

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



Bakalářská práce

**Integrace dětí s Aspergerovým syndromem  
na ZŠ – zkušenost očima matek**

Markéta Svobodová, DiS.

Katedra: Sociální pedagogiky

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hubertová

Studijní program: B 7508, Sociální práce

Studijní obor: Pastorační a sociální práce

Praha: 2014

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto písemnou bakalářskou práci s názvem „Integrace dětí s Aspergerovým syndromem na ZŠ – zkušenost očima matek“ napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze, dne 5. června 2014

Markéta Svobodová

### **Bibliografická citace:**

Svobodová, M. Bakalářská práce: *Integrace dětí s Aspergerovým syndromem na ZŠ - zkušenost očima matek*. Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hubertová, Praha: Evangelická teologická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2014. Počet stran: 119.

### **Anotace:**

Bakalářské práce popisuje zkušenost očima matek při integraci dětí s Aspergerovým syndromem do běžné základní školy. Práce se dělí na dvě části. První část práce vysvětluje teoretická východiska potřebná k pochopení procesu integrace, dále nás seznamuje s účastníky integračního procesu a faktory, které pozitivně ovlivňují proces integrace. Praktická část zaznamenává rozhovory s matkami o průběhu a problémech integračního procesu a zabývá se jejich zkušenostmi a pocity při procesu integrace dětí do základní školy. Rozhovory jsou aplikovány na základně výzkumných otázek týkajících se hledání a důvodu výběru vhodné školy, průběhu zaškolení dítěte a popisu procesu integrace, včetně současnosti a problémů, se kterými se matky setkaly při integraci. Zpracováním, tříděním a analýzou dat z rozhovorů je interpretován závěr, který zobrazuje reálnou zkušenost matek při integraci dětí s Aspergerovým syndromem do běžné základní školy.

### **Klíčová slova:**

Integrace, Aspergerův syndrom, školní legislativa, rodina, rodičovství, role matky, žák s Aspergerovým syndromem, učitel, asistent pedagoga.

**Bibliographic citation:**

Svobodova, M. Bachelor thesis: Integration of children with Asperger's syndrome at primary school - experience through the eyes of mothers. Supervisor: Mgr. Hubertova Lucie, Prague: Protestant Theological Faculty of Charles University of Prague, 2014. Pages: 119.

**Summary:**

Bachelor thesis describes the experience through the eyes of mothers of the children with Asperger's syndrome integrated into regular primary schools. The work is divided into two parts. The first part explains the theoretical background needful to understand the integration process itself, further acquaints us with the participants of the integration process and the factors that positively influence the integration process. The practical part records interviews of mothers on the process and problems of the integration process and deals with the experiences and feelings of mothers in the process of integrating children into the primary school. Interviews with mothers are applied to a base of the research questions concerning finding and choosing suitable school, process the training of the child and the description of the integration process, including the presence and the problems that they have encountered in the integration. Data from interviews were processing, sorting and analyzing and they are interpreted in the conclusion that shows real experience in the integration of mothers of children with Asperger's syndrome into regular primary schools.

**Keywords:**

Integration, Asperger syndrome, school legislation, family, parenting, role of mother, student with Asperger's syndrome, a teacher, teaching assistant.

**Poděkování:**

Děkuji vedoucí absolventské práce Mgr. Lucii Hubertové za účinnou pomoc při zpracování bakalářské práce a matkám dětí s Aspergerovým syndromem za ochotu a čas při vyprávění jejich příběhů.

# Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Úvod</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>1 Teoretická východiska</b> .....   | <b>4</b>  |
| 1.1 Rodičovství, role matky .....  | 4         |
| 1.2 Charakteristika Aspergerova syndromu.....  | 8         |
| 1.3 Vymezení pojmu inkluze/integrace .....   | 12        |
| <b>2 Legislativní rámec vzdělávání</b> .....   | <b>17</b> |
| 2.1 Legislativní rámec integračního procesu .....  | 17        |
| 2.1.1 Školská legislativa v ČR .....   | 18        |
| 2.1.2 Zákonné výhody pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami<br>podle školského zákona č. 561/2004 Sb. .... | 19        |
| 2.1.3 Ustanovení počtu žáků ve třídě .....   | 20        |
| 2.2 Formy speciálního vzdělávání žáků s postižením a spektrum škol .....   | 20        |
| 2.3 Problematika v oblasti vzdělávání dětí s AS .....  | 22        |
| <b>3 Účastníci procesu integrace dětí s AS</b> .....   | <b>24</b> |
| 3.1 Rodina.....  | 24        |
| 3.2 Žák s Aspergerovým syndromem .....   | 27        |
| 3.3 Učitel, třída, asistent pedagoga .....   | 28        |
| 3.4 Škola – atmosféra školy .....  | 30        |
| 3.5 Speciálně pedagogické centrum.....   | 31        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4 Faktory ovlivňující úspěšnou integraci žáků s AS v procesu vzdělávání</b> | <b>33</b>  |
| 4.1 Přístup rodičů .....   | 33         |
| 4.2 Efektivní spolupráce s celým učitelským kolektivem .....                   | 34         |
| 4.3 Individuálně vzdělávací plán .....   | 35         |
| 4.4 Poradenské služby.....   | 36         |
| <br>   |            |
| <b>5 Integrace dětí s AS na ZŠ - zkušenost očima matek.....</b>                | <b>38</b>  |
| 5.1 Popis a cíl výzkumu .....  | 38         |
| 5.2 Metody výzkumu a výzkumný soubor.....                                      | 39         |
| 5.3 Zpracování a třídění kvalitativních dat pro analýzu rozhovoru .....        | 40         |
| 5.4 Výsledky analýzy rozhovorů .....   | 41         |
| 5.4.1 Výběr školy .....  | 41         |
| 5.4.2 Účastníci integračního procesu .....                                     | 47         |
| 5.4.3 Odlišnost výchovných prostředků.....                                     | 56         |
| 5.4.4 Diagnóza a reakce na ni .....  | 60         |
| 5.4.5 Jak subjekt popisuje realitu? .....                                      | 61         |
| <br>   |            |
| <b>6 Interpretace a diskuse výsledků .....</b>                                 | <b>63</b>  |
| <br>   |            |
| <b>Závěr .....</b>   | <b>79</b>  |
| <br>   |            |
| <b>Použité zdroje.....</b>   | <b>82</b>  |
| <br>   |            |
| <b>Příloha č. 1.....</b>   | <b>86</b>  |
| <b>Příloha č. 2.....</b>   | <b>97</b>  |
| <b>Příloha č. 3.....</b>   | <b>107</b> |

# Úvod

Pro každou matku je vstup dítěte do školy velkým dnem a zlomovým okamžikem, kdy se z dítěte stává školák. Mnoho matek tento den prožívá ve stresu a nejistotě. Mají obavy z toho, jestli se bude dítěti ve škole líbit, zda si oblíbí třídní učitelku a zda si bude rozumět se svými spolužáky.

O mnoho větší starosti mají matky, které vědí, že jejich dítě je jiné. Děti s Aspergerovým syndromem jsou popisovány jako silně egocentrické, bez snahy po kontaktu se svými vrstevníky, se sociální naivitou a pravdomluvností, užívající šokující poznámky, se kterými se obrací na neznámé osoby (Pipeková, J. 2010, str. 325).

Nástup do školy mění životní styl celé rodiny a rodičům přibývají nové povinnosti. Po příchodu ze zaměstnání se rodiče učí s dítětem a kontrolují jeho úkoly. Tělesná zátěž matek v péči o dítě se snižuje a mění se v psychickou. Matky organizují chod domácnosti, tak aby se podřídily institucionální autoritě. Vědí, že jejich další vývoj dítěte není v jejich rukou. Tato změna u některých rodičů vyvolává pocit nejistoty, strachu, soupeření s učitelem, tendencí dítě ochraňovat (Vágnerová, M. 2007, str. 139).

Cílem bakalářské práce je popsat zkušenost očima matek při integraci dětí s Aspergerovým syndromem do běžné základní školy. Práce se dělí na dvě části. První část práce bude vysvětlovat teoretická východiska potřebná k pochopení samotného procesu integrace, dále nás seznámí s účastníky integračního procesu a faktory, které pozitivně ovlivňují proces integrace. V teoretické části se bude používat metoda shromažďování dat z odborné literatury.

Praktická část bude zaznamenávat rozhovory s matkami o průběhu a problémech integračního procesu a zabývat se jejich zkušenostmi a pocity při integraci dětí do běžné základní školy. Rozhovory jsou aplikovány na základně



výzkumných otázek týkajících se hledání a důvodu výběru vhodné školy, průběhu zaškolení dítěte a popisu procesu integrace, včetně současnosti a problémů, se kterými se matky setkaly při integraci. Zpracováním, tříděním, shromažďováním a analýzou dat z rozhovorů interpretuji závěr, který bude zobrazovat popis a reálnou zkušenost matek při integraci dětí s Aspergerovým syndromem (dále jen AS) do běžné základní školy.

*„Je dobře rodičům postižených dětí dát najevo, že jsme si vědomi společenské hodnoty jejich výchovné práce. Jsou totiž různé druhy lidského hrdinství – ne jenom vydávat se v nebezpečí nebo něco mimořádného vykonat, ale také něco mimořádného vydržet, zvládnout, překonat překážky, obstát ve zvláštním úkolu. Takoví lidé rozhodně zasluhují vysokého společenského ocenění. Jsou příkladem ostatním.“<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Matějček, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*, str. 32.

# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Rodičovství, role matky

Při narození prvního dítěte se z manželů, či partnerů stává rodina. Dosavadní role se mění a nastávají nové role matky a otce. Rodičovství naplňuje další základní životní potřebu: mít někoho, kdo je na mě závislý, kdo mě potřebuje a o koho můžu pečovat. Dítě budí v rodičích ochranný postoj, dává životu nový smysl a poskytuje radostné okamžiky v každodenním kontaktu s dítětem. Na druhou stranu dítě požaduje naplňování potřeb, změnu rozvrhu rodičů, plnění mnoho dalších povinností, které při nesplnění vyvolávají starosti, obavy a rozpory (Krejčířová, D., Langmeier, J. 1998, str. 170).

Rodičovství podle Ireny Sobotkové (Sobotková, I. 2012, str. 15-16) přináší velkou změnu do každodenního života, mění vztahy, hodnoty a zájmy, vnímání sebe a druhých. Ovlivňuje nejen aspekty biologické, interpersonální, ale i sociokulturní. Postavení rolí matek a otců ve společnosti je odlišné od předcházejících úkolů. Rodiče uvádějí mezi nejčastějším strádáním omezení osobní svobody, finanční znevýhodnění a přerušování kariéry u jednoho z rodičů, dopad na manželský vztah a celkovou vyčerpanost. Pro mnohé, je to náročné rozhodnutí, které nejde změnit, a proto si raději zvolí variantu žít bez dětí. Přínosem pro rodiče jsou nové podněty s radostným postojem k dítěti a jiný náboj v partnerském vztahu. Rodičovství potvrzuje pocit osobní a společenské důležitosti a smysluplného naplnění v pokračování dalších generací.

V Eriksonově teorii psychosociálního vývoje se rodičovství realizuje ve stadiu dospělosti. Jedinec má za úkol dosáhnout generativity, pokud nesplní úkol, dojde ke stagnaci ve vývoji. Pod pojmem generativa si můžeme představit určitou tvořivost, kterou provází plodnost, produktivita a tvořivost. Očekává se, že člověk nebude egocentrický, ale bude ochoten věnovat svůj čas a péči nové

generaci. Konflikty Erik Erikson očekává v krizovém období, což je celková doba oddělená pro naplnění stadia, a věří, že jsou zdrojem k růstu jedince. Stadium není možné uskutečnit bez úspěšného zdolání předchozích období (Blatný, M. 2010, str. 169-173).

Marie Vágnerová (Vágnerová, M. 2007, str. 108-109) rodičovství charakterizuje jako projev generativity pro vývoj dospělého věku, ve kterém se naplňuje intimita s hlubokými citovými vazbami. Rodičovské role mohou být velkou životní zátěží. Z rodičů se mohou stát dominantní osobnosti, které vyžadují změnu životního stylu se ztrátou volnosti. Při výchově dítěte rodiče vytvářejí specifickou vazbu s partnerem, která je psychosociálním impulzem pro naplnění identity dospělého člověka. Zkušenosti z rodičovské role rozvíjí osobnost v jeho rozumovém uvažování a emočním jednání. Rodiče mají možnost se dívat na svět jinými očima, pomocí dítěte se stávají empatickými s flexibilním postojem a obětováním osobních potřeb ve prospěch dítěte. Dorůstání do rodičovské role je výzvou, která nemusí být akceptována oběma rodiči, pro oba je to velká zkouška osobnostní kooperace a sjednocení.

Cílem výchovy rodičů je ve vzájemné spolupráci se naučit porozumět svému dítěti. I přes největší snahu si mohou rodiče někdy špatně vykládat útočné, obranné a úhybné chování dítěte. Příčina nemusí být vždy zjevná, může být i geneticky daná. Mohla vzniknout mnohdy v prenatálním období, nebo i později. Problém nastává nepochopením dítěte a nesprávnou interpretací mechanismů, které ovlivňují chování dítěte. Na druhou stranu i rodiče mohou mít nepřiměřené nároky na dítě, které nejdou naplnit. Rodiče si někdy projektují svoje existencionální záležitosti do svých dětí, při nenaplnění vzniká nepředstavitelná bolest pro rodiče, kterou si nedokážou vysvětlit. Tuto bolest Zdeněk Matějček a Zdeněk Dytrych považují za jednu z nejzávažnějších, protože ji lze objektivně prokázat (Matějček, Z., Dytrych, Z. 1997, str. 84, 99-100).

Podle Dany Krejčířové a Josefa Langmeiera dochází vždy při příchodu nového potomka k poklesu rodičovské spokojenosti. Pokud je dítě charakterově náročnější, je tento pokles větší a delší. Rodiče uvádějí ztrátu pocity kontroly a snížení rodičovských kompetencí. Uspokojení emočních potřeb rodičů předpokládá lepší pochopení potřeb dítěte a nepromítání si do vztahu k dítěti svoje nároky. Šťastné matky jsou empatictější ke svému dítěti a s korelací v aktivním zapojení otce vzniká pozitivní vztah mezi oběma partnery (Krejčířová, D., Langmeier, J. 1998, str. 171).

Role otce není přesně definována, společnost nemá na otce vysoké nároky. Mužové netouží z biologické přirozenosti po dítěti, proto vypadají jako by se méně angažovali ve vztahu k dítěti. Vztah se rozvíjí pomaleji na rozdíl od matky. Otcí chybí hormonální emoční naladění a selektivní zaměření na dítě. Muž se pro roli otce rozhoduje, proto je pro něho důležité trávit co nejvíce času s dítětem. Role otce skoro vždy napodobuje výchovu matky. Ve své podstatě otec by měl fungovat jako respektovaná, mocenská autorita, avšak v současné době se předpokládá, že otec bude projevovat i citovou vřelost a bude dítě emočně podporovat (Vágnerová, M. 2007, str. 119).

Role matky v dnešní společnosti přetrvává v názoru, že se matka stane pečovatelkou a to bude jejím přirozeným posláním. Očekává se, že žena nebude prosazovat svoje potřeby a obětuje se za hranice sebeobětování. Matka se považuje za výchovnou a pečovatelskou autoritu malého dítěte s velkou dávkou empatie a porozumění. Mateřství se stává zdrojem nových zážitků, osobní spokojenosti, je vysoce ceněno, ale někdy za cenu, že všechny aktivity matky ztratí svoji důležitost. Proměna ženské role souvisí se změnou prožívání, ve změně životního stylu, uvažování, v omezování osobní svobody při rozhodování o vlastním životě, změnou v profesním uplatnění a vědomou izolací v domácnosti, kde nedochází k potvrzení jiných možností seberealizace a jejich sebehodnocení je velmi zkreslené (Vágnerová, M. 2007, str. 117-118).

Mateřská role v naplněném mateřství má ocenění, ale s kombinací práce v domácnosti nemá dlouhého trvání, proto se některé ženy v mateřství cítí silně frustrované. Společnost očekává od matky, že bude ve své roli šťastná, vyrovnaná a péče o dítě jí bude naplňovat. Ve skutečnosti se ženy cítí přetížené, unavené, odloučené od svého okolí, každodenní stereotyp je ubíjí. Mají problémy se změnou svého zevnějšku, nedokážou snížit svoji hmotnost na váhu před těhotenstvím, nemají čas se věnovat svým zálibám a ani nenajdou chvíli pro odpočinek. Rozpor mezi samotnou realitou a očekávání společnosti vede matku k pocitům neschopnosti. Zejména vzdělané ženy přistupují k roli matek velmi zodpovědně a pak jsou pod velkým tlakem okolí, protože je od nich vyžadována role perfektních matek. Tyto matky mají se zvládnutím mateřství větší potíže než matky, které jednájí instinktivně a nad mnohými situacemi nepřemýšlejí (Vágnerová, M. 2007, str. 128).

U matek dětí s postižením lze předpokládat o mnoho více nepříjemností, které vyplývají z jejich odlišnosti. „*Je zde větší riziko, že matky budou v nějakém směru extrémní, ať už je nějakým důvodem nevyrovnanost s touto skutečností nebo snaha dítě chránit a pomáhat mu.*“<sup>2</sup> Potíže s výchovou by matka měla přeměnit v pozitiva, k získání větší trpělivosti, vyrovnanosti, optimismu. Všechny vlastnosti přispívají k rozvíjení osobnosti. Při zvětšené frekvenci zátěžových situací nad únosnou mez, dochází k aktivování obranných reakcí a u matky se objeví rezignace na svoji situaci, pasivita, apatie a lhostejnost něco měnit (Vágnerová, M., Strnadová, I., Krejčová, L. 2009, str. 137).

Prožitek nemoci u dítěte podle Zdeňka Matějčka velmi záleží na vlivu prostředí. Každé dítě vnímá v různě míře intenzitu pocitu nejistoty a úzkosti od svých rodičů a ty ho ovlivňují. Dítě si samo se svými nároky vytváří klima, se kterým se okolí a především matky musí vyrovnat. Každý rodič má jinou psy-

---

<sup>2</sup> Vágnerová, M., Strnadová, I. a Krejčová, L. *Náročné mateřství: Být matkou postiženého dítěte*, str. 136.

chickou odolnost, různé zkušenosti a životní příběh. Výchova dítěte s postižením je velmi náročným úkolem, o kterém společenské zázemí nemá žádnou představu. Ne každý rodič se dokáže vyrovnat s danou situací. Někdy terapie rodičů musí probíhat současně s terapií dítěte (Matějček, Z. 2001, str. 17-18).

Brenda Boynd v osobní zповědi mluví o výchově dítěte s AS jako o jejím nejtěžším úkolu, který v životě zdolávala. Občas jí přinášel frustrace a zoufalost. Ví, že by raději svoji energii vložila do něčeho, co svět oceňuje, ale prožila, že jejím naplněním je pomáhat člověku, aby byl svobodný a šťastný. Výchovu dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami přijímá jako dar a výsadu, kdy rodič má možnost se hodně naučit a změnit něco k lepšímu. Myslí si, že se nic neděje náhodou, těžké úkoly nám mají pomoci odhalit naše skryté možnosti (Boyd, B. 2011, str. 95).

## 1.2 Charakteristika Aspergerova syndromu

*„Aspergerův syndrom spadá do kategorie pervazivních vývojových poruch (všepromokajících, tj. zasahujících do mnoha oblastí schopností) neboli poruch autistického spektra. Je vrozenou poruchou některých mozkových funkcí s neurobiologickým základem. Duševní vývoj je narušen v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Výrazně jsou omezeny sociální dovednosti a doprovodným jevem je opožděná citová zralost. Typické je také nerovnoměrné rozložení schopností.“<sup>3</sup>*

Poruchy autistického spektra jsou celoživotním postižením, které se v dnešní době chápe jako vrozené postižení s důsledkem genetických změn v mozkovém vývoji. Ovlivňuje především komunikaci, sociální interakci a výskyt stereotypního chování. Americký psychiatr Leo Kanner byl první, který popsal autismus v odborné psychiatrické literatuře. Hans Asperger v roce 1944 nezávisle na něm, užil výrazu v publikaci „*Autističtí psychopati v dětství*“

<sup>3</sup> Vosmik, M. a Bělohávková, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*, str. 13.

pro děti, které měly intelekt v normě, ale měly příznaky autismu. A až v roce 1981 se lékařka Lorna Wingová významně zasadila o rozšíření oblasti psychopatologických poruch autistického spektra a jako první užila pojem Aspergerův syndrom, který nahradil výraz autistická psychopatie (Opatřilová, D. in Pipeková, J. 2010, str. 317).

Světová zdravotnická organizace ICD-10 udává kritéria pro diagnostikování Aspergerového syndromu (Preißmann, Ch. 2010, str. 14-15): v komunikaci se vyskytuje velká škála projevů řeči, od opožděného vývoje až po pokročilé vyjadřovací schopnosti, jejich řeč může být monotónní až pedantská. Přítomná pohybová neobratnost, projev individuálních osamocených specifických dovedností. V sociální interakci se objevuje neschopnost navázat a udržet vhodný oční kontakt, omezené používání gest, neadekvátní mimika a nonverbální komunikační projevy. Nepřítomnost spontánního vyhledávání a navazování vztahů s vrstevníky, nedostatečná adaptace chování, chybí jim přirozené sociální, emoční a komunikační projevy. Děti s AS se projevují v určitých oblastech či v jedné činnosti stereotypními vzorci chování, které mají buď nápadný obsah se specifickou povahou anebo se stávají nefunkčními rituály v obsedantním lpění na jejich provádění. Pro diagnostikování nesmí být tyto odchylky součástí jiné vývojové poruchy.

Diagnostikování AS probíhá na základě objektivního pozorování, vyšetření klienta, pomocí strukturované posuzovací škály, dotazníku, rodinné anamnézy a lékařských zpráv od jiných odborníků. Pro diagnostiku se posuzují oblasti sociální interakce, zájmů, opakujících se rituálů, výjimečnosti v řeči a jazyku a obtíže v neverbální komunikaci (Thorová, K. 2006, str. 187, 264).

Kompetentními osobami pro určení diagnózy jsou klinický psycholog, dětský psychiatr a psycholožka. V speciálních poradnách se zaměřují na žákovy přednosti, zájmy a získané schopnosti, na kterých lze stavět. Dítě je přijímáno jako jedinečná osobnost s potencionálem dalšího vývoje. Pracovníci zjišťují

současný stav a směr, kam by se měla ubírat následná intervence, což je cílem diagnostiky: najít oblast jeho individuálních potřeb a s pomocí různých metod a kompenzačních pomůcek naplnit tyto potřeby (Hájková, V., Strnadová, I. 2010, str. 152).

Podle Tonyho Attwooda (Attwood, T. 2006, str. 33) Aspergerův syndrom bývá nejčastěji diagnostikován ve věku 8 -11 let, což se zařazuje do období 1. stupně školní docházky. Učitel má jiný náhled než rodiče, všimne si, že se dítě straní ostatních a nevyhledává sociální kontakt. Není zvláštností, když se v určitých vývojových trajektoriích objevují shodné rysy a dodatečně je diagnostikován AS. Děti jsou si vědomy své jinakosti a diagnóza jim pomáhá vnímat a prožívat svoje odlišnosti. Pro nezvladatelnou sociální situaci volí jakoukoliv anebo jen jednu ze čtyř vyrovnávacích a kompenzačních strategií: upadají do deprese a sebeobviňování, utíkají do fantazie s fiktivními kamarády, popírají své chyby a jsou arogantní anebo napodobují ostatní děti.

Kateřina Thorová (Thorová, K. 2006, str. 162-164) k výčtu obranných mechanismů dětí autistického spektra přidává frustrační reakci v podobě výbuchů zlosti na nepochopení sociálních situace, porušení rituálu nebo nepředvídatelné změny, dále úzkost, která se může překlenout ve specifické strachy, panické reakce, sociální fobie a trvalou úzkost. U lidí s AS se z velkého neustálého výchovného tlaku, vyloučení z kolektivu, šikany, málo přátel a velké míry neúspěchu při hledání a udržení zaměstnání, mohou vyskytnout sebevražedné tendence.

V dospělosti často trpí depresemi, úzkostí, mají sklon k sebepodhodnocování s nízkým emočním kvocientem. Často se přidružuje neodůvodněná agresivita, destrukce a sebepoškozování. Ve svém chování bývají impulzivní, s poruchou aktivity a pozornosti (Thorová, K. 2008, str. 20).

Některé děti s Aspergerovým syndromem mají velké příznaky syndromu jiné jen malé. Kateřina Thorová (Thorová, K. 2006, str. 191, 192) rozlišuje vy-



soko funkční a nízko funkční Aspergerův syndrom, který se může měnit během vývoje a existuje u něj schopnost přizpůsobit se běžnému prostředí. Zlepšení může být i zásluhou pedagogického přístupu:

- Mezi nejčastější příznaky nízko funkčního AS přiřazuje obtížné zvládnání příkazů, negativismus, potřebu vyžadování rituálů od druhých doprovázenou zřetelnou úzkostí dítěte, časté opakující se chování, nepřiměřené emoční reakce se sebepoškozujícím chováním a nízké frustrační chování. Dále mají potřebu pudově navazovat kontakty bez ohledu souhlasu komunikující osoby. Při nespokojení potřeb se stávají agresivními, odmítají spolupráci a kontakt, upadají do sociální izolace. V kontaktu s druhými jednájí provokativně s emočním chladem a odstupem, mají potřebu posouvat nastavené hranice. Jejich jednání je hyperaktivní s těžkou dyspraxií a podprůměrným intelektem.

- Vysoko funkční AS se neprojevuje problémovým chováním, ale pasivním přístupem se sociální naivitou. Jedinci se vyznačují průměrnou až nadprůměrnou intelektuální schopností – mohou být nadaní v mnoha oblastech, např. paměťových, literárních, matematických počtech, v logickém uvažování a aj. Umí přerušit svoji činnost a jsou ochotni se věnovat i jiným aktivitám. Udržují si sociálně emoční vzájemnost. Na základě správně zvoleného výchovného přístupu a spolupráce rodiče s psychologem, přináší vysoko funkční AS lepší prognózu do budoucnosti.

Dále se dělí podle Kateřina Thorová (Thorová, K. 2006, str. 64 - 76) na typy sociálního chování, který se užívá u poruch autistického spektra na typ osamělý, pasivní, aktivní - zvláštní, formální - afektovaný, smíšený - zvláštní. Typ osamělý se projevuje nezájmem o sociální a fyzický kontakt, vrstevníky, komunikaci a bez schopnosti empatie, pasivní akceptuje kontakt, má omezenou spontaneitu v sociální interakci, neumí projevit svoje potřeby, je u něj omezená schopnost empatie, podělit se a poprosit o pomoc. Typ aktivní - zvláštní se projevuje přílišnou bezprostředností v sociální interakci, nedodržíváním intim-

ní vzdálenosti, omezeným či žádným vztahem k posluchači, pervazivním až ulpívavým dotazováním, oblibou jednoduchých rituálů, obtížným chápáním pravidel ve společnosti, s nepochopením kontextu sociální situace, často mívají ulpívavý oční kontakt s nepřírozenou mimikou či gesty. Typ formální – afektovaný má dobré vyjadřovací schopnosti, s vyšším IQ a encyklopedickými zájmy, řečové vyjadřování má sklon k preciznosti, má problém s chápáním ironie, nadsázky a humoru, chování je odtažitě s pedantským dodržováním pravidel, v sociálním chování je naivní, pravdomluvný s šokujícími výroky. Typ smíšený – zvláštní je se specifickým sociálním chováním velmi nesourodý s prvky osamělosti, pasivity, aktivního a formálního přístupu, s velkým výkyvem v kvalitě kontaktu.

K tomuto typovému rozlišení bych přiřadila z psychologického hlediska rozdělení na nepochopený - nepřátelský a pochopený – přátelský. Školní zařízení by si rychleji udělala představu, co ta integrace bude obnášet a o to rychleji by se mohla rozhodnout, jaké podmínky vzdělávání jsou potřebné k tomu, aby integrace žáků se speciálně vzdělávacími potřebami byla úspěšná.

### **1.3 Vymezení pojmu inkluze/integrace**

Pojem inkluze se začal používat od roku 1994. V Salamance se konala konference za spoluúčasti 92 zemí a 25 mezinárodních organizací. Tato konference vytvořila akční rámcové podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými potřebami. Inkluze slouží jako podkladový návrh k integraci žáka. Inkluzí se rozumí integrace všech žáků do běžné základní školy (Bartoňová, M., Vítková, M. in Pipeková, J. 2010, str. 9).

Inkluzi realizuje inkluzivní pedagogika. Samotné chápání inkluze přináší někdy rozdílné pojetí v pedagogické oblasti. Jedni tento pojem vnímají jako přesně dané edukační koncepty integrace versus inkluze vztahující se

k 80. létům 20. století. Jiní se přiklánějí k významu, který vznikl na základě deklarace ze Salamanky, která zdůrazňuje primární postoj akceptace ze strany pedagogického, organizačního a kulturního potenciálu školy (Lechta, V. 2010, str. 28).

Josef Slowik (Slowik, J. 2007, str. 32) chápe inkluzivní přístup jako nekončící proces účastnění se osob s postižením na všech aktivitách ve společnosti a v zapojování se osob s postižením do všech základních činností bez použití speciálních prostředků a postupů.

Cílem inkluze je zaměřit se na práva všech dětí uskutečňujících vzdělání v inkluzivní škole, zapojit do inkluze všechny děti a přizpůsobit edukační prostředí dítěti s postižením, kde se různorodost pokládá za velký přínos edukačního procesu. Na rozdíl od inkluze se integrace chápe jako pedagogika speciálních potřeb, kdy dítě s postižením se přizpůsobuje škole (Lechta, V. 2010, str. 30).

Náplní integrace ve speciální pedagogice je integrace osob s postižením do reality, kde jsou všichni rovnoprávními členy, kteří jsou ochotni pomoci každému jednotlivci a umějí se navzájem partnersky přijímat. V procesu integrace jde o pozitivní výsledek, jak u začleňované osoby do integrované skupiny, tak i stav začlenění jedince do integrované společnosti. Pro úspěšnou integraci je nutné vytvořit celý soubor podmínek. Mezi ně patří rodina, prostředí školy, připravenost a informovanost učitele, příprava žáků přijmout dítě s postižením, vymezení rozsahu integrace, pořízení kompenzačních pomůcek a aj. (Müklpacher, P. in Vítková, J. 2004, str. 14-15).

V integračních modelech rozlišujeme směry zařazené do určitých oborů (Bürli, A. in Fischer, S., Škoda, J. 2008, str. 24):

Model medicínský směřuje k lékařsky zaměřené péči a vychází z biologických, organických a funkčních příčin. Veškerá speciálně pedagogická opatření, speciální terapie a podpůrná opatření se provádějí v zařízeních

zaměřujících se na tuto péči. V modelu se dítě přizpůsobuje stávající se požadavkům.

Sociálně patologický model, předpokládá, že integrační problémy nejsou biologické povahy, ale sociální. Osoby s postižením jsou sociálně nepřizpůsobivé, a proto musí být s pomocí jiných začleněny a normalizovány.

Model prostředí odpovídá na otázku, jak se má škola změnit, aby to bylo ve prospěch žáka s postižením. Integrovaním do běžné školy se škola snaží vyjít vstříc potřebám nejen integrovaného žáka, ale možnostem všech žáků. Školská reforma skrze vlastní rámec kurikula zprostředkovává diferencované nabídky žákům podle jejich osobních vzdělávacích potřeb. Pro školy to znamená dobré materiální a personální vybavení. Předností tohoto modelu je zapojení i jiných mimoškolních oblastí do integrace žáka.

Antropologický model neočekává zlepšení prostředí, ale jde mu především o lepší interpersonální vztahy a interakce. Nejde o to, aby se žák s postižením přizpůsoboval hlavnímu vzdělávacímu proudu, ale okolí se učí žáka respektovat v jeho individualitě a identitě. Cílem je vzájemné respektování na základě akceptace všech s ohledem na jejich jedinečnost.

V integraci se obě strany k sobě vzájemně přibližují, mění se k většímu pochopení a sounáležitosti. Znamená to brát a dávat na obou stranách. Přizpůsobení může probíhat v procesech asimilace, akomodace a adaptace. U asimilace se osoba s postižením sama vyrovnává se svým postižením a chování většiny se snaží převzít za své. Je vhodná u dětí s lehkým postižením. V procesu akomodace se respektují práva žáka s postižením. Změna postoje se zdůrazňuje u většiny, cílem není vytlačit jinakost, ale dítě s postižením si za pomoci své skupiny vyvíjí pozitivní postoj k sobě samému. Akomodace vede k částečné integraci. Adaptační proces působí na obě strany. Na základě tvořivého úsilí se boří předsudky a negativní postoje a dětem bez postižení se přibližuje dítě s postižením a naopak i dítě s postižením se seznamuje s ostatními dětmi. Tak

vzniká proces a prostor k vzájemnému utváření a seberozvoji všech zúčastněných (Bürli, A. in Vítková, M. 2004, str. 17-18).

Výhodou integrace pro dítě s AS je přijatelná dostupnost školy, naplněná touha patřit mezi vrstevníky a poté i lepší adaptace na jiné studium, prostředí a budoucí zaměstnání. Rovněž se integrací odbourává izolace, v náročném prostředí školy je více realizován běžný život, probíhá možnost nápodoby sociálního učení, větší podpora specifického zájmu jedince než ve speciální škole, pomocí asistenta pedagoga je zajištěn individuální přístup. Rodičům se díky integraci dostává zvýšeného sebevědomí a zdravá populace se učí tolerovat odlišné vrstevníky a následně i pomáhat potřebným (Thorová, K. 2006, str. 367).

Z pohledu filozofie existence je svět člověka a priori personálním světem. Rozlišuje na jedné straně člověka s vlastní jedinečností a neopakovatelností, ve svobodě rozhodování a odpovědností se zodpovídající sám sobě, na druhé straně člověk stojí v osobním vztahu k druhému, v intersubjektivním vztahu „Já“ a „Ty“. V rozumnění sobě a světu nestojící proti sobě jako protiklad subjektu a objektu, nýbrž tvoří dialektickou jednotu. Tímto personálním vztahem je dána sociální dimenze v sociálním světě. Člověk prožívá sebe nejen ve vztahu k „Ty“, ale i k „My“. Jeho místo je v celku společenství a společnosti (Coreth, E. 1994, str. 41-42).

Každé dítě se stává člověkem na základě osvojování kulturních a společenských norem, přizpůsobení se životu společnosti, což znamená procesem socializace. Cílem je získat vlastnosti, které jsou potřebné pro život ve společnosti – určitý způsob psychického reagování, vnímání, jednání a cítění. Společnost očekává od člověka, že bude vykonávat vytvořenou představu pro jeho pohlaví, věk, povolání a aj. (Sollárová, E. in Výrost, J. a Slaměník, I. 2008, str. 49).

Podle Bohumily Baštecké (Baštecká, B. a kol. 2005, str. 55) je jednotkou přežití pro člověka společenství. Vychází z evoluční psychologie, která rozumí genetickému základu člověka jako připravené prázdné nádobe, která se během života naplňuje podle obklopujícího prostředí a to prostředí by mělo dát prostor k tomu, aby člověk mohl žít mezi lidmi a učil se jich napodobovat, akceptoval jejich uznání a přijetí, pomáhal jim a očekával od nich pomoc.

Ani jedna matka nezpochybňovala integraci tím, že by viděla nevýhody integrace. Při nástupu do první třídy základní školy měly obavy z toho, jak bude jejich dítě fungovat, poradí si v kolektivu, objeví se šikana? Bude žít samostatný život? Zvládne vyučování v délce čtyř hodin? Bude někomu nadávat a bít ho bez příčiny?

## 2 Legislativní rámec vzdělávání

### 2.1 Legislativní rámec integračního procesu

Listina základních práv a svobod, je součástí ústavního pořádku, základního zákona v České republice, potvrzuje právo na bezplatné a povinné vzdělání ve státních školách u každého občana v délce vymezené zákonem a na právo podpory od státu (Listina základních práv a svobod, 1993, čl. 33).

Nejvyšším mezinárodním dokumentem zajišťujícím základní práva pro výchovu dítěte je Úmluva o právech dítěte. „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu; k výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám...*“<sup>4</sup> Dítě má právo na rovné zacházení při plnění povinného základního a dalšího vzdělání. Úmluva podporuje u dětí dosažení středního vzdělání. V případě potřeby poskytuje finanční podporu a usiluje o co nejmenší počet žáků, kteří školu nedokončí. Rovněž garantuje dosažitelnou poradenskou službu v oblasti vzdělávání a odbornou přípravu na budoucí povolání (Úmluva o právech dítěte, 1989, článek 28).

Po roce 1989 dochází k zásadním změnám ve výchově a edukaci dětí s postižením. Integrační postupy se staly záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Dne 17. 8. 2005 vláda svým usnesením č. 1004 přijala Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 - 2009. Plán se snažil zajistit navýšení finančních normativ pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, respektovat specifika vzdělávání jednotlivých žáků se zdravotním postižením v rámcových programech, rozvíjet sociální kompetence se zaváděním alternativní a augmentativní formy komunikace

---

<sup>4</sup> Úmluva o právech dítěte, New York, 20. listopadu 1989, zákon ČSFR č. 22/91 Sb., článek 29.

a vydat metodický postup pro asistenta pedagoga při účasti ve vyučovacích hodinách (Thorová, K. 2008, str. 373).

Následující Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014 byl schválený usnesením vlády České republiky dne 29. března 2010 č. 253. Plán si předsevzal zasazovat se o rozvoj lidské osobnosti s uvědoměním si vlastní hodnoty a účinným zapojením osob se zdravotním postižením do vzdělání a života v místě, kde žijí.<sup>5</sup>

### **2.1.1 Školská legislativa v ČR**

Školská legislativa se opírá o výše zmiňované dokumenty, další zákony a dokumenty, nařízení vlády, vyhlášky, právní výklady MŠMT, směrnice a věstníky MŠMT.

K základním zákonům patří zákon č 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), v aktuálním znění. Stanovuje cíle vzdělávání, zásady rovného přístupu ke vzdělání, zohledňuje vzdělávací potřeby jednotlivce, klade důraz na projevení vzájemného respektu, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání.

Dále školský zákon § 36 odst. konkrétně ustanovuje povinnou školní docházku v délce devíti školních let. Zákonný zástupce nastávajícího žáka má přednostní právo požádat o umístění dítěte do základní školy zřizované obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen "spádová škola"). Zákonný zástupce má právo si zvolit pro žáka i jinou školu než spádovou.

---

<sup>5</sup> *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 - 2014* [on line]. 2010 (citace 20. 2. 2014). Dostupné z <http://www.vlada.cz/scripts/file.php?id=75865>



### **2.1.2 Zákonné výhody pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami podle školského zákona č. 561/2004 Sb.**

Školský zákon zohledňuje vzdělávací potřeby jednotlivce, rozlišuje osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou osobou nebo dítětem se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením se pro účely tohoto zákona rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním - zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, děti, kterým byla nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na upravený obsah, formy, metody a vytváření podmínek pro vzdělávání odpovídající jejich edukačním potřebám a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Poradenské zařízení zjišťuje speciálně vzdělávací potřeby u žáků a na základě vyšetření může doporučit individuální vzdělávací plán, kdy ředitel školy tuto výjimku na základě doporučení může schválit.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na hodnocení, ve kterém se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Rovněž mají právo na bezplatné užívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek poskytovaných školou. Pokud to vyžaduje povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy.

Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné ke schválení funkce asistenta pedagoga vyjádření školského poradenského zařízení a schválení ministerstva nebo krajského úřadu.

### **2.1.3 Ustanovení počtu žáků ve třídě**

Ve vyhlášce č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb., v § 4 odstavci 1 a 5, je dán nejnižší počet žáků v základní školní třídě, což je 17. Nejvyšší možný počet žáků 30.

Vyhláška č. 147/2011 ze dne 25. května 2011, 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, umožňuje mít ve třídě až 5 žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Směrnice MŠMT č. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení doporučuje školám snížení počtu žáků ve třídě, pokud ve třídě je žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **2.2 Formy speciálního vzdělávání žáků s postižením a spektrum škol**

Vzdělávání žáků se realizuje podle směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002 formou individuální integrace a skupinové integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

Individuální integrace probíhá na základě individuálního vzdělávacího programu do běžných tříd mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při současném zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče.

Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované podle zvláštních předpisů. V některých vyučovacích předmětech se žáci mohou vzdělávat společně s ostatními žáky v rámci svých možností.

Kromě této klasické formy jsou i jiné způsoby plnění povinné školní docházky popsány v §40 školského zákona:

Individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole, je povoleno pouze pro první stupeň základní školy. Učiteli se stávají rodiče, kteří dosáhli minimálně středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení. Krajský úřad zároveň zajistí odpovídající pomoc při vzdělávání dítěte, zejména pomoc pedagogickou a metodickou. Dojde-li ke změně duševních a fyzických možností dítěte, krajský úřad způsob vzdělávání odpovídajícím způsobem upraví.

Spektrum škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, bychom mohli rozdělit na školy s integračním a inkluzivním přístupem. Integrační školy jsou především školy, které pro vzdělávání osob s postižením zajišťují specifické metody a pomůcky a vytvářejí jiné vzdělávací prostředí. Běžné základní školy, které používají ve výuce k integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami jen nezbytně nutné pomůcky a metody jsou inkluzivními školami (Slowik, J. 2007, str. 32).

Děti s Aspergerovým syndromem se z větší části zařazují do hlavního vzdě-

lávacího proudu. Ze zkušeností vyplývá, že některé děti jsou pasivní a nemají výrazné výchovné problémy, okolím mohou být označovány za introvertní. Jiné děti se bez asistenta pedagoga neobejdou, během školní docházky mohou mít nezvladatelné problémy. Proto pro některé děti speciální škola je alternativním řešením (Thorová, K. 2006, str. 185).

Matky dětí s AS mají zájem o integraci do běžných škol, ale v realitě se setkávají s odmítnutím spádových škol o umístění jejich dětí. Ředitel nemá podmínky pro integraci a dělá všechno proto, aby dítě nemusel do školy přijmout.

### **2.3 Problematika v oblasti vzdělávání dětí s AS**

Nevýhodou integrace žáka s poruchou autistického spektra a lze předpokládat, že i u žáka s AS do běžné základní školy, by mohlo být malé uspokojování individuálních potřeb žáka. V prostředí se žák nemusí cítit dobře a následkem toho dochází k větší zátěži, stresu a úzkosti. Žák častěji musí čelit nebezpečí šikany a posmívání, dále se srovnává se spolužáky, sebepodhodnocuje se a neumí zažít úspěch. V některých běžných školách chybí učitelům zkušenosti s výukou takto odlišných žáků. Pro rodiče se stává zátěží vysvětlit, v čem jejich dítě potřebuje speciální péči (Thorová, K. 2006, str. 367).

Učitelské noviny přinášejí k integraci téma, které se dotýká financování asistentů pedagoga v běžné škole: *„V informaci o tom, zda si bude moci škola dovolit asistenta pedagoga u integrovaného žáka, dostane ředitel až v polovině školního roku. Stále jsou rozdílné ekonomické podmínky pro žáka integrovaného a pro žáka, pro kterého je lepší zařazení ve škole, která se na práci s žáky s jeho postižením specializuje. Podle našeho názoru by oborový normativ pro žáky se srovnatelným postižením měl být stejný bez ohledu na školu, kterou*

navštěvuje. Oba se vzdělávají podle stejného RVP, měli by mít tedy nárok na stejný oborový normativ.<sup>6</sup>

PaedDr. Ivety Bassyové výchovného poradce ze ZŠ Curie jsem se zeptala, v čem vidí největší problematiku při integraci dětí s AS. Z její zkušenosti se nesetkala, aby školní odbor krajského úřadu nepřidělil peníze na asistenta pedagoga. Ze ¾ asistenti pedagoga jsou financováni penězi z krajského úřadu a z ¼ prostředky školy. Každá škola by měla mít rezervu, ze které se platy asistentů pedagoga vyplácejí. Asistent pedagoga je žákům přidělen na 6 hodin denně a je přítomen i v mimoškolním zařízení. Největším problémem, se kterým se setkává, je komunikace s rodiči, kteří nevidí jinakost svého dítěte a i přes naléhání školy nechtějí jít s dítětem do speciálně pedagogického centra. Doba pro objednání žáka do speciálně pedagogického centra se pohybuje kolem dvou měsíců, za 14 dnů po návštěvě přichází zpracovaný výsledek. O zřízení funkce a o plat asistenta pedagoga ředitel školy žádá 2x ročně a to v květnu a listopadu, na základě vyjádření ze speciálně pedagogického centra anebo z pedagogicko-psychologické poradny. Základní škola Curie negarantuje snížení počtu žáků ve třídě, ale snaží se dohodnout se s asistenty pedagoga na dlouhodobější spolupráci, tak aby si děti s AS nemusely zvykat na jinou osobu.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Švancar, R. *Nejasnost doplňkové částky: Rozhovor s předsedkyní školské komise Marcelou Štikovou*. Učitelství noviny, 2013, ročník 116, číslo 11, rozsah stran 30.

<sup>7</sup> Ústní sdělení výchovného poradce PaedDr. Bassyové. ZŠ Curie, náměstí Curieových 2/886, Praha 1, dne 3. 3. 2014.

## 3 Účastníci procesu integrace dětí s AS

### 3.1 Rodina

Současná rodina se charakterizuje izolovaností od okolního světa, vytvářením intimity a zázemí pro své členy. Rodiny se zmenšují, demograficky ubývá stav obyvatelstva, zvyšuje se počet osamělých matek a rodin s jedním dítětem. Dnešní rodiny trpí pracovní přetížeností, finanční závazky a zadluženost rodiny nutí matky, co nejdříve se vrátit do pracovního procesu. Dochází ke změně rolí u členů rodiny. Matky mají výraznější postavení s větší zodpovědností, dělba práce není rozdělena na mužskou a ženskou, všichni si snaží pomáhat. Vztah mezi rodiči a dětmi je založen na partnerském přístupu. Životní styl přináší elektronickou internetovou komunikaci se spoluúčastí mnohých účastníků sociální sítě. Rodina nedokáže mít společné zážitky, neumí spolu každodenně komunikovat a trávit čas (Procházka, M. 2012, str. 116).

Rodina, která je informovaná o postižení v průběhu vývoje dítěte, je nejdříve konfrontována s prvními projevy odlišnosti a pro rodiče dlouhým obdobím než je diagnostikována určitá diagnóza. Pocit hledání a nejistoty představuje pro rodinu zátěžovou situaci. Pro vyrovnání se s negativními emočními reakcemi, která následují těsně po diagnóze, mají zvýšenou potřebu získávat co nejvíce informací o nemoci. Jejich emoční strádání jim někdy zkresluje představu o budoucnosti. Jejich zkušenost je mnohdy jiná než informace, kterou jim podal lékař. Rodiče mohou prožívat úzkost z budoucnosti, frustraci, zlobu na osud a marnost z přítomnosti. V této době rodiče potřebují pomoc a informace o další léčbě a speciálně pedagogických postupech, musí znát reálné možnosti dítěte, jak s ním pracovat a rozvíjet jej. Touha pomoci dítěti je velký motivační stimul, ale někdy zpomalí proces rodičů vyrovnání se s postižením. Rodiče se snaží být dítěti intenzivně

nápomocni a neustálá péče o dítě vede k přetížení a vyčerpání jednoho z rodičů (Vágnerová, M., Strnadová, I. a Krejčová, L. 2009, str. 52-53).

Po stanovení diagnózy následují stadia, která slouží k vyrovnání se s diagnózou, je stádium šoku, obranných mechanismů, deprese, kompenzace a stádium životní rovnováhy s přebudováním hodnot. Úsek šoku následuje bezprostředně po sdělení diagnózy a může trvat i jeden rok. Jsou přítomny pocity zmatku, zklamání a skepse. Po tomto období přicházejí obranné reakce, které vytěsňují realitu, odmítají další nutné postupy a nabídnutou pomoc. Ve fázi deprese převažují negativní emoce: úzkost, pocity zlosti a viny selhání v rodičovské roli (Vosmik, M. a Bělohlávková, L. 2010, str. 152).

V kompenzační etapě rodiče přijímají dítě takové jaké je a to jim pomůže vyjít z obav a úzkostí. Postoj přijetí jim umožní vnímat pozitivní prožitky, které jiní rodiče nemají možnost zažít (Matějček, Z., Dytrych, Z. 1997, str. 72).

Stádium životní rovnováhy a přebudování hodnot přináší pozitivní skutečnosti, rodiče se mu stanou šťastnými a radostnými společníky. Dítě potřebuje ujištění, že je milováno. Rodiče by měli být trpěliví, podporovat a ukazovat dítěti, co vše umí. To mu dodá vědomí sounáležitosti s rodinou a pocit, že s jeho pomocí se v rodině počítá. Úzký citový vztah s dítětem má za následek, že každý neúspěch rodiče prožívají jako osobní zklamání (Matějček, Z. 2001, str. 30, 33).

Proces vyrovnání se s diagnózou mohou doprovázet postoje, které znesnadňují adaptaci: hyperprotektivita upřednostňování dítěte před potřebami rodiny, veškeré chování je omlouváno, nejsou na dítě kladeny dostatečné nároky, dítě se zpomaluje ve svém vývoji. V rodičích může přetrvávat vztek a sebelítost, rodina se nepřenesse do tvůrčí fáze. Přetrvávající odmítání dítěte jedním z rodičů a nepřijetí může mít za následek odchod jednoho z rodičů anebo ignorování dítěte (Thorová, K. 2006, str. 413).

Funkční rodinné prostředí, dostatek podnětů a ukotvení v systému rodinných vztahů je základem pro přirozený rozvoj dítěte a vytváření vlastní identity. Atmosféra rodinného zázemí, ochotný a obětavý přístup ze strany rodiny zajišťuje kvalitní život nejen pro dítě s postižením, ale i pro celou rodinu. Styl vzájemné pomoci přináší vnitřní uspokojení vztahových a emocionálních potřeb (Slowik, J. 2007, str. 32).

Ivo Vančura (Stainton, T., Besser, H. a Fischerová, T. in Vančura, I. 2007, str. 66) vytvořil analýzu mnoha knih, ve které došel k závěru, že pro mnoho rodičů postižených dětí je pozitivním ziskem osobní obohacení a vývojový růst, posílené vnímání smyslů, zdroj lásky, radosti, naplnění, požehnání a důležitá životní lekce. V některých případech jsou děti důvodem hrdosti a síly pro celou rodinu. Důsledkem péče o dítě s postižením především zlepšuje porozumění s postojem tolerance vůči druhým, zaměření se na přítomnost s větší vděčností za maličkosti a jednoduché všednosti prožívané každý den. Rovněž je zde popsána zkušenost, že se od dětí v mnoha ohledech můžeme něčemu novému naučit.

Mezi nejčastějšími negativními pocity, které rodiče zařazují je zklamání spojené s možností omezeného potenciálu dítěte, osamění, zármutek, dále negativní poselství ze strany okolí a profesionálů. Na druhou stranu se snaží o vykompenzování negativních pocitů a zaměřují se na drobné radosti z jeho úspěchů. Rodiče dětí s postižením si uvědomují, že vnímaná radost je zaštiťována zármutkem, který jí předcházel (Kearney, P. M., Griffin, T. in Vančura, I. 2007, str. 66).



### 3.2 Žák s Aspergerovým syndromem

*„Pro žáka s Aspergerovým syndromem je škola minovým polem sociálních vztahů, nikdy nevědí, kdy na minu šlápnou. Běžné změny každodenní činnosti je vyvádějí z rovnováhy, některé smyslové podněty jsou pro ně nesnesitelné. Úzkost aktivuje prakticky jakýkoliv sociální kontakt, protože mají problém se zahájením, udržením i ukončením konverzace a společné činnosti.“*<sup>8</sup> Další autorka tvrdí, že ve škole děti z 85 % přemýšlejí o vztazích s jinými dětmi. Z tohoto čísla usuzuje, že děti z AS jsou z 85 % zahlcovány negativními pocity a zážitky (Boyd, B. 2011, str. 76).

Při vstupu žáka s AS do první třídy hraje velkou úlohu asistent pedagoga, pomáhá žákovi adaptovat se na nové prostředí, učí ho orientovat se v prostoru a čase. Dále mu objasňuje konflikty a usměrňuje jeho chování, nacvičuje a rozvíjí komunikaci, učí ho navazovat sociální vztahy, upevňuje u žáka pracovní a hygienické návyky, dbá na dostatečný odpočinek, také zprostředkovává kontakt mezi rodinou a školou a především individuálně pracuje se žákem podle instrukcí pedagoga (Vosmik, M. a Bělohávková, L. 2010, str. 99-100).

V procesu vzdělávání žáků s AS se nejvíce osvědčuje metoda strukturovaného učení. Na základě individuálního přístupu, strukturalizace prostředí, vizualizace času a motivačních prvků se odstraňují nedostatky v uvažování jedince, rozvíjejí se silné stránky, dítě se vede k osamostatnění a odstranění podpory asistenta pedagoga (Čadilová, V. a Žampachová, Z. 2006, str. 22-24):

Individuální přístup podporuje a naplňuje individuální vzdělávací plán. Zakládá se na poznání žáka a jeho možností. Pedagog zadává tolik úkolů, kolik je žák schopen dokončit. Zadání by mělo být výstižné, stručné a popřípadě definované bod po bodu. Žák s AS si musí své myšlenky déle tříbit, než ostatní děti, proto by měl mít více času na odpověď. Při práci s textem pomáhají kon-

---

<sup>8</sup> Attwood, T. *Aspergerův syndrom*, str. 152.

krétní body, na co by se žák měl zaměřit. Samotné zadání s více informacemi mu přináší pocit paniky a odrazuje ho od splnění úkolu. Totéž se stává, pokud si žák musí dělat poznámky. Z výuky nedokáže pochopit, co si má zaznamenat, jeho poznámky v sešitě jsou nesrozumitelné.

Žák s AS prožívá pocit frustrace v prostředí, které není organizovaně uspořádané. Aktivitu, které vykonává za těchto podmínek, se mu jeví chaotické a nedokáže se na ně soustředit. Nejistota dítě vnitřně rozrušuje, neumí si sám organizovat svůj čas a začne se soustředit poté, až je seznámeno s průběhem dne. Jednoznačně daný stav věci mu zlepšuje jeho orientaci. Na případnou změnu je vhodné žáka připravit.

Pro pochopení školních vyučovacích hodin používáme vizualizaci času. Je to plán, který zahrnuje celý rozvrh dne, včetně vyznačení hodin pro jeho záliby. Pod konkrétním názvem vyučovacího předmětu je určitý znak anebo pikto-gram, který žákovi zrakově pomáhá si představit, co ten nápis znamená.

Žák s AS zatvrzele odmítá spolupracovat a nechápe, proč by měl předstírat ve škole zájem o probíranou látku, která ho nezajímá. Na druhou stranu jeho oblíbený úkol, velmi rychle zvládne a není ochoten čekat, nahlásí ukončení a dožaduje se pozornosti. Nepříjemné úkoly většinou splní jen za materiální anebo činnostní odměnu, za kterou je ochotný obětovat i kus svého nepohodlí. Odměna by měla přijít spolu se sociální odměnou vždy po vykonaném úkolu.

### **3.3 Učitel, třída, asistent pedagoga**

Pro období mladší školní třídy je učitel ten, kdo vytváří vztahy a strukturu třídy. Děti zpočátku bezprostředně přijímají autoritu učitele. Později se však může projevit u žáka velmi tvrdé a nemilosrdné jednání ke spolužákům, kteří jsou jiní. Učitel na prvním stupni svým postojem ovlivňuje žáky v reagování a přijímání jeho úkolů a záměru. Když je učitel empatický a všímavý, není ve středu dění, ale udílí podporu a pomáhá žákům citlivě vnímat spolužáky, vede ke

spolupráci a sociálnímu jednání, tak ve středu jsou samotní žáci (Čapek, R. 2010, str. 20).

Mezi silné stránky učitele pro podporu pozitivních vztahů ve skupině by měly být dovednosti, které podporují skupinovou kohezi ve školní třídě a snaží se o posílení vlastností, které upevňují členy skupiny k posílení vzájemných vztahů. Učitel by měl umět poskytnout žákům emoční podporu, tak aby se žáci naučili vyjadřovat a nahlížet na sebe kriticky především prostřednictvím vlastních silných a slabých stránek (Navrátil, S. a kol. 1998, str. 84-85).

U učitele, který má na starosti žáka s AS se nejvíce cení, když umí přizpůsobovat výukový plán žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami a rozeznat a podporovat jeho silné stránky. Dále by měl mít přirozenou citlivost pro proměnlivost dítěte. V jedno období si žák s AS může hrát se spolužáky a dosahovat dobrých výsledků a po týdnu se může jeho stav úplně proměnit, může být skleslý, podrážděný, neochotný spolupracovat (Attwood, T. 2005, str. 170).

Jednotliví žáci ve třídě rozhodují o tom, jak se bude cítit integrovaný žák. Cílem učitele je vytvořit bezpečné klima třídy, kde panují rovnocenné vztahy. Požadavky ze strany učitele nesmějí být stresující, ale zřetelné a přiměřené. Žáci spolupracují a zajímají se o probíranou látku. Ve třídě převládá motivující odměňování a žáci se chtějí aktivně podílet na vyučování. Mají kladný postoj k plnění zadaných úkolů, očekávají úspěch, usilují o dodržování vymezených pravidel, vnímají účelnost a odpovědnost za své vzdělání. Rovněž mohou kdykoliv navrhnout jiné řešení, nebo realizovat aktivity, které podporují soudržnost, ve třídě se cítí bezpečně a jsou si jisti, že jejich učitel je spravedlivý, nestranný a jasně rozlišuje odměnou dobře odvedený úkol (Bethel, C. a O'Connor, F. in Čapek, R. 2010, str. 14).

Do třídního klimatu rovněž zasahuje asistent pedagoga. Jeho prvotní úlohou je minimalizovat vnější překážky a důsledky postižení integrovaného žáka, plní funkci praktickou a motivační. Pomáhá žákovi se soustředit na dokončení za-

daného úkolu a snaží se mu přiblížit co nejsrozumitelněji text, tak aby pochopil jeho obsah. Asistent pedagoga se nevyjadřuje k chybám žáka a ani nezasahuje do řešení úkolu (Vosmik, M. a Bělohávková, L. 2010, str. 93-94).

### **3.4 Škola – atmosféra školy**

O příjemné prostředí školy se zasazují nejen učitelé, ale i návštěvníci školy. Vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky, by měly být založeny na empatii, důvěře a respektu. Výuka by měla probíhat pomocí individuálního přístupu, přiměřenosti a moderních metod v tematických blocích. Učení se ztraktivňuje, aby se stalo přijatelnější a lépe zapamatovatelné, žáci by si měli uvědomovat vzájemné souvislosti a tak si vytvořili, co nejlepší podmínky pro zdravé učení. Výukové metody očekávají vzájemnou spolupráci dětí ve třídě a participaci na životě třídy. Učitel by měl zajišťovat průběžné motivační hodnocení, které bere ohled na možnosti dítěte a všímá si i nepatrného pokroku. V komunikaci s učitelským sborem by se žáci neměli bát vyjadřovat svůj názor (Čapek, R. 2010, str. 202-203).

Pro mnohé odborníky posuzující atmosféru školy je ředitel nejdůležitější osobou, která je zodpovědná za klima školy. Jeho úloha je velmi náročná. Dohlíží na dodržování plnění vzdělávacího cíle, motivuje učitele k většímu nasazení a akceptování nových metod. Rovněž v roli ekonoma musí umět hospodařit s přidělenými finančními prostředky a být schopný rozpoznat, co je pro jeho školu prospěšné. K tomu ředitel nesmí zapomínat vytvářet přirozenou a klidnou atmosféru nejen mezi učitelským sborem, ale především mezi rodiči a širokou veřejností (Čapek, R. 2010, str. 202-203).

I když se ve škole všichni snaží vytvořit příjemnou atmosféru, žáka s AS nejvíce stresují vztahy mezi dětmi, jak ve škole, tak i v mimoškolních aktivitách a chování ostatních spolužáků, které není přesně podle daných pravidel. Žák s AS nedokáže předvídat a rozeznávat predátorské děti, proto se častěji

stává obětí šikany než pachatelem, jako pachatel bývá snadno a rychle odhalen. Někdy jednání ze strany dětí nemusí být přímo trapičské, ale reakce dítěte může být na tuto skupinu dětí přecitlivělá a nepřiměřená (Boyd, B. 2011, str. 74, 76).

### **3.5 Speciálně pedagogické centrum**

Speciálně pedagogická centra především pomáhají integrovaným dětem začlenit se do běžných škol. Učitelům nabízí odborně metodickou pomoc a zajišťují jim speciální pomůcky. Nabízené služby probíhají na základě vyhlášky 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v oblasti speciálně pedagogické, psychologické a sociální. Náplň speciálně pedagogického centra spočívá ve vypracování komplexní speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, navrhuje přiměřený způsob výchovy a vzdělání dětí s postižením, doporučují zřídit funkci asistenta pedagoga, speciální pedagog je přítomen při vypracování individuálního vzdělávacího plánu, vedou evidenci dětí s postižením, provádějí depistáž dětí, monitorují a vyhodnocují školní úspěšnost integrovaných dětí, které jsou v péči centra, pomáhají dětem se specifickými výchovnými problémy. Pro rodiče pořádají diagnostické pobyty s dětmi, poskytují pomoc při řešení problémů týkajících se dítěte s postižením, poradenskou, preventivně-rehabilitační a metodickou činnost. Dále zvyšují odbornost pracovníkům centra, pedagogickým pracovníkům a široké veřejnosti, kteří přicházejí do kontaktu s dítětem s postižením.<sup>9</sup>

O poskytování komplexních služeb speciálně pedagogického centra se stará tým odborníků, ve složení psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Spolupracují s dalšími poradenskými pracovišti, odborníky - logopedem, eto-

---

<sup>9</sup> *Centrum APA: Speciálně pedagogická centra* [on line]. 2012 (24. 2. 2012). Dostupné z <http://www.apa.upol.cz/web/index.php/legislativa/spc-specialn-pedagogicka-centra>

pedem, psychoterapeutem, fyzioterapeutem, pediatrem, psychiatrem, neurologem, aj. (Pipeková, J. 2010, str. 58).

Pro žáky s poruchami autistického spektra speciálně pedagogická centra realizují ve školním prostředí nácvik funkční komunikace, sociálního chování, zvládnání problémového chování, uplatňování metodiky strukturovaného učení a aplikované behaviorální analýzy, metodické vedení zaměstnanců ve školství a konzultace s ostatními účastníky péče. V domácím prostředí spolupráci s rodinou, řešení sourozeneckých vztahů, rozvoj sociálních dovedností, pracovních návyků, nácvik účelné komunikace, volnočasových aktivit, snížení a odstranění problémového chování.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> *Centrum APA: Speciálně pedagogická centra* [on line]. 2012 (24. 2. 2012). Dostupné z <http://www.apa.upol.cz/web/index.php/legislativa/spc-specialn-pedagogicka-centra>

## **4 Faktory ovlivňující úspěšnou integraci žáků s AS v procesu vzdělávání**

Před doporučením k integraci dětí autistického spektra do běžné základní školy se očekávají konkrétní předpoklady: vyspělost dítěte navázat osobní kontakt, schopnost komunikace a nápodoby, alespoň malá vytvořená způsobilost spolupráce a pracovní kompetence. Mezi další znaky se považuje částečná adaptabilita, dobrá spolupráce s rodinou, jejich zájem a nasazení pro integraci (Thorová, K. 2006, str. 191).

Pro úspěšný proces integrace je nezbytné především podrobné psychologické vyšetření, převaha předpokladů pro integraci, motivace a schopnost spolupráce ze strany rodičů, přívětivá atmosféra školy, o vhodnosti přesvědčený předem informovaný učitel, ustanovený tým odborníků, vyhovující asistent pedagoga, podrobně týmově zpracovaný individuálně vzdělávací program, připravení žáci a efektivní spolupráce školy s rodinou (Vosmik, M. a Bělohlávková, L. 2010, str. 103).

### **4.1 Přístup rodičů**

Rodiče od školy očekávají rovný a spravedlivý přístup, zodpovědný a individuální přístup k dítěti, podporu dítěte ke vzdělání, ohleduplné řešení problémů v chování, vysokou odbornost s uplatňováním didaktických zásad zasahujících i do emoční stránky, rovněž zájem o jinou spolupráci (Petlák, E. in Čapek, R. 2010, str. 24).

V prvopočátku by rodiče měli věnovat více času hledání vhodné školy s menšími strukturovanými třídami s pozitivní náladou. Dítě s AS je vyrovnanější ve škole, kde panuje klidná, uspořádaná atmosféra, otevřenost a laskavá přísnost. Učitelé by měli věnovat soustředěnou pozornost všem dětem, vědět

o jejich potřebách, znát problematiku dětí s AS a osvojovat si nové poznatky o AS. Rovněž rodiče mohou získat informace od jiných rodičů, kteří navštěvují danou školu (Boyd, B. 2011, str. 77).

Dítě by se mělo předem seznámit se školou, připravit se na režim školního vyučování a učinit vše proto, aby se zlepšily jeho sociální dovednosti. Dítě by mělo doma prožívat bezpečí a otevřený prostor ke sdílení svých zážitků a emocí, které prožívá ve škole. Rodiče by měli pozorovat, s jakou náladou jejich dítě přichází domů. Mezi rodiči a školou je potřeba otevřená spolupráce. Když škola vidí a oznámí rodičům problém, je potřeba správně analyzovat situaci a věnovat pečlivě čas k odhalení jádra věci (Boyd, B. 2011, str. 77-78).

Zdeněk Matějček dává za úkol rodičům podnítit v dítěti snahu a aktivitu o poznání věcí, podporovat rozhodnost, vytrvalost a vše co je potřeba k zdolávání všech problémů, vyplývajících z jejich odlišnosti. Je potřeba s dítětem pracovat účelně, nevystavovat ho zbytečně soutěžení, ve kterém by se nemohlo druhým vyrovnat. Nadměrná zátěž mu připomíná jeho hranice a navozuje mu pocit skleslosti a méněcennosti (Matějček, Z. 2001, str. 32-33).

Rodiče by měli znát, co škola očekává od jejich dítěte. Přístup dítěte ke škole zpravidla odráží postoj a zájem rodičů o vzdělávací systém. Je na místě, aby dítě mělo ke škole pozitivní postoj, aby přísun vědomostí byl v souladu s jeho úrovní vývoje. V pečlivém dodržování školních povinností lze odhalit selhání dítěte, které správnou motivací rodiče mohou odstranit. Pro dítě je zásadní vidět zájem rodičů o jeho vzdělání, rodiče tím potvrzují důležitost jeho osoby a vzdělání (Pipeková, J. 2010, str. 51).

## **4.2 Efektivní spolupráce s celým učitelským kolektivem**

Současné pojetí školského systému vyžaduje od rodičů partnerství, spolupráci, otevřenou komunikaci. Postavení školy by v rodinné komunikaci nemělo být stresujícím činitelem. Rodiče jsou ti, kteří rozhodují, kde se jejich dítě bude



vzdělávat. Mají možnost se podívat do podkladů vypracovaných pro školské orgány. Kooperace rodičů a učitelů slouží především, k předávání informací. Učitelé pomáhají dětem, aby děti rády chodily do školy, předávají informace rodičům o rozsahu vědomostí u dítěte, účasti na činnostech a jeho vystupování. Škola a rodina jako sociální činitelé nesou velkou zodpovědnost za zdravý rozvoj dítěte, vyvíjení se touhy po vzdělání, rozvíjení kladných osobnostních rysů a vytvoření základních návyků a dovedností (Pipeková, J. 2010, str. 51).

### **4.3 Individuálně vzdělávací plán**

Vychází ze školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami. Na individuálním vzdělávacím plánu (dále jen IVP) by se měl podílet speciální pedagog ze speciálně pedagogického centra, psycholog dítěte, školní speciální pedagog, behaviorální terapeut, asistent pedagoga a především učitelé a rodiče. IVP se vypracovává na základě psychologického vyšetření. Ředitel školy by měl zajistit, aby žák se speciálně vzdělávacími potřebami měl dobré podmínky pro své vzdělávání. Nesmí docházet k přetěžování, anebo podceňování studenta, učitelé musí být informováni o jednotlivých oblastech vývoje a dosaženém stupni znalostí (Vosmik, M. a Bělohávková, L. 2010, str. 74).

Věra Čadilová a Zuzana Žampachová (Čadilová, V. a Žampachová, Z. 2008, str. 134-135) přirovnávají IVP k edukačnímu plánu. Při vytváření obsahu je na prvním místě respektování individuálních potřeb dítěte a úroveň odlišnosti dítěte, či jeho onemocnění. Při sestavování je potřeba si stanovit vytyčení prioritních bodů, které jsou schopni rodiče a dítě přijmout. Plán by měl obsahovat úpravu prostředí, metody a postupy výchovně vzdělávací intervence, účinný motivační systém, stanovení kompetence asistenta pedagoga a návrh, jak dítěti znázornit denní režim.

Rámcový vzdělávací program školy obsahuje klíčové kompetence základního vzdělávání, úkolem je vypracovat IVP tak, aby bylo dosaženo maximálního rozvoje kompetencí u žáka autistického spektra, a lze tedy předpokládat, že i u žáka s AS. Plán by měl zohledňovat jeho danost: k udržení pozornosti, vnímání, řešení problémů, ke kapacitě paměti, úrovni řeči, možnosti nápodoby, jeho adaptaci na nové prostředí, trávení volného času, chování ve společnosti ostatních, schopnosti učení, motivaci. Zkoumá se jeho obraz o sobě samém a navrhuje se řešení v případě problémového chování. Dbá se, aby se u žáka rozvíjela oblast komunikace, sociálního chování, imitace, sebeobsluhy, motoriky a představitosti.<sup>11</sup>

#### **4.4 Poradenské služby**

Úkolem poradenských služeb ve školách je poskytovat podporu a odbornou pomoc formou podání informace, konzultace, intervence při řešení problémového chování žáka, podpora psychického a sociálního vývoje žáka ve vzdělávacím procesu. Součástí poradenských služeb jsou výchovní poradci a školní metodici prevence. V některých školách dále působí i školní psychologové a školní speciální pedagogové, služba se vykonává na základě školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky 72/2005 Sb. (Pipeková, J. 2010, str. 54).

Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách jsou zřizována poradenská střediska a centra pro rodinu, nabízejí sociálně aktivizační, speciálně pedagogické, terapeutické a aktivizační činnosti, individuální a skupinové nácviky sociálních dovedností, všechny služby jsou poskytovány bezúplatně.

Z nejznámějších center pomoci pro děti s Aspergerovým syndromem je Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA ČR, Autistik - občanské sdru-

---

<sup>11</sup> *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [on line]. 2012 (citace 24. 2. 2014). Dostupné z [http://spc.upol.cz/profil/wpcontent/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_overovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wpcontent/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf)

žení pro pomoc postiženým autismem, Rytmus - občanské sdružení pro integraci lidí s postižením do společnosti, dětská psychiatrická a neurologická klinika 2. lékařské pomoci FN Motol.

APLA ČR nabízí diagnostiku poruch autistického spektra, sociální služby v oblasti sociální prevence, sociální péče a poradenství, vzdělávací kurzy, psychologické a psychiatrické služby. Cílem diagnostikování je potvrdit či vyvrátit diagnózu o autistické poruše a stanovit následnou intervenci. Věnuje se rodičům, kterým se snaží vysvětlit problematiku autistických poruch včetně Aspergerova syndromu a seznamuje je s co nejefektivnější spoluprací s jejich dítětem. Vysvětluje rodičům, co dítě vyprovokovává k agresivnímu chování, spolu s rodiči hledají optimální výchovně - vzdělávací zařízení vhodné pro integraci a vzdělávání jejich dítěte.<sup>12</sup>

Na základě projektu Poradenské služby pro klienty s autismem a poruchou autistického spektra č. j. 15 987/ 2003-24 zveřejněném ve Věstníku MŠMT č. 8/2003, zajišťuje pomoc každému kraji krajský koordinátor. Jeho úkolem je poskytovat podporu a poradenské služby odborným pracovištím ve školách a zařízeních v kraji, konzultace zákonným zástupcům žáků s AS a mapovat potřeby v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Thorová, K. 2006, str. 374).

---

<sup>12</sup> *Apla asociace pomáhající lidem s autismem Praha a střední Čechy* [on line]. 2011 (citace 20. 2. 2014). Dostupné z <http://www.praha.apla.cz/>

## **5 Integrace dětí s AS na ZŠ - zkušenost očima matek**

### **5.1 Popis a cíl výzkumu**

Pro svůj výzkum jsem si vybrala matky dětí s Aspergerovým syndromem, které integrovaly děti do běžných základních škol. Důvod výběru cílové skupiny dětí s AS spočíval v setkání s holčičkou, které byl ve věku tří let diagnostikován Aspergerův syndrom. Měla jsem možnost ji dlouhodobě v předškolním věku hlídat a ráda na společně strávený čas vzpomínám.

Cílem výzkumu je popsat reálnou zkušenost matek při integraci dítěte do základní školy. Metodou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru jsou pokládány základní výzkumné otázky týkající se zkušeností matek při integraci. Otázky směřují k hledání a důvodu výběru vhodné školy, průběhu zaškolení dítěte a popisu procesu integrace, včetně současnosti a problémů, se kterými se matky setkaly při integraci.

Základní výzkumné otázky předcházejí otázky, které představují individualitu dítěte a odlišnou výchovy matek dětí s AS:

- 0) Jak jste dospěla k tomu, že Vaše dítě má AS?
- 0) V čem si myslíte, že výchova dítěte s AS je jiná v porovnání s rodiči, kteří mají děti bez syndromu?

#### **Základní výzkumné otázky:**

- 1) Jak probíhalo hledání školy? Proč jste si vybrala tuto školu, do které jste dítě přihlásila?
- 2) Zaškolení dítěte: Jak probíhala samotná integrace v první třídě? Byly nějaké překážky, které jste musela zdolávat?

- 3) Jak pokračovala dál integrace?
- 3) Byly během procesu integrace nedorozumění nebo problémy, které jste musela řešit?
- 4) Jak v současnosti probíhá integrace ve školním a mimoškolním zařízení?

## **5.2 Metody výzkumu a výzkumný soubor**

Základem výzkumu je kvalitativní dotazování, jehož cílem je na základě připravených výzkumných otázek metodou hloubkového, polostrukturovaného rozhovoru získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Kvalitativní výzkum neporovnává události prostřednictvím míry a množství (Švaříček, R. a Šeďová, K. a kol. 2007, str. 14). Výsledky výzkumu nejdou zobecnit na celou integraci matek dětí s AS, ale slouží k popisu a představě zkušeností matek při integraci.

V kvalitativním výzkumu nemá analýza dat pevná pravidla jako v kvantitativním výzkumu. Analýza a interpretace dat v kvalitativním výzkumu je založena na bázi hledání významových vztahů mezi nimi a propojování deskriptivních kategorií do logických celků. Cílem přístupu je získat na základě vztahu badatele a účastníků výzkumu celkový obraz zkoumaných jevů a problémů ve skutečném prostředí. Pro splnění cíle se používá celá řada postupů, které reprezentují prožívání a vytváření sociální reality (Švaříček, R. a Šeďová, K. a kol. 2007, str. 16-17).

Pro svoji práci jsem si nejprve stanovila cíl, poté jsem se věnovala teoretické části, kde jsem popisovala teoretická východiska potřebná k pochopení samotného procesu integrace, účastníky integračního procesu a faktory, které pozitivně ovlivňují proces integrace. Během zpracování teorie jsem se zaměřila na tvorbu výzkumných otázek, tak aby refletovaly stanovený cíl.

Výzkumným souborem jsou zde matky dětí vysoko funkčního AS aktivního typu. Všem dětem byl diagnostikován AS před nástupem do základní školy.

Tyto děti jsou ve věku od 10 do 13 let. Jména účastníků jsou z důvodu anonymity pozměněna.

Při dojednávání rozhovoru jsem matkám představila cíl bakalářské práce. Dále následovala prosba o podílení se na výzkumu, ujištění o anonymitě a požádání o souhlas k nahrávání rozhovoru, který bude použitý pro studijní účely.

Po úvodním seznámení jsem se matky zeptala na věk dítěte a do jakého typu AS můžu jejich dítě zařadit. Poté následovaly otázky představující diagnostikování dítěte a odlišnost výchovy dětí. Po dokončení otázky byl nechán prostor pro odpověď matky. Pokud odpověď nezahrnovala obsah otázky, dávala jsem doplňující otázky, které mohly pomoci matce více si uvědomit skutečnost. Po zahajovacích otázkách v návaznosti pokračovaly další výzkumné otázky ohledně hledání optimální základní školy a důvodu výběru školy, průběhu zaškolení dítěte a popisu procesu integrace, včetně současnosti a problémů, se kterými se matky setkaly při integraci.

#### **Výzkumný soubor tvořily tři matky:**

Matka Věra, jejíž dcera Ema je v současnosti žákyní třetí třídy.

Matka Marta, jejíž syn Karel je nyní ve čtvrté třídě.

Matka Hana, jejíž syn Jirka je v šesté třídě.

### **5.3 Zpracování a třídění kvalitativních dat pro analýzu rozhovoru**

Klára Šedřová (Šedřová, K. in Švaříček, R. a Šedřová, K. a kol. 2007, str. 207, 210.) uvádí za cíl při kvalitativní analýze systematické organizování dat, které je nenumerickým odhalením témat, pravidelností a vztahů. Nepoukazuje se pouze jen na zajímavost nasbíraných dat, nýbrž text se podrobuje systematické analýze a interpretaci. Dále dodává, že za kvantitativní analýzu nelze považo-

vat výzkumné zprávy o rozložení jevu v populaci, kolik z malého počtu respondentů prohlásilo konkrétní věc a kolik ne, ale nýbrž přesvědčivý záznam o tom, že daný jev existuje a je konkrétním způsobem strukturován. Kvalitativní analýza je do určité míry popisná.

Pro zpracování dat byl použit přepsaný text, který je rozbit na jednotky podle významu. Jednotkám jsou přidělena jména a kódy. Výzkumník si klade otázku, o čem určitá část vypovídá. Cílem zpracování dat je strukturovat přepsaný text a navrhnout příběh, na němž bude vybudována výzkumná zpráva anebo následná interpretace s diskuzí. Strukturovat znamená identifikovat v datech například opakující se vzorce, kauzální řetězce a aj. Abychom mohli toto učinit, musíme najít souvislosti mezi kategoriemi, definovat základní proměnné a najít vztahy mezi nimi. Autoři tvrdí, že daný text má dvě dimenze, něco se odehrává v objektivních podmínkách. Zkoumáme-li tuto dimenzi, klademe si otázku: Co se děje? O čem subjekt vypovídá? Na druhé straně je to dimenze konstruktivní, kdy respondenti sami aktivně vytvářejí definici reality. Pro tuto dimenzi klademe otázku: Jak subjekt popisuje realitu a definuje sebe sama? (Švaříček, R. a Šed'ová, K. a kol. 2007, str. 225-226)

## **5.4 Výsledky analýzy rozhovorů**

### **5.4.1 Výběr školy**

#### **Oslovení spádových škol**

Matka Věra pro svoji dceru Emu vybírala školu, tak aby to Ema měla co nejbližší, můžeme usoudit, že jedna z nich je spádová: *„Nejdříve jsme hledali samozřejmě v místě bydliště, že jo. Tak tady máme dvě základní školy. Vybrali jsme si jednu, kam jsme chtěli. Tam nás odmítli s tím, že by museli snížit počet dětí v první třídě a to, že neudělaj. No, a v druhý mi řekli pro změnu, že už právě nedostanou peníze na asistenta.“*

Marty syn Karel chodil do mateřské školy, která byla zřízena pod základní školou. Dá se předpokládat, že tato škola byla pro Karla spádová: *„Měla jsem možnost dát ho do školy, která buď spolupracovala se školkou anebo jsem hledala místo, které by mu lépe vyhovovalo.“*

Hana oslovila spádovou školu po odchodu Jirky z autistické třídy zřízené při běžné základní škole: *„Nejprve jsem oslovila spádovou školu se žádostí, že bychom přišli na schůzku. Ředitel se omluvil a vyjádřil se, že jejich škola není vybavená na to, aby mohli integrovat jakékoliv dítě a ani nemají školního psychologa...“*

### **Taktika při výběru školy**

Věra po odmítnutí ze strany škol v místě bydliště hledala školu, která bude splňovat její kritéria: *„Takže to bylo pasé. Tak jsem hledala na internetu...“*

Marta si nebyla jistá, zda spádová škola je pro syna to nejlepší, proto se snažila získat, co nejvíce informací o jiných školách, aby se mohla potom dobře rozhodnout: *„Takže dva roky předtím jsem už obcházela tady školy v okolí. Byli jsme na dnech otevřených dveří a ptali jsme se: Jakou mají zkušenost, co by tomu říkali, kdyby tady nastoupilo tadyhle takové dítě, atd.“*

Hana pro syna Jirku 2x zkoušela: *„Měla jsem systém, že jsem obvolávala školy podle seznamu a vypracovaných internetových stránek školy, chtěla jsem školu v klidnějším prostředí. První škola, kam jsem volala, byla na okraji Prahy. Byli ochotni nás vzít oba.“* Po zkušebním pobytu ve druhém pololetí druhé třídy ji paní ředitelka nedoporučila zůstat ve škole a musela podstoupit další hledání: *„Ale už jsem šla na to jinak. Oslovila jsem nejdřív paní učitelku. Změnila jsem taktiku, v tom, že už nebudu dávat na ředitele.“*



### **Důvod výběru školy**

Věru oslovila vypracovaná koncepce na internetových stránkách školy, která upozorňovala na informaci: „... že se snažej vzdělávat děti, které jsou třeba buď nadprůměrně inteligentní a potřebují zvláštní princip výuky anebo děti s lehčí formou autismu.“

Marta: „Po zvážení situace jsem se nakonec rozhodla pro školu, která spolupracovala s tou školkou.“ K jejímu rozhodnutí přispěl i fakt, že tato škola byla ochotna ji předběžně slíbit, že ji přijme i druhého syna: „Pro mě bylo aktuální, aby obě moje děti chodily na jedno místo, ne vozit každého někam jinam.“

Hana se pro první školu rozhodla po poradě s paní ředitelkou: „O prázdninách, než Jirka nastoupil do první třídy, jsem mluvila s paní ředitelkou a ta to odsouhlasila.“ Po dokončeném vzdělání asistenta pedagoga hledala školu, kde by je byli ochotni přijmout do integrace spolu: „Byli ochotni nás vzít oba. Ředitel mě přijal s otevřenou náručí a i paní učitelka říkala, že jo v pohodě, že to bude dobrý.“ Ve třetí škole podpořilo její rozhodnutí: „... ředitelka souhlasila s integrací...“ V posledním prozatím nejúspěšnějším hledání si Hana dopředu zjistila klima třídy a počet žáků ve třídě: „Nepamatuji si přesně, jak jsem si předtím zjistila, jak početný mají ty třídy. ... Víím, že jsem přesně věděla, že v jedné třídě už problémové děti mají a ta druhá třída byla s klidnějšími žáky. Zavolala jsem do školy a domluvila jsem si schůzku, že bych chtěla přijít na první stupeň do té třídy s klidnými žáky k paní učitelce... Setkala jsem se s ní a vysvětlila jí, co to obnáší. No, a že ona by do toho šla.“

### **Dilemata a okolnosti při výběru školy**

Věra si našla pro Emu školu 16 km vzdálenou od jejího místa bydliště: „Ale my jsme řešili, co je větší zátěž. Jestli to, že to dítě bude muset dojíždět anebo to, že bude v normální třídě, kde bude traumatizovaný tím, že nemá tu koncepci, kte-

*rou potřebuje a je vystavovaný těm tlakům ze strany dětí, který mu nerozuměj, a ještě se mu budou posmívat, že jo.“*

Marta se účastnila dnů otevřených dveří, aby se dozvěděla o školách v okolí, co nejvíce. Rovněž měla podmínku, aby byly obě její děti ve stejné škole: *„Měla jsem možnost dát ho do školy, která buď spolupracovala se školou anebo jsem hledala místo, které by mu lépe vyhovovalo. Bylo to problematický v tom, že specializované třídy jsou plné dětma, kde ta symptomatika je těžší. Tady jsou třídy pro děti zdravotně omezené, takže tam tyhle děti taky nepřijmou.“*

Když se Hana rozhodla pro autistickou třídu, musela mít ztěžující okolnost v dostupnosti školního zařízení, protože autistických tříd při základní škole je velmi málo. Ve třetí a čtvrté škole byla konfrontována s požadavkem: *„... kde ředitelka souhlasila s integrací, ale měla podmínku, že jako asistent nebudu ve třídě přítomná, ale bude čekat mimo třídu, kde se mu budu v rámci vyučování individuálně věnovat...“*

### **Obavy a pocity matek při nástupu žáků s AS do první třídy**

Věra měla obavy z toho, jak Ema zvládne vyučování v délce čtyř hodin: *„Bála jsem se toho, že když je unavená, pak má právě ty svoje stavy a afekty.“* Dále jí do školy chtěla dát pocit: *„Ano, víme, že škola bude do jisté míry zátěž, ale škola je v pořádku, je to dobrý a můžeš tam pořídit mnoho dobrýho.“* Věra dbala o to, aby si dcera školu oblíbila: *„Psycholožka nám doporučila na postupné přivykání, radši ať tam není stres. Jakmile pozná, že je to pro ni hrozný, tak těžko jí přesvědčíte o tom, že to není tak hrozný.“*

Marta si vzpomíná: *„... měla jsem obavy z toho, jak to celý bude fungovat, co bude zvládat a co nebude zvládat. Jak se udrží v rámci toho kolektivu, zda se objeví šikana.“*

Haniny obavy vznikaly v období po stanovení diagnózy. Zabývala se myšlenkami, které zohledňovaly budoucnost a fungování mezi dětmi: „*Předtím jsme zažili silné vzdorovité období. Říkala jsem si: Jak to zvládnou, až bude starší? Bude obrovské a co teď. Začne někomu nadávat, bude chtít někoho zmlátit, co já budu dělat? Teď, když je malej, tak to já do té bitky ještě skočím, ale až bude velké, co bude? Nevěděla jsem, co to obnáší, že jo.*“

### **Postoj manžela v procesu integrace**

Věra zmiňuje spolurozhodování o tom, kam jejich dcera bude chodit do školy: „*Manžel nesouhlasil s tím, že to je dojíždění. Manžel si myslel, že když to přežil on, že to přežije i naše dítě. Je pravdou, pokud dítě dojíždí, je to pro něho zátež.*“ Při zvažování kolik hodin by bylo dobré pro Emu, se radili spolu: „*Pro nás bylo důležité, jít na to úplně jinou taktikou než v té škole. Manžel je ten typ, co by převálcoval dítě někdy i k jeho škodě. Ne, teď už je to lepší, teď už ne.*“ Při nedorozumění jejich dcery s asistentkou pedagoga to byl manžel, kdo se podílel na vzájemném domlouvání: „*Potom dokonce manžel musel jít do školy řešit nespolečnou práci Emy s asistentkou a paní asistentka zase nemluvila s náma.*“

Hana se o postoji svého muže vyjadřuje v situacích, kdy se dozvěděli diagnózu: „*Můj manžel se k tomu stavěl jako že pohoda, pohoda. Já jsem věděla, že to pohoda není. Určitě do budoucna, že budou problémy. Že ho nemůžu vzít k běžnému zápisu, že jo.*“ V těžkém období: „*Manžel hlídal Jirku, když jsou spolu, nic neřeší. Chlapi si neradi přiznávají, že v tom je nějaký problém, berou to jinak.*“ Při problémech šel do školy a mužské slovo mělo váhu: „*Manžel řekl: To teda ne, to by se mi tedy nelíbilo v žádném případě, váš kluk to vyprovokoval, dostal co si zasloužil a to v jaké intenzitě...*“

## Důvody a pocity při změně školy

Věra s Martou pro své dítě neměnily školu.

Hana poprvé měnila školu na základě zvážení situace: „*V pololetí se furt řešily nějaké problémy. Vyjádřili se, že ho nechtěj. Jirka se tam vymykal jejich normálu. Rozhodla jsem, že tam už nemůže zůstat. Jirka byl neřízená střela a on jim to tam šíleně narušoval.*“

V druhé škole v druhém pololetí první třídy se změnila situace po ukončení 1. třídy a to s nástupem paní učitelky ve druhé třídě. Hana se snažila najít k paní učitelce cestu, a proto požádala o schůzku: „*Schůzka nebyla o domlouvání, ale o tom, že jsem nevhodně zvolený asistent a to potvrdila paní učitelka, která tam přednesla, že se integrace nezdařila díky mému přístupu. Měla pocit, že mu napovídám při diktátech.*“ Hana byla zklamaná z průběhu schůzky: „*Bylo to hrozně těžký, tohle zkousnout a vyrovnat se s tím, že ti lidi jsou schopni vám takhle házet klacky pod nohy a ta necitelnost těch lidí. To se nedá ani popsat pocitami, co si člověk v tu chvíli myslí. To je obrovská bezmoc.*“ Pak přišlo další rozčarování a to v podobě doporučení k ukončení docházky, které ji přišla oznámit paní z APLA: „*Ted' máte školní povinnost, všichni mluví o integraci, jak je to důležitý, ale ani APLA nebyla schopná to té škole poručit. To odmítnutí jsem probrečela.*“ Hana nechtěla opouštět školu: „*Já jsem si říkala, co se tady nezdařilo? Kluk funguje, v hodinách je aktivní, dokonce se i něco naučil. Neviděla jsem důvod, v čem tam byl problém.*“ Už jen z toho humánního hlediska, co to pro to dítě musí být měnit školy. Každému dítěti dělá problém měnit prostředí. Obzvláště dítěti s AS...“

Paní ředitelka třetí školy ji ve zkušebním pobytu oznámila, že ji nepřijme syna k integraci a ani neudala důvod: „*Paní ředitelka, která pomalu brečela, mi řekla, že mi nemůže říct důvod a že jí to hrozně mrzí a že se tady něco stalo a že jí je to hrozně líto, ale prostě nás tam nemůže přijmout. Nebyla schopná mi to říct, takže jsme bulely obě.*“ Jak to prožívala, popisuje: „*Když jsme ab-*

*solvovali tuhle školu, tak jsem už ztratila všechny možný naděje. Trápilo mě, že mě nebyli schopni pochopit a vyjít vstříc. Dítě bylo schopno, ale jak já ho mám někam zaintegrovat, když jsou mi zavíraný dveře. Bylo to těžký období, ne že by byla ze syna vyčerpaná, ale byla jsem vyčerpaná z těch lidí, jak mi házeli ty klacky pod nohy. Nemohla jsem pochopit, jak dospělí dokážou bejt jakoby zlí svým způsobem.“*

#### **5.4.2 Účastníci integračního procesu**

##### **Seznámení s účastníky integrace před nástupem do školy**

Věra své dceři měla možnost zprostředkovat setkání: *„Předtím se s námi setkaly osobně, jak paní učitelka, tak i asistentka. Dbali jsme na to, aby se Ema s nimi seznámila.“*

U Marty se pro žáky první třídy učitel teprve hledal. Nebylo rozhodnuto, kdo budu učit jejího syna. Velké pozitivum matka viděla v tom, že Karel bude znát svoje spolužáky: *„Protože v té třídě byli synovi spolužáci ze školky, kteří už věděli, jak se k němu mají chovat a věděli, v čem je ta jinakost, atd.“*

Hana seznámila Jirku s učiteli a spolužáky tak, že se dohodla 2x se školou na zkušebním pobytu: *„Nastoupili jsme tam v březnu na dva měsíce na zkušebku a bylo to dobrý... .. a přijala nás na zkušební pobyt.“* Neměnného asistenta pedagoga zajistila tím, že: *„Během první třídy druhého pololetí jsem si dodělala vzdělání pro asistenta pedagoga a neustále jsem hledala školu, která by přijala Jirku a mě do integrace.“*

##### **Jaký by měl být učitel vhodný pro integraci?**

Matka Věra byla potěšena, když zjistila: *„Paní učitelka, kterou získala Ema, tam nastoupila nově a měla zkušenosti právě s výukou takových dětí.“* Měla by být ochotna se setkat s dítětem osobně a pamatovat si, co má dítě rádo: *„... jsou věci, který jí nedělají dobře a jsou věci, který ji naopak těší.“* Při nesou-

činnosti s asistentem pedagoga zaskočit, fungovat a snažit se vyřešit dočasnou mezeru: „... paní asistentka jí s ničím nepomůže, nevysvětlí jí učivo, a že to od ní nechápe. ... Měla jsem z toho dobrý pocit, že tam ta paní učitelka fakt funguje...“ Při problémech nebát se řešit situaci s rodiči: „Nebylo jí hloupý zavolat rodičům a říct jim, že tohle není v pořádku a ať už se to neopakuje.“

Marta by si přála, aby učitelé pochopili, proč mají pracovat metodou strukturovaného učení: „Proč má mít piktoqramy, když vlastně, že jo. Už v první třídě uměl písmena a četl. Nepochopení toho důvodu, proč je mám mít. Prostě to nepochopení, jak je nastavená ta práce s dítětem s poruchou autistického spektra.“ Měla by umět komunikovat a progresivně spolupracovat s rodiči: „Pojďme něco udělat proto, aby to bylo jinak.“ Z negativní zkušenosti Marty si můžeme odvodit, jaký by učitel měl být: informovaný o diagnóze, ochoten se vzdělávat, měl by vědět, jaká je jeho role, k čemu má kompetence a nepřiklánět se k diktátorskému stylu. „U paní učitelky v první třídě byly ty první tři roky velký problém jednak v určení si kompetencí... Paní učitelka vůbec nepochopila, o čem je diagnóza. To, že je někdo ochoten přijmout dítě do třídy neznamená, že je ochoten k tomu studovat ten materiál a je ochoten se k tomu dál vzdělávat, jo. Může si k tomu utvořit nějaký rigidní názor, ze kterého pak už nemíni ustoupit. ... Třída se po třech letech jakoby toho diktátorského stylu dostala...“

Pro matku Hanu bylo důležité, aby paní učitelka měla přirozenou autoritu a aby s integrací souhlasila: „... paní učitelka na něj dokázala působit tak, že on v ní tu autoritu měl a byl schopen jí opravdu respektovat. A všechno dělal, tak jak měl.“ K autoritě přidává přívlastky: „Paní učitelka byla taková normální, nebyla žádná cíťa, byla taková spartánská. Dokázala si s ním poradit, i když on nechtěl.“ Měla by mít pochopení pro přání matek: „... že nechodím s prvním zazvoněním, ale až s druhým. Já jsem řešila to, že když přijdu dřív, Jirka se mi splaší, rozběhá s dětma a zvlčí.“ Měla by mít dobrý zdravotní stav:

*„Zástupkyně byla kamarádka od paní učitelky a oponovala, že paní učitelka má z toho návaly.“ O další paní učitelce říká: „Ve čtvrté třídě nastoupila jiná paní učitelka a ta byla v pohodě. Byla mladá, úplně úžasná a skvělá. S ní se mi podařilo během čtvrté a páté třídy dát ho na plný počet hodin.“ Učitel by rovněž měl vědět, jakou hranici únosnosti má žák s AS: „Trestal Jirku za něco, co není v jeho silách. On vidí, že se všichni baví, tak se taky baví.“ Měl by umět zaměstnat žáky: „Pořád občas nechápe, že v hodinách, kde se nic nedělá, že musí čekat. Už byl za učitelem, aby mu dal práci, ale učitel mu nevyšel vstříc.“ V závěru Hana chválí učitele a školu, ve které je už tři roky: „... teď jsem ve škole, kde jsou všichni k nám vstřícní, příjemní, nehrotěj to a nedělaj z toho žádnou vědu. Protože jsou na to zvyklí, že tam mají děti, které tam mají nějaký problém a mají tam děti s daleko většími problémy než AS. ... Vidím tam i oceňení od učitelů. Jsou rádi, že Jirka funguje sám.“*

### **Pochopení matek o náročnosti učitelské profese**

Marta se snaží paní učitelce pomoci v tom, že se na situaci dívá s více úhlů: *„Ta maminka sama je vyčerpaná, ale ten pedagog bude stejně vyčerpanej, že jo. Jestliže tam nebude mít toho asistenta. Do toho ona má ještě dalších dvacet dětí.“* Chce to paní učitelce zjednodušit: *„Ale už se nedomlouvají jak to přizpůsobit, aby to pro tu učitelku nebylo náročné.“* Při spiknutí svého dítěte s asistentem pedagoga paní učitelku litovala: *„Oni se cítili na stejné lodi, měli to tak a pro tu paní učitelku to nemuselo leckdy být příjemný.“*

Hana v údivu nad náročností učitelské profese říká: *„Víte, jak to ta paní učitelka má náročné? Představte si, ve třídě bylo u jedné paní učitelky sedm dětíček, kluků, každéj jinej věk od první do pátý třídy, Jirka prvňáček a každéj s nějakým problémem.“* V dalším případě projevuje pochopení s učitelkou, která se rozhodla, že nebude respektovat domluvu s žákem AS: *„Třeba paní*

*učitelka neměla svůj den...“ Po doporučení k ukončení docházky se vyjádřila: „Chápala jsem to, že jí to vadí, že je tam cizí člověk.“*

### **Ředitel jako autorita**

Marta měla dobrou zkušenost s ředitelem: *„Musím říct, že tam byl velmi ochotný ředitel k tomu řešit, co se v té třídě děje, jak to funguje nebo jak to nefunguje a co by tam mělo být jinak. Takže ten nám tam dělal mediátora.“* Když zjistila, že to jiné s paní učitelkou nebude: *„Dala jsem si na jednu miskú vah, jó tady je tahle ta učitelka. Víím, že je to hrozný. Víím, že je nekompetentní, ale na druhý straně byli ve třídě kamarádi, byla tam asistentka, která tam fungovala, byl tam ředitel, kterej v případě potřeby zasáhl. ... Ředitel se snaží, aby se to nějakým způsobem posunulo dál a dopředu.“*

První zkušenost Hany s paní ředitelkou byla pozitivní. Další byla v podobě odmítnutí ředitelem přijmout dítě do spádové školy: *„Ředitel se omluvil a vyjádřil se, že jejich škola není vybavená na to...“* Ve druhé škole se přesvědčila, že ochotný ředitel nemusí vždy zůstat aktivním účastníkem: *„Ředitel mě přijal s otevřenou náručí... Ředitel se k ničemu nevyjadřoval a nezasahoval. ... Mrzelo mě, že ředitel, který mě přijal, tam celou dobu mlčel a neřekl ani slovo.“* Ve třetím případě paní ředitelka souhlasila s integrací, ale ve zkušební době jí odmítla: *„Paní ředitelka, která pomalu brečela, mi řekla, že mi nemůže říct důvod a že jí to hrozně mrzí a že se tady něco stalo a že jí je to hrozně líto, ale prostě nás tam nemůže přijmout.“*

### **Jaký je žák s AS?**

Ema má silný odpor ke změnám: *„Do toho zasáhl fakt, že Emě vyměnili učební prostory. ... Ema od začátku plakala po svoji bejvalý paní asistentce.“* Přetažený: *„ ... když je unavená pak má právě ty svoje stavy a afekty“*, má svoji specifickou zálibu: *„Mají ve škole vlastní papírnictví a to je její záliba.“*, ne-



zvládne vstřebat všechno učení, je pro ni vhodné individuální vzdělávání: „*Ve škole nedokázala udržet soustředěnost pozornost, byla taková roztržitá a já měla možnost ty dny, kdy se učila doma, to s ní probrat doučit to. Vysvětlit jí to tak, aby to vlastně pochopila.*“ Je víc unavená z porozumění učiva a ze vztahů s ostatními dětmi: „*Je pro ni mnohem těžší pochopit učení a pak je i víc unavená. ... Pořád ještě neumí s nima spolupracovat, Ema by utahala každého.*“ Školu neprožívá jako radost a je vidět rozdílnost ve výsledku zadaného úkolu od ostatních dětí: „*Písemný závěr zněl, že by u Emy neměli hodnotit úpravu sešitů, jestli píše nad řádek nebo pod řádek, zda píše hezky a jestli dělá háčky a čárky.*“ Nemusí mít ráda svoji asistentku: „*No, a s novou paní asistentkou si od začátku nesydlí.*“ To, že má asistenta, neznamena, že to od ní dokáže pochopit: „*Ema plakala, že paní asistentka jí s ničím nepomůže, nevysvětlí jí učivo a že to od ní nechápe.*“

O Karlovi matka říká: „*AS není na těch dětech vidět a to je to...*“ Nikdy se neví, jestli Karel bude fungovat: „*... co bude zvládat a co nebude zvládat.*“ Díky svému přístupu si umí získat každého na svoji stranu: „*... oni byli ve velmi přátelském vztahu právě kvůli tomu tlaku z toho vnějšku.*“ Karel tím, že je sociálně naivní se snadno může stát obětí nebo agresorem šikany: „*Protože největší obavou, že jo, v tomto okamžiku je šikana. Nebyla v první třídě, ale ta je teď ve čtvrté třídě. To je teďka velké téma. To, že je sociálně naivní, že se nechá navádět, atd.*“ Ve svém volném čase se stýká raději s dospělými: „*V mimočasových aktivitách má radši dospělý. Jsou pro něj jednodušší a čitelnější. S těma vrstevníky je to jakoby těžký.*“

Jirka nedokáže akceptovat určitý druh chování: „*Některé děti vykřikovaly a Jirku to vytáčelo.*“ Díky své přirozenosti vytváří nedorozumění: „*Takže on měl konflikty s těma dětma.*“ Oblíbenou školní činností Jirky je běhání: „*Jirka se s dětma zapojil, lítal s něma jak blázen.*“ Neumí se dívat na někoho, jak běhá: „*A teď si představte moje dítě, které je taky tak aktivní, vidělo taky někoho*

běhat.“ Zpočátku není zvyklý dělat, to co dělají ostatní: „*Byl zvyklý i ode mě, že má dělat to samý co dělaj ostatní. Když všichni ostatní otevřou sešity... Ze začátku se to nedařilo.*“ Taky má rád dostatek času na vypracování úkolu: „*Pokud nestíhal například při matematice dodělat práci, což se mu dost často stávalo, tak ho to strašně vytáčelo.*“

Jirka nedává svoje pocity najevo: „*V hodině nedával svoje pocity najevo, ale po hodině byl schovaný za dveřmi...*“ Nesmí se nechat rozjet. „*On, když se rozjede, tak z toho vznikne nějaký průšvih.*“ Jenže ne vždy se to podaří, potom potřebuje vybit svoji energii: „*Tenkrát vzal tu knížku, vyběhl na chodbu a praštil s ní.*“ Má rád, když má naplánovaný úkol: „*A ona věděla, že Jirkovi je potřeba říct: Budeš vyvolanej při čtení jako třetí a stačilo to.* Privilegovaný: „*Plný počet hodin byl dobrý v tom, že ty děti přestaly na něho ukazovat jako na nějakého privilegovaného. Ptaly se, proč Jirka už jde domů?*“, je vyčerpaný: „*Ve škole si to Jirka hlídá a o to víc je vyčerpanej za ten den.*“, má tendence se vyjadřovat k učivu a k tomu, co si o tom myslí: „*... má potřebu komentovat učení a tematiku, které rozumí.*“ Jiné učivo potřebuje vysvětlit. Někdy je moc upřímný, situace, které ostatní berou jako samozřejmé, se pro něho stávají v některých případech nesrozumitelné: „*Jemu, když se něco vysvětlí a pochopí to, tak to potom dělá.*“ Stresovaný a nervózní, pokud je na něho nakládáno víc, než unese: „*Proto jsme zvolili míň hodin, aby ho to nevyčerpávalo a aby neměl potřebu se po nikom vozit.*“ Ulevující si v agresivitě, někdy mu vadí přítomnost asistenta: „*Ona na jednu stranu moje přítomnost ho trošku rozčilovala, furt se cejtil pořád pod kontrolou. Byl ze mě nervózní a byla jsem pro něho velkej hromosvod.*“ Neuznávající učitelskou autoritu: „*Ze začátku mi připadalo, že on neměl z nikoho takovej respekt jako za mě.*“ Postupně se Jirkova vlastnost respektování autority vyvíjela: „*... paní učitelka na něj dokázala působit tak, že on v ní tu autoritu měl a byl schopen jí opravdu respektovat.*“ Je ochotný se za někoho postavit: „*Jirka se zastal jedné dívenky ve škole, když ji jeden kluk*

ubližoval.“ Je rád sám: „*Když si doma dělá svoje úkoly, nechám ho úplně samotného a on si dělá ty svoje věci a je šťastnej.*“ Díky usilovné a trpělivé práci všech účastníků integrace: „*Je ochoten fungovat...*“ Dokáže i ustoupit, ale musí se mu to vysvětlit. „... *někteří učitelé mají svoji pravdu, a že je na něm, aby ustoupil. A on teda řekne, tak teda jo. ... V některých věcech uvažuje jak běžný člověk.*“

### **Konflikty dětí s AS s ostatními dětmi ve škole**

Matka Věra si vzpomněla na příhodu, kterou řešili se školou: „*Pak jsme tam měli konflikt s jednou holčičkou, která je dost problémová. K Emě si dovolila právě až jako fyzicky...*“ Ema, když je s dětmi, má neustále nutkání jim organizovat zábavu: „*I přestože chce, nevidí, že ty děti jsou zabavený. Ona to nevnímá a pořád jim organizuje činnost. Pořád ještě neumí s nima spolupracovat...*“

Marta měla tu zkušenost, že její dítě bylo středem šikany: „... *tak jak Karla vidí, chce si to ošahat, co to je za člověka. Kam až můžu dojít. V tom si našel tam spřežence v jednom spolužákovi, který ho v tom podporuje, co má Karlovi říct, aby Karel udělal, atd.*“ a taky je tam počátek toho, že on sám se může stát agresorem: „*To, že je sociálně naivní, že se nechá navádět, atd.*“

Hana u svého dítěte urovnávala mnoho situací: „*Takže on měl konflikty s těma dětma. Přišel k tomu klukovi a řekl: Přestaň křičet! On nepřestal. Tak mu jednu plácnul.*“ Pak, když se stala asistentkou pedagoga, tak to viděla z té pracovní stránky: „*Já jsem celou velkou přestávku běhala za svým dítětem a hlídalo ho, aby náhodou do nějakého dítěte blbě nestrčil nebo aby tam nedošlo k jiným konfliktům. To bylo ještě to období, kdy neuměl navazovat kontakty.*“ Jirka se v páté třídě gentlemany zastal dívenky: „*Jirka má nařizeno: Hele, neper se, na obranu můžeš. No, a ten kluk uhodil první. Takže Jirka se do něho pustil.*“

### **Zkušenost s fungováním asistenta pedagoga**

Věra měla v první třídě dobrou zkušenost se spolupracujícím asistentem: *„K našemu prostě velkému štěstí bylo, že naše paní asistentka měla vnuka s AS, takže tomu rozuměla. ... Opravdu byla skvělá.“* Ve druhé třídě místo ní přišla jiná asistentka: *„Asistentka byla opět v důchodovém věku, bývala učitelka češtiny, ale byla úplně mimo, ta nevěděla, která bije o AS. ... Nová paní asistentka nezafungovala jako asistentka. Místo toho, aby pomáhala Emě, tak po Emě chtěla, ať jí vysvětluje, jak to dělaly v minulý třídě.“* Nedůvěra nové paní asistentky v diagnózu dotlačila Věru k tomu, že musela jít se svou dcerou na další vyšetření: *„Ne učitelka, ale asistentka s tím měla problémy. Zdálo se jí, že by Ema měla být jako všechny ostatní děti. S tímhle měla problémy, takže jsme to museli řešit, no. No, ale museli jsme to řešit tak, že pak musela jít na další test...“*

Marta má zkušenost: *„... že o těch přestávkách tam spíš ten asistent pedagoga funguje jako krotitel těch běžnejch dětí než, aby tam byl nějakým způsobem nápomocnej tomu mému synovi. Je to, ale zároveň jakoby v pořádku, že on je asistentem pedagoga, není osobním asistentem...“* V době nedostatečné autority paní učitelky: *„Naopak tam docházelo k tomu, že ta asistentka měla tendenci ho bránit před tou paní učitelkou, takže oni byli ve velmi přátelském vztahu...“*

Hana, když viděla, kolik stížností se valí na jejího syna, zareagovala: *„... když se to začalo kazit, platila jsem mu asistentku, která tam byla jen konkrétně k němu.“* O problémech s tímto asistentem se nezmiňuje. Dá se předpokládat, že vztah byl na dobré úrovni. Potom v roli asistenta pedagoga se snažila o spolupráci: *„Požádala jsem ředitele, aby mohla být svolána nějaká schůzka, kde bychom probrali tu naši vzájemnou spolupráci. Aby mi řekla, co ona ode mě jako od asistenta vyžaduje.“*

## **Důležitost integrace**

Věra hodnotí integraci u Emy jako plnohodnotnou, i přestože má nyní ve třetí třídě větší problémy než v první. Důležitost integrace vidí především v tom, že Ema: „... se učí vybírat si sama okruh lidí a ten, který si nevybírám, už umí zvládat relativně dobře. Ví už, že jsou nějaký principy chování a nějaký principy fungování ve skupině. Ne, vždy se jí to daří. Někdy vypluje na povrch, že opravdu má Aspergru. To se někdy stane a bude stávat. Obzvláště, když je unavená, to se špatně ovlivňuje. Ale myslím si, že když není unavená a není toho na ni moc, tak už je to tak, že na ní nepoznají, že má nějaký handicap, no.“

Marta došla k závěru, že v určitý okamžik výchovu svého syna musí předat někomu dalšímu: „To dítě nikdy nebude samostatný. Protože ta matka nemá motiv k tomu, aby to dítě bylo samostatný.“ A ovoce integrace je odpovědí na to, co dopředu nelze zjistit: „... a nedá se to nikde stanovit, jestli dítě s Aspergerovým syndromem bude žít samo nebo nebude, to nikdy nevíme, že jo.“

Hana se o významu integrace vyjadřuje v době, kdy Jirku doma individuálně vzdělávala a než si našla pro něho novou školu: „Tam bylo důležité, aby se naučil žít ten život. Aspergerův syndrom je o tom, že oni neumějí žít ten život, že jo. To se musí naučit. Začlenění mezi děti bylo pro mě hrozně důležité. Dospěla jsem k názoru, že rutina základky mu pomůže v tom, jak to v běžném životě funguje.“

Jirka chodil do školy 4 hodiny týdně. Paní doktorka v APLA vedla Jirku jako těžký případ s dodatkem nezvladatelně těžký případ. Hana hodně stála o to, aby byl co nejvíc se svými spolužáky: „Udělala jsem šílený bugr, protože to postrádá veškerou integraci, že jo. O jedné hodině a malinkaté přestávce se to dítě vůbec nemůže s ostatními vrstevníky jakkoliv sblížit.“

### 5.4.3 Odlišnost výchovných prostředků

Věra odlišnost výchovy vidí v důležitosti nastavení a dodržování hranic a pravidel, co se smí a nesmí: *„Myslím si, že úplně nejzákladněji se výchova liší v tom, že opravdu je to hodně o hranicích u dítěte. Hranice si nastavuje s pomocí dítě k tomu prostředí venku, prostě k ostatním lidem a je to myšleno ve smyslu ochrany. ... Dítěti nastavovat hranice opravdu citlivě, ale když už se nastavěj, tak je dodržovat...“* Věra si vzpomíná, že Ema ji neustále nutila přemýšlet nad novými strategiemi: *„Co musím, co naopak nesmím, co jí naopak fakt vadí. Co jí přetíží, co jí pomůže a hájila jsme to. ... Všichni jsme se snažili všema způsoby, dokud to nějak fungovalo motivovat. Je docela těžké hledat nový a nový způsoby motivace. Děti s AS často nemají náladu, nechtěj, nic je nebaví a nejdou utáhnout na vařenou nudli.“*

Marta v souvislosti s výchovou mluví rovněž o důslednosti a dodržování hranic: *„Jasně nastavený hranice a pravidla... Ne, že by náš syn byl tak rigidní, tak to není, ale je proto, aby to bylo srozumitelný a proto, aby se líp orientoval. ... To co si vybuďoval v nějakých pěti letech, že některé věci jsou přípustné a jiné jsou nepřípustné a to opravdu silně nepřípustný, to mu pomáhá doted' k samostatnosti.“* Dále se zmiňuje o potřebě jednoznačného jednání: *„... rodič, který to sám v sobě nemá vnitřně uspořádaný, je pro dítě s AS hrozně nečitelný. Když člověk projevuje svoje emoce, pokavaď je opravdu naštvaný, tak to musí být to opravdové naštvání.“* Pak dodává, že matka by si měla umět říct o pomoc a naučit se říkat dětem ne: *„Je potřeba naučit se říct o pomoc. I říct těm dětem, tohle to fakt ne. Ono to většinou tím začíná, tam je někde ten bludnej kruh. Udělám všechno proto, abys neplakal. Když jsou v zajetí toho stereotypu pečování, tak tam není cesty ven.“*

Ve vědomí Marty převládá životní postoj: *„Často ty matky to vezmou, jako že se pro to dítě obětují a v ten okamžik je to špatně. To dítě nikdy nebude samostatný. Protože ta matka nemá motiv k tomu, aby to dítě bylo samostatný.“*

*Došla jsem k závěru, že v určitý okamžik tu výchovu svého syna musím předat někomu dalšímu.“ Pro dítě je pozitivum, když rodič odejde do práce: „To je to, čemu rodiče nerozumí, že odejít do práce je ku prospěchu toho dítěte. Vy získáte nadhled nad tím dítětem. Přestanete řešit banality, protože na ně nemáte čas a prostor.“ Snahu Karla něco naučit komentuje: „... já jsem si myslela, že on tuhle dovednost nemá. On ji najednou potřeboval, tak ji měl. Často my se je snažíme něco je naučit a ono to nepadá na úrodnou půdu, protože to nepotřebují.“*

Hana se k rozdílnosti výchovy vyjadřuje: *„A abychom tyhle ty děti donutily k nějaký činnosti a k běžným pravidlům, který jsou pro ten život důležitý, tak je pro ně důležitá motivace.“* Mít na něho něco, co platí: *„Musela jsem mít na něho nějakýho strašáka.“* Vymezit pravidla: *„Všichni mají určitá pravidla, podle kterých se řídí. A když se on nebude řídit podle pravidel a bude se vymykat normálu...“* Snažit se o jasně daný řád a jeho soběstačnost: *„Najela jsem na režim pravidelností a Jirkovi to dělalo jen dobře. ... Je potřeba se naučit mít prostor pro sebe. Snažím se o to, aby byl co nejvíce soběstačný, a postrkuju ho k tomu.“* Učit ho diplomatickým schopnostem: *„Taky jsem mohla říct, že konflikt s učitelem je nefér, ale když do toho budu šťourat, pak by se to mohlo vůči tomu dítěti otočit. Raději se uchlácholím. Tomu dítěti to viditelně nezaškodí, když zažije takový situace.“*

### **Pocity a prožitky v roli matek dětí s AS**

Většina reakce na nepochopení okolí, byla: *„Takže to bylo těžký, taková frustrace. Pro mě to byla taková izolace dvojité. Když mají holky malé děti, tak se sdílejí, scházejí se a my jsme tohle moc nemohly. ... I manžel jakoby to hůř chápe, hůř to pobírá a hůř se to s ním sdílí, takže pak je tam ta frustrace tadyhle toho směru, že ta žena to nemůže sdílet s manželem.“* Ve vztahu k Emě pociťovala samotu: *„Ve vztahu k Emě jsem se cejtěla hodně sama v tom, všem.“*

*Je to takový, když se narodí dítě a je úplně všechno v pohodě, tak se z něho všichni radují.“*

Ve školním roce Věra s velkým nasazením bojovala, aby si Ema školu oblíbila a to jí vyčerpávalo: *„Já jsem byla více méně taková nasazená pro tu školu a z toho jsem potom byla unavená. ... Občas jsem byla taková máma asi jako pořád na trní. Dvakrát se mi stalo, že mi volali ze školy, když Ema se nějak zasekla kvůli něčemu, tak jsem se jí snažila domlouvat telefonem. Tak to bylo takový napětí, jestli všechno probíhá v pořádku a tak.“* Matka se snažila podpořit dceru svým postojem: *„Samozřejmě, když tam bylo něco, co pro ni bylo těžký, tak to jsem to prožívala taky těžce. ... Chválila jsem jí a prožívala jsem tu radost s ní. Myslím si, že vlastně větší radost jsem prožívala já než Ema, protože Ema tu školu jako radost neprožívala. Každý den jsem si uvědomovala, jak je to dobrý, že to zvládla.“* Při změně asistenta pedagoga, Ema ztratila zájem o školu a matka prožívala: *„Je mi z toho smutno. To mě hrozně mrzelo a měla jsem pocity marnosti. Všichni jsme se snažili a najednou se všechno ztratilo. Ať děláme, co děláme, prostě ta škola je vžitá jako špatná, tak to mě bylo hrozně líto.“* Věra měla radost z toho, když viděla i malinkaté krůčky zlepšení: *„Mám z toho radost. Je to náročný, pro mě je to náročný.“*

Marta označila výchovu za namáhavou: *„Byla to velká námaha, ještě v souvislosti s tím druhým sourozencem. Určitě je to pro člověka namáhavý v tom, jak si to v sobě jakoby uspořádal, co je v ten okamžik prioritní...“* Marta, i když pojmenovala výchovu za namáhavou, na další pocity si nevzpomíná. Vybudovaný krizový scénář, co se stane, jí dává jistotu, že o všechny je a bude dobře postaráno.

Matka Hana mluvila o pocitu z výchovy v souvislosti, když její dítě bylo označováno za drzé, aktivní a nevychované: *„Bylo mi to líto, plakala jsem kvůli tomu. Říkala jsem si, proč zrovna já?“* Dále si vzpomněla, že u svého dítěte prožila, že: *„Tak to jsem byla ta matka, která se vytočila a běhala doma*



*s vařečkou jako každá máma, když jí rupnou nervy. Pak jsem zjistila, že to vůbec nemá smysl, protože jsem nechtěla v něm tu agresivitu podporovat. Nechtěla jsem, aby byl agresivní.“ Další pocity Hany reagují na události během procesu integrace. Svoji vyrovnanost v oblasti výchovy odůvodňuje: „Já nejsem ten typ, co by chodil kolem horké kaše. Snažím se to, co jde vyřešit hned. Jinak se ptám: Stojí mi to za to, se s tím trápit? Tak to spíš nechám bejt, než aby to řešila. Tím je to vyřešená věc a dál se tím nezabývám.“*

### **Vnímání odlišností z okolí a reakce matek na okolí**

Kamarádky Věry to nedokázaly pochopit: „*Holky mi říkaly, že Emu moc šetřím, že je rozmazlená, že ji moc ustupuju a dovoluju. Mrzelo mě to, bylo to pro mě moc těžký. Lidé kolem mě měli spoustu rad, než nám diagnostikovali aspergra.*“ Další reakce kamarádek: „*Jé, vy jste přecitlivělí. Každý pod tím vidí něco jiného. Kdybychom byli všichni diagnostikovaní, tak bychom měli všichni nějakou diagnózu. Ted' už jsem taková odolnější.*“ Když soused vynadal Emě, matka se ze začátku s tím nemohla vyrovnat: „*Byla jsem z toho špatná, ale ted' už mě málo co rozhodí. Jsem obouchaná tím, že už jsem si to tolikrát prošla.*“

Marta se cítila ve výchově dotlačována k určitému výkonu: „*... protože na vás pak tlačí školský zařízení, co všechno by to dítě mělo zvládat a to je jeden tlak. Tento tlak se střetává s myšlenkami: Mám to ještě po tom dítěti vyžadovat? Mám to tak postavený jen já, není ten tlak na to dítě příliš velký?*“ Nejprve okolí vysvětlovala, proč je to tak a ne jinak: „*Takže tyhle tlaky z vnějšku jsou nepříjemný. Z počátku jsem měla tendenci tomu okolí to vysvětlovat, proč to tak je, což dneska už vůbec nemám. Protože to byla zátěž na mně, vysvětlovat proč vlastně tohle to, tam je.*“ Reakce okolí byla a je pro ni nepříjemná: „*Pro ty rodiče je frustrující i pro mě, že okolí nechápe, co se děje a neumí s tím pracovat. AS není na těch dětech vidět a to je to, co je pro toho rodiče prostě stresor. ... Ta výchova, že jo, není uzavřená, ta výchova probíhá v rámci okolí,*

*protože vy musíte vychovávat v rámci nějakého celospolečenského tlaku. Vaše dítě musí nastoupit do první třídy...“*

Okolí Hany Jirku považovalo za dítě: „... *hrozně aktivní, které je drzé a nevychované. Bylo mi to líto, plakala jsem kvůli tomu. Říkala jsem si, proč zrovna já?*“ Paní doktorka Jirku pojmenovala: „... *jako těžký případ s dodatkem nezvladatelný těžký případ.*“

#### **5.4.4 Diagnóza a reakce na ni**

Věra si všimla jiného chování u Emy než u ostatních dětí a projevů, které se Ema nikde nemohla naučit: „*Pak co mě usvědčilo, bylo, když byla starší a viděla jiné děti, vzala si nějaký svoje hračky a utekla. Utekla se schovat. A když na ni nějaké dítě šáhlo, tak z toho měla hroznou paniku.*“ Po předběžném diagnostikování nejprve ve třech letech, se diagnóza za rok potvrdila: „*Za rok nám to potvrdili v APLA.*“ Toto období kolem diagnózy označuje jako těžké: „*Bylo tam málo úlevových chvil a radostí. Bylo to hodně o vydávání energie a moc mi chybělo takový to klasický jako že jak se ty mámy úplně tak spontánně tulej s těma dětma...*“

Marta cíleně hledala, proč je Karel jiný: „*První psychologické vyšetření proběhlo ve dvou a čtvrt roce s tím, že to vůbec nebylo uzavřeno jako porucha autistického spektra.*“ Z výsledného závěru viděla, že je tam celkové nepochopení, proto vyhledala jinou paní doktorku: „... *jako první mluvila o poruše autistického spektra. Byl tam hodně signifikantní silný manýrismus, mávání ručičkami při radosti.*“ Po nějaké době navštívili další paní doktorku: „*Pak jsme dostali diagnózu nebo podezření na diagnózu, když synovi byly tři a půl roku respektive bylo to těsně před vánocemi.*“ Vyšetření v APLA ji potvrdilo podezření: „*Pak následovalo další diagnostické vyšetření, kdy jsme se dostali do APLA a poté byla diagnóza provedena velmi rychle.*“ Marta popisovala určení diagnózy jako vysvobození: „*Určení diagnózy bylo pro nás vysvobozením. Samozřejmě, že člověk si říká u všech diagnóz, jestli náhodou nedošlo*

*k mýlce. U člověka je to vždycky, ale určitě to bylo, poznej svého nepřítele. Pomohlo nám to k pochopení, proč reaguje v běžných situacích jinak než reaguje běžný dítě.“*

Hana pro problémové chování Jirky musela měnit i mateřské školy: *„Skončili jsme ve školce, kde paní ředitelka měla hodně dětí s různými poruchami a první taková naše diagnóza byla ADHD.“* Jenže ve školce děti s touto diagnózou měli a její dítě se chovalo odlišně než tyto děti: *„Poradili mi, abych třeba dejme tomu i vylučovací metodou se utvrdila v tom, co to je. Tehdy nás nasměřovali na APLA ... .. a bylo z toho usouzeno, že je to Aspergerův syndrom.“* Hana se diagnózu dozvěděla před vánoce: *„Pro mě to byl nejdřív šok. ... Během vánoc jsem se na internet nedostala a byla jsem s tím jakoby sama, tak to byly ty pocity hrozný. Viděla jsem to hrozně černě, úplně se mi zhroutil svět. ... Cítila jsem velkou zodpovědnost za něho a říkala jsem si, co teď. Pocity byly hodně nepříjemný. Bylo to takový, že v tu chvíli jsem nevěděla.“* Hanin manžel měl k tomu osobní přístup: *„Můj manžel se k tomu stavěl jako že pohoda, pohoda. Já jsem věděla, že to pohoda není. Určitě do budoucna, že budou problémy. Že ho nemůžu vzít k běžnému zápisu, že jo.“*

#### **5.4.5 Jak subjekt popisuje realitu?**

Všechny matky byly velmi ochotné, projevovaly mi soustředěnou pozornost a snažily si vzpomenout, jak to tenkrát bylo. Na konci se mě každá zeptala, jestli je to opravdu vše, co potřebuji. Dávaly mi prostor pro to, abych mohla být s jejími příběhy a abych se mohla účastnit toho, co prožily. Zajímavé bylo, že dvě matky z těch tří mi tvrdily, že do mého vyprávění nezapadnou, protože neprožívaly klasickou stresující výchovu. V bakalářské práci mají oslovené matky jedinečnou úlohu a jsem jim moc vděčná, že mi daly možnost setkat se a strávit s nimi určitý čas, moc jim za to děkuji.

Věra realitu popisuje s postojem toho, kdo má rád vzdělání. Sama i přes svoji vytíženost studuje a přála by si tuto zálibu předat dceři. Matku velmi mrzí, že se tak nestane. Věra tu část, kdy se Ema zlepšuje ve hře se svými vrstevníky, popisuje s hrdostí. Jako máma vidí posun v tom, že Ema už ty situace lépe zvládá. Věra při pohledu do minulosti odvíjí nitku, která má určité fáze a okamžiky, které se snaží co nejdetailněji popsat.

Matka Marta ví, že má dítě, které je jiné a že mnohé věci nezmění. Realitu popisuje s pokorou a vírou v samostatnost dítěte. Moc by si přála, aby její syn byl soběstačný a uměl si ve všech situacích poradit. S velkou radostí popisovala situaci, kdy si Karel dokázal poradit sám. Ve vzpomínkách se vracela systematicky ke dnům, kdy to všechno začalo. Občas si uprostřed věty na něco vzpomněla, a bravurně a bystře obrátila směr do předcházejícího děje.

Hana i přesto, že to pro ni v minulosti nebylo jednoduché, popisuje realitu s velkým pochopením pro druhé. Zastavuje se u věcí, které ji samotnou zarazily a nehledá na ně odpověď. Jednoduše se tak stalo a život jde dál. Ano, zkušenosti ji naučily žít v přítomném okamžiku, netrápit se pro budoucnost a nepřemítat zahořkle o minulosti. Vše konstatovala, tak to bylo a teď se mám dobře. Její svěží humor s kladným emocionálním nábojem přítomného okamžiku byl strhující. Od chvíle, kdy jsme začaly dělat rozhovor, jsme se až na výjimečné situace, které se týkaly zklamání z lidí, smály a těšily se, jak je život pestrý a kolik zajímavých chvil může zažít paní učitelka s dítětem s AS. Vyprávění měla v souvislostech podle témat, ne podle chronologické posloupnosti. Výzkumné otázky se musely více konkretizovat, ne z důvodu nepochopení, ale protože odpovědi tématicky skončily někdy v přítomnosti.

Rozhovory jsou přepisovány strukturovaně bez gramatických úprav.

## 6 Interpretace a diskuse výsledků

Cílem výzkumu bylo popsat integraci dětí s Aspergerovým syndromem do základní školy z pohledu matek. Jednalo se o matky dětí vysoko funkčního AS aktivního typu. V jejich příbězích jde o čas, než žák s AS dozraje a vybuduje si svoje fungování uprostřed sociálního světa, kterému nerozumí.

Nyní se budu snažit shrnout výsledky z analýzy dat na otázky představující individualitu dítěte a odlišnou výchovu matek dětí s AS a základní výzkumné otázky vztáhnout k poznatkům předneseným v teoretické části.

### **Jak jste dospěla k tomu, že Vaše dítě má AS?**

Dvě matky zaznamenaly příznaky ještě před nástupem do mateřské školy. Jedna viděla u dítěte projev chování, které se nikde nemohlo naučit. Díky chápavé psychologce byla po roce odeslána do APLA, kde došlo k potvrzení diagnózy. Druhá matka to štěstí neměla, ale cíleně hledala paní doktorku, která by jí vysvětlila, proč její dítě jedná v běžných situacích rozdílně než ostatní děti. Paní učitelky v mateřské škole si u jejich dětí všimly, že se chovají a vyjadřují jinak. Dokonce, když matka přišla s diagnózou ADHD, paní učitelky matku přesvědčily, že dítě tuto diagnózu nemůže mít a poradily jí, aby třeba i vylučovací metodou zjistila, co to je a nasměrovaly ji na APLA.

Pro jednu matku diagnostika přinesla úlevu, vysvobození, poznání, jak se jmenuje její nepřítel. Další matka, která měla všímavou psychologku a čekala, až její dítě povyroste, prožívala období kolem diagnostiky jako hodně těžké s velkým vydáváním energie bez radostných chvil. Matka, která předtím nehledala, ale bylo jí doporučeno navštívit APLA, po diagnostikování prožila šok s černými myšlenkami a úplně se jí zhroutil svět. Vnímala velkou odpovědnost za dítě a nevěděla co teď. Dostavovaly se jí pouze nepříjemné pocity.

Podle Bohumily Baštecké (Baštecká, B. a kol. 2005, str. 55) je jednotkou přežití společenství. Toto odůvodnění vychází z evoluční psychologie, která rozumí genetickému základu člověka jako připravené prázdné nádobe, která se během života naplňuje podle obklopujícího prostředí a to prostředí by mělo dát prostor k tomu, aby člověk mohl žít mezi lidmi a učil se jich napodobovat, akceptoval jejich uznání a přijetí, pomáhal jim a očekával od nich pomoc.

Děti s AS jsou rovněž prázdnými nádobami, které zůstanou prázdnými, pokud se nenajdou všímavé paní učitelky v mateřské škole, chápající psychologka, pracovníci APLA, atd. Mají svůj svět, kterému sami nerozumí a neumějí si říct, co potřebují, protože to sami nevědí. Pro nezvladatelnou sociální situaci volí jakoukoliv vyrovnávací nebo kompenzační strategii, která jim nepomůže vyřešit to, co se děje.

### **V čem si myslíte, že výchova dítěte s AS je jiná v porovnání s rodiči, kteří mají děti bez syndromu?**

Matky na prvním místě zmiňovaly odlišnost výchovy především v nastavování pravidel a vymezování hranic. Pravidla dětem s AS slouží k orientaci, co se smí a nesmí. Hranice ukazují, co je jejich mírou únosnosti a tím se učí ochraňovat sebe. Vymezené hranice je potřeba dodržovat důsledně a nezapomínat na ně. Dalším mnohokrát skloňovaným slůvkem matek byla motivace. Dvě matky ji použily ve smyslu motivace pro dítě a jedna matka pro ostatní matky, aby se snažily svoje děti vést k samostatnosti.

Mezi důležité výchovné vlastnosti matky určily důslednost a pravidelnost. Do výchovných strategií by zařadily mít na něho něco, co platí, dát mu prostor být sám se sebou, uspořádat si, co je v daný okamžik prioritní, jednoznačně vyjadřovat emoce, vysvětlovat a objasňovat, co se od něho očekává v sociálních interakcích.

Matky období intenzivní výchovy prožívaly různě: Jedna jako období frustrace a dvojité izolace od kamarádek, které mají stejně staré děti a od manžela, který to hůř chápe. Ve vztahu k dítěti se cítila hodně sama. Během školního roku prožívala únavu z vysokého nasazení a radovala se z úspěchů své dcery. Při změně asistenta pedagoga, Ema ztrácí zájem o školu. Matku to hodně mrzí a přicházejí pocity marnosti z toho, že škola je vžitá jako špatná, ať dělají, co dělají.

Další matka označila výchovu za namáhavou v souvislosti s tím druhým sourozencem. Díky své životní zkušenosti se snaží, aby její dítě žilo samostatným životem. Má vybudovaný krizový scénář, co se stane, když. Ten jí dává sílu do přítomnosti a odhání ji pochybnosti z budoucnosti.

Poslední matka se ve větší míře zmiňuje o pocitech, které ji přichystal vzdělávací systém v integračním procesu. Vyrovnanost v oblasti výchovy odůvodňuje její povahou, snaží se věci vyřešit ihned a neodkládat je na zítřek. Sama sebe se ptá, jestli má smysl se s tím trápit, když to nejde ovlivnit k lepšímu.

Dvě matky ze tří se zmiňovaly o svých manželech. Jedna se spolurozhodovala se svým mužem o způsobu integrace a manžel měl i možnost se podílet na řešení nespolupráce své dcery s asistentem pedagoga. Druhý muž řešil situaci s jeho synem a to velmi úspěšně. Kategoricky a jasně všem řekl, co si o tom sporu myslí a už nebylo třeba cokoli dodávat. Manželka druhého muže chválí, v těžkých obdobích hlídal syna a ona si mohla odpočinout. Taky říká o manželovi, že když je se synem, tak nic spolu neřeší a nevidí žádné problémy.

Dítě s AS je nejčastěji označováno jako drzé, nevychované a aktivní. Matka se setkává s různou reakcí okolí. Kamarádka jí říkala, že je přecitlivělá a ve výchově moc ustupuje a dovoluje. Soused její dceři vyhrožoval, matka z toho byla nešťastná, ale teď už je otlučená. Druhá matka pocituje tlaky, které působí z okolí na dítě, co všechno by mělo umět a přemýšlí, zda jsou požadavky na dítě přiměřené anebo ten tlak už je příliš velký? AS není na dětech vidět, ne-

chápaní okolí, do kterého přiřazuje i příbuzné, velmi působí na matky a z toho vznikají stresující situace. Výchova z pohledu matky není uzavřená, probíhá v rámci celospolečenských nároků.

Matky celou dobu výchovy prožívají nepochopení. Nejdřív nerozumí svému dítěti, proč se chová jinak než ostatní vrstevníci. Když už ví, proč se chová jinak a začnou to respektovat, jejich okolí vyžaduje, aby reagovalo podle společenských pravidel, a když už se matky vyrovnají s tím, že to řešit nebudou a okolí v některých případech začne akceptovat odlišnost, začnou požadavky ze strany systému školního vzdělávání. Dvě matky přijímají praktickou pomoc ze strany manžela, ale v oblasti porozumění mají odlišné postoje, manžel nevidí problém. Druhá matka označuje vztah za izolovaný, protože to manžel hůř chápe.

Při nástupu do první třídy matky měly obavy z toho, jak jejich dítě bude fungovat, poradí si v kolektivu, objeví se šikana? Bude žít samostatný život? Zvládne vyučování v délce čtyř hodin? Bude někomu nadávat a bít ho bez příčiny?

### **První otázka vztahující se k integraci souvisela s hledání školy: Jak probíhalo hledání školy?**

Matky se snažily o to, aby základní škola splňovala jejich kritéria a představy. Za tímto účelem dvě oslovily spádovou školu, třetí matka oslovila spádovou školu poté, když hledala pro své dítě školní zařízení při odchodu z autistické třídy. Ve dvou případech ze tří byly matky odmítnuty z důvodů oznámení ze strany ředitele:

- odmítnutí snížení počtu žáků ve třídě,
- nedostane peníze na asistenta pedagoga,
- škola není vybavená pro integraci a ani nemá školního psychologa.



Ze zákonného hlediska školského zákona § 36 odst. je spádová škola povinná přijmout dítě, v němž má žák místo trvalého pobytu. Kromě snížení počtu žáků ve třídě, škole je to doporučováno, ale nemůže se to po ní žádat, ředitelé neměli pro své jednání právní zakotvení. Matky mají možnost se zeptat přímo u zápisu, jakým způsobem mají řešit odmítnutí spádové školy, ta by jim měla dát konkrétní informace, kde, kdy a jakou formou se mají obrátit se svým nesouhlasem proti rozhodnutí spádové školy. Záporné odpovědi, které dvě matky dostávají v rámci integrace, je neodradí, čelí jim statečně a pouštějí se do hledání školy s velkou energií. Kdopak by chtěl dát dítě, tam kde ho nechťejí?

Odmítnuté matky se pomocí internetu snaží získat co nejvíce informací o školách v okolí. Jedna matka objevila na internetových stránkách koncepci školy, která ji zaujala. Sjednala si schůzku s výchovnou poradkyní a na základě setkání s ní se rozhodla, že její dítě bude navštěvovat školu 16 km vzdálenou od bydliště.

Druhá matka celkově oslovila pět škol, zrealizovala tři schůzky se dvěma ředitelkami a jedním ředitelem. U čtvrté školy se rozhodla, že si nebude školu vybírat podle ředitele, ale po zjištění informace ohledně počtu žáků ve třídě a atmosféry třídy si sjednala schůzku s paní učitelkou a až po jejím svolení k integraci kontaktovala vedení.

Poslední matka i přesto, že měla možnost dát dítě do spádové školy, která přijímala děti z mateřské školy zřízené při základní škole, chtěla pro syna to nejlepší. Dva roky dopředu obcházela školy v okolí a účastnila se dnů otevřených dveří a ptala se. Po zvážení situace se přiklonila pro spádovou školu.

Ze zkušeností matek vyplývá, že je důležité si dopředu určit strategii hledání školy a připravit se na to, že to nebude jednoduché. Matka dva roky obcházela školy v okolí, čím více informací o řediteli, paní učitelce, atmosféře školy, výchovné poradkyni a individuálním přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami získala, tím lépe. V mnoha případech není možné, aby jim ředi-

tel dokázal odpověď na všechny jejich otázky, protože on sám nemůže vědět, kolik mu v konečné fázi nastoupí žáků do třídy, rovněž nelze odhadnout, jak se budou mnozí žáci projevovat v první třídě, i když v předškolním zařízení mohli být bezproblémoví.

Je otázkou do jaké míry si matka, která chce svoje dítě integrovat do běžné základní školy, může stanovovat podmínky. Matka žádá, ale škola je ten subjekt, který rozhoduje. Matky by měly být vytrvalé a neoblomné už před nástupem do školy a nečinit kompromisy, protože jejich dítě to prozatím v první třídě taky neumí a nikdo jiný dítě nezná tak dobře jako ony samy.

### **Proč jste si vybrala tuto školu, do které jste dítě přihlásila?**

Respondentky se přikláněly k názoru, že především škola splňovala jejich představy. Věra kvůli koncepci zveřejněné na stránkách školy. Marta, protože škola přijímala děti z mateřské školy zřízené při základní škole a vzali jí na školu oba syny. Hana v první škole měla pocit, že to bylo to nejlepší pro syna a paní ředitelka to odsouhlasila, druhá splňovala její podmínky, ve třetí byla ochotná paní ředitelka, ve čtvrté škole snížený počet žáků třídy, klidnější spolužáci a ochotná paní učitelka.

Doporučení prezentované v teoretické části, kde by rodiče měli věnovat více času hledání vhodné školy s menšími strukturovanými třídami s pozitivní náladou, kde by učitelé měli věnovat soustředěnou pozornost všem dětem a vědět o jejich potřebách, znát problematiku dětí s AS, dítě by se mělo předem seznámit se školou (Boyd, B. 2011, str. 77-78), se dalo zrealizovat pouze v jednom případě, kdy na internetových stránkách byla stanovena koncepce školy. V tomto případě byla škola ochotná se domlouvat na postupu integrace, seznámení dítěte s paní učitelkou a asistentem pedagoga. V této škole byla matka velmi spokojená v zaškolení dítěte a dá se říct, že si dobře vybrala. Jen

nevíme, kolik škol má stejnou koncepci a jaká dostupnost by z toho pro mnohé matky vyplývala.

Rozhodnutí dát dítě v té době ještě nediagnostikované do mateřské školy zřízené při základní škole se ukázalo i přes problémový průběh, kdy matka ve školce prožila nepříjetí diagnózy a bylo jí doporučováno, aby své dítě přeložila do speciální školky, jako nejideálnější. Konflikty s dětmi na základní škole byly minimalizovány po dobu, než nastoupil nový žák. I když to vypadalo, že matka měla přímou cestu k integraci svého dítěte, nedá se to tak úplně říct. Matka netušila, že škola se bude rovněž rozhodovat. Spádová škola se informovala, jaký sklon chování má její syn a až na základě informací od paní ředitelky z mateřské školy se rozhodla. Je otázkou, jak by se zachovala škola, kdyby zjistila, že její dítě má agresivní projevy?

Snaha Hany zjistit si atmosféru třídy, počet žáků ve třídě a především ochotu paní učitelky, zda jí nebude vadit dítě v integraci, jde zrealizovat, až když školní vyučování probíhá. To zaručí dobrou spolupráci výhledově, alespoň na jeden rok, než se změní paní učitelka.

### **Zaškolení dítěte: Jak probíhala samotná integrace v první třídě? Byly nějaké překážky, které jste musela zdolávat?**

Teoretická část mluví o důležitosti osobnosti učitele pro mladší školní věk. Učitel je ten, kdo vytváří vztahy a strukturu třídy. Učitel na prvním stupni svým postojem ovlivňuje žáky v reagování a přijímání jeho úkolů a záměru. Když je učitel empatický a všímavý, není ve středu dění, ale udílí podporu a pomáhá žákům citlivě vnímat spolužáky, vede ke spolupráci a sociálnímu jednání, tak ve středu jsou samotní žáci. Požadavky ze strany učitele nesmějí být stresující, ale zřetelné a přiměřené (Čapek, R. 2010, str. 14, 20). Mnozí odborníci posuzující atmosféru školy poukazují na ředitele jako na nejdůleži-

tější osobu, která je zodpovědná za klima školy. Jeho úloha je velmi náročná (Čapek, R. 2010, str. 202-203).

Praxe potvrdila důležitost spolupracujícího týmu - učitele, ředitele, osobního asistenta a informovaných spolužáků. Pokud plní každý svou roli je to ideální. Matky vědí, že ne vždy to jde podle jejich představ, obzvlášť u dětí s AS. Proto jim stačí, pokud někdo vypadne z týmu, tak aby ostatní členové fungovali.

V případě Věry byla ideální kombinace v první třídě: ochotná paní učitelka se znalostí problematiky AS, naslouchala matce a Emě. V první třídě měli i vhodného asistenta, vedení pojmenovává - byli velmi vstřícní. V první třídě byla Věra velmi spokojená, jak se škola dobře postarala o její dítě a na žádné problémy si nevzpomíná.

Marta to štěstí neměla. Paní učitelka se ze začátku zajímalo o AS, ale po určité době si k tomu utvořila svůj názor, ve kterém ustrnula. Matka i přes nepochopení ze strany učitele je spokojená se spolupracujícím asistentem, s kamarády z mateřské školy a fungujícím ředitelem.

Hana v první třídě v první škole se setkala s ochotnou ředitelkou i paní učitelkou. Protože Jirka byl v autistické třídě, neměl nárok na asistenta pedagoga, ale dodatečně mu ho Hana zaplatila. Problém nastal v nevyhovujícím stylu učení a Jirkovi vadily odlišné projevy spolužáků. Po této zkušenosti došla k závěru, že typická běžná základní škola, bude pro Jirku to nejlepší. Po nástupu do druhé školy v první třídě byl ochotný ředitel i paní učitelka a spolupracující asistent, což byla matka Jirky.

Matky mají hodně zkušeností, jak s dobrými učiteli, tak i s učiteli, kterým by nedoporučily dát dítě k integraci. Pro učitelskou profesi vyjádřily pochopení: když je vyčerpaná matka, tak i ten pedagog bude vyčerpaný, pokud tam nebude mít toho asistenta. Je potřeba se domlouvat, aby to pro paní učitelku nebylo tak náročné. Další matka přiznává, že každý nemusí mít svůj den.

### **Jak pokračovala dál integrace?**

Ve druhé třídě se Emě změnil asistent a to Ema špatně nesla. Asistentka chtěla mít stejný přístup jako předcházející, ale neptala se však rodičů, ale přímo Emy, co má pro to udělat. Pro Emu to bylo velmi náročné, nedokázala jí to vysvětlit. Matka ocenila, že v té době se paní učitelka snažila víc času věnovat Emě, tak aby tu školu zvládala.

U Marty integrace probíhala ve stejném duchu jako v první třídě, schůzky s ředitelem nepomáhaly. U paní učitelky nenastal zlom. Za celou dobu se nesnažila, alespoň formou individuálních úkolů vyjít Karlovi vstříc. Přesto Marta integraci označila, že to vždy nějakým způsobem šlo.

Ve druhé třídě v prvním pololetí se situace u Jirky obrátila o 180 stupňů tím, že se vyměnila paní učitelka, která nebyla ochotná spolupracovat s asistentem pedagoga a usilovala o ukončení integrace, což se jí ke konci pololetí podařilo. Ještě ve druhé třídě Hana získala zkušenost s jednou školou a to v podobě fungující paní ředitelky a učitelky. Asistent pedagoga vypadl ze hry, protože žák s AS byl přijat do školy pod podmínkou, že asistent pedagoga nebude ve třídě přítomný.

Ve třetí třídě byl pro Jirku základ fungující paní učitelka, kterou si Hana záměrně vybrala. Vedení je zmiňováno jen při domlouvání, asistent pedagoga není opět ve třídě přítomný. V dalších třídách měl Jirka štěstí na dobré paní učitelky a tak nedocházelo k výrazným kolizím.

Úspěšnost integrace závisí z velké části na míře symptomů a projevů Aspergerova syndromu. Z pohledu matek je důležité, aby paní učitelky a asistenti pedagoga pochopili a porozuměli, v čem je žák s AS jiný. Klíčové pochopení diagnózy je především v přijetí reality, že AS není na dětech vidět. Jejich chování je pro mnohé učitele velmi matoucí, žák s AS svému okolí vysílá signály, které se dostávají do rozporu s jeho identitou:

- Žák s AS, pokud asistent pedagoga zvolí správný přístup, umí spolupracovat s asistentem, ale nerozumí vrstevníkům, nedokáže udržet sociální interakci na úrovni odpovídající jeho věku a neumí si hrát s více dětmi pohromadě. Když paní učitelka nerozumí jeho přirozenosti, nedokáže pochopit, proč si rozumí jen s někým.

- Žák s AS musí být pro svůj výkon efektivně motivován, dá se předpokládat, že v jeho oblíbených předmětech není potřeba motivace. Pokud se paní učitelka nezajímá o jeho záliby, nemusí rozumět jeho postojům k jednotlivým předmětům.

- Žák s AS umí číst, psát a nazpaměť atlas psů, ale paní učitelka mu musí formou piktogramů vysvětlit, například jak jdou za sebou následující vyučovací hodiny.

- Žák s AS je podrážděný, pokud přicházejí nečekané změny. Přitom by paní učitelka mohla předpokládat, že není v jeho možnostech pamatovat si tuto informaci, protože na ostatní informace rychle zapomíná.

- Žák s AS nedává svoje pocity v hodině najevo, ale utíká se schovat za dveře, kde se agresivně projeví. Matky konstatují přetažení dětí, které je silného rázu. Mnohdy paní učitelka nemá možnost vidět afektovaný stav.

- Žák s AS má potřebu logicky racionálně komentovat probíranou látku, ve které vyniká, což někteří učitelé těžce přijímají.

Paní učitelka je ta, která řeší, uklidňuje, vysvětluje:

- Žák s AS má konflikty s ostatními dětmi, které se pořád opakují. Karel se nechá navádět. Ema organizuje ostatním dětem činnost, Jirka upozorňuje na sebe konfliktem. Jirka běhá s ostatními jako blázen, ale sám se neumí kamarádit s jinými dětmi svého věku. Má rád, když se dodržuje stanovené pravidlo, které je běžné pro normální fungování, ale sám mnohým pravidlům nerozumí a nedodržuje je. Žák s AS, i přestože vyniká v mnohých vyučovacích předmětech, nedokáže rychle pochopit smysl zadání, stresuje ho časové omezení

a neumí podat výkon odpovídající jeho znalostem. Neumí si říct, co potřebuje a co mu vadí, protože sám sobě nerozumí. Není zvyklý dělat to co ostatní. Nechápe, proč si má otevřít sešit, když se mu právě nechce. Musí mít prostor pro své záliby, aby byl šťastný, ale sám ho druhým nedokáže dát. Někdy je nervózní z přítomnosti asistenta. Žák s AS nevypadá jinak od ostatních dětí, ale má určité výhody, může chodit dřív domů.

Pokud žák s AS nemá možnost se vyjádřit, nastupují vyrovnávací a kompenzační strategie, podle Tonyho Attwooda (Attwood, T. 2006, str. 33) je to upadání do deprese a sebeobviňování, arogance, nápodoby kamarádů, utíkání do fantazie s fiktivními kamarády a popírání svých chyb. Kateřina Thorová (Thorová, K. 2006, str. 162-164) k výčtu obranných mechanismů dětí autistického spektra přidává frustrační reakci v podobě výbuchů zlosti na nepochopení sociálních situace, porušení rituálu nebo nepředvídatelné změny, dále úzkost, která se může překlenout ve specifické strachy, panické reakce, sociální fobie a trvalou úzkost. U lidí s AS se z velkého neustálého výchovného tlaku, vyloučení z kolektivu, šikany, málo přátel a velké míry neúspěchu při hledání a udržení zaměstnání, mohou vyskytnout sebevražedné tendence.

### **Byly během procesu integrace nedorozumění nebo problémy, které jste musela řešit?**

Na tuto otázku matky odpovídaly během svého vyprávění. Dvě ze tří matek, po položení otázky, si bez zaváhání vzpomněly na problém, který musely řešit, a nebyl vyvolán z jejich strany. Asistentka měla problém, ale matka s Emou musela jít na dodatečné vyšetření. Jirka bránil dívku, ale rodiče napadeného kluka požadovali, aby byl Jirka vyloučený ze školy.

Podle Tonyho Attwooda (Attwood, T. 2006, str. 33) Aspergerův syndrom bývá nejčastěji diagnostikován ve věku 8 -11 let, což se zařazuje do období 1. stupně školní docházky. Tento výzkum neodpovídá na to, zda toto tvrzení je

pravdivé. Matky byly záměrně vybrány s diagnostikovaným dítětem před nástupem do první třídy. Pokud toto tvrzení je pravdivé, jak poznají paní učitelky příznaky syndromu, když odmítnou vzít dítě s AS do integrace a neví, jak se AS projevuje? Dále se tu objevuje otázka: Jak je možné, že paní učitelka nevidí odlišnost dítěte od ostatních dětí? Pokud přijímá individualitu osobnosti žáka, nejen žáka s AS, ale všech ve třídě, není možné, aby si nevšimla atypičností chování od ostatních dětí.

Učitelská profese je velmi náročná. Sama jsem učila skupinku osmi dětí a paní učitelka jich může mít 30. Jedno dítě z toho bylo s AS a druhé oproti AS neovladatelné dítě, které se muselo hlídat nepřetržitě. Rodiče neovladatelného dítěte si nepřipouštěli, že je něco v nepořádku ani tehdy, když jejich dítě vzalo do ruky nůžku a následně souseda píchlo do hlavy. Použila bych tu slova Marty: „*Musí být nastaven nějaký krizový scénář, co se stane, když.*“ Krizový plán na konkrétní agresivní situace, co dělat, když jedno dítě se pere o život s druhým. Jaký chvat použít, abych co nejefektivněji zkontrolovala násilníka bez toho, abych mu nějak ublížila. Ředitel školy by měl rozložit svému učitelkému kolektivu zátěž tak, aby na učitele nebyla permanentní. AS není jediná problematika, se kterou se učitelé během své kariéry mohou setkat. Je potřeba, aby ředitel zařazoval problémové žáky rovnoměrně do tříd a učitelé by viděli, že je to danou normou, která platí pro všechny ostatní kolegy. Rovněž povinností ředitele by mělo být vypracování konkrétního krizového plánu co dělat, když. Učitelé se díky žákům dostávají do nelehkých situací, které neumějí řešit.

Teorie o vlastnostech učitele, který má na starosti žáka s AS si nejvíce cení, když učitel umí přizpůsobovat výukový plán žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami a rozeznat a podporovat jeho silné stránky. Dále by měl mít přirozenou citlivost pro proměnlivost dítěte (Attwood, T. 2005, str. 170). Je realitou, že ne všechny paní učitelky chtějí naslouchat a zajímat se o AS. Myslím si, že během devítileté školní docházky není možné, abychom nepotkaly paní učitel-



ku, která bude příkladem toho, jak se to nemá dělat. Od toho je miska vah, kterou použila Marta: Jaký je ten důvod, proč tam syn zůstává?

Při změně školy u žáka s AS nikdy nedošlo k tomu, že by matka odešla, protože paní učitelka nemá vhodné vlastnosti k učitelské profesi. V prvním případě se matka rozhodla odejít s autistické třídy po vyjádření, že ho tam nechťej. Není řečeno, komu patří tento výrok. Matka vnímala, že bude opravdu lepší odejít. Soucítila s paní učitelkou a ostatními žáky, její syn byl neřízená střela. Ve druhém případě změnila školu, protože to ředitelka základní školy doporučila a požadovala. Matka spoléhala na paní z APLA, že to dopadne všechno dobře a že budou moci zůstat. Ze zklamání z nic neřešící schůzky si odnesla velkou tíhu, jak se vyrovnat s necitelností lidí, kteří jsou schopni házet klacky pod nohy. Situaci neumí popsat pocity, co si člověk myslí, je to obrovská bezmoc. Po konečném rozhodnutí o ukončení vzdělání na jejich škole, které jí přišla říct paní z APLA, její myšlenky směřovaly k tomu, že všichni mluví o integraci, ale ani APLA to nedokáže škole poručit. Odmítnutí probřečela, ale v rozhodnutí, že nebude plakat, získala sílu pro nové hledání. Po nástupu do třetí školy, i přestože matka učinila kompromis v podobě nepřítomnosti asistenta v hodině, jí paní ředitelka se slzami na krajíčku ve zkušebním pobytu, který proběhl bezproblémově s velkou omluvou, a lítostí oznámila, že ji a dítě s AS nemůže nechat na škole. Po tomto odmítnutí matka ztrácí naději o umístění jejího syna, trápí se tím, proč jí nejsou schopni pomoci a vyjít vstříc. Sama označuje toto období za velmi těžké, kde nebyla vyčerpaná ze syna, ale z lidí, kteří dokázali být svým způsobem zlí.

Celkově si matka během dvou let našla tři školy pro svého syna a čtvrtou ještě v tomto časovém rozpětí zajistila. Dvakrát individuálně vyučovala svoje dítě, dodělala si vzdělání pro asistenta pedagoga. Zasadila se o to, aby synovi byly navýšeny vyučovací hodiny, z počátku chodil na čtyři hodiny týdně, vybojovala pro něho 8 hodin týdně a našla si práci. Co k tomu dodat? Je to pří-

klad nezměrného nasazení a obětavosti, o kterém sama matka nemluví. Svého syna se snaží co nejvíce pochopit a logicky vysvětlit jeho povahu. Chce být u všech jeho konfliktů. Nevadí jí běhat za svým synem jeho tempem o velké přestávce. Neumím si představit, jak dobrou fyzickou kondici musí matka mít, protože doběhnout dítě s AS není jen tak. O učitelích se vyjadřuje s pochopením. Ví, že to taky nemají jednoduché.

Matky jsou názorným příkladem toho, co říká teorie: Zkušenosti z rodičovské role rozvíjí osobnost v jeho rozumovém uvažování a emočním jednání. Rodiče mají možnost se dívat na svět jinými očima, pomocí dítěte se stávají empatickými s flexibilním postojem a obětováním osobních potřeb ve prospěch dítěte (Vágnerová, M. 2007, str. 108-109).

### **Jak v současnosti probíhá integrace ve školním zařízení?**

Ve třetí třídě se u Emy změnila paní učitelka a následně už měla i dva jiné asistenty. U Emy se nenávist ke škole proměnila v absolutní nenávist. Přesto matka vyjádřila spokojenost v tom směru, že její dcera si už dokázala vyhledat kroužek, do kterého se sama zapojuje. A je si jistá, že její dcera ví o určitých principech chování v sociální interakci a nějakých principech chování ve skupině. V závěru matka vyjadřuje radost, že její dcera roste v jednání s ostatními dětmi. Sice to ještě pořád není ono, ale zjevně je to lepší než na začátku.

Marta současnost definuje od změny paní učitelky. Po třech letech diktátorského stylu totiž vyplavaly na povrch problémy, které se navršily po předchozím působení. Všichni ve třídě začali být na sebe hodně zlí a utvořilo se nevhodné prostředí pro všechny žáky. Pan ředitel pozval odborníky a všichni se snažili pracovat na třídním klimatu. V pololetí tam přichází nový hoch, který nerozumí pravidlům kolektivu a pokouší se škádlit toho, kdo je nejvíc jiný a proto se v centru jeho zájmu objevuje Karel. Marta ví, že šikana a sociální naivita jejího syna bude pro ni čím dál tím větší téma.

Hana si současnost chválí díky učitelskému kolektivu, kde jsou všichni příjemní, vstřícní, rozumní, zvyklí, že tam mají děti, které jsou s problémy a s daleko většími problémy než AS, integraci berou jako samozřejmost. Na její škole jsou učitelé ochotní a zvyklí učit děti s různými odlišnostmi a jsou vedení k tomu, aby si s nimi efektivně poradili. Jenže proč by ředitel školy měl nutit své učitele k aktivitě, když on sám tomu není nakloněn?

V teoretické části jsem navrhovala k typickému dělení přidat z psychologického hlediska rozdělení žáka s AS na nepochopený - nepřátelský a pochopený – přátelský. Víím, pokud by dítě mělo nálepku, velmi těžce by se jí zbavovalo. Školy by se distancovaly brát si děti s agresivním chováním do integrace. Věřím, že systém škol je průběžně vyhodnocován, kdo kolik dětí má v integraci. Proto by stačilo, aby přibyla kolonka, kde by se zaznamenávalo, kolik nepochopených - nepřátelských dětí mělo možnost absolvovat danou základní školu a konečná statistika by ukázala, kdo z ředitelů podporuje integrační vzdělávání.

Přikláním se k názoru z teoretické části, že ředitel je ta důležitá osoba pro klima školy, protože jedině on zná svoje spolupracovníky a jenom na něm záleží, jestli dokáže z předchozích zkušeností odhadnout, který učitel má vhodné vlastnosti k integraci dítěte s AS, zda dokáže učit dítě podle individuálního plánu, spolupracovat s rodiči a asistentem pedagoga. Správnou volbou by si rovněž ušetřil čas s řešením následných problémů, které přináší nevhodná integrace.

Nejvnímavější asistentem pedagoga pro žáka s AS byla první asistentka Emy, která měla vnuka s AS a Věra, která si dodělala vzdělání pro asistenta pedagoga a měla svoji osobní zkušenost převzatou z výchovy svého syna. Věra se přesvědčila, že nezáleží na věku asistenta pedagoga. Obě asistentky byly v důchodovém věku a s jednou byla Ema velmi spokojená. Marta říká, že je dobře pokud asistent plní i jiné úkoly, než že je pouze nápomocen jejímu dítěti.

Náplň jeho činnosti vyplývá přece už z názvu asistent pedagoga, a ne osobní asistent dítěte.

Teoretická část této bakalářské práce mluví o významu integrace. Výhodou integrace pro dítě s AS je přijatelná dostupnost školy, naplněná touha patřit mezi vrstevníky a poté i lepší adaptace na jiné studium, prostředí a budoucí zaměstnání. Rovněž se integrací odbourává izolace, v náročném prostředí školy je více realizován běžný život, probíhá možnost nápodoby sociálního učení, větší podpora specifického zájmu jedince než ve speciální škole, pomocí asistenta pedagoga je zajištěn individuální přístup. Rodičům se díky integraci dostává zvýšeného sebevědomí a zdravá populace se učí tolerovat odlišné vrstevníky a následně i pomáhat potřebným (Thorová, K. 2006, str. 367).

Věra hodnotí integraci u Emy i přesto, že má nyní ve třetí třídě větší problémy než v první, jako plnohodnotnou. Martě přibyly obavy z toho, co bude dál. Hana je vděčná za přítomnost a za to, že její syn spolupracuje a díky integraci funguje sám. Velkou radost prožívá z toho, že syn dokáže ustupovat a chápe, když se mu logicky vysvětlí důvod požadavku. Dále vzpomíná na paní doktorku, která ho vedla jako těžký případ s dodatkem nezvladatelný těžký případ. Díky integraci ví, že by ho paní doktorka teď už ani nepoznala. Výsledek integrace je odpovědí matkám na otázky a obavy, které prožívaly před nástupem do první třídy. Naučí se dítě s AS žít samostatný život? Jak bude fungovat? Jak se udrží v kolektivu a objeví se šikana? Co budu dělat, až bude velký a bude chtít někoho bít?

## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo popsat zkušenosti s integrací dětí s AS na základní školu očima jejich matek. Metodou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru jsou pokládány základní výzkumné otázky týkající se zkušeností matek při integraci. Výsledky výzkumu nelze zobecnit na celou populaci matek dětí s AS, ale slouží k popisu jejich zkušeností v procesu integrace.

V sociálních interakcích byly matky upozorněny na to, že jejich dítě je odlišné. Buď návštěvy první matky, anebo podněty z mateřských škol a v jednom případě i výjimečnost dítěte, přiměly matky hledat, proč je jejich dítě jiné. Dvě matky v době výchovy prožívají nepochopení ze strany manželů, všechny se setkávají s nepochopením ze strany okolí a jedna matka vnímá celospolečenský tlak na to, co vše má dítě umět.

Praxe poukazuje na důležitost integrace dítěte s AS do běžné základní školy. Žák s AS vysílá okolí mnoho matoucích signálů. Svoji přirozeností vytváří konfliktní situace, které on sám nedokáže pochopit a vyvarovat se jim. Nevysvětlením nedorozumění, dochází k tomu, že žák s AS putuje v bludném kruhu, který díky problémům narůstá a zapojuje do zpracování kompenzační strategie, které pro okolí nejsou někdy přijatelné.

Rozhovory matek nepředstavují ideální integraci. Jejich proces integrace je rozkouskován na jednotlivé fáze, ze kterých je pro účel závěru a doporučení vyňata ta nejideálnější zkušenost. Nejdostupnější se stala pro matku základní škola, která byla zřízená při mateřské škole. Nejspokojenější po dobu zaškolení dítěte, než se změnil asistent pedagoga, byla matka, která své dítě integrovala do základní školy, která na internetových stránkách prezentovala koncepci věnující se dětem s AS.

Matky neočekávají dokonalý proces integrace. Vědí, že ne vždy to jde podle jejich představ, obzvlášť u dětí s AS. Jsou spokojeny, pokud účastníci inte-

gračního procesu spolupracují v týmu - učitel, ředitel, osobní asistent a informovaní spolužáci. Pokud někdo vypadl z týmu, tak jim stačilo, aby ostatní členové plnili svoji roli.

Od učitele se očekává pochopení diagnózy a přístup metodou strukturovaného učení. Matky přinášejí zkušenosti s mnoha učiteli, oceňují náročnost učitelské profese a snaží se to pedagogům ulehčit. Matka nikdy neměnila školu z důvodu nekompetentnosti učitele, ale vždy to bylo proto, že ukončení integrace doporučila škola.

Největší spokojenost uvádějí matky s asistentem pedagoga, který měl osobní zkušenosti s dítětem AS. Jedna matka se přesvědčila, že nezáleží na věku asistenta pedagoga. Obě asistentky byly v důchodovém věku a s jednou z nich, která měla vnuka s AS, byl žák s AS velmi spokojen. Matka vyjádřila názor, že je dobře pokud asistent není pouze nápomocen jejímu dítěti, ale plní i jiné úkoly vyplývající z jeho funkce.

Došla jsem k závěru, že nejdůležitější osobou v procesu integrace je ředitel školy, protože on je ten, kdo zná svoje kolegy a kolegyně a měl by znát i jejich silné stránky a kapacitu míry únosnosti stresu. Správným rozhodnutím by si ušetřil velké množství času a energie z řešením nevhodné integrace. Odmítnutí žáka s AS k integraci není pro ředitele řešením. Během školního roku se mohou objevit i jiné případy, kterým by znalosti problematiky AS mohly pomoci k jejich rozluštění.

Myslím si, že systém školního vzdělávání by měl být nastaven tak, aby zátež integrace nepřizpůsobivých dětí byla rozložena do více škol. Je potřeba, aby školy byly pravidelně vyhodnocovány. V teoretické části jsem navrhla rozdělení žáků s AS pro školní zařízení na nepochopený - nepřátelský a pochoopený – přátelský, tak, aby se v konečné statistice ukázalo, kdo z ředitelů podporuje integrační vzdělávání nepochopených - nepřátelských dětí. Jen na řediteli záleží, zda umožní pedagogům učit žáky s různými odlišnostmi a osvojit si tím

řešení neobvyklých problémů. Pro bezpečnost učitelů je potřeba ze strany ředitele vypracovat konkrétní situační krizový plán s řešením závažných incidentů, které mohou nastat.

Nejproblematictější z našich dětí měl označení těžký případ s dodatkem nezvladatelně těžký případ. Ještě v prvním pololetí druhé třídy chodil do školy na 4 hodiny týdně v kombinaci s individuálním domácím vzděláváním. Díky vhodné integraci se paní učitelce podařilo během čtvrté a páté třídy dát ho na plný počet hodin. Matka ho chválí, že díky integraci se naučil vycházet s učiteli a velkou radost prožívá z toho, že její syn dokáže ustupovat a chápe, když mu logicky vysvětlí důvod požadavku.

Jak moc je integrace důležitá se dá vyjádřit pouze slovy matky Hany, která musela kvůli neustálým konfliktům odejít z autistické třídy zřízené při základní škole: *„Tam bylo důležité, aby se naučil žít ten život. Aspergerův syndrom je o tom, že oni neumějí žít ten život, že jo. To se musí naučit. Začlenění mezi děti bylo pro mě hrozně důležité. Dospěla jsem k názoru, že rutina základky mu pomůže v tom, jak to v běžném životě funguje.“*

## Použité zdroje

### Použitá literatura:

- Attwood, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
- Attwood, T. *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. Great Britain: Athaneum Press, Gateshead, Tyne and Wear in 2006. ISBN 978-1-84310-669-2.
- Baštecká, B. a kol. *Terénní krizová práce*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0708-X.
- Blatný, M. a kol. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
- Boyd, B. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-834-0.
- Coreth, E. *Co je člověk?* Praha: nakl. Zvon, 1994. ISBN 80-7113-098-2.
- Čadilová, V. a Žampachová, Z. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s aspergerovým syndromem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-20-8.
- Čadilová, V. a Žampachová, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
- Čapek, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- Fischer, S. a Škoda, J. *Speciální pedagogika*. Praha/Kroměříž: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- Hájková, V. a Stnadová, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- Kolčárová, I. a Lacinová, L. *Rodičovství očima matek neklidných dětí*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister&Principal, 2008. ISBN 978-80-87029-47-3.



- Kolektiv autorů. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Kapitola: Navrátil, S. a kol. Dovednosti učitele pro přípravu a realizaci partnersko-koooperativní komunikace. Praha: Paido, 1998. ISBN 80-85931-58-3.
- Krejčířová, D., Langmeier, J. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- Lechta, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- Listina základních práv a svobod*. jako součásti ústavního pořádku ČR, usnesena předsednictvem ČNR Ústavním zákonem č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č.162/1998 Sb.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- Matějček, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H&H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.
- Pipeková, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, III. vydání, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- Preißmann, Ch. *Život s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-688-9.
- Procházka, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- Směrnice MŠMT č. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002 *k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*.
- Slowik, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- Sobotková, I. *Průvodce rodičovstvím*. Břeclav: Nakl. Adamira s.r.o., 2012. ISBN 978-80-904217-3-8.
- Švaříček, R. a Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Thorová, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

Thorová, K. *Poruchy autistického spektra – Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Praha: o.s. APLA, 2008. ISBN 938-80-254-6339-0.

Švancar, R. *Nejasnost doplňkové částky: Rozhovor s předsedkyní školské komise Marcelou Štikovou*. Učitelství noviny, 2013, ročník 116, číslo 11, rozsah stran 30.

*Úmluva o právech dítěte*. New York, 20. listopadu 1989, zákon ČSFR č. 22/91 Sb.

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*. Praha: Nakl. Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

Vágnerová, M., Strnadová, I. a Krejčová, L. *Náročné mateřství: Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1616-2.

Vančura, I. *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením*. Praha: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-14-5.

Vítková, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, II. vydání, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

Vosmik, M. a Bělohlávková, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

Vyhláška 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*.

Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.

Výrost, J. a Slaměník, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělání a jiném vzdělávání*, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách*, v aktuálním znění.

### **Ústní sdělení:**

PaedDr. Bassyové, I. výchovný poradce ZŠ Curie, náměstí Curieových 2/886, Praha 1, dne 3. 3. 2014.

### **Internetové zdroje:**

*Apla asociace pomáhající lidem s autismem Praha a střední Čechy* [on line]. 2011 (citace 20. 2. 2014). Dostupné z <http://www.praha.apla.cz/>

*Centrum APA: Speciálně pedagogická centra* [on line]. 2012 (24. 2. 2012). Dostupné z <http://www.apa.upol.cz/web/index.php/legislativa/spc-specialn-pedagogicka-centra>

*Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014* [on line]. 2010 (citace 20. 2. 2014). Dostupné z <http://www.vlada.cz/scripts/file.php?id=75865>

*Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [on line]. 2012 (citace 24. 2. 2014). Dostupné z: [http://spc.upol.cz/profil/wpcontent/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_ovrovani\\_web.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wpcontent/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_ovrovani_web.pdf)

## Příloha č. 1

### Rozhovor s matkou Věrou, jejíž dcera Ema je žákyní třetí třídy.

#### 0) Jak jste dospěla k tomu, že Vaše dítě má AS?

*„Nedospěla jsem k tomu, že dítě má AS, ale to, že má nějakou, nechci říct poruchu, ale že tam něco není v pořádku podle toho, že když se narodila tak hodně plakala z našeho pohledu bez zjevné příčin, to bylo jako první. Neměla ráda na rozdíl od jiných dětí silnější přivinutí, kdy matka přivine svoje dítě. Pak nebroukala, když rostla a bylo těžký ji rozesmát. Bála se hodně zvuků a rychlých změn. Tak to byly první podněty. Přitom jsem, ale věděla, že není hloupá ani hluchá, že sleduje dění a je dost bystrá. Pořád jsem si říkala, že to může bejt jenom nějaký druh v povaze, no. Pak co mě usvědčilo, bylo, když byla starší a viděla jiné děti, vzala si nějaký svoje hračky a utekla. Utekla se schovat. A když na ni nějaké dítě šáhlo, tak z toho měla hroznou paniku. Byl to projev, který se nemohla nikde naučit. Bylo to takový opravdu její, protože to nikde neviděla. Ty problémy s dětma se vlastně zhoršovaly. Třeba, když jsme šly do dětského koutku do cukrárny, tak Ema psychicky neunesla bejt s dětma pohromadě. Holky mi říkaly, že Emu moc šetřím, že je rozmazlená, že ji moc ustupuju a dovoluju. Mrzelo mě to, bylo to pro mě moc těžký. Lidé kolem mě měli spoustu rad, než nám diagnostikovali aspergra. Pak jsem s nimi odmítala chodit. To už jsem věděla, že není něco v pořádku. Emě byly tři roky a psychologka nám potvrdila, že tam opravdu je lehčí autistická porucha a asi, že to může být AS. Za rok nám to potvrdili v APLA. Období kolem diagnózy bylo pro mě hodně těžký, hledat pořád recept a návod na to jak. Bylo tam málo úlevových chvil a radostí. Bylo to hodně o vydávání energie a moc mi chybělo takový to klasic-*

*ký, jak se ty mámy úplně tak spontánně tulej s těma dětma, tak to my jsme neměli. Ema se neuměla tulit. To jsme jí museli naučit.“*

**0) V čem si myslíte, že výchova dítěte s AS je jiná v porovnání s rodiči, kteří mají děti bez syndromu?**

*„Myslím si, že úplně nejzákladněji se výchova liší v tom, že opravdu je to hodně o hranicích u dítěte s AS. Hranice si nastavuje s pomocí dítě k tomu prostředí venku, prostě k ostatním lidem a je to myšleno ve smyslu ochrany. A taky se musí nastavit dítěti limity, co se smí a nesmí. Chránit dítě obzvlášť, když jde do první třídy. Lidé si mohou myslet, že je to dítě rozmazlený, prostě fracek, kterej neposlouchá. Mohlo by se jí hodně usadit ran psychickéjch. Nedávat jim zbytečně takovýto situace zažívat, takže to je dost důležitý. Dítěti nastavovat hranice opravdu citlivě, ale když už se nastavěj, tak je dodržovat, v tom se liší ta výchova.“*

*„Taky jsem vnímala, že to dítě má nějaký problém. Postupně časem jsem pomalu začínala chápat, jak jí pomoci. Co musím, co naopak nesmím, co jí naopak fakt vadí. Co jí přetíží, co jí pomůže a hájila jsme to. Nedovolila jsem návštěvám, aby Emě šáhly na její hračky. Nedokázali to pochopit a už to bylo nějaký odsuzování. Takže to bylo těžký, taková frustrace. Pro mě to byla taková izolace dvojitá. Když mají holky malé děti, tak se sdílej, scházej se a my jsme tohle moc nemohly. Když jsme šly k dětem, stejně starým, tak byly komplikace. Takže někdy mě to bylo líto, že nemůžeme. I manžel jakoby to hůř chápe, hůř to pobírá a hůř se to s ním sdílí, takže pak je tam ta frustrace tadyhle toho směru, že ta žena to nemůže sdílet s manželem. Ve vztahu k Emě jsem se cejtila hodně sama v tom, všem. Je to takový, když se narodí dítě a je úplně všechno v pohodě, tak se z něho všichni radujou. Máma, táta, babičky, za to, když je dítě právě jiný, tak ho většinou nejvíc zná máma a všechno to s ním řeší máma, že jo a v tom je právě ta odlišnost.“*

*„Ema měla ráda starší děti. Strašně se bála malých dětí, protože oni slintali, byli nevyzpytatelní, brečeli a šahali na ní. Nedalo se s nimi domluvit. Nemluvili, nerozuměla jim, že jo. Když žvatlali, tak to je něco jako zvířátko, když to přeženu. Ona chytala hroznou paniku s malých dětí. Když viděla malé dítě, tak přišla ke mně a škrábala se na mě jak pejsek. Takovýhle dítě, když jí oslintalo hračky, tak Ema byla z toho úplně špatná. A oni: Jé, prosím Tě, tak to utřeš. Já jsem jim nedokázala vysvětlit, že je to pro ni frustrující a že to nemusí mít důvod a to je celý. Ne všechny věci mají důvod. Holky: Jé, vy jste přecitlivělí. Každý pod tím vidí něco jiného. Kdybychom byli všichni diagnostikováni, tak bychom měli všichni nějakou diagnózu. Ted' už jsem taková odolnější. Předtím jsem na to byla citlivá, když soused mé dceři vynadal a slíbil jí, že jí napláca na zadek, protože nechtěla pustit jeho dítě do svého pokoje. Mě to hodně uzemnilo. Byla jsem z toho špatná, ale ted' už mě málo co rozhodí. Jsem obouchaná tím, že už jsem si to tolikrát prošla. Víím, že jde o to dítě. Nemůžu nechat lidi, aby mu jen tak ubližovali, protože já vidím to dítě na konci. Tím chci říct, že to dítě vyrůstá a žije z téma důsledkami jakoby toho, jestli já ho budu bránit anebo ne. Ted' je to v té fázi, že se ještě nemůže samo bránit. Ted' je to na mě a na manželovi zatím a my jsme za ni zodpovědní. Stejně jako jsme zodpovědní za to, že jí nasadíme limity a jestli jí budeme správně učit to, co se musí naučit, no. Až jednou se bude schopna bránit sama a asi se nikdy nebude schopna se bránit sama, to je taky jejich problém.“*

**1) Jak probíhalo hledání školy? Proč jste si vybrala tuto školu, do které jste dítě přihlásila?**

*„Nejdříve jsme hledali samozřejmě v místě bydliště, že jo. Tak tady máme dvě základní školy. Vybrali jsme si jednu, kam jsme chtěli. Tam nás odmítli s tím, že by museli snížit počet dětí v první třídě a to, že neudělaj. Pak jsme pochopili, že by přišli o dotace nebo o tu částku na prvňáčky. No, a v druhý mi řekli pro*

změnu, že už právě nedostanou peníze na asistenta. Takže to bylo pasé. No, nakonec jsem si řekla, že to tak nejde. Tak jsem hledala na internetu a objevila jsem 16 km od našeho bydliště fakultní základní školu a přímo měli na stránkách koncepci té školy, ve které bylo, že se snažej vzdělávat děti, které jsou třeba buď nadprůměrně inteligentní a potřebují zvláštní princip výuky anebo děti s lehčí formou autismu. Tak jsem tam zavolala, jestli by bylo možné sjednat schůzku s výchovnou poradkyní. Byli velmi vstřícní a tak z toho vzešlo, že jsme tam přihlásili Emu a nic nebylo problém a dokonce ani ten asistent nebyl problém. Manžel nesouhlasil s tím, že to je dojíždění. Manžel si myslel, že když to přežil on, že to přežije i naše dítě. Je pravdou, pokud dítě dojíždí, je to pro něho zátěž. Ale my jsme řešili, co je větší zátěž. Jestli to, že to dítě bude muset dojíždět anebo to, že bude v normální třídě, kde bude traumatizovaný tím, že nemá tu koncepci, kterou potřebuje a je vystavovaný těm tlakům ze strany dětí, který mu nerozuměj, a ještě se mu budou posmívat, že jo. Domluvili jsme se, že to teda zkusíme.“

## **2) Zaškolení dítěte: Jak probíhala samotná integrace v první třídě? Byly nějaké překážky, které jste musela zdolávat?**

„Když Ema nastoupila do první třídy, na jedné straně jsem si uvědomovala, jak hodně nám ta škola vyšla vstříc. Získali jsme úžasnou učitelku. Na té škole jsou to všechno vystudované pedagožky. Paní učitelka, kterou získala Ema, tam nastoupila nově a měla zkušenosti právě s výukou takových to dětí. Předtím se s námi setkaly osobně, jak paní učitelka, tak i asistentka. Dbali jsme na to, aby se Ema s nimi seznámila. Řekli jsme jim, co Ema má a nemá ráda, zajímalo je to. K našemu prostě velkému štěstí bylo, že naše paní asistentka měla vnuka s AS, takže tomu rozuměla. Věděla, že jsou věci, který jí nedělají dobře a jsou věci, který jí naopak těší. Musím říct, že jsem měla obavy, ale zároveň ty obavy

byly minimalizovaný přesně tady o to. Měla jsem vnitřní pocit, že jestli o ni bude dobře postaráno, tak jediné tady na tomto místě.“

„Ve třídě bylo 17 dětí, při integraci se snaží mít míň dětí. Věděla jsem, že na ty děti bude čas i na Emu. Čeho jsem se bála, jak Ema zvládne jakoby čtyři hodiny v kuse. Bála jsem se toho, že když je unavená, pak má právě ty svoje stavy a afekty. Musím říct, že více méně jsme to zvládli docela dobře. Paní asistentka jí úžasně motivovala, jak to šlo. Bylo pro ni těžký, někdy vstávat do školy. Rána byly pro ni stresem. Nevěděla, do čeho jde, ale tím, že jí asistentka motivovala drobnými radostma jako samolepky, pravítka a jinými věcmi, tak se to dalo. Mají ve škole vlastní papírnictví a to je její záliba. Všichni jsme se snažili všema způsoby, dokud to nějak fungovalo motivovat. Je docela těžké hledat nový a nové způsoby motivace. Děti s AS často nemají náladu, nechťej, nic je nebaví a nejdou utáhnout na vařenou nudli.“

Ve školce jsme začínali pobytem třech dnů. Před začátkem školy jsme ji zkoušeli dát ve školce na čtyři dny a to bylo úplný maximum. A to není ve školce relativně zátěž. Víím, že jí to dělalo dobře, když věděla, že větší část tejdne bude doma než právě v tom zařízení. Pro nás bylo důležitý, jít na to úplně jinou taktikou než v tý škole. Manžel je ten typ, co by převálcoval dítě někdy i k jeho škodě. Ne, teď už je to lepší, teď už ne. Psycholožka nám doporučila postupné přivýkání, radši ať tam není stres. Jakmile pozná, že je to pro ni hrozný, tak těžko jí přesvědčíte o tom, že to není tak hrozný. Měli jsme doporučení od psycholožky a vlastně i z APLA, takže tak. Ve druhé třídě jsme zkusili navýšit, ale nešlo to. Museli jsme to stáhnout na tři dny s tím, že když jde v úterý k lékaři, musí jít do školy v pondělí anebo v pátek.“

„Hodně nám pomohlo to, že jsme se rozhodli pro konzervovanou výuku, měla pondělí a pátky doma. Ona by pět dní opravdu nezvládla. Pomohlo nám to v tom, že přece jen, jak to byl pro ni stres, tak nezvládala pobírat všechny ty věci ve škole a tak se to doučovala doma. Ve škole nedokázala udržet soustře-



*děnost pozornost, byla taková roztržitá a já měla možnost ty dny, kdy se učila doma, to s ní probrat doučit to. Vysvětlit jí to tak, aby to vlastně pochopila. Takže v tomhle to bylo opravdu dobrý, no. A nemusela vstávat tak brzo a měla víc energie. Myslím si, že díky téhle kombinaci jsme to zvládli.“*

*„Já jsem to měla komplikovanější o to, že se mi před tou školou stalo, to co se mi stalo. Krátce předtím jsem onemocněla. Bylo to trošku těžší, ale já jsem spíš prožívala jako takový nasazení jakoby nedávat najevo, že je něco špatně. Nechtěla jsem dát Emě pocit, že je něco moc zatěžovýho. Chtěla jsem jí dát najevo: Ano, víme, že škola bude do jisté míry zátěž, ale škola je v pořádku, je to dobrý a můžeš tam pořídit mnoho dobrýho. Protože jakmile bych jí dala najevo pocit, že škola je jenom ta zátěž, tak by se to v ní zapsalo přesně tak, že škola je jenom zátěž a to jsem nechtěla. Takže jsem jí chtěla motivovat. Já jsem byla více méně taková nasazená pro tu školu a z toho jsem potom byla unavená.“*

*„Občas jsem byla taková máma asi jako pořád na trní. Dvakrát se mi stalo, že mi volali ze školy, když Ema se nějak zasekla kvůli něčemu, tak jsem se jí snažila domlouvat telefonem. Tak to bylo takový napětí, jestli všecko probíhá v pořádku a tak. Ale zároveň za každý den, který Ema zvládla, jsem byla šťastná. Chválila jsem jí a prožívala jsem tu radost s ní. Myslím si, že vlastně větší radost jsem prožíval já než Ema, protože Ema tu školu jako radost neprožívala. Každý den jsem si uvědomovala, jak je to dobrý, že to zvládla. Samozřejmě, když tam bylo něco, co pro ni bylo těžký, tak to jsem to prožívala taky těžce. Taky jsme řešili takový drobnosti, který ale v jejím prožívání byly velký. Bála se chodit na záchody sama, pár dnů se kvůli tomu bála chodit do školy. Teď už si ani nepamatuje, že tohle řešila. No, ještě si pamatuju, že mojí velkou starostí bylo, abych jí zajistila odvoz ze školy a do školy. Já jsem s ní dojíždět nemohla.“*

*„Musím říct, že v první třídě měla úžasnou asistentku na deset hodin. Byla to už paní v důchodovém věku, ale vlastně jsem zjistila, že to nic neznamená. Opravdu byla skvělá. Ráda si nechala něco poradit, dobře s náma komunikovala. Měli jsme sešitek, kde jsme si psaly vzkazy i jsme si volaly, když bylo cokoliv třeba. Ema si jí opravdu hodně oblíbila. Myslím si, že kdybychom jí neměly a kdybychom v první třídě měly tu, co jsme měly v druhé třídě, tak už bychom dál školu nezvládly. Tohle bylo, jak říkám to bylo od Boha, protože byla úžasná a myslím si, že díky ní má Ema dobrý základ do školy.“*

### **3) Jak pokračovala dál integrace?**

*„Druhá třída byla pro nás šokem. Možná o to víc právě, že jsme čekali, že to bude pohodové jako v první třídě. V první třídě si opravdu nevybavuji, že jsem řešila něco zásadnějšího. Už před nástupem do druhé třídy jsme věděli, že to pro nás bude změna. Měli jsme mít jinou asistentku, takže Ema se nám sekla už o prázdninách. Prostě nechtěla nikoho jiného. To byla první věc, která byla taková tíživá. Když jsme se před začátkem nového školního roku sešli s paní učitelkou a novou asistentkou, tak jsme poznali, že je zle. Asistentka byla opět v důchodovém věku, bývala učitelka češtiny, ale byla úplně mimo, ta nevěděla, která bije o AS. No, a musím říct, že moje pocity z toho byly takový, jak bych to řekla, ne bezradnost, ale no potěš jako jó. Čekala jsem, co se bude dál vyvíjet. Do toho zasáhl fakt, že Emě vyměnili učební prostory a museli se přestěhovat do jiné třídy, která byla o polovinu menší a já jsem věděla, že malej prostor pro Emu není dobrej. Na Emu to taky neblaze působilo. No, a s novou paní asistentkou si od začátku nesedly. Nová paní asistentka nezafungovala jako asistentka. Místo toho, aby pomáhala Emě, tak po Emě chtěla, ať jí vysvětluje, jak to dělaly v minulý třídě. Co a jak má připravovat a tak. Takže to bylo strašně stresující. Ema od začátku plakala, po svojí bejvalý paní asistentce. Neustále nezlomně říkala, že do školy nechce. Bylo to i v době, kdy jsme jí zkoušeli dát*

na čtyři dny, ale neosvědčilo se to. Museli jsme to stáhnout na tři dny. Hned v říjnu nám začala marodit. Zdá se mi, že pokud je něco psychicky tíživého a většinou je to spojené se školou, tak si stěžuje na to, že jí bolí břicho a celé tělo. No, a už na konci října byla nemocná. Ema plakala, že paní asistentka jí s ničím nepomůže, nevysvětlí jí učivo a že to od ní nechápe. Hlavně to byl největší problém, že to od ní nechápe. Tak to zachraňovala paní učitelka, byla úžasná. S paní učitelkou jsme se sešly. Vysvětlila mi, že když se asistentka snaží, tak to dělá tak, že asistentku zapojuje na jiné věci s tím, že ona sama se bude věnovat, když to půjde chvílku samostatně Emě. Tak to tedy trošku zafungovalo. Měla jsem z toho dobrý pocit, že tam ta paní učitelka fakt funguje a že Emu má ráda a že se snaží. To jediný nás všechny povzbuzovalo, protože jinak to Ema nesla špatně. Ve druhý třídě si vypěstovala nesnášenlivost i nenávisť ke škole. Přesvědčovala jsem jí o tom, že škola není tak hrozná, ale myslím, že se mi to nepodařilo. Je mi z toho smutno. To mě hrozně mrzelo a měla jsem pocity marnosti. Všichni jsme se snažili a najednou se všechno ztratilo. Ať děláme, co děláme, prostě ta škola je vžitá jako špatná, tak to mě bylo hrozně líto. Z té první třídě měla, tak dobře nakročeno a v té druhý nic, no. Potom dokonce manžel musel jít do školy řešit nespolečnou práci Emy s asistentkou a paní asistentka zase nemluvila s náma. Sešel se s výchovnou poradkyní a ředitelem. V závěru bylo, že se asistentka bude trochu víc snažit a my budeme Emu více motivovat k tomu, ať spolupracuje více s asistentkou, že jo. Stejně to dopadlo tak, že asistentka pracovala s celou třídou a s Emou pracovala chvílemi paní učitelka.“

### **3) Byly během procesu integrace nedorozumění nebo problémy, které jste musela řešit?**

*„Problém byl ve druhé třídě, kdy jsme měli k ohodnocování posudek nebo doporučení. U nás to vypracovávala APLA na základě testu s Emou. Písemný závěr zněl, že by u Emy neměli hodnotit úpravu sešitů, jestli píše nad řádek nebo pod řádek, zda píše hezky a jestli dělá háčky a čárky. Rovněž se vyjádřili k hodnocení z matematiky. Předtím měla problémy při čtení, neuměla číst dohromady. Ne učitelka, ale asistentka s tím měla problémy. Zdálo se jí, že by Ema měla být jako všechny ostatní děti. S tímhle měla problémy, takže jsme to museli řešit, no. No, ale museli jsme to řešit tak, že pak musela jít na další test, kde jí prokázali dyskalkulii.“*

*„Pak jsme tam měli konflikt s jednou holčičkou, která je dost problémová. K Emě si dovolila právě až jako fyzicky, tak ty jejich rodiče nebyli moc nadšení, že se to řeší a že jsme to nenechali jen tak. Paní učitelka co byla v první a druhé třídě byla skvělá. Nebylo jí hloupý zavolat rodičům a říct jim, že tohle není v pořádku a ať už se to neopakuje.“*

### **4) Jak v současnosti probíhá integrace ve školním a mimoškolním zařízení?**

*„V září jsme přišly do školy a už jsme věděly, že paní učitelka je těhotná. Ema nemá stejnou učitelku ve třetí třídě, od ledna o ní přišla. Nová paní učitelka se snaží, ale víš co. Ema, jak má něco zažitý, tak ona nedává moc šance, takže je to těžký. Říká, to není Romanka. Ema trpí změnami a hlavně teď od začátku školního roku se jí vystřídaly už dvě asistentky. Bohužel se jí prohlubuje nenávisť ke škole. O škole říká, že je zbytečná. Kdo vymyslel školu, je blbej. Zajímavý je, že ruku v ruce jde i to, že když se horší vyučování ve škole, tak se i horší domácí škola. Je tam obecně ten vztah ke vzdělání. Přeneslo se to i na tohle, absolutní nenávisť. Bohužel každý rok nám zkracují hodiny na asistenta. Takže*

ve třetí třídě má Ema čtyři hodiny tejdně asistentku. Podepsalo se to na tom, že tu školu nemá ráda. Ona by potřebovala ten přístup svůj. Fakt je to znát, když nemá dobrýho asistenta. Je pro ni mnohem těžší pochopit učení, a pak je i víc unavená. Když je víc unavená, je nesoustředěná a prostě i ta nálada je tam horší. Takže tu školu nemá ráda, no. Je to špatný. Škola se vymlouvá na to, že jim stát neschválil tolik hodin, ale nevěřím tomu, protože Ema má navrhovaného asistenta na 19 hodin tejdně. Od školy dostala čtyři až pět hodin tejdne. To je strašně málo.“

„V současnosti si myslím úplně obecně, i když nemá ráda školu, ale když si vezmu všechny kruhy, ve kterých se Ema pohybuje, tak její integrace je nejlepší, co kdy byla. Je to tím, že už si sama totiž vyhledává okruhy, do kterých se začleňuje. V tom je to nejlepší. Dokázala si sama říct, že by chtěla chodit na výtvarku. Tak s manželem byli v domě dětí a mládeže, kde si to prohlídla a viděla, kde by ten kroužek probíhal. Šla se tam podívat na první lekci, aby viděla, kdo to učí a kdo tam chodí. Řekla, že by to zvládla a tak tam chodí. Je to velký posun. Myslím si, že její integrace se dá říct, že je plnohodnotná. Je dobře, že se učí vybírat si sama okruh lidí a ten, který si nevybírám, už umí zvládat relativně dobře. Ví už, že jsou nějaký principy chování a nějaký principy fungování ve skupině. Ne, vždy se jí to daří. Někdy vypluje na povrch, že opravdu má Aspergra. To se někdy stane a bude stávat. Obzvláště, když je unavená, to se špatně ovlivňuje. Ale myslím si, že když není unavená a není toho na ni moc, tak už je to tak, že na ní nepoznají, že má nějaký handicap, no.“

„Dokonce už se učí i s malými dětmi. Musím říct, že když tady byli s malým ročním dítětem, tak místo, aby se Ema před ním někam zavřela nebo na něj naopak byla zlá, tak mu dokonce i půjčila hračky a dokonce se s ním i pohrála. Ale už to je velký úspěch, protože obvykle, když před nima neutekla nebo se nezavřela, tak teda její taktika byla, že šoupla krabici s hračkami, aby nelezli

*do jejího pokojíčku a pak rychle utekla. Také teď kolem nich chodí, nechá se od nich chytit, tak to je taky posun.“*

*„Mám z toho radost. Je to náročný, pro mě je to náročný. Není to o tom, že by mohla být v těch skupinách sama už bez dozoru. Na víkend si objednala dva sousedovic kluky. Domluvila si, že tady budou spát ze soboty na neděli, ono to není moc jednoduchý. I přestože chce, nevidí, že ty děti jsou zabavený. Ona to nevnímá a pořád jim organizuje činnost. Pořád ještě neumí s nima spolupracovat, Ema by utahala každýho. Je to její problém, který se ještě musí učit. Tím, když něco neumí a nepovede se jí to, tak je potom u ní pocit naštvání a pak je potom i protivná. Když odešli, byli jsme všichni tři z toho vyčerpaní a unavení, je to práce pro nás oba i pro ni. Ale pořád je to lepší a lepší než to bejvávalo, takže jsem ráda.“*

## Příloha č. 2

### Rozhovor s matkou Martou, jejíž syn Karel je ve čtvrté třídě.

#### 0) Jak jste dospěla k tomu, že Vaše dítě má AS?

*„Nás znepokojoval fakt, že u dítěte se projevovaly abnormality. Tím, že oba s manželem jsme vystudovaní pedagogové, tak jsme si toho ještě víc všímali. První psychologické vyšetření proběhlo ve dvou a čtvrt roce s tím, že to vůbec nebylo uzavřeno jako porucha autistického spektra. Závěr paní psycholožky byl v tom, že je to živé dítě a že má problém v jemné a hrubé motorice. Nám se to tak úplně nezdálo. Problém v jemné a hrubé motorice tam samozřejmě byl, ale ty projevy byly zajímavý. Upozornila jsem jí na to, že on si listuje v encyklopediích a má je velmi rád. Třeba, že umí atlas psů. A tak mi na to řekla: Podporujte to, tím jak otáčí stránky, tím si trénuje jemnou motoriku. Tam vůbec nebylo to porozumění. Takže jsme hledali někoho, kdo by byl ochoten se na syna podívat. Přes jinou paní doktorku jsme se dostali do centra rodinné terapie. Mezitím syn byl přijat do běžný školky, i když měl mladšího sourozence. Psycholog doporučoval návštěvu předškolního zařízení, aby prostě byl s vrstevníky. Takže ve školce bylo docela všechno v pořádku. Můj syn není agresivní, nemá žádné afekty, nikdy netloukl jiné děti ani se nikdy nesebepečkoval. Nikdy tam nic takového nebylo. Bylo tam jen to, že jiným způsobem si hrál a jinak navazoval jak s dospělou osobou a tak s vrstevníky kontakt. Něčeho si paní učitelky všimly. Všimly si, že o sobě nemluví, tak jako že dítě ve třetí roce mluví o třetí osobě, to tam třeba nebylo, to bylo zvláštní. Dostali jsme se k jiné paní doktorce, která jako první mluvila o poruše autistického spektra. Byl tam hodně signifikantní silný manýrismus, mávání ručičkami při radosti. Úplně jsme o této variantě neuvažovali, ale když to tak člověk jakoby zjišťuje*

*a všechno co ona nám k tomu řekla, tak jsme řekli, že to souhlasí. Pak jsme dostali diagnózu nebo podezření na diagnózu, když synovi byly tři a půl roku respektive bylo to těsně před vánocemi. Pod stromeček jsme si koupili knížku od autora Attwooda Aspergerův syndrom. Pak následovalo další diagnostické vyšetření, kdy jsme se dostali do APLA a poté byla diagnóza provedena velmi rychle. U paní doktory Thorové jsme měli původně diagnostikován Aspergerův syndrom pasivní a po roce ho změnila na aktivní. Můj syn je jiný tam, kde to nezná a všechno si prohlíží. V okamžiku, kdy si je jistý, projeví svůj zájem a začne dost vést tu situaci. Ne, že by řádl, ale ukáže, že má nějaké názory. Dokáže okomentovat i věci, které si ostatní nepovšimnou. “*

*„Určení diagnózy bylo pro nás vysvobozením. Samozřejmě, že člověk si říká u všech diagnóz, jestli náhodou nedošlo k mýlce. U člověka je to vždycky, ale určitě to bylo, poznej svého nepřítele. Pomohlo nám to k pochopení, proč reaguje v běžných situacích jinak než reaguje běžný dítě. Což bylo pro nás velmi důležitý.“*

**0) V čem si myslíte, že výchova dítěte s AS je jiná v porovnání s rodiči, kteří mají děti bez syndromu?**

*„Výchova musela být rozhodně důslednější, než je výchova běžného dítěte. Jasně nastavený hranice a pravidla než je prostě potřeba u toho běžného dítěte. Ne, že by náš syn byl tak rigidní, tak to není, ale je proto, aby to bylo srozumitelný a proto, aby se líp orientoval. Bylo fajn, to na to nastavit. Co si vybudoval v nějakých pěti letech, že některé věci jsou přípustné a jiné jsou nepřípustné a to opravdu silně nepřípustný, to mu pomáhá doted' k samostatnosti. Tak to prostě v sobě má zakódovaný a přesto by nikdy nešel. Takže určitě ta důslednost byla potřebnější a důležitější než u jeho bratra. I teď je na něj větší spoleh než na toho zdravého vrstevníka. Protože vy se domluvíte na pravidlech a tím ochraňujete toho, kdo je přijímá. Je to jejich jistota. Oni je vyžadují po*



*nás, abychom my jsme je dodržovali, to samý my chceme po nich. V tom okamžiku tam dojde k nějakému kompenzu, tak aby to bylo pro obě strany přijatelný.“*

*„Dále ve výchově rodič, který to sám v sobě nemá vnitřně uspořádaný, je pro dítě s AS hrozně nečitelný. Když člověk projevuje svoje emoce, pokavad' je opravdu naštvaný, tak to musí být to opravdové naštvání. Pro dítě je hodně matoucí, jestliže mu rodič říká ne, ne a přitom se usmívá. Ono je to i matoucí i pro běžný dítě, jenže to se samo s tím vypořádá. Dítě s poruchou autistického spektra tomu opravdu nerozumí. A na to si myslím, že by si rodič měl dát hodně velký pozor. Co opravdu po tom dítěti chce a na čem chce trvat. Musí to mít v hlavě srovnaný a měl by si za tím stát. Jinak tomu dítěti udělá hrozný zmatek a hroznej chaos.“*

*„Byla to velká námaha, ještě v souvislosti s tím druhým sourozencem. Určitě je to pro člověka namáhavý v tom, jak si to v sobě jakoby uspořádal, co je v ten okamžik prioritní, protože na vás pak tlačí školský zařízení, co všechno by to dítě mělo zvládat a to je jeden tlak. Tento tlak se střetává s myšlenkami: Mám to ještě po tom dítěti vyžadovat? Mám to tak postavený jen já, není ten tlak na to dítě příliš velký? Je to v jeho možnostech anebo je to nad rámec už těch možností a to znamená tedy slevit. To je strašně jakoby těžký odhadnout, jestli se to dítě naučí nebo nenaučí. To je to, co dopředu nikdy nevíme a nedá se to nikde stanovit, jestli dítě s Aspergerovým syndromem bude žít samo nebo nebude, to nikdy nevíme, že jo.“*

*„Pak je tlak toho okolí, ať už jsou to lidi v tramvaji, příbuzní atd. Takže tyhle tlaky z vnějšku jsou nepříjemný. Z počátku jsem měla tendenci tomu okolí to vysvětlovat, proč to tak je, což dneska už vůbec nemám. Protože to byla zátěž na mně, vysvětlovat proč vlastně tohle to, tam je. Třeba, když od příbuzných dostal dárek, a když to nebylo podle jeho představ, okamžitě to znegoval. To bylo nepříjemný, ta reakce toho okolí. Pro ty rodiče je frustrující i pro mě, že*

*okolí nechápe, co se děje a neumí s tím pracovat. AS není na těch dětech vidět a to je to, co je pro toho rodiče prostě stresor. Když to dítě bude na vozíku, když to dítě bude nevidomé, tak okolí se bude snažit dítěti pomoci. Pokažd' má dítě psychotickou poruchu, tam nic takovýho nemáte. Protože ta tendence je, že to dítě je rozmazlený atd. Víím, opravdu spousta dětí je bez hranic, pak k tomu přispívá to prostředí. Prostě pro toho rodiče je to fakt hodně náročný. Cítí se určitě člověk vyčerpaně, ale z okolí, ne z výchovy dítěte. Ta výchova, že jo, není uzavřená, ta výchova probíhá v rámci okolí, protože vy musíte vychovávat v rámci nějakého celospolečenského tlaku. Vaše dítě musí nastoupit do první třídy, atd. Musí projít tímhle tím vzdělávacím kolečkem. K zápisu musí všechny děti a podobně.“*

*„Když se podívám z nadhledu, já nejsem vyčerpaná z výchovy svého syna, ale z práce. Často ty matky to vezmou, že se pro to dítě obětují a v ten okamžik je to špatně. To dítě nikdy nebude samostatný. Protože ta matka nemá motiv k tomu, aby to dítě bylo samostatný. Došla jsem k závěru, že v určitý okamžik tu výchovu svého syna musím předat někomu dalšímu. Jako dítěti se mi stala spousta věcí, najednou jsem se ocitla v nemocnici a nebyla jsem na to připravená. Neuměla jsem si poradit bez rodičů, protože mě na to nikdo nikdy nepřipravoval. A to se opravdu může stát. Můžete jít na urgentní zákrok a musí to v té domácnosti fungovat i bez vás. Musí být nastaven nějaký krizový scénář, co se stane, když. Musíte vědět, kdo se o to vaše dítě v ten okamžik umí postarat. Mít okolo sebe vlastně nějaký vybudovaný tým, protože spousta rodičů, když jsou v Praze, nemají třeba tady babičky, ale mají velký problém využívat osobních asistentů. Je potřeba naučit se říct o pomoc. I říct těm dětem, tohle to fakt ne. Ono to většinou tím začíná, tam je někde ten bludnej kruh. Udělám všechno proto, abys neplakal. Když jsou v zajetí toho stereotypu pečování, tak tam není cesty ven. Ale říkám začíná to většinou větou: Udělám všechno proto, abys neplakal. Neudělám všechno proto, abys byl samostatný jedinec, který se*

*o sebe postará, je to jiná rovina. To musí mít člověk v sobě nastavený, od čeho se sám nějak odpíchne, protože má nějaký svoje životní zkušenosti. Ale jestliže jsou to maminky, které samy byli jedináčky, tak už si to v sobě nesou, že ony byly těmi opečovávanými princeznami a to pečovatelsví se tam zase přesouvá. Rodičům, kteří jsou zahledění do té péče, chybí odpočinek.“*

*„Já čerpám sílu z toho, že přijdu domů a se svým synem si povídám, jak je úžasný tamhle ten autobus. To je to, čemu rodiče nerozumí, že odejít do práce je ku prospěchu toho dítěte. Vy získáte nadhled nad tím dítětem. Přestanete řešit banality, protože na ně nemáte čas a prostor. Což je pozitivum pro tu výchovu. Vy si víc vytríbíte vzhledem k časové tísní, co je víc prioritní a na čem budete trvat. Kdybych zůstala doma, budu trvat na spoustě kravin. Na tom, že si chlapci, když přijdou, složí oblečení na své místo. To, že ho tam mají jenom hozený na tom prádelníku mi v temhle okamžiku vůbec nevadí, ale kdybych byla doma, budu po nich vyžadovat, aby to tam krásně složili. Je důležitý si uvědomit, že ten nástup do práce osvobozuje od té neustálé péče a přináší nové podněty. Dítě už není středobodem a je to pro něho daleko osvobozující. Matka načerpá daleko víc energie a další zkušenosti a zážitky než když je jenom s tím dítětem. Ale samozřejmě je to jiný u dětí, které mají těžký problémový chování, agrese, atd.“*

**1) Jak probíhalo hledání školy? Proč jste si vybrala tuto školu, do které jste dítě přihlásila?**

*„Náš syn normálně nastoupil do běžné školky a tam po prvním roce, kdy se potvrdila ta diagnóza, jsme prožili v takový jakoby nepřijetí té diagnózy v tom, že si teda máme hledat speciální školku, ale zůstali jsme tam s tím, že druhý a třetí rok měl asistentku pedagoga a ta byla ve třídě přítomná. Poslední rok, protože se nezadařilo najít vhodného kandidáta na tenhle ten post, byl bez asistenty a zvládl to tam velmi dobře a pak přecházel do školy. Měla jsem možnost*

*dát ho do školy, která buď spolupracovala se školkou anebo jsem hledala místo, které by mu lépe vyhovovalo. Bylo to problematický v tom, že specializovaný třídy jsou plný dětma, kde ta symptomatika je těžší. Tady jsou třídy pro děti zdravotně omezený, takže tam tyhle děti taky nepřijmou. Pro mě bylo aktuální, aby obě moje děti chodily na jedno místo, ne vozit každého někam jinam. Takže dva roky předtím jsem už obcházela tady školy v okolí. Byli jsme na dnech otevřených dveří a ptali jsme se: Jakou mají zkušenost, co by tomu říkali, kdyby tady nastoupilo tadyhle takové dítě, atd.“*

*„Po zvážení situace jsem se nakonec rozhodla pro školu, která spolupracovala s tou školkou. Ve třídě se všichni znali a to bylo pro mě hodně důležitý. Do školy nás přijali bez problémů. Zjistili si informace od paní ředitelky ze školky, že to dítě nemá žádné agresivní projevy, atd. Pro školní zařízení je velmi důležitý projev dítěte. Pokažd' jsou tam silný aspekty agresivity, tak je to pro to školský zařízení daleko těžší, takové to dítě přijmout. Což syn nemá a problém s tím neměli. Asistent pedagoga se taky našel. Teď je syn ve čtvrtý třídě. První tři roky měl jednu asistentku a jednu třídní učitelku. Dnes má jinou asistentku a jinou třídní učitelku. Funguje to velmi dobře. Takže toto školský zařízení jsme si vybírali cíleně.“*

## **2) Zaškolení dítěte: Jak probíhala samotná integrace v první třídě? Byly nějaké překážky, které jste musela zdolávat?**

*„U paní učitelky v první třídě byly ty první tři roky velký problém jednak v určení si kompetencí, co má na starosti asistent pedagoga a co má na starosti pedagog, jo. Myslím si, že to bylo hodně problematické, došlo to tam i do té osobní roviny. Paní učitelka vůbec nepochopila, o čem je diagnóza. To, že je někdo ochoten přijmout dítě do třídy neznamena, že je ochoten k tomu studovat ten materiál a je ochoten se k tomu dál vzdělávat, jo. Může si k tomu utvořit nějaký rigidní názor, ze kterého pak už nemíní ustoupit.“*

*„Paní učitelku před nástupem do první třídy jsem neviděla. Došlo k tomu, že ty učitelé byli dva jenom v době zápisu a ten třetí učitel se teprve hledal. Já jsem neměla možnost rozhodnout, který pedagog bude u mého dítěte ve třídě. Asi bych řekla, že zrovna na mě nepůsobila paní učitelka od začátku jakoby člověk, kterej by chtěl jít do toho učit se něčemu novému, ale museli jsme to zvládnout, tak jak to bylo nastavený. Protože v té třídě byli synovi spolužáci ze školky, kteří už věděli, jak se k němu mají chovat a věděli, v čem je ta jinakost, atd. Snížený počet žáků ve třídě tam nebyl, takže jich tam bylo asi 22. Nemyslím si, že tohle to je podstatný, kolik je žáků ve třídě, protože tam není těžká symptomatika.“*

*„Než jsme nastoupili do první třídy, měla jsem obavy z toho, jak to celý bude fungovat, co bude zvládat a co nebude zvládat. Jak se udrží v rámci toho kolektivu, zda se objeví šikana.“*

### **3) Jak pokračovala dál integrace?**

*„Můj syn je přátelský. Jak je aktivní typ, tak nikdy neměl problém si získat asistenty na svoji stranu. Naopak tam docházelo k tomu, že ta asistentka měla tendenci ho bránit před tou paní učitelkou, takže oni byli ve velmi přátelském vztahu právě kvůli tomu tlaku z toho vnějšku. Oni se cítili na stejné lodi, měli to tak a pro tu paní učitelku to nemuselo leckdy být příjemný.“*

*„U paní učitelky byla nějaká snaha na začátku získat informace, na základě těch informací si ona utvořila nějaký názor, ve kterém setrvala a nedala si ho vyvrátit. Vůbec mu nedokázala dávat individuální úkoly, toho nebyla schopná. Ne, nic takovýho tam nebylo. Neřekla bych, že bych doporučila k této paní učitelce další dítě k integraci. I když tam tyhle ty problémy byly, tak to vždy nějakým způsobem šlo. Musím říct, že tam byl velmi ochotný ředitel k tomu řešit, co se v té třídě děje, jak to funguje nebo jak to nefunguje a co by tam mělo být jinak. Takže ten nám tam dělal mediátora. Ze začátku jsme se scházeli,*

*dejme tomu jednou za dva měsíce. No, a při problémech tam byly asi čtyři sezení s panem ředitelem. V každém ročníku byly dvě sezení, jo. Tam nejsou klasické třídní schůzky ohledně prospěchu, ale jsou tam individuální konzultace, konané dvakrát do roka u všech žáků, takže tak.“*

*„S paní učitelkou jsem vydržela tři roky, protože jsem si říkala: Co je ten důvod, proč tam ten syn zůstává? Dala jsem si na jednu miskú vah, jó tady je tahle ta učitelka. Víím, že je to hrozný. Víím, že je nekompetentní, ale na druhý straně byli ve třídě kamarádi, byla tam asistentka, která tam fungovala, byl tam ředitel, kterej v případě potřeby zasáhl. Školní penzum zvládali formou, která byla přijatelná. Bratr chodí do stejné školy, takže člověk nemůže mít ten ideál. Člověk ví, že nemá zdravý dítě a nikdy ho mít nebude. A s tímhle se musí smířit a musí si jenom říkat: Tohle je ještě fajn a tohle není fajn. Pojďme něco udělat proto, aby to bylo jinak. Ale ne jít někdy jako buldoci za tím, že já to chci takhle, jo. Pak ti rodiče často narážej jako, kdy ten učitel nepojede tak jak oni zapískaj. Je tam problém v tom, že to domlouvání se, je často jakoby přeskakováno. My chceme, my máme dítě s tímto handicapem a my chceme. Ale už se nedomlouvají jak to přizpůsobit, aby to pro tu učitelku nebylo náročný. Ta maminka sama je vyčerpaná, ale ten pedagog bude stejně vyčerpanej, že jo. Jestliže tam nebude mít toho asistenta. Do toho ona má ještě dalších dvacet dětí. Je potřeba vidět problém z více úhlů.“*

### **3) Byly během procesu integrace nedorozumění nebo problémy, které jste musela řešit?**

*„Bylo tam celkové nedorozumění, k čemu je vlastně struktura. Proč je třeba strukturovat a vizualizovat dítě s AS. Proč má mít piktogramy, když vlastně, že jo. Už v první třídě uměl písmena a četl. Nepochopení toho důvodu, proč je mám mít. Prostě to nepochopení, jak je nastavená ta práce s dítětem s poruchou autistického spektra.“*

#### **4) Jak v současnosti probíhá integrace ve školním a mimoškolním zařízení?**

*„Třída se po třech letech jakoby toho diktátorského stylu dostala k paní učitelce, která je velmi demokratická a všechno, co se tam tři roky tlačilo, najednou vyšlo na povrch spousta nevyřešených konfliktů. Takže ty běžný děti co jsou v té třídě, jsou na sebe velmi zlí a dosti agresivní, což už teď je daleko lepší. Paní učitelka říkala, že v září a říjnu chodila do té třídy velmi nerada, což teď už má pocit, že se to nějakým způsobem stabilizovalo. Hodně se tam pak právě snažili pracovat na tom třídním duchu, atd. Pozvali tam i odborníky zvnějšku a snažili se to tam nastavit, aby tam bylo všem dobře. V pololetí přišel nový chlapec, který tomu nerozumí, že mé dítě je jiné a jak se k němu chovat, atd. Ten chlapec není zrovna intelektuálně na výši, dá se říci, že ani sociálně, tak má tendenci, tak jak Karla vidí, chce si to ošahat, co to je za člověka. Kam až můžu dojít. V tom si našel tam spřežence v jednom spolužákovi, který ho v tom podporuje, co má Karlovi říct, aby Karel udělal, atd. Takže to je nepříjemný, co se jakoby řeší. Problém je trošku v tom, že o těch přestávkách tam spíš ten asistent pedagoga funguje jako krotitel těch běžných dětí než, aby tam byl nějakým způsobem nápomocnej tomu mému synovi. Je to, ale zároveň jakoby v pořádku, že on je asistentem pedagoga, není osobním asistentem a má tam tu roli jakoby dohlídnout na to, aby tam všechno probíhalo v klidu. Tomu rozumím. Posudek pro asistenta pedagoga byl vytvořen ve třetí třídě speciálním pedagogickým centrem na dva roky, na 20 hodin týdně. Škola každého půl roku žádá o příspěvek na asistenta pedagoga.“*

*„Dítě s AS vždycky dokáže s něčím překvapit. Nedávno mi byl schopen ze školy zavolat a chtěl něco se mnou probrat a já jsem si myslela, že on tuhle dovednost nemá. On ji najednou potřeboval, tak ji měl. Často my se je snažíme něco je naučit a ono to nepadá na úrodnou půdu, protože to nepotřebujou. To*

*je vždycky hrozně těžký tohle najít, jestli na tom trvat nebo netrvat, atd. Já to vidím jako velmi pozitivní a mám z toho radost, že si dokáže některé věci obstarat sám.“*

*V mimočasových aktivitách má radši dospělý. Jsou pro něj jednodušší a čitelnější. S téma vrstevníky je to jakoby těžký. On je v navozování sociálního vztahu, i když je mu jedenáct, je někdy na úrovni pětiletého dítěte, takže ta hra je prostě jiná. Děti s AS potřebují větší míru toho dohledu, ale jde o to nastavit to tak, aby se ta míra nějak snižovala. Jak to dítě jde dopředu a tak jak roste, měl by být samostatným jedincem. V porovnání s jeho vrstevníky jsem někdy smutná, když vidím, jak velká je ta jinakost. Ty běžný děti jsou ještě samostatnější, co potřebují, to si vykomunikují mezi sebou. Největší obavou, že jo, v tomto okamžiku je šikana. Nebyla v první třídě, ale ta je teď ve čtvrtý třídě. To je teďka velké téma. To, že je sociálně naivní, že se nechá navádět, atd. Myslím si, že tohle to bude větší a větší téma.“*



## Příloha č. 3

### Rozhovor s matkou Hanou, jejíž syn Jirka je v šesté třídě.

#### 0) Jak jste dospěla k tomu, že Vaše dítě má AS?

*„Na to mě upozornili ve školce. Dost často jsme měnili školku. Paní učitelky se pořád s Jirkou zlobily, no. Tak si nás přehazovaly ze školky do školky. Skončili jsme ve školce, kde paní ředitelka měla hodně dětí s různými poruchami a první taková naše diagnóza byla ADHD. Paní psycholožka, ke které jsme docházeli, si byla naprosto jistá, že Jirka nic autistického nemá. Nechal se pochovat, komunikoval s ní a měl jí rád. Absolutně vůbec nepřipouštěla, že by to mohlo být jinak. No, a protože tam ve školce děti s ADHD měli, tak paní učitelky viděly, že Jirkovo chování je hodně odlišný od dětí se stejnou diagnózou. Tak ta školka mě vlastně upozornila na to, že tam je něco jiného. Poradili mi, abych třeba dejme tomu i vylučovací metodou se utvrdila v tom, co to je. Tehdy nás nasměrovali na APLA, ta udělala vyšetření, který mi přišlo jako jen povídání, ani mi nepřipadalo, že se to nějak vyšetřuje. Syn namaloval jeden obrázek a bylo z toho usouzeno, že je to Aspergerův syndrom.“*

*„Pro mě to byl nejdřív šok. Diagnózu mi sdělili před vánocemi. Během vánoc jsem se na internet nedostala a byla jsem s tím jakoby sama, tak to byly ty pocity hrozný. Viděla jsem to hrozně černě, úplně se mi zhroutil svět. Načetla jsem si o tom nějaký knížky, ve kterých to bylo úplně jinak. Na mé dítě to moc nepasovalo. Cítila jsem velkou zodpovědnost za něho a říkala jsem si, co teď. Pocity byly hodně nepříjemný. Bylo to takový, že v tu chvíli jsem nevěděla. Můj manžel se k tomu stavěl jako že pohoda, pohoda. Já jsem věděla, že to pohoda není. Určitě do budoucna, že budou problémy. Že ho nemůžu vzít k běžnému zápisu, že jo.“*

*„Předtím jsme zažili silné vzdorovité období. Říkala jsem si: Jak to zvládnou, až bude starší? Bude obrovské a co teď. Začne někomu nadávat, bude chtít někoho zmlátit, co já budu dělat? Teď, když je malej, tak to já do té bitky ještě skočím, ale až bude velkej, co bude? Nevěděla jsem, co to obnáší, že jo. Pak jsem si našla na internetu informace a spojila jsem se s jinými maminkami přes internet. Aspergerův syndrom se u Jirky nejvíce projevoval při navozování kontaktů s dětma. Jirka měl pocit, že když někomu vezme hračku, tak na sebe upoutá pozornost. Takže vzal hračku, to dítě ho honilo a tím pádem to bylo pro něj v pohodě. On měl z toho radost a byl kontakt, že jo. On jakoby neuměl získávat kontakty s těma dětma, když byl malej. Dále měl rád rituály a věci do techniky. Už v útlém věku rozebíral rádia a počítače. Navíc měl poděděnou tu moji aktivní genetickou výbavu. Já jako dítě jsem byla rošťák, absolutně jsem neuznávala autoritu. Můj syn na rozdíl od ostatních dětí s AS se umí vcítit, dokáže poznat na člověku, že je smutnej a i se zeptá, proč je smutnej. Dokáže vlastně i rozeznat humor. V některých věcech uvažuje jak běžný člověk.“*

**0) V čem si myslíte, že výchova dítěte s AS je jiná v porovnání s rodiči, kteří mají děti bez syndromu?**

*„Je jiná určitě v tom, že tyhle ty děti, potřebují mít furt nějakou motivaci, aby něco dělaly. Protože oni si dokážou říct, že to co dělaj a musej dělat, je vlastně zbytečný. Oni jsou hrozně v tomhle tom inteligentní. Řeknou si, proč já vlastně budu dělat tohle to, když mně se nechce. A abychom tyhle ty děti donutily k nějaký činnosti a k běžným pravidlům, který jsou pro ten život důležitý, tak je pro ně důležitá motivace. Z počátku jsem ho motivovala jídlem, měl rád určitý jídlo. Za každý splněný úkol dostával barevnou kartičku a na konci týdne jsme jeli na jídlo. Měl z toho dobrý pocit, že má něco za odměnu. Každý to dítě s AS má určitou specifickou zálibu, na kterou ho člověk může utáhnout. A pak, když člověk dokáže jeho zálibu mu přenést do toho jeho světa a bude ho tím odmě-*

*ňovat, tak s ním může velice dobře pracovat. Potom, když budete něco chtít po něm, tak on vám to rád udělá, protože to udělá kvůli vám. Není to o tom, pořád mu říkat, musíš tohle to, musíš tamto. To dítě ví, že nic nemusí. Oni jsou hrozný opičky a klidně budou asistentku dusit. Když ta asistentka přijde na to, jak ho utáhnout a na čem ho utáhnout, tak s ním může velice dobře pořídit. Tím se taky může vyhnout vzdorům. Ve druhý třídě se hodně často zajímal o fyziku, tak tam jsme zavedli další motivaci a tou byla návštěva laboratorních potřeb. To co jsem mu slíbila, jsem musela dodržet.“*

*„Postupně jak stárnul a zrál, tím byla vyvinutější i jeho inteligence, tak mi daleko míň vzdoroval. Ze začátku ty vzdory byly šílený. Měl něco psát, zahodil mi sešit. Tak to jsem byla ta matka, která se vytočila a běhala doma s vařečkou jako každá máma, když jí rupnou nervy. Pak jsem zjistila, že to vůbec nemá smysl, protože jsem nechtěla v něm tu agresivitu podporovat. Nechtěla jsem, aby byl agresivní. Pozorovala jsem na něm, že si v agresivitě ulevoval. On měl opravdu období, kdy nešel pro ránu daleko, když tak řeknu. Po tomto období, přišlo jiné takové to verbální. Všichni jsme byli idioti a idiotky, a já jsem ho potřebovala dostat na určitý pravidla. Nějak ho krotit. Říkala jsem si, když ho neukrotím teď, dokavád' je malej, tak až bude velkej, tak na něho nebudu mít. Já jsem mu vysvětlila, že všichni žijí v nějaké komunitě i mravenci. Všichni mají určitá pravidla, podle kterých se řídí. A když se on nebude řídit podle pravidel a bude se vymykat normálu, tak takovýto lidi, to jsem mu řekla úplně natvrdo, tak takový lidi by se vzali a dali by se do ústavu. Ústav byl pro něho velkej strašák. Když nechtěl pracovat a odhodil ten sešit, tak já jsem řekla: Víš co, sbalíme tašku a jedem, to stačilo. Tohle to jakoby psychické vydírání na něho platilo. Je potřeba, aby to byl schopen chápat. Vždy jsem ho ubezpečovala, že ho mám hrozně ráda, že ho nikam nechci dát. Pokud se pravidla postupně naučí, že nic takovýho nepřijde. Když byl starší, vysvětlili jsme si to, že bych ho nikdy nikam nedala. Musela jsem mít na něho nějakýho strašáka. Řekla jsem*

*mu: Malý děti se straší čertem, aby poslouchali, na tebe tenkrát jiná taktika nepůsobila. Ale nebyla jsem daleko od pravdy. Pokud se děti nechovají podle pravidel, tak opravdu v tom ústavu skončej. Měla jsem o něho takovou starost, že jsem mu to na férovku řekla. Pochopil to.“*

*„Moje dítě bylo považováno za hrozně aktivní, které je drzé a nevychované. Bylo mi to líto, plakala jsem kvůli tomu. Říkala jsem si, proč zrovna já? Otevřela mi oči moje známá. Jí se narodil syn s Downovým syndromem a hodně si zažila s okolím. Podpořila mě. Poradila mi, že to nemám brát jako trest, ale naopak to mám brát jako výzvu. Jsem to já, která na to má. Když vám to někdo takhle podá, tak vám to dodá sílu. Je důležité mít někoho, kdo vám tu sílu dá. Udělá to s člověkem, hrozně moc, že vás nelituje. Hele, to ti nepomůže, když nad sebou budeš brečet nebo nebudeš brečet. Prostě se vzchop a zvládneš to.“*

**1) Jak probíhalo hledání školy? Proč jste si vybrala tuto školu, do které jste dítě přihlásila?**

*„No, já jsem si původně myslela, že když mám dítě s AS, že pro něj bude nejlepší, aby třeba pro začátek se odrazil v té autistické třídě při běžný základní škole. O prázdninách, než Jirka nastoupil do první třídy, jsem mluvila s paní ředitelkou a ta to odsouhlasila.*

**2) Zaškolení dítěte: Jak probíhala samotná integrace v první třídě? Byly nějaké překážky, které jste musela zdolávat?**

*„Jirka byl model, který měl furt konflikt s učitelkami i dětmi. Víte, jak to ta paní učitelka má náročné? Představte si, ve třídě bylo u jedné paní učitelky sedm dětiček, kluků, každé jiné věk od první do páté třídy, Jirka prvňáček a každé s nějakým problémem. Synovi to tam absolutně neseslo, fungovalo to tam úplně jinak. On opravdu potřeboval prostředí klasický základní školy, některé děti s AS jsou tam spokojeny.“*

„Ty děti se chovaly pro něj abnormálně divně. A on nebyl divnej, neměl žádný třesy, nikdy nemluvil, až tak přehnaně spisovně, nemá takovou tu specifickou řeč. Když ho uvidíte, budete ho brát jako normálního kluka a vůbec by vás nenapadlo, že má AS. Ostatní děti byly hodně odlišný. Některé děti vykřikovaly a Jirku to vytáčelo. Takže on měl konflikty s těma dětma. Přišel k tomu klukovi a řekl: Přestaň křičet! On nepřestal. Tak mu jednu plácnul. No, a byl za to trestaný. Byl to nekonečný příběh, hodně stížností. Jirka tam už pak nechtěl ani chodit. Divím se, že se vůbec za to první pololetí dokázal naučit číst a psát, jo. Za každý splněný úkol dostávali žetony a pak za to bonbóny. Pokud splnili úkol, mohli se sebrat a po tý třídě běhat, aby se uvolnili. A teď si představte moje dítě, které je taky tak aktivní, vidělo taky někoho běhat. Teď to nemělo hotový a nepochopilo, proč nemůže. Tak to byl nekonečný příběh a slyšela jsem jen, jak je příšernej. Ke konci, když se to začalo kazit, platila jsem mu asistentku, která tam byla jen konkrétně k němu. Ještě jsem jí platila za to, že mi každý týden napsala zprávu, jak se Jirka chová, jak reaguje na jiné děti a to mám dodneška na památku schovaný. Fakt se divím, že se za to pololetí naučil číst a psát. V pololetí se furt řešily nějaké problémy. Vyjádřili se, že ho nechtěj. Jirka se tam vymykal jejich normálu. Rozhodla jsem, že tam už nemůže zůstat. Jirka byl neřízená střela a on jim to tam šíleně narušoval. Proto jsem ho vzala domů a učila jsem ho doma a hledala pro něj další školu.“

„Věděla jsem, že ho mohu individuálně vzdělávat. Dokonce jsem věděla, že pokud mám střední školu, tak můžu první celý stupeň odučit doma, ale to jsem nechtěla. Tam bylo důležité, aby se naučil žít ten život. Aspergerův syndrom je o tom, že oni neumějí žít ten život, že jo. To se musí naučit. Začlenění mezi děti bylo pro mě hrozně důležité. Dospěla jsem k názoru, že rutina základky mu pomůže v tom, jak to v běžném životě funguje.“

„Během první třídy druhého pololetí jsem si dodělala vzdělání pro asistenta pedagoga a neustále jsem hledala školu, která by přijala Jirku a mě do inte-

grace. Nejprve jsem oslovila spádovou školu se žádostí, že bychom přišli na schůzku. Ředitel se omluvil a vyjádřil se, že jejich škola není vybavená na to, aby mohli integrovat jakékoliv dítě a ani nemá školního psychologa a dal mi doporučení na jinou školu s tím, abych hledala jinde.“

„Měla jsem systém, že jsem obvolávala školy podle seznamu a vypracovaných internetových stránek školy, chtěla jsem školu v klidnějším prostředí. První škola, kam jsem volala, byla na okraji Prahy. Byli ochotni nás vzít oba. Ředitel mě přijal s otevřenou náručí a i paní učitelka říkala, že jo v pohodě, že to bude dobrý. Nastoupili jsme tam v březnu na dva měsíce na zkušebku a bylo to dobrý. Jirka se s dětma zapojil, lítal s něma jak blázen. Velké přestávky byl pro mě jeden velkej stres. Já jsem celou velkou přestávku běhala za svým dítětem a hlídalo ho, aby náhodou do nějakého dítěte blbě nestrčil nebo aby tam nedošlo k jiným konfliktům. To bylo ještě to období, kdy neuměl navazovat kontakty.“

### **3) Jak pokračovala dál integrace?**

„Druhou třídu dostala jiná paní učitelka, která už k tomu nebyla přikloněná. Celý pololetí dělala všechno proto, abychom tam nebyli. Ona házela klacky pod nohy i tomu klukovi. Tak si představte, že Jirka sedí v tý lavici a spolupracuje. Přitom fakt nemusel. Mohl se zabějčit, že nechce, ale on chtěl. A ona věděla, že Jirkovi je potřeba říct: Budeš vyvolanej při čtení jako třetí a stačilo to. Dítě si to celou dobu hlídalo, to mu vyhovovalo a tak to i dělala. Ale jednoho dne se rozhodla, že to tak vůbec dělat nebude a vydusala ho do extrému. Furt se hlásil. Nemohla jsem do toho zasahovat. Paní učitelka je ta autorita, kterou má poslouchat. Cejtla jsem, jak se to hrotí. Nevyjádřila se, a už se blížil poslední odstavec a ona vyvolala někoho jinýho. Jemu bylo ihned už v tý druhý třídě jasný, že už je tam ten poslední odstavec a že už on vyvolanej nebude. Tenkrát vzal tu knížku, vběhl na chodbu a praštil s ní. Já jsem šla mlčky za

ním a snažila jsem se ho uklidnit. Nešla jsem za ředitelem, říkala jsem si: Třeba paní učitelka neměla svůj den nebo to tak chtěla vyvrbit, chtěla vědět, co se stane. Možná, že i čekala na moji reakci, že se s ní pohádám, ale já jsem jí k tomu nedala důvod. Snažila jsem se jí nedat jedinou záminku k tomu, aby byl nějaký střet. Když se blížilo k pololetí, říkala jsem si: Musím s tou učitelkou navázat nějaký vřelý kontakt, aby neměla pocit, že jsem nějaká to. Požádala jsem ředitele, aby mohla být svolána nějaká schůzka, kde bychom probrali naši vzájemnou spolupráci. Aby mi řekla, co ona ode mě jako od asistenta vyžaduje. Jak si představuje, že s ním v té hodině budu fungovat a jestli se jí třeba něco nelíbí, že bych to zkusila podchytit. Byla tam přizvaná i jedna paní z APLA, která nám dělala individuály. Tak jsme se setkali - ředitel, paní učitelky, zástupkyně, paní z APLA a já. Schůzka nebyla o domlouvání, ale o tom, že jsem nevhodně zvolený asistent a to potvrdila paní učitelka, která tam přednesla, že se integrace nezdařila díky mému přístupu. Měla pocit, že mu napovídám při diktátech. Taky jí vadilo, že nechodím s prvním zazvoněním, ale až s druhým. Já jsem řešila to, že když přijdu dřív, Jirka se mi splaší, rozběhá s dětma a zvlččí. Ředitel se k ničemu nevyjadřoval a nezasahoval. Zástupkyně byla kamarádka od paní učitelky a oponovala, že paní učitelka má z toho návaly. Já jsem si říkala: Co se tady nezdařilo? Kluk funguje, v hodinách je aktivní, dokonce se i něco naučil. Neviděla jsem důvod, v čem tam byl problém. Mrzelo mě, že ředitel, který mě přijal, tam celou dobu mlčel a neřekl ani slovo. Už jen z toho humánního hlediska, co to pro to dítě musí být měnit školy. Každému dítěti dělá problém měnit prostředí. Obzvláště dítěti s AS, které nemá rádo změny, to dělá obrovský problémy a na to nebral nikdo ohled. Bylo to hrozně těžký, tohle zkousnout a vyrovnat se s tím, že ti lidi jsou schopni vám takhle házet klacky pod nohy a ta necitelnost těch lidí. To se nedá ani popsat pocitami, co si člověk v tu chvíli myslí. To je obrovská bezmoc. A to jsem vůbec netušila, co se na mě chystá, že zůstanu, až ve čtvrtý škole během dvou let, bylo z nadhledu úplně

katastrofální. Narodilo se mi tohle dítě a co. Ze schůzky jsem musela odejít, protože jsem musela vyzvednout Jirku. Konečné rozhodnutí o doporučení k ukončení docházky mi přišla říct ta paní z APLA, vůbec nečekala, že to tak dopadne. A tak jsme ke konci prvního pololetí druhý třídy tam skončili. Myslím si, že paní učitelka všeobecně nebyla zvyklá na přítomnost dospělého člověka. Jenže to nešlo, aby tam byl Jirka sám. Měla jsem hroznej pocit. Chápala jsem to, že jí to vadí, že je tam cizí člověk. Ale šlo o vzájemnou komunikaci, klidně se mohla se mnou domluvit. Jenže ona se nechtěla se mnou ani domluvat. Když jsem za ní přišla a žádala jsem o radu, tak ani to nebylo.“

„Teď máte školní povinnost, všichni mluví o integraci, jak je to důležitý, ale ani APLA nebyla schopná to té škole poručit. To odmítnutí jsem probřečela. Poplakala jsem si a pak jsem si říkala: Co teď? Budu tady plakat. Pak jsem si říkala: Ne, nebudu plakat. A začala jsem obvolávat další školy.“

„Než jsem našla další školu, opět jsem ho učila doma. V druhý pololetí druhé třídy jsem si našla další školu, kde ředitelka souhlasila s integrací, ale měla podmínku, že jako asistent nebudu ve třídě přítomná, ale bude čekat mimo třídu, kde se mu budu v rámci vyučování individuálně věnovat a přijala nás na zkušební pobyt. Nastoupili jsme. Jirka chodil na první dvě hodiny 4 dny v týdnu bez asistenta a pak domů. Ona na jednu stranu moje přítomnost ho trošku rozčilovala, furt se cejtil pořád pod kontrolou. Byl ze mě nervózní a byla jsem pro něho velkej hromosvod. Proto jsme zvolili míň hodin, aby ho to nevyčerpávalo a aby neměl potřebu se po nikom vozit. O tom kolik bude chodit, rozhodovala APLA, když se domlouvaly hodiny pro mého syna, původně chtěli jen na čtyři hodiny týdně, jak to bylo v prvním pololetí druhý třídy. Byla jsem z toho v šoku. Za účelem zvýšení hodin jsem oslovila paní doktorku v APLA, která ho měla vedeného jako těžký případ s dodatkem nezvladatelný těžký případ. Kdyby ho viděla teď, tak ho nepozná. Udělala jsem šílený bugr, protože to postrádá veškerou integraci, že jo. O jedné hodině a malinkaté přestávce se to dítě vůbec



*nemůže s ostatními vrstevníky jakkoliv sblížit. Prosadila, že by se to dalo na dvě hodiny denně a že pátky by byly volné. Chtěla jsem, aby Jirka chodil maximálně, co je to možný. Já jsem chtěla víc hodin s tím, že mu postupně ubereme, když uvidíme, že to bude horší.“*

*„Ty dvě hodiny ze začátku byly tak akorát. Pokud nestíhal například při matematice dodělat práci, což se mu dost často stávalo, tak ho to strašně vytáčelo. V hodině nedával svoje pocity najevo, ale po hodině byl schovaný za dveřma a byl vidět obrovský vztek, ve kterém by nejradši do něčeho praštil. On, když se rozjede, tak z toho vznikne nějaký průšvih. Proto se snažím těmto situacím předcházet, nedávat tolik příkladů, nenakládat na něho víc než unese, aby nedocházelo k závislostem na ulevování si v násilnostech. Byli jsme tam měsíc a oni mi do dneška neřekli, co se stalo. Nevím, v té době tam byla rodičovská schůzka, a jestli jejich rodiče usoudili, že by se mohlo jejich dítě nakazit od Jirky. Byla to vesnická škola. Paní ředitelka, která pomalu brečela, mi řekla, že mi nemůže říct důvod a že jí to hrozně mrzí a že se tady něco stalo a že jí je to hrozně líto, ale prostě nás tam nemůže přijmout. Nebyla schopná mi to říct, takže jsme bulely obě. Tam jsem poprvé připravila Jirku na to, že bude v hodinách sám bez asistenta a já jsem ho doma pak doučovala. Tam jsme najeli na tenhle model. Celkem jsme tam byli měsíc - duben. Když jsme absolvovali tuhle školu, tak jsem už ztratila všechny možný naděje. Trápilo mě, že mě nebyli schopni pochopit a vyjít vstříc. Dítě bylo schopno, ale jak já ho mám někam zaintegrovat, když jsou mi zavíraný dveře. Bylo to těžký období, ne že by byla ze syna vyčerpaná, ale byla jsem vyčerpaná z těch lidí, jak mi házeli ty klacky pod nohy. Nemohla jsem pochopit, jak dospělí dokážou bejt jakoby zlí svým způsobem. Snažila jsem se vypovídat kamarádce, nebo si udělat vejlet. Manžel hlídal Jirku, když jsou spolu, nic neřeší. Chlapi si neradi přiznavaj, že v tom je nějaký problém, berou to jinak.“*

*„Pod tou školou, co jsme byli v prvním pololetí druhý třídy, jsme byli pořád zaevidovaní a Jirka tam chodil na přezkoušení jednou za měsíc. Já jsem ho učila doma a v rámci toho jsem pořád hledala další školu. Našla jsem tuhle, ve které jsme doted', což jsou celkem tři roky. Tato škola, kterou jsem si vybrala, měla předtím při mém hledání prázdniny a tak jsem se rozhodla, že ji zkusím oslovit, ale už jsem šla na to jinak. Oslovila jsem nejdřív paní učitelku. Změnila jsem taktiku, v tom, že už nebudu dávat na ředitele. Nepamatuji si přesně, jak jsem si předtím zjistila, jak početný mají ty třídy. Chtěla jsem Jirku dát do menšího kolektivu. Vím, že jsem přesně věděla, že v jedné třídě už problémové děti mají a ta druhá třída byla s klidnějšími žáky. Zavolala jsem do školy a domluvila jsem si schůzku, že bych chtěla přijít na první stupeň do té třídy s klidnými žáky k paní učitelce a jestli bych s ní mohla mluvit a dostat na ni kontakt. Setkala jsem se s ní a vysvětlila jí, co to obnáší. No, a že ona by do toho šla. Vezme si dítě s AS jen s podmínkou, že tam nebude asistent v té třídě, ale bude někde na dohled. My jsme se dohodli, že jo. Pak jsem se domluvila s vedením. Předtím ten měsíc byl bez asistenta a fungovalo to. Tak to prostě rozjedeme dál a budeme v tom pokračovat. Do školy jsme na žádný zkušební pobyt ne nastupovali. Takže jsem ho do konce druhé třídy učila sama s tím, že jsme dostali vysvědčení ze školy, co byla na začátku.“*

*„V novou školu do třetí třídy jsme nastoupili až od září. Domů jsem ho brala po velký přestávce, aby mohl komunikovat s dětma. Ze začátku mi připadalo, že on neměl z nikoho takovej respekt jako za mě. Ta autorita se postupně časem vyvíjela. Pak na tý základce, kde jsme teď, paní učitelka na něj dokázala působit tak, že on v ní tu autoritu měl a byl schopen jí opravdu respektovat. A všechno dělal, tak jak měl. Byl zvyklý i ode mě, že má dělat to samý co dělaj ostatní. Když všichni ostatní otevřou sešity, tak on taky otevře sešit. Pokud ostatní si vezmou tužku, tak on si taky vezme tužku. Ze začátku se to nedařilo. Ptal se proč, ale postupem i docela nenásilně si zvykl. Ve škole jsem ho nemoh-*

la nějak trestat a ani jsem mu nechtěla něco přikazovat. Když přišel ze školy, začalo to nanovo. Vzдорoval, nebudu, nechci. Tak fajn, já mu pohrozila, že si sbalíme tašku a pojedeme. Řekla jsem mu: Je mi to hrozně líto, nutíš mě k tomu. Tak on na to, tak jo budu. Jakmile řekl, tak jo, bylo to jasné, že to udělá. No, a tím se to odbourávalo tyhle vzdory. Postupně si těmi rituály zvykal, že přijde ze školy a automaticky si dělá úkoly a až do teďka. Neexistuje, aby to odkládal na zejtra či do školy. Tyhle ty děti mají rády určitý rituály, mají rády klid a svoje jistoty. To si myslím, že kolikrát i běžný člověk má rád jistoty. V tom jsem byla důsledná, protože vím, že děti mají rády rituály, pak dobře fungují. Najela jsem na režim pravidelností a Jirkovi to dělalo jen dobře. Pak to bylo o důslednosti a taky v tom, že jsem musela dát určitý mantinely a dívat se na syna s nadhledem, aby se něco úplně nepřehánělo.“

„Ve třetí třídě rovnou začal chodit na čtyři dny v týdnu na dvě hodiny, jak to bylo v té předcházející škole, kam jsme chodili měsíc. Ve třetí třídě byl sám a zvládal to. Rychle si to sedlo. Paní učitelka byla taková normální, nebyla žádná cíťa, byla taková spartánská. Dokázala si s ním poradit, i když on nechtěl. Pak se přidávala v pololetí třetí třídy hodina k těm dvěma. Ve čtvrté třídě nastoupila jiná paní učitelka a ta byla v pohodě. Byla mladá, úplně úžasná a skvělá. S ní se mi podařilo během čtvrté a páté třídy dát ho na plný počet hodin. Sice máme problém, že se v těch odpoledkách nudí, když není zaukolo-vanej.“

„I ta paní v APLA se vyměnila a přišla tam jiná, která to povolila. Ta předcházející si myslela, že Jirka bude moc unavený, když tam bude sám. Byli si vědomi toho, že by ho to mohlo víc stresovat a chtěli předcházet nějakým problémům, proto ho nechávali na kratší dobu a postupně se přidávalo. Plný počet hodin byl dobrý v tom, že ty děti přestaly na něho ukazovat jako na nějakého privilegovaného. Ptaly se, proč Jirka už jde domů? Ty děti, jak vidí úlevy, tak

*mu hrozně záviděj, že oni by taky chtěly. Děti to nepochopěj, že jo. Z toho důvodu jsem chtěla, aby to dítě to bylo schopno zvládat celý.“*

### **3) Byly během procesu integrace nedorozumění nebo problémy, které jste musela řešit?**

*„Jirka se zastal jedné dívenky ve škole, když ji jeden kluk ubližoval. Jirka má nařízeno: Hele, neper se, na obranu můžeš. No, a ten kluk uhodil první. Takže Jirka se do něho pustil. Byly slzy a řešilo se to v ředitelně. No, a pak přišli i rodiče a začali napadat to, že Jirka je dítě s AS a brojili za to, aby byl vyloučen z školy. Manžel řekl: To teda ne, to by se mi tedy nelíbilo v žádném případě, váš kluk to vyprovokoval, dostal co si zasloužil a to v jaké intenzitě, to je prostě na těch dětech. Vaše dítě by si mělo uvědomit, že nesmí provokovat silnějšího. Myslím si, že to rodiče před ním pojali tak, že nějaký debil. No, a pak už to bylo dobrý. Kluci si na sebe dávali pozor. Dodneška vidím na tom klukovi, jak se chová k ostatním dětem nepěkně.“*

### **4) Jak v současnosti probíhá integrace ve školním a mimoškolním zařízení?**

*„Jirka je v šestý třídě. Zažívám klidnější období asi tak v délce těch třech let. Všechno si to sedlo a teď jsem ve škole, kde jsou všichni k nám vstřícní, příjemní, nehrotěj to a nedělaj z toho žádnou vědu. Protože jsou na to zvyklí, že tam mají děti, které tam mají nějaký problém a mají tam děti s daleko většími problémy než AS. Jsou tam problémy s poruchami učení, jsou tam děti s ADHD, poruchami pozornosti, poruchami chování a to je běžná základka. Vidím tam i ocenění od učitelů. Jsou rádi, že Jirka funguje sám a že se s tím dokázal poprat. Ve škole si to Jirka hlídá a o to víc je vyčerpanej za ten den. Někdy je moc upřímněj a to profesori nemaj rádi, že jo. Řekne to, co si myslí. Učitelům se občas nelíbí, co řekne, dají mu to najevo, ale ne nějak zle. Když*

mu učitel řekne, že si něco nepřeje. Jirka řekne: Jo, dobrý, tak ne. Je ochoten fungovat, má potřebu komentovat učení a tematiku, které rozumí. Snažím se mu vysvětlit, že někteří učitelé mají svoji pravdu a že je na něm, aby ustoupil. A on řekne: Tak teda jo. Jemu, když se něco vysvětlí a pochopí to, tak to potom dělá. Když si doma dělá svoje úkoly, nechám ho úplně samotnýho a on si dělá ty svoje věci a je šťastnej. Tohle je naše vzájemná dohoda a funguje to. Je potřeba se naučit mít prostor pro sebe. Snažím se o to, aby byl co nejvíce soběstačný, a postrkuju ho k tomu.“

„Já nejsem ten typ, co by chodil kolem horké kaše. Snažím se to, co jde vyřešit hned. Jinak se ptám: Stojí mi to za to, se s tím trápit? Tak to spíš nechám bejt, než aby to řešila. Tím je to vyřešená věc a dál se tím nezabývám. Taky jsem mohla říct, že konflikt s učitelem je nefér, ale když do toho budu šťourat, pak by se to mohlo vůči tomu dítěti otočit. Raději se uchlácholím. Tomu dítěti to viditelně nezaškodí, když zažije takový situace. Když mu to vysvětlím, tak jeho to obrní do budoucna. Ne vždycky bude úplně spravedlnost, ale je to tak. Ty děti se fakt setkávají s velkou nespravedlností, a když za ni brojí, tak jsou kolikrát na tom špatně. Tak mu říkám: Hele, Jirko, myslí si o tom svoje, můžeš se svěřit nám doma, ale někdy je lepší mlčet, ty lidi třeba časem dospějí, že neudělali dobrou věc. Taky jsem se mohla s učitelem pohádat. Trestal Jirku za něco, co není v jeho silách. On vidí, že se všichni baví, tak se taky baví. Pořád občas nechápe, že v hodinách, kde se nic nedělá, že musí čekat. Už byl za učitelem, aby mu dal práci, ale učitel mu nevyšel vstříc.“