

Zkušenosti rodičů se vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem na 1. stupni základní školy

Bc. Simona Halaburková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Simona Halaburková
Osobní číslo:	H23122
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Zkušenosti rodičů se vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem na 1. stupni základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivního vzdělávání a Aspergerova syndromu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- PEŠEK, Roman, 2014. Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, uče se s nimi "tančit". Praha: Paspata. ISBN 978-80-905576-7-3.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, Kateřina, 2016. Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2022. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ, 2010. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3676-872.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na zkušenosti rodičů se vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem na 1. stupni základní školy. Teoretická část vymezuje poruchy autistického spektra se zaměřením na Aspergerův syndrom, popisuje jeho diagnostiku, projevy a specifika prožívání rodiny v souvislosti s touto diagnózou. Dále se věnuje možnostem podpory ve vzdělávání těchto dětí. Praktická část si klade za cíl prostřednictvím kvalitativního výzkumu s využitím interpretativní fenomenologické analýzy porozumět tomu, jak rodiče vnímají školní prostředí, spolupráci se školou a jak tyto aspekty ovlivňují jejich dítě. Zjištěné poznatky mohou nabídnout pohled na každodenní realitu těchto rodin a přispět k vytváření citlivějšího a vstřícnějšího školního prostředí.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, zkušenosti rodičů, základní škola, spolupráce se školou

ABSTRACT

This thesis focuses on the experiences of parents with the education of children with Asperger's syndrome at the primary school. The theoretical part defines autism spectrum disorders with a focus on Asperger's syndrome, describing its diagnosis, manifestations, and the specific experiences of families related to this condition. It also addresses the possibilities of educational support for these children. The empirical part aims to understand, within the framework of qualitative research using interpretative phenomenological analysis, how parents perceive the school environment, cooperation with the school, and how these aspects affect their child. The findings offer insight into the everyday reality of these families and may contribute to creating more sensitive and supportive school environment.

Keywords: Asperger's syndrome, parental experience, primary school, cooperation with school

Ráda bych touto formou upřímně poděkovala doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D., za cenné rady, odborné připomínky a věnovaný čas v průběhu zpracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat přátelům a rodině za jejich důvěru a velkou podporu.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	13
1.1 VYMEZENÍ PAS.....	13
1.2 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ PAS	14
1.3 DIAGNOSTIKA PAS	17
1.3.1 Rozdíly mezi dívkami a chlapci.....	18
1.4 DÍTĚ S DIAGNÓZOU ASPERGERŮV SYNDROM.....	19
1.4.1 Dětsví a mladší školní věk	20
1.4.2 Specifika dítěte s Aspergerovým syndromem.....	23
1.4.3 Rodiče dětí s Aspergerovým syndromem	30
2 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	32
2.1 INTEGRACE A INKLUZE	32
2.2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY.....	37
2.3 ŽÁK S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	40
2.3.1 Možnosti pro práci se žáky s Aspergerovým syndromem	41
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	47
3.1 VÝZKUMNÝ CÍL	47
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
3.3 DESIGN VÝZKUMU.....	48
3.4 METODA SBĚRU DAT	49
3.5 PŘÍSTUP K ANALÝZE DAT	49
4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	51
4.1 POSTUP ANALÝZY.....	51
4.2 ROZHOVOR S PANÍ ADÁMKOVOU	53
4.2.1 Analýza výpovědi paní Adámkové	54
4.3 ROZHOVOR S PANÍ BENJAMÍNOVOU	61
4.3.1 Analýza výpovědi paní Benjamínové	62
4.4 ROZHOVOR S PANÍ CTIRADOVOU	68
4.4.1 Analýza výpovědi paní Ctiradové	68
4.5 ROZHOVOR S PANÍ DAMIÁNOVOU	72
4.5.1 Analýza rozhovoru paní Damiánové.....	73
4.6 ROZHOVOR S PANÍ EMILKOVOU	78

4.6.1	Analýza rozhovoru paní Emilkové.....	78
4.7	ROZHOVOR S PANÍ FRANTIŠKOVOU	82
4.7.1	Analýza výpovědi paní Františkové	82
4.8	SPOLEČNÁ TÉMATA	87
5	DISKUSE.....	93
6	ZÁVĚR	96
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	97
	SEZNAM TABULEK.....	102
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	103
	SEZNAM PŘÍLOH.....	104

ÚVOD

Výchova a vzdělávání jsou důležitou součástí vývoje dítěte, obzvlášť v období mladšího školního věku. Škola v tomto období není pouze místem, kde se děti učí novým znalostem a dovednostem, ale také prostředím, ve kterém se výrazně formuje jejich vztah k sobě samému, vrstevníkům i společnosti. Wharmby (2022) ve své knize popisuje školní prostředí jako nejdrsnější a plné neustálého stresu, přičemž zdůrazňuje, že pro běžného člověka je velmi obtížné porozumět tomu, s čím se děti s Aspergerovým syndromem mohou ve škole potýkat. Obtíže se přitom nemusí týkat pouze samotného prostředí školy nebo struktury výuky, ale zejména porozumění sociálním situacím.

Školní docházka dětí se zároveň výrazně dotýká také jejich rodičů. Ti často sledují, jak se jejich děti vyrovnávají s nároky školního prostředí, jak jsou přijímány kolektivem a jakým způsobem škola reaguje na jejich individuální potřeby. Podle Peška (2014) jsou podpora pozitivního třídního klimatu a spolupráce mezi školou a rodinou klíčovými prvky, které napomáhají tomu, aby se děti s Aspergerovým syndromem mohly ve škole cítit bezpečně. Neméně důležitou roli sehrávají právě rodiče, kteří svými postřehy a zkušenostmi mohou významně přispět k lepšímu porozumění potřebám těchto dětí.

Tato diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se věnujeme problematice poruch autistického spektra, přičemž zvláštní pozornost je zaměřena na Aspergerův syndrom. Seznámíme se s jeho základními charakteristikami, diagnostikou, specifickými projevy a také se situací rodin, ve kterých děti s touto diagnózou vyrůstají. Následně se blíže zaměříme na oblast vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem, včetně podpůrných opatření a rolí jednotlivých pedagogických pracovníků. Také se seznámíme s pojmy integrace a inkluze a zaměříme na význam spolupráce mezi školou a rodinou.

V praktické části se prostřednictvím rozhovorů s rodiči zaměřujeme na jejich zkušenosti se vzděláváním dítěte. Sledujeme, jak rodiče vnímají školní prostředí, jak hodnotí přístup pedagogických pracovníků, jaké výzvy během školní docházky vnímají a co považují za podstatné v oblasti spolupráce se školou. Pozornost je věnována také tomu, jaké změny rodiče pozorují v chování dítěte v souvislosti se školou. Výsledky výzkumu mohou přispět k hlubšímu porozumění prožívání rodičů a podpořit citlivější a efektivnější spolupráci mezi školou a rodinou, která je zásadní pro kvalitní vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra (dále PAS) spadají do skupiny Pervazivních vývojových poruch¹. Jedním z typů PAS je Aspergerův syndrom, který se vyznačuje specifickými projevy v chování. V této kapitole se zaměříme na problematiku PAS, jejich základní charakteristiky a diagnostiku, přičemž zvláštní pozornost bude věnována právě Aspergerovu syndromu. Součástí kapitoly je také pohled na to, jak rodiče dětí s Aspergerovým syndromem prožívají situaci spojenou s jejich diagnózou.

1.1 Vymezení PAS

Dle Thorové (2016) jsou pervazivní vývojové poruchy řazeny mezi nejzávažnější poruchy dětského vývoje. Jedná se o vrozené neurologické postižení, které se zpravidla začíná projevovat už v raném věku, často během prvních let života dítěte. Tyto poruchy zasahují do různých oblastí mozkové činnosti, což se dále ovlivňuje způsob vnímání, myšlení a chování dítěte. Slovo pervazivní označuje, že tyto poruchy prostupují mnoha oblastmi vývoje dítěte. Bazalová (2017) uvádí, že zásadní oblastí, ve které se PAS projevuje, je schopnost přizpůsobit se různým situacím. Zároveň upozorňuje, že první příznaky se mohou objevit kolem třetího roku věku dítěte, ačkoli si jich rodiče zpočátku nemusí všimnout.

Výkladový slovník pedagogiky (2012) popisuje poruchy autistického spektra jako stav, kdy převládá vnitřní svět jedince nad jeho zapojením do okolního prostředí. Typické je snížené porozumění v oblasti komunikace a mezilidských vztahů, výrazná orientace na vlastní přání a potřeby, uzavřenost do sebe a omezený kontakt s realitou. Dle MKN-10 (2024) je skupina pervazivních vývojových poruch (F84) charakterizována jako: *„kvalitativní porušení reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci“*.

Klasifikace pervazivních vývojových poruch (F84) podle **MKN-10 (2024)**:

- Dětský autismus (F84.0),
- Atypický autismus (F84.1),

¹ Autor této diplomové práce si je vědom přechodu klasifikace z MKN-10 na MKN-11 (platnost od 14.2.2025), kde se již neobjevuje dříve používané označení Pervazivní vývojové poruchy, a tedy ani původní klasifikace. Jelikož se však v literatuře, ze které je v této práci vycházeno, stále využívá dřívější označení, v této diplomové práci budeme nadále využívat označení dle MKN – 10.

- Rettův syndrom (F84.2),
- Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3),
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.3),
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4),
- Aspergerův syndrom (F84.5),
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8),
- Pervazivní vývojová porucha NS (F84.9)

Klasifikace PAS (6A02) podle **MKN-11 (2025)**:

- Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a s mírným nebo žádným poškozením funkční řeči (6A02.0),
- Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s mírným nebo žádným postižením funkční řeči (6A02.1),
- Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a se zhoršenou funkční řečí (6A02.2),
- Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušením funkční řeči (6A02.3),
- Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a absencí funkční řeči (6A02.5),
- Porucha autistického spektra, jiná určená (6A02.Y),
- Porucha autistického spektra, neurčená (6A02).

Šporclová (2018) uvádí, že se v odborné literatuře můžeme setkat s různými označeními poruch autistického spektra. Někteří autoři používají jednoduše pojem autismus, jiní mluví o neurovývojové poruše, pervazivních vývojových poruchách či přímo Aspergeru. Podle autorky nám však pojem PAS pomáhá lépe pochopit pestrost projevů i jedinečnost jednotlivých osob.

1.2 Triáda problémových oblastí PAS

Jak již bylo zmíněno, PAS zasahují do různých oblastí vývoje. Nejčastěji se však potíže soustředí do tří klíčových oblastí, které jsou označovány jako tzv. autistická triáda. Ta

zahrnuje sociální interakci a sociální chování, komunikaci, představivost, zájmy a hru, což odpovídá i vymezení problematických oblastí podle MKN-10. V následující části se blíže seznámíme s jednotlivými složkami této autistické triády (Karunová et al., 2021).

Sociální interakce a sociální chování

Podle Thorové (2016) se u dětí s PAS často setkáváme s narušením sociální interakce, přičemž její míra se může u jednotlivých jedinců výrazně lišit. Obecně však platí, že sociální dovednosti bývají u dětí s PAS ve výrazném deficitu, a to i ve srovnání s úrovní jejich intelektu. V oblasti sociální interakce se mohou objevit dva extrémy. Na jedné straně se dítě může zcela uzavírat před okolím, kdy aktivně nevyhledává kontakt, straní se kolektivu, schovává se, zakrývá si uši, vokalizuje nebo se věnuje stimmingu². Na opačném pólu stojí děti, které se snaží navazovat kontakt s kýmkoli, ale nerozumí přitom sociálním normám. Tato forma se projevuje například nadměrným dotýkáním ostatních, intenzivním zíráním do očí nebo dlouhým a jednostranným vyprávěním o tématech, která druhého člověka nezajímají.

Sociální interakce je pro osoby s PAS často ještě náročnější než samotná komunikace, jelikož komunikace bývá více statická, zatímco sociální situace se neustále mění, dítě se tak musí učit reagovat pružně (Adamus et al., 2017). Obtíže v této oblasti se začínají výrazněji projevovat při nástupu do předškolního zařízení, kdy dítě vstupuje do kolektivu. V tomto období bývá často obtížné navázat kontakt, zapojit se do společných aktivit, napodobovat vrstevníky nebo porozumět běžným sociálním situacím (Šporclová, 2018).

Thorová (2016) uvádí, že lze rozlišit čtyři typy fungování dítěte v kolektivu:

- Typ osamělý – Tento typ se vyznačuje výrazným nezájmem o vrstevníky a jejich přítomnost. Dítě aktivně nevyhledává kontakt s ostatními, často preferuje samotu nebo se uzavírá do vlastního světa. I když je součástí kolektivu, do dění kolem sebe se nezapojuje a někdy reaguje na pokusy o kontakt odmítavě. Pokud sdílí zájmy, bývají velmi úzce zaměřené a nesdílí je s ostatními dětmi.
- Typ pasivní – Dítě nevyhledává sociální kontakt samo, ale kontakt s ostatními mu nevadí. V kolektivu působí tiše, nevýrazně, nebývá iniciativní, ale je ochotné se

² Stimming je přirozený způsob, jak si lidé s PAS ulevují od napětí prostřednictvím opakovaného chování, které jim přináší úlevu a pocit bezpečí. Možné projevy zahrnují kývání, třepotání rukama, manipulaci s různými předměty aj.

zapojit, pokud jej někdo osloví nebo pozve ke hře. Často si hraje samo, ale v blízkosti ostatních. Může působit uzavřeně, přesto vnímá své okolí.

- Typ aktivní, zvláštní – Tento typ dítěte má o kontakt s vrstevníky zájem, ale neumí jej vhodně navazovat. Chování může být neobvyklé, někdy i rušivé – dítě například plácá, strká nebo jinak fyzicky kontaktuje ostatní, aniž by chápalo nevhodnost svého jednání. V některých případech si naopak nechá ubližovat, aniž by se bránilo. Často selhává v kolektivních hrách, nerozumí pravidlům a neodhadne reakce ostatních.
- Typ smíšený, zvláštní – Sociální chování tohoto typu je proměnlivé a závislé na konkrétní situaci i na osobách, se kterými je dítě v kontaktu. V některých situacích se může zapojit do činnosti s ostatními, jindy se stahuje do ústraní. Obvykle nevyhledává kolektivní aktivity, ale pokud má důvěru v konkrétní osobu, dokáže s ní navázat vztah. Jeho sociální chování může působit nesourodě nebo nepředvídatelně.

Komunikace

Oblast komunikace bývá u dětí s PAS často výrazně narušena. U některých dětí se verbální řeč nikdy nevyvine natolik, aby mohla sloužit jako funkční nástroj komunikace. Může docházet ke ztrátě již osvojených slov, opožděnému vývoji řeči nebo k deficitu v raných komunikačních dovednostech, jako je navazování očního kontaktu, sdílení úsměvu, ukazování na požadované předměty nebo reakce na oslovení, mezi zvláštnosti v projevu patří také echolálie³ (Šporclová, 2018). V těchto případech se často využívají alternativní a augmentativní formy komunikace. Může se jednat o manuální znaky nebo o metody s využitím pomůcek jako jsou zástupné předměty, fotografie, piktogramy, komunikační tabulky, dále různé typy komunikátorů nebo komunikace prostřednictvím tabletu (Šarounová et al., 2014).

Naopak u některých dětí se může řeč rozvinout velmi dobře a jsou schopné detailně hovořit o různých tématech, nejčastěji však v oblasti svého zájmu. V těchto případech se také často setkáváme s tzv. doslovným chápáním řečeného. Z tohoto důvodu je vhodné věnovat komunikaci dostatek času a ověřovat si, zda dítě sdělení skutečně porozumělo (Šporclová, 2018).

³ Echolálie představují automatické opakování slov nebo celých vět, ovšem bez porozumění jejich smyslu.

Představivost, zájmy a hra

Poslední oblastí autistické triády je oblast představivosti, zájmů a hry. U dětí s PAS, které mají v této oblasti deficit, se objevuje oslabená schopnost nápodoby a symbolického myšlení. Tyto obtíže následně ovlivňují rozvoj hry, která představuje jeden ze stěžejních pilířů celkového dětského vývoje. V důsledku těchto oslabení se u dítěte často objevují opakující se a stereotypní činnosti a potřeba předvídatelnosti v každodenních aktivitách. Děti s PAS tak mívají potíže s funkčním využitím volného času a obvykle neprojevují zájem o nové předměty či aktivity. Časté je také nutkavé chování a různé rituály, které mohou výrazně komplikovat schopnost dítěte přizpůsobit se změnám. Pokud se tyto projevy dále prohlubují, může dojít k rozvoji obsesivního chování (Adamus et al., 2017).

Konkrétní projevy oblasti stereotypních zájmů jsou velmi individuální, ale lze zmínit například fixaci na určitou barvu či druh jídla, sledování domovních čísel, chození stále stejnou cestou, počítání kanálů nebo olizování předmětů (Bazalová, 2017). Tyto projevy jsou poměrně běžné v předškolním věku, avšak u dětí s PAS často přetrvávají a postupně nabývají na intenzitě. Problematickým se může stát okamžik, kdy se někdo z okolí pokusí do těchto činností zasáhnout. Pro děti s PAS bývá rovněž velmi složité navázat hru s někým dalším, protože oblast jejich zájmů se většinou omezuje na specifické téma. Kromě výše uvedeného se často objevují také repetitivní pohyby, například mávání rukama, točení se nebo běhání dokola, případně chůze po špičkách. Tyto projevy mohou představovat formu sebestimulace (Žampachová & Čadilová, 2015).

1.3 Diagnostika PAS

Diagnostika PAS je základním předpokladem pro úspěšnou intervenci. Jedná se o náročný proces, který vyžaduje zkušeného odborníka, který dokáže propojit informace z různých oblastí a vytvořit komplexní profil dítěte. Tyto informace by měly zahrnovat vývoj dítěte od narození až po současnost i rodinnou anamnézu či průběh těhotenství. Důležitou roli sehrává spolupráce mezi rodiči a multidisciplinárním týmem odborníků – psychiatrem, neurologem, speciálním pedagogem, psychologem a dalšími (Bazalová, 2017). V diagnostickém procesu se odborníci zaměřují na sledování a detailní popis obtížných oblastí chování, přičemž je důležité posouzení v různých prostředích a situacích. Závažnější formy PAS bývají rozpoznatelné poměrně snadno, avšak u dětí, které zcela nesplňují diagnostická kritéria, může být stanovení diagnózy náročné. Ztížit správnou diagnostiku může také forma přidruženého postižení, jako je mentální retardace, poruchy řeči či hyperaktivita. V těchto

případech se odborníci nejprve spíše přiklánějí k „podezření na PAS“ s tím, že konečné určení diagnózy se může měnit s věkem dítěte. V současnosti neexistuje také žádný biologický test (např. z krve nebo moči), který by jednoznačně potvrdil přítomnost PAS. Samotný diagnostický proces je proto pro rodiče mnohdy zdlouhavý a musí absolvovat řadu vyšetření (Šporclová, 2018).

Thorová (2016) rozlišuje tři základní fáze diagnostického procesu:

- Fáze podezření – V této fázi si zvláštností v chování dítěte obvykle všimnou rodiče nebo jsou na ně upozorněni pediatrem, který porovnává vývoj dítěte s běžnými vývojovými milníky.
- Fáze diagnostická – Dochází k návštěvě dětského psychiatra a psychologa, často také k dalším návštěvám dalších specializovaných zařízení (genetika, neurologie, vyšetření zraku a sluchu).
- Fáze postdiagnostická – Po stanovení diagnózy začíná fáze vyhledávání informací a podpory, rodiče se obracejí na specializovaná pracoviště a odborníky.

V rámci diagnostiky PAS se nejčastěji využívají screeningové metody, především dotazníky. Jejich nevýhodou však je nižší spolehlivost, zejména u mírnějších forem PAS. V České republice se nejčastěji používá semistrukturovaná škála CARS, která je méně náročná časově i administrativně. Obsahuje patnáct hodnocených oblastí, které jsou posuzovány na škále 1 až 4 na základě přímého pozorování dítěte, následně se spojí také s doplňujícími informacemi z dotazníku pro rodiče. Hodnotí se zde vztahy k lidem, imitace, emoční reakce, motorika, hra nebo způsob užívání předmětů apod. K dalším využívaným metodám patří observační škála ADOS a český screeningový dotazník DACH (Thorová, 2016).

1.3.1 Rozdíly mezi dívkami a chlapci

Pešek (2014) upozorňuje na rozdíly v četnosti diagnostikování v závislosti na pohlaví, přičemž nižší počet diagnostikovaných dívek může souviset s tím, že dívky nebývají tak často podrobovány odbornému vyšetření jako chlapci. Leow et al. (2024) uvádí, že dříve byl poměr výskytu PAS mezi chlapci a dívkami udáván přibližně 4:1, novější studie naznačují, že při podrobnější diagnostice by mohl být tento poměr spíše 3:1 nebo dokonce 2:1. Rozdíly v četnosti diagnóz jsou totiž částečně ovlivněny tím, že projevy PAS u dívek se odlišují od typických projevů u chlapců. Dívky mívají lepší schopnost přizpůsobit se sociálním normám nebo napodobovat chování druhých, čímž mohou své potíže v kolektivu účinně maskovat.

Víchová (2023) ve své práci uvádí také několik teorií, které se snaží vysvětlit tyto rozdíly. První z nich je tzv. ženský ochranný efekt, podle něhož některé biologické faktory u žen snižují pravděpodobnost vzniku nebo rozvoje PAS. Dále zmiňuje teorii „extrémního mužského mozku“, která předpokládá, že vyšší hladiny mužských hormonů během prenatalního vývoje ovlivňují vývoj mozku a následně mohou být potencionálním spouštěčem PAS. Třetí teorií jsou možné chromozomální abnormality, které mohou hrát roli ve vývoji PAS.

Také Pešek (2014) upozorňuje, že přestože se v mnoha situacích rozdíly ve vnímání mezi dívkami a chlapci neprojevují výrazně, odlišnosti lze zaznamenat v reakcích na frustraci. Zatímco chlapci bývají náchylnější k projevům zlosti a agrese, u dívek se častěji objevuje úzkostné či depresivní ladění. Tyto rozdíly je proto důležité při diagnostice brát v úvahu, aby dívkám mohla být poskytnuta adekvátní podpora. Odborné posouzení hraje klíčovou roli u obou pohlaví, přičemž u dívek může být včasné rozpoznání PAS náročnější právě kvůli méně nápadným projevům.

1.4 Dítě s diagnózou Aspergerův syndrom

Děti s PAS byly během historických období nazývány různě. V době Hippokrata byly vnímány jako „svaté děti“, zatímco ve středověku převažovalo temnější pojetí, kdy byly považovány za posedlé d'ablem nebo uhranuté. Někteří autoři se domnívají, že i tzv. „vlčí děti“ mohly v určitých projevech vykazovat znaky autismu. Vývoj pohledu na děti s PAS tak prošel výraznou proměnou. Prvním odborníkem, který popsal zvláštnosti v projevech těchto dětí, byl americký psychiatr Leo Kanner, který v polovině 20. století označil tento stav jako časný dětský autismus. Tyto děti popisoval jako osamělé, bez schopnosti navazovat oční kontakt, uzavřené ve vlastním světě, které si jen obtížně vytvářejí přátelské či láskyplné vztahy (Šporclová, 2018).

Nezávisle na Kannerovi publikoval svou práci také rakouský lékař Hans Asperger, který ve stejné době popsal čtyři chlapce s podobnými rysy ve své práci s názvem – Autističtí psychopati v dětství. Jednalo se o děti s výrazným deficitem v sociální oblasti, motorickým opožděním a stereotypními zájmy, zároveň však vykazovaly bezproblémový slovní projev a vysokou míru inteligence. Původní označení autistická psychopatie nahradila v roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová termínem Aspergerův syndrom⁴, kterým začala označovat

⁴ Označení Aspergerův syndrom podle MNK-10 viz poznámka 1.

děti na spektru autismu s lepšími kognitivními schopnostmi a vyjadřováním (Sainsbury, 2016).

MKN-10 definuje Aspergerův syndrom (F84.5) jako: „*Porucha nejisté nozologické validity, charakterizovaná týmě kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopností. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.*“ Podle Thorové (2008) bývají lidé s AS často vnímáni jako „sví“ či „podivní“. Tento dojem je často důsledkem obtíží v navazování přirozených sociálních vztahů, nepochopení neverbální komunikaci, lpění na řádu a negativních reakcí na změny. Lidé s AS se však často vykazují vysokou inteligenci a hluboké znalosti v konkrétních tématech.

V odborné literatuře se můžeme také setkat s dělením na nízkofunkční a vysoce funkční formu Aspergerova syndromu, přičemž většina jedinců s AS se nachází někde mezi těmito dvěma póly. Nízkofunkční AS se vyznačuje výrazným problémovým chováním, které je obtížně usměrnitelné, negativismem, přetrvávajícím stereotypním a repetitivním chováním, silnou potřebou rituálů, destruktivními projevy vůči sobě i okolí a odmítáním sociálního kontaktu. Mezi další charakteristiky patří podprůměrná inteligence, poruchy pozornosti či těžká dyspraxie. Vysoce funkční AS se naopak projevuje sociální naivitou, průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, schopností spolupráce a ochotou zapojit se do nových činností. Výraznější problémové chování u těchto jedinců zpravidla nebývá přítomné (Adamus et al., 2017).

1.4.1 Dětství a mladší školní věk

Slovník sociologických pojmů (2012) vysvětluje pojem dětství jako období, které je z velké části formováno domácí výchovou, předáváním norem, hodnot a vzorců chování ve vztahu ke kultuře. Významnou roli v tomto období hraje také proces socializace, který je ovlivněn mimo jiné i pohlavím dítěte. Děti se snaží nebýt pouze kopií dospělých, ale začínají si utvářet vlastní identitu. Z biologického hlediska dětství končí obdobím puberty.

Se vstupem do školního prostředí dochází k celé řadě změn. Zvyšují se nároky na samostatnost a sebeorganizaci dítěte, musí se pokusit začlenit do kolektivu a začíná se setkávat i s prvními neúspěchy. Od dítěte se očekává určitá míra schopnosti rozpoznávat a

zvládat své emoce, přizpůsobovat se ostatním spolužákům a jednat s nimi s respektem (Šporclová, 2018). Dítě si zároveň začíná uvědomovat, že vstup do školy znamená zásadní změnu jeho role. Škola má významný vliv na prožívání dětství, jelikož dítě zde dostává prostor předvést své kompetence. Objevuje se také potřeba být úspěšné, být za své dovednosti pochválené a získat respekt okolí (Vágnerová & Lisá, 2022).

Podle Vágnerové a Lisé (2021) lze školní věk rozdělit do tří fází:

- Raný školní věk – Tato fáze začíná nástupem dítěte do školy, přibližně od 6 do 9 let. V tomto období se formuje osobnost dítěte a rozvíjejí se jeho schopnosti a dovednosti. Dítě se učí základním činnostem, jako je čtení, psaní a počítání.
- Střední školní věk – Probíhá zhruba mezi 9 a 11 rokem, tedy do nástupu na druhý stupeň základní školy. V tomto období dochází k drobným změnám, které dítě postupně připravují na dospívání. Nejedná se však o fázi s výraznými milníky, spíše o období klidného přechodu. Dítě by již mělo znát svou roli a být zapojeno mezi vrstevníky, začínají se formovat budoucí předpoklady, především na psychické úrovni.
- Starší školní věk – Tato poslední fáze trvá od druhého stupně až do ukončení základní školy, tedy přibližně do 15 let. Biologicky se jedná o období počínajícího dospívání, kdy se začínají objevovat jak psychické, tak i fyzické změny. Typickým rysem této fáze je také odpoutávání se od rodiny.

V začátcích tohoto školního procesu se mohou objevit známky nepřizpůsobení se, jako jsou potíže s udržením pozornosti, neklidné chování či opakované neúspěchy, které mohou negativně ovlivnit sebepojetí dítěte. Důležitým faktorem, který ovlivňuje školní fungování, je postavení dítěte v kolektivu a jeho přijetí vrstevníky. Adaptační období bývá často provázeno změnami v chování, u některých dětí se může zvyšovat únava, objevuje se neochota vstávat a navštěvovat školu. Takové projevy je třeba chápat jako běžnou součást procesu přizpůsobování se nové životní etapě. Vhodné je proto zajistit dostatečnou podporu i v domácím prostředí, především v podobě pravidelného režimu, pozitivního naladění a přiměřeného očekávání. Příprava na školní povinnosti by neměla přesahovat půl hodiny denně, aby se předešlo přetížení. Pokud se adaptační obtíže nevyřeší v přirozeném průběhu, mohou přetrvávat a projevovat se i somatickými potížemi, jako jsou bolesti břicha bez zjevné příčiny nebo zvracení. Klíčovou rolí v tomto období sehrává třídní učitel, který by měl

zohlednit individuální potřeby žáků a aktivně usilovat o to, aby byl přechod do školního prostředí co nejpřirozenější a nejméně zatěžující (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Tělesný vývoj

Pediatři běžně sledují základní ukazatele tělesného vývoje dítěte, jako jsou výška a hmotnost. Je však důležité zdůraznit, že případný deficit v těchto oblastech není automatickým ukazatelem školní úspěšnosti či neúspěšnosti. V současnosti se setkáváme s dětmi, které jsou v oblasti tělesného vývoje podprůměrné a mohou být drobnější nebo méně silné, případně naopak existují případy, kdy děti výrazně převyšují své vrstevníky. Může se však stát, že dítě s nižší tělesnou konstitucí se rychleji unaví nebo může být ze strany spolužáků terčem posměchu může ovlivnit sebepojetí dítěte. Během tohoto období dochází také k proměnám tělesné stavby, prodlužují se končetiny, zužuje se trup a začínají se objevovat první náznaky svalového rozvoje (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Kognitivní dovednosti

V období mladšího školního věku se zlepšuje schopnost dítěte porozumět různým vztahům a souvislostem. Jejich pohled na svět se stává realističtější a začínají rozvíjet logické myšlení, které se již neopírá pouze o vlastní fantazii. Jsou schopny třídit předměty podle určitého kritéria a porozumět vztahům mezi kategoriemi. Dále zvládají rozlišovat nadřazené a podřazené pojmy. Mění se také jejich chápání kauzality a dítě si uvědomuje, že není středobodem veškerého dění, a že ne všechno se děje kvůli němu. Snaží se pochopit pravidla fungování okolního světa, a přestože ještě nedokážou plně pochopit pojem náhody, věří, že každá událost má svůj důvod. Pro školní věk je rovněž typické, že dítě začíná přemýšlet samostatně, vytváří si vlastní úvahy a dedukce, které mu pomáhají řešit konkrétní situace v kontextu každodenních zkušeností (Vágnerová & Lisá, 2022).

Emocionalita

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je emocionalita úzce spjata s mentální výkonností dítěte a měla by být přiměřená jeho věku. Dítě by mělo být schopné vyjadřovat svá přání a postupně zvládat i zpracovávat či regulovat nápor emocí. Emoční zralost je přímo propojena se zralostí úkolovou. I když pro dítě není nějaká činnost atraktivní, mělo by být schopno pochopit, že je potřeba činnost dokončit. Z tohoto důvodu je v tomto období důležitým faktorem motivace, a to jak v domácím, tak především ve školním prostředí. Schopnost motivace je však třeba postupně rozvíjet, aby se předešlo vytvoření negativních pracovních návyků. Emoční a motivační zralost je dále úzce propojena s oblastí sociální. Dítě by mělo

být schopné odloučit se od rodiny, nebýt na ní nadměrně závislé a umět samostatně fungovat v kolektivu, vytvářet přátelství a dokázat se řídit určitými pravidly ve skupině. Podle autorů je vyvážený rozvoj všech těchto složek důležitým předpokladem pro úspěšné zvládnání školních nároků. Celková připravenost dítěte, zahrnující tělesný, kognitivní, emoční i sociální vývoj, představuje základ pro jeho adaptaci ve školním prostředí i pro další vývojové kroky.

1.4.2 Specifika dítěte s Aspergerovým syndromem

Děti, ale obecně i všechny osoby s AS, vnímají svět jiným způsobem než ostatní. To, co se nám může zdát zvláštní nebo nepochopitelné, může být z jejich pohledu naprosto přirozené a naopak. Ze všech stran na ně doléhají podněty a otázky, které pro ně nemusí dávat smysl. Některé mohou vnímat jako zbytečné, zatímco jiné, kterým běžně nevěnujeme pozornost, mohou představovat značnou psychickou zátěž. Je důležité si připomenout, že každý člověk je jedinečný takový, jaký je. Osob s AS je ve společnosti menšina, ale i oni mohou být inspirací, můžeme se od nich učit nebo je obdivovat, na oplátku jim můžeme poskytnout podporu (Attwood, 2005).

V předchozí části jsme se věnovali oblastem, které mohou být pro děti s PAS výrazně narušené. U dětí s AS je deficit patrný v zejména oblasti sociálních vztahů a komunikace. Zatímco řečová složka bývá u těchto dětí zpravidla „v normě“, na rozdíl od jiných dětí s PAS, které mnohdy nedokážou řeč funkčně využívat (Sainsbury, 2016). Podle Thorové (2016) bývá AS označován také jako „sociální dyslexie“, neboť jde o poruchu s velmi rozmanitými projevy, které mohou v mnoha oblastech plynule přecházet do běžného chování.

Sociální chování

Na první pohled se děti s Aspergerovým syndromem nijak neliší od ostatních. Již v raném věku však lze pozorovat určité zvláštnosti v jejich chování. Děti s AS často nevyhledávají společné aktivity a někdy se spíše uchylují do role pozorovatelů. Mnohdy působí dojmem, že k sobě nikoho dalšího nepotřebují. Chybí jim vnitřní motivace ke společné hře, neboť vnímají riziko, že by se musely přizpůsobit skupině. Pokud se do hry s vrstevníky zapojí, mají tendenci přebírat vedoucí roli, řídit průběh činnosti a opravovat ostatní (Attwood, 2005). Obtíže, které děti s AS zažívají v oblasti mezilidských vztahů, souvisejí především s porozuměním společenským pravidlům. Dítě často nerozumí chování druhých, nedokáže číst mimiku ani gesta, tón hlasu nebo projevy emocí. Odborníci hovoří o obtížích v oblasti

empatie, kdy je pro dítě s AS náročné rozpoznat, jak se druhí cítí, a zároveň není schopné odhadnout jejich reakce na danou situaci (Sainsbury, 2016).

Podle Boyd (2011) mají tyto obtíže celkový dopad na kvalitu života osob s AS. Ve společnosti bývají někdy mylně vnímány jako necitlivé nebo hrubé. Zatímco pro většinu dětí je zapojení do skupiny přirozené, dítě s AS nemá dostatečné „sociální antény“ a může mít obtíže rozeznat, zda je druhý člověk přítel či nikoliv. Ostatní děti v kolektivu pak mohou reagovat negativně, buďto nepochopením, posměchem nebo dokonce šikanou.

V této souvislosti není překvapivé, že děti s AS často upřednostňují kontakt s dospělými nebo staršími dětmi před trávením času s vrstevníky. Děti s AS mohou vnímat, že dospělí mají více znalostí a zkušeností, a zároveň mohou být k jejich zvláštnostem vnímavější a tolerantnější. Ve školním prostředí se proto tak děti s AS mohou uchýlovat do ústraní a věnovat se činnostem, které jsou jim blízké a dávají jim smysl. Zatímco u mladších dětí může být takový způsob trávení času považován za běžný, pokud se v této oblasti neposkytne cílená podpora, může v období dospívání docházet k prohloubení pocitu odlišnosti, který může dítě s AS dovést k úzkostem až depresím (Attwood, 2005).

Jedním ze specifíků, která se pojí se sociálními dovednostmi, je konflikt mezi upřímností a společensky přijatelným chováním. Děti s AS mají často tendenci říkat pravdu bez ohledu na to, zda tím mohou někoho zranit, jelikož je pro ně charakteristické vyjadřovat se přímo a bez zábrán. Tento způsob komunikace však není projevem necitlivosti, ale jejich vnitřní potřeby být přesní a autentičtí. Okolí však může být takovou upřímností zaskočeno, a někdy i zraněno (Boyd, 2011).

Vosmik a Bělohávková (2010) doporučují ve školním prostředí citlivý a individuální přístup. Je vhodné do výuky začlenit činnosti, ve kterých lze přirozeně rozvíjet sociální dovednosti. Pro děti s AS bývá učení se v této oblasti náročné, neboť se v sociálních situacích nechovají spontánně. V běžných situacích tak často potřebují více času a podpory k nalezení vhodné reakce. Podle Šporclové (2018) mezi efektivní formy intervence patří zejména nácvik konkrétních sociálních situací. Mnohé děti s AS mají potíže už jen navázat oční kontakt, používat gesta nebo hovořit o tématech, která nespádají do oblasti jejich zájmu. Tyto nácviky by měl vést odborník a mohou probíhat individuálně, ve dvojici nebo skupinově. Dobře využitelnou metodou jsou sociální příběhy, kdy pomocí obrázkových scénářů se děti seznamují s běžnými situacemi, které jim pomáhají pochopit, co je považováno za vhodné či nevhodné chování. Příběhy bývají doplněny vizuálními prvky, díky nimž se mohou do nácviku zapojit i děti, které ještě neumí číst.

Jazyk a řeč

Děti s AS obvykle nemají výrazné obtíže v oblasti slovního projevu, přesto se u některých může v raném věku objevit opoždění řeči. Do pěti let však zpravidla začínají mluvit plynule. Pro tyto děti je charakteristická bohatá slovní zásoba a způsob vyjadřování, který může působit dojmem, že hovoří jako „malí dospělí“. Často si mechanicky osvojí básně, pasáže z knih nebo různé vědomosti. Potíže se však nejčastěji projevují v oblasti pragmatického používání řeči, tedy ve schopnosti využívat jazyk přiměřeně konkrétním sociálním situacím (Thorová, 2016). Attwood (2005) popisuje, že komunikace dětí s AS může být pro okolí mnohdy matoucí. Děti mají potíže udržet návaznost v hovoru a mívají tendenci náhle odbočit k jinému tématu, které je pro ně osobně důležité nebo zajímavé. Jejich vyjadřování pak může působit nesouvisle či neuspořádaně a posluchač se v něm obtížně orientuje.

Komunikace s dětmi s AS může být navíc jednostranná. Děti se zaměřují výhradně na vlastní témata, nereagují na podněty druhého a často je nezajímají pocity posluchače. Cítí potřebu své sdělení dokončit bez ohledu na odezvu (Adamus et al., 2017). Podle Thorové (2008) se u dětí s AS rovněž často vyskytují potíže s porozuměním významu jazyka – nerozumí ironii, sarkasmu nebo metaforám. Sdělení druhých chápou doslovně, což může vést k nedorozuměním. Obtíže se týkají i schopnosti vyjadřovat vlastní emoce, kdy děti s AS často nejsou schopny své pocity pojmenovat.

Attwood (2005) zároveň upozorňuje na důležitost cíleného nácviku v oblasti komunikace. Děti s AS mohou při rozhovoru váhat s odpovědí, a je proto nezbytné vytvořit takové podmínky, ve kterých si nebudou připadat neschopné. Pokud se dítě opakovaně setkává s neporozuměním, může to v něm vyvolávat silný vnitřní tlak. Ten se může postupně projevovat jako neochota ke spolupráci, negativismus, podrážděnost, agresivita nebo chování, které okolí vnímá jako nezdvořilé či hrubé. Autor proto doporučuje například techniku hraní rolí, která bývá doprovázena podrobným vysvětlováním jednotlivých kroků v komunikaci. Takové vedení může dítěti pomoci lépe pochopit sociální situace a zvládat je s větší jistotou.

Zájmy a rituály

Každý člověk má určité zájmy, kterým rád věnuje volný čas. U dětí s AS však zájmy často nabývají hlubšího významu a hrají v jejich životě výraznou roli. Zájmy bývají velmi intenzivní, typickými oblastmi zájmů mohou být dopravní prostředky (zejména vlaky a nákladní auta), vlajky, mapy, dinosauři, automobily, případně i vědecké disciplíny. Můžeme

si povšimnout, že dané oblasti zájmů mají často v sobě určitý vnitřní řád a předvídatelnost, což pro ně může být zdrojem klidu. Věnovat se vlastnímu zájmu může dítě vnímat jako svůj osobní svět, který si chce uchovat jen pro sebe, jelikož mu přináší pocit radosti a naplnění (Attwood, 2005).

Podle Thorové (2016) lze tyto zájmy rozdělit do dvou kategorií – primární, které jsou pro dítě nepostradatelné a nelze je snadno změnit, a sekundární, které mají potenciál dále rozvíjet jeho osobnost. Oblast zájmů může zahrnovat i umění, ať už ve formě zájmu o výtvarné směry, nebo vlastní tvůrčí činnosti, jako je malování. Pešek (2014) upozorňuje, že intenzivní zaujetí může někdy přerůst až do podoby obsesivního chování, kdy dítě pocituje nutkavou potřebu provést určitou aktivitu, která mu přináší uvolnění. Může jít o opakování slov, nebo použití předmětu souvisejícího s jeho zájmem, například zaznamenávání počasí nebo kontrolování jízdních řádů. Attwood (2005) rovněž zdůrazňuje, že právě díky těmto intenzivním zájmům mohou děti s AS v některých oblastech dosahovat výjimečných výsledků, protože se danému tématu věnují s velkým zaujetím a nadšením. Je žádoucí těmto zájmům dopřát prostor, zároveň je však potřeba sledovat jejich intenzitu a dopad na každodenní fungování. Ne vždy je samotný zájem problémem, ale spíše jeho časová náročnost.

Se specifickými zálibami často souvisí rituály, které se mnohdy stávají součástí každodenní rutiny. Jakmile si dítě s AS osvojí určitý režim, je důležité jej dodržovat, jelikož jakákoli nečekaná změna může vést k emočním výkyvům či úzkosti. Zájmy dítěte se však mohou rozvíjet i směrem, který je nežádoucí nebo potenciálně rizikový. V takových případech je nutná spolupráce mezi rodiči, školou a případně odborníkem, který pomůže najít vhodnější alternativu (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Motorické dovednosti

Výzkumy ukazují, že obtíže v oblasti motorických dovedností se vyskytují přibližně u 50–90 % dětí s AS. Nejvýrazněji se projevují při pohybových aktivitách, které vyžadují prostorovou orientaci, jako je běh nebo chůze. Často se objevuje také nedostatečná koordinace ruky a oka. Tyto potíže jsou patrné zejména při hrách s míčem, které vyžadují rychlou reakci a přesnost, náročná se pro děti s AS jeví i cvičení zaměřená na rovnováhu. Z těchto důvodů se děti s AS mohou pohybovým aktivitám ve školním prostředí vyhýbat. Naopak jako vhodná aktivita se uvádí plavání, které se doporučuje pro podporu rozvoje koordinace pohybů. V některých případech může být přínosná také spolupráce s

fyzioterapeutem, jelikož děti s AS často trpí hypermobilitou kloubů (Vosmik & Bělohávková, 2010).

Attwood (2005) uvádí, že snížené motorické dovednosti bývají patrné již v raném vývoji. Děti s AS často začínají chodit později než jejich vrstevníci a potýkají se s přetrvávajícími obtížemi v oblasti koordinace pohybů. Autor upozorňuje, že k bezproblémovému zvládnutí školních činností jako je psaní nebo stříhání je zapotřebí, aby dítě mělo nejprve dostatečně rozvinuté dovednosti v oblasti hrubé motoriky, rovnováhy a koordinace.

Kognice

Attwood (2005) uvádí, že v oblasti kognitivních schopností mohou děti s AS v mnohém vynikat. Často si velmi dobře pamatují události sahající hluboko do minulosti. U některých dětí s AS se vyskytuje eidetická paměť, která může být během školní docházky významným přínosem. V oblasti čtení se však jejich schopnosti mohou pohybovat ve dvou různých rovinách. Může se objevovat tzv. hyperdyslexie, kdy se dítě velmi rychle učí nová slova, ale nedokáže si je spojit do širších souvislostí, nebo naopak může mít výraznější obtíže při samotném čtení.

Vedle schopnosti učit se a pamatovat si se u dětí s AS objevují i určité zvláštnosti v tom, jak přemýšlejí o sobě nebo o světě kolem sebe. Jednou z nich je i méně pružné myšlení, kdy děti s AS mohou vnímat různé situace černobíle. Příkladem může být, že buď něco umí, nebo to neumí, a proto se o to raději vůbec nepokusí. Tento typ uvažování pak může sloužit jako způsob, jak se chránit před nepříjemnými pocity selhání. Děti s AS si pak mohou vytvářet jednoslovná přesvědčení o sobě samých, jako například „jsem neschopný“, „nepřijímaný“ nebo „vadný“. Aby se těmito vnitřními pocity vyhnuly, mohou si osvojit obrannou strategii typu „musím být nejchytřejší, aby nikdo nepoznal, že jsem k ničemu“ (Pešek, 2014).

Také Attwood (2005) uvádí, že s celkovým kognitivním fungováním souvisí i oblast představivosti. Z pozorování vyplývá, že děti s AS jistou formu fantazie mají. Jejich hra ovšem mnohdy probíhá osamoceně a bývá založena na napodobování známých postupů nebo situací, které viděli někde jinde. V období dospívání si dokonce mohou vytvářet svůj vlastní vnitřní svět, který jim přináší pocit uspokojení a bezpečí. Autor upozorňuje, že tvorba příběhů je u těchto dětí častá, avšak může se stát, že s postupem času začnou mít obtíže s rozlišováním mezi fantazií a realitou, což může ovlivnit jejich vnímání skutečného světa.

Smyslové vnímání

Šporclová (2018) uvádí, že pro pochopení prožívání dětí s AS je neodmyslitelná znalost oblasti smyslového vnímání, tedy způsobu, jakým děti s AS vnímají okolní svět a zpracovávají přijaté informace. Při porozumění těmto prožitkům se můžeme opírat pouze o pozorování a popisy osob s PAS, které jsou schopny o svých zkušenostech mluvit. Pro mnohé pečující osoby je tato oblast často náročnější než například oblast sociálního chování, jelikož není vždy možné jednoznačně určit, zda projevy dítěte s AS vycházejí ze specifík smyslového vnímání, nebo mají jinou příčinu.

Ve smyslovém vnímání se můžeme setkat se dvěma základními typy odlišností - hypersenzitivitou, tedy přecitlivělostí na smyslové podněty, a hyposenzitivitou, která znamená naopak sníženou citlivost. V případě hypersenzitivity mohou být běžné podněty vnímány jako velmi intenzivní, hypersenzitivita může v dětství částečně ustoupit, ale někdy přetrvává i nadále. V případě hyposenzitivity dítě potřebuje silnější smyslovou stimulaci, dané podněty ho mohou fascinovat nebo působit autostimulačně. Smyslové vnímání u dětí s AS se netýká pouze pěti základních smyslů (zrak, sluch, čich, chuť, hmat), ale také vnitřního čítí⁵ a vestibulárního systému (Vosmik & Bělohávková, 2010).

Sainsbury (2016) upozorňuje, že děti s AS se zejména ve školním prostředí mohou setkávat s podněty, které jsou pro ně velmi náročné na zpracování a zároveň pro ně mohou být zdrojem stresu. Situace, které jsou pro většinu z nás běžné, mohou pro děti s AS představovat zásadní výzvu. Dítě s AS může být vystaveno silným zrakovým či sluchovým vjemům, jako je blikání zářivek, zvonění, ozvěna, ale i čichovým podnětům, například pach čisticích prostředků či parfémů. Dotekové vjemy bývají rušivé zvláště během přestávek, kdy je v prostoru mnoho lidí. Problémem mohou být také konkrétní místa ve škole, například toalety nebo školní jídelna, kde dítě s AS může přijmout jen určitý typ jídla připravený specifickým způsobem. Thorová (2016) potvrzuje, že smyslové podněty mohou být pro dítě s AS velmi zatěžující a komplikovat výchovně-vzdělávací proces. Za žádoucí považuje přístup pedagogických pracovníků založený na empatii a snaze sledovat možné stresory.

Podle Bogdashiny (2017) může dítě s AS na velké množství podnětů reagovat smyslovým přetížením, které bývá velmi časté. Přetížení nastává tehdy, když dítě nedokáže odfiltrovat nepodstatné nebo nadbytečné informace, případně musí věnovat pozornost více smyslovým

⁵ Vnitřní čítí zahrnuje vnímání tělesných procesů, dítě nemusí vnímat teplo či chlad, nepocituje hlad, žízeň ani potřebu vyprazdňování a může mít také odlišné vnímání bolesti.

kanálům zároveň. Práh přetížení je u každého dítěte s AS individuální. Autorka uvádí i typické projevy přetížení, jako jsou sebepoškozování, výbuchy vzteku či agrese, uzavřenost nebo rychlá únava.

Boyd (2011) popisuje několik možností, jak dítěti s AS v těchto situacích pomoci. Za klíčovou považuje spolupráci s odborníkem se zkušenostmi v oblasti AS, který může doporučit vhodné strategie zvládání. Dále zmiňuje význam všímání si stresujících smyslových podnětů a jejich případné omezení. Další možností je postupné zvyšování frustrační tolerance a průběžné sledování úrovně úzkosti dítěte.

Přidružené obtíže a problémové chování

Sainsbury (2016) uvádí, že u dětí s AS se ve školním prostředí často objevují různé formy přidružených obtíží. Nejčastěji se jedná o poruchy pozornosti s hyperaktivitou, obsedantně kompulzivní poruchy, Tourettův syndrom, specifické poruchy učení, jako jsou dyslexie nebo dyskalkulie, a poměrně častá je rovněž epilepsie. Důležitou roli sehrávají také psychické obtíže, výzkumy ukazují, že až polovina osob s AS trpí depresí či úzkostmi. Je proto zásadní si uvědomit, že i dítě, které působí tichým a bezproblémovým dojmem, se nemusí cítit dobře. Různorodé prožívání dětí s AS se tak přenáší do problémového chování. Hutyrová et al. (2019) upozorňuje, že samotný pojem problémové chování může být zavádějící, neboť může vyvolávat dojem negativního hodnocení dítěte. V praxi se tento termín obvykle vztahuje na celkové vnější projevy, které se nějakým způsobem odchyľují od očekávaných norem. Je však třeba se ptát, kde přesně tato hranice leží, a zda je při posuzování konkrétních projevů chování dostatečně zohledněna různorodost dětských osobností, včetně specifík dětí s AS. Problémové chování tak můžeme vnímat nejen jako nálepku, ale spíše jako výzvu k hledání příčin a souvislostí.

Také Sainsbury (2016) označuje problémové chování u dětí s AS jako tzv. „neústupně výbušné chování“, kdy v důsledku dlouhodobého stresu a vnitřního napětí může dojít k tomu, že dítě nezvládne situaci, v níž narazí na překážku nebo mu není poskytnuta potřebná pomoc a výsledkem může být prudká emoční reakce, která se může projevit agresivitou, sebepoškozováním (např. kousáním nebo boucháním hlavou) či pocitem, že je dítě „uvězněno ve vlastním těle“. Bazalová (2017) v této souvislosti doporučuje využití behaviorálních přístupů pro práci s problémovým chováním dětí s AS. Klíčovou podmínkou účinné intervence je vytvoření důvěry a bezpečného vztahu s dítětem, poté je možné dále rozvíjet strategie, které pomáhají dítěti s AS zvládat zátěžové situace a reagovat přiměřenějším způsobem

1.4.3 Rodiče dětí s Aspergerovým syndromem

Podle Thorové (2016) se vztah rodiče k dítěti začíná vytvářet ještě před jeho narozením, rodiče si často vytvářejí představy o budoucnosti dítěte, zda z něj bude malíř, pilot nebo fotbalista. Setkání s diagnózou však tyto představy může výrazně narušit a rodiče se tak musí mnohdy musí vyrovnávat s velkým psychickým otřesem. Postupně se vynořují otázky, zda dítě bude schopné fungovat samostatně, zda zvládne školu nebo běžné situace každodenního života. Po sdělení diagnózy rodiče také procházejí různými fázemi přijetí, přičemž mohou aktivovat obranné mechanismy jako popření, vytěsnění nebo víru v zázrak. Následně často přichází období smutku či deprese, kdy hledají viníka a snaží se najít smysl celé situace. Teprve po odeznění těchto reakcí se většina rodičů postupně posouvá do fáze smíření.

Jak uvádí Vágnerová et al. (2009) proces přijetí diagnózy bývá ovlivněn její závažností i mírou podpory, kterou má rodina k dispozici. Po smíření se rodiče obvykle snaží zjistit co nejvíce informací, navazují spolupráci s odborníky a začínají si intenzivněji uvědomovat odlišnost svého dítěte ve srovnání s vrstevníky. Častým problémem, se kterým se rodiče setkávají je zaměřování pozornosti na to, jak jejich dítě působí na okolí. Rodiče tak mají často pocit, že jsou neustále pozorováni, hodnoceni a posuzováni. Ze strany okolí se pak někdy setkávají s nepochopením nebo s názory, že své dítě nedokázali vychovat.

Rodiče dětí s AS tak tvoří specifickou skupinu, které je potřeba věnovat dostatečnou pozornost. Často se nacházejí pod velkým tlakem a mohou prožívat stejnou míru zátěže jako jejich děti, v některých případech i větší. V některých případech ale může být diagnóza i určitým zdrojem úlevy a rodič získává vysvětlení, že chování dítěte má svůj původ a není důsledkem jejich selhání (Pešek, 2014). Podle Vosmika a Bělohlávkové (2010) se u rodičů může v reakci na náročnost situace rozvinout hyperprotektivní chování, případně až sebeobětování, kdy péče o dítě přerůstá v nutkavou snahu o zajištění jeho potřeb na úkor vlastních. Na opačné straně spektra může stát odmítání dítěte kvůli jeho odlišnostem, doprovázené pocity sebelítosti, zloby nebo bezmoci. Takové vnitřní nastavení a emoční rozpoložení mohou v delším časovém horizontu vést k rodičovskému vyhoření.

Bazalová (2017) upozorňuje, že udělení diagnózy může ovlivnit chod celé rodiny. Většina pozornosti i času mnohdy bývá směřována k dítěti s postižením, což může být na úkor sourozenců, kteří se ne vždy dočkají stejné míry pozornosti. Rodiče také začnou vyhledávat podporu u lidí v podobné situaci, zatímco některé dřívější sociální vazby se postupně vytrácejí. Výrazně zatěžovaná bývá také oblast partnerských vztah a v některých případech

může dojít k rozpadu vztahu. Zajištění péče poté zůstává na jednom rodiči, což představuje výraznou zátěž jak po psychické, tak ekonomické stránce.

2 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Škola je prostředím, ve kterém děti s Aspergerovým syndromem tráví značnou část dne a které ovlivňuje jejich každodenní fungování. V této kapitole se nejprve věnujeme pojmům integrace a inkluze, seznámíme se s činností poradenských zařízení a přiblížíme si formy podpory, které mohou žákům s AS pomoci ve školním prostředí. Dále se zaměříme na význam spolupráce mezi školou a rodinou a na závěr uvádíme několik možností, které mohou podpořit úspěšné začlenění a rozvoj dítěte s AS.

2.1 Integrace a inkluze

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o sjednání Úmluvy o právech dítěte stanovuje: „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu.*“ Právo na vzdělání je v dnešní společnosti respektováno daleko více než v minulosti. Obecně převládá názor, že každý žák je svým způsobem jedinečný. Existují však děti, mezi nimiž jsou i žáci s AS, kteří nemusí být schopni čelit všem požadavkům vzdělávacího systému. V tomto kontextu je označujeme jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) (Vítková, 2004).

Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání definuje žáky s SVP následovně: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“

V souvislosti se snahou o efektivní podporu těchto žáků ve vzdělávacím prostředí se často hovoří o pojmech integrace a inkluze, které se zaměřují na začlenění dětí se SVP do běžného školního prostředí s ohledem na jejich individuální potřeby. Vítková (2004) uvádí, že se ve světě již mnoho let hovoří o integračním procesu, který chápe vzdělávání jako „školou pro všechny“. Integrací se rozumí pozitivní začlenění dítěte se zdravotním postižením do odpovídající reality, v tomto případě do prostředí běžné školy. Pozitivní integrace pak znamená, že začlenění dítěte je přínosné nejen pro něj samotné, ale i pro skupinu nebo

komunitu, do které vstupuje. Hájková a Strnadová (2010) doplňují, že integrace zahrnuje prosazování práva jednotlivce na rovnoprávnou účast na společné nevylučující a nevydělující kultuře. Naopak inkluze představuje takovou společnost na jejímž životě se podílejí všichni rovnocenně. Rozdíl mezi integrací a inkluzí můžeme chápat jako míru přizpůsobení vzdělávacího prostředí. Zatímco integrace označuje začlenění dítěte s SVP do běžné školy s jistými úpravami, inkluze představuje aktivní přizpůsobení celého systému tak, aby vyhovoval jedinečným potřebám každého žáka.

Adamus et al. (2016) upozorňuje, že pojetí inkluze je v praxi někdy chápáno nejednoznačně. Zatímco dříve bylo cílem vzdělávat všechny, kdo stáli mimo hlavní vzdělávací proud, dnes je se inkluzí označuje celostní přístup k dítěti se zaměřením na jeho individuální potřeby. Podle autora je úkolem pedagogických pracovníků tedy přistupovat ke každému žákovi jako k mimořádné osobnosti a poskytovat mu odpovídající podporu. Úspěšnost inkluzivního vzdělávání ovlivňuje řada faktorů, mezi něž patří především již zmíněný přístup pedagogických pracovníků, míra speciálně pedagogické podpory, vývoj inkluzivního školního prostředí, úpravy školního kurikula a efektivní využívání individuálních vzdělávacích plánů. Inkluzivní vzdělávání tedy zahrnuje různé přístupy, metody a procesy, které směřují k tomu, aby děti s SVP měly plný přístup ke kvalitnímu vzdělávání.

Poradenská zařízení

Inkluzivní vzdělávání je možné realizovat pouze na základě vyjádření a doporučení školského poradenského zařízení. Před nástupem do školy musí tedy dítě s AS podstoupit speciálně-pedagogické a psychologické vyšetření, jehož výstupem je určení stupně podpůrných opatření. Přestože některé děti s AS působí spíše pasivně a jejich chování není výrazně problematické, přibývá těch, kteří vyžadují individuální podporu (Thorová, 2008).

§ 3 Vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních rozlišuje tři typy poradenských pracovišť:

- pedagogicko-psychologická poradna (PPP)
- speciálně pedagogické centrum (SPC)
- školní poradenské pracoviště (ŠPP)

Speciálně pedagogické centrum

SPC se primárně zaměřují na děti, žáky a studenty se různou formou zdravotním postižením. V případě dětí s AS bývá obvyklé, že rodiny navštěvují SPC, které se specializuje na poruchy

autistického spektra, případně na kombinované postižení (Bazalová, 2020). Činnost SPC je vymezena v § 6 Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kde se uvádí: „*Centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem.*“ Důležitou náplní jejich práce je zpracování odborných zpráv a doporučení, která slouží k nastavení podpůrných opatření pro dítě s AS ve školním prostředí. SPC spolupracuje s rodinou, školou i dalšími odborníky, může také navštívit konkrétní školy či zajistit odborné proškolení. Bazalová (2017) zároveň upozorňuje, že SPC neslouží k určování diagnózy. Tým SPC obvykle tvoří speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci a další odborníci, například logopedi, terapeuti nebo psychiatři.

Rodiny dětí s AS se také v případě potřeby mohou obracet na krajského koordinátora pro PAS, který je ustanoven v každém kraji. Tato funkce vznikla z iniciativy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s cílem posílit podporu inkluze a zajistit specializovanou pomoc dětem s PAS, jejich rodinám i školám (MŠMT, 2025).

Podpůrné opatření

Od roku 2013 byla schválena novela § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb., která zavedla nový pojem podpůrných opatření. Podpůrná opatření představují nezbytné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo životním podmínkám žáka. Jejich poskytování je ze zákona bezplatné (Thorová, 2016).

Podle § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se podpůrná opatření definují následovně:

- *poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*

- *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *využití asistenta pedagoga,*
- *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*

V závislosti na hloubce postižení mohou děti, žáci i studenti potřebovat různou míru podpory. Z tohoto důvodu jsou podpůrná opatření rozdělena do pěti stupňů. První stupeň zahrnuje běžně dostupné metody a formy práce, které si pedagogičtí pracovníci mohou upravit podle individuálních potřeb žáků bez nutnosti zásahu zvenčí. Od druhého stupně výše jsou podpůrná opatření stanovována na základě posouzení poradenským zařízením (Michalík et al., 2023).

U dětí s AS mají pedagogové možnost využít Katalog podpůrných opatření pro žáky s PAS, který obsahuje nejen přehled jednotlivých oblastí podpory, ale také konkrétní návrhy, ukázky a inspirace pro práci s těmito žáky. Mezi často doporučované oblasti podpory patří například organizace výuky, jejímž cílem je snížit míru stresu a únavy a zprehlednit průběh školního dne. Častá je rovněž úprava prostředí, například v případě přidružené poruchy pozornosti, a využívání specifických pomůcek, a to jak pomůcek pro výuku (vizualizace úkolů a režimu, struktura času, barevné fólie pro lepší orientaci v textu), tak pomůcek ke zklidnění či plánování volného času (Žampachová & Čadilová, 2015).

Asistent pedagoga

Mnohdy nejvýznamnější roli v podpoře dítěte s AS ve školním prostředí zastává asistent pedagoga. Funkci asistenta pedagoga vymezuje § 5 Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, následovně: „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci*

vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“

Podpora asistenta pedagoga je dítěti s AS poskytována od třetího stupně podpůrného opatření. V závislosti na uděleném stupni podpory se liší také časová dotace jeho přítomnosti ve výuce, není tedy pravidlem, že by asistent pedagoga musel být přítomen po celou dobu vyučování. Na běžné základní škole vykonává asistent pedagoga přímou i nepřímou pedagogickou činnost a měl by spolupracovat s třídním učitelem, také se řídit jeho pokyny (Čadilová & Žampachová, 2021). Podle Thorové (2008) spočívá přímá činnost asistenta pedagoga v individuální podpoře dítěte s AS během výuky. Může se jednat o dovysvětlení verbálních instrukcí, přípravu materiálů, orientaci v prostředí školy, individuální řešení projevů v chování, pomoc při zvládání změn a zároveň vést dítě k co nejvyšší možné míře samostatnosti.

Nepřímá činnost asistenta pedagoga zahrnuje vedení spisové dokumentace žáka, například také tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, zaznamenávání průběhu výuky či mimořádných situací a podíl na hodnocení žáka. Součástí práce asistenta pedagoga u dítěte s AS je také příprava vzdělávacího prostředí, včetně pomůcek, a podpora dítěte v oblasti organizace času. Důležitým aspektem této profese je spolupráce s rodiči, která představuje klíčový faktor pro úspěšné vzdělávání dítěte. Rodiče a asistent pedagoga by si měli nastavit jasná pravidla pro vzájemnou komunikaci, a to v takové rovině, která je pro každodenní fungování dítěte ve škole podstatná. Obecně by mělo platit pravidlo, že to, co je možné vyřešit přímo ve škole, by se mělo řešit bez zbytečného odkladu, nikoli s odstupem několika hodin nebo dnů, kdy už daná situace ztrácí svůj efekt (Žampachová & Čadilová, 2021).

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je vytvářen na základě doporučení poradenského zařízení a vychází z konkrétních speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Tento dokument obsahuje podrobné informace o poskytované podpoře, vzdělávacích cílech a využívaných kompenzačních a učebních pomůckách. Zpracování IVP zpravidla zajišťuje třídní učitel ve spolupráci s dalšími odbornými pracovníky (Šauerová et al., 2012).

Podle Thorové (2008) by měl být IVP pravidelně aktualizován s ohledem na vývoj žáka. V případě dětí s AS bývá plán nejvýrazněji zaměřen na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, dále pak na úpravu nároků a tempa v jednotlivých předmětech. IVP obsahuje konkrétní systém speciálně-pedagogické podpory, který specifikuje míru struktury, způsoby

motivace, zajištění předvídatelnosti a postupy při řešení problémových situací. Pokud je dítěti přidělen asistent pedagoga, IVP udává jeho náplň práce i rozsah hodin. Autorka ale také upozorňuje, že se v praxi mnohdy můžeme setkat jen formálním přístupem k tvorbě IVP, kdy dokument slouží pouze k naplnění povinnosti a neposkytuje žákovi skutečnou podporu.

2.2 Spolupráce rodiny a školy

Spolupráce školy by měla probíhat nejen mezi samotnými pedagogickými pracovníky, ale také s rodinou a dalšími odborníky z jiných resortů. Toto propojení mezi aktéry představuje jeden z klíčových pilířů pro úspěšné fungování inkluzivního vzdělávání. Základem této spolupráce je efektivní a otevřená komunikace mezi všemi zúčastněnými. Zvláštní důraz při vzdělávání dětí s AS je v současné době kladen na úzké propojení školy a rodiny (Adamus et al., 2016).

Také Slowík (2022) uvádí, že pro kvalitní fungování edukační praxe u dětí s AS je nezbytná týmová a koordinovaná spolupráce. V teoretické rovině se může tato představa jevit jako samozřejmá, v praxi však vše závisí především na individuálním přístupu každého pedagogického pracovníka. Autor také uvádí, že komunikace s rodiči by neměla být omezena pouze na sdělování informací ohledně náročných situací. Takový přístup totiž může vést k tomu, že jsou rodiče vnímáni jako ti, kdo „selhávají“ ve svých výchovných kompetencích. Zásadním principem komunikace by proto měl být vzájemný respekt a partnerský přístup, přičemž hlavním cílem by mělo být hledání společného řešení.

Podle Vosmika a Bělohávkové (2010) by v případě rodin dětí s AS měli pedagogičtí pracovníci mít na paměti celkový rodinný kontext, aby mohli rozpoznat, v jaké fázi přijetí diagnózy se rodiče nacházejí (viz kapitola 1.4.3). To jim může pomoci lépe porozumět jejich aktuálnímu prožívání i možným reakcím.

Komplexní týmový přístup

Udržování respektující a partnerské komunikace s rodiči dítěte s AS je pouze jedním z prvků širší podpory, která by měla být pevně zakotvena v systému školy. Kromě individuálního přístupu pedagogických pracovníků hraje důležitou roli také odborné zázemí, které by mělo umožňovat týmovou spolupráci mezi všemi aktéry. Poradenské služby jsou proto dostupné i přímo ve školách, a to prostřednictvím školního poradenského pracoviště (dále ŠPP). Zde obvykle působí výchovný poradce a školní metodik prevence, součástí týmu však mohou

být i odborníci z dalších oblastí jako je například školní speciální pedagog, školní psycholog nebo školský logoped (Knotová, 2010). Podle § 7 Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je ředitel školy povinen zajistit poskytování těchto služeb, které jsou pro zákonné zástupce bezplatné. Činnosti ŠPP spočívají nejen v přímé podpoře žáků, ale také v metodické pomoci pedagogickým pracovníkům, včasné intervenci při potížích v kolektivu a v navazování spolupráce s rodinami i poradenskými zařízeními.

Pracovníci ŠPP mohou hrát důležitou roli při zajišťování návaznosti mezi školou a poradenským zařízením, jako je například SPC. Na základě doporučení poradenského zařízení škola získá konkrétní podklady k podpoře žáka s AS, včetně návrhů na organizaci výuky, výběr vhodných metod a úpravy prostředí i celkového přístupu. Ředitel školy by měl pak následně pověřit konkrétního pracovníka (ideálně člena ŠPP), který zodpovídá za komunikaci s poradenským zařízením a koordinaci dalších kroků. Tento pracovník by měl seznámit pedagogické i nepedagogické pracovníky se specifiky a potřebami daného žáka a podporovat jejich vzájemnou spolupráci. Také třídní učitel hraje v celém procesu klíčovou roli a měl by úzce spolupracovat s rodinou dítěte s AS. Rodiče je vhodné průběžně informovat o případných změnách v chování nebo projevech problémového chování. Předávání těchto informací může v některých případech zajišťovat i asistent pedagoga, pokud má pro tuto oblast jasně vymezené kompetence (MŠMT, 2025).

Výchovný poradce

Výchovný poradce představuje součást poradenského systému školy. Požadavky na odbornou způsobilost pro výkon této funkce vymezuje § 8 Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (Mertin & Krejčová, 2020). V kontextu vzdělávání dětí s AS se může výchovný poradce zapojit například do koordinace podpůrných opatření. Jeho náplň práce může zahrnovat také poskytování podpory asistentovi pedagoga, kterému pomáhá orientovat se v dokumentaci případně porozumět specifickým vzdělávacím potřebám dítěte s AS. Výchovný poradce by měl být dostupný pro konzultace a připraven reagovat na otázky související s konkrétními situacemi, které během vzdělávání dítěte s AS mohou nastat (Němec, 2021).

Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je jedním z pracovníků ŠPP, jehož hlavní náplní je prevence sociálně nežádoucích jevů ve školním prostředí. K výkonu této pozice je nutné splnit odborné požadavky stanovené v § 9 Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Metodik prevence se podílí mimo jiné na podpoře začlenění žáků s poruchami chování, na koordinaci preventivních a poradenských aktivit a na tvorbě školních preventivních programů (Mertin & Krejčová, 2020).

V souvislosti se žáky s AS může metodik prevence napomoci vytváření bezpečného a podpůrného prostředí, a to zejména v oblasti prevence šikany. Žáci s AS často naplňují charakteristiky typické oběti, mohou být sociálně izolované nebo nezapadají do kolektivu. Pokud k šikaně dojde, bývá její rozpoznání obzvlášť náročné, jelikož žák s AS je v mnohdy nesdílný nebo není dostatečně komunikačně zdatný, aby o svém problému otevřeně mluvil (Pešek, 2014).

Formy spolupráce s rodiči

Podle Čapka (2013) si můžeme také uvést několik příkladů, které by měly vést k efektivní spolupráci školy s rodiči:

- **Privítání** – Jednou ze základních oblastí nastavení kvalitní spolupráce je vytváření přátelské a otevřené atmosféry již při vstupu do školního prostředí. První kontakt školy s rodiči, ať už při nástupu dítěte do školy nebo při běžných denních příchodech, hraje důležitou roli v budování vzájemné důvěry.
- **Obousměrná písemná zpráva** – Během školního roku je doporučeno, aby škola minimálně dvakrát ročně poskytla rodičům písemnou zpětnou vazbu o dítěti. Tato zpráva by neměla být pouze jednostranným sdělením školy, ale měla by obsahovat také prostor pro vyjádření rodiče, které je následně předáno zpět škole.
- **Osobní konzultace** – Konzultace s rodiči vycházejí z individuálních potřeb dítěte i konkrétních situací, které mohou být identifikovány například právě ve zmíněných písemných zprávách.
- **Třídní schůzky** – Skupinová setkání rodičů, která by měla probíhat alespoň dvakrát ročně. Slouží nejen k předávání informací o třídním kolektivu, ale i k vyjasnění toho, jak mohou rodiče podpořit vzdělávací a výchovné procesy svých dětí.

- Sdružení rodičů – Umožňuje přímé a aktivní zapojení rodičů do chodu školy. Jde o strukturovanou formu spolupráce, kde mohou rodiče například navrhovat a spolupodílet se na organizaci různých školních aktivit či projektů.
- Rada školy – Zprostředkovává možnost rodičům (prostřednictvím volených zástupců) podílet se na chodu školy.
- Školní publikace – Jedná se o informační kanály, jejichž prostřednictvím mohou rodiče získávat přehled o aktuálním dění ve škole, například o plánovaných akcích, projektech nebo úspěších žáků. Tato forma může mít podobu školního časopisu, newsletteru nebo tematických letáků.
- Přístup k záznamům o dítěti – Rodiče mají právo být informováni o tom, jaké údaje o jejich dítěti škola shromažďuje. Záznamy by měly být dostupné zejména při osobních konzultacích.
- Respektování přání rodičů – V případech zásadních rozhodnutí je povinností školy jednat s rodiči. Pokud rodiče s navrženým řešením nesouhlasí, je na místě hledání společného řešení.
- Návštěva v rodině – Ve výjimečných případech je možná i návštěva pedagoga v rodině.

2.3 Žák s Aspergerovým syndromem ve školní třídě

Podle Sainsbury (2016) mohou mít rodiče, pedagogičtí pracovníci i samotné děti s AS odlišné představy o vzdělávacích cílech. Rodiče často vyjadřují obavy, že samotné udělení diagnózy může dítě negativně nálepkovat. Vnímání této nálepky však může podle autorky nabývat jak negativního, tak pozitivního charakteru. Zatímco negativní přístup vede k přílišnému upozorňování na jeho odlišnost, pozitivní přístup může naopak otevřít cestu k lepšímu porozumění individuálním potřebám dítěte. S nálepkováním bývá často spojena i snaha o jeho „normalizaci“. Ta bývá sice obecně vnímána jako žádoucí, avšak u dětí s AS může vést k přehlížení jejich specifických potřeb. Učitelé tak někdy ve snaze o začlenění dítěte usilují o jeho zapojení do všech činností stejným způsobem jako u ostatních žáků, aniž by zohlednili jeho individuální potřeby.

V kapitole 1.4.2 jsme se dozvěděli, že děti s AS se často vykazují odlišným smyslovým vnímáním. Bittmanová a Bittman (2017) upozorňují, že intenzivní reakce na smyslové podněty bývají okolím mylně vykládány jako známky rozmazlenosti nebo nevychovanosti. Ze strany

pedagogických pracovníků se pak mohou objevovat postoje, které samotnou diagnózu zpochybňují a odpovědnost za chování přenášejí výhradně na dítě nebo jeho rodiče. Podle Boyd (2003) se tak pro řadu dětí s AS může škola stát spíše zdrojem stresu, nepochopení, odmítání a selhání než prostředím podpory a rozvoje. Mnohé z nich pak školní docházku vnímají jen jako povinnost, kterou je třeba „přetrpět“.

Učitel a jeho vliv na třídní klima

Učitel představuje pro dítě s AS osobu, která zásadním způsobem ovlivňuje jeho úspěšnost ve výchovně-vzdělávacím procesu. Výkon učitelské profese obecně vyžaduje soubor znalostí, dovedností, zkušeností a postojů. Řada autorů však upozorňuje na to, že neméně důležitou roli hrají i osobnostní charakteristiky pedagoga, mezi něž patří například schopnost efektivní komunikace, odolnost vůči zátěži, emoční inteligence či schopnost sebereflexe (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Jedlička (2015) popisuje školu nejen jako prostor pro získávání vědomostí, ale především jako důležité sociální prostředí, kde se děti setkávají s vrstevníky různých povah, kulturních odlišností a národnostního či rasového původu. Tento kontakt napomáhá rozvoji sociálních dovedností a vede k respektování druhých. Škola tak sehrává klíčovou roli nejen v rozvoji individuality, ale i v budování schopnosti fungovat ve společnosti, přijímat její pravidla, hierarchii a autoritu. Právě tato socializační funkce školy je zásadní pro budoucí adaptaci dítěte na širší společenské prostředí.

Thorová (2016) zdůrazňuje také význam prevence šikany u dětí s AS. Děti s AS mohou působit naivně a stát se tak terčem posměchu, provokací či pošťuchování. Často však nejde o úmyslné ubližování, ale spíše o neporozumění, kdy si spolužáci nemusejí uvědomovat, jak citlivě dítě s AS některé situace vnímá. Proto je důležité je učit, jak s těmito spolužáky přirozeně a ohleduplně fungovat. Myles et al. (2005) proto doporučuje, aby se učitelé věnovali také práci s kolektivem a vhodnou formou spolužáky seznámili se specifiky vnímání a chování dítěte s AS. Pomoci mohou například diskuse nebo tematické materiály, které ostatním dětem napomohou k lepšímu pochopení a přijetí.

2.3.1 Možnosti pro práci se žáky s Aspergerovým syndromem

Pro žáky s Aspergerovým syndromem může být každodenní fungování ve školním prostředí náročné. Mnozí z nich potřebují specificky uzpůsobené organizační podmínky, které jim umožní lépe se zapojit do vzdělávání a zvládat požadavky běžného školního dne. Vzhledem k omezené schopnosti adaptace se někteří žáci obtížněji přizpůsobují běžnému režimu, který

může být pro jejich vnímání chaotický nebo nepředvídatelný (Čadilová & Žampachová, 2015). Bazalová (2017) uvádí, že k důležitým principům pro úspěšné fungování patří zejména struktura, vizualizace, neměnnost prostředí, funkční komunikace a v neposlední řadě také motivace. Míra využití těchto podpůrných strategií se vždy odvíjí od individuálních potřeb konkrétního žáka s AS.

Také Bazalová (2020) doporučuje u dětí s AS cíleně rozvíjet několik oblastí klíčových kompetencí. Mezi ně patří především komunikační kompetence, které zahrnují rozvoj komunikačních dovedností, schopnost vnímat druhé při komunikaci, umět navázat kontakt a také komunikaci vhodně ukončit. Na tyto dovednosti navazují kompetence sociální, jejichž rozvoj napomáhá porozumění sociálním situacím, respektování autorit, schopnosti spolupráce v kolektivu a navazování přátelských vztahů. Významnou oblastí jsou rovněž adaptační kompetence, které pomáhají dítěti s AS zvládat neočekávané situace a interakce (změny učitelů, odbourávání stereotypních návyků). V neposlední řadě je důležité zaměřit se na kompetence emocionální, mezi které patří schopnost rozpoznávat a pojmenovávat vlastní emoce i emoce druhých, empatie a hledání strategií, jak zvládat pocity nelibosti či frustrace v prostředí školy.

Pešek (2014) uvádí několik konkrétních pravidel, která mohou pozitivně ovlivnit školní fungování žáka s AS:

- Pravidlo motivace – Dítě s AS potřebuje znát smysl dané činnosti, proto je vhodné doplnit výuku o racionální vysvětlení a případně využívat motivační systémy.
- Pravidlo předvídatelnosti – Strukturované a jasné prostředí pomáhá dítěti s AS cítit se bezpečněji a snižuje míru stresu při nečekaných změnách.
- Pravidlo tolerance a empatie – Učitel by měl rozpoznávat a přijímat odlišné projevy chování, ověřovat porozumění a vnímat, jak dítě vyjadřuje své potřeby.
- Pravidlo využití vizuální podpory a hmatu – Využití psaného textu, schémat a konkrétních pomůcek usnadňuje porozumění a podporuje aktivní zapojení dítěte.
- Pravidlo začlenění zájmů dítěte do výuky – Využití silných stránek a zájmů dítěte může zvýšit jeho motivaci a usnadnit mu pochopení probírané látky.
- Pravidlo konkrétního sdělení – Instrukce by měly být srozumitelné, jednoznačné a podané s dostatečným předstihem.

- Pravidlo citlivosti v pohybových aktivitách – Vzhledem k častým obtížím v motorice je vhodné přistupovat k těmto aktivitám s ohledem na individuální možnosti dítěte.
- Pravidlo podpory soustředění – Učitel by měl pomáhat dítěti s udržením pozornosti, například pomocí zklidňujících činností nebo vhodných pomůcek.
- Pravidlo individuálního přístupu při ověřování znalostí – Formu zkoušení je třeba přizpůsobit tak, aby dítě mohlo projevit své znalosti bez nadměrné zátěže.
- Pravidlo podpory emočního prožívání – I když děti s AS mohou působit odtahitě, potřebují stabilní, klidný a chápavý přístup, který jim pomáhá zvládat sociální nároky prostředí.

Struktura, rutina a režim

Konkrétní možností, jak přizpůsobit výuku žákům s AS je úprava denního režimu a struktury výuky s cílem předcházet frustraci nebo problémovému chování. Tito žáci často potřebují pevný rámec a jasně danou rutinu, která jim pomáhá v orientaci ve školním prostředí a poskytuje jim pocit bezpečí. Jednou z efektivních strategií je vizualizace denního rozvrhu, například pomocí obrázků, kreslených komiksů nebo piktogramů (Pešek, 2014). Práce s režimem může také zahrnovat střídání různých typů činností či zařazení tzv. relaxačních přestávek. Během těchto „přestávek“ se může žák věnovat své oblíbené činnosti nebo může mít možnost spolu s asistentem na chvíli opustit třídu a následně se vrátit k práci. Tyto přestávky mohou pomoci nejen při obtížích s pozorností, ale také předcházet u dítěte s AS stavům přetížení (Čadilová & Žampachová, 2015). Mezi další možnosti úprav patří například promyšlené rozmístění dětí ve třídě, které může pomoci minimalizovat rušivé vlivy nebo předejít konfliktním situacím. Zvláštním tématem je také situace ohledně přestávek ve škole, zatímco pro většinu dětí představují přestávky chvíli uvolnění a zábavy, pro děti s AS mohou být obdobím spojené s velkou mírou stresu. Je proto vhodné, aby jim i této byla v této byla věnována individuální podpora. Ideální variantou může pomoc s organizací aktivit během přestávek nebo možnost vytvoření bezpečného prostoru, kam se může v žák s AS v případě potřeby uchýlit (Vosmik & Bělohávková, 2010).

Motivace

Již dříve jsme zmínili důležitost motivace, ta představuje klíčový faktor pro efektivní zapojení žáků s AS do výchovně-vzdělávacího procesu. Jak uvádí Sainsbury (2016), děti s AS často nerozumí smyslu úkolu nebo jej nevnímají jako důležitý, což může vést ke i

konfliktům s učitelem. Pokud se však motivace vhodně začlení do výuky, může se stát silným hnacím motorem a vést i k nečekaným výkonům. Pešek (2014) rozlišuje motivaci na pozitivní a negativní. Pozitivní motivace spočívá v odměně za žádoucí chování, zatímco negativní motivace využívá odebrání výhod jako důsledek nežádoucího chování. Při nastavování motivačního systému pro žáky s AS je důležité být kreativní a otevřený zkoušení různých přístupů, protože účinnost může být velmi individuální. Autor doporučuje například „smajlíkový systém“, kdy dítě začíná den s určitým počtem bodů (např. smajlíků) a během dne může další získávat, nebo naopak ztrácet. Na konci dne pak zbylý počet smajlíků odpovídá konkrétní odměně, jako je například 15 minut hraní na Xboxu. Pokud však žádný smajlík nezůstane, odměnu neobdrží.

Rozpoznání signálů

Podle Boyd (2011) mají žáci s AS často obtíže s regulací a vyjadřováním emocí. To může být ve zejména ve školním prostředí problematické, jelikož škola je pro děti s AS v mnoha ohledech náročným prostředím, což mnohdy vede k výrazným emočním projevům. Některé děti reagují úzkostí, jiné vyjadřují frustraci formou zlosti nebo agresivního chování. Úzkosti se u dětí s AS objevují zejména v oblasti sociálních vztahů, které pro ně bývají obtížné pochopitelné a mnohdy neví, jak je navázat. Tyto obtíže se mohou pak výrazně promítat do jejich sebehodnocení. Je proto důležité citlivě vnímat, jak se dítě ve škole cítí a zda se nevyrovnává s jistými pocity selhání. V krajních případech může dítě prožívat i hlubší stavy úzkosti nebo deprese. V takové situaci je zásadní budovat vzájemnou důvěru, naslouchat dítěti a zaměřit se na oblasti, ve kterých může vyniknout a zažívat úspěch.

Druhou oblastí jsou projevy zlosti a agrese, které bývají okolím, včetně školního prostředí vnímány negativně. Zlost lze u dětí s AS popsat jako proces, který se rozvíjí ve čtyřech fázích: preeskalační fáze, eskalace, exploze a pokles. Fáze exploze je vrcholem, které má mnohdy podobu neovladatelného chování, které může mít formu verbální nebo fyzické agrese. Při zvládání těchto situací je v první řadě snaha vypozařovat spouštěče daných emocí a cíleně je omezovat. To však ve školním prostředí nebývá snadné, jelikož žák s AS může být ovlivněn hned několika faktory jako je únava, množství smyslových podnětů, frustrace z neúspěchu, neočekávaná změna a mnoho dalších. Právě tyto situace mohou vést k explozi (přetížení). Existují však různé strategie, které mohou pomoci zvládat zlost a předcházet afektivním výbuchům. Patří mezi ně například odvedení pozornosti, pojmenovávání a sdílení emocí, využívání dechových technik nebo relaxačních aktivit, pomůcek či odchod do relaxační místnosti (Pešek, 2014).

Aspergerův syndrom, stejně jako další poruchy autistického spektra, se v mnoha ohledech liší, ať už v projevech, potřebách nebo schopnostech jednotlivých dětí. Přesto je něco, co mají všechny tyto děti společné – hlubokou potřebu tolerance, pochopení a přijetí jejich jinakosti, se kterou přišly na svět. Rodiče se tak často ocitají v roli těch, kdo žádají o prostor, kde by jejich dítě mohlo být nejen vzděláváno, ale i respektováno. Diagnóza by tak měla rodičům přinést úlevu, zbavit je pocitů viny ze selhání a zároveň pomoci škole lépe porozumět individuálním potřebám a prožívání dítěte s AS (Thorová, 2008).

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Problematika poruch autistického spektra se v posledních letech dostává stále více do popředí zájmu odborné i laické veřejnosti, a to i díky snaze o osvětu ze strany pomáhajících organizací. Zájem o tuto oblast lze přisuzovat také zvyšujícímu se počtu osob s touto diagnózou a širším možností diagnostiky. AutismPort (2025) uvádí, že v letech 2010–2018 došlo k více než trojnásobnému nárůstu osob s diagnózou PAS. Podobné trendy potvrzují i zahraniční výzkumy, například studie zaměřená na osmileté děti ve Spojených státech amerických uvádí, že v roce 2023 byla porucha autistického spektra diagnostikována u 1 z 36 dětí. Výzkum dále upozorňoval na to, že se zvláštnosti v chování dětí často výrazněji projevují až po nástupu do školy, kdy dochází ke zvýšení tlaku na výkon (Maenner et al., 2023).

Tento nárůst poukazuje na důležitost zaměřit se na vzdělávání dětí s PAS, mezi které patří i žáci s Aspergerovým syndromem. Pešek (2014) uvádí, že některé děti s Aspergerovým syndromem mohou být vynikajícími žáky bez potřeby větších úprav výuky, jiné však potřebují ve školním prostředí zvýšenou míru podpory.

Podle Mazáčkové (2014) mezi nejčastější překážky, které rodiče dětí s Aspergerovým syndromem ve školním prostředí vnímají, patří absence asistenta pedagoga (50 %), odmítání dítěte kolektivem (24 %) a nedostatečný individuální přístup ze strany učitele (16 %). Můžeme tak říct, že integrace dítěte s AS je spojena s řadou výzev, na jejichž zvládnutí se významně podílí i samotní rodiče. Právě jejich každodenní zkušenosti mohou přinášet cenný pohled na to, jak podpůrný systém školy funguje v praxi.

V souvislosti s výše uvedenými skutečnostmi si můžeme položit otázku, jaké mají rodiče dětí s Aspergerovým syndromem zkušenosti se vzděláváním svých dětí.

3.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem této diplomové práce je popsat, jaké jsou **zkušenosti rodičů se vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem na 1. stupni základní školy**. Zaměříme se na to, jak rodiče prožívají školní docházku svých dětí, jak hodnotí podporu a přístup pedagogických pracovníků a jaké mají zkušenosti v rámci spolupráce se školou. Pokusíme se zjistit konkrétní situace, které rodiče mohou vnímat jako problematické, přínosné nebo jinak významné v kontextu vzdělávání jejich dítěte. Dále budeme zjišťovat, zda rodiče zaznamenávají změny v chování dítěte v souvislosti se školním prostředím, včetně jejich

možného přenosu do domácího prostředí. Pozornost budeme věnovat také oblasti vztahů mezi dítětem a jeho vrstevníky ve školním kolektivu. V neposlední řadě se pokusíme zjistit představy a návrhy rodičů na zlepšení podmínek pro vzdělávání dětí s AS.

3.2 Výzkumný soubor

Vzhledem k charakteru výzkumu byl výzkumný soubor zvolen záměrně. Informanty tvoří rodiče dětí s Aspergerovým syndromem, jejichž dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy. Kritéria pro zařazení do výzkumného souboru byla tři. Jednalo se o rodiny, jejichž dítě má diagnostikován Aspergerův syndrom, navštěvuje druhou nebo třetí třídu základní školy a zároveň se tato škola nachází ve Zlínském kraji.

Celkem bylo osloveno osm rodin splňujících tato kritéria. V jednom případě rodina s účastí na výzkumu nesouhlasila, další rozhovor nebyl do výzkumného souboru zařazen z důvodu nedostatečně relevantních dat. Výzkumný soubor tak tvoří šest rodin, ve všech případech se rozhovor uskutečnil s matkami. Děti těchto informantek tvoří pět chlapců a jedna dívka.

Z důvodu zachování anonymity nejsou v práci uváděny názvy konkrétních základních škol ani bydliště informantek. Jména informantek a jejich dětí byla záměrně změněna.

3.3 Design výzkumu

Vzhledem k zaměření práce na zkušenosti rodičů dětí s Aspergerovým syndromem byl pro výzkum zvolen kvalitativní přístup. Podle Hendla (2023) kvalitativní přístup umožňuje detailně prozkoumat jednotlivé případy, sledovat jejich vývoj a související procesy, čímž napomáhá pochopit, proč daný jev vzniká. Švaříček a Šedová (2014, s. 17) nabízí definici kvalitativního přístupu: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

Jedním rysů tohoto kvalitativního přístupu je jeho dialogičnost, tedy schopnost postupného sbližování s realitou účastníků. Výzkumník nejprve usiluje o porozumění zkoumané situaci, následně se snaží naladit na prožívání účastníků a teprve poté přistupuje k analýze a interpretaci získaných dat. Tento proces výzkumníkovi pomáhá odhalit významy, které se mohou skrývat za výpověďmi účastníků (Švaříček & Šedová, 2014).

Designem tohoto výzkumu je fenomenologie, která se snaží zachytit, popsat a porozumět prožitku určité zkušenosti tak, jak jej vnímají samotní účastníci. Usiluje o pochopení významů, které lidé připisují konkrétním situacím, jež prožili, a zaměřuje se na jejich osobní pohled na daný fenomén (Hendl, 2023).

3.4 Metoda sběru dat

Pro sběr dat byla zvolena metoda hloubkového rozhovoru, která patří mezi nejčastěji využívané metody v kvalitativním výzkumu. Jedním z typů hloubkového rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, v němž má výzkumník připravené tematické okruhy, na které se chce zaměřit. V případě, že se rozhovor od tématu odchýlí, může se k němu pružně vrátit. Důležitou součástí rozhovoru je také schopnost výzkumníka citlivě reagovat na odpovědi, klást doplňující otázky a zároveň vnímat neverbální projevy účastníka. Výzkumník by měl být rovněž vnímavý ke vztahu, který se během rozhovoru mezi ním a účastníkem vytváří (Švaříček & Šedová, 2014).

V souvislosti se zvoleným tématem měl výzkumník předem připravené otázky týkající se okruhů ve zkoumané oblasti. Potenciální informanti byli osloveni v srpnu 2024, kdy byli seznámeni se zaměřením práce. Rozhovory probíhaly v průběhu října, listopadu a prosince. Na začátku každého rozhovoru byli informantky seznámeny s průběhem a cíli výzkumu, dále byly požádány o souhlas s účastí na výzkumu, který poskytly slovně na audionahrávku. Následně byly seznámeny se skutečností, že účast je zcela dobrovolná a mají možnost kdykoli sdělit, že nechtějí pokračovat. Některé z informantek mluvily otevřeně a bez nutnosti dalšího podněcování, jiné byly zpočátku zdrženlivější. Pro mnohé bylo postupné ponoření se do tématu emocionálně náročné, přičemž intenzita i povaha emocí se u jednotlivých informantek lišila.

3.5 Přístup k analýze dat

K analýze získaných dat jsme zvolili přístup zvaný **interpretativní fenomenologická analýza** (Dále „IPA“)

Teoretický základ IPA vychází ze tří hlavních směrů, kterými jsou fenomenologie, hermeneutika a idiografický přístup. Fenomenologie se zaměřuje na jedinečnou zkušenost jednotlivce prožívanou v určitém čase a konkrétním kontextu. Zajímá se o to, jak jedinec v danou chvíli vnímá svět kolem sebe a co pro něj daná situace znamená. Zatímco tradiční fenomenologie klade důraz především na popis samotného prožitku, v IPA je zkušenost

chápana jako výsledek společného interpretačního procesu mezi výzkumníkem a účastníkem rozhovoru. Výzkumník se tedy nesnaží pouze zaznamenat výpověď, ale aktivně se podílí na hledání významu, který účastník svému prožitku přikládá (Řiháček et al., 2013).

IPA dále pracuje s pojmem dvojí hermeneutiky. Účastník se snaží porozumět vlastní zkušenosti a výzkumník se následně snaží porozumět tomu, jak tuto zkušenost chápe účastník. K tomuto procesu přistupuje výzkumník vědomě a systematicky (Smith et al., 2009). Podle Řiháčka et al. (2023) hraje hermeneutika v IPA důležitou roli, protože označuje proces vzájemného porozumění mezi účastníkem a výzkumníkem. Význam zkušenosti tedy není dán předem, ale vzniká postupně v průběhu rozhovoru a následné interpretace.

Posledním směrem, ze kterého IPA vychází, je idiografický přístup, který se zaměřuje na konkrétní jedince a jejich jedinečné životní situace. Cílem není zobecnit zjištění na širší populaci, ale porozumět tomu, jak danou zkušenost prožívá konkrétní jedinec nebo skupina (Řiháček et al., 2013). Smith et al. (2009) uvádí, že pro výzkum v rámci IPA je podstatné zaměřit se na co nejvíce homogenní skupinu účastníků. Takové vymezení umožňuje lépe porovnávat, co mají jedinci společného, a zároveň sledovat, v čem se jejich zkušenosti liší.

Výzkumná otázka v IPA je fenomenologicky zaměřena, a její formulace může částečně odrážet předpoklady výzkumníka. Zároveň by měla být zaměřená na proces prožívání, nikoli na předem daný výsledek nebo příčinu (Řiháček et al., 2013).

Cílem IPA je tedy zkoumat, jak lidé vnímají určité situace a jaký jim přisuzují význam. Zaměřuje se na to, jak lidé přemýšlejí o svých zkušenostech, jak je prožívají a co pro ně znamenají. Zkušenost může mít různou podobu. Někdy se jedná o krátký, intenzivní okamžik, jindy o delší období. Některé zážitky si lidé vybírají vědomě, jiné přicházejí nečekaně a bez možnosti je ovlivnit. Přesto často zanechávají hlubokou stopu v prožívání jednotlivce. V IPA je zkušenost vnímána jako něco osobního a jedinečného. Může být pozitivní i negativní, důležité však je, že má pro člověka zvláštní význam a ovlivňuje jeho další vnímání a životní směřování (Smith et al., 2009).

Podle Řiháčka et al. (2013) tento přístup zároveň poskytuje prostor pro kreativitu při práci s kvalitativními daty. Výzkumník má možnost nahlížet na zkušenosti účastníků způsobem, který odpovídá jeho výzkumnému zájmu. IPA se osvědčuje zejména tehdy, kdy je pozornost zaměřena na konkrétní situaci nebo specifickou skupinu lidí.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

4.1 Postup analýzy

Analýza IPA nemá pevně stanovený správný či nesprávný postup. Začátečníkům však nabízí základní strukturovaný a jednoznačný rámec, od kterého se mohou v případě nejistoty odrazit a snáze tak předejít počátečním obtížím. Zároveň otevřenost tohoto procesu poskytuje prostor pro rozvoj kreativního myšlení a umožňuje výzkumníkům postupovat inovativně. V rámci naší práce jsme se při analýze drželi doporučeného postupu, který zahrnuje několik na sebe navazujících kroků. (Řiháček et al., 2013)

Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem

Počátečním impulzem k výběru tohoto tématu byla osobní zkušenost výzkumníka s dětmi s poruchou autistického spektra. Poprvé se s dětmi s PAS setkal ještě před začátkem studia a toto setkání v něm zanechalo silné pocity. Už tehdy si uvědomoval, že chce porozumět tomu, jak tyto děti vnímají svět a najít způsoby, jak jim být nápomocný.

V současné době tedy výzkumník působí v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi s PAS, kde spolupracuje s rodinami, které hledají pro své děti podporu a pochopení. Postupem času si výzkumník stále více uvědomoval, jak náročné může být rodičem dítěte s PAS a kolik úsilí, trpělivosti a síly musí rodiče vkládat do každodenní péče, a přitom často čelit nejistotám a nepochopení okolí.

Významnou roli v tom, co rodiče prožívají je také samotný proces vzdělávání jejich dítěte. Škola je tématem, které se v rozhovorech s rodiči objevuje velmi často a je významnou součástí jejich každodenní reality. Právě tato opakující se témata a zkušenosti získané při práci s rodinami vedly výzkumníka k potřebě blíže nahlédnout do toho, co se ve vztahu mezi školou a rodinou odehrává. Výzkumník si tudíž uvědomuje své propojení s tématem a vnímá jej jako důležité nejen z profesního hlediska, ale i v kontextu širší podpory dětí s PAS a jejich rodin.

Čtení a opakované čtení

Rozhovory byly nahrávány pomocí audionahrávky. Při přepisování se výzkumník snažil zachytit nejen samotný obsah výpovědí, ale také emoce, které je doprovázely. Po přepisování výzkumník rozhovory opakovaně pročítal a vnímal, že je rovněž ovlivněn emocemi, které doprovázejí každý rozhovor.

Počáteční poznámky a komentáře

Po opakovaném čtení rozhovorů začal výzkumník věnovat pozornost pasážím, které se mu jevily jako zajímavé či podstatné. Tyto úseky textu postupně podtrhával a doplňoval o poznámky a komentáře. V některých rozhovorech si také povšiml specifického způsobu vyjadřování ze strany rodičů. Podle Řiháčka et al. (2013) lze komentáře rozdělit do tří typů - deskriptivní, lingvistické a konceptuální. V analyzovaných rozhovorech převažovaly komentáře deskriptivní a konceptuální, které výzkumník zaznamenával formou poznámek na okrajích nebo nad konkrétními částmi textu. Lingvistické zvláštnosti byly v textu zvýrazňovány barevně, aby bylo možné je později odlišit od tematických poznámek a interpretací.

Rozvíjení vznikajících témat

V této fázi výzkumník navázal na své předchozí komentáře a poznámky, ke kterým se opakovaně vracel. Při jejich pročitání si začal všimnout, že některé z nich spolu souvisejí nebo se vzájemně doplňují. Tyto související poznámky si výzkumník začal přepisovat na čistý papír, kde je barevně rozlišoval podle toho, jak spolu tematicky souvisely. Některé poznámky přirozeně vystupovaly do popředí a rychle si našly své místo v tematické skupině, jiné byly méně jednoznačné a byly zařazeny až po dalším promýšlení. Tímto způsobem postupně vzniklo několik skupin, které tvořily první návrhy tematických celků.

Hledání souvislostí napříč tématy

Po identifikaci tematických celků se výzkumník zaměřil na hledání souvislostí, podobností a případných rozdílů mezi jednotlivými tématy. Řiháček et al. (2013) uvádí, že k tomuto účelu lze využít buď sepsání témat v chronologickém pořadí podle jejich výskytu v rozhovoru, nebo seznam témat rozstříhat a rozložit je v prostoru. Výzkumník nakonec zvolil kombinaci obou postupů. Nejprve byly barevně rozlišené tematické skupiny sepsány v pořadí, v jakém se objevovaly v textu, a poté byly jednotlivé části rozstříhány a rozloženy na podlahu. Tento postup umožnil výzkumníkovi získat lepší přehled a dohledávat souvislosti mezi jednotlivými tématy.

Analýza dalšího případu

Rozhovory s dalšími informanty byly analyzovány stejným způsobem jako ve výše uvedených fázích.

Hledání vzorců napříč tématy

V závěrečné fázi se výzkumník vrátil k jednotlivým analýzám rozhovorů, které si několikrát znovu pročítal. Tentokrát však nad každou z nich uvažoval v kontextu ostatních rozhovorů a hledal souvislosti napříč případy. V této fázi si zapisoval myšlenky, které se vztahovaly k jednotlivým tématům. Tímto způsobem se zaměřil na to, zda se v některých oblastech pohledy informantů opakují, shodují, vzájemně se doplňují, nebo se od sebe liší.

4.2 Rozhovor s paní Adámkovou

Paní Adámková byla první informantkou, se kterou rozhovor probíhal. Žije společně se svým synem Adamem ve Zlínském kraji, chlapec navštěvuje druhou třídu základní školy. S otcem rodina není v kontaktu, s péčí o Adama pomáhají paní také prarodiče paní Adámkové. Aspergerův syndrom mu byl diagnostikován v předškolním věku, do školy tedy nastupoval s podpůrným opatřením třetího stupně s podporou asistenta pedagoga. Rozhovor se uskutečnil v odpoledních hodinách v prostředí kavárny, v čase, kdy paní Adámková čekala na syna, než mu skončí zájmový kroužek. O tématu mluvila otevřeně a poskytla řadu detailních informací.

Tabulka 1: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru identifikována

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
<i>Sliby a skutečnost</i>	<i>Na snaze nezáleží</i>	<i>Stejný metr pro všechny</i>	<i>Za dveřmi</i>	<i>Hledání cesty</i>
Podtéma	Podtéma	Podtéma	Podtéma	Podtéma
Nenaplněné očekávání	Nesdělení informací	Generalizace	První asistentka to s ním uměla	Podpora
Říkali že to umí	Chtěla spolupracovat	Je neklidný	Zapadnutí do kolektivu	Tak to chodí
Slibný začátek	Škola to nepodporuje	Ani tiché hračky	Je uzavřený	Brání se
Znám svého syna	Kladení překážek	Pořád to vysvětluju	Stupňovalo se to	Zakrývání skutečnosti
Takhle to dál nepůjde	Změna asistenta	Má svůj postup	Bylo to těžké	Změna školy
Nic se nedodrhuje	Špatná komunikace	Provokace	Neustálý tlak	Ztráta naděje
Je to jen papír	Předstírání	Nejlepší obrana je útok	Přetlak	Nesetkám se s pochopením
Chybí bezpečný prostor	Další pracovníci	Vyčleňuje ho	Vím, co mu pomáhá	Všechno při starém
Image školy	Šikana	To si nemůžou dovolit	Oni mu nerozumí	Je to o lidech

Zdroj financí	Omezení pobytu	Trestají ho	Má jednoho kamaráda	Umění vcítit se
Ztráta důvěry	Hledání pomoci jinde	Lepší budoucnost	Dá se s tím pracovat	
Ztráta důvěry	Možnosti bez možností	Není to jen můj názor	Vysoké nároky	
	Zahnali mě do kouta		Konec týdne je náročný	
	Rezignace		Hledání pozitivního	

4.2.1 Analýza výpovědi paní Adámkové

Sliby a skutečnost

Ihned po začátku rozhovoru je patrné, že pro paní Adámkovou není tohle téma jednoduché. Po vyslovení první otázky se dlouze nadechla a odpověděla: „*Když bych to řekla...slibovali hory doly a skutek utek.*“ Už tímto výrokem vyjadřuje svou nespokojenost s přístupem školy, což také i dále upřesňuje: „*Bylo mi řečeno ano, že to nebude problém a že budou vycházet vstříc a ve skutečnosti to tak vůbec nebylo.*“

Před nástupem syna do první třídy věřila, že adaptace ve škole proběhne bez větších obtíží. Její důvěru posílilo ujištění ze strany školy: „*Škola mě ujistila, že to bude v pohodě, že nebudou problémy a že s tím počítají.*“ První měsíce skutečně probíhaly podle jejích očekávání: „*První půlrok zvládl dobře, tak ze mě spadl šutr.*“ Zároveň sděluje, že před nástupem do školy pocítovala jisté obavy, jak bude její syn zvládat školní režim: „*...strašně jsem se bála, protože jako vím, jaký Adam je...bála jsem se, že neusedí, že nebude pozorný, věděla jsem, že má ty změny nálad.*“

Zlom nastal v pololetí, kdy se jejímu synovi změnila asistentka, což podle paní Adámkové výrazně přispělo ke zhoršení situace ve škole: „*...ten druhý půlrok to byla katastrofa...*“. Adam měl stanovené doporučení od pedagogicko-psychologické poradny, se kterou spolupracovali, ale postupně zjišťovala, že se jím škola neřídí: „*No vlastně se neplní nic z toho, co nám dala pedagogicko-psychologická poradna...jakože ani drobnosti, co by měl a neměl, jak by se k němu měli chovat...to se ale nekoná...*“. Opatřením, které považovala za zásadní bylo například využívání zklidňujících pomůcek a možnost bezpečného prostoru k odpočinku: „*...no jako měl mít relaxační koutek, ten tam teda neměl...*“. Podle paní Adámkové škola nenaplnovala doporučení poradenského zařízení a neposkytovala synovi odpovídající podporu.

Tento rozpor se projevil i v tom, jak se škola prezentovala navenek: „*Škola se tváří, jakože je nóbl, ale přístup prostě ne...byla jsem ujišťovaná, že s takovýma dětma počítají...*“. Postupně u ní rostly pochybnosti o tom, nakolik škola věnuje pozornost individuálním potřebám jejího syna: „*...prostě jo máme platicího žáka, tak si ho tam necháme a je jedno jak to je...*“. V této chvíli pro ni bylo těžké věřit, že se přístup školy změní: „*...hlavně ta škola, jak se k nám chová, já k ní prostě nemám vůbec důvěru...*“

Na snaze nezáleží

Paní Adámková popisuje, že se v průběhu školního roku objevily překážky v komunikaci se školou, které podle ní komplikovaly řešení vzniklých situací. Jedním z prvních problémů byla absence asistentky, o které nebyla informována: „*První, co se mi nelíbilo, že mi nebylo řečeno, že paní asistentka odchází a Adam ten byl vlastně dva měsíce bez asistenta, aniž bych o tom já věděla.*“ Tato skutečnost ji znepokojila, protože neměla možnost včas reagovat na případné obtíže, které by absence asistenta mohla přinést.

Po nástupu nové asistentky se s ní chtěla osobně sejit, aby se seznámily a navázaly spolupráci: „*...s asistentkou jsem se chtěla sejit vlastně a ona byla ochotná se poradit...*“ K setkání však nedošlo, což pro ni bylo nepochopitelné: „*...byl mi s ní jakýkoli kontakt stopnut...*“ Když se snažila zjistit důvod, bylo jí sděleno, že komunikace je možná pouze za přítomnosti vedení školy: „*...když jsem se s ní chtěla kontaktovat, tak mi bylo vlastně řečeno, že jediné v přítomnosti paní ředitelky nebo paní učitelky...*“ Tato situace se opakovala i v letošním školním roce, kdy syn opět dostal novou asistentku, ale paní Adámková s ní nemohla navázat přímý kontakt: „*...ted' má ve třídě zase někoho nového, ani nevím, jak se jmenuje a kdo to je a znovu osobní setkání neproběhlo a kontakt mi na sebe nedala a jediné přes paní učitelku...*“ Omezenou možnost komunikace s asistentkami vnímala paní Adámková jako komplikaci, protože nevěděla, jakým způsobem se s jejím synem pracuje: „*...komunikace je důležitá, ale taky je taková... já nevím, jak se paní asistentka jmenuje, jestli má nějaké podklady jo... nevím nic...*“

Výše jsme zmínili doporučení od pedagogicko-psychologické poradny, kterou paní Adámková do procesu také zapojila. Požádala odborníky, aby situaci v rámci školy zhodnotili, avšak podle ní samotné šetření neposkytlo reálný obraz: „*...oni tam přijeli a samozřejmě všechno bylo připravené, všechno bylo nahrané, takže...*“ Podobnou zkušenost má i se školní psycholožkou, za kterou její syn pravidelně dochází: „*Má tam školní psycholožku, s tou se vidá jednou za týden... ale výstupy z toho nemám. Nevím, co se tam děje, on mi to nepoví a z druhé strany se to také nedozvím.*“

Další situace, která vyvolala napětí, souvisela se školní družinou. Paní Adámková popisuje, že se zde její syn dostával do konfliktů s ostatními dětmi, které nebyly vždy objektivně posuzovány: „...stejně se to svedlo na Adama, když se něco stalo...“ Vysvětluje, že kvůli snížené frustrační toleranci může její syn reagovat impulzivně: „...třeba děti do něj rýpou a on se vlastně jen brání, a tak prostě bylo, že on zaútočil. Říkala jsem, že to není pravda, že vedle mě stála i učitelka, takže...“ V důsledku těchto událostí se rozhodla, že syn nebude do ranní družiny docházet.

Ve snaze situaci dále řešit požádala o pomoc externí speciální pedagožku, ke které její syn dochází a společně se snažily se školou komunikovat: „Dokonce jsem tam byla i se speciální pedagožkou, a to se nelíbilo paní ředitelce, ta se nás snažila vyštípat.“ Podle paní Adámkové tento krok nevedl ke zlepšení situace, naopak se vztah mezi ní a školou ještě zhoršil. Napětí se dále prohloubilo v souvislosti s blížící se školou v přírodě. Adam se této akce chtěl zúčastnit, avšak paní Adámková vnímala, způsob řešení jeho účasti jako nepřímé vyloučení ze strany školy: „No prostě nám to stopli a vlastně mi paní ředitelka předala papíry o tom, že se neúčastní...“ Škola jí sice nabídla možnosti, jak by mohl na školu v přírodě odjet, avšak podle ní žádná z nich neumožňovala reálnou účast: „To byla prostě fraška, jakože daly mi možnosti, ale vlastně takové, které vedly k tomu, že nikam nejel.“ Jednou z podmínek školy bylo, že by syna dovezla na místo sama, což pro ni nepředstavovalo problém. Hlavní překážkou však byl požadavek, aby vybrala nejvhodnější program pro svého syna, přičemž měla k dispozici pouze obecné informace: „Ale nemohly nás prostě vyčlenit, takže to udělaly tak, že já sama souhlasím s tím, že tam nepojede, protože já jsem nebyla schopná vybrat z nabídek, které vlastně ani nabídky nebyly.“ Rozpis zahrnoval pouze časové bloky – snídaně, dopolední program, oběd a odpolední program – bez bližšího upřesnění konkrétní náplně. Paní Adámková proto nevěděla, na základě čeho by měla vybrat nejvhodnější variantu pro svého syna, což nakonec vedlo k tomu, že se Adam školy v přírodě nezúčastnil.

Paní Adámková se nyní ke škole staví s určitou mírou rezignace některé situace vnímá jako absurdní: „Dneska jsem se chtěla spojit, abychom dostali úkoly...není tam uvedená nová asistentka, jen stará z minulého roku....vlastně pedagogičtí pracovníci tam vůbec nejsou a člověk se nedoví, s kým by mohl komunikovat. Omlouvala jsem Adama na celý dnešní den a má vlastně omluvenou 1., 2., 4. hodinu a třetí nemá, vlastně vůbec nevím, jak ta škola funguje. Přijde mi to už takové vtipné.“

Stejný metr pro všechny

Třídní učitelka byla pro paní Adámkovou hlavní kontaktní osobou při řešení situací spojených se vzděláváním a chováním jejího syna. Postupem času však nabyla dojmu, že třídní učitelka k Adamovi nepřistupuje s ohledem na jeho individuální potřeby a že ho hodnotí stejnými měřítky jako ostatní žáky bez podpůrných opatření. Konkrétním příkladem bylo nedovolení zklidňujících pomůcek při výuce: „...bylo mu to zakázáno s tím, proč by to měl on používat, když to nemůže používat někdo jiný. Měl třeba takové ty gelové přesýpací hodiny, které ho uklidňovaly a prosila jsem je, aby je tam mohl použít...“ Paní Adámková se snažila vysvětlit, že její syn má specifické potřeby a že podobné pomůcky mu umožňují regulovat napětí: „...ze začátku měl fakt problém usedět a ten neklid, aby převedl do těch rukou...“ Předpokládala, že umožnění používání těchto pomůcek by mohlo také snížit pravděpodobnost, že Adam bude během vyučování vyrušovat. Domnívala se také, že by bylo přínosné, aby se po dokončení zadané práce mohl krátce věnovat aktivitě, která ho baví: „...snažila jsem se jim vysvětlit, že pokud chtějí, aby byl pozorný, že to potřebuje nějak ventilovat.“ Jako další variantu navrhovala, že by mohl dostat úkol, který by mu umožnil pohyb po třídě jako například rozdávání pomůcek.

Paní Adámková si je vědoma toho, že se objevují situace, kdy je Adamovo chování náročnější a vyžaduje specifický přístup. Ovšem když se Adam dostal do přetížení, třídní učitelka podle ní volila postup, který nebyl příliš efektivní: „Paní učitelka mi říkala, že za ním všichni chodí, že se ho snaží uchlácholit.“ Podle paní Adámkové v takových chvílích její syn naopak potřebuje klid a prostor, aby se s návalem emocí vyrovnal. Měla dojem, že místo uklidnění docházelo spíše k provokaci: „...to už mi přišlo, že to bylo z její strany jakoby, že ho podněcují k tomu, aby bouchl a prostě aby se ho zbavili, že je nezvladatelný.“ Následně se paní Adámková spolu s externí speciální pedagožkou snažila najít řešení, avšak ke vzájemnému porozumění mezi nimi nedošlo: „Když jsme jí něco řekly, tak prostě po nás vystartovala, bránila se útokem a všechno úplně převracela, takže jsme se nedomluvíly vlastně na ničem.“

Další oblastí, kde paní Adámková vnímala určitou nespolupráci ze strany třídní učitelky, bylo zapojení jejího syna do třídních aktivit: „...co mě hodně mrzí, že se paní učitelka ze všech sil snaží, aby se neúčastnil žádných akcí, přitom je ta třída postavená na tom, že se pořád někam jezdí...“ Podle ní byl Adam ve vztazích se spolužáky v nevýhodě už kvůli své diagnóze a omezená účast na společných aktivitách mu ještě více komplikovala možnost začlenit se do kolektivu. Podobně vnímala i jeho postavení ve třídě. Uvedla situace, kdy měl

být od ostatních dětí oddělen: „...*třeba něco tvořili ve skupinkách a on vlastně tvořit nemohl, protože byl sám, pak ho posadili na konec třídy směrem ke zdi otočeného...*“ Další situací, kterou považovala za problematickou, bylo časté umístování Adama mimo třídu: „...*vlastně ho pořád dávali do kabinetu, i když nic neprovedl... že je vlastně mimo spolužáky, mimo to dění, neví, co se tam děje...*“ Měla obavy, že dlouhodobá izolace by mohla vést k tomu, že si Adam vytvoří negativní vztah ke škole a jeho spolužáci ho budou vnímat jako zvláštního či jiného.

Situace s třídní učitelkou přetrvává i v letošním školním roce, přesto paní Adámková doufá, že by mohlo dojít ke změně: „...*je možnost, že tam ta učitelka prostě nebude a že by dostal někoho jiného...tak jsem si říkala, že to zkusíme vydržet...*“ Dodává také, že její pohled na třídní učitelku není ojedinělý, ačkoliv připouští, že její vlastní zkušenost je ovlivněná emocemi: „*Mně už přišlo, že to už jako špatně nesla a fakt jako hledala podněty, aby ho už další rok neměla. Ale musím říct, že to není jen z mojí hlavy. O prázdninách jsem se setkala i s jinýma maminkama a ony nebyly z ní úplně nadšené. Takže asi nebude chyba jen na naší straně.*“

Za dveřmi

Paní Adámková již dříve sdílela své obavy, jak její syn zvládne přechod do nového prostředí, které pro něj znamenalo mnoho změn – nové prostory, učitele, spolužáky i vyšší nároky na vzdělávání. Přesto hodnotila první měsíce pozitivně, zejména díky tomu, že si Adam rozuměl s první asistentkou: „*Ze začátku jako dobré, tam vlastně nebyly problémy, ale zhruba od té doby, než se mu změnila asistentka z důvodu mateřské.*“ Dobře podle paní Adámkové vnímal i kolektiv spolužáků, kteří ho přijali: „...*děti ho přijaly, všechno bylo v pohodě...*“

Přestože byl Adam mezi spolužáky přijat, paní Adámková popisuje, že se svými pocity ze školy se jí svěřoval jen minimálně: „*On se se mnou o tom bavit nechce...on prostě jak se uzavře, tak k sobě nikoho nepustí.*“ Často bylo pro ni obtížné zjistit, co ve škole skutečně prožívá, a to zejména v situacích, kdy bylo třeba řešit nějaký problém. V průběhu školního roku si začala všimnout změn v jeho postoji ke škole. Zpočátku se do ní těšil, ale postupně jeho nadšení opadávalo: „...*byl nadšený, všechno a potom zlom. Říkal, že paní učitelka je na něho hnusná a že i ostatní děti jsou na něj hnusné, že tam nechce být.*“ Proměna v jeho náladě se postupně začala projevat i doma: „...*už mi brečel doma a už tam nechtěl chodit.*“

Jedním z faktorů, které podle paní Adámkové mohly ke změně přispět, byla již zmíněná výměna asistentky. Adam obtížněji zvládá změny, přizpůsobování se novým podmínkám a také autority, zejména pokud na něj někdo vyvíjí dlouhodobý tlak. Nová asistentka se mu snažila být stále nablízku, což na něj podle paní Adámkové nepůsobilo dobře: „*No vím, že mu nesedla ta asistentka, že za ním pořád chodila a že ji má na každém kroku, což myslím, že bylo zbytečné, aby ho doprovázela i na záchod.*“ Paní Adámková si uvědomuje, že její syn potřebuje jasná pravidla, ale zároveň i určitý prostor. Podle ní je důležité, aby asistentka sledovala jeho projevy a předcházela situacím, kdy může dojít k přetížení a pokud už k němu dojde, měla by mu pomoci zvládnout daný okamžik. Ne ve všech případech však měla pocit, že tomu tak je: „*Pak si mě volali a když jsem se ptala, co se dělo, tak mi bylo řečeno...on už měl svoje nálady, on se tady vztekal, tak mu holčička šla zpívat písničku...*“ Tento přístup považovala za neúčinný a vysvětlila svůj pohled i třídní učitelce: „*...když vy jste vytočená a někdo by vám zpíval písničku, vy byste se uklidnila? (...) a znovu jsem se jí ptala, jestli rozuměl tomu, že Adam v této chvíli potřebuje klid jako.*“ Domnívá se, že efektivnější by bylo, kdyby měl možnost odejít do klidného prostředí: „*...bylo jim řečeno, ať ho nechají v klidu, třeba do nějakého toho koutku nebo na chodbu...*“

Na otázku, zda má ve třídě Adam kamarády, paní Adámková odpovídá: „*...on si s něma vykládá, ale že si s něma nerozumí...*“ Přesto zmínila jednoho spolužáka, se kterým trávil čas i mimo školu: „*Jednoho kamaráda má, byli jsme s ním vlastně přes prázdniny a viděli jsme se párkrát.*“ Vnímá, že její syn se postupně učí lépe pracovat se svými emocemi a reagovat na situace klidněji: „*...ale teď mi přijde, že se posunul o kus dál, že ty situace tolik nehrotí, že se snaží ovládat a líp se soustředit...*“ Stále však obtížně snáší neúspěch nebo prohru: „*...akorát když se mu něco nedaří, tak to dává hodně najevo, že vyrušuje ostatní, třeba bouchá pouzdrem do lavice...*“ Nároky ve škole se někdy projevovaly i na jeho únavě: „*...bylo to pro něj náročné a ze školy chodíval unavený...*“ Adam podle ní vkládá hodně energie do věcí, které ho zajímají, ale tím rychleji se pak vyčerpá. Největší únavu na něm paní Adámková pozorovala vždy ke konci týdne: „*...tak on byl takový hodně vznětlivý, když už měl tu svojí chvíli, což bývalo často ke konci týdne, když už byl takový hodně unavený...*“

Navzdory obtížím si paní Adámková váží toho, že její syn má ve třídě spolužáky, kteří ho přijali, a že se neseťká s šikanou přímo ve třídě: „*...zase na druhou stranu má spolužáky, kteří ho přijali a ve třídě tu šikanu nemá...*“ Vztahy ve třídě se však budou pravděpodobně dál vyvíjet a měnit a tak zůstává otázkou, jak se v nich Adam bude cítit v budoucnu.

Hledání cesty

Pro paní Adámkovou znamenala školní docházka jejího syna nejen “běžné” rodičovské starosti, ale i hledání způsobů, jak zajistit, aby se ve škole cítil dobře. I když jí v mnohém pomáhají prarodiče, jako samoživitelka nese veškerou zodpovědnost za řešení situací spojených se svým synem. Často měla pocit, že na to zůstává sama, a proto se snažila hledat podporu nejen pro Adama, ale i pro sebe: „...požádala jsem i speciální pedagožku, aby šla se mnou, protože jsem tam nechtěla jít samotná...“. Během rozhovoru bylo patrné, jak se v ní střídají různé emoce – chvíle rozhořčení se prolínaly s okamžiky smutku a bezradnosti. Silně v ní rezonovala zejména situace, kdy byla svědkem toho, jak jejího syna provokoval spolužák: „Ale opravdu i přede mnou do něj začal rýpat nějaký klučik, tak jsem mu říkala, jestli mu to přijde jako normální, jako před rodičem, a on na mě: A co mi můžete? Jako opravdu, co mu můžu? Jako můžu to říct jemu, můžu to říct učitelce, ale co on z toho že? Jako v dnešní době, co fakt můžu že?“ Přesto se snaží Adama připravit na podobné situace a učit ho, jak na ně reagovat: „Já jsem Adamovi řekla, když se mu něco takového bude dít, ať nahlas řekne, že se mu to prostě nelíbí a ať prostě i ostatní vidí nebo slyší, že jeho prostě někdo provokuje, že jako nic jiného asi nezmůže. Jako aby si to nechal líbit, taky nechci, ale když se brání, je agresor zase on.“ Její syn je tak často stavěn do jedné ze dvou rolí – buď je vnímám jako oběť nebo jako agresor. V těchto chvílích by se ráda obrátila na školu, ale nemá pocit, že by v třídní učitelce či asistentce našla pochopení. Sama se proto potýká s dilematem, jak synovi vysvětlit, že má respektovat autority, i když on vůči sobě pociťuje nespravedlnost: „...jako nemůžu mu prostě říct, co si myslím o paní učitelce, musím mu říct, že musí učitelku respektovat, i když svým způsobem má on pravdu.“

Snažila se hledat i jiná řešení – jedním z nich byla možnost přestupu na jinou školu: „Obvolávala jsem všechny školy...“. Zpočátku to vypadalo nadějně, ale jakmile zmínila, že její syn potřebuje podporu asistenta, oslovené školy její žádost začaly odmítat: „...pokud jim člověk řekne o přestupu dítěte, tak ano, ale pokud má dítě nějaké specifické vzdělávací potřeby nebo asistenta, tak okamžitě ne. Takže tady jsem nepochodila a zůstal tam, kde je.“ Postupem času tedy musela přijmout, že možnost změny je velmi omezená. Při zpětném hodnocení celé situace si klade otázku, nakolik se na komplikacích podílí přístup konkrétní třídní učitelky: „Já teda nevím, jestli jsem fakt já narazila na špatnou učitelku, která k tomu nemá pochopení, a tím se to celé zhoršuje ta situace...“ Popisuje, že ačkoliv se někdy zdá, že se situace ve škole uklidňuje, může stačit jeden špatný den, aby se vše vrátilo do starých kolejí: „Letos ho v komunikačním deníku pořád chválí, jako neříkám, že by nebyla hodina,

kdyby vlastně něco neudělal. Akorát včera (pondělí), že prostě byl podrážděný a že mají jít ve čtvrtek do knihovny a že ho tam nevezmou. Jenom kvůli jednomu dni, kdy byl podrážděný, že ho tam nevezmou, i když ho teď chválí měsíc a něco jo.“ Má proto pocit, že i když se její syn snaží, při sebemenším prohřešku se mu uzavírají možnosti, které ostatní děti mají.

Na otázku, co by se podle ní mělo změnit, odpovídá jednoduše: *„Přístup. Lidský přístup. Jako pokud člověk nechce, tak může být odborník jaký chce, ten odborný se dá nastudovat, načíst, ale jako vycítit, co ten druhý potřebuje, a nejen jet prostě proti němu.“* Tímto výrokem paní Adámková sděluje, co jí v přístupu ke jejímu synovi nejvíce chybí – porozumění a snaha hledat řešení místo vytváření dalších překážek.

4.3 Rozhovor s paní Benjamínovou

Paní Benjamínová s manželem a synem Benjamínem žije v menší obci ve Zlínském kraji. Specifických projevů v chování svého syna si paní Benjamínová všimla již v době, kdy docházel do předškolního zařízení. Aspergerův syndrom mu byl diagnostikován v 5 letech. V současnosti navštěvuje druhou třídu základní školy ve spádové oblasti svého bydliště. Má podpůrné opatření třetího stupně s podporou asistenta pedagoga. Rozhovor se uskutečnil v podvečer po práci paní Benjamínové v prostředí kavárny. Paní Benjamínová působila během rozhovoru klidně a na žádnou otázku neměla problém odpovědět.

Tabulka 2: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru identifikována

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
<i>Mělo to být jinak</i>	<i>Mluvit nestačí</i>	<i>Jiný, ne horší</i>	<i>Informovanost jako klíč</i>
Podtéma	Podtéma	Podtéma	Podtéma
Špatná zkušenost	Sdělení bez obsahu	Nadšení	Rodičovství
Realita je jiná	Oni ho vyléčí	Nadaný žák	Ztráta iluzí
Nečekala jsem to	Nerespektování potřeb	Chtěl pomáhat	Nemůžu ho ochránit
Překážky	Nevyslyší mě	Nedostal šanci	Stabilita
Potřebuje svůj čas	Nic to nemění	Oddělený od kolektivu	Děti přibývá
Jsou neústupní	Ignorování individuality	Bojí se ho	Informovanost
Mění se	Afekty	Neumí to zpracovat	Osvěta
Musíte chtít	Neznám celou pravdu	Nese to s sebou	Předcházení nedorozumění
Prevence	Víc se nedozvím	Přátelství ze školky	Předání dětem
Chtěla jsem spolupracovat	Nezajímá je to	Nestačí jim	
Dobrý student	Odmítnutí pomoci	Význam slov	

Nevím proč to nejde	Zkoumání možností	Sám	
Nevěří nám	Počkám	Mluvíme spolu	
Bez hlubšího zájmu		Vytěsnění	
Udělají, co musí		Jiné vnímání	

4.3.1 Analýza výpovědi paní Benjamínové

Mělo to být jinak

Když se paní Benjamínová ohlíží za dosavadní zkušenosti, která se týká vzdělávání jejího syna, přiznává, že realita neodpovídá jejím původním představám: „...*ta zkušenost abych pravdu řekla, není moc dobrá.*“ Do určité míry to přisuzuje tomu, že výběru školy věnovala značnou pozornost a očekávala, že se zde bude s dětmi s PAS pracovat systematicky: „*Já jsem věděla, že tam přímo mají zkušenosti s PAS, takže jsem do toho šla s tím, že to tam prostě zvládnou, že to bude fungovat...*“ Ihned na začátku školního roku však narazila na první komplikace – to, na čem se se školou původně domluvila, se neudálo. Což také dále konkretizovala: „*Když vám to upřesním, Benjamín se dostal k jiné paní učitelce, k jiné paní asistentce, a prostě to asi bylo i tím, nebo předpokládám, že to bylo tím, že proto to tam nějakým stylem nefungovalo.*“

Už jen každodenní docházení do školy představuje pro jejího syna výzvu, a to nejen kvůli výuce, ale zejména kvůli běžným situacím, kterým se ve škole nevyhne: „*Náročných je pro něj spousta situací, už jenom příchod do školy...*“ Jako příklady uvádí hluk v šatně, ostré světlo zářivek, množství dětí při přesunech do třídy nebo mokré prostředí v deštivých dnech. Z tohoto důvodu se snažila domluvit pro svého syna drobné úpravy, které by mu pomohly ranní situaci lépe zvládat: „...*snažila jsem se dojednat, aby mohl přijít dřív, tak aby si všechno mohl vysvléct a nachystat sám...*“ Škola však zůstala v tomto ohledu neústupná a žádné individuální úpravy nedovolila: „...*nebylo to umožněno, protože škola se otevírá až od a když jsem se vlastně snažila vyjednat pozdější, tak taky ne, protože už je zase po zvonění*“ Paní Benjamínová měla pocit, že i relativně jednoduchá opatření, která by jejímu synovi usnadnila pobyt ve škole, nejsou přijímána s pochopením.

To, co ji ale znepokojilo nejvíce, byly zejména změny v chování u jejího syna: „...*vidím, jak se zhoršil v tom chování, v afektech, v sociální obecně...*“ Samozřejmě si byla vědoma toho, že nástup do školy přinesl řadu nových nároků, na které si musel Benjamín zvykat. Proto jeho projevy nepřisuzovala jedné konkrétní situaci, ale vnímala je jako důsledek celkového nastavení prostředí. Její syn má také vypracovaný IVP, který obsahuje určitá opatření, ale ty

se podle ní v praxi ne vždy daří naplňovat: „*Neříkám, že by nedělali nic, mají i pomůcky, které využívají k výuce, ale já mám pocit, že kdyby chtěli, tak by to mohlo fungovat líp.*“ Jeho změny v chování se projevují kromě školy také v domácím prostředí, proto je podle paní Benjamínové důležité zaměřit se na prevenci: „*...myslím, že kdyby se s ním dobře pracovalo v té škole, tak tomu jde předcházet...*“

V návaznosti na situace ve škole vyhledávala také spolupráci se speciálním pedagogem a školním psychologem. Podle paní Benjamínové se snaha navázat spolupráci nesetkala příliš s úspěchem: „*Já jsem se pokoušela spolupráci navázat, ale nebylo mi to nějak ze strany školy umožněno.*“ Hlavním argumentem ze strany školy bylo, že její syn nemá potíže s učením a speciální pedagog se zaměřuje především na tuto oblast: „*...nemá výukové problémy jako takové a s učením nejsou problémy, takže ten speciální pedagog údajně podle tvrzení paní ředitelky nemůže nebo nechťejí oni.*“ Spolupráce se školní psycholožkou sice probíhá, ale paní Benjamínová ji nepovažuje za příliš přínosnou, především z toho důvodu, že její syn se během setkání necítí dobře: „*Spolupráce není příliš dobrá, protože Benjamín si k paní psycholožce, která tam je, nezískal důvěru... ta paní psycholožka je taková asi odtažitá, moc nevěří tomu, že nějaký Asperger vlastně vůbec existuje.*“ Vnímala, že mezi nimi nevznikl bližší vztah, což i dále ovlivnilo synovu ochotu s paní psycholožkou spolupracovat.

Situaci jejího syna se tak dále snažila řešit i s vedením školy, které ji opět ujistilo, že škola má s dětmi s PAS zkušenosti: „*...paní ředitelka mi řekla, což jsem tak nějak očekávala, že škola ty zkušenosti má, a když jsem narážela na to, že zrovna tito pedagogičtí pracovníci, které moje dítě má, tyto zkušenosti nemají, tak mi bylo sděleno, že určitě a že jim informace byly předány od těch, kteří vlastně před tím pracovali s podobným dítětem.*“ Přesto však měla pochybnosti, zda jsou tyto zkušenosti přenášeny do práce s jejím synem.

Poté se obrátila i na SPC, se kterými již dříve spolupracovala: „*...řešila jsem to vlastně s SPC, ale to víte... oni tam přijdou, něco jim řeknou, dají jim papír, ale vždycky je to o tom přístupu těch pedagogů.*“ Podpůrná opatření tedy podle paní Benjamínové existují formálně, ale jejich naplnění podle ní závisí především na přístupu a ochotě pedagogů a dalších odborných pracovníků. I když některé možnosti podpory ze strany školy zatím nevyšly podle jejích představ, nadále hledá další cesty, jak synovi školní docházku co nejvíce usnadnit.

Mluvit nestačí

Paní Benjamínová pravidelně komunikuje s třídní učitelkou i asistentkou, komunikace probíhá především při vyzvedávání syna a také prostřednictvím komunikačního deníku. Přesto má dojem, že tato komunikace není zcela efektivní: „*Komunikace je pravidelná, ale neříkám, že účinná.*“ Když se jí ptáme proč, odpovídá: „*...myslím, že ze strany asistentky panují takové pochybnosti, i jsem říkala vlastně o té psycholožce, že nevěří o tom, že tam nějaký ten handicap je...*“ Má tak pocit, že neustále musí obhajovat individuální potřeby svého syna: „*...tak vám to řeknu, oni se z něho snaží vychovat zdravého normálního člověka.*“

Jedním z nejčastějších témat, která s asistentkou řeší, jsou přestávky. Pro jejího syna představují přestávky značnou zátěž, protože je vystaven mnoha stresovým faktorům: „*Hodně ho ruší ten hluk, on chce mít ten svůj klid, najíst se a připravit se na tu další hodinu...*“ Proto se snažila vyjednat, aby mohl během velké přestávky trávit čas v družině, kde by měl více soukromí: „*...i když jsem je prosila, aby ho paní asistentka vzala aspoň o té velké přestávce do družiny, kde nikdo není, aby se mohl v klidu najíst a uvolnit se, nebylo nám to umožněno.*“ Přestože toto opatření bylo zohledněno i v IVP, paní Benjamínová sděluje, že se neuskutečňuje: „*...ale stejně, oni to tam tenkrát upravili, ale prostě pořád je to jen papír, který leží ve složkách (...) ale abych je jen nepomlouvala, je z toho minimálně ten asistent pedagoga...*“ Asistentka ale potřebu klidnějšího prostředí během přestávek nevidí jako nutnost: „*...bylo mi sděleno, že to není potřeba z jejího úhlu pohledu, ona to mi řekla tak jako no a co, všichni to zvládají a ať si zvyká.*“ Tento přístup paní Benjamínovou překvapil, protože očekávala větší pochopení v souvislosti se speciálními potřebami svého syna a zároveň upozorňovala na to, že pobyt v tomto prostředí může přispívat ke stavu přetížení.

Dále popisuje, jak může vypadat afektový stav u jejího syna: „*...začíná to nějakými výkřiky, ale potom je tam prostě i sebepoškozování, různé tlučení do lavice a do věcí, nebo se rozbíhá hlavou proti tobě. Ty afekty mohou být menší i ty velké.*“ Často si důsledků těchto stavů všimne až zpětně, když na Benjamínovi vidí modřiny nebo škrábance, nebo když se o tom dozví z deníku od asistentky: „*...tak mi to píše asistentka do deníku, ale taky nemůžu vědět, jestli mi to tam napíše všechno nebo je to jen část toho...*“ Aby mohla lépe porozumět tomu, co se ve škole děje, snaží se asistentky doptávat na okolnosti těchto situací: „*...já po ní žádám, aby mi celou situaci, kdy to vzniklo popsala, ale ke mně se vždycky dostane jen měl záchvat takový a takový bez toho, aniž by někdo sledoval, co tomu předchází.*“ Z jejího

popisu vyplývá, že škola věnuje více pozornosti samotnému afektu než hledání příčin: „...*abychom příště věděli, jak tomu předejít, tomu prostě nikdo nevěnuje pozornost...*“

Vedle komunikace s asistentkou se snažila otevřít širší debatu o tom, jak děti s PAS vnímají různé situace, protože se o tuto problematiku sama aktivně zajímá. Chtěla tyto informace předat i ostatním rodičům, ale setkala se s odmítavým postojem třídní učitelky: „...*s tím prostě třídní učitelka nesouhlasila, nechtěla to ani ostatním rodičům předat a když jsem to vlastně na prvních schůzkách nadnesla já, že by zde byla ta možnost, tak ona prostě řekla, že nebyla a ať si kdyžtak seženeme vlastní prostory, no tak to tím způsobem padlo.*“ Toto odmítnutí ji utvrdilo v tom, že snaha o osvětu v rámci školy nebude snadná.

Na základě výše uvedených událostí uvažovala paní Benjamínová i o změně školy, ale po rozhovorech s dalšími rodiči a návštěvě jiných škol získala dojem, že situace je všude podobná: „...*vždycky mi to přijde, že to vlastně všude stejné. Ne že si člověk řekne tato škola je dobrá a tato špatná, ale vždycky je to o tom přístupu toho učitele a asistenta, kteří ve třídě jsou.*“ Přesto si uchovává naději, že se situace změní: „...*moje naděje je taková, že se jim ve 4. třídě změní třídní učitel nebo i asistent a třeba tam bude ten přístup jiný...*“

Jiný, ne horší

Paní Benjamínová si živě vybavuje, jak byl její syn nadšený z budoucího nástupu do školy, jelikož už dříve projevil své nadání a mnoho věcí uměl: „...*v té době už uměl číst, psát, počítat, takže se do té školy velmi výrazně těšil.*“ Paní Benjamínová ho podporovala nejen v učení, ale i v představě, že by mohl pomáhat ostatním: „...*bude nápomocný dětem, které s tím učením budou nějakým stylem bojovat a ukázat jim, že i když má svoje specifika, může být přínosem.*“ Tyto pocity nadšení ale brzy vystřídalo zklamání, a to jak z pohledu Benjamína tak paní Benjamínové: „...*vlastně to bylo i pro mě zklamání, protože když on tohle zvládal, tak jsme mysleli, že budou vlastně ty jeho sociální dovednosti třeba tímto posilovat, tím že mu umožní, aby někomu pomohl, ukázal, přečetl...*“ Vnímala tuto možnost jako cestu k podpoře sociálních dovedností, ovšem místo aktivního zapojení do kolektivu byl Benjamín často oddělován: „...*Separovali ho vlastně na jedno místo – budeš sedět tady a dávali mu úkoly navíc – protože tohle zvládáš, tak ti dáme úkol navíc.*“

Když se paní Benjamínová dotazovala, proč musí sedět sám, dostala odpověď, která ji zaskočila: „...*z důvodu toho, že má ty záchvaty, aby někoho neohrozil, protože něčím třeba bouchne...*“ Přestože chápe, že je potřeba zajistit bezpečí ve třídě, nesouhlasí s tím, že by Benjamín představoval nebezpečí pro ostatní děti: „...*když se objeví agresivita, tak jen vůči*

sobě.“ Podle paní Benjamínové tento přístup nejen že nepodporuje synovo začlenění do kolektivu, ale dokonce ho samotného utvrzuje v tom, že je jiný: „*Myslím, že se to s ním od té první třídy táhne, že místo toho, aby mohl pomoci a stal se třeba pro ně nějakou inspirací nebo přínosem, tak z něj udělali toho, co sedí v koutě, dělá něco, co my neumíme, a je divnější.*“ Má pocit, že tyto situace vedly k určitému nálepkování jejího syna, což dále ovlivňuje i jeho vztahy se spolužáky.

Zpočátku měl mezi spolužáky několik dětí, které znal už ze školky, což paní Benjamínová vnímala jako pozitivum: „*...takže měl tam známé a se dvěma dětma se kamarádil.*“ Postupně se však vztahy proměnily a ostatní děti si začaly vytvářet nová přátelství: „*...v průběhu se vlastně ty “zdravé” děti dokázaly skamarádit i s dalšíma dětma, tak se tím Benjamín stal jako takovým vyčleněným.*“ Obtížné je pro něj i samotné chápání toho, co přátelství znamená: „*...pro něj je kamarád každý, kdo se k němu nějak hezky zachová, kdo mu něco pěkného řekne, to pro něho znamená slovo kamarád...*“ Přestože ve škole tráví čas mezi dětmi, paní Benjamínová se domnívá, že mu chybí blízký kamarád, se kterým by trávil čas i mimo školu: „*...že by měl kamaráda, kdo by za ním šel a trávil s ním čas, to tam určitě není.*“ Při vyprávění o situaci s kamarády se v hlase paní Benjamínové projevoval smutek, protože vidí, jak se její syn postupně ocitá sám na okraji kolektivu.

Se svým synem se často snaží mluvit o tom, co ve škole prožívá, zejména když dojde k nějakému afektu, ale Benjamín je v tomto ohledu velmi uzavřený: „*...má tu tendenci, nechci to říct...*“ Domnívá se však, že nejde jen o neochotu sdílet své pocity, ale spíše o to, že si na některé situace jednoduše nedokáže vzpomenout: „*Myslím, že u něho je to tak, že prostě zapomene, vytěsni, co se stalo...*“ Tento problém je ještě umocněn tím, že paní Benjamínová nemá vždy úplné informace k situacím, které se odehrávají ve škole. Opakovaně se snažila vysvětlit, že by bylo důležité nejen předcházet a pracovat s projevy jeho chování, ale také vysvětlit jeho spolužákům, proč na některé situace reaguje jinak: „*Tak aby pochopily, že není jiný, že by byl prostě zlý, ale že prostě jeho vnímání je natolik jiné, že může reagovat v obvyklých situacích jinak, než reagujeme my.*“

Během rozhovoru je patrné, že paní Benjamínové velmi záleží na tom, aby byl její syn součástí kolektivu a rozvíjel vztahy s vrstevníky. Vnímá však, že jeho individuální potřeby nebyly od začátku dostatečně respektovány, což mu také může ztěžovat navazování přátelství.

Informovanost jako klíč

Na otázku, jak se ohledně celé této situace cítí, paní Benjamínová odpovídá stručně: „*Pro mě je to velmi náročné.*“ Po této odpovědi se odmlčela a dál nic nedodala. Z jejího vyprávění je zřejmé, že se dlouhodobě snažila zajistit pro svého syna co nejlepší podmínky. Paní Benjamínová sice působí smířeně se stávající situací, ale ne proto, že by ji vnímala jako ideální, ale spíše proto, že nyní nevidí jiné možnosti, jak to zlepšit.

Její obavy se ale upínají k budoucnosti, kdy se rozdíly mezi dětmi mohou prohlubovat: „*...už teď vím, že je to vlastně svým způsobem pokažené, ať jsem o tom přemýšlela, jak jsem přemýšlela, tak jakékoli přemístění jinam by stejně nikam nevedlo.*“ Tato slova naznačují, že možnost změny školy pro ni byla skutečně velkým dilematem. Přesto dospěla k závěru, že přechod na jinou školu by pravděpodobně nepřinesl očekávané zlepšení: „*...všude vlastně může narazit na lidi, kteří se k němu nebudou umět chovat, takže když bych ho přesunula jinam, tak stejně mám pocit, že bych si moc nepomohla...*“ Kromě obav ze stejného přístupu na jiných školách ji od tohoto kroku odrazovalo i vědomí, že by to pro jejího syna znamenalo ztrátu známého prostředí a nutnost opět se adaptovat, což vnímá jako velké riziko: „*...tady je aspoň mezi dětma, které ho už znají a nebude si muset zvykat na nový kolektiv...*“ Proto se rozhodla soustředit spíše na hledání možností, jak mu školní docházku co nejvíce usnadnit, než riskovat zásadní změnu, která by mohla přinést nové komplikace.

Paní Benjamínová vyjadřuje také určitou míru pochopení vůči pedagogickým pracovníkům a uznává, že problematika PAS je jen jednou z mnoha výzev, se kterými se ve své práci setkávají: „*Já chápu, že toho mají taky moc, že PAS není jediná diagnóza...*“ Zároveň ale upozorňuje na to, že počet těchto dětí v běžných školách narůstá, a proto by bylo žádoucí, aby se pedagogičtí pracovníci lépe připravili na práci s dětmi s PAS: „*...mohl by to být jejich zájem si o tom něco zjistit a být nějakým způsobem informovaný o tom, co těm dětem může dělat zle...*“

Když se jí tudíž ptáme, co by se podle ní mělo zlepšit, bez váhání sděluje: „*...myslím, že kdyby byli více informovaní a kdyby měli větší zájem se o tom něco dozvědět, tak možná jejich přístup by byl lepší.*“ Věří, že by se tímto mohlo předejít mnoha nedorozuměním, která často pramení spíše z neznalosti: „*...aby neměli potom názor, že já rožnu a on schválně zuří, jako tak to opravdu není, mu to světlo opravdu dělá zle, lidé to mnohdy nedokážou pochopit.*“ Už dříve se snažila šířit povědomí o PAS alespoň mezi rodiči spolužáků svého syna, když navrhovala třídní učitelce mimořádné schůzky. Chtěla, aby si rodiče prostřednictvím zážitkových aktivit sami vyzkoušeli situace, které mohou být pro děti s PAS náročné: „*...zkusili si různé hmatové věci, stav přetížení, aby to mohli doma svým dětem vysvětlit...*“

Věřila, že pokud by i rodiče lépe pochopili tyto rozdíly ve vnímání, mohli by svým dětem lépe vysvětlit, proč se jejich spolužák v některých situacích chová jinak. Zároveň doufá, že s rostoucím povědomím o problematice PAS se přístup okolí postupně změní a už nebude nutné tolik obhajovat individuální potřeby nejen jejího syna ale i ostatních dětí s PAS.

4.4 Rozhovor s paní Ctiradovou

Rozhovor s paní Ctiradovou byl velmi dynamický a plný emocí. Často se vracela k některým tématům, což ovlivnilo plynulost výpovědi a někdy ztěžovalo možnost doptávat se na podrobnosti, rozhovor byl také předčasně přerušen naléhavým hovorem. Ctirad navštěvuje třetí třídu základní školy ve Zlínském kraji, školu se rodina rozhodla změnit jedenkrát. Aspergerův syndrom mu byl diagnostikován krátce před nástupem do první třídy, do školy tak nastupoval s podpůrným opatřením čtvrtého stupně a podporou asistenta pedagoga.

Tabulka 3: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru identifikována

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
<i>Nepochopení</i>	<i>Každý po svém</i>	<i>Na hraně</i>	<i>Proti proudu</i>
Podtéma	Podtéma	Podtéma	Podtéma
Postoj rodiče	Fungovalo to	Smyslové vnímání	Je to vyčerpávající
Půl na půl	Nesli jsme to těžce	Jen já to poznám	Uráží mě to
Nepochopení	Nebyli jsme spokojeni	S odstupem	Mám toho dost
Neznalost neomlouvá	Teorie nestačí	Má výčitky	K čemu to je
Nic to není	Každé dítě je jiné	Úzkost	Je to o penězích
Zamlčování	Nezvládají základy	Zklidnění	Jen na oko
Strach ze školy	Zahlcení	Kontinuita prostředí	Zeptejte se rodičů
Nikdo mě neposlouchá	Informace je nezajímají	Nezkusí to	Kontrola financí
Je jim to jedno	On to zvládne	Vyhovuje mu to	
	Přístup	Nepamatuje si	

4.4.1 Analýza výpovědi paní Ctiradové

Nepochopení

Od začátku rozhovoru je zřejmé, že téma vzdělávání jejího syna vyvolává v paní Ctiradové silné emoce. Již v úvodu jasně vyjadřuje svůj postoj ke školnímu systému, když říká: „*Je to špatné! Já vám to řeknu takto, z pohledu pečujícího rodiče o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je to státní školství velice smutné!*“ Dozvídáme se, že její syn v minulém školním roce změnil školu v naději, že se situace zlepší, avšak paní Ctiradová vnímá, že změna

nepřinesla zásadní úlevu. Naznačuje, že k určitému zlepšení sice došlo, ale v omezené míře: „*Nevyhovuje nám to, takhle jako vyhovuje, ale jen částečně.*“ Přestože nová škola přistupuje k synovi odlišně, podle paní Ctiradové ani zde nejsou jeho individuální potřeby zohledněny: „*Pochopení té školy je jen do té míry, dokud je pedagožka ochotná uchopit neuchopitelnost autismu.*“ Z jejího pohledu je hlavním problémem to, že škola nevěnuje jeho reakcím dostatečnou pozornost a nedokáže přesně odhadnout, co její syn prožívá. To podle ní často vede ke stavům přetížení: „*...oni nejsou schopni to vyhodnotit a zaměňují to s nervozitou*“, dále paní Ctiradová dodává: „*a ve finále vám řeknou no on byl jenom plačtivý, on tam natahoval...*“ Paní Ctiradová by proto uvítala, kdyby škola nejen reagovala na stavy přetížení, ale dokázala jim předcházet.

Důležitým tématem je pro paní Ctiradovou také otázka komunikace. Má pocit, že informace, které dostává, nejsou úplné a dozvídá se tak jen část skutečnosti: „*Ne oni mi nikdy nevolali a oni to vždycky jen popírali, že tam k něčemu došlo!*“ Na základě změn v chování u jejího syna vnímá, že školní prostředí na něj má výrazný vliv: „*Jako rozumíte, pokud dítě vyjde ze školy a zhroutí se vám, tak je asi něco špatně, pokud se začínáte blížit ke škole a dítě chytá emoční zkratky, tak je něco špatně.*“ Ve snaze situaci zlepšit podnikla paní Ctiradová řadu kroků: „*Zkoušela jsem naprosto všechno. Já jsem zkoušela komunikovat s SPC, s třídní učitelkou, zkoušela jsem si dávat soukromé schůzky s asistentkou, zkoušela jsem si sjednat schůzku s ředitelkou.*“ Přesto její snahy nevedly k výsledku: „*Všechno to bylo katastrofické házení hrachu na stěnu. Oni si stále melou své, oni to dítě nechápou. Tomu klasickému školství to bylo úplně jedno, jak na tom to dítě je.*“ Tento opakovaný neúspěch ji přivedl k přesvědčení, že zlepšení situace by mohlo nastat až v případě, pokud by škola více spolupracovala s rodiči.

Každý po svém

Ctirad má ve své třídě kromě třídní učitelky také asistentku. Podle paní Ctiradové byla situace po nástupu do nové školy zpočátku stabilnější. Ke zhoršení došlo ve chvíli, kdy se Ctiradovi změnila asistentka. Do té doby, jak sama popisuje, spolupráce fungovala: „*...dokud tam byla ta jiná paní asistentka ještě, tak to nějak držela ve svých rukou, kdy ta spolupráce byla fantastická...*“ Po nástupu nové asistentky však podle ní nastal zásadní zlom: „*...ale po jejím odchodu bohužel to bylo katastrofické...*“ Novou asistentku hodnotí kriticky, přičemž si sama uvědomuje sílu svých slov: „*...nová paní asistentka naprosto nekompetentní, sice mi tam, teď řeknu škaredě – blábolila naučené věty.*“ Domnívá se, že teoretická příprava nestačí k tomu, aby mohla efektivně pracovat s jejím synem: „*...ona*

měla nějaké kurzy a něco naučené, ale je naprostý rozdíl, když jako pracujete s dítětem, které má oční vadu nebo mentální postižení a je to naprosto diametrálně rozdílné.“ V této souvislosti se odkazuje také na IVP: *„K čemu mi je luxusně vypracovaný IVP, když oni vlastně nechápou, jak mají s tím dítětem mluvit!“* Má proto dojem, že změna asistentky byla jedním z klíčových momentů, které negativně ovlivnily Ctiradovo fungování ve škole.

Podobné obavy vyjadřuje i ve vztahu k třídní učitelce. Vnímá, že Ctirad je z její strany nadměrně zatěžován: *„To dítě bylo zahlceno jejíma informacema, absolutně se v tom ztratilo.“* Také se jí dotklo, když třídní učitelka projevila neznalost ohledně jeho vývojové poruchy řeči: *„...a není ani schopná si přečíst, že to dítě má vývojovou dysfázii...“* Jako problematické vnímá i některé situace ve výuce. Popisuje například moment, kdy byl Ctirad zařazen do aktivity, při níž si děti měly zavázat oči: *„No teď jsem řešila, že si při nějakých aktivitách měli zavázat oči, říkala jsem jim nezavazujte mu ty oči, ale učitelka trvala na tom, že on to zvládne.“* Vysvětluje, že cizí doteky nebo zakrytí očí mohou u jejího syna vyvolat silnou emoční reakci. Paní Ctiradová sděluje, že pokud pedagogičtí pracovníci nebudou mít dostatek pochopení pro vnímání dětí s PAS, může být pro ně školní prostředí stresující: *„...pokud tyhle lidi nemají pochopení nebo zkušenost s takovými dětmi, tak jsme prostě v háji.“* Postupně tak vnímá, že její důvěra ve školní systém slábne.

Dopady celkové situace ve škole se podle ní promítají do psychického zdraví jejího syna. Popisuje, že úzkosti spojené se školou bylo nutné řešit s pedopsychiatrem, což vedlo k navýšení medikace: *„...jediným výsledkem bylo navýšení medikace...“* Nejvíce ji znepokojuje, že tyto potíže mohou ovlivnit nejen jeho psychickou pohodu, ale i celkový vývoj.

Na hraně

Paní Ctiradová popisuje svého syna jako velmi citlivého na řadu faktorů: *„...začíná mu vadit všechno, i takové banality jako je pohled učitele nebo špatně zvolená věta.“* Vnímá, že jeho senzitivita se v poslední době prohloubila, a i drobné situace, které dříve zvládal, jsou pro něj nyní náročné. Paní Ctiradová také sděluje, že jeho “varovné signály” jsou pro okolí někdy obtížně čitelné: *„Jako já to chápu, že to je těžké na dítěti poznat, které naprosto klame tělem a opravdu nikdo, ani Ctirad sám, neví, co pro něj bude nepřekonatelný problém, že je schopný se vnitřně zhroutit.“* Jedním z hlavních důvodů, proč je podle ní složité porozumět tomu, co prožívá, je skutečnost, že o svých zážitcích nedokáže mluvit. Některé situace si sice uvědomuje hned, jiné ale zpracovává delší dobu: *„Jako takto, on některé věci je schopen sdílet ihned, některé věci je schopen sdílet s odstupem, ale ten odstup je závislý na míře*

potřeby zpracovat ten prožitek.“ Jako konkrétní příklad uvádí, že se dosud nevyrovnal s odchodem asistentky na konci minulého školního roku a celou situaci si stále dává za vinu: „*On to bral jako svoje selhání (...) jakože se asi nechoval dobře a proto odešla.*“ Prožívání úzkostí se podle paní Ctiradové projevuje i fyzicky: „*...vytěšňování stolice a moči, on ve škole nepil, nechtěl mluvit a začali mu gradovat fobie.*“

Když přemýšlí nad tím, co by mohlo Ctiradovi pomoci, zmiňuje důležitost bezpečného prostředí a stability: „*...Ctirada uklidňuje, že má některé věci stejné jako doma...*“, paní Ctiradová se na chvíli odmlčela a následně uvedla: „*...a vlastně v té chvíli, kdy se emočně hroutí, má něco, co zná a připomíná mu domov a použije to jako takový hromosvod.*“ Zároveň paní Ctiradová měla zájem o to, aby si mohl naopak některé prvky ze školy přenést do domů a vytvořit tak propojení mezi oběma prostředími: „*...tam jde vlastně o to, že i ten rodič chce sladit krok s tou školou...*“ Tuto možnost ovšem ze strany školy postrádá: „*...a to mu škola neumožňuje a ani mu nedá prostor.*“ Domnívá se, že právě možnost propojit domácí a školní prostředí by mohla Ctiradovi pomoci zvládat náročné situace lépe, protože by se i ve škole mohl cítit bezpečněji.

Na dotaz, zda si ve třídě našel kamarády, paní Ctiradová odpovídá, že se s ostatními dětmi příliš nestýká, protože má jiné zájmy a o kontakt s nimi ani aktivně neusiluje: „*No když už se s někým baví, tak spíš jen povrchně, on má jiné zájmy než oni.*“ O dění ve škole se spolu snaží mluvit, ale často narážejí na překážku, že si některé situace nevybavuje: „*No pochopitelně že mluvíme, ale to je právě ono – on často neví, co se tam dělo, kvůli těm emočním zkratům si to prostě nepamatuje.*“ To podle ní ztěžuje i možnost pomoci mu zpětně reflektovat situace, které zažil.

Proti proudu

Když se paní Ctiradové ptáme, jak celou situaci prožívá ona, zmiňuje především náročné chvíle, které zažívá v souvislosti se školou. Za nejnáročnější považuje ty, kdy se Ctiradovo přetížení ve škole přenáší i do domácího prostředí a ona pak musí synovi poskytnout výraznou podporu: „*...já bych nejradši vzala telefon a zavolala dotyčné osobě, že moc děkuji, mám plné ruce práce, zničenou noc a kolik snahy to stojí mě i Ctirada, aby se ty rozkolísané emoce daly do normálu.*“ Zároveň vnímá postoj školy jako neúctu k její roli rodiče: „*...to bylo že si ze mě dělají blázny. To je výsměch tomu rodiči.*“ Kriticky hodnotí i jejich postoj k odborným posudkům, které podle ní nejsou dostatečně respektovány: „*...ted' to řeknu škaredě, jenom magistra pedagogiky řekne, že si nemyslí, že je to autismus, i když viděla ty odborné zprávy, tak to těm odborníkům plive do tváře. To už přesahuje všechno.*“

Její frustrace se netýká pouze jednotlivých školních situací, ale také celkového fungování inkluzivního vzdělávání: „*Tady vyvstává jediná otázka, proč ten stát tu inkluzi chce, když ji vlastně nechce.*“ Má pocit, že ačkoliv je inkluze součástí vzdělávacího systému, její skutečné naplňování může být problematické: „*...ano já tady mám asistentku a беру na to peníze, ale když pak rodič řekne, za co ty peníze byly utracené, když měl mít Ctirad speciální pomůcky, že je chce pořídit i domů. Tak řeknou no on má všechno jako ostatní děti, tak za co ty peníze byly vyfakturovány?!*“ Vnímá rozpor mezi tím, jak je vize inkluzivního vzdělávání prezentována, a tím, jak je v praxi skutečně realizována, což v ní vyvolává pocit rozčarování: „*Vlastně veškerá snaha byla ze strany klasického školství jen pseudosnaha.*“

Na otázku, co by se podle ní mohlo zlepšit, zdůrazňuje především nutnost většího naslouchání rodičům: „*Především by měli začít ve školství naslouchat těm, kdo s těmi dětmi žijí každý den...*“ Podle ní mají rodiče cenné zkušenosti, které mohou pomoci školám lépe pochopit individuální potřeby dětí s PAS. Kromě toho považuje za klíčové zajistit větší transparentnost v oblasti financování podpůrných opatření: „*A rozhodně je potřeba větší kontrola toho, jak jsou peníze na podpůrná opatření využívány – na co skutečně jdou.*“

Paní Ctiradová opakovaně vyjadřovala pocit, že škola dostatečně nenaslouchá rodičům ani odborníkům a nedokáže správně uchopit individuální potřeby jejího syna, přičemž odkazovala i na nesoulad mezi vizí inkluzivního vzdělávání a jeho skutečným naplňováním, což ji utvrzuje v přesvědčení, že změny v přístupu ke vzdělávání dětí s PAS jsou nezbytné.

4.5 Rozhovor s paní Damiánovou

Paní Damiánová má se svým manželem dva syny. Starší syn je dospělý a s rodinou již nebydlí, ovšem pravidelně se navštěvují. Mladšího syna Damiána mají v pěstounské péči od roku 2022, nyní má 7 let, byl přeřazen na jinou školu a v současné době navštěvuje druhou třídu základní školy ve Zlínském kraji. Diagnóza Aspergerova syndromu byla Damiánovi udělena v průběhu první třídy, následně se vzdělával s podpůrným opatřením čtvrtého stupně s podporou asistenta pedagoga. Rozhovor probíhal v odpoledních hodinách v prostředí kavárny, v čase, kdy byl Damián na intervenci se speciální pedagožkou, paní Damiánová byla ve sdílení situací velmi otevřená.

Tabulka 4: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru identifikována

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
<i>Začátek cesty</i>	<i>Dva pohledy</i>	<i>Ztracen mezi dny</i>	<i>Síla vydržet</i>
Podtéma	Podtéma	Podtéma	Podtéma
Pěstounská péče	Nezajímala ho	Přenáší se to domů	Složila jsem se
Nevěděli jsme to hned	Stížnosti	Vlastní selhání	Necítím zášť
Špatný první dojem	Doporučení asistentce	Neznal své spolužáky	Vydržíme to
Projevy v chování	Jiný názor	Zlepšení	Nedostatek financí
Neumí se vyjádřit	Odnášeli jsme to my	Narušení důvěry	Jsmo nadšení
Pomocť nepotřebují	To musíte vy	Rozpor	Přísná ale empatická
Nechte si poradit	Radovali jsme se jen chvíli	Chce to čas	Doporučení
Rychlé řešení	Nechtěl tam chodit	Citlivý přístup	Děti na prvním místě
Nemám z toho dobrý pocit	Šlo to z kopce		Nehodnotím
Nepřátelský přístup	Ted' už je pozdě		
Nutnost řešení	Shrnutí		
Manažerské schopnosti			
Peníze nejsou všechno			

4.5.1 Analýza rozhovoru paní Damiánové

Začátek cesty

Paní Damiánová v úvodu rozhovoru sděluje zásadní aspekt rodinné situace: „...*také by se mělo říct, že je vlastně v pěstounské péči, že jsme vlastně pro něj náhradní rodina a máme ho tři roky.*“ Přesto jej s manželem vnímají jako vlastního syna a snaží se mu poskytnout milující domov. Jelikož Damiána nevychovávali od raného dětství, některé projevy v jeho chování si zpočátku neuvědomovali: „*Takže vlastně nevychováváme od začátku, takže těch vývojových problémů nebo takových věcí jsme si nevšímali, nastalo to prakticky až ve škole.*“

Nástup do školy byl pro celou rodinu událostí plnou očekávání, ale už první den školní docházky v paní Damiánové vyvolal jisté pochybnosti. Situaci, kterou paní Damiánová vnímala jako banální, provázela podle ní nepřiměřená reakce třídní učitelky: „...*rozlil pití, tak strašný problém, že máme přinést hadry a utěrky na podlahu a jinou láhev...*“ Doufala však, že šlo jen o počáteční nepochopení. Postupem času se ale jeho projevy chování stávaly zřetelnějšími, což škola začala vnímat jako problém. Paní Damiánová uvedla také

konkrétní projevy: „*Tak pozornost, vzteklost, nerespektování učitele a pravidel, dělat si co chcem – přicházím, odcházím...*“ Z těchto důvodů také považovala přidělení asistenta pedagoga za pozitivní krok, který by mohl Damiánovi pomoci lépe zvládat školní prostředí. Brzy se však ukázalo, že spolupráce mezi Damiánem a asistentkou neprobíhá podle očekávání: „*On si s paní asistentkou prostě nesedl. A když se necítí dobře, neumí to pojmenovat, jen řekne – já nechci do školy, já nepůjdu do školy...*“ S cílem podpořit jeho adaptaci ve škole navrhla paní Damiánová spolupráci s odborníkem, který s Damiánem pracoval, aby pedagogičtí pracovníci lépe porozuměli jeho prožívání v různých situacích. Reakce školy ji však zklamala: „*...škola nechtěla vůbec slyšet o nějaké pomoci, asi čtyřikrát jsem je urgovala, že chodíme ke speciální pedagožce a že vlastně pracovnice může přijet do školy nebo že oni můžou přijet za ní.*“ V průběhu školního roku se objevilo několik situací, které v ní posilovaly pocit, že škola spíše nastavuje obecná opatření, než aby hledala konkrétní řešení: „*Škola vydala oficiální oznámení, že zakazuje nošení hraček a osobních předmětů, protože za ně nenese zodpovědnost.*“ Přestože její syn měl v doporučení uveden relaxační koutek a hmatové antistresové pomůcky, ve škole podle paní Damiánové nejenže nebyly k dispozici, ale ani mu nebylo umožněno si je nosit: „*To tam vůbec nebylo, ani to nikdo nezmiňoval.*“ Postupně nabyla dojmu, že škola nebrala individuální potřeby jejího syna dostatečně v potaz: „*...ta škola byla obecně taková velmi nepřátelská...*“

Zlomovým momentem byl incident mezi Damiánem a asistentkou: „*...paní učitelka psala, že asistentku praštil větví. Tak jsem za ní šla se omlouvat, že ji teda Damián praštil...*“ Když se ale snažila zjistit, co incidentu předcházelo, nedostala jasnou odpověď. Navíc se ukázalo, že výpovědi třídní učitelky a asistentky se rozcházejely – zatímco asistentka tvrdila, že byla zasažena, učitelka uvedla, že k tomu nedošlo. Rozcházející se výpovědi u ní vzbudily otázky ohledně toho, jak škola podobné situace vyhodnocuje a zda je možné získat jasnější informace o tom, co se ve škole odehrává. Po tomto incidentu škola svolila ke schůzce se speciální pedagožkou, která pracovala s Damiánem. Paní Damiánová schůzku vnímala pozitivně: „*Bavili jsme se o inkluzi, bylo to velmi příjemné a prakticky jsme si celou hodinu vykládali o autistech...*“ Měla dojem, že ředitel situaci jejího syna rozumí a zajímá se o něj, což v ní vzbudilo naději na změnu. Žádné další kroky ze strany školy však nenásledovaly: „*Jako navenek se ta škola prezentuje velice dobře. bylo tam výborné jídlo, hezké vybavení, poměrně velká zahrada, ale na co jim to je...*“ Z jejího vyprávění školu vnímala jako instituci s dobrým materiálním zázemím, ale podle ní jí chyběla větší otevřenost k individuálním potřebám žáků. Uvědomovala si, že kvalitní vybavení a finanční prostředky jsou důležité,

ale samy o sobě nezaručují vhodné podmínky. S manželem proto začali zvažovat změnu školy, která by jejich synovi poskytla lepší podporu.

Dva pohledy

Jedním z klíčových faktorů, které ovlivnily Damiánovo fungování ve škole, byla spolupráce s asistentkou. Paní Damiánová vnímala, že její syn k asistentce neměl bližší vztah a její přítomnost pro něj nebyla příliš důležitá: „...*on vůbec nevěděl, jak se jmenuje, protože pro něj byla asi nezajímavá, takže nevěděl jméno a vždycky jen řekl – ta co se na mě tak mračí.*“ Ani pro paní Damiánovou nebyla spolupráce s asistentkou snadná – měla pocit, že místo podpory se na ni neustále valí výčet problémů: „...*měla popsanou A4 z obou stran a samé negativní věci – prosím vás, on mě uráží, on na mě chce volat policii, on mně nadává, že jsme chudí a já si nenechám nadávat a jela a jela ta asistentka jo.*“ Přestože si byla vědoma, že reakce jejího syna v určitých situacích mohou být náročné, očekávala spíše snahu o spolupráci a společné hledání řešení než soustavnou kritiku. Když na podnět asistentky škola požadovala psychiatrické vyšetření, začala paní Damiánová pochybovat o tom, zda bylo toto opatření skutečně nutné, nebo zda Damián pouze reaguje na situace, ve kterých se necítil dobře: „...*chtěli psychiatrické vyšetření, tak jsme šli a psychiatr ohlásil, že to ten asistent potřebuje psychiatra a že to ona nezvládá, že to je prostě jen úzkost toho dítěte a ten asistent by se s tím měl naučit pracovat.*“ To ji vedlo k závěru, že situace si žádá širší řešení než jen soustředění se na chování jejího syna.

Postupně si také začala všimnout, že se pohledy pedagogických pracovníků na jejího syna výrazně liší, což se jí opakovaně potvrzovalo v jejich sděleních. Zatímco asistentka ho považovala za „problémového“ žáka, třídní učitelka ho viděla jinak: „*A paní učitelka že neví jak ta asistentka a že Damián se jí zase zase roztomilý a že však on je hodný a prostě takové to bylo jako.*“ Uvědomila si, že problém nespočívá pouze v chování jejího syna, ale zejména ve vzájemných vztazích mezi pedagogickými pracovníky: „...*já jsem to ze začátku neuměla pojmenovat, ale tam byl problém mezi nima – rivalita a obávám se, že my jsme jako byli takoví rukojmí.*“ Vnímala, že třídní učitelka a asistentka spolu nedokázaly efektivně komunikovat, což podle ní ovlivňovalo nejen ji jako rodiče, ale i přístup k jejímu synovi a celkovou atmosféru ve třídě. Nakonec ze strany třídní učitelky vzešel návrh na výměnu asistentky, což paní Damiánová vnímala jako potvrzení, že situace nebyla ideální: „...*a pak chtěla i paní učitelka po mně, abychom jako vyměnili asistentku, že ona sama ne, že to musíte vy...*“ Vzhledem k dosavadním zkušenostem o změnu požádala a ta přinesla krátkodobé zlepšení: „...*ze dne na den jsme měli asistentku a ta byla výborná, ale pak onemocněla a*

pak na dva měsíce i paní učitelka. “ Pro Damiána to ale znamenalo nečekané náhlé změny, které pro něj byly obtížné a nakonec odmítal do školy chodit: „*Damiána to totálně rozhodilo a přestal nám chodit do školy. On to nedal...*“ Když viděla, že se situace nelepší, začala hledat způsoby, jak synovi pomoci.

Paní Damiánová uvedla, že její syn je velmi citlivý na změny a potřebuje předem vědět, co se bude dít, jinak u něj může dojít k výrazné emoční reakci. V té chvíli paní Damiánová dospěla k závěru, že pokračování v této škole pro syna přináší velkou psychickou zátěž: „*...jsme tam chodili ráno s brekem, ráno zvracel...*“ Snažila se znovu zapojit speciálního pedagoga, ale třídní učitelka byla ochotná přijmout odbornou pomoc až ve chvíli, kdy byla již celá třída nezvladatelná: „*...paní učitelka slíbila, že si nechá poradit, nebo ne poradit, ale zkonzultovat. Ale až někdy v červnu si nechala poradit, až byla ta třída nezvladatelná.*“ V této fázi už bylo zřejmé, že další pokračování v této škole nebude možné. Nakonec se s manželem rozhodli školu změnit, což podle paní Damiánové vedlo ke zlepšení situace. „*My jsme pak už jenom dostali vyhodnocení od paní učitelky a tím to skončilo.*“

Ztracen mezi dny

V průběhu rozhovoru paní Damiánová opakovaně sděluje, jak školní zkušenosti ovlivňovaly Damiánovu psychickou pohodu. Přestože se s manželem snažili vytvořit stabilní a bezpečné zázemí, vnímala, že stres spojený se školou zasahoval i do jejich rodinného života. Uvádí také konkrétní příklady: „*Často byl podrážděný, hůř spal a měl období, kdy se hodně vztekal i kvůli maličkostem. Nebo když jsme večer četli pohádku a on najednou úplně otočil a začal se ptát, jestli musí zítra do školy.*“

Kromě celkového napětí ho výrazně frustrovaly i potíže se psaním, které vnímal jako osobní neúspěch: „*...on jako všechno zvládá, jen s tím psaním je problém kvůli zkrřížené lateralitě, z toho je hodně špatný.*“ Jeho celkový pocit frustrace se odrážel i v jeho schopnosti navazovat vztahy. V předchozí škole si proto podle paní Damiánové nevytvořil žádné přátelské vazby: „*V té minulé škole tam kamarády asi neměl, ani o nikom nemluvil, nevím, jestli to bylo tím, že se tam necítil dobře nebo to pro něj nebylo důležité.*“ Po změně školy však paní Damiánová zaznamenala zlepšení i v této oblasti. Má dojem, že Damián postupně navazuje vztahy s vrstevníky: „*...ted' už i zná některé děti jménem, a dokonce dokáže říct, že tam má kamarádku...*“ Přestože se nyní v kolektivu cítí lépe, jeho celkový vztah ke škole zůstává nejistý: „*A myslím, že ho to hodně srazilo, že pořád k té škole nemá důvěru.*“ Když se paní Damiánové doptáváme, jak její syn zvládal přestup na jinou školu, sděluje: „*Na jednu stranu se do ní těšil, protože jsme se tam byli spolu podívat, a to prostředí bylo od*

začátku přátelské a škola se mu líbila, ale na druhou stranu měl úzkosti, které v podstatě trvají stále.“ Nejvýrazněji se to projevuje při ranních příchodech do školy.: *„Každé ráno se do školy těší, ale jakmile přijde do šatny, začne plakat.*“ I po změně školy se stále potýká s nejistotou a obavami, které se projevují v jeho každodenním fungování.

V současné škole paní Damiánovou uklidňuje větší podpora ze strany pedagogických pracovníků, kteří se snaží jejímu synovi co nejvíce usnadnit adaptaci na nové prostředí: *„Naštěstí paní učitelka i asistentka k němu přistupují citlivě, třeba hned po příchodu ho paní učitelka poprosí, jestli jí pomůže, aby se rozptýlil...“* Věř, že díky vhodné podpoře a citlivému přístupu školy by se jeho vztah ke škole mohl postupně stabilizovat a jeho obavy zmírnit natolik, aby školní docházku zvládal bez problémů.

Síla vydržet

Na základě sdělení paní Damiánové se ptáme, jak prožívala období spojené se školní docházkou svého syna. Přestože během rozhovoru působí klidně, otevřeně přiznává: *„...já jsem se z toho jako první sesypala, nevěděla jsem, co mám dělat.“* S odstupem času však tuto zkušenost přijímá a sděluje, že vůči minulé škole necítí zášť: *„Prakticky já už to nevnímám negativně...“* Společně s manželem celé toto období vnímali jako zkoušku, kterou museli jako rodina projít a rozhodli se ji zvládnout: *„...ale tak řekli jsme si, že to přežijeme...“* Nyní je přesvědčená, že jejich rozhodnutí změnit školu bylo správné.

Současnou školu hodnotí pozitivně, přesto si je vědoma jejích limitů: *„...spíš bych řekla, že je taková komunitní, ale je to škola abnormálně nevybavená...“* Nedostatek materiálního zabezpečení však pro ni není zásadní překážkou: *„Já jsem teď ještě úplně v šoku, to je prostě tak diametrálně něco jiného, prostě úžasné...“* Velký význam přikládá také přístupu asistentky a zejména třídní učitelky: *„Ta je velmi přísná, ale výborná, vyžadující pravidla, ale i přesto chápající.“* Právě přístup pedagogických pracovníků považuje za klíčový, protože vnímá, že kombinace jasně nastavených hranic a empatie pomáhá jejímu synovi cítit se ve škole bezpečně.

Když se jí ptáme, co by se podle ní mohlo zlepšit, vrací se ke zkušenostem s minulou školou: *„Myslím, že v té škole by se určitě mohla zlepšit ta komunikace, jak mezi učitelkou a asistentkou, tak s rodiči. Často jsem vůbec nevěděla, že se tam něco děje, a taky to prostředí, aby bylo přátelštější.“* Pro současnou školu by si přála lepší finanční zabezpečení, protože ji vnímá jako místo, kde jsou děti vždy na prvním místě: *„...jde vidět, že všechny finanční prostředky jsou do mezd, do aktivit, prostě jinak se věnují dětem.“* Věř, že škola by měla

zohlednit individuální potřeby každého dítěte, ať už se speciálními potřebami, nebo bez nich. Podle ní není rozhodující pouze samotné školní prostředí, ale především přístup pedagogických pracovníků a komunikace mezi všemi, kdo se na vzdělávání podílejí. Závěrem dodává, že jejím cílem není nikoho hodnotit ani srovnávat, pouze sdílet svou zkušenost: „*Co třída, to originál a nemůžu vlastně jako říct, ta je horší, ta je lepší...*“

4.6 Rozhovor s paní Emilkovou

Syn paní Emilkové je žákem třetí třídy základní školy ve Zlínském kraji a v současné škole je od září letošního roku. Na specifické projevy v jeho chování upozornila paní Emilkovou třídní učitelka ve škole, načež následovalo několik vyšetření, která vedla k diagnóze Aspergerova syndromu. Emil má nyní podpůrné opatření čtvrtého stupně s podporou asistenta pedagoga. Rozhovor probíhal v dopoledních hodinách v prostředí kavárny, paní Emilková zpočátku působila zdrženlivě a odpovídala stručně. Postupně se však více otevřela a sdílela některé své zkušenosti.

Tabulka 5: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru identifikována

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
<i>Není pro něj místo</i>	<i>Nikdo neví co dál</i>	<i>Svět podle jeho pravidel</i>	<i>Bez návodu</i>
Podtéma	Podtéma	Podtéma	Podtéma
Krutá realita	Nevidím to jako plus	Perfekcionismus	Zeptejte se ve škole
Nepotřebuje pomoc	Já to mám vyřešit	Musí dokončit činnost	Není to lepší
Je vznětlivý	Nechtějí ho	Dříve to nešlo	Psychická zátěž
Málo možností	Nepřizpůsobí se	Líbí se holkám	Přání
Nikde ho nevezmou	Nezájem o děti s PAS	S dětmi si nerozumí	Přístup a motivace
	Pak ať se nediví	O svých chybách nemluví	Nudí se
	Léky na zklidnění	Reflexe	Flexibilita
	Netlačím na něj	Chce být sám	
	Nevědí, co s ním	Ideální to nebude nikdy	
	Chce být ve škole		

4.6.1 Analýza rozhovoru paní Emilkové

Není pro něj místo

Paní Emilková v úvodu rozhovoru odpovídala velmi stručně, často jen jednoslovně. Když se jí však ptáme na její zkušenost se školou, reaguje výrazněji: „*To se vám nebude líbit tady*

ten rozhovor... já vás uvedu do reality. “ Její odpověď naznačuje, že o tomto tématu nemluví ráda a možná ani nečeká, že by se její pohled mohl setkat s pochopením. Když popisuje průběh školní docházky svého syna, sděluje, že podle ní její syn žádnou výraznou podporu ve vzdělávání nepotřeboval: *„Emil nepotřebuje žádnou podporu, on všechno umí, takže.“* Následně dodává, že náročné jsou především projevy jeho chování: *„Akorát má neovladatelné chování.“* Při otázce, jak se toto chování projevuje, odpovídá: *„Výbuchy vzteku, agresivita... takže.“* Na otázku, zda agresivita směřuje vůči sobě nebo ostatním, pouze sděluje: *„Oboje.“* Zdálo se, že téma je pro paní Emilkovou citlivé a dále ho již nerozvíjela.

Během rozhovoru se dozvídáme, že se rodina před nedávnem přestěhovala, a proto museli změnit školu. Paní Emilková popisuje, že se při hledání školy setkali s opakovaným odmítnutím, což pro ni bylo velmi frustrující: *„Nikde vám ho nevezmou, zaprvé s tímto problémem jo.“* V současnosti tedy Emil dochází do školy ve spádové oblasti jejich bydliště. Podobnou negativní zkušenost popisuje i se školní družinou: *„Oni ho tam nevezmou, ať z tamě nás vyhodili. Nikam ho nevezmou, nikam.“* Z jejího vyprávění je patrné, že proces hledání školy vnímala jako náročný a ze strany škol vnímá spíše překážky než podporu.

Nikdo neví, co dál

Když se paní Emilkové ptáme, jak společně zvládali přestup na novou školu, její odpověď naznačuje, jak složitý byl celý tento proces: *„...máme milion doporučení ze spousty organizací a doktorů a já nevím čeho.“* Změna školy měla znamenat nový začátek, ale paní Emilková se nyní potýká s neustálým řešením situací ve škole: *„Komunikace se školou je více než intenzivní. Všichni mi neustále volají i v noci.“*, sděluje s nadsázkou, což podtrhuje, jak ji tato situace vyčerpává. Vnímá, že škola očekává, že vzniklé situace vyřeší, přestože ona sama má omezené možnosti. Hlavním tématem těchto diskusí je již zmíněné chování jejího syna: *„No ohledně Emilova chování, že ho nemáme posílat do školy, s náma řeší.“* Podle paní Emilkové je její syn velmi inteligentní a vyspělý, avšak jeho impulzivita, kterou přisuzuje také přidruženému ADHD, ho staví do konfliktu se školními požadavky. Hlavní obtíž podle ní spočívá v tom, že její syn školní pravidla sice chápe, ale vnitřně s nimi nesouzní: *„On to vše škole všechno chápe tady ty věci, ale on to nechápe vnitřně, necítí to tak. On to rozumově všechno chápe, akorát s tím není úplně sžítý.“* Paní Emilková má pocit, že podmínky ke vzdělávání dětí s PAS nejsou dostatečné a že školy nechtějí s těmito dětmi pracovat: *„Podmínky k tomu nejsou žádné ke vzdělávání těchto dětí. Nikdo s nimi nechce mít*

nic společného.“ Vnímá také, že ve škole mnohdy nedokážou rozpoznat a předcházet situacím, kdy se její syn dostává do přetížení, což pak vede k jeho reakcím: „...oni ho nedokážou zvládnout a pak se nemůžou ničemu divit, že tam je i nějaká ta agrese.“ Aby Emilovi pomohla zvládat napětí, přistoupila i na medikaci: „...to má léky na zklidnění teď.“ Přesto je přesvědčená, že dlouhodobým řešením není medikace, ale zejména přístup školy. Podle ní by bylo vhodné zvážit požadované nároky na jejího syna a zaměřit se více na pochopení individuálních potřeb: „...jak říkám, my doma fungujeme, protože víme, jaký je, takže já na něho nemůžu tlačit...“

Na otázku, zda vzniklé situace řeší s dalšími odborníky, reaguje se smíchem: *„Se všemi, úplně se všemi.“* V rámci školy spolupracují se školním psychologem a speciální pedagožkou, avšak z jejího pohledu se nic zásadního nemění: *„...a zatím si s ním nikdo neví rady.“* Vnímá, že ačkoliv se situace neustále diskutuje a posuzuje z různých úhlů, konkrétní řešení chybí. Největší rozpor spatřuje v tom, že podle školy by bylo nejlepším řešením domácí vzdělávání, což ale nejenže není reálné, ale ani nepodporuje sociální začlenění jejího syna: *„...on chce chodit do školy, být v kolektivu, má o to zájem.“* Z výše uvedených zkušeností vyplývá, že současná situace ve škole zvyšuje obavy paní Emilkové ohledně budoucnosti jejího syna, zejména jeho možnosti být součástí školního prostředí a začlenit se tak do kolektivu.

Svět podle jeho pravidel

Paní Emilková sděluje, že jedním z výrazných projevů chování jejího syna je jeho silná potřeba po dokonalosti, která se projevuje i v jeho přístupu k dokončování zadaných úkolů: *„...on musí mít všechno perfektní jo.“* Podle ní, pokud nemá možnost splnit své vlastní standardy, zvyšuje se u něj napětí, které se může projevit výraznou frustrací: *„To on si musí dodělat to svoje, jinak se to pak rozjede.“* Považuje proto za důležité, aby měl ve školním prostředí možnost dokončovat činnost podle svých potřeb, což v minulosti nebylo vždy možné: *„Třeba v minulé škole mu to nedovolili, aby si dodělával něco o přestávce, tak mu to sebrali a že se má socializovat.“*

Současnou situaci, která se týká sociálních vztahů ve třídě, popisuje slovy: *„...tak jako zatím kamarády nemá, ale říkal, že on se třeba líbí holkám.“* (Zasmála se.) Paní Emilková také upozorovala, že při navazování kontaktů její syn upřednostňuje dospělé: *„...paradoxně je hodně společenský, ale s dospělými, a ne s děckama. On si s nima nemá co říct.“* Na otázku, zda se synem mluví o tom, co ve škole prožívá, odpovídá: *„Ne, on o tom nechce mluvit. Jako samozřejmě bavíme se, ale to, kde on třeba ví nebo cítí, že selhal, o tom se nechce bavit.“*

Podle ní to souvisí s jeho perfekcionismem a obtížným přijímáním chyb, i když s odstupem si své chování dokáže uvědomit: „*On to ví, on to až třeba zpětně si uvědomí.*“ Dále zmiňuje, že po dni stráveném ve škole se často stahuje do svého prostoru a potřebuje klid: „*...on už odpoledne bývá unavený a chce být sám.*“ Paní Emilková si uvědomuje, že specifické projevy chování jejího syna ovlivňují jeho fungování ve škole i v sociálních vztazích, ale také vnímá, že se v této oblasti postupně posouvá. Zároveň však sděluje, že některé obtíže přetrvávají a pravděpodobně nebude možné je zcela odstranit: „*Jako někam jsme postoupili určitě, jako není to ideální, ale to asi nebude nikdy.*“

Bez návodu

Z vyprávění paní Emilkové jsme se dozvěděli, že projevy v chování jejího syna, včetně možných agresivních reakcí vůči sobě i okolí, se objevovaly na obou školách, které Emil navštěvoval. Když jsme se doptávali na konkrétní situace, jasně dala najevo, že se k nim nechce vyjadřovat: „*To byste se musela zeptat ve škole, já u toho nejsem.*“ Tento postoj jsme respektovali, nicméně během rozhovoru se nám podařilo téma alespoň částečně otevřít.

Paní Emilková poukazovala na frustraci a vyčerpání, které jí přináší neustálé řešení školních situací: „*...je to katastrofa. Fakt to je začarovaný kruh.*“ Když se ptáme na její vlastní prožívání spojené se školní docházkou syna, neskrývá tak své pocity: „*Náročné to je hodně, veselého na tom není vůbec nic.*“ Přesto vnímá určité pozitivní změny – například že se její syn pokouší začlenit do kolektivu nebo že má ve škole k dispozici místnost a pomůcky ke zklidnění, které v minulé škole neměl. Na otázku, co by se podle ní mohlo zlepšit, odpovídá: „*On by potřeboval individuálnější výuku, třeba nějakou malou skupinu.*“ Toto přání zdůvodňuje tím, že se její syn kvůli své inteligenci ve škole nudí: „*On mi často říká, že ty děčka jsou pomalé a že nic neumí.*“ Podle ní by mu také prospěla větší flexibilita ve výuce, například možnost častější změny aktivit a volnější režim: „*...aby se mohl jít projít a nemusel celou hodinu sedět.*“ Zároveň zdůrazňuje význam motivace, kdy její syn často nevidí smysl ve školních aktivitách, což ho přivádí do konfliktů se školními požadavky. Věří, že větší vnímání jeho individuálních potřeb by nejen podpořilo jeho celkové fungování ve škole, ale také by pomohlo předcházet přetížení, které u něj často vede k obtížně zvladatelným situacím. Ačkoliv v některých oblastech vidí u svého syna pokrok, stále má pocit, že školní prostředí není plně přizpůsobeno potřebám dětí s PAS.

4.7 Rozhovor s paní Františkovou

Paní Františková žije ve společné domácnosti se svým manželem a dvěma dcerami ve Zlínském kraji. Mladší dcera navštěvuje první třídu, starší Františka je nyní ve třetí třídě základní školy, kam dochází od začátku školní docházky. Zvláštností v chování dcery si paní Františková všimla již od útlého věku, Aspergerův syndrom jí byl diagnostikován v 6 letech. V současnosti má přiznaná podpůrná opatření druhého stupně. Rozhovor probíhal v prostředí kavárny, paní Františková byla otevřená a ochotná sdílet své zkušenosti.

Tabulka 6 : Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru identifikována

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
<i>Malá dospělá</i>	<i>Co druzí nevidí</i>	<i>V lavicích</i>	<i>Slova, která bolí</i>
Podtéma	Podtéma	Podtéma	Podtéma
Zvláštnosti	Je samostatná	Nezvládá sebeobsluhu	Na prahu sil
Malá dospělá	Ve škole to nemůže	Je snadno ovlivnitelná	Vybere si oběť
Bojí se chytrých dětí	Odmítá řízené činnosti	Schovává se	Zraňuje
Pro ni jsem nezkušená matka	Musí mít důvod	Straní se	Na sourozenci nezáleží
Jinde autoritu přijme	Po škole teror	Neví, jak navázat kontakt	Obavy z dospívání
Měli jsme štěstí	Přesycená	Nízké sebevědomí	Nevím, co nás čeká
	Někdy se i bojíme	Ostatní jí vadí	Pochopení spolužáků
	Chování doma	O škole nemluví	
	Nechodila by do školy		

4.7.1 Analýza výpovědi paní Františkové

Malá dospělá

Paní Františková si již od dvou let všimla zvláštností v chování své dcery. Na rozdíl od dětí jejích kamarádek byla její dcera mimořádně klidná, nezajímala se o ostatní děti ani běžné hračky, například ji fascinovaly pouze dětské knížky. Také v oblasti řeči pozorovala paní Františková výrazné odlišnosti: „...nemluvila do tří let a pak se jí to zlomilo a pak už mlela pořád. Když šla do školy, my jsme nevěděli, že dokonce umí číst.“ Její vývoj byl poté v některých oblastech naopak velmi rychlý, což paní Františková vnímala jako předčasnou dospělost: „Ona, když měla čtyři roky, tak se malovala, voněla a nosila podprsenky.“ K

těmto návykům ji však nikdo doma aktivně nevedl, přesto to Františka sama vyžadovala a přikládala tomu velký význam. Již v útlém věku se také vyjadřovala k tématu rodičovství: „*Ona říkala, že jsou náročné ty děti a pořád řvou a že děti nechce.*“ Tyto projevy představovaly pro paní Františkovou velké obavy, protože si uvědomovala, jak moc se její dcera odlišuje od svých vrstevníků.

Nástup do školy se pro ni tak stal velkým tématem. Nejistotu v ní vzbuzovala nejen otázka, zda bude dcera přijata mezi ostatní děti, ale i to, zda jí škola dokáže poskytnout adekvátní podporu: „*Protože když má dítě Aspergera, tak aby náhodou nebylo chytřejší než paní učitelka. Oni jsou takoví, oni se s tím nepárou a jak jako co na srdci, to na jazyku někdy.*“ Uvědomovala si také, že Františka vyhledává starší osoby a mladší dospělé vnímá jako méně zkušené: „*Ona, se přiznám, vyhledává starší lidi, i já jsem pro ni v uvozovkách matka, která nemá žádné zkušenosti, takhle to slovo vyloženě matka používá.*“ Z tohoto důvodu trvala na tom, aby třídní učitelka byla věkově starší, což se ukázalo jako správná volba, jelikož ji dcera respektuje: „*...ona v těch zařízeních vždycky poslouchala i v té škole a respektovala ty authority.*“ Situaci s nástupem do školy však paní Františková hodnotila jako velké štěstí: „*Spíš jsem také měla štěstí na lidi...*“

Co druzí nevidí

Ihned po nástupu do školy Františka projevila zájem o to fungovat samostatně: „*...sama si chystá věci už od první třídy...*“ Paní Františková tuto samostatnost zpočátku vnímala jako pozitivní, brzy si ale uvědomila, že jakýkoli zásah do činností její dcery u ní vyvolává výraznou reakci: „*...má takové ty záchvaty typu třepe rukama, nohama, křičí po nás ale i jako sprosté slova. Člověk ji nechce ani citovat že.*“ S tím se následně pojilo i Františčino odmítání řízených činností: „*...jakmile to bude řízené, to ona odmítá, ona si to chce dělat po svém.*“ Ve škole se tento postoj dle slov paní Františkové nijak výrazně neprojevuje: „*Ona třeba má problém v tělocviku, protože proč bych to jako dělala, ona potřebuje mít jasné důvody. Třeba proč by měla dělat ten kotrmelec, když si zlomí krk a k čemu to je, ale to ona vám ve škole neřekne.*“ Přestože se neoblíbeným aktivitám snaží vyhýbat, pokud nemá jinou možnost, splní bez problému to, co se od ní žádá. Paní Františková popisuje chování své dcery jako kdyby žila dva odlišné životy: „*Ona dokáže být až taková chameleonská...*“ Domnívá se, že Františka ve škole potlačuje své skutečné pocity, aby se přizpůsobila prostředí a očekávání okolí. Po návratu domů však dochází k jejich uvolnění: „*No v ní to prostě bouchne, ona se spustí doma, to je kolikrát hned jak pro ni přijdete.*“

Návraty ze školy tak často bývají pro rodinu velmi náročné, protože se nahromaděné emoce projevují v plné síle.

Některé situace bývají natolik vyhrcoené, že je nutné dohlížet na bezpečnost všech členů rodiny: „...*když chytne ten amok třeba na tu menší sestru, tak je nemůžete nechat spolu. Vytahuje na nás doma nože, to se mě i spousta lidí ptalo, jestli máme nějakou medikaci.*“ V těchto chvílích se rodiče snaží situaci zvládnout různými způsoby, ale ne vždy najdou vhodné řešení: „...*tak my ji musíme chytnout ty ručičky nebo ji silně obejmout, ale to ona zase moc dlouho nevydrží, protože nemá ráda kontakt.*“ Ve škole se však s ničím podobným nesetkávají a Františka tam působí klidně a bez obtíží. Tato skutečnost je pro paní Františkovou velmi frustrující, protože když se snaží škole přiblížit realitu domácího fungování své dcery, setkává se ze strany školy s nedůvěrou: „*Františka jim třeba neřekne ve škole sprosté slovo, jen mě mrzí, že nemám nějaké věci natočené, jaká ona na nás je, protože nám nikdo nevěří, jak se chová doma.*“ Jelikož se ve školním prostředí žádné podobné projevy v chování neobjevují, není podle paní Františkové ze strany školy jasné, jak by mohli situace ovlivnit.

Nakonec dodává, že pokud by se Františka chovala ve škole, tak jako doma, bylo by to neudržitelné: „...*třeba tak jak se chová doma, kdyby se chovala ve škole, tak tam asi každý den chodím a asi bych ani do práce nemohla chodit a možná by musela mít domácí výuku, protože to, co doma předvádí, když se vrátí ze školy, tak to je někdy jakože náročné.*“

V lavicích

Ačkoli se Františka prezentuje navenek jako samostatná, v oblasti sebeobslužných činností vnímá paní Františková jisté rezervy: „*Podle mě je ale nepoužitelná z praktického hlediska – oblékání, zavazování bot, čištění zubů... ona prostě...pro ni to není důležité.*“ Podle paní Františkové je mnohdy její dcera natolik pohlcená svými zájmy, že pokud ji něco neosloví, nebo v tom nevidí smysl, nevěnuje tomu pozornost. Kromě obtíží v oblasti sebeobsluhy se ve škole objevují situace, kdy je Františka vystavena manipulaci ze strany spolužaček: „*No tak ony mají společný chat s holkama a ona je hodně zneužitelná, že po ní třeba chtěou, ať se nějak vyfotí, a potom se jí za to smějou, to ona nechápe.*“ Paní Františková si uvědomuje, že její dcera je v tomto směru velmi zranitelná. Františka automaticky považuje jakýkoli kontakt za běžnou součást sociálních vztahů. Nedokáže tak rozpoznat skryté záměry, a proto se snadno nechá vtáhnout do nepříjemných situací, aniž by si uvědomovala možné negativní důsledky. Přestože tuto situaci s třídní učitelkou ihned řešily, paní Františková si stále není jistá, zda se něco podobného nebude opakovat: „...*hned jsme to vlastně řešily s paní*

učitelkou a teď doufám, že dobré. “ Sociální interakce jsou pro Františku složité nejen kvůli její zranitelnosti vůči manipulaci, ale také proto, že sama neví, jak k vrstevníkům přistupovat.

Na otázku, zda má Františka ve třídě kamarády, paní Františková odpovídá: „...*jako oni ju jako přijmuli...*“ Podle třídní učitelky se kolektivu ale straní ještě více než dříve: „...*o přestávkách vůbec neví, co má dělat, to se ztrácí a věčně je na záchodě zalezlá.*“ Tento únik do samoty ovlivňuje i její sebepojetí a celkové psychické rozpoložení: „*Ona se i hodně podceňuje... to sebevědomí tam ona nemá. My nevíme, kdy je ona šťastná.*“ Paní Františková vnímá, že pokud se nic nezmění, její dcera bude mít stále větší potíže s navazováním vztahů a vyjadřováním vlastních pocitů.

Františka dosahuje ve škole velmi dobrých výsledků, což vede k tomu, že za ní spolužáci často chodí pro radu. Místo pocitu uznání to však vnímá spíše jako zdroj frustrace: „...*za ní chodili spolužáci, protože chtěli poradit, a první co bylo, že si doma stěžovala, že po ní každý něco chce a ona to pak nestíhá.*“ Paní Františková sděluje, že její dcera potřebuje také dostatek času na to, aby mohla věci dělat vlastním tempem, a že tlak na výkon a neustálé žádosti o pomoc jí spíše škodí. Ptáme se také, zda společně mluví o tom, jak se Františka ve škole cítí, ovšem jedná se spíše o obecné informace: „*Tak mluví o tom, co se učí, ale nemá to ráda o škole mluvit.*“ Paní Františková vnímá, že její dcera se ve školním prostředí potýká s řadou překážek, od obtíží v sebeobsluze přes zranitelnost vůči manipulaci, až po problémy v sociálních vztazích. Přestože se snaží situaci řešit a hledat způsoby, jak jí pomoci, naráží na hranice toho, co je Františka sama schopná sdílet.

Slova, která bolí

I přes výše uvedené skutečnosti je paní Františková po celou dobu rozhovoru v projevu velmi klidná a působí smířeně se svou situací. Na otázku, jak tuto situaci zvládá, ale odpovídá otevřeně: „...*chci říct, že to dítě milujete, ale jsou dny, kdy to dítě nenávidíte, protože když pořád do vás tak emocionálně valí, tak musíte trochu vypouštět.*“ Přestože se snaží zachovat nadhled, její slova ukazují, jak hluboce je emočně vyčerpána. Společně s manželem také vnímají, že se u nich doma střídají jistá období – Františka si vždy vybere jednoho z nich, na koho zaměří svoji pozornost: „...*střídají se období, kdy je hrozná na mě a kdy je hrozná na manžela a ona si vždycky někoho vybere a do vás jako valí a nesmíte jí ustoupit.*“ Objevují se také časté verbální útoky, které jsou podle paní Františkové přitom cílené a uvědomělé: „*Ona nám v podstatě řekne – já jsem si vás nepřála a my jí na to s manželem samozřejmě odpovídáme – ale my jsme si tě přáli a vlastně to samé říkáme i sestře.*“ Přestože se s

manželem snaží neustupovat, je pro ně náročné udržet důslednost, čelit konfrontacím a zároveň mít pochopení pro to, co jejich dcera prožívá.

Paní Františková věnuje pozornost také vztahu mezi svými dcerami a vnímá mezi nimi určité napětí. Když popisuje, jak starší dcera přistupuje k mladší, její odpověď je přímá: „*Ona, kdyby se jí něco stalo, tak ji Františka jen překročí a jde dál, jako vůbec jí nezajímá.*“ Vztah obou dcer podle ní není příliš blízký, což přisuzuje tomu, že mladší sestra si snadno nachází kamarády a účastní se oslav, zatímco Františka se do těchto aktivit nezapojuje a své sestře spíše závidí. Nejistotu v ní vyvolává také vidina budoucnosti spojená s nástupem puberty. Obává se, že chování Františky, které se nyní objevuje doma by se mohlo v budoucnu přenášet i do školního prostředí: „*Hrozně se děsím puberty. Ona už teď ví všechno o menstruaci, všechno má nastudované, to bude určitě náročné i v té škole a já nevím, jak to bude.*“

Na závěr se ptáme, co by se podle paní Františkové mohlo změnit, aby se situace s prožíváním její dcery zlepšila. Odpovídá: „*No tak určitě by bylo dobré s tím seznámit i ty spolužáky, co jí třeba může vadit, aby ji třeba v té chvíli nechali být, nebo aby věděli, jak může reagovat...*“ Zároveň si uvědomuje, že i když se projevy chování její dcery ve škole v současnosti neobjevují, neznamená to, že by se jimi škola neměla zabývat. Domnívá se, že by bylo vhodné hledat způsoby, jak situaci řešit už nyní, aby se předešlo možným komplikacím v budoucnu.

4.8 Společná témata

Z interpretace jednotlivých výpovědí vzešla určitá témata, která se mezi informantkami výzkumu opakovala. Nyní propojíme tato témata napříč jednotlivými případy v celek.



Význam spolupráce

Pět ze šesti informantek popsalo situace, které samy vnímaly jako překážku při nastavování podpory pro své dítě. Paní Adámková zmiňuje hned několik případů, kdy vnímala omezenou ochotu školy hledat řešení. Jako první uvádí reakce na její prosby nebo zapojení dítěte do dění ve škole. Tyto situace vztahuje především ke komunikaci s třídní učitelkou: „*Když jsme jí něco řekly, tak prostě po nás vystartovala, bránila se útokem a všechno úplně převracela, takže jsme se nedomluvíly vlastně na ničem.*“ Získala tak dojem, že snaha o spolupráci byla nahrazena strategií “neřešením” nebo hledáním důvodů, proč je dítě ve třídě obtížně zvládnutelné: „*...to už mi přišlo, že to bylo z její strany jakoby, že ho podněcuje k tomu, aby bouchl a prostě aby se ho zbavili, že je nezvladatelný.*“

Zkušenosti paní Benjamínové a paní Ctíradové navíc dokládají, že samotná existence komunikace mezi školou a rodinou nemusí být zárukou její funkčnosti. Paní Benjamínová popisuje, že i přes pravidelný kontakt se školou nedochází ke skutečnému porozumění: „*Komunikace je pravidelná, ale neříkám, že účinná.*“ Za jeden z hlavních problémů považuje skutečnost, že ze strany některých pedagogických pracovníků panuje nedůvěra k určené diagnóze: „*...myslím, že ze strany asistentky panují takové pochybnosti, i jsem říkala vlastně o té psycholožce, že nevěří o tom, že tam nějaký ten handicap je...*“ Podle paní

Benjamínové to následně vede k tomu, že škola následně nevidí důvod ke změně přístupu. S obdobným vnímáním se setkává také paní Ctiradová. V rozhovoru uvádí, že se ve škole opakovaně setkávala se zpochybňováním odborných posudků a převáděním projevů dítěte na běžné emoční reakce. Tuto skutečnost vnímá jako problematickou zejména ve chvíli, kdy názory pedagogických pracovníků převažují nad doporučeními jiných odborníků: „...*ted' to řeknu škaredě, jenom magistra pedagogiky řekne, že si nemyslí, že je to autismus, i když viděla ty odborné zprávy, tak to těm odborníkům plive do tváře. To už přesahuje všechno.*“ Z jejího pohledu je rozsah školního pochopení ovlivněn i přístupem konkrétního pedagoga: „*Pochopení té školy je jen do té míry, dokud je pedagožka ochotná uchopit neuchopitelnost autismu.*“

Paní Damiánová se ve své výpovědi zmiňuje především na vztah mezi třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. Uvádí, že místo hledání způsobů, jak dítěti pomoci, přicházely ze strany asistentky převážně výčty stížností a komunikace se podle ní soustředila spíše na popis potíží než na hledání řešení. I přes snahu o zapojení třídní učitelky se ukázalo, že mezi oběma pracovníci panují rozdílné pohledy na situaci, což podle paní Damiánové vedlo k jejich neefektivní spolupráci. Paní Damiánová vnímala, že její syn se tak stal spíše prostředkem v mezilidských neshodách než cílem podpory. Ovšem ani po výměně asistentky nenastala změna. Až později začala uvažovat nad tím, že obtíže mohly souviset i s tím, že třídní učitelka sama situaci nezvládala: „...*až na konci roku jsem zjistila, že problém byl i s tím, že třídní učitelka asi už sama nemohla situaci zvládnout, proto se to neřešilo.*“

Naproti tomu paní Emilková popisuje nadměrně častý kontakt ze strany školy. Komunikaci charakterizuje jako velmi intenzivní: „*Komunikace se školou je více než intenzivní. Všichni mi neustále volají i v noci.*“ Z jejího sdělení vyplývá, že kontakt ze strany školy sloužil především k vyvíjení tlaku na matku, aby situaci řešila sama, případně k úvahám o vyloučení dítěte. Také má pocit, že škola obecně odmítá pracovat s dětmi s PAS: „*Podmínky k tomu nejsou žádné ke vzdělávání těchto dětí. Nikdo s nimi nechce mít nic společného.*“

Afektivní stavy

Některé informantky během rozhovorů sdělují, že jejich děti ve škole zažívají silné afektivní stavy. Podle jejich výpovědí mají tyto projevy přímou vazbu na školní prostředí, například na jeho nároky, množství působících podnětů nebo přístup pedagogických pracovníků. Paní Adámková uvádí, že reakce jejího syna bývají mnohdy velmi intenzivní a obtížně zvládnutelné. Podle jejího názoru však bývají spíše interpretovány jako projev problémového chování než jako důsledek jeho diagnózy: „*Pak si mě volali a když jsem se*

ptala, co se dělo, tak mi bylo řečeno... on už měl svoje nálady, on se tady vztekal, tak mu holčička šla zpívat písničku...“ Zmiňuje i situace, kdy její syn potřeboval klid, ale místo toho podle jejího popisu došlo k dalšímu zatížení, které mohlo k afektu přispět. Podobná situace se objevuje i ve výpovědi paní Benjamínové. Ta popisuje přímo zhoršení v oblasti afektivních projevů i celkového chování svého syna. Uvádí, že dopadů výraznějších afektů si často všimne až doma, kdy syn přichází s modřinami nebo škrábanci, a je tak odkázaná pouze na informace od asistentky: „...začíná to nějakými výkřiky, ale potom je tam prostě i sebeпошкоzování, různé tlučení do lavice a do věcí, nebo se rozbíhá hlavou proti zdi.“

Paní Ctiradová popisuje, že projevy jejího syna jsou často nenápadné a obtížně rozpoznatelné, což podle ní může vést k jejich přehlížení. Zmiňuje, že napětí u dítěte je někdy patrné již při příchodu ke škole: „*Jako rozumíte, pokud dítě vyjde ze školy a zhroutlí se vám, tak je asi něco špatně, pokud se začínáte blížit ke škole a dítě chytá emoční zkraty, tak je něco špatně.*“ Zdůrazňuje, že právě u dětí s méně nápadnými projevy je třeba těmto signálům věnovat zvýšenou pozornost a nesnižovat jejich závažnost: „...oni nejsou schopni to vyhodnotit a zaměňují to s nervozitou a ve finále vám řeknou no on byl jenom pláčtivý, on tam natahoval...“

Paní Emilková se k tématu prožívání ve škole vyjadřuje stručně. Intenzitu afektivních stavů jejího syna lze částečně odvodit z reakce školy, která podle jejích slov žádá, aby dítě dočasně do školy nedocházelo. Sama jeho projevy popisuje jako: „*Výbuchy vzteku, agresivita... takže.*“

Přenos domů

Všechny informantky uvedly, že po nástupu do školy zaznamenaly změny v chování svých dětí, které se v různé míře projevují také v domácím prostředí. Paní Adámková sdělila, že její syn nemá možnost během výuky uvolnit napětí například prostřednictvím antistresových pomůcek, a zároveň na něj působil tlak ze strany asistentky: „...už mi brečel doma a už tam nechtěl chodit.“

Paní Benjamínová hovoří o přesahu do domácího prostředí v několika souvislostech. Zmiňuje především synovu senzitivitu na podněty a množství situací, které musí během vyučování zvládnout. Zároveň upozorňuje, že jeho schopnosti vedou k tomu, že na něj škola klade vyšší nároky než na ostatní děti: „...protože tohle zvládáš, tak ti dáme úkol navíc.“ Podobnou zkušenost popisuje paní Ctiradová, která uvádí, že i drobné podněty, jako nevhodně zvolená slova nebo nucená účast na aktivitě, mohou u jejího syna vyvolat silnou

emoční reakci: „...začíná mu vadit všechno, i takové banality jako je pohled učitele nebo špatně zvolená věta.“ Zdůrazňuje, že opětovný návrat dítěte do rovnováhy je náročný proces, který vyžaduje čas a značné úsilí. Také paní Damiánová popisuje, že jejich syn čelil obtížím ve spojitosti se školní docházkou: *Často byl podrážděný, hůř spal a měl období, kdy se hodně vztekal i kvůli maličkostem. Nebo když jsme večer četli pohádku a on najednou úplně otočil a začal se ptát, jestli musí zítra do školy.*“ Paní Damiánová ve svém vyprávění popisuje, že nevyhovující přístup pedagogických pracovníků a pozdější změny ve školním prostředí podle ní přispěly ke zhoršení synova psychického stavu. Zmíněné obtíže se navíc přenesly i do jeho postoje ke škole, a podle matky si nedůvěru uchoval i po přestupu na jiné zařízení. Výrazně přitom zmiňuje působení první asistentky, jejíž přístup měl podle ní zásadní vliv na to, jak syn školu vnímal.

Nejvýraznější popis přeneseného prožívání dítěte do domácího prostředí zaznívá ve výpovědi paní Františkové: „...když chytne ten amok třeba na tu menší sestru, tak je nemůžete nechat spolu. Vytahuje na nás doma nože, to se mě i spousta lidí ptalo, jestli máme nějakou medikaci.“ Otevřeně mluví o obavách a o tom, že se její dcera ventiluje okamžitě po návratu ze školy: „No v ní to prostě bouchne, ona se spustí doma, to je kolikrát hned jak pro ni přijdete.“ V kontrastu s tím působí ve škole bezproblémově, což podle matky vede k tomu, že škola situaci nepovažuje za natolik závažnou, aby ji bylo potřeba řešit.

V případě paní Emilkové se přenos školních prožitků do domácího prostředí projevuje v méně výrazné podobě. Situaci doma hodnotí jako dobře zvládnutelnou. Zmiňuje pouze vyšší únavu a potřebu samoty u svého syna po příchodu ze školy, ale tyto projevy vnímá jako přirozené: „...on už odpoledne bývá unavený a chce být sám.“

Mimo kolektiv

Ve výpovědích informantek se opakovaně objevuje téma navazování vztahů s vrstevníky ve školním prostředí. Paní Adámková opakovaně popisuje případy, kdy byl její syn přímo vyčleňován z běžného třídního dění: „...vlastně ho pořád dávali do kabinetu, i když nic neprovedl... že je vlastně mimo spolužáky, mimo to dění, neví, co se tam děje...“ Zároveň také sděluje, že se syn nemohl účastnit skupinových aktivit: „...třeba něco tvořili ve skupinkách a on vlastně tvořit nemohl, protože byl sám, pak ho posadili na konec třídy směrem ke zdi otočeného...“ Podobnou zkušenost popisuje i paní Benjamínová. Její syn sice nastupoval do školy s dětmi, které znal, ale postupně došlo k jeho vyčlenění: „Myslím, že se to s ním od té první třídy táhne, že místo toho, aby mohl pomoci a stal se třeba pro ně nějakou inspirací nebo přínosem, tak z něj udělali toho, co sedí v koutě, dělá něco, co my neumíme,

a je divnější. “ Paní Benjamínová zároveň zmiňuje, že její syn nemusí být schopen vztahy přesně vyhodnocovat: „...pro něj je kamarád každý, kdo se k němu nějak hezky zachová, kdo mu něco pěkného řekne, to pro něho znamená slovo kamarád... “ Na obtížnost orientace ve vztazích navazuje i paní Františková. Uvádí, že její dcera se tak stává zranitelnou: „No tak ony mají společný chat s holkama a ona je hodně zneužitelná, že po ní třeba chcou, ať se nějak vyfotí, a potom se jí za to smějou, to ona nechápe. “ Podle jejích slov se dcera kolektivu aktivně nezapojuje a během přestávek se stahuje do ústraní: „...o přestávkách vůbec neví, co má dělat, to se ztrácí a věčně je na záchodě zalezlá. “

Jinou podobu obtíží v navazování vztahů popisují paní Emilková a paní Ctiradová. Paní Emilková zmiňuje, že škola sice usilovala o zapojení jejího syna do kolektivu, ale zvolený způsob podle ní nerefletoval jeho potřeby a vedl spíše k opačnému efektu: „*Třeba v minulé škole mu to nedovolili, aby si dodělával něco o přestávce, tak mu to sebrali a že se má socializovat. “* Její syn se zároveň nevyhledává společnost vrstevníků a preferuje kontakt s dospělými: „*...paradoxně je hodně společenský, ale s dospělými, a ne s děckama. On si s nima nemá co říct. “* Podobně se vyjadřuje paní Ctiradová, jejíž syn se k vrstevníkům přidává spíše výjimečně a s odstupem: „*No, když už se s někým baví, tak spíš jen povrchně, on má jiné zájmy než oni. “*

Směr

V rozhovorech se opakovaně objevuje přání, aby škola lépe reagovala na potřeby dětí s PAS. Informantky sdělovaly i své představy o tom, co by mohlo přispět ke zlepšení vzdělávacích podmínek a celkové pohody jejich dětí. Výpovědi se přitom dotýkají různých oblastí – od osobního přístupu pedagogů, přes informovanost, spolupráci se školou až po samotné nastavení výuky. Paní Adámková poukazuje na význam přístupu jednotlivých pedagogických pracovníků, který vnímá jako klíčový pro celkovou atmosféru a podporu dítěte: „*Přístup. Lidský přístup. Jako pokud člověk nechce, tak může být odborník jaký chce. Ten odborný se dá nastudovat, načíst, ale jako vycítit, co ten druhý potřebuje, a nejen jet prostě proti němu. “* Domnívá se, že právě schopnost vnímat potřeby druhého a přistupovat k dítěti s respektem může zásadně ovlivnit to, jak se dítě ve škole cítí a jak zvládá nároky spojené se vzděláváním. Na potřebu lepšího porozumění reaguje i paní Benjamínová, která vedle osobního přístupu zmiňuje také důležitost informovanosti. Podle jejích slov by větší ochota dozvědět se něco o problematice PAS mohla zlepšit i postoje pedagogů: „*...myslím, že kdyby byli více informovaní a kdyby měli větší zájem se o tom něco dozvědět, tak možná jejich přístup by byl lepší. “* Téma informovanosti se objevuje také ve výpovědi paní

Františkové, která jej rozšiřuje i směrem ke spolužákům. Uvažuje o tom, že větší povědomí o potřebách její dcery by mohlo vést k větší toleranci a pochopení: „*No tak určitě by bylo dobré s tím seznámit i ty spolužáky, co jí třeba může vadit, aby ji třeba v té chvíli nechali být, nebo aby věděli, jak může reagovat...*“

Paní Ctiradová ve své výpovědi zmiňuje, že by škola měla více naslouchat těm, kteří dítě znají nejlépe, tedy rodičům: „*Především by měli začít ve školství naslouchat těm, kdo s těmi dětmi žijí každý den...*“ Z její výpovědi vyplývá, že znalost každodenních projevů dítěte a schopnost tyto informace efektivně sdílet může být cenným zdrojem pro nastavení podpory ve školním prostředí. Na potřebu lepší spolupráce a komunikace mezi pracovníky školy i rodiči upozorňuje paní Damiánová. Ve svém vyprávění reflektuje, že nedostatek sdílení informací může vést k tomu, že rodič netuší, co se ve škole odehrává a nemůže pak situaci adekvátně reagovat: „*Myslím, že v té škole by se určitě mohla zlepšit ta komunikace, jak mezi učitelkou a asistentkou, tak s rodiči. Často jsem vůbec nevěděla, že se tam něco děje, a taky to prostředí, aby bylo přátelštější.*“ Paní Emilková pak doplňuje pohled na výuku samotnou. Z její výpovědi vyplývá, že by uvítala větší míru flexibility a přizpůsobení výuky individuálním potřebám jejího syna: „*...aby se mohl jít projít a nemusel celou hodinu sedět.*“

5 DISKUSE

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké zkušenosti se vzděláváním mají rodiče dětí s Aspergerovým syndromem, které navštěvují 1. stupeň základní školy. Zvolený kvalitativní design výzkumu umožnil hlouběji nahlédnout do problematiky a porozumět prožívání rodičů. Rozhovory byly interpretovány prostřednictvím přístupu interpretativní fenomenologické analýzy, který propojuje zkušenosti informanta se zkušenostmi výzkumníka a umožňuje tak vytvořit nový, unikátní celek. Při interpretaci dat jsme vycházeli z výpovědí informantek, které byly dále propojeny s vlastní zkušeností výzkumníka s daným tématem. Výsledná interpretace tak naplnila cíl práce, neboť pomohla zachytit některé významné aspekty rodičovských zkušeností se vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem a zároveň umožnila lépe porozumět tomu, jak rodiče vnímají vliv školního prostředí na své dítě.

Z výzkumu vyplynulo, že oblast spolupráce se školou byla informantkami často vnímána jako neuspokojivá. Mnohé z nich popisovaly situace, kdy jejich snaha o navázání vzájemné spolupráce narážela na nezájem, odmítavý postoj nebo neochotu hledat společná řešení. Ačkoli v některých případech komunikace mezi školou a rodinou probíhala pravidelně, nebyla rodiči vnímána jako efektivní. Boyd (2011) zdůrazňuje, že klíčovým prvkem k úspěšné spolupráci je právě otevřená a oboustranná komunikace mezi školou a rodinou. V případě, že se ve škole něco odehraje, měl by být rodič včas informován, stejně tak by však škola měla získat zpětnou vazbu i z domácího prostředí. Objevily se také zkušenosti, kdy komunikace se školou nabyla na intenzitě zejména v případech, kdy škola opakovaně naznačovala, že by bylo vhodnější, aby dítě zůstávalo raději doma. Nechvátalová (2017) ve své práci dokládá, že domácí výuka nepřináší zásadní zpoždění ve vzdělání dítěte, na druhou stranu ale došlo u dítěte k oslabení složky komunikace a sociální interakce.

Významnou překážku podle informantek ve vzdělávání představovala i nedůvěra k diagnóze dítěte, která vedla k jejímu zjednodušování nebo k nepochopení individuálních potřeb dítěte s AS. V důsledku toho se informantky často ocitaly v pozici, kdy musely opakovaně obhajovat potřeby svého dítěte a samy iniciovat potřebné změny. Podobné tvrzení dokládá také Sainsbury (2019), když uvádí, že se v praxi lze setkat s postojem učitelů, kteří se spíše snaží přimět děti s AS, aby se chovaly „normálně“, namísto toho, aby výuku přizpůsobili jejich specifickým potřebám. Podle autorky jsou děti pak často nuceny samostatně hledat způsoby, jak se přizpůsobit, a vynakládají značné úsilí na to, aby působily „obyčejně“. Tím však dochází k potlačení jejich přirozených potřeb a zároveň k opomíjení jejich silných

stránek. Kvalita spolupráce mezi školou a rodiči je tedy do značné míry ovlivněna přístupem konkrétních pedagogických pracovníků, jejich ochotou naslouchat a aktivně hledat cesty, jak dítě se specifickými vzdělávacími potřebami co nejlépe ve školním prostředí podpořit. Tato skutečnost je doložena také v práci Svobodové (2014), která interpretuje pozitivní zkušenosti s integrací dětí s AS v případech, kdy spolupráce probíhá v rámci funkčního týmu tvořeného ředitelem, učitelem, asistentem pedagoga a informovanými spolužáky.

Emoční napětí, kterému děti informantek ve škole čelily, se následně promítalo i do domácího prostředí. Ve všech případech rodiče uváděli, že jejich děti přicházely domů vyčerpané, přecitlivělé nebo v napětí, s nímž si samy nedokázaly poradit. Objevovaly se výbuchy vzteku, plačtivost, potíže se spánkem, odmítání školní docházky či zvýšená potřeba samoty. Některé děti se po návratu ze školy stahovaly do sebe, jiné ventilovaly frustraci vůči členům rodiny. Pešek (2014) uvádí, že podobné reakce v domácím prostředí nejsou výjimečné. Ochranný přístup rodičů, i když vychází z dobrého úmyslu, může v takových situacích nechtěně přispět k dalšímu zintenzivnění napětí, zejména tehdy, pokud dítě během dne své emoce potlačovalo. Autor zároveň upozorňuje, že efektivnější variantou, než samotné zvládání afektivních projevů je jejich předcházení. Z tohoto důvodu považuje za klíčové, aby pedagogičtí pracovníci během vyučování včas rozpoznávali varovné signály, které mohou naznačovat blížící se přetížení. Attwood (2019) také navrhuje jako vhodné řešení nácvik sociálních dovedností, přičemž zmiňuje konkrétní program STAMP, který je uzpůsoben dětem s AS a zaměřuje se na hledání strategií vedoucích k utlumení negativních emocí a posílení těch pozitivních.

Z výzkumu dále vyplynulo, že děti s AS se ve školním prostředí často ocitají na okraji kolektivu a jen zřídka navazují bližší vztahy. Informantky zmiňovaly situace, kdy byly jejich děti záměrně vyčleňovány – ať už nevhodným upozorňováním na jejich zvláštnosti, přesazováním, či přímo vylučováním ze společných aktivit. V jiných případech se děti ze školního dění stahovaly samy do ústraní, zejména během přestávek. Čapek (2010) uvádí, že mezi úkoly učitele patří kromě podpory pozitivního klimatu také péče o žáky v souladu s jejich individualitou a aktivní zájem o jejich obtíže a potřeby. Podle výpovědí informantek mají děti s AS také obtíž rozlišit, kdo je skutečný kamarád a kdo se k nim chová přívětivě pouze navenek. V důsledku toho se mohou stát zranitelnými vůči manipulaci, výsměchu nebo nevhodným požadavkům, aniž by rozpoznaly možné riziko nebo měly prostředky se účinně bránit. Vosmik a Bělohávková (2010) proto poukazují na význam citlivého přístupu ke třídnímu kolektivu a doporučují spolužáky vhodným způsobem seznámit s diagnózou

dítěte. Tím lze podpořit toleranci, předejít vyloučení a omezit riziko šikany. Na možné dopady nedostatečné podpory vrstevnických vztahů v kolektivu s dítětem s AS upozorňuje také Janeková (2024), jejíž výzkum ukázal, že se děti s AS často necítí být součástí kolektivu a opakovaně zažívají posměch, urážky a nepochopení ze strany vrstevníků.

Ve výpovědích informantek se objevily také oblasti, které samy označovaly jako možnosti ke zlepšení vzdělávání svých dětí. Některé z nich se shodly na tom, že více než odborné znalosti pedagogických pracovníků oceňují především citlivý, empatický a respektující přístup. Bittmann a Bittmannová (2021) upozorňují, že i nadále přetrvávají případy antipatie vůči žákům s AS, stejně jako nepochopení jejich reakcí, které vycházejí ze samotné symptomatiky poruchy. Za klíčové považovaly informantky také schopnost pedagogů vnímat individuální potřeby dítěte, přizpůsobit výuku jeho možnostem a vytvářet prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně. Pešek (2014) v této souvislosti uvádí, že právě zaměření se na potřeby konkrétního žáka a nastavení odpovídající podpory, například prostřednictvím strukturovaného režimu, může významně posílit pocit jistoty a snížit míru stresu. Vedle kvality pedagogického přístupu informantky opakovaně zdůrazňovaly i důležitost zvyšování celkové informovanosti o problematice poruch autistického spektra, a to nejen mezi učiteli, ale i mezi rodiči ostatních žáků. Coyle (2021) upozorňuje na řadu praktických dilemat spojených s realizací inkluzivního vzdělávání, mezi nimiž se objevuje také obava z důsledků nedostatečné informovanosti o této problematice. Zároveň však výsledky jeho studie ukazují, že začlenění dětí s AS do běžného vzdělávacího prostředí může významně přispět k větší otevřenosti a akceptaci osob s odlišným způsobem vnímání světa. Tomuto závěru odpovídaly i postoje informantek, které věřily, že pokud rodiče spolužáků pomohou svým dětem porozumět tomu, že někteří jejich vrstevníci mohou svět prožívat jinak, může to podpořit vzájemné pochopení a vytvořit ve třídě prostředí, kde se každý může cítit přijatý.

6 ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala zkušenostmi rodičů dětí s Aspergerovým syndromem, které navštěvují první stupeň základní školy. Teoretická část přiblížila problematiku poruch autistického spektra se zaměřením na Aspergerův syndrom, včetně diagnostiky, specifických projevů a situací, které mohou rodiče těchto dětí prožívat ve vztahu k diagnóze dítěte. Věnovali jsme se také oblasti vzdělávání těchto dětí a významu spolupráce mezi školou a rodinou. Nechyběla ani konkrétní doporučení pro práci s dětmi s Aspergerovým syndromem. Praktická část byla interpretována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy, která umožnila zachytit prožívání rodičů v souvislosti se školním prostředím a jeho vlivem na jejich děti.

Z výzkumu vyplynulo, že informantky v mnoha případech vyjadřovaly nespokojenost s přístupem školy ke vzdělávání svých dětí. Popisovaly konkrétní situace, kdy se setkávaly s nezájmem, odmítáním nebo zlehčováním obtíží. V některých případech byla zpochybňována i samotná diagnóza dítěte. Tyto zkušenosti vnímaly informantky jako vyčerpávající a emočně náročné. I přes zajištění podpůrných opatření informantky často uváděly, že s nimi není ve školním prostředí pracováno dostatečně a efektivně. Ukázalo se také, že to, jak se dítě cítí a co prožívá ve škole, se v různé míře přenáší do domácího prostředí. Děti přicházely domů podrážděné nebo přetížené, což mnohdy ovlivňovalo fungování celé rodiny. V některých případech docházelo i ke zhoršení psychického stavu dítěte, což u rodičů vyvolávalo velké obavy.

Zajímalo nás také, jaké mají děti vztahy s vrstevníky a jak se ve škole cítí. Z výpovědí informantek jsme se dozvěděli, že k navazování hlubších přátelských vztahů dochází jen zřídka a že ve školním prostředí často chybí aktivní podpora začlenění. Některé výpovědi také naznačovaly, že chybějící sociální vazby mohou mít vliv na celkovou spokojenost dítěte ve škole. Informantky mimo jiné v rozhovorech sdílely svá přání, aby se jejich dětem ve škole dostávalo více přijetí, porozumění a pochopení. Za důležité považovaly zejména zvyšování informovanosti, nejen mezi pedagogickými pracovníky, ale i mezi rodiči ostatních žáků a samotnými dětmi. Jak výstižně uvedla paní Benjamínová: *„Aby pochopili, že není jiný, protože by byl zlý, ale že jeho vnímání je natolik jiné, že může reagovat v obvyklých situacích jinak, než reagujeme my.“*

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adamus, P., Zezulková, E., Kaleja, M., & Franiok, P. (2016). Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Adamus, P., Vančová, A., & Löfflerová, M. (2017). Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Attwood, T. (2005). Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. Portál.
- Bazalová, B. (2017). Autismus v edukační praxi. Portál.
- Bazalová, B. (2020). Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v inkluzivní třídě: metodická příručka. Masarykova univerzita.
- Bogdashina, O. 'ga. (2017). Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu. Pasparta.
- Boyd, B. (2011). Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií. Portál.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021). Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra. Pasparta.
- Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Grada Publishing.
- Čapek, R. (2013). Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Grada Publishing.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Grada.
- Hendl, J. (2023). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Páté, přepracované vydání). Portál.
- Hutyrová, M. (2019). Děti a problémy v chování: etopedie v praxi. Portál.
- Jandourek, J. (2012). Slovník sociologických pojmů: 610 hesel. Grada.
- Jedlička, R. (2015). Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. GRADA.
- Karunová, H., Cieslar, J., Flekačová, L., Bednářová, L., Pazourková, L., & Regec, V. (2021). Komunikační mosty: v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Knotová, D. (2014). Školní poradenství. Grada.

- Kolář, Z. (2012). Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Grada
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání. Grada.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2023). Katalog podpůrných opatření: obecná část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2020). Výchovné poradenství (3., aktualizované vydání). Wolters Kluwer.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Masarykova univerzita.
- Sainsbury, C. (2016). Marťan na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem. Pasparta.
- Slowík, J. (2022). Inkluzivní speciální pedagogika. Grada.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research. Sage.
- Šarounová, J. (2014). Metody alternativní a augmentativní komunikace. Portál, s.r.o.
- Šporclová, V. (2018). Autismus od A do Z. Pasparta.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Vyd. 2). Portál.
- Švamberk Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]. Grada.
- Thorová, K. (2008). Školní pas pro děti s PAS: [informační příručka] (2. vyd). APLA Praha, Střední Čechy.
- Thorová, K. (2016). Poruchy autistického spektra (Rozšířené a přepracované vydání). Portál.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Karolinum.
- Vágnerová, M., Strnadová, I., & Krejčová, L. (2009). Náročné mateřství: být matkou postiženého dítěte. Karolinum.
- Vítková, M. (Ed.). (2004). Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální (2., rozšířené a přepracované vydání). Paido.

Wharmby, P. (2024). Atypický: jak svět není stvořen pro autistické lidi a co bychom s tím my všichni mohli dělat. Atyp Press.

Žampachová, Z., & Čadilová, V. (2015). Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění. Univerzita Palackého v Olomouci.

Online zdroje:

Autismport. (2025, March 6). Jak se vyvíjí počet osob s PAS? Autismport.cz. <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/jak-se-vyvi-ji-pocet-osob-dia-agnostikovanych-s-pas>

Bittmann, J., & Bittmannová, L. (2021). Příčiny, které mohou stát za nežádoucím chování žáků s PAS v běžných ZŠ. Autismport.cz. <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/priciny-kt-re-mohou-stat-za-nezadoucim-chovani-zaku-s-pas-v-beznych-zs>

Coyne, A. (2021). The inclusion of a pupil with Asperger syndrome in a mainstream primary school. REACH Journal of Inclusive Education in Ireland, 19(1), 3–11. Retrieved from <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/90>

Janecková, V. (2024). Prožívání vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem [Diplomová práce]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Leow, K. Q., Tonta, M. A., Lu, J., Coleman, H. A., & Parkinson, H. C. (2024). Towards understanding sex differences in autism spectrum disorders, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2024.148624>

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., & Vehorn, A. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. MMWR. Surveillance Summaries, 72(2), 1-14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

Mazáčková, E. (2014). Pohled rodičů a pedagogů na integraci dětí s Aspergerovým syndromem do běžné třídy základní školy [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně].

https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/28917/maz%20a1%20dov%20a1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10. Retrieved April 3, 2025, from <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-11. Retrieved April 3, 2025, from <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/cs#437815624>

Myles, B. S., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D., & Trautman, M. (2005). An educator's guide to Asperger syndrome. Organization for Autism Research. https://researchautism.org/wp-content/uploads/2016/11/An_Educators_Guide_to_Asperger_Syndrome.pdf

MŠMT (2025). Krajský koordinátor péče o děti, žáky a studenty s poruchami autistického spektra. Národní pedagogický institut. <https://poradenstvi.npi.cz/koordinatori-pas>

MŠMT (2025). Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu. Národní pedagogický institut. <https://poradenstvi.npi.cz/files/zasady-pristupu-k-detem-zakum-studentum-s-pas-v-ramci-vzdelavaciho-procesu.pdf>

Nechvátalová, D. (2017). Inkluze vs. segregované předškolní vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra [Diplomová práce]. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/th/cvjqu/DP_Nechvatalova_Inkluze_segregace_PAS.pdf

Němec, Z. (2021). Metodické vedení asistenta pedagoga. Národní pedagogický institut. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/metodicke-vedeni-asistenta-pedagoga>

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o sjednání Úmluvy o právech dítěte. (1991). Sbírka zákonů České a Slovenské Federativní Republiky. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

Svobodová, M. (2014). Integrace dětí s Aspergerovým syndromem na ZŠ – zkušenost očima matek [Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze]. https://is.jabok.cz/th/ohix4/Integrace_deti_s_Aspergerovym_syndromem_na_ZS_O_zkuse_nost_ocima_matek.pdf

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). Sbírka zákonů České republiky. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2005). Sbírka zákonů České republiky. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p2>

Víchová, V. (2023). Specifika autismu u žen [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci].

https://theses.cz/id/frwh4t/Vichova_Specifika_autismu_u_zen_DP.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dsex%26start%3D68

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Sbírka zákonů České republiky. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 7: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s paní Adámkovou identifikována.....	53
Tabulka 2: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s paní Benjamínovou identifikována.....	61
Tabulka 3: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s paní Ctíradovou identifikována.....	68
Tabulka 4: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s paní Damiánovou identifikována.....	72
Tabulka 5: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s paní Emilkovou identifikována.....	78
Tabulka 6: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s paní Františkovou identifikována.....	82

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PAS Poruchy autistického spektra

AS Aspergerův syndrom

SVP Speciální vzdělávací potřeby

IVP Individuální vzdělávací plán

SPC Speciálně pedagogické centrum

PPP Pedagogicko-psychologická poradna

ŠPP Školní poradenské pracoviště

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor s paní Benjamínovou

Příloha P II: Ukázka práce s textem

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S PANÍ BENJAMÍNOVOU

- 1 Tak moje první otázka na vás...jaká je vaše zkušenost se školou?**
- 2 No to je taková opravdu obšírná otázka, ale ta zkušenost, abych pravdu řekla není moc dobrá.
- 3 A v čem není dobrá?**
- 4 No tak protože měla jsem od toho trošku jiná očekávání, když jsme šli do školy. Už vlastně z předškolního zařízení, kde dítě bylo integrované, mělo asistenta pedagoga a spolupracovalo se SPC a mělo vlastně všechny potřebné, když to tak řeknu “papíry”, k tomu, aby tam to začlenění s bylo dobré, ale bohužel nedopadlo to podle mých představ. Myslela jsem, že i ta škola bude na to trošku připravená, než ve skutečnosti byla.
- 5 Takže jste věděla, že tady mají zkušenosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?**
- 6 Já jsem věděla, že tam přímo mají zkušenost s PAS, takže jsem do toho šla s tím, že to tam prostě zvládnou, že to bude fungovat, že to bude prostě úplně jiné, než to bylo.
- 7 V čem to bylo jiné?**
- 8 Když vám to upřesním, Benjamín se se dostal k jiné paní učitelce, k jiné paní asistentce, a prostě asi to bylo tím, nebo předpokládám, že to bylo tím, že proto to tam nějakým způsobem nefungovalo.
- 9 Nefungovalo tam vlastně, to, na čem jste se domluvili?**
- 10 Ano bylo to všechno jinak.
- 11 A jaké pracovníky máte ve škole k dispozici kromě třídního učitele? Má Benjamín například asistenta?**
- 12 Asistenta má vlastně na celý úvazek, protože vlastně chodí i do družiny a teď vlastně nově od září je ve škole i speciální pedagog a psycholog.
- 13 Spolupracujete s někým v rámci školy?**
- 14 Já jsem se o spolupráci pokoušela navázat, ale nebylo mi to nějak ze strany školy umožněno, protože moje dítě nemá jak kdyby výukové problémy jako takové, s učením nejsou problémy, takže ten speciální pedagog údajně podle tvrzení paní ředitelky, nemůže, nebo nechtějí oni. Je asi vytížený nějakým jiným způsobem, ale s psychologem spolupracujeme.
- 15 Aha a jaká je ta spolupráce se školním psychologem?**

16 Spolupráce není příliš dobrá, protože Bejnamín si k paní psycholožce, která tam je nezískalo důvěru a jak se snažím, jak se snažím, ho třeba namotivovat, aby to nějak fungovalo. Ta paní psycholožka je taková...asi odtazitá, moc nevěří tomu, že nějaký Asperger vlastně vůbec existuje.

17 To mě tedy docela překvapuje...

18 No tak vidíte i takové psychologové jsou ve školách.

19 Vy jste zmiňovala, že se u vás objevují problémy, ne teda v učení...ale existují třeba nějaké situace, které jsou pro Benjamína náročné?

20 Náročnější pro něho je spousta situací, už jenom ten příchod do školy, kdy jsem se vlastně snažila dojednat, aby mohl přijít dřív, tak aby si všechno mohl všechno vysléct a nachystat sám, tak taky to nebylo umožněno, protože škola se otevírá "až - od" a když jsem se snažila vyjednat pozdější, tak taky ne, protože to už je zase po zvonění.

21 Takže vlastně už jen ten vstup do té školy je náročný?

22 Ano vlastně už v té šatně je hodně lidí, je tam hluk, všichni se tam převlíkají, je tam třeba mokro když prší a různé takové věci. No a potom samozřejmě přemístit se do té třídy, když se hrnou všechny děti po schodišti, což je pochopitelné...ale už to je prostě náročné.

23 Je třeba i na něco Benjamín více citlivý?

24 Hodně ho ruší zvuky, světla, všechny zářivky vlastně, čemuž se ve škole nevyhne. Já tam samozřejmě nejsem, to si spíš i domýšlím, z toho, co vypráví on mě nebo z toho, co mi sdělí paní asistentka, nebo z toho co řešíme...jsou to především přestávky.

25 Předpokládám, že o přestávkách je taky opět náročný hluk, ale děje se tam něco konkrétního?

26 Hodně ho ruší ten hluk, on chce mít ten svůj klid, najíst se, připravit se na tu další hodinu, ale není mu to umožněno, i když jsem je prosila, aby ho paní asistentka vzala aspoň o té velké představe do družiny, kde nikdo není, aby se mohl v klidu najíst a uvolnit se, ale nebylo nám to umožněno.

27 A řekla vám proč?

28 Já vlastně nevím, bylo mi sděleno, že to není potřeba z jejího úhlu pohledu. Ona mi to řekla tak jako no a co, všichni to zvládají a ať si zvyká.

29 Komunikace tedy probíhá především s paní asistentkou?

30 Ano s ní vlastně komunikuji denně ať už osobně nebo prostřednictvím deníku, většinou když si ho přebírám ve družině, tak si sdělíme takové základní informace. Dále i s třídní učitelkou.

31 A jak hodnotíte vaši komunikaci?

32 Komunikace je pravidelná, ale neříkám, že účinná.

33 Proč není účinná?

34 K Benjamínovi si myslím, že i z té strany asistentky, zde panují takové pochybnosti...i jsem říkala vlastně o té psychologce, že nevěří že tam nějaký ten handicap je a snaží se z něho udělat běžného žáka.

35 Takže i když má všechna doporučení, tak se to nebere v potaz?

36 Jako bere se to tak, papíry má, asistenta mám, ale i tak z něho, tak vám to řeknu oni se z něj snaží vychovat, zdravého normálního člověka.

37 A daří se jim to?

38 No to se jim právě moc nedaří.

39 Zkoušela jste to řešit s někým dalším?

40 Ano zkoušela jsem se sejít vlastně jako první s paní ředitelkou, která mi řekla, což jsem tak nějak očekávala, že ta škola ty zkušenosti má a když jsem narážela na ten problém, že vím, že škola zkušenosti má, ale že zrovna tito pedagogičtí pracovníci, které moje dítě má tyto zkušenosti asi nemají, tak mi bylo sděleno, že určitě ano, že jim informace byly předány, od těch, kteří vlastně před tím pracovali s podobným dítětem, které tam bylo integrováno.

41 A řešila jste to dál?

42 Tak potom jsem to řešila vlastně s SPC, ale to víte...oni tam přijdou, něco jim řeknou, dají jim papír, ale vždycky je to prostě o tom přístupu těch pedagogů.

43 Ještě se zeptám, má Bejnamín IP?

44 Ano ten samozřejmě má.

45 Probíhají ohledně IP nějaké konzultace?

46 Konzultovala jsem tam nějaké body, ale teď už vám neřeknu přímo, co to bylo...týkalo se to těch přestávek, ale stejně, oni to tam tenkrát upravili, ale prostě pořád je to jen papír, který leží ve složkách, ale že by se ho někdo držel. Možná takto jen když přijde někdo z toho SPC.

47 A myslíte si, že je to přínosné? Mít IP?

48 Určitě z toho něco je, abych je jen nepomlouvala, je z toho minimálně ten asistent pedagoga, který mu při té výuce pomůže, nebo ho vezme třeba na chodbu, to on se

postará. Neříkám, že by nedělali nic...mají i pomůcky které používají k výuce, ale já mám pocit, kdyby chtěli, tak by to mohlo fungovat líp.

49 Takže za vás to nějak extra nefunguje?

50 Bohužel ne.

51 Dochází ve škole k nějakým stavům přetížení u Benjamína?

52 Já u toho teda nejsem, ale znám Benjamína, a i ze sdělení paní asistentky. Začíná to nějakými výkřiky, ale potom jsou tam prostě i sebepoškozování, různé tlučení do lavice a do věci, nebo rozbíhá se hlavou proti zdi. Ty afekty mohou být prostě menší i ty velké.

53 Objevují se často?

54 Když jsou ty velké, tak to i na Benjamínovi vidím, že má modřiny nebo škrábance, ale když jsou ty stavy menší, tak mi to píše asistentka do deníku, ale taky nemůžu vědět, jestli mi to tam napíše všechno nebo je to jen část toho.

55 Zkusím to trochu přeformulovat, po tom, co nastoupil do školy, zda pozorujete nějakou změnu? Ať už ve škole nebo se vám něco objevuje doma?

56 Přesouvá se to právě i domu, to tam jako pozoruju, já nerozporuju, že to může souviset jako s tím navýšením těch nároků na dítě samotné. Co se týká výuky, nemůže si zdřímnout po obědě, tam ty nároky na něho jsou jako větší. Takže ano přenáší se to i domů, bývá častější únava, častější afektové stavy a myslím si, že kdyby se s tím dobře pracovalo i v té škole, tak tomu jde předcházet i v domácím prostředí.

57 Mluvíte s Benjamínem o tom, jak se ve škole cítí?

58 Ano samozřejmě se o tom bavíme, ale je taky problém se taky k tomu dostat, protože v případě, že tam proběhne nějaký větší afekt, tak má tu tendenci, nechci říct mi to jako neříct. Ale myslím, že u něho to je tak, že to prostě zapomene, vytěsní, co se stalo, co k tomu vedlo, jak ten stav sám jako vznikl, a to také souvisí s tou paní asistentkou, že já po ní žádám, aby mi tu celou situaci kdy to vzniklo popsala. Ať už co tomu předcházelo, co se dělo, kdo vedle něho seděl, aby tyto informace mi byli podány, ale ke mně se vždycky dostaně jen to “měl záchvat takový a takový” bez toho, aniž by někdo sledoval, co tomu předchází.

59 Takže vlastně nehledají to co to může způsobit?

60 Ano abysme příště věděli, jak tomu předejít, tomu prostě nikdo nevěnuje pozornost.

61 To mě mrzí.

62 To mě taky.

63 Ještě by mě zajímalo, jak Benjamín prožíval nástup do školy?

64 Tam to bylo tak, on se na ten nástup do první třídy velmi těšil, protože už v té době uměl číst, psát a počítat, takže se do té školy jako velmi výrazně těšil. Byl i ode mě a manžela takový namotivovaný tím, že bude pro něj taková příležitost víc vyniknout, nebo bude nápomocný ostatním dětem, které s tím učením budou nějakým stylem bojovat. Takže tam šel s tím, že může také on pomoci ostatním a ukázat jim, že i když má svoje specifika, může být přínosem. To bych vlastně popsala jako takové jeho první zklamání ve škole, že mu to nebylo umožněno, že když on vlastně chtěl i těm ostatním dětem...protože on to vlastně zvládal. Vlastně to bylo i pro mě zklamáním, protože když on tohle zvládal, tak jsme mysleli, že budou vlastně ty jeho sociální dovednosti v té škole posilovat tím, že mu třeba umožní, aby někomu něco pomohl, ukázal, přečetl, ale to mu ta paní asistentka ani učitelka neumožnily. Separovali ho vlastně na jedno místo, budeš sedět tady, dávaly mu úkoly navíc, protože tohle zvládáš, ti dáme tak úkol navíc. Čímž byl on ale pak přetížený a dostával se vlastně do takových nekomfortních situací a byl hlavně od toho kolektivu té třídy spíš odtrhovaný, než že by ho nějak integrovali. Myslím si, že se to s ním už od té první doby táhne, že místo toho, aby mohl pomoci a stal se třeba pro ně nějakou inspirací nebo přínosem, tak z něj udělali toho, co sedí v koutě, dělá něco, co my neumíme a je divnější

65 Takže ho spíš takto drží od kolektivu?

66 Ano tak.

67 To i pro něj musí být těžké co se týká kamarádů, mluví třeba o někom?

68 Ano mluvil, protože on když šel do první třídy, tak šel spolu s dětmi, které s ním chodili do školy, tak tam měl známé a se dvěma dětmi se kamarádil. Ale v průběhu vlastně se vlastně ty "zdravé" děti dokázaly skamarádit i s dalšíma dětmi, tak se tím Benjamín jako takovým vyčleněným. On jako mluví o kamarádech, ale pro něj je kamarád každý, kdo se k němu nějak hezky zachová, kdo mu něco pěkného řekne, to pro něho znamená slovo kamarád, ale že by měl kamaráda, kdo by za ním šel a trávil s ním čas, to tam určitě není.

69 Takže jste říkala, že i ve třídě sedí sám a proč vlastně?

70 No z důvodu toho, že má ty záchvaty, aby někoho neohrozil, protože něčím třeba bouchne, ale nemyslím si, že by to nějak ostatní výrazně ovlivnilo.

71 Vůči ostatním tam agresivita teda se neobjevuje?

72 Ne to ne, to, když se objeví, tak ta agresivita tak jen vůči sobě.

73 A jaké to je pro vás?

74 Pro mě je to velmi náročné, už jsem hodně krát uvažovala do nějakém přemístění jinam, do jiné školy, protože jsem si říkala, když ho vidím, jak se zhoršil.

75 V čem se zhoršil?

76 V tom chování, v afektech, v sociálu obecně, tak pozoruju to zhoršení. Ale když jsem se na těch jiných školách byla dívat a když jsem se bavila s ostatními rodičema, vždycky mi to přijde, že je to vlastně všude stejné. Ne že si člověk řekne tady tato škola je dobrá a tato špatná, ale vždycky je to o tom přístupu toho učitele a toho asistenta, kteří v té třídě jsou. Takže ve výsledku mi přijde úplně jedno, jestli je ve třídě tady nebo někde jinde, když všude vlastně může na ty lidi, kteří se k němu nebudou umět chovat, může narazit všude. Takže když bych ho přesunula kam, tak stejně mám pocit, že bych si moc nepomohla, tady je aspoň mezi dětma, které ho už znají, nebude si muset zvykat na nový kolektiv a moje naděje je taková, že se jim ve 4. třídě změní třídní učitel a třeba tam bude ten přístup jiný. I když už teď vím, že je to vlastně svým způsobem pokažené, ale ať jsem o tom přemýšlela, jak jsem přemýšlela, tak jakékoli přemístění jinam by stejně nikam nevedlo.

77 Co by se tedy podle vás mělo v přístupu zlepšit nebo změnit?

78 Změnit by se mělo podle mě informovanost o té problematice PAS mezi těmi pedagogickými pracovníky, myslím, že kdyby byli víc informovaní a kdyby měli větší zájem se o tom něco dozvědět, tak by možná jejich přístup byl lepší. Já chápu, že toho taky mají moc, že není PAS jediná diagnóza, se kterou se setkávají, ale myslím, že těch dětí v těch školách přibývá, tak by mohl být taky jejich zájem si o tom něco zjistit a být nějakým způsobem informovaný o tom, co těm dětem může dělat zle a co je může přetěžovat, aby neměli ten názor potom, že já rožnu a on schválně zuří, jako tak to opravdu není, mu to světlo opravdu dělá zle, lidé to mnohdy nedokážou pochopit.

79 Vlastně ani ostatní spolužáci nemůžou toto vědět...

80 To je taková další otázka, já mám vlastně i známou psycholožku se kterou pracujeme, když on tam šel do 1. třídy. Chtěla jsem, aby se udělaly takové mimořádně třídní schůzky, takové zážitkové, na kterých by si i ty rodiče jeho spolužáku trochu tu problematiku PAS zažili, zkusili různé hmatové věci, stav přetížení, tak aby to zažili ti dospělí, aby to oni mohli doma svým dětem vysvětlit. S jakými potížemi nebo jak můžou lidé jinak vnímat, ale to s tím prostě třídní učitelka nesouhlasila, nechtěla to ani ostatním rodičům předat a když jsem to

vlastně na prvních schůzkách nadnesla já, že by zde byla ta možnost, tak ona prostě řekla, že nebyla at' si na to kdyžtak seženeme vlastní prostory, no tak tím to vlastně svým způsobem padlo. Já si myslím, kdyby taky v tom přístupu těch spolužáků, ne že by o tom byli informované ty děti, protože jsou ještě malí, ale kdyby o tom byli informováni řádněji ti rodiče. Tak aby pochopili, že není jiný, že by byl prostě zlý, ale že prostě jeho vnímání je natolik jiné, že může reagovat v obvyklých situacích úplně jinak, než reagujeme prostě my.

81 To mě mrzí, že to nevyšlo, ale řekla jste to moc hezky. A to už bude ode mě všechno a já moc děkuji za váš čas.

82 Snad vám to k něčemu bude. Na shledanou.

83 Určitě. Tak Na shledanou.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA PRÁCE S TEXTEM

- postará. Neříkám, že by nedělali nic...mají i pomůcky které používají k výuce, ale já mám pocit, kdyby chtěli, tak by to mohlo fungovat líp. *MUSÍTE CHTÍT*
- 49 **Takže za vás to nějak extra nefunguje?**
- 50 Bohužel ne.
- 51 **Dochází ve škole k nějakým stavům přetížení Benjamína?** *VÍM CO PROŽÍVÁ*
- 52 Já u toho teda nejsem, ale znám Benjamína, a i ze sdělení paní asistentky. Začíná to nějakými výkřiky, ale potom jsou tam prostě i sebepoškozování, různé tlučení do lavice a do věci, nebo rozbíhá se hlavou proti zdi. Ty afekty můžou být prostě menší i ty velké.
- 53 **Objevují se často?**
- 54 Když jsou ty velké, tak to i na Benjamínovi vidím, že má modřiny nebo škrábance, ale když jsou ty stavy menší, *VZLIŽU SI* tak mi to píše asistentka do deníku, ale taky nemůžu vědět, jestli mi to tam napíše všechno nebo je to jen část toho. *NEVNÍM PRAVDU*
- 55 **Zkusím to trochu přeformulovat, po tom, co nastoupil do školy, zda pozorujete nějakou změnu? Ať už ve škole nebo se vám něco objevuje doma?** *NEJEN VE ŠKOLE*
- 56 Přesouvá se to právě i domu, to tam jako pozoruju, já nerozporuju, že to může souviset jako s tím navýšením těch nároků na dítě samotné. *VYSVĚTLUJE HO TO* Co se týká výuky, nemůže si zdřímnout po obědě, tam ty nároky na něho jsou jako větší. Takže ano přenáší se to i domů, bývá častější únava, častější afektové stavy a myslím si, že *PŘEVLICUJE* kdyby se s tím dobře pracovalo i v té škole, tak tomu jde předcházet i v domácím prostředí.
- 57 **Mluvíte s Benjaminskem o tom, jak se ve škole cítí?**
- 58 Ano samozřejmě se o tom bavíme, ale je taky problém se taky k tomu dostat, protože v případě, že tam proběhne nějaký větší afekt, tak má tu tendenci, nechci říct mi to jako neříct. *MLUVÍME SPOLU* Ale myslím, že u něho to je tak, že to prostě zapomene, *CHCEŠ SI TO* vytěsni, co se stalo, co k tomu vedlo, jak ten stav sám jako vznikl, a to také souvisí s tou paní asistentkou, že já po ní žádám, aby mi tu celou situaci kdy to vzniklo *CHCEŠ MI PŘEDCHÁZET* popsala. Ať už co tomu předcházelo, co se dělo, kdo vedle něho seděl, *NIC SE NEPOZVÍM* aby tyto informace mi byly podány, ale ke mně se vždycky dostane jen to "měl záchvat takový a takový" bez toho, aniž by někdo sledoval, co tomu předchází.
- 59 **Takže vlastně nehledají to co to může způsobit?** *NEVÍM*
- 60 Ano abysme příště věděli, jak tomu předejít, tomu prostě nikdo nevěnuje pozornost.
- 61 **To mě mrzí.**
- 62 To mě taky.