseda proběhla v době chlapcovy nepřítomnosti. Podle slov učitelky nebyly používány žádné pomůcky, jako např. úryvky filmu či četby. Současná třídní učitelka žádnou další intervenci už v tomto směru neprováděla.

Situace ve **třídě B** je komplikovanější. Žák s AS Mikuláš V. je členem třídy od počátku školní docházky. Rodiče žáka po udělení diagnózy situaci škoře osvětlili, nicméně dali najevo, že si nepřejí, aby byla diagnóza sdělována synovým spolužákům či jakkoliv rozebírána s jejich synem. Vzhledem k tomu, že Mikuláš nemá ve svém projevu příliš mnoho zvláštností souvisejících s diagnózou AS, je spíše umírněnější, pouze někdy reaguje přehnaně na neúspěch, třída ho poměrně dobře přijímá.

Matyáš P. do třídy B přestoupil na začátku 6. ročníku, z důvodu narušení vztahů v předchozí třídě. Spolužáci byli seznámeni s jeho diagnózou formou besedy, vedené třídní učitelkou. Bližší informace o průběhu besedy se nám bohužel nepodařilo získat, zdá se však, že seznámení s diagnózou nebylo příliš efektivní, znalosti spolužáků o této diagnóze jsou podle všeho spíše povrchní.

Třída C s diagnózou Jakuba K. seznámena byla, nicméně podle asistentky v naprosto minimální podobě. Sama asistentka se besedy neúčastnila, vzhledem k tomu, že na škole pracuje teprve krátce. Informace o ní však získala od třídní učitelky, která proškolení vedla. Jednalo se vlastně o sdělení, že Jakub má tuto diagnózu, a jaké má projevy. Souběžně byla objasněna i diagnóza Žanety H., integrované žačky s atypickým autismem. Proškolení iniciovala Žanetina maminka, která ve škole pracuje jako asistentka pedagoga.

Ve **třídě D** byla zorganizována rozsáhlejší akce. Besedu ve třídě vedla terapeutka z organizace APLA, která za nepřítomnosti Šimona třídu podrobně seznámila s jeho diagnózou, hloubkově vysvětlila její podstatu a jaké oblasti může diagnóza u Šimona ovlivňovat. Prostřednictvím her zapojila děti do dění, využila nejrůznějších metod, např. hraní rolí či diskuzi, aby žáky zaujala. Použity byly také různé úryvky filmů, knih či případových studií, které dětem problematiku AS optimálně přiblížily. Sama učitelka má ve zvyku Šimonovy reakce třídě vysvětlovat, pokud je potřeba, a dávat je do souvztažnosti s informacemi získanými při besedě.

Ve **třídě E** byli žáci na základě žádosti Pavlovy maminky třídní učitelkou seznámeni s jeho diagnózou. Učitelka zvolila formu přednášky, kombinovanou s promítáním částí filmu *Jmenuji se Khan*, který pojednává o muži s AS. Dále učitelka v hodinách výchovy ke zdraví zařadila téma nemocí a zdravotních deficitů obecně. Srovnávala potom některé tělesné handicapy s handicapem sociálním. Vedla tak žáky k tomu, aby si uvědomili, že i Pavel je vlastně handicapován, i když to na první pohled není znát, a že potřebuje jejich podporu a ohleduplnost v mnohých situacích.

Závěr: Naprostá většina tříd tedy byla seznámena s diagnózou svého spolužáka. Výjimkou byl Mikuláš V. ze třídy B, jehož rodiče si nepřáli, aby spolužáci cokoliv věděli. Většina třídních učitelek zvolila seznámení formou besedy, kterou samy připravily. Nakolik efektivně si netroufáme soudit. Pouze ve třídě D byla akce zorganizována odborníci na PAS, která děti zajímavou formou o všem informovala a cenné rady dala také pedagogům. Abychom zjistili míru vlivu způsobu oznámení diagnózy na přijetí žáka kolektivem, museli bychom získat podstatně větší výzkumný vzorek a podrobnější informace o formě seznámení. V našem výzkumném vzorku však můžeme konstatovat, že podobné seznámení kolektivu s diagnózou má na přijetí žáka s AS jeho vrstevníky pozitivní vliv.

Výzkumná otázka c):

Má předchozí zkušenost pedagoga s integrací žáka s diagnózou PAS vliv na postavení žáka s AS v kolektivu?

V této výzkumné otázce se budeme zabývat tím, zda předchozí přímá zkušenost pedagoga, resp. asistenta pedagoga s výukou žáka s PAS může pozitivně ovlivnit postavení žáka s AS ve třídě.

Třídní učitelka **třídy A** má s diagnózou AS zkušenosti, na druhém stupni vyučovala dva roky matematiku žáka, který měl tuto diagnózu.

Ve **třídě B** třídní učitelka v dotazníku uvádí, že s diagnózou AS měla již dříve zkušenost, nespecifikuje však, jakou. Paní učitelka na přírodopis se s AS také setkala, během studií absolvovala praxi u takového žáka jako asistentka pedagoga.

Ačkoliv je paní asistentka ve **třídě C** teprve 3 měsíce (ve školství celkově pracuje 2,5 roku) a udává, že se s AS dříve nesetkala, vede si s Jakubem výborně. Oceňujeme, že se snaží využívat nejrůznější metody, kterými motivuje Jakuba k činnosti, a daří se jí držet si u něj respekt. Druhá paní asistentka, vzhledem k tomu, že má dceru s atypickým

autismem, ví o PAS mnoho. Paní učitelka třídní zkušenost přímo s AS nemá, učila pouze žáka s dětským autismem a nyní učí kromě Jakuba K. také Žanetu H., dívku s atypickým autismem. Celkově její praxe trvá 20 let.

Třídní učitelka **třídy D** má předchozí krátkou zkušenost s žákem s AS, kdy tuto diagnózu sama předvídala ještě před jejím skutečným potvrzením. Chlapce učila krátce. Jinak je s diagnózou obeznámena pouze zprostředkovaně prostřednictvím kolegyň, které žáky s AS integrovaly či integrují. Rozsáhlé zkušenosti s různými diagnózami PAS má asistent pedagoga třídy D, který pracoval jako osobní asistent u těchto lidí.

Paní učitelka třídní učí ve **třídě E** 2. rokem, tedy od přechodu třídy na 2. stupeň. Celková doba její učitelské praxe činí 13 let a s diagnózou AS se před integrací Pavla nesetkala. Přesto si tróufáme tvrdit, že se jí podařilo výborně zajistit Pavlovy individuální potřeby a do kolektivu ho úspěšně začlenit.

Závěr: Přímou předchozí zkušenost pedagoga s AS, která je očividně ku prospěchu integrace, můžeme vidět především ve třídě D, kde asistent pedagoga využívá svou předchozí zkušenost s lidmi s PAS, aby tak Šimonovi mohl utvořit systém podpory na míru. Podobný přístup, kdy pedagožka plně chápe speciální potřeby žáků s AS, je patrný u paní učitelky přírodopisu a tělocviku ze třídy B.

Na druhou stranu, mnozí pedagogičtí pracovníci, kteří se s touto diagnózou nikdy předtím nesetkali, odvádějí se svými žáky vynikající práci. Jmenujme především asistentku pedagoga ze třídy C, které se u Jakuba podařilo díky vytvoření speciálního režimu zmírnit jeho agresivní projevy vůči okolí. Ocenit je třeba také práci paní učitelky třídy E, která i přes předchozí neznalost podstaty Pavlovy diagnózy načerpala znalosti samostudiem a byla schopna je dětem vysvětlit natolik, že Pavla bez potíží přijímají i s jeho zvláštnostmi.

Můžeme tedy konstatovat, že na míře zkušeností s AS či délce pedagogické praxe záleží jen do jisté míry. Na výzkumném šetření můžeme vidět, že spíše záleží na osobnostních charakteristikách pedagoga (především na ochotě být kreativní a přizpůsobivý) a na jeho přístupu k žákům.

Výzkumná otázka d):

Má přítomnost asistenta pedagoga vliv na postavení žáka s diagnózou AS v kolektivu?

V této výzkumné otázce nás bude zajímat, zda přítomnost asistenta pedagoga má vliv na sociální status žáka s AS.

Třída A, v níž je integrován Alexandr K., funguje naprostou většinu času bez asistenta pedagoga. Škola má k dispozici jednoho asistenta pedagoga, kterého využívá pro všechny třídy 1. stupně. Pokud je potřeba, třídní učitelka má možnost asistenta pedagoga zajistit. Sama však přiznává, že k tomuto často nedochází. Žákovy individuální potřeby zajišťuje spíše sama případným individuálním doučováním.

Ve **třídě B**, v níž jsou integrováni žáci Mikuláš V. a Matyáš P., nefunguje a nikdy nefungoval asistent pedagoga. Chlapci jsou sice ve výuce poměrně schopni samostatné práce, nicméně i přesto se domníváme, že by byla vhodná přítomnost osoby, která by korigovala zejména Matyášův vztah s vrstevníky.

Třída C, kde je integrovaným žákem Jakub K., má k dispozici dvě asistentky pedagoga. Jedna zajišťuje podporu především u Jakuba, druhá u dívky s atypickým autismem.

Třída D, v níž je začleněn žák s AS Šimon V., má zajištěnou podporu asistenta pedagoga v plném rozsahu. Nyní se jedná o tom, že by se vzhledem k neschopnosti delšího soustředění u Šimona výuka zkrátila na 4 hodiny denně. Asistent pedagoga Šimonovi velmi pomáhá ve strukturaci činností i usměrňování jeho agresivních sklonů a výbuchů vzteku. Asistent pedagoga má odpovídající vzdělání pro práci s žákem s AS a dříve dokonce pracoval jako osobní asistent u lidí s PAS. Ve třídě u Šimona působí od začátku jeho školní docházky, což rozhodně přispívá k podpoře Šimonovy důvěry v něj.

Třída E, kde integrovaným žákem je Pavel K., nemá asistenta pedagoga, což je pochopitelné, vzhledem k velmi nízkému počtu žáků. Paní učitelka i ostatní pedagogové plně zvládají zajišťovat Pavlovy specifické potřeby a zároveň se věnovat ostatním žákům. Někdy Pavel vyžaduje během výuky náhle odpočinek. Učitelka mu umožnila v takovém případě odebrat se do relaxační místnosti, kde na chlapce dohlíží sekretářka školy, zatímco pedagog se může dál věnovat výuce ve třídě. Občas je potom problémem, že chlapec zameškanou látku není sám schopen dohnat. Paní učitelka pro něj připravuje speciální úkoly a případně ho i individuálně doučuje v době mimo výuku.

Závěr: V obecné rovině je z našeho šetření patrné, že asistent pedagoga má pro dítě s AS význam, a to nejenom v oblasti dopomoci při orientaci v učivu, ale také v oblasti sociální. Asistent mnohdy může, při vhodném a citlivém působení, sloužit jako jakýsi mediátor mezi žákem s AS a ostatními dětmi, a to obzvláště ve větších kolektivech. Jak jsme mohli vidět na příkladu třídy E, v malých kolektivech bývá úspěšnost začlenění ovlivněna rodinným prostředím školy a především tím, že je umožněn přímý individuální přístup k dítěti. Ačkoliv někteří mohou argumentovat, že asistent pedagoga ve třídě může

vzdělávací proces spíše narušovat a integrované dítě z kolektivu ještě více vyčleňovat tím, že na něj zbytečně upozorňuje, domníváme se na základě výsledků šetření, že pro dítě s AS jeho přítomnost význam má.

Doporučení pro pedagogy

V příloze č. 9 jsou k dispozici zpracovaná doporučení pro pedagogy, sloužící především jako inspirace pro práci se třídou. Tento dokument byl zaslán (společně se sociometrickou maticí a jejím vyhodnocením) každému pedagogovi, jehož třída se účastnila výzkumného šetření.

Příloha kromě námětů na aktivity, jež je možno s dětmi provádět, obsahuje také seznam doporučené literatury, která může pedagogům sloužit jako základ pro seznámení s diagnózou AS, ale také jako souhrn psychologických her využitelných při práci se třídou. Dokument dále obsahuje upozornění na projekt *Profil na jednu stránku* organizace Rytmus o. s., který může být velmi dobře použitelný právě ve třídách s integrovaným žákem s AS.

Závěr

Školská integrace je v současné době pojímána jako proces, který zajišťuje rovné podmínky pro všechny žáky, bez ohledu na pohlaví, národnost, zdravotní stav, diagnózu i další charakteristiky. Cílem integrace je úspěšně začlenit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu běžné třídy tak, aby mohl dosahovat pokroků ve vzdělávání a zároveň být ve stálé interakci s intaktní populací.

U dětí s Aspergerovým syndromem bývá pro rodiče velkým dilematem, zda nechat svého potomka vzdělávat na úrovni speciálního školství, nebo přistoupit k individuální integraci do běžné školy. Je patrné (např. z výzkumu Peška, 2012), že většina rodičů volí právě integraci. Integrace se skutečně jeví pro děti s touto diagnózou jako vhodná, zejména z důvodu, že zde mohou dobře naplňovat vzdělávací cíle. Žáci s AS mívají průměrný a mnohdy až nadprůměrný intelekt a bývají bez problémů schopni zvládnout osnovy běžné základní školy.

Proti procesu integrace však na druhou stranu hovoří fakt, že sociální dovednosti těchto žáků zpravidla nedostačují pro navázání funkčních vztahů s vrstevníky, což následně brání úspěšnosti integrace. Právě interakce se spolužáky tvoří nedílnou součást školního vzdělávání, která je užitečná zejména pro budoucí život dětí. Žáci s AS však bývají kolektivem nepřijímáni, vylučováni či přímo šikanováni. Zvláštnosti jejich projevu jsou pro ostatní děti nepřijatelné a jejich reakcí je proto často posměch či ignorace. Děti s AS, i přesto, že to navenek nedávají příliš znát, vnitřně trpí, tato frustrace je provází po celou školní docházku a nezřídka má vliv na celý jejich život.

Právě fenoménem postavení žáků s AS ve třídním kolektivu běžných škol se zabývá tato diplomová práce. V teoretické části práce jsou shrnuta teoretická východiska, z nichž práce vychází. První kapitola je věnována diagnóze Aspergerův syndrom, jejím projevům, zařazení v rámci ostatních poruch autistického spektra a způsobům diagnostiky. V druhé kapitole je definován pojem integrace a ve zvláštní podkapitole rozebíráme specifika procesu integrace u žáků s AS. Ve třetí kapitole se věnujeme možnostem diagnostiky třídního klimatu, taktéž definujeme tento pojem a další pojmy s tématem související. Více se zaměřujeme na metodu sociometrie, která byla využita pro realizaci výzkumné části práce.

Ve výzkumné části, empirickém šetření smíšeného typu, se zaměřujeme na posouzení sociálního statusu žáků s AS v pěti různých třídách ZŠ. Šetření bylo provedeno pomocí sociometrického dotazníku B-3. Jako doplňující metodu, která zohledňuje kvalitativní aspekt, jsme zvolili projektivní techniku Strom s postavami. Z poznatků, zjištěných těmito metodami a také pozorováním ve třídách, dotazníkem a kvalitativním

rozhovorem s pedagogy, jsme sestavili sociometrické matice a profily tříd, které byly předány třídním učitelům (ukázkou profilu třídy vizte v příloze č. 6, sociometrické matice jsou uvedeny v přílohách 5 a - e). Dále jsme také vytvořili případové studie, pro něž bylo využito kromě výše zmíněných zdrojů informací také analýzy školní a lékařské dokumentace žáků s AS. Případné doplňující otázky jsme konzultovali s některými rodiči těchto žáků přes e-mail.

Cílem výzkumu bylo analyzovat postavení žáka s AS ve třídě. Dílčími cíli bylo zjistit, jaké aspekty mohou ovlivňovat žákovu pozici a zda pedagogové nahlízejí na postavení žáka ve třídě reálně, tedy jestli se jejich mínění shoduje s výpovědí třídy jako celku. Na základě těchto cílů byly stanoveny tři výzkumné předpoklady, které byly ověřovány kvantitativně, a čtyři výzkumné otázky, na něž jsme odpovídali na základě kvalitativní analýzy. Šetření potvrdilo předpoklad, že postavení žáků s AS ve třídě není ve většině případů příliš příznivé. Podařilo se nám však zachytit i jeden příklad dobré praxe, kdy je chlapec s AS spolužáky nejen přijímán, ale pro své vlastnosti i respektován. U dalších dvou chlapců můžeme hovořit o přijatelné míře přijetí spolužáky. U zbylých žáků je však bohužel jejich postavení velice nízké, podle šetření jsou dokonce nejméně oblíbenými žáky ve třídě. V rámci našeho výzkumného vzorku bylo potvrzeno, že sociální status žáka je pozitivně ovlivněn nižším počtem žáků ve třídě. Naopak se nepotvrdilo, že by žáci s AS měli nižší počet opěťovaných vztahů než ostatní spolužáci. Většině z nich se dařilo odhadovat jejich vztahy poměrně dobře, a to obzvláště ty záporné.

Odhad žákovy pozice ve třídě ze strany učitelů byl dosti individuální. Ani dříve nabyté zkušenosti s diagnózou AS nezaručily zvýšení úspěšnosti integrace. Naopak mnozí učitelé, kteří přišli do styku s žákem s AS poprvé, byli schopni vytvořit mu kvalitní síť podpory. Potvrdilo se také, že informování spolužáků o diagnóze integrovaného jedince je důležité a prospěšné, a to zejména pokud je prováděno odborníkem. Přínos pro žáka má při vhodném způsobu práce i asistent pedagoga, který žákovi s AS pomáhá strukturovat jeho svět.

Domníváme se, že cíle diplomové práce byly naplněny. V návaznosti na výsledky sociometrie byla provedena ve třech třídách z pěti také intervence. Výzkum by bylo možno jistě rozšířit, případně na něj navázat dalšími metodami. Vhodné pro ucelenější obraz o třídách by bylo dlouhodobé pozorování ve třídě. Pro komplexní náhled na vztahy v jednotlivých třídách by bylo ideální zrealizovat výzkum longitudinálního charakteru; toto však bohužel bylo v rámci této diplomové práce z časových důvodů nenaplnitelné.

Shrnutí

Cílem diplomové práce bylo zmapovat postavení žáka z Aspergerovým syndromem v běžné třídě ZŠ. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V první, teoretické části, která čítá tři kapitoly, se zabýváme diagnózou Aspergerův syndrom a jejím zařazením mezi ostatními poruchami autistického spektra. V druhé kapitole je vymezen pojem integrace a dílčí podkapitola je blíže zaměřena na integraci žáka s Aspergerovým syndromem. Třetí kapitola předkládá teoretický základ k tématu diagnostika třídního klimatu.

V praktické části se potom věnujeme analýze postavení žáka s Aspergerovým syndromem ve třídě běžné základní školy. Tato analýza probíhá kombinací metod: prostřednictvím sociometrického dotazníku B-3, projektivní techniky Strom s postavami, dotazníku pro pedagogické pracovníky, pozorování ve třídách a kvalitativních rozhovorů s pedagogy.

Šetření si klade za cíl určit sociální status žáka s AS v kolektivu a ověřit u některých aspektů, zda postavení žáka ovlivňují. Výzkum potvrdil, že žák s AS nebývá spolužáky příliš dobře přijímán, avšak zaznamenali jsme mezi sledovanými třídními skupinami i jeden příklad dobré praxe.

Summary

The aim of this diploma thesis was to map the issue of social status of a student with Asperger syndrome in regular class of elementary school. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. In first, theoretical part, that contains three chapters, we are occupied with the diagnosis of Asperger syndrome and its place between other autism spectrum disorders. The term integration is defined in the second chapter and a sub-chapter is focused on the integration of the student with Asperger syndrome. The third chapter presents theoretical basis of the theme diagnostic of the classroom climate.

The practical part deals with the analysis of social status of the student with Asperger syndrome in the class at regular elementary school. The analysis is realized through sociometrical questionnaire B-3, projective technic called "Tree with figures", questionnaire for teachers, observation in classes and interviews with teachers. The target of research is to specify the social status of the student with Asperger syndrome and to verify, if some aspects really influence the position of the student. The research confirmed, that the student with Asperger syndrome is usually not accepted well. On the other hand we registered one example of good practise.

Použitá literatura

- ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál. 2005.
- BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-157-3.
- BOYD, B. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál 2011. ISBN: 978-80-7367-834-0.
- BRAUN, R. *Diagnostika školní třídy. Skupinová práce se třídou v rámci primární prevence*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 2008.
- CONWAY, R. *Adapting curriculum, teaching and learning strategies*. In FOREMAN, P. (ed.) *Inclusion in action*. 2008. Second edition. Sydney: Nelson Australia Pty Limited. ISBN 13: 978-0-17-013293-0.
- ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. 2008.
- ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál. 2008.
- ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z.; a kol. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 2006. ISBN: 80-86856-20-8.
- ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z.; a kol. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 2006. ISBN: 80-86856-17-8.
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7.
- DE CLERQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* Praha: Porál 2007. ISBN 978-80-7367-235-5.
- DUBIN, N. *Šikana dětí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál. 2009.
- EVANS, K. M. *Sociometry and education*. New York: The humanities press. 1962.
- FISHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7367-115-8.
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex 2008. ISBN: 978-80-7409-010-3.
- HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogickopsychologického poradenství České republiky 2005. ISBN 80-86856-05-4.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HANSEN ČECHOVÁ, B. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: Scio. 2011. ISBN 978-80-7430-059-2.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál 2005. ISBN: 80-7367-040-2.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Portál: Praha 2001. ISBN 80-7178-513.
- KREJČÍŘOVÁ, O. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria s.r.o. 2002. ISBN 80-238-8729-7.
- *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-206-8.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LAWSON, W. *Život za sklem*. Portál: Praha. 2008.
- LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MADARASOVÁ-GRECKOVÁ, A., OROSOVÁ, O., MADARAS, T. *Vybrané problémy použití sociometrie v školské praxi*. Československá psychologie. 2004, roč. 48, č. 3. s. 263-277.

- MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: UP 2000. ISBN 80-244-0077-4.
- MUSIL, V. J. *Sociometrie v psychologické kognici: nástroj sociální kompetence učitele*. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého, Psychologická a výchovná poradna 2003. ISBN 80-238-8935-4.
- *Nedávejte do hrobu motýla živého*. Praha: APLA Praha, střední Čechy, o.s. 2012.
- NEJEZCHLEB, I. *Sociometrie jako metoda šetření vzájemných postojů žáků ve školní třídě a nástroj pedagogické diagnostiky*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav 1966.
- PATRICK, N. J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-7367-867-8.
- PEŠEK, R. *Integrace dětí s Aspergerovým syndromem a vysokofukčním autismem do vzdělávacího procesu*. Praha: APLA Praha, střední Čechy, o.s. 2012.
- PETRUSEK, M. *Sociometrie, teorie, metoda, techniky*. 1.vyd. Praha: Svoboda 1969.
- PICCOULTOVÁ, J. *Nejsem jako vy*. Praha: Ikar 2010. ISBN 978-80-249-1681-1.
- PREISSMANN, CH. *Život s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-688-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-102-6.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

- SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-199-1.
- SOUČEK, J., HRABAL, V., WÁGNROVÁ, J. *Sociometrie*. Krajský pedagogický ústav v Praze 1969.
- SVATOŠ, T., MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace*. Sborník příspěvků z 3. celostátního semináře HK 9. – 10. září 1991. Hradec Králové: Gaudeamus. 1993.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. 2006.
- THOROVÁ, K. *Školní pas pro děti s PAS*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o.s. 2008.
- THOROVÁ, K. *Výjimečné děti. Aspergerův syndrom*. 3. vyd. Praha: APLA Praha, střední Čechy, o.s. 2007.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál 2010. ISBN: 978-80-7367-764-0.
- VALENTA, J. *Učit se být*. 2. vyd. Praha: Agentura STROM 2003. ISBN 80-86106-10-1.
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido 1998. ISBN 80-85931-51-6.
- VOCILKA, M. *Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.
- VOSMIK, M, BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Internetové zdroje

- BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Možnosti vzdělávání lidí s Aspergerovým syndromem*. [online] Aspergerův syndrom. [cit. 2. 3. 2014]. Dostupné na WWW:
<<http://www.aspergeruvsyndrom.cz/sluzby/vzdelavani/moznosti-vzdelavani-lidi-s-as/32-moznosti-vzdelavani-lidi-s-as>>.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L. Program pro spolužáky dětí s Aspergerovým syndromem. [online]. c2011. [cit. 9. 2. 2014]. Dostupné na WWW:
<<http://www.apla.cz/metody-prace/obsah/stanoviska-apla/metody-prace/program-pro-spoluzaky-deti-s-aspergerovym-syndromem-as>>.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Spolužáci a atmosféra třídy*. [online] Aspergerův syndrom. [cit. 2. 3. 2014]. Dostupné na WWW:
<<http://www.aspergeruvsyndrom.cz/sluzby/vzdelavani/spoluzaci-a-atmosfera-tridy>>.
- BRAUN, R. *Dotazníky B-3 B-4*. [online] Institut pedagogické-psychologického poradenství ČR. [cit. 18. 2. 2014]. Dostupné na WWW:
<<http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>>.
- DUBEC, M. *Třídnické hodiny*. [online] Projekt Odyssea. 2007. [cit. 26. 2. 2014]. Dostupné na WWW:
<http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/tridnicke_hodiny.pdf>.
- FRIEDLOVÁ, K. a kol. *Práce s třídním kolektivem. Metodika*. [online] Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. c2012. [cit. 9. 2. 2014]. Dostupné na WWW:
<http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf>.
- *History of Asperger syndrome*. [online] Asperger syndrome.me.uk. [cit. 6. 3. 2014] Dostupné na WWW:
<<http://www.asperger-syndrome.me.uk/history.html>>.
- KETTNER, J. Pozice a role žáka ve třídě. [online] Osobnostní rozvoj pedagoga. [cit. 10. 2. 2014]. Dostupné na WWW:
<<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1d/1-2-5-pozice-a-role-zaka-ve-tride.html>>.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. [online]. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. c1998. [cit. 9. 2. 2014]. Dostupné na WWW:
<http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>.

- MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Klima školní třídy*. [online]. Národní ústav odborného vzdělávání. c2012. [cit. 9. 2. 2014]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf>.
- MIKULKOVÁ, M. *Diagnostika školní třídy*. [online] Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje. 2010. [cit. 18. 2. 2014]. Dostupné na WWW: <http://www.pppuk.cz/soubory/decin_dst.pdf>.
- MOŽNÝ, P. *Základní rysy kognitivně behaviorální terapie*. [online] KBT poradenství v Praze 6. [cit. 2. 3. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.kbt-pesek.cz/co-je-to-kbt-a-jeji-vyuziti/>>.
- *Nácvikové a podpůrné skupiny*. [online] APLA Praha. [cit. 2. 3. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.praha.apla.cz/nacviky-socialnich-dovednosti-2.html>>.
- NOVÁKOVÁ, J. *Socioedukativní aspekty inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem. Rigorózní práce*. [online] Masarykova univerzita v Brně. 2011. [cit. 18. 2. 2014]. Dostupné na WWW: <https://is.muni.cz/th/265749/pedf_r/rigo_novakova_komplet.pdf>.
- NOVÁKOVÁ, J. *Šikana žáků s poruchou autistického spektra*. [online] Masarykova univerzita v Brně. [cit. 18. 2. 2014]. Dostupné na WWW: <http://is.muni.cz/do/ped/uredni_deska/ovvvv/35480914/35496087/prispevek_novakova_T007_2012.pdf>.
- *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. MŠMT ČR. [cit. 2. 9. 2014]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>.
- *What Is Autism?* [online]. Autism speaks c2012 [cit. 9. 2. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.autismspeaks.org/what-autism>>.
- *Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online] MŠMT ČR. [cit. 2. 9. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

Seznam příloh

PŘÍLOHA Č. 1 - DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

PŘÍLOHA Č. 2 - SOUHLAS S ÚČASTÍ ŽÁKŮ NA SOCIOMETRICKÉM ŠETŘENÍ

PŘÍLOHA Č. 3 - DOTAZNÍK B-3

PŘÍLOHA Č. 4 - ARCH STROM S POSTAVAMI

PŘÍLOHA Č.5 A - SOCIOMETRICKÁ MATICE TŘÍDY A

PŘÍLOHA Č.5 B - SOCIOMETRICKÁ MATICE TŘÍDY B

PŘÍLOHA Č.5 C - SOCIOMETRICKÁ MATICE TŘÍDY C

PŘÍLOHA Č.5 D - SOCIOMETRICKÁ MATICE TŘÍDY D

PŘÍLOHA Č.5 E - SOCIOMETRICKÁ MATICE TŘÍDY E

PŘÍLOHA Č. 6 - PROFIL TŘÍDY

PŘÍLOHA Č. 7 - UKÁZKA ZÁZNAMU O POZOROVÁNÍ – TŘÍDA D

PŘÍLOHA Č. 8 - UKÁZKA ROZHOVORU S TŘÍDNÍ UČITELKOU TŘÍDY E

PŘÍLOHA Č. 9 - NÁVRHY PRO ZLEPŠENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU

PŘÍLOHA Č. 10 - TABULKA K ARCHU STROM S POSTAVAMI

PŘÍLOHA Č. 11 - INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE ŽÁKA S AS

Příloha č. 1 - Dotazník pro pedagogické pracovníky

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

- Škola, město:
- Třída:
- Celková délka Vaší pedagogické praxe:
- **Jméno integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem /dále AS/ (event. jinou poruchou autistického spektra /dále PAS/):**
.....

1. Jste:

- a) třídní učitel této třídy
- b) učíte v této třídě (Jaký předmět?
- c) asistent pedagoga
- d) ředitel školy
- e) jiná možnost

2. Jak dlouho působíte v této třídě?

3. Setkal/a jste s diagnózou AS, než jste začal/a působit v této třídě?

- a) ne
- b) ne, ale mám zkušenosti s jinou diagnózou PAS
- c) ano

4. Žák s AS je žákem třídy od začátku školní docházky?

Ano – Ne. Pokud ne, napište prosím, kdy do třídy přistoupil.

.....

5. Jsou ve třídě integrovány i děti s jinými diagnózami? Prosím, jmenujte tyto diagnózy.

.....

6. Kolik žáků celkem je přibližně integrováno na ZŠ, kde jste zaměstnán/a? Jaký je řádově celkový počet všech žáků na ZŠ?

.....

7. Pokuste se krátce zhodnotit, jak fungují vztahy v tomto třídním kolektivu, jak se Vám třída jeví jako skupina. Je třída soudržná, nebo jsou zde spíše malé podskupinky přátel? Můžete srovnávat s Vašimi předchozími zkušenostmi s třídnictvím či výukou v jiných třídách.

.....
.....
.....
.....
8. Vyskytly se ve třídě nějaké významné výchovné problémy nebo šikana? Jestliže ano, prosím, popište situaci blíže.

.....
.....
9. Jak podle Vás přijímají ostatní děti ve třídě žáka s AS?

.....
.....
10. Jedním z výsledků sociometrického testu bude seznam třídy seřazený dle oblíbenosti žáků ve třídě. Jak odhadujete výsledek žáka s AS v rámci kolektivu?

- a) Domnívám se, že bude v nejoblíbenější třetině třídy.
- b) Domnívám se, že bude ve středu seznamu.
- c) Domnívám se, že bude mezi nejméně oblíbenými žáky.

11. Má žák s AS ve třídě nějaké kamarády?

Ano – Ne. Pokud ano, uveďte prosím konkrétní jména.

.....
12. Jak žák s AS vychází s vyučujícími?

.....
13. Jaké jsou osobnostní zvláštnosti žáka s AS? Má nějaký vyhraněný zájem?

.....
14. Má žák s AS zájem o přátelství se spolužáky, nebo se spíše drží stranou?

.....
15. Jaké jsou osobnostní klady a zápory žáka s AS? Vykazuje/vykazoval tento žák nějaké problémové chování?

.....
16. Jaký je prospěch žáka s AS (i ve srovnání s celou třídou)? V kterých předmětech vyniká, v kterých má problémy?

17. Zdá se Vám, že žák s AS ovlivňuje celkové klima třídy výrazněji, než jeho spolužáci?

.....

18. Zajišťuje škola nějaká zvláštní opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? (např. péče školního speciálního pedagoga, psychologa, využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, zřízení funkce asistenta pedagoga, navýšení časových dotací při zkoušení, využití alternativních výukových metod, kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic apod.)

.....

.....

19. Které z výše zmíněných metod využíváte při práci s žákem s AS?

.....

.....

20. Pracuje žák s AS podle individuálního vzdělávacího programu?

Ano - Ne

21. Vědí spolužáci žáka s AS o jeho diagnóze? Pokud ano, jakým způsobem s ní byli seznámeni?

.....

.....

22. Jak přistupují k integraci žáka s AS rodiče jeho spolužáků?

.....

Příloha č. 2 - Souhlas s účastí žáků na sociometrickém šetření

Vážení rodiče,

v souvislosti se zjišťováním sociálního klimatu (vzájemných vztahů) ve třídě si Vás tímto dovoluujeme požádat o souhlas s použitím sociometrických technik, které jsou zaměřeny na diagnostiku vztahů mezi žáky a celkové atmosféry ve třídě. Použity budou běžné techniky, které jsou důležitým vodítkem pro efektivní práci s třídním kolektivem a zjištění případných skrytých vrstevnických problémů mezi žáky. Jelikož se jedná o snímání třídního kolektivu, je důležité, aby se účastnil co největší počet žáků třídy.

Zároveň Vás chceme ubezpečit, že s těmito daty bude naloženo jako s citlivými údaji a bude dodržen zákon č. 101/2000 Sb. v úplném znění, o ochraně osobních údajů. Výsledky šetření budou použity v diplomové práci studentky Pedagogické fakulty UK Bc. Kamily Ondráčkové, která také výzkum zrealizuje. V této práci nebudou zveřejněna celá jména ani jiné dohledatelné údaje.

Za pochopení děkuje ZŠ a Kamila Ondráčková.

Souhlasím s tím, aby se dne
zúčastnil/a sociometrického šetření.

.....
Jméno zákonného zástupce

.....
Podpis zákonného zástupce

Příloha č. 3 - Dotazník B-3

Dotazník B - 3		
Jméno:	Třída:	Datum:

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybral:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

3. Sám sebe hodnotím:

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejvím zájem

4. Odpověz na následující otázky ano- ne:

- | | | |
|---|-----|----|
| Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný. | ano | ne |
| Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují. | ano | ne |
| Stává se, že se do školy těším. | ano | ne |
| Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem. | ano | ne |
| Společné problémy řešíme většinou v klidu. | ano | ne |

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

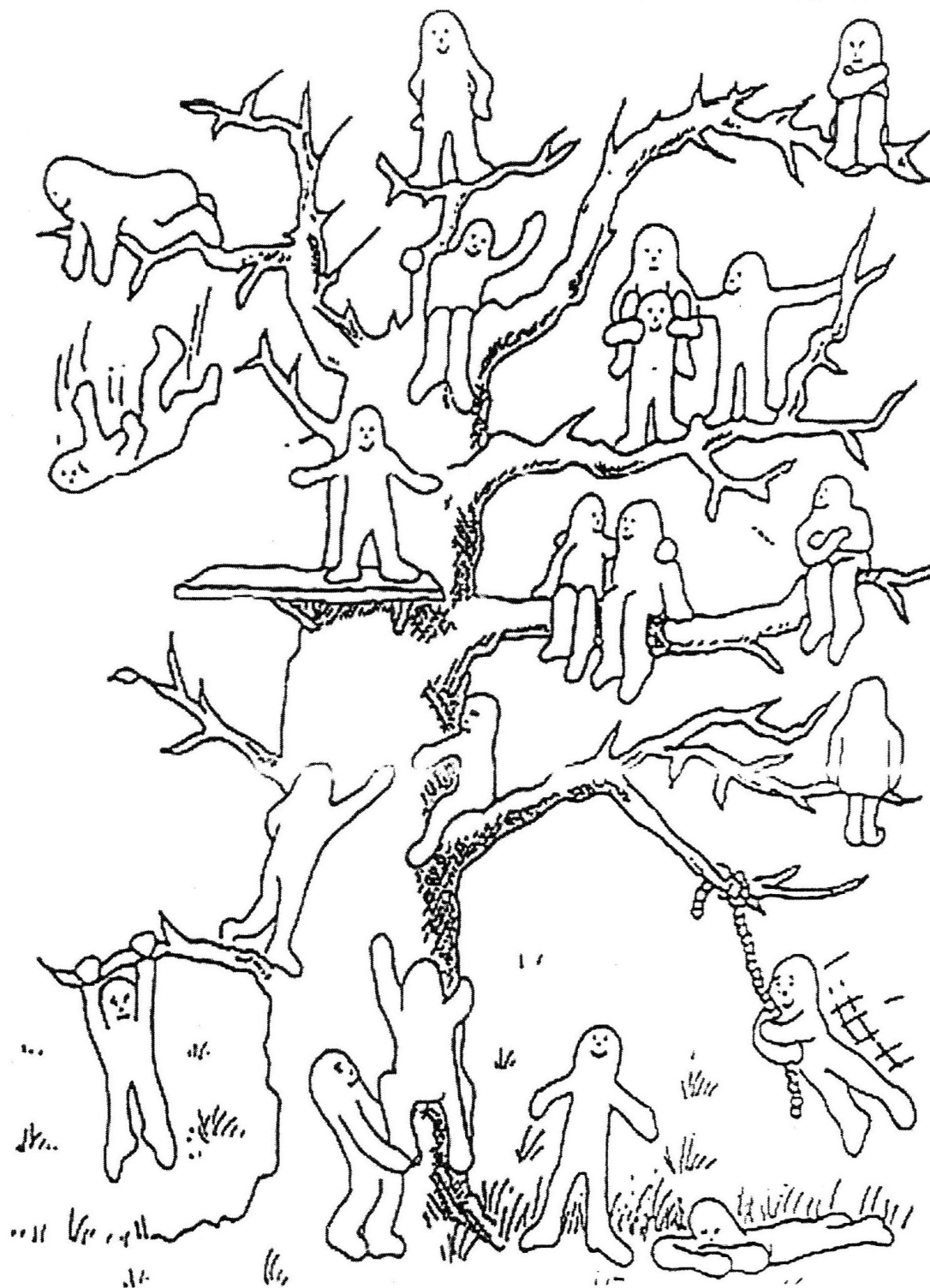
pocit bezpečí	1 2 3 4 5 6 7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1 2 3 4 5 6 7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1 2 3 4 5 6 7	pocit nedůvěry
tolerance	1 2 3 4 5 6 7	netolerance

6. Najdi někoho ze spolužáků, který je:

spravedlivý:	protivný:
spolehlivý:	nespravedlivý:
zábavný:	nevděčný:
vždy v centru dění:	nespolehlivý:
se všemi za dobře:	osamocený:

Příloha č. 4 - arch Strom s postavami

(Čapek, 2010)



Příloha č.5 A - Sociometrická matice třídy A

volení

volící

	Dominik Č.	Marek D.	Tomáš D.	Tomáš Hl.	Tomáš Ho.	Karel H.	Aneta H.	Nikol H.	Veronika J.	Zdeněk K.	Samuel K.	Alexandr K.	Veronika L.	Jan L.	Daniel P.	Carolina P.	Tereza P.	Štěpán S.	Michal Z.	Andrea Z.	Jaroslav Z.	
Dominik Č.	X			+								-	-	+	-				+			
Marek D.		x					+	+				-	-		-		+		-			
Tomáš D.		+	x			-				(+)	(+)								-	-		
Tomáš Hl.				x	(+)							-			-			(+)	-		(+)	
Tomáš Ho.			+	(+)	x				-						-				-		(+)	
Karel H.			+			x	-						-				-	+			(+)	
Aneta H.							x	(+)					(+)				(+)					
Nikol H.							(+)	x		-		-			-		(+)			+		
Veronika J.		+							x							-	(+)	-	-	-	+	
Zdeněk K.		+	(+)			-				x					-				-		+	
Samuel K.		+	(+)				-			+	x					-				-		
Alexandr K.		+		+						-		X		+					(-)			
Veronika L.		+	-				(+)					-	x				+			-		
Jan L.														x								
Daniel P.			+				-								x	(-)			(+)	+		
Carolina P.						-	+			+		-	+		(-)	x						
Tereza P.							(+)	(+)	(+)			-			-		x			-		
Štěpán S.				(+)	+							-			-	-		x			+	
Michal Z.					+	+	-					(-)	-		(+)				x			
Andrea Z.																				x		
Jaroslav Z.				(+)	(+)	(+)	-						-			-					x	
získané +	0	6	5	5	4	2	5	3	1	3	1	0	5	2	1	5	5	2	2	2	6	
získané -	0	0	1	0	0	3	5	0	1	2	0	9	2	0	9	0	1	1	6	5	0	

Příloha č.5 B - Sociometrická matice třídy B

voleni

volící

	Sára B.	Adam Č.	Isabela D.	Laura F.	Dominika F.	Luisa F.	Anna Ha.	Iva H.	Kristýna H.	Anna Hr.	Roland J.	Kateřina Ka.	Ernest K.	Kateřina Ke.	Loren K.	Jakub K.	Jana L.	Barbora M.	Matyáš P.	Marie P.	Lucie Ř.	Ema Ř.	Jan S.	Iveta S.	Jaroslava S.	Kristýna S.	Kateřina V.	Valérie V.	Mikuláš V.	Hana W.	
Sára B.	X															+						(+)		(+)							
Adam Č.		x														(+)														(+)	-
Isabela D.			x				(+)																			+					
Laura F.				x							-			(+)										+				(+)			
Dominika F.					x						-					(+)						+		+							-
Luisa F.						x	+																		(+)						
Anna Ha.			(+)				X				+				(+)							-			+						
Iva H.								x																							
Kristýna H.									x			+										+		+							
Anna Hr.										x																					
Roland J.											x																				
Kateřina Ka.	+											x																		+	
Ernest K.													x			+							+								(+)
Kateřina Ke.				(+)										x										+					(+)		
Loren K.							(+)			+					x								-								+
Jakub K.		(+)							+	-	-					x								+							
Jana L.						(+)										x	(+)							+							
Barbora M.																(+)	x					+		+				(+)			
Matyáš P.			+														(-)		x										+		
Marie P.																				x											
Lucie Ř.																		+			x	+		+							
Ema Ř.	(+)																					x		(+)				(+)			
Jan S.																							x								
Iveta S.	(+)																							x				(+)			
Jaroslava S.	+				+	(+)											-								x						
Kristýna S.																										x					
Kateřina V.																		(+)										x			
Valérie V.				(+)																				+						x	(-)
Mikuláš V.		(+)											(+)																(-)	x	
Hana W.																															x
Získané +	5	2	3	2	2	1	3	0	1	1	1	1	2	2	1	3	2	3	0	0	0	8	1	11	2	2	3	3	2	1	
Získané -	0	1	0	0	0	2	1	0	1	1	7	2	0	0	0	0	2	0	12	7	1	2	2	0	1	0	0	1	1	2	

Příloha č.5 C - Sociometrická matice třídy C

voleni

volící

	Monika B.	Jakub C.	Milan D.	Barbora D.	Daniel F.	Eva G.	Ondřej G.	Natálie G.	Lucie H.	Žaneta H.	Tomáš H.	Jakub K.	Veronika K.	Dominik M.	Tereza R.	Adéla S.	Danylo T.	Hathaichanok T.	Petr V.	Tadeáš V.	Šárka Z.	
Monika B.	x					+		+										(+)				
Jakub C.		x	+	-								-		(+)							+	
Milan D.			x																			
Barbora D.				x							(-)	(-)	+			+					-	+
Daniel F.		+		-	x				-		(+)			-							+	
Eva G.				-		x						-				+		+			-	+
Ondřej G.							x															
Natálie G.						+		x										(+)				
Lucie H.									x			-	(+)			+						(+)
Žaneta H.										x	+	(-)				+						+
Tomáš H.		+		(-)	(+)						x										+	
Jakub K.				(-)						(-)		x	+				+				-	+
Veronika K.						+			(+)			-	x									(+)
Dominik M.		(+)	+											x			(+)					
Tereza R.												-	+		x	+						+
Adéla S.																x						
Danylo T.								+						(+)			x					
Hathaichanok T.	(+)							(+)			-	-						x				
Petr V.				-			+					-							x		+	+
Tadeáš V.																					x	
Šárka Z.									(+)			-	(+)			+						x
získané +	1	3	2	0	1	2	1	3	2	0	2	0	5	2	0	6	2	3	0	4	8	
získané -	0	0	0	6	0	0	0	0	1	1	2	10	0	1	0	0	0	0	0	3	0	

Příloha č.5 D - Sociometrická matice třídy D

volení

volící

	Tomáš B.	Dominik B.	Filip F.	Ota H.	Kristýna K.	Bety L.	Marián M.	Vendula M.	Filip P.	Adam R.	Bětko S.	Jakub S.	Anna T.	Martina U.	Šimon V.	Pavel V.	Andrea V.	Denisa W.	Miroslav Z.
Tomáš B.	x	+						+								+			
Dominik B.		x						-	(+)	(+)			-			(+)	-		
Filip F.		+	x							-		-			+	(+)			-
Ota H.				x		+			+						(+)				
Kristýna K.					x	-						-		+			(+)	+	-
Bety L.		+				x				-		-		(+)				+	
Marián M.				+			x		+	-		-			+				
Vendula M.						+		x						+			+		
Filip P.		(+)							x							(+)		+	
Adam R.		(+)								x					+	+			
Bětko S.										-	x	-	(+)			+		+	-
Jakub S.	+	+										x				+			
Anna T.						+					(+)	-	x					+	-
Martina U.	-	+				(+)				-				x		+			
Šimon V.	+			(+)											x				(+)
Pavel V.		(+)	(+)		-				(+)							X			
Andrea V.					(+)							-	+				x	+	-
Denisa W.		+												+		+		x	
Miroslav Z.		+							-	-					(+)	+			x
získané +	2	10	1	2	1	4	0	1	4	1	1	0	2	4	5	10	2	6	1
získané -	1	0	0	0	1	1	0	1	1	6	0	7	1	0	0	0	1	0	5

Příloha č.5 E - Sociometrická matice třídy E

volení

	Adam K.	David H.	Matěj P.	Nikola L.	Nikola K.	Pavel K.
Adam K.	x	(+)	(+)	(+)		
David H.	(+)	x	(+)		(-)	(+)
Matěj P.	(+)	(+)	x		-	(+)
Nikola L.	(+)	+	+	x	-	
Nikola M.	+	(-)		+	x	
Pavel K.	+	(+)	(+)	+		x
získané +	5	3	4	3	0	2
získané -	0	1	0	0	3	0

volící

Příloha č. 6 - Profil třídy

TŘÍDA B – PROFIL

KOMENTÁŘ K SOCIOMETRICKÉ MATICI (příloha 5 B)

Tabulka vyhodnocuje odpověď pouze na **otázky č. 1 a 2** (Koho bych si vybral, popř. nevybral za kamaráda.) Není zde bodově zohledněno pořadí dětmi vepsaných jmen.

Ve vodorovné ose jsou vyznačeny pozitivní i negativní volby, které žáci učinili. Plus/mínus v závorce označuje kladnou/zápornou VZÁJEMNOU volbu, plus/mínus bez závorčky kladnou/zápornou JEDNOSTRANNOU volbu. Volby značené tučně značí protichůdnost odpovědí (jeden z dvojice volil kladně, druhý záporně).

Dovolím si upozornit právě na tento tučně vyznačený protichůdný vztah. Je skvělé, že se ve třídě žádný takový vztah nevyskytl, žáci jsou si vědomi toho, s kým ve třídě vycházejí a s kým nikoliv. Naopak oproti běžným výsledkům testovaných tříd se v té Vaší vyskytl poměrně vysoký počet červeně vyznačených záporných vzájemných voleb, tzn. jedná se o dva žáky, kteří se vzájemně hodnotí záporně. Toto se vyskytlo ve vztahu Matyáš P. – Kateřina Ka., Matyáš P. – Kristýna H., Matyáš P. – Jana L. Dále potom vztah Jaroslava S. – Kateřina Ka. a Mikuláš V. – Valerie V.

Hodně je ale i kladných opěťovaných vztahů, což je velmi dobré znamení. Nejvíce takových oboustranných voleb je možno najít u Kateřiny V., Ivety S. a Emy Ř. Celkově získala ve cv. 1 nejvíce kladných voleb Iveta S. a Ema Ř. Naopak žádnou kladnou volbu nezískali Matyáš P., Lucie Ř., Marie P., a Iva H. Nejvíce záporných voleb obdrželi Matyáš P. a Marie P. U těchto dvou žáků jsou patrné velmi komplikované vztahy se třídou, oba získali i v celkovém součtu cvičení 2 a 6 velké množství záporných označení. Velice nenápadné jsou podle rozboru voleb v první otázce Iva H. a Lucie Ř. – získaly mizivé množství kladných i záporných voleb, třída si jich podle všeho více méně nevšímá. Více lze však usuzovat z celkového hodnocení (vizte níže). Celkový index žáků se ještě významně mění.

Podskupiny vzájemně opěťovaných vztahů tvoří u děvčat především Iveta S. – Ema Ř. – Sára B. – Kateřina V. (skupinka je ještě doplněna o vztahy Kateřina V. – Barbora M., Barbora M. – Jana L., Jana L. – Dominika F.) a dále Laura F. – Valerie V. – Kateřina Ke. a Jaroslava S – Luisa F. U chlapců je výraznější skupinka Adam Č. – Mikuláš V. – Ernest K. V záporných vztazích je utvořena skupina kolem Matyáše P.: Luisa F., Kateřina Ka., Jana L.

CELKOVÉ POŘADÍ²⁴ (body získané na základě součtu kladných a záporných voleb z **otázek č. 1, 2, 6** (u otázek 1 a 2 je bodově zohledněno pořadí vepsaných jmen):

(pozn. jména chybějících žáků jsou v tabulce v závorkách. Bohužel testování se nezúčastnilo 7 žáků, což nás dostává na méně než 80 % třídy. Za těchto podmínek je možné, že budou výsledky lehce zkresleny.)

²⁴ Jména chybějících žáků jsou v tabulce označena závorkami. Žáci, kteří se pohybují v záporné bodové hladině, jsou vyznačeni kurzívou. Žáci s AS jsou vyznačeni tučným písmem.

Jméno	Součet kladných a záporných voleb ²⁵
Iveta S.	31
Isabela D.	30
Ema Ř.	18
Sára B.	16
Barbora M.	15
Kristýna S.	9
Kristýna H.	8
Kateřina V.	8
Adam Č.	7
Laura F.	7
Ernest K.	6
Jakub K.	6
Valérie V.	6
Dominika F.	5
Kateřina Ke.	5
Anna Ha.	3
(Iva H.)	2
Jaroslava S.	2
Loren K.	1
(Anna Hr.)	0
Mikuláš V.	0
<i>Kateřina Ka.</i>	-2
<i>(Lucie Ř.)</i>	-2
<i>Luisa F.</i>	-3
<i>Jana L.</i>	-4
<i>Hana W.</i>	-4
<i>(Jan S.)</i>	-5
<i>(Roland J.)</i>	-25
<i>(Marie P.)</i>	-36
<i>Matyáš P.</i>	-54

V záporné bodové hladině se pohybuje 30 % žáků. To je poměrně vysoké číslo, ovšem stále se pohybuje v normě. Není však vůbec dobré, že v záporných hodnotách se zařadil právě integrovaný žák – Matyáš P. Ani druhý žák s AS – Mikuláš V. nemá příliš vysoký sociální status. Bylo by třeba zapracovat na tom, aby byli lépe začleněni mezi vrstevníky, pokusit se v kolektivu nastolit inkluzivní přijímání jinakosti.

Mezi TRÍDNÍ HVĚZDY patří většinou ti, kteří získali téměř samé kladné volby, ale i nějaké záporné. Ve Vaší třídě bych takto označila Emu Ř., která zřejmě má ve třídě vliv. Samá kladná hodnocení získala Iveta S. O něco méně kladných voleb, ale přesto výhradně kladná hodnocení získala Isabela D. U této dívky je zvláštní, že v otázce č. 1 byla jen málokým označena jako někdo, s kým by se chtěli kamarádit. Nicméně své kladné bodové ohodnocení nasbírala především v otázce č. 6, kde byla velmi často přiřazována k výrazně kladným vlastnostem (se všemi za dobře, spravedlivá, spolehlivá, zábavná). Je vidět, že děti dokáží pozitivní vlastnosti ocenit.

²⁵ Součty kladných a záporných voleb byly sestavovány ze cvičení č. 1, 2 a 6 z testu B-3.

Mezi osamělejší žáky, v sociometrii také označované jako OPOMÍJENÍ JEDINCI, bychom dle rozboru výsledků zařadili Annu Hr., Ivu H. a Loren K. U posledně jmenované se domnívám, že by dojem vyloučení mohl být způsoben tím, že se přáteli zejména s chybějícími žáky, kteří tak její jméno nemohli uvést (v dotazníku označila Hanu W., Annu Ha. a Annu Hr.). Je třeba si těchto opomíjených žáků více všimnout a snažit se je začleňovat do třídního dění.

Jako OUTSIDERY, či spíše ANTIHVĚZDY lze podle výsledků označit Matyáše P., Marii P. a Rolanda J. Pohybují se opravdu hluboko v pásmu záporných hodnot. K nim vizte níže bližší informace v rozboru jednotlivců.

AMBIVALENTNÍ STATUS má v této třídě jednoznačně Jana L., která v celkovém součtu získala 9 kladných a 13 záporných bodů. Rozporuplně jsou vnímání i Kateřina Ka. a Luisa F., Jan S. a Jaroslava S.

Domnívám se, že ŠEDOU EMINENCÍ, která ovlivňuje klima třídy přes třídní hvězdu a přitom stojí spíše v pozadí, by mohla být Kateřina V., která má s Emou Ř. i dalšími třídou oblíbenými děvčaty opětované vztahy a má tak možnost skrytě ovlivňovat dění ve třídě.

Nyní se zaměříme na podrobnější rozbor odpovědí žáků v testu B-3 i v archu Strom s postavami. Cílem šetření je vystihnout především potencionální problémy, které by mohly vzniknout. Proto se teď budu zaměřovat podrobněji na rozbor odpovědí v dotaznících u těch žáků, kteří skončili spíše na konci tabulky.

MATYÁŠ P.

Bohužel u Matyáše je patrné, že děti jeho odlišnost vnímají opravdu silně a není třídou příliš dobře přijímán. Získal celkem index -54. Nedostal ani jedno pozitivní označení, kromě jediného, které udělil sám sobě: píše o sobě, že je spravedlivý. Jeho postavení ve třídě jednoznačně vyplývá z projevu jeho diagnózy. Aspergerův syndrom se u něj projevuje učenou mluvou, „dospělými“ tématy hovoru a absencí dovednosti navázat blízké přátelství. Děti i pedagožky se víceméně domnívají, že Matyáš o přátelství nestojí. Nicméně z osobní zkušenosti (známe se s Matyášem z letního tábora APLA) vím, že i on po přátelství ve skrytu duše touží, ačkoliv se to tak na první pohled nezdá. Jen má navenek pro ostatní trochu zvláštní postupy při jeho navazování. Z jeho diagnózy také vyplývá fakt, že si více rozumí s dospělými než se svými vrstevníky. Na táboře na mě Matyáš působil jako někdo, kdo se hrozně moc potřebuje vypovídat. Ačkoliv nejraději hovoří o své zálibě – o městské hromadné dopravě, na tématu rozhodně neulpívá, a pokud se mu nabídne nějaké alternativní téma, nadšeně se hovoru účastní.

Spolužáci mu v testu B-3 přidělili především charakteristiky: nevděčný, nespravedlivý, protivný, osamocení. V archu Strom s postavami jsem zaznamenala následující charakteristiky: „je důležitý, ale negativně“, „většinou bývá sám a nedrží se kolektivu“, „je velmi zaražený, moc se s námi nebaví, je sám“, „stará se sám o sebe a je hnusnej“, „straní se kolektivu“, „je osamocení“, „nemá zájem o třídní aktivity“, „s nikým se nebaví a když, tak jsou to jen připomínky“, „uzavřený a nemá moc přátel“, „má svůj vlastní svět a skoro s nikým se nebaví“, „bonzuje a donáší, nikdo ho nemá rád“, „s nikým se nebaví“, „samostatný, otravný, nespravedlivý“, „nebaví se s námi a když jo, tak to stojí za to“, „je pořád sám a je takovej protivnej“, „bručoun, nešika“, „odstrčený, nezapadá do party“. Objevila se ale i charakteristika „občas mu ostatní spolužáci ubližují“. Takto Matyáše hodnotila spolužačka Sára B. a poměrně pozitivně se vyjádřila i Isabela D., kterou Matyáš označil jako potencionální kamarádka. Domnívám se, že by při podpoře zapojení Matyáše do kolektivu bylo dobré využít vlivu těchto dvou slečen. Je možné, že by mínění

třídy dovedly obrátit v pozitivnější. Obě rozumí tomu, že Matyáš je svůj a že se může cítit ubližovaný chováním svých spolužáků (dokonce se v aktivitě Strom s postavami hodnotí jako „obět“).

Matyáš si v otázce číslo 3 nevybral žádnou z možností, ohledně svého postavení ve třídě se vyjadřuje ve své vlastní odpovědi: „Jsem ve třídě výjimečný, třída o mě moc nestojí, ale potřebuje mě.“. Matyáš cítí, že je ve třídě někdo, komu je ubližováno a kdo je nešťastný (možná tím myslel sám sebe?). Do školy se prý občas těšívá, ale pouze před Vánoci a na začátku a na konci školního roku. S problémy mu prý nepomáhají spolužáci, ale učitelé.

Pocity ve třídě zhodnotil typicky v „aspergerovském“ duchu. Na škále celých čísel od 1 do 7 si sám dopsal číslo 5,5. Pocit bezpečí ve třídě hodnotí tedy spíše negativně, blíží se pocitu ohrožení. Číslem 7 hodnotí atmosféru ve třídě jako zcela lhostejnou a spíše nedůvěryhodnou (5). Spolužáky vidí jako netolerantní (6,5). V otázce č. 6 hodnotí sám sebe jako osamělého.

Vzhledem k tomu, že Matyáš do třídy přistoupil v 6. ročníku, a ještě navíc poté, co čelil problémům s přijetím spolužáky v předchozí třídě, bylo by dobré v rámci srovnání vztahů se spolužáky Matyášovu diagnózu znovu probrat. Bylo by skvělé pokusit se Matyáše více začlenit do kolektivu. Najít mu někoho, komu nevádí mu naslouchat, třeba někoho s podobným zájmem. Matyáš se v dotazníku zmiňuje o Filipovi z paralelní třídy, kterého označuje za svého kamaráda. Nevím, jak tento vztah funguje, ale třeba by Matyášovi prospěl častější kontakt s ním či s někým jiným, s kým by mohl sdílet své zájmy. Byla jsem informována, že ve třídě již proběhla jakási beseda týkající se Aspergerova syndromu. Domnívám se však, že by bylo dobré spolužákům stále připomínat, že je třeba být k Matyášovým projevům tolerantní. Myslím, že by bylo vhodné s dětmi věnovat nějakou třídnickou hodinu bližšímu poznání diagnózy AS (osvědčuje se například demonstrace pomocí filmu či seriálu, popř. literárního textu – doporučuji např. film *Jmenuji se Khan*, popř. knížku M. Haddona – *Podivný případ se psem*). Toto by mělo být spojeno s dalším odborným výkladem, co všechno diagnóza obnáší a následnou diskuzí, v níž se žáci pokusí vcítit do role žáka s AS a pokusí se vymyslet, jak by mu mohli pomoci do třídy zapadnout. (Musí nejprve samozřejmě pochopit, že Matyáš za své nepatřičné projevy nemůže). Pokud byste raději využili služeb odborníka, doporučuji se obrátit na poradenské zařízení či neziskovou organizaci APLA.

MARIE P.

Marie je třídou hodnocena taktéž velmi negativně. Získala pouze záporné volby, celkem -36 bodů. Spolužáci ji charakterizují jako nespolehlivou, nevděčnou, protivnou, nespravedlivou a také jako někoho, kdo je vždy v centru dění. Zde však tuto poslední charakteristiku žáci pojmají velmi negativně. V archu Strom s postavami jsou tyto charakteristiky ještě následovně doplněny: „chce být vidět, ale dělá chyby“, „urážlivá“, „je nespravedlivá, otravná a děsně řve“, „povyšuje se nad ostatní, ale občas je v pohodě“, „je kamarádská jen ke své dobré kamarádce“, „využívá ostatní“, „nesnáším ji, je zlá a nefér“, „je hlučná“, „často shazuje“, „je pořád naštvaná“, „nepříjemná, křivá“, „vždy se povyšuje nad ostatní, má ale menší autoritu v naší třídní hierarchii, nemám ji ráda“.

Bohužel Marie při diagnostice chyběla, nemám tedy možnost vše srovnat s jejím pohledem na věc.

ROLAND J.

Ani Roland není ve třídě zrovna oblíbený. Získal -25 bodů – všechny záporné, kromě dvou kladných, získaných od Anny Ha. Děti Rollanda charakterizují jako protivného, nespravedlivého, nevděčného. V aktivitě Strom s postavami k tomu přidávají: „má svůj svět a je průbojný“, „nemáme ho rádi“, „je protivný, neustále naštvaný a je to

pako“, „namyšlený, protivný“, „pořád maluje, nebo o něčem mluví a ostatní neví, o čem“, „dělá z nás otroky, dovolí si na každého“. Roland při testování nebyl přítomen.

ANNA HR., IVA H., LOREN K.

Tyto tři dívky se řadí do skupiny opomíjených žáků. Jejich sociometrické postavení je velmi podobné, proto je vyhodnocuji pohromadě. Bohužel první dvě z dívek nebyly taktéž přítomny testování. Iva H. získala pozitivní hodnocení od Matyáše P. a Ernesta K., Anna Hr. pouze od Loren K. Ta naopak získala jediné pozitivní hodnocení od Anny Ha. Jinak byly při charakteristikách v testu B-3 zcela opomenuty.

V pracovním listu Strom s postavami byly pouze následující charakteristiky:

Iva H.: „Potřebuje podporu a moc se jí tu nelíbí.“

Anna Hr.: „Je nápomocná, ale sama někdy potřebuje pomoci.“

Loren K.: „kamarádká“

Jak je vidět, hodnocení byla opravdu stručná. Snad na to může mít vliv, že děvčata Iva H. a Anna Hr. chyběla, možná by měla jinak hodnocení více.

Hodnocení z jejich strany mohu rozebrat u jediné přítomné dívky, Loren K. Ta se hodnotí jako ten, kdo nebývá příliš o třídních akcích informován. Je podle ní ve třídě někdo, komu ostatní ubližují. Většinu pocitů ve třídě (otázka 5) uvádí jako průměrné (hodnota 4).

MIKULÁŠ V.

Mikuláš V., druhý žák s AS, má ve třídě poněkud příznivější postavení než Matyáš. Domnívám se, že to je především tím, že u Mikuláše jsou projevy handicapu mnohem mírnější, nejsou tak typické jako u Matyáše. Jsou dokonce natolik skryté, že spolužáci ani o jeho diagnóze neví. Snad i proto je lépe přijímán. Mikuláš má i lepší dovednosti v oblasti sociálních vztahů. Ve třídě se kamarádí hlavně s Adamem Č. a Ernestem K. Mikuláš vyniká v kreslení (jeho zájmem je malování komixů) a v hudbě. Oproti Matyášovi má však větší problémy ve výuce, proto se připravuje individuální vzdělávací plán.

Spolužáci ho v otázce 6 příliš nehodnotí, pouze Matyáš se o něm vyjadřuje jako o někom, kdo je: „vždy v centru dění“, „osamocený“, „nevděčný“. V archu Strom s postavami: „Je lhostejnej, ale vtipnej; umí hrát na piáno“, „stydlivý“, „je dobrý přítel a je s ním sranda“, „je to menší kamarád, občas je sám“.

Mikuláš se vidí v kolektivu poměrně pozitivně: akcí se třídou se obvykle účastní a je o nich informován. Domnívá se, že ve třídě není nikdo, komu by děti ubližovaly. Trochu znepokojivé je, že se do školy netěší a údajně ve třídě není nikdo, kdo by mu pomohl s problémem.

ROZBOR OTÁZKY Č. 3

- A) jsem vždy v centru dění ve třídě (39 % žáků)
- B) občas se účastním a obvykle jsem o akcích informován (43 %)
- C) párkrát jsem se účastnil, ale nebývám o akcích informován (14 %)
- D) zdá se, že třída o mou účast příliš nestojí (0 %)
- E) o dění ve třídě nejevím zájem (0 %)
- + jiná odpověď (4 %)

Toto rozložení je v normě. O akcích nebývají informováni: Loren K., Anna Ha. a Jaroslava S. Patří spíše k přehlíženějším členům třídy.

ROZBOR OTÁZKY Č. 4²⁶

1. Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný.
 - 57 % žáků souhlasí
2. Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují.
 - 70 % žáků souhlasí
3. Stává se, že se do školy těším.
 - 91 % žáků souhlasí
4. Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem.
 - 96 % žáků souhlasí
5. Společné problémy řešíme většinou v klidu.
 - 65 % žáků souhlasí

Odpovědi se pohybují většinou v normě, pouze druhé tvrzení nabývá poměrně extrémních hodnot. Je opravdu znepokojivé, že 70 % žáků ví, že je někomu ve třídě ubližováno. Doporučuji zavést se třídou diskuzi a zkusit se jich zeptat, co by mohli dělat, aby dalšímu ubližování zabránili. Upozornila bych je, že 96 % z nich tvrdí, že ve třídě se najde někdo, kdo s problémem pomůže (vizte 4. tvrzení). Proto by se měli tohoto držet a domluvit např. ve třídě nějaká „pravidla první pomoci“, pokud uvidí, jak je někomu ubližováno. Jako třída by měli stanovit, co pro ně ještě je a co není přípustné chování vůči druhým.

Velice naopak oceňuji výsledky třetího a čtvrtého tvrzení. Jen málokdy se stane, že tak vysoké procento žáků se těšívá do školy (91 % žáků). A je opravdu výborné, že 96 % dětí považuje své spolužáky za ty, kteří jsou schopni jim pomoci s problémem.

ROZBOR OTÁZKY Č. 5

Průměrné hodnocení na škále 1 – 7 (1 se blíží kladnému pocitu, 7 zápornému, např. pocit důvěry = 1 x nedůvěry = 7):

Pocit bezpečí – 2,1
Pocit přátelství – 1,7
Atmosféra spolupráce – 2,6
Pocit důvěry – 2,4
Tolerance – 2,8

Ve Vaší třídě nejsou žádné nápadně zvýšené hodnoty ve vnímání třídní atmosféry. Možná by bylo s dětmi vhodné probrat oblast tolerance a vzájemné důvěry. Co by bylo možné zlepšit, abychom byli k sobě ještě více tolerantní, vzájemně se respektovali? Jak projevíme toleranci? Jak můžeme pomoci – každý z nás, abychom se ve třídě cítili lépe?

ZÁVĚRY A CELKOVÁ DOPORUČENÍ

Lze říci, že co do vztahů se jedná o průměrnou, až mírně podprůměrnou třídu. Mezi dětmi je poměrně vysoké procento opětovaných kladných i záporných vztahů, je vidět, že se navzájem docela dobře znají. Mezi dětmi najdeme hvězdy, opovrhované, šedé eminence, outsidersy... Je však vidět, že celkově drží víceméně pospolu, i když najdeme hodně podskupinek, jejichž členové se kamarádí především mezi sebou.

Co mi ovšem připadá v kolektivu nežádoucí, je vyčleňování chlapce s AS Matyáše P. Chápu, že u Matyáše je jeho plné zapojení mezi spolužáky mařeno jeho uzavřeností a možná někdy až arogantním, mentorským chováním, které pramení z jeho diagnózy.

²⁶ Kurzívou jsou vyznačeny položky, u nichž je zvýšená hodnota.

Myslím si však, že toto není způsobeno Matyášovým odporem k přátelství, ale potížemi v jeho navázání. Pokud se ještě Matyáš takové akce nezúčastnil, doporučovala bych pobrat s jeho rodiči možnosti kurzů nácviku sociálních dovedností přes organizaci APLA. Vím, že Matyášovi rodiče s APLA spolupracují, ale třeba nevědí zrovna o této možnosti. Zde by si jistě Matyáš osvojil mnoho dovedností podporujících snazší sociální začlenění.

Mnoho žáků si je vědomo toho, že je ve třídě někdo, kdo se cítí osamělý, nebo je mu ubližováno. Není samozřejmě možné jmenovat nikoho konkrétního, ale bylo by dobré zavést s žáky diskuzi o tom, co by mohli udělat pro to, aby situaci změnil. Jak by takovému „hypotetickému“ žákovi pomohli. Určitě by bylo vhodné s dětmi zpracovat nějaká jejich třídní pravidla, v nichž by děti samy vyjádřily, jaké chování je v jejich komunitě vyžadováno a jaké striktně odmítáno. Opět nezaměřujte tuto diskuzi na nikoho konkrétního.

Toto doporučení je velice důležité i v obecné rovině: **PROSÍM, NESDĚLUJTE DĚTEM KONKRÉTNÍ POŘADÍ OBLÍBENOSTI.** Toto pořadí je určeno pouze pro Vaši práci s nimi. V rukou dětí by mohlo někomu i opravdu vážně ublížit. Výsledky je třeba sdělit obecně, např. říci, že jsou mezi nimi i méně oblíbené děti, či někdo, kdo se cítí osamělý (a nenechat je vykřikovat či hádat, kdo to je!). Shrnout lze výsledky otázek 3, 4 a 5. Následně je dobré společně se snažit přijít na to, jak změnit vztahy ještě více k lepšímu. Seznámení žáků s výsledky provedu v termínu na základě naší dohody.

Samozřejmě není možné dělat komplexní závěry z jednoho dotazníku. Výsledky mohou být ovlivněny mnoha faktory, proto prosím v přístupu k dětem dejte nejvíce na Vaše pedagogické zkušenosti.

Příloha č. 7 - Ukázka záznamu o pozorování - třída D

TŘÍDA D – ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ VE TŘÍDĚ

Pozorování probíhá ve dvou vyučovacích hodinách poté, co byla ve třídě provedena sociometrie. Pozorování je krátkodobé (v rozsahu 2 vyučovacích hodin), nestrukturované, přímé; poznatky jsou zaznamenávány formou terénních zápisů. Zaměřuje se zejména na sledování postavení žáka s AS Šimona v třídním kolektivu.

Šimon sedí jako obvykle v poslední řadě u dveří společně s asistentem pedagoga - mají dvě lavice postavené u sebe, zatímco ostatní děti ve třídě mají každé svůj stoleček. Na stole má Šimon penál a jako pomůcku rádio, na němž asistent pedagoga, jak mi bylo později vysvětleno, ukazuje míru hlasitosti Šimonova mluveného projevu, pokud překročí únosnou mez.

3. hodina - matematika

První hodina, jíž jsem se zúčastnila, byla matematika. Hodina je zahájena prací ve trojicích, Šimon má možnost vybrat si dva spolužáky do své skupinky jako první. Učitelka tak předchází případným výkyvům nálady. Příklady si nejprve polohlasně předřikává sám, spolupráce s chlapci mu ale problém nečiní. Z vypočítání příkladů má radost, emoce uvolňuje tím, že třepe rukama a mírně poskakuje (typický rys při ventilaci pocitů u lidí s AS).

Dále mají děti za úkol samostatně pracovat na vyplňování pracovních listů, které se týkají písemného násobení a dělení pod sebou. Při práci vyžaduje verbální ujištění od asistenta pedagoga, že postupuje správně. Práci dokončí jako jeden z prvních.

Přestávka

O velké přestávce odchází asistent pedagoga na WC, Šimona na to upozorní. Šimon si maluje a něco si zapisuje do sešitu. Přichází k němu chlapec, který se zajímá, co Šimon maluje. Šimon si s ním začne povídat, potom vytahuje z aktovky mobil a něco mu ukazuje na displeji. Po návratu asistenta Šimon ukončuje konverzaci, před koncem přestávky se ještě několikrát proběhne po třídě. Chvillemi mimovolně vydává zvuky, zřejmě spíše radostného charakteru. Následně po třídě bloumá, snaží se navázat kontakt se spolužáky, což se mu daří spíše okrajově. Volí nevhodné strategie pro navázání interakce (např. vydává různé zvuky, bez dovolení na děti sahá apod.). Přestávky, pokud jsou bez náplně, dělají Šimonovi potíže. Neví si rady, co by měl ve volném čase dělat, a snaha o naplnění času ho vyčerpává. Proto mu často asistent pedagoga nebo třídní učitelka vymýšlejí úkoly či hry, popř. ho vedou k tomu, aby se rozhodl, co by rád dělal.

4. hodina – český jazyk

Druhou hodinou je český jazyk. Šimon má na začátku hodiny potíže ukočírovat hlasitost svého projevu, něco stále sděluje svému asistentovi. Ten mu ukazuje na rádio, že je moc hlasitý, učitelka ho po chvíli napomíná.

Děti mají na začátku hodiny za úkol vymyslet co nejvíce slov, která obsahují písmenka napsaná na tabuli. Šimon má velké potíže se soustředěním, je očividně nervózní. Vykríkne bez přihlášení, po chvíli začne vykřikovat beze smyslu slabiky. Za skandování slabik vstává a prochází mezi lavicemi. Šimon s asistentem pedagoga odcházejí ze třídy, atmosféru třídy jeho odchod téměř neovlivní, žáci jsou zvyklí na podobné situace. Po návratu však bohužel Šimon stále není připraven soustředěně pracovat, nadále vyrušuje, proto s asistentem pedagoga opět odcházejí do klidové místnosti.

Příloha č. 8 - Ukázka rozhovoru s třídní učitelkou třídy E

Takže, pokud dovolíte, ráda bych se Vás teď ještě zeptala na několik doplňujících otázek, které se nevešly do dotazníku, co jste mi před chvílí vyplnila. V úvodu Vás poprosím, abyste mi odsouhlasila nahrávání tohoto rozhovoru.

Ano, souhlasím.

Děkuji. Přejdeme hned k první otázce. Pavel nechodí do téhle třídy dlouho, přistoupil, jak jste uvedla, na začátku 6. třídy. Vzhledem k tomu, že jste neměla žádné zkušenosti s Aspergerovým syndromem, jaká byla Vaše reakce na to, že ve třídě budete mít integrovaného takového žáka, jak jste se v tu chvíli cítila?

No, rozhodně jsem tehdy cítila trochu obavy. Ačkoliv učím už třináct let, jednalo se s touhle třídou o mou první třídnickou zkušenost. Říkala jsem si tehdy, že hned budu mít plnou hlavu starostí. Nakonec to ale dopadlo tak, že některé děti z této třídy od září přestoupily jinam, takže mi ve třídě zbylo jenom šest dětí. Byla jsem ráda, protože mi to vlastně umožnilo se Pavlíkovi mnohem víc věnovat, zaměřit se na to, abych ho v začátcích podpořila.

Zjišťovala jste si před tím, než Pavel v září nastoupil, nějaké informace o Aspergerově syndromu? Jaká jste měla očekávání?

Když jsem slyšela poprvé, že budu mít ve třídě žáka s Aspergerem, zděsila jsem se, protože jsem o diagnóze nic nevěděla. Představila jsem si, že sem přijde kluk, který nemluví, mlátí hlavou o zeď a tak. Nakonec se ale ukázalo, že jsem si vlastně mylně představovala klasického autistu s mentálním postižením. O diagnóze jsem hned zjišťovala všechny možné informace, nejprve na internetu a potom jsem si půjčila knížku Tonyho Attwooda a taky Život za sklem od... (chvíli přemýšlí) Ted' si bohužel nevzpomenu na tu autorku, ale je to paní, která sama Aspergerův syndrom má a píše o tom, o té zkušenosti. To mi pomohlo toho moc pochopit.

Pamatujete si Vaše první shledání s Pavlem?

Viděli jsme se společně ještě před začátkem školního roku, měli jsme schůzku s rodiči a ti přivedli i Pavlíka. Obřadně mi podal ruku a představil se celým jménem. Potom si prkenně sedl a celou dobu už sám od sebe nepromluvil. Když jsem se ho na něco ptala, zdvořile odpovídal a vždycky hrozně strojeně. Je prostě typický Asperger – mluví jako dospělý.

V jaké rodině Pavel žije?

Pavel má skvělé rodiče. Přestěhovali se nedávno. Maminka je nemocná, je teď v invalidním důchodu. Tatínek podle Pavla hodně pracuje, dělá myslím v pojišťovně. Pavel má dva sourozence, sestřičku a bratra. Moc se o Pavlíkovy pokroky ve škole zajímají.

O Pavlovi jste do dotazníku napsala, že během vyučování často pospává. Jak tyto chvíle řešíte?

Nechávám ho spát. Když vidím, že klimbá, přeruším práci se třídou a odvedu ho k paní sekretářce, která na něj při spánku dohlíží. Tahle situace obvykle nastává jednou až dvakrát do týdne. Někdy ale Pavel usne na lavici dřív, než stačím zasáhnout, nebo je vidět,

že je ve stavu, kdy nedává pozor a je jakoby mimo realitu. Takhle právě zamešká hodně učiva a potom to těžko dohání. Hlavně v poslední době to je vidět, že se mu potom doma nechce učit. Snažím se pro něj zajistit individuální doučování, někteří kolegové jsou ochotní, jiní méně.

Jaké byly vaše cíle ohledně Pavlovy integrace?

No, hlavně jsem chtěla, aby se tu s námi cítil dobře. Aby tak nějak mezi děti zapadnul.

Domníváte se, že se tento cíl podařilo naplnit?

Myslím, že Pavel je tu s námi rád. Jak jsem psala do toho dotazníku, z počátku to bylo trochu těžké, musela jsem dětem všechno vysvětlit a i tak přijímali Pavlíka velmi opatrně. Pak se tak nějak stalo, že našel společnou řeč s Davidem a potom ho postupně přijali všichni ze třídy. Věřím, že dnes ho berou za svého a prali by se za něj, kdyby mu někdo chtěl ublížit. (smích)

Jak se Vám učí v takto malé třídě?

Je to zvláštní, ale příjemně. Ačkoliv jsme menší škola s málo početnými třídami, takto nízký počet dětí tu snad zatím nebyl. Jsem za to moc ráda, protože o každém dítěti své třídy tak vím maximum. Děti o sobě navzájem taky. Někdy se sice stává, že si v takto malém kolektivu trochu „lezou na nervy“. Ale to se stává všude a je to pochopitelné. Myslím ale, že se mají ve výsledku moc rádi. Vlastně jsou tu vztahy tak trochu sourozenecké.

Můžete popsat, jakým způsobem přistupujete individuálně k výuce Pavla?

No, jednak mu umožňuji v případě potřeby zmíněný odpočinek v relaxační místnosti. Potom to individuální doučování. Taky mu dávám více času na písemné práce a při zkoušení. Kvůli Pavlovi také často používám práci ve skupinách nebo dvojicích. Snažím se ho tak více komunikačně zapojovat. Pokud je potřeba, instrukci opakuji a vzhledem k tomu, že vím, že Pavlík občas zapomíná na domácí úkoly, dohlížím, aby si je zapsal do notýsku.

Já Vám pro tuto chvíli děkuji, ode mě je to všechno. Pokud byste si vzpomněla na cokoliv důležitého k tomuto rozhovoru, můžete mě určitě kontaktovat. Děkuji za Váš čas.

Příloha č. 9 - Návrhy pro zlepšení třídního klimatu

NÁVRHY NA ČINNOSTI VEDOUcí KE ZLEPŠENí TŘíDNíHO KLIMATU – DOPORUČENí PRO PEDAGOGY

Práce s třídním klimatem bývá většinou součástí třídnických hodin, popř. osobnostní a sociální výchovy. Práce se třídou, obzvláště pokud se řeší nějaký konkrétní problém, by měla mít svá pravidla a strukturu.

Pravidla je třeba určit v kooperaci s žáky, součástí by však vždy měla být pravidla: a) „stop“, tedy možnost neúčastnit se aktivity, pokud je mi nepříjemná; b) nevstupovat druhému do řeči; c) dotazy až po kompletním vyřčení zadání.

Struktura práce záleží na rozhodnutí pedagoga, avšak základní obrys by si měla zachovávat. Na úvod zvolit typ her, které splňují aktuální potřeby třídy – tzn. hry uvolňovací, zklidňující, nebo naopak hry aktivizující. Variantou úvodu může být počáteční debata či komunitní kruh. V hlavní části se pedagog zaměří na téma, které je potřeba řešit. Podle toho vybírá aktivity, jež zařadí. Mohou to být činnosti z různých oblastí, např. sebepoznání, seberegulace, psychohygienu, poznání spolužáků, komunikace, mezilidské vztahy apod. Po každé aktivitě provedeme dílčí reflexi a shrnutí činnosti. Po dokončení stěžejní části hodiny je třeba opět navodit zklidnění a nechat žáky vstřebat získané zkušenosti a zážitky. Jistě je dobré sezení ukončit jakýmsi diskuzním kolečkem, kde si navzájem s dětmi poskytneme zpětnou vazbu.

Námi navrhované aktivity se budou týkat zejména stmelování kolektivu a rozvoje sebevědomí žáků. Zde naleznete jen několik tipů, další inspiraci je možno dohledat v doporučené literatuře.

1) ÚVODNÍ AKTIVITY

ARCH STROM S POSTAVAMI

Krátká úvodní technika, sloužící k navození pracovní atmosféry. Tento arch lze využít tak, že obrázek zvětšíte a pověsíte např. na tabuli. Každý žák má potom za úkol barevně označit, jak se momentálně cítí. Můžete se zapojit i Vy.

POSLOUCHÁNÍ ZVUKŮ TICHÁ

Učitel vyzve žáky k tomu, aby dvě až tři minuty měli zavřené oči a zaposlouchali se do zvuků třídy, ponořili se na chvíli do sebe. Aktivita slouží ke zklidnění a navození koncentrace.

2) HLAVNÍ ČÁST

RUKA

Děti si na papír obkreslí obrys své ruky (variantou je nalepit čtvrtku na záda a nechat děti vzájemně si psát vzkazy), nad něj napíší své jméno. Papír se dá kolovat a každý napíše o svém spolužákovi něco pozitivního, něco, co daný člověk dobře umí, co na něm je obdivuhodného. Nebo prostě jen nějaký vzkaz. Musí se výslovně zakázat psát negativní či rádoby vtipné poznámky. Pokud se takový vzkaz přesto najde, zaškrtejte ho silným černým fixem a vysvětlete, že ten, kdo to psal, nepochopil úvodní instrukce. Cílem aktivity je podpora sebevědomí žáků.

PŘEDSTAV SPOLUŽÁKA

Děti rozdělíme do dvojic, pokud možno tak, aby byli ve dvojici s člověkem, s nímž se méně znají. Aktivita se většinou používá spíše pro nově utvořené kolektivy, ale ani pro děti,

keré se znají déle, není bezcenná. Žáci mají za úkol si pět minut povídat o sobě a o svém životě. S tím, že jim dopředu prozradíte, že potom budou mít za úkol představit svého spolužáka tak, aby ho učinili svým vyprávěním zajímavým, představili ho v pozitivním světle. Cílem je, aby se s jejich spolužákem lidé chtěli seznámit. Můžete si zahrát na pomyslný televizní pořad, v němž se lidé seznamují. Cílem je lepší poznání spolužáků, stmelení kolektivu a rozvoj komunikace.

DOTAZNÍK „HÁDEJ KDO?“

Jedná se o dotazníkovou metodu, která pedagogovi umožňuje rychlé zmapování vztahů ve třídě. Dotazník je dostupný volně na internetu. Je možné použít i dotazník B-3 pro opakované kontrolní šetření, nicméně se domnívám, že jednodušší na vyhodnocování a časově celkově úspornější je právě metoda Hádej kdo.

VÍTR FOUKÁ

Žáci sedí v kruhu, jeden stojí uprostřed. Řekne něco, co o něm platí. Všichni, pro něž tvrzení platí také, si vymění místa, přičemž původně stojící žák se snaží posadit. Ze hry lze vydedukovat cenné informace o způsobech projevu jednotlivých žáků i o jejich pozici v rámci kolektivu. Aktivitu se účastní i pedagog, pokud se ocitne ve středu, může dávat cílené otázky ke zmapování stavu v kolektivu (např. Kdo má alespoň jednoho kamaráda? Kdo chce v životě něčeho dosáhnout? Kdo si myslí, že je skvělý?)

Na tuto hru lze navázat tak, že žáky rozdělíme do dvojic tak, jak sedí vedle sebe po promíchání z předchozí aktivity. Poté má dvojice za úkol si spolu popovídat tak, aby se jeden o druhém něco zajímavého dozvěděli. Dále každý svého partnera ostatním představí a řekne o něm nějakou zajímavost. Tato aktivita poskytuje možnost, že spolu promluví spolužáci, kteří běžně v kontaktu nejsou.

LOVCI LIDÍ

Pedagog rozdá kartičky, na něž předepíše několik vět s charakteristikami, kde není uvedeno jméno (např. _____ má rád fotbal. _____ byl v Americe. _____ chce studovat vysokou školu.). Žáci potom chodí po prostoru a hledají někoho takového. Především je hra zaměřena na vzájemné poznání a rozvoj komunikace.

3) ZÁVĚR

DISKUZE

Návrhy, dotazy, sdělení; možno nechat žáky reflektovat hodinu ve skupinách

CO MŮŽEME UDĚLAT PRO TO, ABY NAŠE TŘÍDA LÉPE FUNGOVALA?

Co jsou děti ochotny udělat pro to, aby se ve třídě žilo ještě lépe? Na této aktivitě krásně poznáte, kdo je jak moc empatický. Nechte děti napsat na podepsaný papír nápady a každý vymyslí alespoň jeden. Potom se návrhy připíchnou na nástěnku a každý se pokouší průběžně plnit svůj úkol. Např. pokud jeden žák napíše, že se pokusí vždy zastat slabšího, dostane ve třídě nad těmito situacemi patronát – bude hlídat, aby se pravidlo dodržovalo.

DOPORUČENÁ LITERATURA

- Aspergerův syndrom – Tony Attwood
- Podivný případ se psem – Mark Haddon
- Život za sklem – Wendy Lawson
- Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem – Brenda Boyd
- Učit se být – Josef Valenta

- [Odkaz](#) na knihu M. Dubce – Třídnické hodiny (Nejdete zde mnoho zajímavých tipů a metod práce, které je možné úspěšně použít při snaze o zlepšení třídního klimatu.)
- Další inspiraci můžeme nalézt též v [Metodice práce s třídním kolektivem](#) či v [Nápadníku](#)

Doporučení:

- Občanské sdružení [Rytmus](#) vydalo **Metodického průvodce** [Profilem na jednu stránku](#), který je určen pedagogickým pracovníkům běžných mateřských, základních a středních škol a dalším pracovníkům ve školství.
- Profil na jednu stránku vychází z metody *Přístupy zaměřené na člověka*, která poskytuje příležitost podporovat lidi tak, jak je to pro ně skutečně užitečné. Klíčovým principem metody je aktivní zapojení člověka a zaměření se na jeho cíle. Profil na jednu stránku představuje dítě/žáka osobám, které s ním budou ve škole pracovat, v pozitivním světle. **Zdůrazňuje**, v čem dítě vyniká, jeho schopnosti, záliby, koníčky. Zároveň však **informuje** o tom, **co je pro dané dítě/žáka důležité a jak jej nejlépe podpořit**.
- Nabízejí i školení k tomuto programu zdarma, přihlásit se můžete na jejich stránkách. Domnívám se, že Profil na jednu stránku je úžasnou pomůckou pro žáky i učitele k vzájemnému sebepoznání a zvýšení sebevědomí žáků. Je vhodné vypracovat profily s celou třídou a výsledné formuláře potom vyvěsit ve třídě na viditelné místo.

Příloha č. 10 - Tabulka k archu Strom s postavami

ČÍSLO SPOLUŽÁKA	JMÉNO SPOLUŽÁKA	V ČEM JE STEJNÝ JAKO OZNAČENÁ POSTAVIČKA
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		

Příloha č. 11 - Informovaný souhlas pro rodiče žáka s AS

Vážení rodiče,

Žádám Vás tímto o vyjádření souhlasu ohledně použití získaných informací o Vašem dítěti ve výzkumné části diplomové práce s názvem *Sociální status žáka s Aspergerovým syndromem v třídním kolektivu*. Zveřejněno bude pouze jeho křestní jméno a první písmeno příjmení, pohlaví, věk, diagnóza a získané informace, podstatné pro výzkum. V práci nebudou uvedena žádná osobní data, podle nichž by bylo dohledatelné, o jakou osobu se jedná.

Děkuji předem za Vaši vstřícnost, svým souhlasem s účastí na výzkumu přispíváte k zlepšení informovanosti o sociálním postavení jedinců s AS.

Bc. Kamila Ondráčková

Souhlasím tímto s účastí své dcery / svého syna _____ na výše uvedeném výzkumném šetření.

Jméno zákonného zástupce

Podpis zákonného zástupce

Seznam všech grafů a tabulek

Graf 1 – Hierarchie ve třídě A	123
Graf 2 – Hierarchie ve třídě B	123
Graf 3 – Hierarchie ve třídě C	124
Graf 4 – Hierarchie ve třídě D	124
Graf 5 – Hierarchie ve třídě E.....	125
Graf 6 – Odhad vzájemných voleb – třída A	127
Graf 7 – Odhad vzájemných voleb – třída B	129
Graf 8 – Odhad vzájemných voleb – třída C	129
Graf 9 – Odhad vzájemných voleb – třída D	130
Graf 10 – Odhad vzájemných voleb – třída E	131
Tabulka 1 - Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy A	77
Tabulka 2 - Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy B	87
Tabulka 3 - Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy C	98
Tabulka 4 - Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy D	108
Tabulka 5 - Hierarchie a pozitivní sociometrický index třídy E.....	117
Tabulka 6 - Vliv počtu žáků ve třídě na oblíbenost žáka s AS	126
Tabulka 7 - Opětované volby ve třídě A.....	127
Tabulka 8 - Opětované volby ve třídě B.....	128
Tabulka 10 - Opětované volby ve třídě D.....	130
Tabulka 11 - Opětované volby v třídě E.....	131