

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2021

Miroslava Nedvěďová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Miroslava Nedvědová

Vzdělávání a integrace žáka s Aspergerovým syndromem
na základní škole

Olomouc 2021

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 2. června 2021

Miroslava Nedvědová

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu panu prof. PaedDr. Milanu Valentovi, Ph.D. za poskytované rady a odborné vedení při psaní bakalářské práce. Dále děkuji paní Bc. Dominice Kopřivové za pomoc a rady při kompletování této práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Miroslava Nedvědová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021
Název práce:	Integrace a vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole
Název práce v angličtině:	Integration and education of pupil with Asperger's syndrome at a Primary school
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá vzděláváním a integrací žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole. První kapitoly jsou věnovány charakteristice a popisu tohoto syndromu, zásadám vzdělávání, roli učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání tohoto žáka a popisu prostředí ve třídě při integraci žáka. V další části práce je případová studie žáka, formou narativního příběhu, která popisuje celou jeho školní docházku v běžné základní škole, vzdělávání, přizpůsobování se kolektivu třídy a jeho postupné začleňování. Narativní příběh popisuje tuto integraci z pohledu asistenta pedagoga. Dále jsou zde rozhovory se spolužáky, učiteli, pěstounkou žáka, a také rozhovor s žákem samotným. Cílem této práce je analýza-zjištění, jak se integrace povedla, co by se mohlo zlepšit, v jaké oblasti. A to skrze názory a postřehy učitelů, spolužáků, integrovaného žáka, jeho pěstounky a také jeho asistentky.</p>
Klíčová slova:	Aspergerův syndrom, komunikace, vzdělávání, individuální výuka, začleňování do kolektivu, případová studie žáka, narativní příběh, inkluze

Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis deals with an education and integration of a pupil with Asperger's syndrome at a Primary school. The first chapters are focused to syndrome's characteristics and description, principles of education, the role of the teacher and the teacher assistant during pupil's education and description of a classroom environment. In the practical part is a specific case study of the pupil in a narrative story form, which approaches his whole schooling at common Primary school, at education, at adaptation to the class members and his gradual integration. The narrative story describes the integration from the assistant's point of view. In the practical part are also interviews with his classmates, teachers, the foster mother and interview with him. The aim of the work is a description of the pupil education and following analysis-findings, how the integration worked, what could be improved and in which area through opinions and observations of the teachers, classmates, the integrated pupil and his foster mother.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Asperger's syndrome, communication, education, individual tuition, integration into the collective, pupil case study, narrative story, inclusion
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	56
Jazyk práce:	Čeština

Motto:

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“

Jim Sinclair

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 ASPERGERŮV SYNDROM.....	12
1.1 <i>Diagnostika Aspergerova syndromu</i>	13
1.2 <i>Socializace</i>	15
1.3 <i>Emoce</i>	17
1.4 <i>Komunikace</i>	17
1.5 <i>Nespecifické rysy v chování</i>	18
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM.....	19
2.1 <i>Zásady vzdělávání</i>	19
2.1.1 Úprava vzdělávacích podmínek (individuální vzdělávací plán).....	19
2.1.2 Principy vzdělávání dětí s autismem	20
2.1.2.1 Individualizace	20
2.1.2.2 Strukturalizace.....	20
2.1.2.3 Vizualizace	21
2.1.2.4 Motivace.....	22
2.1.3 Negativismus, odmítání spolupráce	22
2.2 <i>Speciálně pedagogická podpora</i>	23
2.2.1 Učitel a jeho role ve školské integraci.....	23
2.2.2 Asistent pedagoga	24
2.2.3 Klima třídy	25
PRAKTICKÁ ČÁST	26
3 PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	26
3.1 <i>Cíl kvalitativního výzkumu</i>	26
3.2 <i>Narativní příběh Davida</i>	26
3.3 <i>Metody kvalitativního výzkumu</i>	32
3.3.1 Rozhovor.....	33
3.3.2 Zakotvená teorie, otevřené kódování	33
3.4 <i>Výzkumné otázky</i>	34
3.5 <i>Výběr respondentů</i>	34
3.6 <i>Rozhovory</i>	34
3.6.2 <i>Vlastní výzkum</i>	37
3.7 <i>Analýza výsledků výzkumu</i>	53
3.7.1 <i>Vlastní kódování</i>	53

ZÁVĚR.....	64
SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ	66
SEZNAM TABULEK.....	66
SEZNAM OBRÁZKŮ	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	67

ÚVOD

Aspergerův syndrom (dále jen AS) je vrozená porucha autistického spektra, která postihuje častěji chlapce, kteří mají potíže zejména v sociálním chování, komunikaci a v oblasti emocí. Mají zpravidla vysoké IQ, obtížně chápou potřeby jiných lidí. a často se zajímají o jedno téma, o kterém mívají velké znalosti. Řeč u osob s AS nebývá opožděná, bývá ale mechanická, šroubovitá a formální. Tyto děti mají sníženou schopnost ovládat své chování, často podléhají záchvatům vzteku a bývají náladové, většinou při neúspěchu. Při vyučování mohou mít nepatřičné poznámky, odmítají dělat pro ně zbytečné věci a mají velký smysl pro fair-play. Tyto děti mají oblíbené okruhy zájmů, například pravěk, vesmír, počítače a programování, mapy nebo značky aut. Zvláštním druhem nadáním může být kreslení.

Děti s Aspergerovým syndromem se obtížně zapojují do kolektivu vrstevníků, nechápou pravidla společenského chování a přátelství tyto děti navazují jen obtížně. Vývojem se ale schopnosti a fungování v běžném prostředí mění. Děti s vysoce funkčním Aspergerovým syndromem mají lepší prognózu do budoucna, velmi záleží na poskytované podpoře a speciální péči. Mnoho lidí s AS ale nemají šanci samostatného bydlení a obstarávání si základních potřeb. Možným řešením je podporované zaměstnávání a chráněná forma bydlení. Někteří lidé s Aspergerovým syndromem však mohou vést zcela samostatný život i když je okolí považuje za nepraktické a podivínské.

Pracovala jsem sedm let jako asistentka pedagoga u chlapce s Aspergerovým syndromem. V této práci je popsáno jeho vzdělávání na základní škole, postupné seznamování se s běžným životem, uchopování pravidel a snaha začlenit se mezi zdravé děti na běžné základní škole. Teoretická část vychází z odborné literatury tak, aby vystihla všechny oblasti jeho integrace.

Narativní příběh chlapce popisuje jeho socializaci a začlenění z mého pohledu asistenta pedagoga. Je to subjektivní pohled, ve kterém je chronologicky popisován průběh jeho vzdělávání, jeho postupné začleňování do výuky celé třídy, jeho hledání místa mezi dětmi, tak i jeho potíže se zvládnutím učiva, osobní vyzrání a hledání sebe sama. Je zde i popis žákova vztahu k mé osobě jakožto asistentce pedagoga, který procházel různými obdobími a změnami.

Dále jsou v práci obsaženy rozhovory s učiteli na prvním a druhém stupni, se spolužáky, ve kterých je konkretizováno soužití ať už při vzdělávání žáka nebo při jeho socializaci a v neposlední řadě také rozhovor s pěstounkou žáka a s žákem samotným.

V analýze rozhovorů všech zúčastněných je pomocí metody otevřeného kódování objasněno, jak se tato integrace povedla, co se v rámci ní podařilo nebo co by mohlo být jinak.

Zjištěné poznatky z teoretické části i výzkumu jsou shrnuty a posouzeny v závěru práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ASPERGERŮV SYNDROM

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Jde o vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož důsledkem je, že jedinec neumí zpravidla komunikovat, navazovat společenské vztahy a rozvíjet obrazotvornost a tvořivost. Dopady tohoto postižení provázejí tyto jedince po celý život a ovlivňují to, jak se dotyčný chová k ostatním a jak s nimi komunikuje. Jednotlivec špatně vyhodnocuje sdělení, které k němu přicházejí (nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší a prožívá), a to narušení v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.21)

Pro všechny poruchy autistického spektra jsou společné tři chybějící oblasti vývoje, které celkově nazýváme autistická triáda. V diagnostickém měřítku se hovoří o kvalitativním narušení společenské interakce, kvalitativním oslabení komunikace a omezených, opakujících se neměnných způsobech chování, zálibách a činnostech. (Čadilová, Žampachová 2012, s.22)

Aspergerův syndrom patří do skupin poruch autistického spektra. Je známý disharmonickým vývojem osobnosti a intenzivní poruchou ve sféře společenského působení a dorozumívání. Rozvoj řeči a mentální schopnost nejsou oslabeny. Verbální vyjádření těchto dětí však bývá zřetelné svou jednotvárností s úzkostlivým důrazem na správnost jazyka. Jeho zájmové orientace jsou rovněž zvláštní, mívají velice speciální, stereotypní zájmy příbuzné jako u dětí s autismem. (Attwood, 2005)

Projevy sociální dyslexie, jak někdy bývá Aspergerův syndrom nazýván, mají mnoho podob. Jedná se o značně rozdílný syndrom, jehož projevy plynule přechází do normy. Je značně náročné, ne-li nemožné u určité hraniční skupiny rozlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo jen o sociální těžkopádnost spojenou například s více vymezenými zájmy a nápadnými rysy osobnosti. (Thorová, 2016, s.188)

V dnešní době je Aspergerův syndrom pokládán za oddělenou nozologickou jednotku již jen podle evropského diagnostického systému. (Thorová, 2016, s.188)

1.	Kvalitativní oslabení sociálního chování	AS se vyznačuje stejnými znaky poruch sociální interakce jako autismus
2.	Snížené a opakující se způsoby jednání, záliby a aktivity	Identická podoba jako u autismu
3.	Vada je příčinou poruch v oblasti společenského, pracovního a aktivního života jedince.	
4.	Není opožděný vývoj řeči ^a	První slova před druhým rokem, začátek komunikace před třetím rokem
5.	Poznávací procesy, sebeobsluha i přizpůsobivost jedince jsou v normě, (mimo sociální a zvědavé chování) přiměřené věku	
6.	Dyspraxie (nemotornost) – (pouze v MKN)	Není součástí diagnózy

Tabulka 1: Kritéria pro AS. Poměr chlapců k dívkám je 8:1. Abnormality v chování přetrvávají do dospívání, v rané dospělosti se mohou objevovat psychotické události. (Thorová, 2016, s.189)

^aNa rozdíl od autorů MKN-10 a DSM-IV se přikláníme k názoru většiny mnoha dalších odborníků, že opožděný vývoj řeči eliminuje diagnózu Aspergerova syndromu. Mnoho dětí splňuje všechna kritéria Aspergerova syndromu, přesto jejich řečové dovednosti se dostaly na úroveň chlapců jejich věku až ve čtyřech až pěti letech. Například Eisenmajer (1996) udává, že 50 % dětí s diagnostikovaným AS má opožděný vývoj řeči, okolo 5. roku života však jejich základní jazyková úroveň nabývá standardu. Neschopnost přímo stanovit meze v diagnostických kategoriích byl důvod ke zrušení diagnózy Aspergerova syndromu v DSM-V.

Záliby mívají omezený a stálý charakter. Dělíme je na základní (neodklonitelné, rigidní) a odvozené (s možností tvořivého rozvíjení). K oblíbeným okruhům zájmů patří encyklopedické záliby, gameboje, dopravní prostředky, počítače a programování, vesmír, vodovodní potrubí, mapy, dopravní značky, vlajky a značky aut. V zásadě vše, v čem lze vysledovat zřetelný řád či alespoň části opakování. (Thorová, 2016, s.191)

1.1 Diagnostika Aspergerova syndromu

Aspergerův syndrom patří do skupiny pervazivních vývojových poruch, která je vyznačována kvalitativním porušením reciproční (vzájemné) sociální interakce na úrovni dorozumívání a omezeným, pravidelným a opakujícím se souborem zájmů a činností.

Při diagnostice je sledována tzv. triáda symptomů: deficit v sociálním chování, nedokonalost ve verbální a neverbální komunikaci a snížené a repetitivní schéma chování a zájmů. (Attwood, 2005)

Určení diagnózy Aspergerova syndromu se může odehrávat ve dvou fázích. Nejprve je možné, aby rodiče a učitelé dítěte, u něhož existuje podezření na Aspergerův syndrom, vyplnily dotazník nebo na posuzovací stupnici označili intenzitu projevů, jak je sami chápou. Druhá fáze představuje diagnostiku v pravém slova smyslu, již provede klinický psycholog s praxí v oblasti diagnostiky chování a schopností dětí, které trpí vývojovými poruchami. (Attwood, 2005, s.22)

Aspergerův syndrom, stejně jako ostatní pervazivní poruchy, je problémem vrozeným, patrně důsledkem geneticky závislých změn ve vývoji mozku. Významným rizikovým činitelem je také rodinná anamnéza, u rodiny s autistickým dítětem je asi 2% možnost, že i další dítě bude trpět touto vadou. (PharmaNEWS, [online], cit. 2021-04-01)

Stupeň přizpůsobivosti	Projevy chování
Nízko funkční AS	Problémové chování, nesnadná výchovná usměrnitelnost, negativismus, domáhání se rituálů od ostatních, naléhavost zachovávání rituálů se patrnou úzkostí, charakteristické a nesnadně odklonitelné stále se opakující chování včetně stereotypních pohybů, neodpovídající citová reakce, destruktivní chování, nepatrná frustrační smířlivost. Společenské a komunikační chování je vtíravé navazování kontaktu bez ohledu na druhé jedince, útočné chování, nevšímavost nebo odmítání spolupráce, společenský odstup, vyzývavé chování, neustálá snaha zkoušet hranice, odmítání kontaktu s druhými lidmi, emoční chlad a odměření. Intelekt podprůměrný, hyperaktivita, poruchy pozornosti, těžká dyspraxie.
Vysoce funkční AS	Společenská naivita, nikoli „slepota“, pasivita, schopnost kooperace, patřičné nebo mírně jiné emoční reakce, nevyskytuje se konfliktní chování, rozumové schopnosti jsou průměrné a nadprůměrné, jednostranné zájmy je možné přerušit kvůli jiné činnosti, vzájemné sociální cítění.

Tabulka 2: Určování protipólů v úrovni přizpůsobivosti u lidí s AS (Thorová, 2016, s.194)

Většina osob s AS je někde v poli kontinuita a adaptability. Vyzríváním se dítě a jeho schopnosti působení v běžném životě mění, roli sehrává i správný pedagogický a výchovný postoj. (Thorová, 2016, s.194)

1.2 Socializace

Děti s Aspergerovým syndromem se těžce včleňují do kolektivu vrstevníků, a proto je mateřská škola většinou prvním místem, kde se zjistí, že má dítě problémy. Děti s Aspergerovým syndromem si obtížně uvědomují normy společenského chování, která jsou ostatním jedincům automaticky jasná. (Thorová, 2016, s.189)

Opravdové kamarádství tyto děti navazují jen velmi těžce, často nemají ani o bližší kontakt zájem a upřednostňují hru o samotě. Soutěživost, zásady her, nebo dokonce smysl pro fair-play jsou pro mnoho dětí s Aspergerovým syndromem nesrozumitelné. (Thorová, 2016, s.191)

U dětí s Aspergerovým syndromem se často vyskytují nezvládnutelné výbuchy zlosti a bývají náladové. (Thorová, 2016, s.191)

Tyto děti jsou sebestředné, tedy zaměřené na sebe. Některé jsou pozorovateli a sledují hru druhých, jiné preferují kolektiv podstatně starších, či naopak mladších dětí. Připojí-li se k činnosti druhých dětí, většinou se u nich projevuje sklon všechno řídit a usměrňovat druhé, co mají dělat. (Attwood, 2005, s.35)

Děti s AS mají často potíže s chápáním sociálních situací, těžko se vciťují do postoje či situace druhých. Vrstevníci je často nepřijímají pro jejich samostatné a samotářské povahy. To může vést k úplnému vyloučení z kolektivu, někdy až k šikaně. Někdy hledají společnost v jiných věkových vrstvách. Byl-li AS diagnostikován v dětství, je možné mnoho těchto projevů snížit správným přístupem a vhodnou metodikou výuky. (PharmaNEWS, 2015, online)

Ve školním věku socializační vývoj dítěte probíhá v několika různých sociálních skupinách, z nichž každá má své specifické rysy a zde získaná zkušenost má pro vývoj dítěte jinou hodnotu. V tomto věku nabývá na významu škola, která má svoje typické socializační požadavky. (Čadilová, Žampachová, 2012)

„Dítě s AS působí dojem, že si neuvědomuje nepsaná pravidla chování, tudíž dělá a říká věci, které druhé lidi urážejí, nebo prostě zlobí. Jakmile jsou dítěti nějaká pravidla vysvětlena, přechází k jejich neúprosnému dodržování.“ (Attwood, 200, s.36)

U žáků s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) je z pohledu navazování společenských vztahů podstatné, jestli jde z hlediska sociálního chování o žáka pasivního či aktivního, eventuálně žáka s formálním jednáním. Žáci s PAS se nesnadně zapojují do skupiny vrstevníků.

Pasivní typ:

- o společenské kontakty s vrstevníky nemá zájem;
- působí nespolečenským dojmem;
- převážně se neúčastní kolektivních aktivit, zapojit se do společnosti je pro ně velký problém.

Aktivní typ:

- snaží se komunikovat s vrstevníky, ale díky způsobu jejich komunikace se žáci stávají neoblíbenými, nepřijatými a neadaptovatelnými;
- kolektiv vrstevníků je vyčleňuje a zamítá.

Formální typ:

- společenským kontaktem se do skupiny těžce začleňují,
- chování se více shoduje s chováním dospělých než vrstevníků,
- vrstevnická skupina může takové chování chápat jako dominující, poučující a neadekvátní nárokům dětského kolektivu. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.64)

Kontakt s vrstevníky je díky postižení narušen. V době dospívání se může projevit i opravdový zájem o kontakt s vrstevníky, který se ale právě z důvodů nedostatečných sociálních dovedností nedaří. V tomto období jedinci s AS tak mohou být odmítáni, což může prohlubovat jejich úzkost, a dokonce vést až k depresím (Vosmík, Bělohávková, 2010)

Carol Grayová (2000) vytvořila techniku, kterou nazvala *společenské příběhy*. Při práci s dětmi trpícími Aspergerovým syndromem se velmi dobře osvědčuje, protože je učí, podle jakých návodů se mají vyznat v sociální situaci. Kromě toho směřuje druhé k pochopení hlediska daného dítěte, objasňuje, proč se chování dítě s Aspergerovým syndromem jeví naivní, výstřední, nebo neposlušné. (Attwood, 2005, s.37)

Dítě s Aspergerovým syndromem tak postupně poznává nejrůznější zásady společenského chování myšlenkovou analýzou a dodržování postupů, nikoli přirozenou intuicí, která v tomto případě není efektivní. (Attwood, 2005, s.39)

„Z našich zkušeností vyplývá, že někteří lidé s Aspergerovým syndromem jsou pasivní a nemají výrazné problémy s chováním. S pomocí různých nácviků a individuálního empatického přístupu zvládnou běžnou docházku do školy. Pokud si vhodně vyberou i zaměstnání a životního partnera, mohou vést zcela běžný život.“ (Thorová, 2012, s.188)

1.3 Emoce

Nástupem do školy emotivita rychle narůstá. Sebehodnotící city pomáhají k rozvoji sebehodnocení a k osvojení si pravidel společenského života. Začíná se vytvářet schopnost sociálního posuzování, žák je schopen realisticky zhodnotit sám sebe. Zvyšuje se schopnost rozlišovat a popisovat emoce jako je vina, zahanbení, hrdost a jiné. Sebehodnocení se stává hlubší a aktivuje záporné city jako je – strach, smutek, znechucení apod. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.67)

Původní seznam příznaků Aspergerova syndromu zahrnuje poznámku, že dítěti chybí empatie. Tento příznak by však neměl být považován za známku toho, že se dítě nezajímá o druhé. Spíše je tím míněno, že ho emoce druhých matou či nedokáže přiměřeným způsobem projevat vlastní pocity. (Attwood, 2005)

1.4 Komunikace

Děti s Aspergerovým syndromem můžou, ale nemusí mít opožděný vývoj řeči. V pěti letech však již komunikují souvisle, mají většinou čistou artikulaci a dobrou slovní zásobu. Vývoj řeči však bývá částečně abnormní a řeč bývá mechanická, šroubovitá, a formálností je podobná řeči dospělých. (Thorová, 2016, s.189)

Aspergerův syndrom je příčinou neschopnosti rozpoznat neverbální signály. Jakékoliv projevy řeči našeho těla jsou pro jedince s touto poruchou nedešifrovatelné. Mluvené slovo má jasný význam, kdežto postoje, či gesta jsou značně abstraktní a nemají jasná pravidla (Dubin, 2009, s.178).

Velkým handicapem je i neschopnost porozumění abstraktním výrazům. Uvádí se, že více než polovina jedinců s PAS se naučí mluvenému projevu, avšak jen slovní zásoba nestačí k tomu, aby vedli smysluplnou komunikaci (Richman, 2006, s.127).

„Řeč nemusí být vždy srozumitelná a smysluplná. Pochopit spojení mezi zvukem abstraktního jazyka a významem, který tento zvuk vyjadřuje, není viditelné a je pro některé postižené autismem velmi obtížné“. (Pipeková, 2006, s. 318)

Dorozumívání se zrakovou cestou (fotografie, obrázky, piktogramy, předměty) je velmi určité a má několik předností. Obrázky jsou srozumitelné, spojitost mezi obrázkem a významem slova nebo činnosti je viditelná. Dorozumívání s vizuální pomocí je trvalé a jednoznačné. (Pipeková, 2006, s. 318)

1.5 Nespecifické rysy v chování

U lidí s PAS je častý výskyt některých určitých znaků, které nejsou součástí diagnostiky:

- nerovnoměrnost poznávacích funkcí;
- snížená schopnost napodobení pohybů, nachýlená chůze nebo chůze po špičkách, tleskání, luskání prsty;
- fascinace pohybem (např. roztáčení a sledování točících se předmětů, otevírání a zavírání dveří apod.);
- nezvyklé reakce na smyslové podněty (nepřiměřené reakce na zvuky, světla, doteky, vůně a pachy);
- nepřiměřené citové reakce (bezdůvodný pláč nebo smích, střídání nálad, afekty, úzkost, nepřítomnost strachu v nebezpečných situacích);
- problémy s chováním (dyskoncentrace, agresivita, sebezraňování...);
- absence spontánnosti, iniciativy a tvořivosti ve volném času;
- potíže s vytvořením myšlenkové mapy při rozhodování a činnostech, i přes to, že úkol zvládá;
- potíže se spánkem a se stravováním (Čadilová, Žampachová, 2012, s.23).

Starší děti s vysoce funkčním autismem nebo Aspergerovým syndromem mají své rituály složitější a propracovanější. Pro mnohé z nich jsou stereotypní vzorce chování jedinou možností, jak zvládat psychicky náročné situace. (Howlin, 2005)

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Děti, kterým byla diagnostikovaná jakákoliv forma poruchy autistického spektra, mají právo na vzdělávání jako kterékoliv jiné dítě. Mohou navštěvovat takové školské zařízení, které je schopné zajistit specifika výukového prostředí s ohledem na optimální rozvoj žáka. (Pipeková, 2006, s.316)

Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením: (Vyhláška č. 73/2005 Sb., §3)

- individuální integrace
- skupinová integrace
- speciální škola
- kombinace výše uvedených forem (Pipeková, 2006, s.317)

2.1 Zásady vzdělávání

Zařazení dítěte s PAS alespoň v posledním roce před nástupem k plnění povinné školní docházky do mateřské školy, považujeme za důležité a rozhodující pro zvládnutí dovedností nezbytných pro přechod do základního vzdělávání. (Čadilová, Žampachová, 2012)

V první řadě je nezbytné představit celkovou atmosféru ve škole, kterou ovlivňují žáci i pedagogové. Aby byl pobyt dítěte s postižením ve škole bezkonfliktní je důležitá i motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání. Pravdou je, že tzv. poruchy chování představují závažnější otázku než samotné zvládnutí příčného zdravotního postižení. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.15)

2.1.1 Úprava vzdělávacích podmínek (individuální vzdělávací plán)

Patří sem například nižší počet žáků ve třídě, úpravu vyučovacích postupů a metod, kompetence hodnocení žáka a další. Hlavním dokumentem je individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Za IVP je v souladu s legislativou odpovědný ředitel školy. Na přípravě IVP se podílejí učitelé školy za vedení pracovníků speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). V praxi je možné se setkat jak s formálními dokumenty, tak i s příkladnými materiály, dobře vystihující a popisující potřeby žáka a způsoby jejich naplnění v různých situacích. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.19)

2.1.2 Principy vzdělávání dětí s autismem

„Program TEACCH: Program vznikl ve Spojených státech v roce 1966 pod vedením světových odborníků na autismus ve spolupráci s rodiči. Byla to reakce na tvrzení, že děti jsou nevzdělávatelné a jejich porucha je zapříčiněna špatnou výchovou rodičů. Velmi důležitá je včasná a správná diagnóza a následná speciálně pedagogická péče. Program zahrnuje péči u osob s autismem všech věkových kategorií.“ (Pipeková 2006, s. 322).

System strukturovaného učení je založena na teoriích o chování a učení. Je vybudován na základní metodice TEACH programu. Strukturované učení je určeno především dětem s poruchou autistického spektra a dětem s komunikačním handicapem. Tato vzdělávací metoda je vhodná pro jedince s různým stupněm mentální retardace a bere ohled na jeho osobnost či charakterová specifika. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Mezi principy strukturovaného učení, které jsou dále rozvedeny, patří:

- individualizace
- vizualizace
- strukturalizace
- motivace

Při užívání zásad strukturovaného učení dodržujeme základní pravidlo-systém práce zleva doprava a shora dolů. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.40)

2.1.2.1 Individualizace

Individuální přístup k jedinci, poznání jeho potřeb, individuální řešení jeho problémů, pracovní činnost s tímto jedincem. Jako princip strukturovaného učení zachází mnohem dál, individualizace s sebou nese nejen individuální volbu metod a postupů, ale individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.40)

2.1.2.2 Strukturalizace

Díky jasně uspořádanému prostředí, době a jednotlivých činnostech zprostředkujeme jedinci s PAS lépe se vyznat v čase, místě a lehce odpovídat na změny. Ulehčíme odpověď na otázky: „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s.40)

Proměnlivost prostředí, opakované obměny v prostorové struktuře vedou k tomu, že člověk s autismem netuší, co bude následovat, kde a jakou aktivitu bude vykonávat. Zřetelný a přehledný prostor, jasná struktura prostředí zabezpečí člověku s autismem čitelnost a lepší orientaci při změně. Při tomto zajištění přispívá prostorová struktura k lepší adaptaci a samostatnosti v novém prostoru. (Čadilová, Žampachová, 2012. s.53)

Pracovní místo je podmíněné:

- mírou symptomatiky;
- pohybovou zručností;
- rozumových schopnostech dítěte;
- a souvisí se strukturou prostředí. (Čadilová, Žampachová, 2012. s.54)

2.1.2.3 Vizualizace

I když dítě slovním pokynům rozumí, zraková podpora je důležitá a poskytuje mu vyšší míru samostatnosti. Tato vizuální podpora přispívá k rozvoji dorozumívání a nahrazuje handicap v oblasti paměti a pozornosti. Patří sem: procesuální znázornění, denní režimy, barevné kódy či písemné pokyny. (Thórová, 2016, s.404)

Zraková podpora musí být volena podle osobních požadavků a možností konkrétního dítěte. Strukturu a zrakovou podporu od sebe nejde odloučit, navzájem se doplňují a ovlivňují. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.54)

Strukturovaná úprava prostředí je zapotřebí v převážně případech, hlavně u předškolních dětí. Napomáhá vizuálně tak, aby se znásobila přehlednost prostorové úpravy a podporuje větší samostatnost při orientaci v prostoru. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.55)

Podoby vizualizace času potřeba zregulovat tak, aby zohledňovala věk dítěte. Jen tehdy, kdy ji dítě dobře chápe, ji dokáže také účelově s pochopením užívat a samostatně se podle ní orientovat. Vizualizace času vychází z jeho struktury. Pomocí vizualizace času zabezpečujeme, aby dítě dobře předvíдалo sled jednotlivých činností v pochopitelné podobě během dne, a tak zajistíme, že není závislé na slovním vedení, kterému nemusí vždy porozumět a zároveň se rozvíjí jeho osamostatnění a nezávislost na okolí, protože děti s autismem mají potíže s praktickým využíváním, rozvržením a organizováním času. (Čadilová, Žampachová, 2012 s.55)

2.1.2.4 Motivace

Motivace je metoda, která působí na chování dětí s autismem. Jestliže najdeme vhodné motivační podněty pro konkrétní dítě, můžeme předejít problémům v chování a působit na jeho jednání ve společnosti a při komunikaci. Díky stálému poskytování odměn za požadované chování dochází u hodně dětí k trvalému zlepšení chování. Aby byla odměna co nejúčinnější je potřeba ji poskytnout hned po splnění zadaného úkolu. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.55)

Formy odměňování jsou:

- hmotná odměna (např. jídlo, které má dítě rádo – např. sladkost, nebo i drobné věci apod.);
- nutnost znázornění odměny - např. v pracovním znázornění je jako poslední umístěn symbol určité odměny;
- odměna formou aktivity-vyšší forma odměny (oblíbené aktivity např. poslech hudby, práce na počítači, skládání puzzle apod.);
- společenská odměna. (Čadilová, Žampachová, 2012)

2.1.3 Negativismus, odmítání spolupráce

Negativní chování žáků většinou pramení z nepochopení, co se po nich chce, z omezené schopnosti koncentrace, ze strachu z neúspěchu a malé frustrační tolerance. U těchto žáků pomáhá motivační, strukturovaná a vizuální podpora, která jim pomůže v orientaci činností v čase i prostoru. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.76)

Někteří žáci integrovaní do ZŠ mají problém si zvyknout na pomoc asistenta pedagoga nechtějí mít žádné výhody, chtějí, aby byli posuzováni jako ostatní žáci, protože podle nich pomoc nepotřebují. Podle školského poradenského zařízení i pedagogů ve školách však pomoc asistenta pedagoga potřebují. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.76)

Učitelé, kteří v těchto třídách učí, musí pro dítě najít takovou míru podpory, aby zvládalo jak pracovní tempo učení, normy chování a zároveň mělo pocit samostatnosti a osobní svobody. Spolupráce pedagogů ve třídě by měla směřovat k úspěšnému fungování dítěte, a ne k jeho přetvoření. (Čadilová, Žampachová. 2012, s.77)

2.2 Speciálně pedagogická podpora

Pedagogové a všichni ti, kteří se zabývají vzděláváním a výchovou dětí s autismem, by měli být velmi dobře proškolení a seznámeni s teorií této závažné problematiky. U pedagogů je velmi důležité mít velkou dávku empatie, nápaditosti a flexibility.

2.2.1 Učitel a jeho role ve školské integraci

Škola, která integruje dítě se zdravotním postižením, by měla splňovat nejenom příslušenství správního řízení, bezbariérovost, vhodné pomůcky ale i celkové naladění pedagogů i ostatních žáků by mělo přispívat k lepšímu začlenění těchto dětí do vzdělávání v tzv. běžných školách. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.15)

Další hledisko při integraci žáků se zdravotním postižením je schopnost spolupráce a komunikace všech pedagogů na škole, výměna jejich názorů, zkušeností a ochota spolupracovat. Toto je velmi důležité hlavně při přechodu na druhý stupeň, kde jsou větší nároky na žáka. V dnešní době by již měli pedagogové chápat integraci těchto žáků jako samozřejmost. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.15,16)

Je samozřejmé, že vzdělávání dítěte s postižením je pro učitele náročné jak při výuce, tak i při přípravách na vyučovací hodiny. Učitel pomáhá vypracovávat individuální vzdělávací plán dítěte a rozděluje svůj zájem ve vyučování jak mezi zdravé žáky, tak i na žáky s postižením. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.16)

Důležitá je spolupráce učitele a školských poradenských pracovišť a výměna názorů s jinými pedagogy, kteří mají žáky se stejným postižením. Významné je i další vzdělávání ať už formou odborných seminářů a kurzů nebo samostudiem. (Čadilová, Žampachová, 2012, s.16)

Michalík tvrdí: *„Výuka dítěte s postižením značně mění běžné pojetí výuky na základní škole. Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu individuální i skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky. Není náhodou, že mezi učiteli dětí s postižením na základních školách najdeme řadu velmi tvořivých pedagogů, kteří patří ve sborech k nejlepším. Je žádoucí, aby tyto vlastnosti byly náležitě oceněny i formou finančního ohodnocení učitele. Sama finanční motivace však, podle zkušeností z praxe, nebývá pro rozhodnutí a pokračování v práci učitele dítěte s postižením rozhodující.* (Michalík, 2005)

2.2.2 Asistent pedagoga

Školský zákon, zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v § 16 odst. 9 uvádí: „Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy se souhlasem krajského úřadu může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“ (Školský zákon, [online], cit. 2021-04-17)

Ve třídách s žákem s PAS pracuje asistent pedagoga pod vedením učitele. Dobrá spolupráce učitele a asistenta pedagoga je podmínkou pro výchovu a vzdělávání integrovaného žáka. U velké většiny žáků s PAS je nutná přítomnost asistenta pedagoga a pro je důležité, aby se asistent pedagoga v této problematice vzdělával. (Čadilová, Žampachová, 2015, s.127)

Ve třídách na prvním stupni učí většinou třídní učitel, a díky tomu, bývá jeho spolupráce s asistentem pedagoga jednodušší. Na druhém stupni je spolupráce učitele a asistenta pedagoga složitější. Je potřeba komunikovat se všemi učiteli, proto je důležité, jaký má asistent vztah s třídním učitelem i se všemi pedagogy. Dobrá spolupráce všech pedagogů vede k co nejlepšímu vzdělávání integrovaných žáků. (Špičáková, Profousová, 2014, s.15)

Práce asistenta pedagoga lze svou náročností srovnat s prací učitele. Asistent pedagoga musí mít pozitivní vztah k dětem, odborné znalosti, být pracovitý a tvořivý. (Špičáková, Profousová, 2014, s.9)

Podíl asistenta pedagoga při vyučování:

- asistent pedagoga pracuje ve vyučovací hodině podle pokynů učitele;
- sleduje chování žáka a informuje učitele o jeho možnostech během hodiny;
- dohlíží na práci žáka;
- monitoruje žákovo chování během relaxace;
- pracuje s žákem během vyučování, sleduje jeho pracovní tempo, dovysvětlovává probíranou látku;
- dohlíží na žáka při příchodu a odchodu ze školy;

- asistent pedagoga je také přítomen ve třídě o přestávkách, kde žáka zapojuje do kolektivních aktivit nebo hledá takovou aktivitu, aby se žák byl schopen zapojit.

Za nezbytnou považujeme přítomnost asistenta pedagoga ve třídě během přestávek. Dále je nutné vhodně zvolit aktivitu, kterou je žák schopen s ostatními realizovat. Kolektivní činnosti jsou pro žáka s PAS velmi náročné, a proto je třeba nastavit přiměřenou dobu trvání společné aktivity. V případě, že nelze žáka zapojit do kolektivních aktivit po celou dobu přestávky, je vhodnější nechat ho trávit část přestávky individuální činnostmi, která koresponduje s jeho zájmy. (Čadilová, Žampachová, 2012)

2.2.3 Klima třídy

Důležitá součást podpory pro integrované děti je příprava třídního kolektivu k přijetí těchto žáků. Je proto dobré vést rozhovory s dětmi ve třídě, seznámit je se specifiky chování integrovaných žáků, učit je přijímat jejich odlišnosti, být tolerantnější a vnímavý k jejich potřebám. Rozhovory může vést třídní učitel nebo pracovník poradenského zařízení. (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 110)

Děti s poruchou autistického spektra bývají často šikanované. Spolužáci využívají jejich tzv. sociální naivitu a vypráví jim nesmyslné historky, nabádají je k nevhodnému chování nebo je trápí nepříjemnými podněty (kašlání, smrkání, schovávání věcí, kam nepatří). (Thorová, 2016)

„Šikana velmi často vyvěrá z malé informovanosti dětí. I ony se morálně vyvíjí, akceptaci a ochraně slabšího se musí teprve učit. Samy těžko pochopí, že lidé s poruchou autistického spektra jsou slabší. Není dobré je trestat za přestupek bez porozumění. Musíme vysvětlovat, dávat příklady, diskutovat. Je důležité, aby pedagog ve třídě promluvil se spolužáky ve třídě, vysvětlil jim, v čem má dítě problém, v čem spočívá jeho handicap a jak mu může pomoci.“
(Thorová, 2016, s.381)

PRAKTICKÁ ČÁST

3 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Případová studie (kazuistika) je jednou z metod kvalitativního výzkumu. Jde o detailní studium jednoho nebo několika případů. K tomuto účelu je v této práci použit narativní příběh následován rozhovory s respondenty a jejich analýzou. Součástí kapitoly je i metodika výzkumu.

3.1 Cíl kvalitativního výzkumu

Cílem bakalářské práce je přiblížit vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole. A to skrze narativní příběh tohoto chlapce, který je subjektivní a popisuje jeho začleňování z mého pohledu jakožto asistenta pedagoga, a z analýzy rozhovorů zúčastněných respondentů. Z kódování těchto rozhovorů by mělo vyplynout, jak k této integraci dotazovaní přistupovali a jak ji vnímali. Jak velká byla snaha pedagogů, žáků a všech zainteresovaných chlapce začlenit a jak je toto soužití ovlivnilo do budoucna.

3.2 Narativní příběh Davida

Narativní příběh je chronologicky sestavený a vznikl na základě mého sedmiletého přirozeného pozorování tohoto chlapce. Použitá jména jsou smyšlená.

S Davidem jsem se poprvé setkala ve třetí třídě na začátku školního roku. Byl černovlasý, černooký, menšího vzrůstu než ostatní děti ve třídě a působil mile. Měl „Aspergera“ a já jsem mu měla dělat asistentku.

Ze začátku jsem nevěděla, jak se s ním bavit. Pročetla jsem knížky o dětech s Aspergerovým syndromem, jaké mají problémy s komunikací, jak se vyjadřují, jak nechápou abstraktní pojmy. Jenže co je pro něho abstrakce? Nedokázala jsem odhadnout, jestli tohle ještě chápe nebo už ne. I on se ze začátku málo projevoval. Seděli jsme spolu v poslední lavici a učili se spolu komunikovat.

První dva roky, po neúspěšné integraci v jiné škole, Davida vzdělávala jeho pěstounka metodou Montessori. Naučil se číst, psát vázané písmo, počítat. Ke zlepšení komunikace používali piktogramy, které mu zjednodušovaly časový režim a přehled o úkolech, které splnil, i které ho ještě čekaly. Měli také zavedený systém odměn za provedené úkoly. Snažila jsem se na tento

system navázat i ve škole. Na lavici měl vždy na každý den z piktogramů nachystaný rozvrh hodin, včetně přestávek, počtu úkolů i patřičné odměny za ně.

Ze začátku jeho vzdělávání výuka probíhala se třídou. Snažila jsem se Davida zapojovat do všech aktivit ve třídě, aby se co nejvíce začlenil do kolektivu. Nebylo to jednoduché, brzy vyšlo najevo, že chlapec není schopen zvládat množství učiva v tempu třídy. Vzhledem k počtu dětí (25) na něj ani učitelka neměla tolik času, a tak jsme se spolu snažili najít společné řešení. Učivo měl podle IVP redukované a rozvržené na delší dobu. Za pomoci jeho pěstounky, která nás zásobovala různými učebními pomůckami, ať už to byly stavebnice, piktogramy nebo pracovní sešity, jsme postupně našli systém jeho výuky.

Nové učivo někdy přijímal s přehnanými nároky na sebe. Chtěl hned všemu rozumět a když to tak nebylo, míval záchvaty pláče a vzteku.

David striktně dodržoval stanovený počet úkolů, po kterých měla následovat odměna. I když vše velmi brzy zvládl, nedal se přemluvit k další aktivitě spojené s výukou. Prostě splnil úkoly, a měla následovat odměna – polomáčené oplatky Opavia, které měl rád a které jsem měla vždy pro něj v zásobě. Další odměna byla, že si po zbytek hodiny směl hrát hry na tabletu.

David velmi toužil po kamarádovi, ale zapojování do kolektivu bylo také složitější. Děti brzy poznaly, že jejich spolužák je jiný a moc se s ním nebavily. Spolužáci si sice na něj časem zvykli, ale nestačil jim. Nestačil jim v zájmech, špatně se vyjadřoval a chtěl mluvit jen o sobě. Někteří ho tolerovali, jiným dělalo radost ho popichovat a dělat si z něj legraci. Prošli jsme si i šikanou.

Situaci ještě ztěžovala i moje přítomnost co by asistenta. Ve třídě jsem trávila i přestávky, dohlížela na jeho zapojení do kolektivu a měla jsem také přecházet případným šarvátkám. Nevím, jestli se zrovna toto povedlo. Chlapec nastoupil do třetí třídy, třídy, která už měla nějakou strukturu. Byly vytvořené skupiny dětí, které mezi sebe jen tak někoho nepustily. Hlavně ne někoho, kdo má pořád za sebou asistentku, která kontroluje, jestli mu není ubližováno. Ve třídě ale byli i jednotlivci, kteří nepatřili nikam. Buď z důvodu jinakosti, nebo nepřizpůsobivosti hierarchii party, nebo jen prostě nikam patřit nechtěli, stačili si sami.

Jmenoval se Milan, byl sám, byl jiný, jak v zájmech, mluvě, způsobu chůze i v projevech, když byl hůře hodnocen, nebo když se mu něco nepodařilo. Děti dráždilo, že se chová jinak. Rády si z něj dělali legraci, když začal natahovat a křičel, ať toho nechají. David to vše vnímal jako nespravedlnost, okřikoval je, a i mě vybízel k aktivitě zasáhnout. V Milanovi spatřoval možnost mít kamaráda, začal se s hochem více bavit a poznal, že mají i podobné zájmy – pravěk, počítačové hry, a proto požádal třídní učitelku o přesazení za ním do lavice. Zdálo by se, že je vše pořádku. Dva chlapci, kteří byli sami, našli svou spřízněnou duši. Ale dětem vadilo i toto, nezapadali a byli důvodem k třídnímu povyražení. Teď se zlobili dva, bylo více křiku a pro zbytek třídy „více zábavy“.

Do této situace samozřejmě zasahovali i rodiče a hledalo se řešení. Milan dvojnásobný nátlak nezvládl a začal si na Davidovi zkoušet taktiky dětí, které ubližovaly jemu. Jaká byla jeho pohnutka? Zapadnout, zavděčit se většině? Doufal v přesunutí nepříjemného zájmu spolužáků na Davida? Nebo jen vracel slabšímu, co zažíval sám? David to nechápal, myslel si, že našel kamaráda.

Ve čtvrté třídě nastala změna třídní učitelky a přestěhování se do jiné třídy. Ze začátku výuka probíhala stejným individuálním přístupem, tedy opakováním a upevňováním již probraného, a následným probíráním učiva nového. Chlapec rostl a vyvíjela se i jeho schopnost se učit a přizpůsobovat se nárokům výuky společně s třídou. Zohlednění měl pak hlavně v diktátech, které byly formou doplňovačky, při velkých písemných testech, na které potřeboval více času, a také v hodnocení. Velmi vynikal ve výuce anglického jazyka, ať už psanou nebo mluvenou formou, kde měl náskok před většinou dětí. Bylo to díky hrám na iPadu, které byly v angličtině. David postupně začal psát tiskacím písmem, které bylo pro něj rychlejší i příjemnější.

Problémy měl David v tělesné výchově a v pracovním vyučování, kde se projevoval jeho nedostatek ve zvládnání pohybu jak celého těla, tak i jemné motoriky.

Od začátku měl David problémy s motorikou. Jeho pohyby byly nekoordinované a potíže měl při běhání, i při míčových hrách. Odcházel z hřiště s pláčem a vztekem, třeba protože zavinil gól, nebo že se mu nepodařilo chytit míč. Bylo i období, kdy hodiny tělocviku proseděl na lavičce. Při hrách jako je fotbal, florbal nebo vybíjená jsou důležitá pravidla i orientace v hracím prostoru. I to bylo pro něj těžké zvládnout. Problém mu dělala i tříštivá akustika kupolovitého stropu tělocvičny. Tělocvik byl pro Davida jedna past za druhou, včetně

převlékání společně s chlapci v jedné šatně. Toto jsme vyřešili šatnou soukromou, kterou využíval až do konce školní docházky. S příchodem na druhý stupeň se ale pobyt v tělocvičně v hodinách tělesné výchovy výrazně zlepšil. Davida velmi bavil fotbal a měl proto velkou motivaci se tento sport naučit a získat uznání kluků. Ochotně hrával v brance a byl vděčný za jakékoli zařazení do hry. S florbalem to bylo obdobné, časem zvládal pravidla i nahrávání a dokázal se i lépe vyrovnat s bolestí, bez které se tyto hry neobešly. Věděla jsem, že v takovýchto případech k němu nesmím přijít s otázkou, jestli je všechno v pohodě. Byl rád, když jsem na něj jen zpovzdálí kývla, a bolestivou situaci zvládal rozdýcháním.

Výtvarnou výchovu rád neměl, ve stříhání byl neobratný a barvy a štětec kazily kontury jeho načrtnutých obrázků. Většinou měl jinou představu o provedení práce, která mu naštěstí byla dovolena. Jeho výtvarné výrobky tak byly vždy originální a precizně dotážené. Nejraději kreslil tužkou, kterou i obrázky stínoval. Kreslil krásně, oblíbené ještěry, bojovníky i zvířata.



Obrázek 1: Ukázka 1 výtvarné práce Davida



Obrázek 2: Ukázka 2 výtvarné práce Davida

V době velkých přestávek jsme odcházeli do kabinetu na svačinu a odpočinek. Kabinet jsme sdíleli s druhou asistentkou, která měla na starosti chlapce s lehkou mentální retardací. Hoši si spolu povídali a hráli různé hry, které se většinou zvirtly ve škádlení a dělání si ze všeho legraci. Chlapec byl mladší, a tak si David vychutnával věkovou převahu v organizování her.

Svačinu měl David stále stejnou, čokoládový croissant a do školní jídelny nechodil. Jídlo z jídelny mu nechutnalo a také nesnášel pachy z kuchyně. Čas oběda trávil v kabinetě, kde jsem mu ohřívala jídlo přinesené z domu. Postupně si ale zvykl i na stravu v jídelně, a tak na druhém stupni již obědvával s ostatními dětmi.

I když měl David i na druhém stupni vypracovaný Individuální vzdělávací plán a podpůrné opatření 4, ne vždy měl tuto podporu poskytnutou v konkrétních předmětech při výuce. Vyráběla jsem mu různé kartičky s návody a postupy nového učiva a zjednodušovala zápisy do složek, se kterých se pak doma učil. Během vyučování jsem se mu snažila objasňovat nové učivo, ne vždy vše pochopil. Když se tak stalo, byl rozčilený a během afektu krčil sešil nebo do něj tužkou dělal díry. Někdy mu učitel učivo vysvětlil, jindy místo pomoci bylo jen napomenutí, aby se přestal vztekat. Stávalo se také, že David nechtěl vysvětlit učivo vůbec, okřikoval mě a snažil se novou látku pochopit sám, odmítal přijímat fakt, že pomoc potřebuje. Tyto jeho afekty samozřejmě rušily výuku a byli jsme okřikováni nejen pedagogem ale i žáky: „*Paní asistentko, nechte toho.*“

Zohlednění potřeboval David i v testech, diktátech a písemných prací. V českém jazyce většinou formou doplnění, v matematice základní řešení jak rovnic, tak slovních úloh. Po domluvě s výchovnou poradkyní a učiteli byl David přesazen do první lavice, aby byl blíž učiteli, a tak vše lépe pochopil. David chtěl pořád mluvit, nedokázal být ticho, ke všemu měl své komentáře, připomínky. Učitelé ho napomínali a toto přesazení neviděli jako dobré. Jednu dobu také seděl se spolužákem, ale i toho neustále „bombardoval“ svými poznámkami. Nikdo s ním sedět nevydržel a ani nechtěl.

Časem se jeho vztah ke spolužákům začal měnit. David začal těžit z toho, že je napomínán, a že se mu spolužáci smějí. Vnímал to jako zájem o sebe a dělal vše proto, aby byl okřikován a mohl být středem pozornosti. Spolužáci si ho pak při skupinových pracích brali mezi sebe v očekávání, že bude legrace.

S nástupem puberty se také měnil jeho vztah ke mně. Chtěl být jako ostatní a nechtěl mít vedle sebe asistentku, která ho pořád hlídá, jestli má nachystané věci podle rozvrhu a napomíná ho při jeho nešvarech ve vyučování. Náš vztah začal přerůstat až v jeho averzi vůči mně. Potřeboval mě jen na vysvětlení učiva, a to jen tehdy, kdy chtěl on. Nepomohlo ani domlouvání jeho pěstounky. Měl pocit, že se celý svět postavil proti němu, chtěl být jiný, zdravý. Víc a víc si uvědomoval svou jinakost, věděl, že jeho budoucnost nebude jako budoucnost ostatních spolužáků. Při jednom výletě seděl se mnou a třídní učitelkou na čaji a rozpovídal se o své představě o životě. Chtěl by jet do zahraničí a vydělat si peníze z programování her. Práce na internetu, vytváření videí a telefonování si s chlapci přes internet až do Anglie byla jeho radost. Myslel si, že je takto možné žít, jeho slova byla: „*Chci být bohatý a šťastný*“. Vzápětí měl ale slzy v očích, protože věděl, že to bude jinak. Věděl, že si nebude moci udělat řidičák, měl obavy, jestli se vůbec ožení a stěžoval si, že ho doma nechtějí pustit ani do obchodu, ani ven mezi kamarády.

I při svůj handicap byl David chytrý a učení mu, až na výjimky a díky jeho zohlednění nedělalo problémy. Dokázal pochopit matematické vzorce i postupy rovnic. V českém jazyce měl zvláštní cit pro zvládání mluvnických cvičení a psaní slohových prací. I přes gramatické chyby a těžkopádnost ve vyjadřování měly tyto „slohovky“ originální charakter a vždy překvapovaly upřímností a výstižností daného tématu. I jeho výtvarné práce byly jedinečné jeho osobním stylem a propracovaností. Dokázal zachytit pohyb i prostor. Měl cit pro detail i stínování. Jeho komiks O životě kapky vody je propracovaná knížička, nad kterou se každý pozastaví. Kdykoli

bylo ve třídě zadané téma kolektivního projektu, spolužáci věděli, že s jeho výtvarným počinem mají vyhrané.

V čase přihlášek na střední školy, nastala u Davida velká změna v domácí přípravě. Jeho pěstoun se živí pokládkou podlah a David se zhlédl v práci se dřevem, a to nejenom v pracovním vyučování. Chtěl se přihlásit na střední odborné učiliště obor truhlář. Díky tomu se začal více učit. Snažil se pochopit učivo a náš vztah se postupně vyhrocoval a opakovaly se situace, kdy byl na mě velmi nepříjemný. Když nepochopil probíranou látku hned, byla to moje vina, byla jsem první na raně a vylíval si na mně zlost. Následovala domluva a návštěvy u psychiatra. Doporučení od odborníka byla změna asistenta. Toto doporučení ale nebylo prakticky možné a bylo nám řečeno, že to prostě musíme nějak „doklepat“. Jak doklepat?

I přes opakující se vyhrocené situace jak ze strany Davida, tak i z mé strany, získal na konci osmé třídy vyznamenání. Byla jsem moc ráda, byla to jak jeho, tak i moje odměna. Setkala jsem se ale i s nepřijímáním údivem jednoho pedagoga, že to prostě není možné, aby dosáhl na vyznamenání. Jak úsměvné.

Poslední rok jeho vzdělávání jsme už tak nějak dožívali. V našem i třídním soužití byly chvíle klidu ale i velkého nedorozumění. I přes všechna tato nedorozumění, které jsme s Davidem spolu prožívali, musím podotknout, že se vždy dokázal přijít, omluvit se a začít znovu. Jednou mě dokonce překvapil dopisem se svou omluvou. Byla to z části snaha pěstounky, ale i tak jsem si toho velmi cenila. Ale pro Davida bylo toto období asi nejšťastnější. Spolužáci ho konečně začali brát mezi sebe, zvykli si na něj.

Teď, když jsem s ním dělala rozhovor pro tuto práci, jsme se spolu velmi pobavili vzpomínáním na situace, které jsme spolu prožili, i když v tu dobu nám do smíchu nebylo. Je vidět velký pokrok v jeho vyžívání, a to v tom, jak dokáže zpětně zhodnotit, co prožíval.

3.3 Metody kvalitativního výzkumu

Podstatou kvalitativního výzkumu je sběr dat, bez počátečního stanovení hypotézy. Používanou operací je zde indukce, poté co nasbíráme dostatečné množství dat, začínáme hledat pravidelnosti, které se v nich objevují. Kvalitativní výzkum je orientovaný na popis, objevování a zjišťování jevů. Má vysvětlující a popisný charakter.

3.3.1 Rozhovor

U kvalitativních rozhovorů jsou typy dat přepis z těchto rozhovorů, fotografie, audio a videozáznamy a osobní komentáře. Sběr dat tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek a získávání odpovědí. Dotazování probíhá formou rozhovorů (nestrukturované a polostrukturované), dotazníků (strukturované rozhovory), škál a testů. Tyto metody se mohou různě doplňovat nebo používat v kombinaci s jinými. Důležité je získání pravdivé odpovědi od respondenta. Rozhovor provádí pouze jedna osoba, která by měla umět navodit příjemnou situaci. Důležitý je i způsob kladení otázek, otázky by měly být jasné, citlivé, neutrální a otevřené. Pro správné řazení otázek neexistují pravidla. Tazatel pouze musí dbát na to, aby jeho otázky byly srozumitelné a jasné, stejně tak se nesmí pokládat více otázek najednou.

Jako metodu sběru dat jsem zvolila metodu rozhovoru. Dohodla jsem si termíny a čas rozhovoru s respondenty. Část rozhovorů proběhlo osobním setkáním, část jako online rozhovor. Rozhovory byly zaznamenány písemně nebo nahráváním.

„Prostředí, ve kterém se uskutečňuje interview, musí být tiché, klidné a podle možnosti izolované od jiného dění.“ (Gavora, 2000, s.111).

3.3.2 Zakotvená teorie, otevřené kódování

Metoda zakotvené teorie patří mezi kvalitativní metody. Cílem této metody je vytvořit teorii. Nezačínáme teorií, kterou bychom ověřovali, ale necháváme ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. Zakotvená teorie vychází z určitého výzkumného problému, který se zužuje. Celý proces sběru a analýzy dat je postaven na hledání pojmů, které se zkoumaným jevem souvisejí a následném odhalování vztahů mezi nimi. Nástrojem analýzy textu jsou různé typy kódování (otevřené, axiální, selektivní). Proces sběru a analýzy dat by měl skončit v okamžiku, kdy již nenalzáme žádné nové nebo významné údaje.

Otevřené kódování je proces rozkrytí, přezkoušení, porovnávání, konceptualizace a kategorizace dat. Cílem otevřeného kódování je návrh kategorií. Kódovací postupy, psaní poznámek a vytváření schémat budou využity jako strategie pro analýzu dat. Fakta nebo případy získané pomocí interview, dokumentů nebo deníkovými zápisy budou systematicky kódovány. (Punch, 2015)

3.4 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky zní:

- Jak obtížné je integrovat dítě se SVP do běžné třídy?
- Jak jsou na takové dítě připraveni pedagogové, spolužáci a celá veřejnost?
- Nevnímají je jen jako někoho, kvůli komu budou mít práci navíc, bude je obtěžovat a omezovat?
- Je možné připravit pro žáka se zdravotním postižením, takové podmínky, aby byly splněny jeho specifické vzdělávací potřeby, a zároveň ho co nejvíce začlenit mezi intaktní žáky?
- Dokážou děti ve třídě přijmout tyto žáky, komunikovat s nimi? Jak se navzájem ovlivňují?
- Mění se díky integraci segregační názory na lidi s postižením?

3.5 Výběr respondentů

Dotazování respondenti zastupují skupiny lidí, se kterými se žák denně setkával při svém vzdělávání na základní škole.

- Třídní učitelka (3. třída)
- Třídní učitelka (4.-5. třída)
- Třídní učitelka (6.-9. třída)
- Učitelka matematiky a zároveň metodička prevence (II. stupeň)
- Učitelka českého jazyka (II. stupeň)-odmítla dát rozhovor
- Spolužáci-tři chlapci a dvě dívky
- Pěstounka
- David

3.6 Rozhovory

Rozhovory probíhaly formou osobního setkání, při kterém byly kladeny připravené otevřené otázky. Místy bylo potřeba, pro lepší objasnění podstaty a smyslu věci, položit otázky doplňující. Vzhledem k epidemiologické situaci byly poslední rozhovory vedeny formou online videa. Odpovědi rozhovorů byly nahrávány na mobilní telefon nebo zapisovány. Uvedené odpovědi jsou zaznamenány v tabulkách pro lepší názornost a přehlednost. Pro autenticitu byly ponechány hovorové a nespisovné výrazy respondentů, zvláště spolužáků a Davida.

3.6.1 Otázky v rozhovorech

Třídní učitelky, I. stupeň:

1. Když jste zjistila, že budete mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, kde jste se informovala o zvláštnostech těchto dětí a způsobu jejich vzdělávání?
2. V čem byla odlišná komunikace s Davidem ve vyučování do komunikace s ostatními dětmi.
3. Jakými metodami a formami byl David vzděláván a jak byl hodnocen?
4. V čem jste musela měnit dosavadní způsob výuky ve třídě?
5. Popište, vaši spolupráci s asistentem pedagoga při výuce Davida.
6. Jak působila přítomnost Davida na děti ve třídě?
7. Jak působila přítomnost a AP na děti ve třídě?
8. Jak byly děti informované o jeho handicapu?
9. Jak se David sžíval s dětmi ve třídě?
10. Popište jste řešily vzniklá nedorozumění mezi Davidem a ostatními žáky?
11. Nastaly změny u Davida v jeho chování a učení během doby, kdy se vzdělával ve vaší třídě? Popište v čem.
12. Jaký je Váš názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné základní škole?

Učitelky, II. stupeň:

1. Když jste zjistila, že budete mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, kde jste se informovala o zvláštnostech těchto dětí a způsobu jejich vzdělávání?
2. Jaký způsob komunikace Vám s Davidem vyhovoval?
3. Jakými metodami a formami byl David vzděláván a jak byl hodnocen?
4. V čem jste měnila dosavadní způsob výuky?
5. Popište Vaši spolupráci s asistentem pedagoga při výuce?
6. Jak působila přítomnost Davida na jeho spolužáky ve třídě?
7. Jak působila přítomnost AP na žáky?
8. Jak jste řešila vzniklá nedorozumění mezi Davidem a žáky?
9. Popište posun Davidova chování během jeho vzdělávání ve Vaší třídě? (jak dospíval, jeho komunikace, začleňování do kolektivu, zvládnutí učiva)
10. Jaký je Váš názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné základní škole?

Spolužáci:

1. David má Aspergerův syndrom, co jsi o něm věděl?
2. Vzpomeneš si, jak na tebe působil David, když přišel do třetí třídy?
3. V čem byl podle tebe David jiný, než ostatní spolužáci?
4. Jak se ti s Davidem komunikovalo?
5. Vadila ti přítomnost asistenta pedagoga ve třídě? Popiš kdy a v čem.
6. Můžeš popsat změny, které nastaly v chování u Davida na druhém stupni? (komunikace s vámi, v jeho chování)
7. Jaký je tvůj názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné základní škole?
8. Jak se na sžívání s Davidem díváš dnes?

Pěstounka:

1. Proč jste chtěla, aby se David vzdělával na běžné základní škole?
2. Vyhovoval Vám způsob, jakým byl David vzděláván? Formy a metody výuky a jeho hodnocení?
3. Na jaké úrovni byla Vaše komunikace s třídními učitelkami?
4. Jaká byla komunikace s asistentkou pedagoga?
5. Jak se řešili problémy mezi Davidem a spolužáky?
6. Jaký je Váš názor na vzdělávání dětí s handicapem na běžné základní škole po zkušenosti vzdělávání Davida.
7. Jaké bude další vzdělávání Davida?
8. Jakou máte představu o Davidově životě, jeho budoucnosti?

David:

1. Co se ti vybaví, ze vzdělávání v 1.-5. třídě základní školy?
2. Co se ti líbilo a co ne? (učitelky, zvládnání učení, spolužáci, asistentka pedagoga)
3. Jak se ti komunikovalo se spolužáky?
4. Popiš spolupráci s asistentkou pedagoga?
5. V čem bylo tvé vzdělávání na druhém stupni jiné?
6. Jak jsi zvládal více učiva a vzdělávání více učiteli?
7. Změnil se tvůj vztah s AP od 6. třídy? Jak?
8. Změnil se tvůj vztah se spolužáky? V čem?
9. Jsi na střední škole, jak si pak představuješ svůj život?

3.6.2 Vlastní výzkum

1. Když jste zjistila, že budete mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, kdo vás informoval o zvláštностech těchto dětí a způsobu jejich vzdělávání?	Informace jsem získala z literatury ze školy, kterou máme k dispozici.
2. V čem byla odlišná komunikace při vyučování s Davidem od komunikace s ostatními dětmi?	Chlapec se jinak vyjadřoval než ostatní děti, mluvil rychle, hledal vhodná slova, upřednostňoval své názory. Často skákal do řeči, byl netrpělivý, nervózní a tím byl jiný. Nevědomky porušoval normu pravidel chování učitel-žák. Často se takto dohadoval i s asistentkou pedagoga. Jeho chování bylo až drzé.
3. Jakými metodami a formami byl David vzděláván a jak byl hodnocen?	Měl IVP, individuální výuku, hodnocen byl známkami s ohledem na zvládnutí učiva. Často míval relaxační chvílky, které trávil vzadu na koberci nebo v kabinetě.
4. V čem jste musela měnit dosavadní způsob výuky ve třídě?	Nemusela jsem měnit nic ze svých zaběhnutých způsobů výuky. Výklad nového učiva zvládal s třídou, samostatné úkoly měl kratší a jednodušší. Měl více názorných pomůcek. Některé jeho pomůcky jsem využila např. v hodině matematiky a tím přizpůsobila hodinu jeho potřebám.
5. Popište Vaši spolupráci s AP při výuce Davida?	Denně jsme se domlouvaly na množství učiva, úkolů, cvičení. O možnostech, jak je dané učivo schopen pochopit, zvládat a využít. Například vyjmenovaná slova byla upevňovaná téměř celý rok.
6. Jak působila přítomnost Davida na děti ve třídě?	Děti nereagovaly dobře, musely si na chlapcovi projevy zvyknout. Na jeho výbušnost, komentování situace. Nemohli pochopit proč má výhody-například hraní na tabletu, odchody ze třídy, odpočinek. S postupem času se to zlepšilo.

7. Jak působila přítomnost AP na děti ve třídě?	Myslím že dobře, asistentka byla nápomocná i některým dětem, které potřebovali pomoc. AP mně pomáhala i v jiných předmětech, hlavně ve výtvarné výchově a v pracovní činnosti. Byla kreativní, což mně ušetřilo spoustu času na jinou pedagogickou činnost. Práce s AP byla pro mě novou zkušeností, a tak jsme se snažily vše skloubit dohromady. Na tu dobu mám dobré vzpomínky.
8. Jak byly děti informované o jeho zvláštностech?	Hned na začátku nástupu chlapce, byly děti seznámeny s jeho postižením a nastolila se určitá pravidla.
9. Jak se David sžíval s dětmi ve třídě?	Začátky byly velmi špatné, nejen pro Davida, ale i pro ostatní děti. Dětem vadilo jeho chování a naopak. Jeho hlasité projevy (vysvětlování, rozčilování, vykřikování). Děti nechápaly, proč to dělá, vadilo jim to.
10. Popište, jak se řešily vzniklá nedorozumění mezi Davidem a ostatními žáky?	Řešily se stejným způsobem jako u ostatních dětí, domlouvalo se jim a vysvětlovala nastalá situace.
11. Nastaly změny u Davida v jeho chování a učení během doby, kdy se vzdělával ve Vaší třídě?	Myslím, že nenastaly, byl ve třídě jeden rok a nenastal u něho výrazný posun v chování ani ve způsobu vzdělávání.
12. Jaký je Váš názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné ZŠ?	Já mám k tomu negativní postoj. Děti s nějakým postižením patří do speciální školy, kde je menší počet žáků a je na ně více času, více se jim věnují.

Tabulka 3: Rozhovor s třídní učitelkou (3.třída)

<p>1. Když jste zjistila, že budete mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, kde jste se informovala o zvláštích těchto dětí a způsobu jejich vzdělávání?</p>	<p>Informace jsem získala od asistenta pedagoga, dále od pěstounky žáka a u výchovné poradkyně jsem nahlížela do dokumentace z SPC.</p>
<p>2. V čem byla odlišná komunikace při vyučování s Davidem od komunikace s ostatními dětmi?</p>	<p>Musela jsem být více, trpělivější, tolerantnější, nezvyšovala jsem na něj hlas, když jsem nebyla spokojená s jeho chováním. Vysvětlovala jsem mu učivo nebo situaci více na příkladech, názorně. Pokud něčemu nerozuměl, znervóznil a měl potřebu pořád mluvit, obhajovat se, vysvětlovat. Bylo těžké do toho vstoupit a navázat. Nepustil člověka ke slovu, naschvál mě chytal za slovíčka, a proto jsem musela více vážit slova abychom se společně domluvili na závěru řešení problému.</p>
<p>3. Jakými metodami a formami byl David vzděláván a jak byl hodnocen?</p>	<p>Už byl u nás na škole rok a postupně přecházel ke tradičním formám výuky, nepotřeboval individuální výuku. Postupně se učil osamostatňovat od pomoci AP a byl schopen při samostatných úkolech pracovat sám. Úkoly měl zjednodušené, používal pomocné kartičky s návody a vzorci příkladů. Vzhledem k tomu, že měl zjednodušené zadání úkolů, byl hodnocen adekvátně ke svým potřebám. Měl také častější odpočinek.</p>
<p>4. V čem jste musela měnit dosavadní způsob výuky ve třídě?</p>	<p>Musela jsem si vyhradit pro něj čas na dovysvětlení učiva. Jeho úlevy a rádoby lepší hodnocení jsem musela bohužel velmi často a opakovaně obhajovat před některými jeho spolužáky, kteří často zasahovali do výuky dotazy: „<i>Jak to, že David může hrát na tabletu, odpočívat, jak to, že má lepší známku.</i>“ a podobně.</p>

5. Popište Vaši spolupráci s AP při výuce Davida?	Spolupráce s AP byla vždy na velmi dobré úrovni. Dokázaly jsem se na každém postupu domluvit. AP často suplovala, vzhledem k velkému počtu dětí ve třídě, mou práci, dovysvětlovala mu učivo sama.
6. Jak působila přítomnost Davida na děti ve třídě?	Děti ho mezi sebe nepřijaly ze dvou důvodů. První byl, že přišel až do třetí třídy a děti na něj nebyly zvyklé. Druhý důvod byl, že ve třídě byli vůdčí jedinci, kteří ho odmítali a vysmívali se mu. Ostatní děti, které by se za jiných okolností k němu chovaly neutrálně, se připojily k vůdčím osobám ve třídě, aby měly klid.
7. Jak působila přítomnost AP na děti ve třídě?	Jak na koho. Některé děti ji braly jako oporu a přítele. Některým vadilo, že brání a pomáhá Davidovi a dohlíží na ně o přestávkách.
8. Jak byly děti informované o jeho zvláštěnostech?	Já jsem v té třídě byla již druhá třídní učitelka, takže děti už byly z jeho stavem obeznámené, ale i přes to bylo potřeba jim to občas připomenout, právě kvůli jejich negativnímu chování. Využívala jsem na to chvíle, kdy byl David mimo třídu.
9. Jak se David sžíval s dětmi ve třídě?	David chtěl být rovnocenným partnerem pro ostatní, ale uvědomoval si, že do kolektivu nezapadá, uvědomoval si svou odlišnost a velice tím trpěl. Snažil se jim vyrovnat tak, že šaškoval. Jakmile se někdo zasmál, už to považoval za úspěch, ale i přes to, že se snažil napodobovat je, děti ho nepřijali.
10. Popište, jak se řešily vzniklá nedorozumění mezi Davidem a ostatními žáky?	Jak jsem už říkala, častými domluvami, vysvětlováním, připomínáním, že za to nemůže, že je jiný. Říkala jsem: „ <i>Já Vás nenutím se s ním kamarádit, ale chovejte se k němu dobře, pomáhejte a trošku se ho snažte pochopit</i> “. Na základě špatných vztahů ve třídě, ale nejenom mezi dětmi a Davidem, ale i mezi jinými dětmi, byl proveden vrstevnický program, který vedla okresní metodička prevence. Dále bylo nutné si promluvit i s rodiči některých žáků.

<p>11. Nastaly změny u Davida v jeho chování a učení během doby, kdy se vzdělával ve Vaší třídě?</p>	<p>Chování bylo během dvou let, co jsem ho učila stejné. V předmětech, ve kterých zažíval úspěch se dokázal vypilovat k velmi dobrým výsledkům, kdy převyšoval ostatní děti.</p>
<p>12. Jaký je Váš názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné základní škole?</p>	<p>Záleží na míře postižení a povaze dítěte. Můj názor je, že pokud má dítě větší handicap (má přiznaný st. 3), není to pro něj na základní škole úplně jednoduché, když vidí, jaké pokroky dělají ostatní zdravé děti. Podle mých zkušeností většina handicapovaných dětí na základní škole trpí. Zdravé děti často neumí být empatické a v období puberty je toto chování vůči handicapovaným ještě horší a vznikají konflikty. Bohužel také někteří učitelé tzv. ze staré školy nemají k handicapovaným dětem pochopení a chtějí po nich stejné výsledky. Tímto chováním tak napomáhají k negativním vztahům ve třídě. Často také tyto děti neumí navázat přátelství a cítí se v kolektivu osamocené. Ve skupině podobně handicapovaných dětí je lepší atmosféra ke vzdělávání. Tvoří menší skupinu, častěji zažívají úspěch než v základní škole. Učí je speciální pedagogové.</p>

Tabulka 4: Rozhovor s třídní učitelkou (4.-5. třída)

<p>1. Když jste zjistila, že budete mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, kde jste se informovala o zvláštnostech těchto dětí a o způsobu jejich vzdělávání?</p>	<p>Informovala jsem se u výchovné poradkyně.</p>
<p>2. Jaký způsob komunikace Vám s Davidem vyhovoval?</p>	<p>Běžná komunikace jako s ostatními žáky.</p>

3. Jakými metodami a formami byl David vzděláván a jak byl hodnocen?	Metody byly stejné jako u ostatních žáků, byly mu připravovány individuální úkoly, které ve vyšších ročnících odmítal plnit a vyžadoval stejné jako u ostatních žáků. Hodnocen byl s přihlédnutím na jeho schopnosti a dovednosti. On sám se chtěl zapojit do kolektivu a vyrovnat se ostatním.
4. V čem jste měnila dosavadní způsob výuky?	Téměř v ničem.
5. Popište Vaši spolupráci s asistentkou pedagoga při výuce Davida.	Spolupráce probíhala se všemi vyučujícími podle jejich pokynů. V naukových předmětech AP žákovi připravovala strukturované zápisy probírané látky. V hodinách dějepisu, výchově k občanství a zeměpisu připravovala jednodušší testy, doplňovací cvičení, kvízy.
6. Jak působila přítomnost Davida na jeho spolužáky ve třídě?	Po příchodu do kolektivu bylo pro něj těžké se zapojit, spolužáci ho považovali za cizího. Nenašli žádné společné zájmy.
7. Jak působila přítomnost asistentky pedagoga na žáky?	Asistentka pedagoga v dětech vyvolávala nevoli, proto ji děti také braly jako někoho, kdo do kolektivu nepatří.
8. Jak jste řešila vzniklá nedorozumění mezi Davidem a žáky?	Naprosto jako s každým jiným žákem. Domluva a při hrubším porušení, napomenutí, trest, důtka třídního učitele.
9. Popište posun Davidova chování během jeho vzdělávání ve Vaší třídě?	S nástupem puberty se chtěl začlenit do kolektivu tím, že si sám ze sebe i ze své vady dělal legraci. Během výuky dokázal v posledních dvou ročnících psát zápisy do sešitu bez pomoci asistentky. V předmětech matematiky a angličtiny jeho vědomosti předčily i znalosti průměrných žáků ve třídě.
10. Jaký je Váš názor na vzdělávání dětí s handicapem na běžné základní škole?	Tyto děti, dle mého názoru, patří do škol, které více vyhovují jejich specifickým potřebám.

Tabulka 5: Rozhovor s třídní učitelkou (6.-9. třída)

<p>1. Když jste zjistila, že budete mít ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem, kde jste se informovala o zvláštnostech těchto dětí a o způsobu jejich vzdělávání?</p>	<p>Samozřejmě jsem použila odborné věci na internetu a pak metodiky, které máme z ministerstva, protože jsem byla metodička prevence a ty mají sledovat různé patologické jevy a jeden z těch jevů jsou žáci s PAS, a tam je mimo jiné rozebrané, jak s nimi pracovat. Další zdroj informací byla určitě jeho asistentka, která mě řekla různé informace. Neměla jsem žádnou odbornou literaturu, spíše to byla na začátku velká improvizace, než jsem se zaběhla, spíše jsem vycházela ze zkušeností od kolegů a asistentky.</p>
<p>2. Jaký způsob komunikace Vám s Davidem vyhovoval?</p>	<p>Komunikovali jsme spolu jako s každým jiným žákem ve třídě. Nevybavuji si, že bych s ním mluvila jiným způsobem. V matematice to není o komunikaci, ale o psané projevu. Možná jsem mu některé jevy vysvětlovala vícekrát. Matematika je hodně o abstrakci a já se snažím, když ji vysvětluji, podat ji co nejnázornějším způsobem. Třeba když jsme počítali výrazy, tak jsem používala autíčka (Audi, Škodovku), aby si to děcka uměly představit ne jako písmenka, ale jako věci. Ne každé téma v matematice to dovoluje, ale když to jde, tak to tak používám, aby si to dovedly představit. Nemyslím ale v tu chvíli na Davida, abych mu pomohla, brala jsem ho normálně jako běžného žáka.</p>
<p>3. Jakými metodami a formami byl David vzděláván a jak byl hodnocen?</p>	<p>To už jsem asi odpověděla. Když měli být žáci hodnoceni, tak se mu dělali speciální písemky, jednodušší, aby za stejný čas zvládl to, co zbytek třídy. Já to hodnocení dělám propočtem průměru, takže i jeho bylo stejné. Hodnocen byl poměrově, jako zbytek třídy.</p>
<p>4. V čem jste měnila dosavadní způsob výuky?</p>	<p>Asi nijak zvlášť, určitě to bylo v té třídě jiné než v jiných třídách, kvůli tomu, že tam byl žák s AP. Jiné bylo i to, že ve třídě nejsem sama, že je tam někdo, kdo mě pomůže. Nevybavuji si případ, kdy by mu bylo</p>

	potřeba se extra věnovat, stíhal učivo s námi. Vždy jsem se ale podívala na AP, jestli všemu rozumí a také jestli rozumí i zbytek třídy.
5. Popište Vaši spolupráci s AP při výuce Davida?	Během výuky, když bylo potřeba dovysvětlit látku, AP byla součástí vyučování. Komunikovaly jsem spolu i mimo výuku, např. přišla, když bylo potřeba udělat jiné písemky pro Davida, nejen v tom byla iniciativní.
6. Jak působila přítomnost Davida na jeho spolužáky ve třídě?	Tak to se měnilo v čase. Vyučovala jsem zde jen v 8.třídě, ale jako metodička jsem do této třídy chodila, protože zde byly problémy. Hlavně v 7. třídě, kdy bývá ta puberta nejhorší. Na začátku byly problémy hodně velké, žáci se nedokázali do Davida vcítit, pochopit ho, otravoval je tím, jak se choval, co říkal, a navíc mu záviděli. Vnímali jeho handicap jako výhodu, že má lehčí písemky, že může jít pryč z hodiny, nedokázali to pochopit. Já i jiní učitelé jsme se jim snažili vysvětlit, že tím, že se mu uleví, se dostane na stejnou úroveň jako jsou oni. Musí pochopit, že David je v nevýhodě. Pamatuji si na ty chvíle, kdy jsem tam stála před nimi, David odešel s AP do kabinetu, a já jsem se snažila jim vše vysvětlit. Mluvili jsme o tom, že mozek je neprobádaná věc, že David tam má problém a že potřebuje pomoc, aby vše pochopil. Snažila jsem se to do nich nalít horem, spodem. Myslím, že v 8. třídě to už bylo lepší. Přišlo mi, že je součástí třídy. V 6.-7. třídě chodil z hodin pryč, protože na něj děcka slovně útočily. Tato třída byla zvláštní tím, že měla více problémů se sociálním přijetím jiných žáků, a nejen s Davidem.
7. Jak působila přítomnost AP na žáky?	Myslím, že nebyli moc nadšení z AP. Vysvětlovala jsem jim to, ale souviselo to spíše s jejich rodiči a s názorem rodičů na AP. Náзор rodičů se pak přenášel na ně. Z emocionálního hlediska nadšení nebyli,

	ale z praktického jim to někdy vyhovovalo. Měli problém s osobností AP, vadilo jim, že někdo, kdo není vysokoškolsky vzdělaný jim radí a říká, co mají dělat.
8. Jak jste řešila vzniklá nedorozumění mezi Davidem a žáky?	Komunikovala jsem jednotlivě s Davidem, se skupinou pak i se všemi dohromady, prostě jsem se snažila dobrat se k jádru problému a zkusit jim ukázat oba pohledy na věc, aby se do sebe navzájem dokázali vcítit, a hlavně aby se respektovali.
9. Popište posun Davidova chování během jeho vzdělávání ve Vaší třídě? (jak dospíval, jeho komunikace, začleňování do kolektivu, zvládání učiva)	Učila jsem tam jen rok. Jeho zvládání učiva bylo kontinuálně stejné. Komunikace byla problém, než jsme si na sebe zvykli, hodně mně skákal do řeči, pak už ne. Nějakou dobu to trvalo, než jsme si sedli, později, když něco potřeboval, uměl se i normálně přihlásit. Začleňování do kolektivu se během roku vyvíjelo, na konci roku bylo lepší než na začátku.
10. Jaký je Váš názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné základní škole?	Jsem pro inkluzi, ale byl to taky proces. Na začátku jsem byla proti, teď jsem spíše pro. Ale má to hodně mezer. Nemyslím si, že by se inkluzivního vzdělávání měly účastnit všechny děti, které se takto vzdělávají. Mělo by se více věnovat času a pozorování, zda na to dítě s handicapem má, nebo ne. Dalším faktorem je veřejnost. Rodiče dětí na běžných ZŠ mají z tohoto spojení obavy. Během let, jsem ale zjistila, že to není jen o výsledku, ale o začleňování těchto dětí do společnosti. Integrace dává všem zúčastněným něco do budoucna a je potřeba abychom vnímali, že sem tyto děti patří. Ale bude to ještě dlouhá doba. Když mám být konkrétní k Davidovi, tak si myslím, že na ZŠ měl být a že ho nečeká tak špatná budoucnost.

Tabulka 6: Rozhovor s učitelkou matematiky a metodičkou prevence

1. David má Aspergerův syndrom, co jsi o něm věděl?	O Aspergerově syndromu jsem nevěděl nic. Když David došel do třídy, tak nám učitelka řekla, že je trochu pozadu a že, bychom se k němu měli chovat s ohledem.
2. Vzpomeneš si, jak na tebe David působil, když přišel do 3. třídy?	Když došel do třídy, tak na mě působil divoce, byl energický.
3. V čem byl David jiný, než ostatní spolužáci?	Moc se nebavil s ostatními spolužáky, moc se nezapojoval, to je normální, když byl nový. Nepřetvařoval se, navenek působil přirozeně a dával najevo, že je to on. Dobře maloval.
4. Jak se ti s Davidem komunikovalo?	Mluvalo se mně s ním normálně.
5. Vadila ti přítomnost asistenta pedagoga ve třídě?	Moc ne. Ale vadilo mně půjčování si věcí Davidovi-lepidlo, nůžky
6. Můžeš popsat změny, které nastaly v chování u Davida na druhém stupni?	Víc se uklidnil, více se začal zapojovat do kolektivu, učitelé ho více vnímali jako jednoho z nás.
7. Jaký je tvůj názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné základní škole?	Děti s handicapem potřebují soužití se zdravými vrstevníky, mají pak zkušenost s normálními lidmi, ale je to dobré i naopak. Je to lepší i pro žáky, kteří jsou pozadu a mají šanci dohnat v učení ty, co jsou napřed.
8. Jak se na sžívání s Davidem díváš dnes?	Je to jedinečná zkušenost. Mohl jsem se chovat líp, být přátelštější, víc otevřený. Ale byl jsem podle mě pro něj opora, mohl mě důvěřovat.

Tabulka 7: Rozhovor se spolužákem - chlapec 1

1. David má AS, co jsi o něm věděla?	No, já jsem asi nevěděla vůbec nic.
2. Vzpomeneš si, jak na tebe David působil, když přišel do 3. třídy?	Je to dávno, ale byl takový, že nevěděl, jak na něj budeme reagovat, ale pak si myslím že se dobře začlenil, na konci byl v pohodě. První rok byl zamklý, nevěděli jsme všichni co očekávat, ani David to nevěděl, bylo to poznávací.

3. V čem byl David jiný, než ostatní spolužáci?	Já si nemyslím, že by byl zrovna nějak jiný, akorát byl hodně ukecaný, ale to může být i normální člověk.
4. Jak se ti s Davidem komunikovalo?	Já asi bez problémů, jako s normálním člověkem, nevšimla jsem si, když jsem s ním mluvila, že by byl nějaký jiný, než když mluvím s ostatními.
5. Vadila ti přítomnost AP ve třídě?	Neměla jsem s tím nějaký problém, samozřejmě, že víte, že je tam nějaký člověk, který vás kontroluje, ale na druhé straně jsem s tím nějaký problém neměla. Kolikrát to bylo jako i plus.
6. Můžeš popsat změny, které nastaly v chování u Davida na druhém stupni?	Tam jsem se už nestyděli, už jsme se znali, tak s námi víc komunikoval, normálně se zapojoval s námi do her. Zásadní změny asi ne. Byl hodně ukecaný, nějaké připomínky měl, nebavilo ho poslouchat a nebral si nějaké rady.
7. Jaký je tvůj názor na vzdělávání dětí s handicapem na běžné ZŠ.	Já si myslím, že asi dobrý. Je dobře, že se na ně nedívá jinak, že aby si nemysleli, že jsou míň než ostatní, a že můžou takto normálně komunikovat s normálním světem. Pro nás je to těžší, ale taky se člověk musí naučit se vším vycházet a nebýt v nějaké bublině a naučil se chovat k těmto lidem.
8. Jak se na sžívání s Davidem díváš dnes?	Já si myslím, že to bylo dobrý, že nějaké extrémny tam nebyly, že to bylo v pohodě, že jsme se naučili, že to taky nemá lehké a že se mu nesmíme posmívat, jako to bylo na začátku té třetí třídy, jak to někdo dělal.

Tabulka 8: Rozhovor se spolužačkou - dívka 1

1. David má AS, co jsi o něm věděla?	Nevěděla jsem o něm nic, nikdy jsme se o tom ve škole nebavili.
2. Vzpomeň si, jak na tebe David působil, když přišel do 3. třídy?	My jsme spolu byli v první třídě na jiné škole, to jsme se vůbec nebavili, ale jak jsem přišla do školy sem a on nastoupil, tak jsem ho poznávala, řekli jsme

	si ahoj, ale nebavili jsme se, nebyl pro mě sympatický. Měl v sobě hodně energie a byl hodně výbušný.
3. V čem byl David jiný než ostatní spolužáci?	Byl jiný v tom, že na různé situace reagoval jinak, byl občas agresivní a hodně energický, to už jsem říkala.
4. Jak se ti s Davidem komunikovalo?	Moc jsem s ním ve třetí třídě nekomunikovala, ale když jsme něco po sobě potřebovali nebo jsme se nějak bavili, tak jsme se vždycky pochopili.
5. Vadila ti přítomnost AP ve třídě?	Ne (úsměv), jen jsem nemohla opisovat, ale jinak mně to bylo nějak jedno, protože když byl nějaký problém, já jsem nebyla problémové dítě, tak jsem s tím problémem neměla.
6. Můžeš popsat změny, které nastaly v Davidově chování na druhém stupni?	Na druhém stupni změny nastaly takové, že David více zapadl do naší společnosti, přestal reagovat přehnaně na různé situace a nebyl tak agresivní vůči ostatním. Hodně se uklidnil.
7. Jaký je tvůj názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné ZŠ?	Je to určitě dobré, že nejsou na těch zvláštních školách, jelikož můžou, nevím jako to říct, můžou zapadnout do té normální společnosti. Myslím, že je to pro nás dobré, ať víme, že něco takového existuje a ať víme, jak se máme k těm lidem chovat.
8. Jak se na sžívání s Davidem díváš dnes?	Myslím, že to bylo takové normální, mohlo to být lepší, ale taky to mohlo být horší. Sblížili jsme se, ale až v té devítce.

Tabulka 9: Rozvor se spolužačkou - dívka 2

1. David má AS, co jsi o něm věděl?	Vím, že měl nějaký syndrom, ale nevěděl jsem, co to přesně dělá, ten syndrom.
2. Vzpomeneš si, jak na tebe David působil, když přišel do 3. třídy?	Na mě působil, jakože to bylo, dobrý jako kámoš, všechno v pohodě, potom jsem se s ním skamarádil a bavili jsme se dál.
3. V čem byl David jiný než ostatní spolužáci?	Byl jiný v tom, že všichni byli ve třídě a on vždycky musel někam odejít, na nic jiného si nevzpomínám.

4. Jak se ti s Davidem komunikovalo?	No občas jsem mu rozuměl, ale víc jsem mu rozuměl, protože já jsem přece hrál taky dřív jenom hry, takže jsem se bavili spíše o hrách.
5. Vadila ti přítomnost AP ve třídě?	Mně ne, ale ostatním. Mně to přišlo, že někoho potřebuje, aby zvládl tu školu dodělat. Mně nevadila Vaše přítomnost, mně vadilo, jak všichni na Vás říkali ty věci a takové věci.
6. Můžeš popsat změny, které nastaly v Davidově chování na druhém stupni?	No podle mě se to zlepšilo, to chování, protože, už jsem se víc bavili a dalo se víc s ním komunikovat než na prvním stupni. Byli jsme starší a zvykli jsem si na něho.
7. Jaký je tvůj názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné ZŠ?	Můj názor je takový, že to potřebují, aby se vyučili něčím a byli schopni se k něčemu přitáhnout, k práci, co by je bavila. Podle mě je to pro něho dobrá zkušenost s lidma, s jiným životem než na zvláštní škole. Protože na zvláštních školách jsou takové děcka, které dokážou aj mlátit ostatní. My jsme měli dobrej kolektiv, takže..
8. Jak se na sžívání s Davidem díváš dnes?	On byl vždycky takovej kluk v pohodě, kterej občas vyletěl, ale občas vyletí taky hodně lidí. Ale podle mě se s ním dá normálně komunikovat s Davidem, já bych se sním bavil aj dál klidně. Nikdy jsem mu nic nevyčítal, protože jsem věděl že má nějakou tu poruchu a že se snaží chovat tak jak normální děcka. Občas mu to nevyšlo, ale snažil se.

Tabulka 10: Rozhovor se spolužákem - chlapec 2

1. David má Aspergerův syndrom, co jsi o něm věděl?	Abych se přiznal tak opravdu nic, ani teďka o tom nic moc ne vím.
2. Vzpomeneš si, jak na tebe David působil, když přišel do 3.třídy?	Že byl jiný tím, jak měl toho Aspergra, tak byl prostě takový jiný od nás, odlišný.
3. V čem byl David jiný, než ostatní spolužáci?	Měl takové jiné chování, vlastně díky tomu že měl toho Aspergra. Byl moc hyperaktivní, moc nám nerozuměl.

<p>4. Jak se ti s Davidem komunikovalo?</p>	<p>Na prvním stupni jsme s ním moc nekomunikovali, protože jsme se s ním vlastně nebavili, protože byl vlastně jiný, nějak jsme ho nepřijali jako kolektiv, mezi sebe. Potom šestá sedmá třída se začal uklidňovat, začal se s náma zapojovat aj do řeči, a tak různě. A osmá a devátá třída už jsem ho normálně přijali, normálně jsme se s ním bavili, jak kdyby byl prostě kamarád dá se říct.</p>
<p>5. Vadila ti přítomnost asistenta pedagoga ve třídě?</p>	<p>Při něčem ano, při něčem mně to bylo vcelku jedno. Většinou když jsme dělali hovadiny, a tak o přestávkách, dostávali jsme poznámky, nemohli jsme dělat ty hovadiny které jsme byli zvyklí dělat. A nevadilo mně to při skupinových pracích.</p>
<p>6. Můžeš popsat změny, které nastaly v chování u Davida na druhém stupni?</p>	<p>Začas s náma, dá se říct víc komunikovat, uklidnil se nebyl už tak hyperaktivní, i když trochu furt jo. Asi v té komunikaci.</p>
<p>7. Jaký je tvůj názor na vzdělávání dětí s nějakým handicapem na běžné základní škole?</p>	<p>Za mě by měli si myslím, tedy měť jako svou školu, kde to budou mít, dá se říct jako zlehčené všichni, a ne, že to my a oni mají rozdílné, to učení. Aby byl na svojí, kde to mají všichni zlehčené, než aby měl jiné učení než ostatní. Je to divné mně přijde.</p>
<p>8. Jak se na sžívání s Davidem díváš dnes?</p>	<p>Změnil bych to, že od té třetí třídy jsme to měli víc spíš pochopit a vzít ho mezi sebe. Už na tom začátku, že by to bylo o dost lepší, než když jsme ho přijali až na začátku osmé deváté třídy. Už třeba dřív, v té páté šesté třídě ho přijat mezi sebe.</p>

Tabulka 11: Rozhovor se spolužákem – chlapec 3

1. Proč jste chtěla, aby se David vzdělával na běžné ZŠ.	Tím, že bydlíme na vesnici, tak se nám nenabízí žádná možnost výběru školy. Nejbližší speciální autistická škola je v Brně, což by znamenalo denně dojíždět 50 km.
2. Vyhovoval Vám způsob, jakým byl David vzděláván?	Nevyhovoval mně, protože valná většina pedagogů nevěděla, jak s dítětem s autismem pracovat. Navíc neměli ani zájem se s některými specifickými přístupy seznámit a na II. stupni bych řekla, že je to dokonce obtěžovalo. Nepamatuji se, že by se někdo z učitelů Davidovi věnoval ve vyučovací hodině individuálně. Veškerou činnost hodily na AP.
3. Jak se Vám komunikovalo s učiteli?	Na prvním stupni to bylo v pořádku, nedocházelo mezi mnou a učitelkou k nějakým střetům, které by se týkaly nějakých metod výuky. Ono to plynulo z toho, že David z hodin odcházel s AP do kabinetu, protože nebyl schopný se ve třídě déle soustředit. Tam pracoval individuálně. Problém nastal s přechodem na druhý stupeň.
4. Jaká byla komunikace s AP?	Komunikace byla velmi dobrá, David měl velké štěstí, že takovou AP dostal, protože vždy stála za ním. Taky pro mě bylo strašně důležité, že mu vedla a vytvářela zápisy v sešitech.
5. Jak se řešily problémy mezi Davidem a spolužáky?	Obvykle to řešila AP, když už to vygradovalo a jednalo se o šikanu, šla jsem za výchovnou poradkyní, která zasáhla a sjednala nápravu.
6. Jaký je Váš názor na vzdělávání dětí s handicapem na běžné ZŠ po zkušenosti vzdělávání Davida?	V okamžiku, kdy je integrované dítě s nějakým tělesným handicapem, tak je to zkrátka v pořádku. Ovšem dítě s PAS nebo mentální retardací není svým spolužákům od určitého věku partnerem v rozhovoru, natož na nějakou spolupráci v učivu. Je to zatěžující pro všechny, pro rodiče, spolužáky, učitele a v neposlední řadě i pro integrované dítě.

7. Jaké bude další vzdělávání Davida?	Nyní je David na učilišti v Brně, studuje E obor Truhlářské a čalounické práce. Je ubytovaný na internátě. Ze začátku to byl velký problém, neboť nenašel společnou řeč se svým spolubydlícím. Vyřešil to tím, že si zažádal o jednolůžkový pokoj. Také měl potíže uspořádat si čas na denní činnosti. Dokonce uvažoval, že internát opustí, ale začala distanční výuka, a tak je to teď otevřené. Každopádně má v plánu ještě po absolvování tohoto oboru vyučit se v jiném. Má pocit, že potřebuje nějakou dobu, aby jako člověk vyzrál a osamostatnil se.
8. Jakou máte představu o Davidově dalším životě, o jeho budoucnosti?	Původně jsem si říkala, že odejde do života, tak jako ostatní děti. Že se najde nějaké chráněné bydlení a že tam bude mezi svými. Ale nejspíš zůstane s námi, dokud to půjde.

Tabulka 12: Rozhovor s pěstounkou žáka

1. Co se ti vybaví ze vzdělávání v 3.-5.třídě na ZŠ?	Učení bylo lehké, akorát jsme chodily hodně do kabinetu. Měl jsem ty svoje amoky. Děčkám jsem moc nerozuměl, jak být v kolektivu, připadal jsem si, jak kdybych byl šikanovaný. Což byla menší pravda, nechápal jsem, co je vtip a urážel jsem se.
2. Co se ti na I. stupni líbilo a co ne. (učitelky, zvládání učiva, spolužáci, AP)	AP mě podporovala, brala ohled na můj handicap. Učení bylo někdy složité, někdy lehké. Jednu pozitivní myšlenku mám na kamaráda Milana. Byl jediný žák, který si se mnou povídal.
3. Jak se ti komunikovalo se spolužáky?	Špatně.
4. Popiš spolupráci s AP.	Složité, ale jinak to šlo. Když jsem něco nechápal, tak jsem jako kdyby nevnímal, byl jsem příšerně naštvaný a zmatený.

5. V čem bylo tvé vzdělávání n II. stupni jiné?	Na učitele mám nejzářivější vzpomínky o nepochopení mého handicapu, ztěžovali mně, co jsem se nemusel učit, spíš jako vnucovali. Vycházky a výlety ale byly dobré.
6. Jak jsi zvládal na II. stu více učiva a výuku více učitelů?	Až na jednoho učitele, tak mi nějak noví učitelé nedělali problém.
7. Změnil se tvůj vztah s AP od 6. třídy? Jak?	Změnil se v půlce osmé třídy, kdy jsem se snažil zapadnout do kolektivu a blbnout. Bral jsem ji jako tíhu za nohou. Byl jsem otráven, jak se o mě pořád starala.
8. Změnil se tvůj vztah se spolužáky? V čem?	Ano, spolužáky jsem začal respektovat a oni mě a začal jsem zapadávat do kolektivu a cítit se dobře mezi svými spolužáky.
9. Jsi na střední škole, jak si pak představuješ svůj život?	Asi bych si našel nějakou obchodní práci na začátku třeba v COOP nebo Tesco, abych si ustanovil základní pracovní zkušenost.

Tabulka 13: Rozhovor s Davidem

3.7 Analýza výsledků výzkumu

Na analýzu rozhovoru jsem použila metodu otevřeného kódování. Kódy jsou v analýze označeny tučným písmem. Rozborem rozhovorů a určením kódů jsem postupně došla k úsudku, který je popsán v závěru práce.

3.7.1 Vlastní kódování

Na začátku integrace žáka se SVP je důležitá **informovanost učitelů, spolužáků i všech zúčastněných** o jeho handicapu, v tomto případě o Aspergerově syndromu.

Pedagogičtí pracovníci si informace získávali různě. Z dostupné literatury ve škole, z dokumentace z SPC, od výchovné poradkyně nebo asistentky pedagoga, která byla chlapci přidělena a již s ním měla zkušenost.

Učitelka matematiky: „*Samozřejmě jsem použila odborné věci na internetu a pak metodiky, které máme z ministerstva, protože jsem byla metodička prevence a ty mají sledovat různé patologické jevy a jeden z těch jevů jsou žáci s PAS, a tam je mimo jiné rozebrané, jak s nimi pracovat.*“

Spolužáci: „Když David došel do třídy, tak nám učitelka řekla, že je trochu pozadu, a že bychom se k němu měli chovat s ohledem.“, „Nevěděla jsem o něm nic, nikdy jsme se o tom ve škole nebavili.“, „Vím, že měl nějaký syndrom, ale nevěděl jsem, co to přesně dělá, ten syndrom.“

Chlapec nastoupil do třetí třídy a bylo důležité s ním najít vhodný druh **komunikace**. Aspergerův syndrom spadá do poruch autistického spektra, pro které jsou určité projevy chování typické.

Na otázku: V čem byla odlišná komunikace při vyučování s Davidem od komunikace s ostatními dětmi, odpovídaly třídní učitelky na prvním stupni shodně: „Mluvil rychle, jinak se vyjadřoval, byl netrpělivý, nervózní, dohadoval se, chytal mě za slovíčka, skákal do řeči, upřednostňoval své názory, porušoval normu pravidel chování učitel-žák.“

Třídní učitelka ve 4.-5. třídě se v odpovědi zaměřila na svůj přístup k žákovi. „Musela jsem být více trpělivější, tolerantnější, nezvyšovala jsem na něj hlas, když jsem nebyla spokojená s jeho chováním. Vysvětlovala jsem mu učivo nebo situaci více na příkladech, názorně. Pokud něčemu nerozuměl, znervóznil a měl potřebu pořád mluvit, obhajovat se, vysvětlovat. Bylo těžké do toho vstoupit a navázat. Nepustil člověka ke slovu, naschvál mě chytal za slovíčka, a proto jsem musela více vážit slova abychom se společně domluvili na závěru řešení problému.“

Na II. stupni se komunikace pedagogů s Davidem lišila. Byl starší, na škole již strávil nějakou dobu, a proto od něj také očekávali chování typické pro žáky druhého stupně. Někteří učitelé brali ohled na jeho projevy a hledali, jak způsob komunikace zlepšit, jiní požadovali změnu od Davida a prosazovali tzv. asimilační přístup.

Třídní učitelka 6.-9. třída: „Běžná komunikace jako s ostatními žáky.“

Učitelka matematiky: „Komunikovali jsme spolu jako s každým jiným žákem ve třídě. Nevybavuji si, že bych s ním mluvila jiným způsobem. V matematice to není o komunikaci, ale o psané projevu. Možná jsem mu některé jevy vysvětlovala vícekrát. Matematika je hodně o abstrakci a já se snažím, když ji vysvětluji, podat ji co nejnázornějším způsobem.“

Komunikace pěstounky Davida s učiteli:

„Na prvním stupni to bylo v pořádku, nedocházelo mezi mnou a učitelkou k nějakým střetům, které by se týkaly nějakých metod výuky. Ono to plynulo z toho, že David z hodin odcházel s AP do kabinetu, protože nebyl schopný se ve třídě déle soustředit. Tam pracoval individuálně. Problém nastal s přechodem na II. stupeň.“

David v kolektivu třídy. David nastoupil do třetí třídy. Jak děti vnímali přítomnost Davida, jeho chování. Je potřeba všechny na příchod nového spolužáka připravit.

Třídní učitelka 3. třída: *„Hned na začátku nástupu chlapce, byly děti seznámeny s jeho postižením a nastolila se určitá pravidla.“* „Začátky byly velmi špatné, nejen pro Davida, ale i pro ostatní děti. Dětem vadilo jeho chování a naopak. Jeho hlasité projevy (vysvětlování, rozčilování, vykřikování). Děti nechápaly, proč to dělá, vadilo jim to.“

Třídní učitelka 4.-5. třída: *„Děti ho mezi sebe nepřijaly ze dvou důvodů. První byl, že přišel až do třetí třídy a děti na něj nebyly zvyklé. Druhý důvod byl, že ve třídě byli vůdčí jedinci, kteří ho odmítali a vysmívali se mu. Ostatní děti, které by se za jiných okolností k němu chovaly neutrálně, se připojily k vůdčím osobám ve třídě, aby měly klid.“* „David chtěl být rovnocenným partnerem pro ostatní, ale uvědomoval si, že do kolektivu nezapadá, uvědomoval si svou odlišnost a velice tím trpěl. Snažil se jim vyrovnat tak, že šaškoval. Jakmile se někdo zasmál, už to považoval za úspěch, ale i přes to že se snažil napodobovat je, děti ho nepřijali.“ „Já jsem v té třídě byla již druhá třídní učitelka, takže děti už byly z jeho stavem obeznámené, ale i přes to bylo potřeba jim to občas připomenout, právě kvůli jejich negativnímu chování. Využívala jsem na to chvíle, kdy byl David mimo třídu.“

Třídní učitelka 6.-9. třída: *„Po příchodu do kolektivu bylo pro něj těžké se zapojit, spolužáci ho považovali za cizího. Nenašli žádné společné zájmy.“*

Učitelka matematiky: *„Na začátku tu byly problémy hodně velké, žáci se nedokázali do Davida vcítit, pochopit ho, otravoval je vlastně tím, jak se choval, co říkal, a navíc mu záviděli. Vnímali jeho handicap jako výhodu, že má lehčí písemky, že může jít pryč z hodiny, nedokázali to pochopit. Já i jiní učitelé jsme se jim to snažili vysvětlit, že tím že se mu uleví, se dostane na stejnou úroveň jako jsou oni. Musí pochopit, že David je v nevýhodě.“*

Spolužáci: „*Když došel do třídy, tak na mě působil divoce, byl energický.*“, „*Moc se nebavil s ostatními spolužáky, moc se nezapojoval, to je normální, když byl nový. Nepřetvařoval se, navenek působil přirozeně a dával najevo, že je to on. Dobře maloval.*“, „*Mluvílo se mě s ním normálně.*“, „*Měl v sobě hodně energie a byl hodně výbušný.*“, „*..... on nastoupil, tak jsem ho poznávala, řekli jsme si ahoj, ale nebavili jsme se, nebyl pro mě sympatický. Měl v sobě hodně energie a byl hodně výbušný.*“, „*.....nevšimla jsem si, když jsem s ním mluvila, že by byl nějaký jiný, než když mluvím s ostatními.*“, „*Já si nemyslím, že by byl zrovna nějak jiný, akorát byl hodně ukecaný, ale to může být i normální člověk.*“, „*Byl jiný v tom, že na různé situace reagoval jinak, byl občas agresivní a hodně energický, to už jsem říkala.*“, „*Moc jsem s ním ve třetí třídě nekomunikovala, ale když jsme něco po sobě potřebovali nebo jsme se nějak bavili, tak jsme se vždycky pochopili.*“

David: „*Jednu pozitivní myšlenku mám na kamaráda Milana. Byl jediný žák, který si se mnou povídal.*“ Na otázku, jak se ti komunikovalo se spolužáky opověděl David: „*Špatně.*“ Davidovi spolužáci ho přijímali různě. Choval se a reagoval jinak než zdravé děti, což u nich vyvolávalo nechuť se s ním bavit. Jeho zájmy byly soustředěny jen na hry na počítači a pravěk o kterém chtěl každému povídat i když to nikoho nezajímalo. Navíc jeho socializaci ztěžovala všudypřítomnost AP.

Řešení třídních problémů. Ve třídě se řešily nejenom problémy mezi Davidem a dětmi, ale i jiné, které vznikaly na základě špatných vztahů a nepochopení mezi dětmi.

Učitelka matematiky: „*Vyučovala jsem zde jen v 8.třídě, ale jako metodička jsem hodně do té třídy chodila, protože zde byly problémy. Hlavně v 7. třídě, kde bývá ta puberta nejhorší.*“

Třídní učitelka 3. třída „*Řešily se stejným způsobem jako u ostatních dětí, domlouvalo se jim a vysvětlovala nastalá situace.*“

Třídní učitelka 4.-5.třída: „*....častými domluvami, vysvětlováním, připomínáním, že za to nemůže, že je jiný. Říkala jsem: Já vás nenutím se s ním kamarádit, ale chovejte se k němu dobře, pomáhejte a trošku se ho snažte pochopit. Na základě špatných vztahů ve třídě, ale nejenom mezi dětmi a Davidem, ale i mezi jinými dětmi, byl proveden vrstevnický program, který vedla okresní metodička prevence. Dále bylo nutné si promluvit i s rodiči některých žáků.*“

Třídni učitelka 6.-9. třída:., *Naprosto jako s každým jiným žákem. Domluva a při hrubším porušení, napomenutí, trest, důtka třídního učitele.*“

David nebyl jako ostatní. Měl Aspergerův syndrom, přístup k jeho přestupkům by měl být s ohledem na jeho handicap. Děti s PAS mají problémy s vnímáním sociálních vztahů. Řešení problémů a šikany spadají do kompetence třídního učitele, výchovné poradkyně a metodičky prevence a ne AP.

Pěstounka: *„Obvykle to řešila AP, když už to vygradovalo a jednalo se o šikanu, šla jsem za výchovnu poradkyní, která zasáhla a sjednala nápravu.“*

Není divu, že pak podle slov třídní učitelky 6.-9. třídy: *„Asistentka pedagoga v dětech vyvolávala nevoli, proto ji děti také braly jako někoho, kdo do kolektivu nepatří.“*

Metody a formy výuky se na I. a II. stupni diametrálně lišily. První rok výuky na základní škole, byl realizován většinou formou individuální výuky a byla mu často zařazována relaxace. Chlapec ale vyžrával a dospíval a postupně zvládal učivo s třídou.

Třídni učitelka 3. třídy:., *Měl IVP, individuální výuku, hodnocen byl známkami s ohledem na zvládnutí učiva. Často míval relaxační chvíle, které trávil vzadu na koberci nebo v kabinetě.*“, *„Nemusela jsem měnit nic ze svých zaběhnutých způsobů výuky. Výklad nového učiva zvládal s třídou, samostatné úkoly měl kratší a jednodušší. Měl více názorných pomůcek.“*

Třídni učitelka 4. třídy:., *Musela jsem si vyhradit pro něj čas na dovysvětlení učiva. Jeho úlevy a rádobý lepší hodnocení jsem musela bohužel velmi často a opakovaně obhajovat před některými jeho spolužáky, kteří často zasahovali do výuky dotazy: „Jak to že David může hrát na tabletu, odpočívat, jak to že má lepší známku“ a podobně.*

V dalších ročnících výuka Davida postupně přecházela ke tradičním formám výuky.

Učitelka 4.-5. třídy: *Postupně se učil osamostatňovat od pomoci AP a byl schopen při samostatných úkolech pracovat sám. Úkoly měl zjednodušené, používal pomocné kartičky s návody a vzorci příkladů. Vzhledem k tomu, že měl zjednodušené zadání úkolů, byl hodnocen adekvátně ke svým potřebám. Měl také častější odpočinek.“*

David: „*Učení bylo lehké, akorát jsme chodily hodně do kabinetu. Měl jsem ty svoje amoky. Děckám jsem moc nerozuměl, jak být v kolektivu, připadal jsem si, jak kdybych byl šikanovaný. Což byla menší pravda, nechápal jsem, co je vtip a urážel jsem se.*“

Třídní učitelka 6.-9. třída: „*Metody byly stejné jako u ostatních žáků, byly mu připravovány individuální úkoly, které ve vyšších ročnících odmítal plnit a vyžadoval stejné jako u ostatních žáků. Hodnocen byl s přihlédnutím na jeho schopnosti a dovednosti. On sám se chtěl zapojit do kolektivu a vyrovnat se ostatním.*“

Učitelka matematiky: „*Nevybavuji si případ, kdy by mu bylo potřeba se extra věnovat, stíhal učivo s námi. Vždy jsem se ale podívala na AP, jestli všemu rozumí a také jestli rozumí i zbytek třídy.*“

Názor pěstounky byl odlišný: „*.....,většina pedagogů nevěděla, jak s dítětem s autismem pracovat. Navíc neměli ani zájem se s některými specifickými přístupy seznámit a na II. stupni bych řekla, že je to dokonce obtěžovalo. Nepamatuji se, že by se někdo z učitelů Davidovi věnoval ve vyučovací hodině individuálně. Veškerou činnost hodily na AP.*“

David: „*Na učitele mám nejzářivější vzpomínky o nepochopení mého handicapu, ztěžovali mně, co jsem se nemusel učit, spíš jako vnucovali. Vycházky a výlety ale byly dobré.*“, „*Až na jednoho učitele, tak mi nějak noví učitelé nedělali problém.*“

Asistent pedagoga-jako jeden z podpůrčích opatření. Spolupráce AP a učitelů je velmi důležitý prvek při výuce a celkové integraci žáka se SVP na běžné základní škole. David byl integrován do početnější třídy (25). Jak všichni vnímali dalšího pedagogického pracovníka?

Třídní učitelka 3.třída: „*Denně jsme se domlouvaly na množství učiva, úkolů, cvičení. O možnostech, jak je dané učivo schopen pochopit, zvládat a využít.*“

Třídní učitelka 4.-5. třída: „*Spolupráce s AP byla vždy na velmi dobré úrovni. Dokázaly jsme se na každém postupu domluvit. AP často suplovala, vzhledem k velkému počtu dětí ve třídě, mou práci, dovysvětlovala mu učivo sama.*“

Třídni učitelka 6.-9. třída: „*Spolupráce probíhala se všemi vyučujícími podle jejich pokynů. V naukových předmětech AP žákovi připravovala strukturované zápisy probírané látky.*“

Učitelka matematiky: „*Během výuky, když bylo potřeba dovysvětlit látku, AP byla součástí výuky, hodiny. Komunikovaly jsem spolu i mimo výuku, AP např. přišla, když byla potřeba udělat jiné písemky pro Davida, nejen v tom byla iniciativní.*“

AP v kolektivu třídy. Asistent pedagoga nemusí být vždy v kolektivu dětí vítaný. Je druhým pedagogem a některé děti nebo i rodiče ho mohou vnímat jako někoho, kdo nemá patřičné vzdělání a kompetence.

Třídni učitelka 3. třída: „*...asistentka byla nápomocná i některým dětem, které potřebovali pomoc. AP mě pomáhala i v jiných předmětech, hlavně ve výtvarné výchově a v pracovní činnosti. Byla kreativní, což mě ušetřilo spoustu času na jinou pedagogickou činnost. Práce s AP byla pro mě novou zkušeností, a tak jsme se snažily vše skloubit dohromady. Na tu dobu mám dobré vzpomínky.*“

Třídni učitelka 4.-5. třída: „*Některé děti ji braly jako oporu a přítele a některým vadilo, že brání a pomáhá Davidovi a dohlíží na ně o přestávkách.*“

Učitelka matematiky: „*Myslím, že nebyli moc nadšení z AP. Vysvětlovala jsem jim to, ale souviselo to spíše s jejich rodiči a s názorem rodičů na AP. Názor rodičů se pak přenášel na ně. Z emocionálního hlediska nadšení nebyli, ale z praktického jim to někdy vyhovovalo. Měli problém s osobností AP. vadilo jim, že někdo, kdo není vysokoškolsky vzdělaný jim radí a říká co mají dělat.*“

Děti ve třídě vnímaly AP různě. AP byla ve třídě stále, a proto ji vnímali jako kontrolu, nemohli být sami sebou.

Spolužáci: „*Neměla jsem s tím nějaký problém, samozřejmě že víte že je tam nějaký člověk, který vás kontroluje, ale na druhé straně jsem s tím nějaký problém neměla. Kolikrát to bylo jako i plus.*“, „*...jen jsem nemohla opisovat, ale jinak mě to bylo nějak jedno, protože když byl nějaký problém, já jsem nebyla problémové dítě, tak jsem s tím problémem neměla.*“, „*Mně ne, ale ostatním. Mně to přišlo, že někoho potřebuje, aby zvládl tu školu dodělat. Mně nevadila*“

Vaše přítomnost, mně vadilo, jak všichni na Vás říkali ty věci a takové věci. „, „Při něčem ano, při něčem mě to bylo vcelku jedno. Většinou když jsme dělali hovadiny, a tak o přestávkách, dostávali jsme poznámky, nemohli jsme dělat ty hovadiny které jsme byli zvyklí dělat.“

Vztah Davida a AP z pohledu Davida

„ AP mě podporovala, brala ohled na můj handicap.“

Komunikace s AP: „Složitá, ale jinak to šlo. Když jsem něco nechápal, tak jsem, jako kdyby nevnímal, byl jsem příšerně naštvaný a zmatený.“

Změna vztahu k AP: „ Změnil se v půlce osmé třídy, kdy jsem se snažil zapadnout do kolektivu a blbnout. Bral jsem ji jako tíhu za nohou. Byl jsem otráven, jak se o mě pořád starala.“

Změny v Davidově způsobu vzdělávání a v jeho chování

Třídní učitelka 3. třída: „.... byl ve třídě jeden rok a nenastal u něho výrazný posun v chování ani ve způsobu vzdělávání.“

Třídní učitelka 4.-5. třída: „Chování bylo během dvou let, co jsem ho učila stejné. V předmětech, ve kterých zažíval úspěch se dokázal vypilovat k velmi dobrým výsledkům, kdy převyšoval ostatní děti.“

Třídní učitelka 6.-9. třída: „ S nástupem puberty se chtěl začlenit do kolektivu tím, že si sám ze sebe i ze své vady dělal legraci. Během výuky dokázal v posledních dvou ročnících psát zápisy do sešitu bez pomoci asistentky. V předmětech matematiky a angličtiny jeho vědomosti předčily i znalosti průměrných žáků ve třídě.“

Učitelka matematiky: „Jeho zvládání učiva bylo kontinuálně stejné. Komunikace byla problém, než jsme si na sebe zvykli, hodně mě skákal do řeči, pak už ne. Nějakou dobu to trvalo, než jsme si sedli.....“, „Začleňování do kolektivu bylo postupem času lepší, na konci osmičky to bylo dobré, relativně lepší než na začátku.“

David byl navzdory svému handicapu inteligentní a hledal cestu ke svým spolužákům. Období na II. stupni popisují Davidovi spolužáci i on shodně. Nastalo zlepšení, byli starší a zvykli si na sebe navzájem.

Spolužáci: „...David více zapadl do naší společnosti, přestal reagovat přehnaně na různé situace a nebyl tak agresivní vůči ostatním. Hodně se uklidnil.“, „ Více se uklidnil, více se začal zapojovat do kolektivu, učitelé ho více vnímali jako jednoho z nás.“, „ No podle mě se to zlepšilo, to chování, protože, už jsem se víc bavili a dalo se víc s ním komunikovat než na prvním stupni. Byli jsme starší a zvykli jsme si na něho.“, „... už jsme se znaly, tak s námi víc komunikoval, normálně se zapojoval s námi do her. Zásadní změny asi ne. Byl hodně ukecaný, nějaké připomínky měl, nebavilo ho poslouchat a nebral si nějaké rady.“, „Potom šestá sedmá třída se začal uklidňovat, začal se s náma zapojovat aj do řeči, a tak různě. A osmá a devátá třída už jsme ho normálně přijali, normálně jsme se s ním bavili, jak kdyby byl prostě kamarád dá se říct.“ – David se změnil, a proto jsme ho přijali! Jako kdyby byl kamarád! Co udělali oni?

David: „ Ano, spolužáky jsem začal respektovat a oni mě a začal jsem zapadávat do kolektivu a cítit se dobře mezi svými spolužáky.“

Pohled na inkluzi. U dvou z dotazovaných čtyř učitelů je inkluze vnímána pozitivně, u dvou negativně. Velmi dobře ji vystihuje učitelka matematiky: „...je to proces, ve kterém se mění názor na vzdělávání jako takové. Není to o výsledku, ale o soužití.“

Třídní učitelka 3. třída: „Já mám k tomu negativní postoj. Děti s nějakým postižením patří do speciální školy, kde je menší počet žáků a je na ně více času, více se jim věnují.“

Třídní učitelka 6.-9. třída: „ Tyto děti, dle mého názoru, patří do škol, které více vyhovují jejich specifickým potřebám.“

Zde je vidět neznalost či neinformovanost pedagogů, co vlastně ta „inkluze“ je a jaké by mělo být vzdělávání těchto dětí. Inkluze není „udělat si čas“ pro tyto děti na konci hodiny, ale snažit se je zapojit do vzdělávacího procesu během vyučování a to přirozeným a flexibilním způsobem.

Třídni učitelka 4.-5. třída: „ Záleží na míře postižení a povaze dítěte. Můj názor je, že pokud má dítě větší handicap (má přiznaný stupeň 3), není to pro něj na základní škole úplně jednoduché, když vidí, jaké pokroky dělají ostatní zdravé děti. Podle mých zkušeností většina handicapovaných dětí na základní škole trpí. Zdravé děti často neumí být empatické a v období puberty je toto chování vůči handicapovaným ještě horší a vznikají konflikty. Bohužel také někteří učitelé tzv. ze staré školy nemají k handicapovaným dětem pochopení a chtějí po nich stejné výsledky. Tímto chováním tak napomáhají k negativním vztahům ve třídě. Často také tyto děti neumí navázat přátelství a cítí se v kolektivu osamocené. Ve skupině podobně handicapovaných dětí je lepší atmosféra ke vzdělávání. Tvoří menší skupinu, častěji zažívají úspěch než na základní škole. Učí je speciální pedagogové.“

Učitelka matematiky: „ Jsem pro inkluzi, ale byl to taky proces. Na začátku jsem byla proti, teď jsem spíše pro. Ale má to hodně mezer.“, „Dalším faktorem je veřejnost. Rodiče dětí na běžných ZŠ mají z tohoto spojení obavy. Během let, jsem ale zjistila, že to není jen o výsledku, ale o začleňování těchto dětí do společnosti. Integrace dává všem zúčastněným něco do budoucna a je potřeba abychom vnímali, že sem tyto děti patří. Ale bude to ještě dlouhá doba. Když mám být konkrétní k Davidovi, tak si myslím, že na ZŠ měl být a že ho nečeká tak špatná budoucnost.“

Davidovi spolužáci jejich společné soužití s odstupem času vnímají velice kladně, jako dobrou zkušenost, a až na jednoho žáka integraci hodnotí jako prospěšnou pro všechny.

Spolužáci: „Děti s handicapem potřebují soužití se zdravými vrstevníky, mají pak zkušenost s normálními lidmi, ale je to dobré i naopak. Je to lepší i pro žáky, kteří jsou pozadu a mají šanci dohnat v učení ty co jsou napřed.“, „... je dobře že se ně nedívá jinak, že aby si nemysleli, že jsou míň než ostatní a že můžou takto normálně komunikovat s normálním světem. Pro nás je to těžší, ale taky se člověk musí naučit se vším vycházet a nebýt v nějaké bublině a naučil se chovat k těmto lidem.“, „Můj názor je takový, že to potřebují, aby se vyučili něčím a byli schopni se k něčemu přitáhnout, k práci, nebo k práci nebo co by je bavilo. Podle mě je to pro něho dobrá zkušenost s lidma, s jiným životem než na zvláštní škole. Protože na zvláštních školách jsou takové děcka, které dokážou aj mlátit ostatní. My jsme měli dobrou kolektiv, takže.. „ Za mě by měli si myslím, tedy mít jako svou školu, kde to budou mít, dá se říct jako zlehčené všichni, a ne že to my a oni mají rozdílné, to učení. Aby byl na svojí, kde to mají všichni zlehčené, než aby měl jiné učení než ostatní. Je to divné mě přijde.“

Pěstounka: „*V okamžiku, kdy je integrované dítě s nějakým tělesným handicapem, tak je to zkrátka v pořádku. Ovšem dítě s PAS nebo mentální retardací není svým spolužákům od určitého věku partnerem v rozhovoru, natož na nějakou spolupráci v učivu. Je to zatěžující pro všechny, pro rodiče, spolužáky, učitele a v neposlední řadě i pro integrované dítě.*“

Davidova nastíněná budoucnost

Pěstounka: „*Každopádně má v plánu ještě po absolvování tohoto oboru vyučít se v jiném. Má pocit, že potřebuje nějakou dobu, aby jako člověk vyzrál a osamostatnil se.*“, „*Původně jsem si říkala, že odejde do života, tak jako ostatní děti. Že se najde nějaké chráněné bydlení a že tam bude mezi svýma. Ale nejspíš zůstane s námi, dokud to půjde.*“

David: „*Asi bych si našel nějakou obchodní práci na začátku třeba v COOP nebo Tesco, abych si ustanovil základní pracovní zkušenost.*“

Dnešní hodnocení spolužáků adaptace Davida. David nastoupil do základní školy ve 3. třídě. Děti byly nevyzrálé, jeho přítomnost vnímaly spíše negativně a byly také ovlivňovány názory dospělých, ať už to byly jejich rodiče, nebo i někteří pedagogové. Dnes jsou již prvním rokem na střední škole a stávají se z nich pomalu dospělí lidé, kteří si utřídí zkušenosti a vytváří své názory. Poslední otázkou jsem chtěla zjistit, jak se na jejich sžívání s Davidem dívají dnes.

Spolužáci: „*Změnil bych to, že od té třetí třídy jsme to měli víc spíš pochopit a vzít ho mezi sebe. Už na tom začátku, že by to bylo o dost lepší, než když jsme ho přijali až na začátku osmé, deváté třídy. Už třeba dřív, v té páté šesté třídě ho přijat mezi sebe.*“, „*Je to jedinečná zkušenost. Mohl jsem se chovat líp, být přátelštější, víc otevřený. Ale byl jsem podle mě pro něj opora, mohl mě důvěřovat.*“, „*Já si myslím, že to bylo dobrý, že nějaké extrémny tam nebyly, že to bylo v pohodě, že jsme se naučili, že to taky nemá lehké a že se mu nesmíme posmívat, jako to bylo na začátku té třetí třídy, jak to někdo dělal.*“, „*On byl vždycky takovej kluk v pohodě, kterej občas vyletěl, ale občas vyletí taky hodně lidí. Ale podle mě se s ním dá normálně komunikovat s Davidem, já bych se sním bavil aj dál klidně. Nikdy jsem mu nic nevyčítal, protože jsem věděl že má nějakou tu poruchu a že se snaží chovat tak jak normální děcka. Občas mu to nevyšlo, ale snažil se.*“, „*Myslím, že to bylo takové normální, mohlo to být lepší, ale taky to mohlo být horší. Sžili jsme se, ale až v té devítce.*“

ZÁVĚR

Výzkumné otázky zněly: Jak obtížné je integrovat dítě se SVP do běžné třídy? Jak jsou připraveni a jak ho vnímají pedagogové, spolužáci i veřejnost? Je možné mu připravit podmínky pro naplnění jeho specifických potřeb a začlenit ho mezi ostatní děti? Jaká je jejich komunikace, a jak se navzájem ovlivňují?

Podle odpovědí se učitelé před příchodem Davida do jejich třídy informovaly o jeho stavu. Někteří více, jiní méně. Také ve způsobu jeho vzdělávání se odpovědi učitelů lišily. Jedni hledali způsoby komunikace a snažili se vymezit si pro něj čas ve vyučovacích hodinách a druzí, jak říkali, neměnili nic ze svých zaběhnutých způsobů výuky, komunikace a řešení vzniklých problémů. V čem tedy byla jejich integrace?

David má Aspergerův syndrom, syndrom, který nezasahuje inteligenci. V mnohém se svým spolužákům vyrovnal v mnohém je i předčil. Potřeboval jen jiný přístup a zohlednění. Pro některé učitele byla tato integrace prvotní zkušeností, i oni se musí učit a získávat zkušenosti. Jak jsem již psala, integrace není o „nějakých deseti minutách“ věnovaných tomuto žáku. Je to o aktivním zapojení tohoto žáka do výuky, o přizpůsobení výuky jeho potřebám i o zapojení ostatních dětí. Slovy dotazované učitelky: *....., že to není jen o výsledku, ale o začleňování těchto dětí do společnosti. Integrace dává všem zúčastněným něco do budoucna a je potřeba abychom vnímali, že sem tyto děti patří.*

Já jako asistentka pedagoga jsem sama hledala způsoby, jak Davidovi pomoci, ať už při jeho vzdělávání, tak při začleňování do kolektivu. Vždy se to nedařilo a zažívali jsme spolu nelehké chvíle, a to hlavně v době Davidova dospívání, kdy podle něj pomoc asistenta nepotřeboval. Ani já jsem ale nevěděla, jestli je míra mé podpory adekvátní k jeho věku a jestli mu spíše neškodím, a to zejména při kontaktu se spolužáky.

David byl vzděláván na základní škole sedm let a prošel si velkou změnou. Od individuální výuky, jeho snahy patřit mezi ostatní děti až po začlenění se do běžného vzdělávání s třídou i do kolektivu spolužáků. Prožíval nesnadné chvíle mezi spolužáky, které on sám popisuje jako šikanování a také nepochopení a ztěžování jeho situace ze strany některých učitelů. Je to i názor dotazované učitelky: *„Bohužel také někteří učitelé tzv. ze staré školy nemají k handicapovaným*

dětem pochopení a chtějí po nich stejné výsledky. Tímto chováním tak napomáhají k negativním vztahům ve třídě“

A zároveň se také sám vyrovnával se svým handicapem, s vnímáním okolního světa, se svými pocity a emocemi. Ke konci vzdělávání však konečně zažívá pocit, že do kolektivu patří, a to díky jeho snaze se svým spolužákům vyrovnat. A proto se nemůžu ubránit myšlence, že David se snažil ze všech nejvíc.

Velmi mile mě také překvapily odpovědi jeho spolužáků, jak vnímají Davidovu adaptaci dnes. Vnímají ji, jako prospěšnou pro obě strany, a to jak pro integrovaného spolužáka, tak i pro ně. Někteří litují, že se více nesnažili Davida přijmout mezi sebe dříve a jiní zase kladně hodnotí, jeho snahu se začlenit. Je vidět posun v jejich chápání, i když jejich odpovědi mohly být zkreslené ať už uplynulým časem, nebo dnešním pohledem na prožitou zkušenost.

Myslím si, že toto je budoucnost inkluze – inkluze vnímaná dětmi, které ji zažily a dokážou ji zpětně zhodnotit. V jejich kolektivu David byl a oni jsou ti, co se budou i dále více setkávat s handicapovanými lidmi v běžném životě a budou svou zkušenost předávat svým dětem. Více než lidé, kteří vyrůstali v segregační době a inkluzi vnímají a hodnotí i z pohledu minulosti. Dnešní děti ji prožívají a vytváří si na ni svůj vlastní názor.

Myslím si, že není chyba dětí, že Davida nepřijaly. Na nás dospělých je, abychom jim ukázali, co je dobré a jak se chovat. Jestliže budeme tyto děti bezpodmínečně přijímat my dospělí, učitelé, rodiče, přijmou i oni tuto skutečnost jako přirozenou. To dokládá mimo jiné i tvrzení jedné z dotazovaných učitelek: *„Říkala jsem jim: „Já vás nenutím se s ním kamarádit, ale chovejte se k němu dobře, pomáhejte a trošku se ho snažte pochopit.“*

V současné době má inkluze mnoho mezer, a jak odpovídali dotazovaní, není v této podobě vhodná pro všechny děti, které jsou nyní vzdělávány na běžné základní škole. Inkluze je proces, vzájemná spolupráce, hledání řešení, a to nejen mezi pedagogy a žáky, ale všemi zúčastněnými. Je to nacházení vhodného způsobu vzdělávání pro každé dítě. Ztotožňuji se se slovy učitelky matematiky o inkluzi: *„...„bude to ještě dlouhá doba. Když mám být konkrétní k Davidovi, tak si myslím, že na ZŠ měl být a že ho nečeká tak špatná budoucnost.“*

SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ

AP	asistent pedagoga
IVP	individuálně vzdělávací program
PAS	poruchy autistického spektra
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciálně vzdělávací potřeby

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kritéria pro AS. Poměr chlapců k dívkám je 8:1. Abnormality v chování přetrvávají do dospívání, v rané dospělosti se mohou objevovat psychotické události. (Thorová, 2016, s.189).....	13
Tabulka 2: Určování protipólů v úrovni přizpůsobivosti u lidí s AS (Thorová, 2016, s.194) .	14
Tabulka 3: Rozhovor s třídní učitelkou (3.třída)	38
Tabulka 4: Rozhovor s třídní učitelkou (4.-5. třída).....	41
Tabulka 5: Rozhovor s třídní učitelkou (6.-9. třída).....	42
Tabulka 6: Rozhovor s učitelkou matematiky a metodičkou prevence.....	45
Tabulka 7: Rozhovor se spolužákem - chlapec 1	46
Tabulka 8: Rozhovor se spolužačkou - dívka 1	47
Tabulka 9: Rozhovor se spolužačkou - dívka 2.....	48
Tabulka 10: Rozhovor se spolužákem - chlapec 2	49
Tabulka 11: Rozhovor se spolužákem – chlapec 3.....	50
Tabulka 12: Rozhovor s pěstounkou žáka	52
Tabulka 13: Rozhovor s Davidem	53

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Ukázka 1 výtvarné práce Davida	29
Obrázek 2: Ukázka 2 výtvarné práce Davida	30

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ATTWOD Tony. Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-979-8.

ČADILOVÁ Věra a ŽAMPACHOVÁ Zuzana a kol. Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra. Vydání 1. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, online, ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ Věra a ŽAMPACHOVÁ Zuzana. Metodika práce asistenta pedagoga, Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním 1. vydání 2015, Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, ISBN 978-80-244-4679-0 (elektronická verze)

ČADILOVÁ Věra, Metodika práce se žákem s PAS, speciální pedagog, APLA Praha, internet.

DUBIN, Nick. Šikana dětí s poruchou autistického spektra. Vydání 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno, Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HOWLIN, Patricia. Autismus u dospívajících a dospělých. Praha. Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.

MICHALÍK Jan. Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách České republiky: Výzkumná zpráva. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1045-1.

PIPEKOVÁ Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky, 2., rozšířené a přepracované vydání,

PUNCH Keith F. Úspěšný návrh výzkumu. České vydání. Praha: Portál, 2008, 2015. ISBN 978-80-262-0980-5.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.

THOROVÁ Kateřina. *Poruchy autistického spektra, rozšířené a přepracované vydání*. České vydání. Praha: Portál, 2006, 2012, 2016, ISBN 978-80-262-0768-9.

VALENTA Milan. *Slovník speciální pedagogiky*, Vydání 2, Praha: Portál 2015, ISBN 978-80-262-0937-9.

VÍTKOVÁ Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Vydání 2. Brno: Paido 2004, ISBN 80-7315-071-9.

VOSMÍK, Miroslav, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

Internetové zdroje

PHARMANEWS | Odborné konference pro farmaceutické asistenty, lékárníky a sestry. PHARMANEWS | Odborné konference pro farmaceutické asistenty, lékárníky a sestry [online]. [cit. 2021-04-01] Dostupné z: <http://www.pharmanews.cz/clanek/asperger%C5%AFv-syndrom/>

Školský zákon: 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi: Sbírka zákonů* [online]. [cit.2021-04-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>