

Prožívání vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem

Bc. Vendula Janeková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Vendula Janeková**
Osobní číslo: **H22834**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Prožívání vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem**

Zásady pro vypracování

Vypracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek v oblasti klimatu třídy, vrstevnických vztahů 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:

ATTWOOD, Tony, 2012. Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0193-9.

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN, 2017. Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy. Praha: Pasparta. ISBN 978-808-8163-534.

MYLES, Brenda Smith, Diane ADREON and Jennifer STELLA, 2001. Asperger syndrome and adolescence: Practical solutions for school success. AAPC Publishing. ISBN 9672514-9-4.

SAINSBURY, Clare, 2016. Martán na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem. Praha: Pasparta. ISBN 978-809-0599-383.

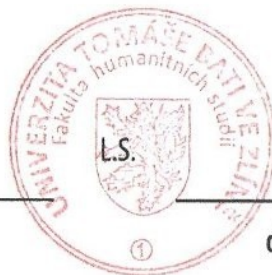
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-802-6206-446.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.5.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na prožívání vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem. Teoretická část vymezuje poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, sociální vztahy v adolescenci a integraci žáků s Aspergerovým syndromem ve školní třídě. V praktické části je kladeno za cíl prostřednictvím kvalitativního výzkumu za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy zjistit a popsat, subjektivní prožívání vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem. Výsledky výzkumu jsou diskutovány a následně využity pro formulaci doporučení pro praxi.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, adolescence, školní třída, vztahy

ABSTRACT

The thesis focuses on the experience of relationships in the classroom collective of adolescents with Asperger's syndrome. The theoretical part defines autism spectrum disorders, Asperger's syndrome, social relationships in adolescence and integration of students with Asperger's syndrome in the school classroom. In the practical part, the aim is to identify and describe, through qualitative research using interpretative phenomenological analysis, the subjective experience of relationships in the classroom collective of adolescents with Asperger syndrome. The results of the research are discussed and subsequently used to formulate recommendations for practice.

Keywords: Asperger syndrome, adolescence, school classroom, relationships

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D., za cenné rady, odborné připomínky a věnovaný čas v průběhu zpracování této diplomové práce.

Děkuji také informantům, neboť díky jejich spolupráci a ochotě mohl být realizován výzkum.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	13
1.1 DEFINICE PAS.....	13
1.2 KLASIFIKACE PAS.....	14
1.3 TRIÁDA DIAGNOSTICKÝCH KRITÉRIÍ AUTISMU.....	17
1.4 DIAGNÓZA ASPERGEROVA SYNDROMU.....	19
1.5 SPECIFICKÉ PROJEVY JEDINCŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM.....	20
2 SOCIÁLNÍ VZTAHY V ADOLESCENCI.....	26
2.1 VYMEZENÍ OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	26
2.2 VÝVOJ V OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	27
2.3 VRSTEVNICKÉ VZTAHY V ADOLESCENCI.....	30
2.4 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	31
2.5 ŽÁK VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	34
3 ŽÁK S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	37
3.1 INTEGRACE A INKLUZE.....	37
3.2 SPECIFIKA PRÁCE S ŽÁKEM S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM.....	42
3.3 VZTAHY ADOLESCENTŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	49
4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU.....	50
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	50
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL.....	50
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	51
4.4 DESIGN VÝZKUMU.....	51
4.5 REALIZACE VÝZKUMU.....	52
4.6 PŘÍSTUP K ANALÝZE DAT.....	54
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	56
5.1 POSTUP ANALÝZY.....	56
5.2 ROZHOVOR S ADAMEM.....	58
5.2.1 Analýza Adamovy výpovědi.....	59
5.3 ROZHOVOR S BÁROU.....	64
5.3.1 Analýza Bářiny výpovědi.....	65

5.4	ROZHOVOR SE CTIBOREM.....	71
5.4.1	Analýza Ctiborovy výpovědi.....	72
5.5	ROZHOVOR S DAVIDEM.....	79
5.5.1	Analýza rozhovoru s Davidem.....	80
5.6	ROZHOVOR S ERIKOU.....	85
5.6.1	Analýza Eričiny výpovědi.....	86
5.7	SPOLEČNÁ TÉMATA.....	92
5.8	SHRnutí VÝZKUMU.....	99
6	DISKUSE.....	101
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	104
	ZÁVĚR.....	106
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	108
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	113
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	114
	SEZNAM TABULEK.....	115
	SEZNAM PŘÍLOH.....	116

ÚVOD

Sociální interakce a komunikace hrají v adolescenci klíčovou roli jak u formování individuální identity, tak i při budování mezilidských vztahů. Aspergerův syndrom je jednou z poruch autistického spektra a ovlivňuje jak sociální dovednosti, tak i schopnost komunikace. Podle Thorové (2012) se jedinec s Aspergerovým syndromem na první pohled od svých vrstevníků nemusí lišit, avšak při jeho delším pozorování je patrné, že je něco jinak. Jedinci s Aspergerovým syndromem jsou emočně nezralí, sebestřední a nerozumí fungování vztahů ve společnosti. Tato skutečnost může mít významný dopad na schopnost navazovat a udržovat vztahy s vrstevníky v kolektivu třídy, která je pro adolescenty hlavním sociálním prostředím. Podle Macka (2003) vrstevnický vztah v adolescenci pomáhá při rozšiřování vlastních názorů a ujišťování se o jejich správnosti. Tím vrstevníci napomáhají jedinci zkoušet svou identitu a formovat sám sebe. Vlastní významnost jedincům v adolescenci zvyšuje to, když jsou svými vrstevníky slyšeni a obdivováni. Vztahy v kolektivu třídy v průběhu adolescence jsou tedy nejen významným prostředím pro budování sociálních dovedností, ale mohou také formovat identitu a mít tak dlouhodobý vliv na emoční, psychický a sociální rozvoj jedince.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se zabýváme diagnózami poruch autistického spektra a Aspergerovým syndromem, jeho diagnostikou a charakteristickými projevy v jednotlivých oblastech. Vymezíme období adolescence a popíšeme kognitivní, sociální a emocionální vývoj adolescentů. Dále objasníme problematiku vrstevnických vztahů a v neposlední řadě se zaměříme na charakteristiku školní třídy jako sociální skupiny a popíšeme, jaký vliv na jedince má kolektiv třídy. V poslední kapitole teoretické části vymezíme pojmy integrace a inkluze a zaměříme se na specifika práce s žákem s Aspergerovým syndromem.

V praktické části si klademe cíl prozkoumat a porozumět tomu, jak adolescenti s Aspergerovým syndromem sami vnímají, prožívají a hodnotí své vrstevnické vztahy v kolektivu třídy. Zaměříme se nejen na identifikaci specifických sociálních a komunikačních výzev, s nimiž se adolescenti s Aspergerovým syndromem v kolektivu třídy potýkají, ale také na faktory, které mohou ovlivňovat vznik a rozvoj těchto vztahů.

Vzhledem k tomu, že v českém prostředí se takřka neobjevují výzkumy, které by se zabývaly individuální zkušeností a vnímáním sociální interakce v kolektivu třídy z pohledu

samotných adolescentů s Aspergerovým syndromem, pokládáme naši práci za přínosnou. Očekáváme, že výsledky této práce přispějí nejen k lepšímu porozumění specifickým prožitkům a výzvám, kterým čelí adolescenti s Aspergerovým syndromem v kolektivu třídy, ale také, že nabídnou praktické návrhy pro vytváření strategií podporujících jejich sociální začleňování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) představují skupinu neurovývojových poruch, které ovlivňují sociální interakci, komunikaci a chování jedince. Aspergerův syndrom je jednou z PAS a vyznačuje se jedinečnými rysy a charakteristikami v osobnostech jedinců s touto diagnózou. Tato kapitola nám poskytne hlubší vhled do problematiky PAS a zaměříme se také na diagnózu a specifika Aspergerova syndromu.

1.1 Definice PAS

Pojem poruchy autistického spektra, si jako první vymezíme podle slovníků. Slovník psychiatrických termínů uvádí, že PAS se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy, což jsou poruchy sociálních vztahů a komunikace, které převažují ve všech situacích individuální činnosti (Slovník psychiatrických termínů, 2008). Podle Psychologického slovníku je autismus definován jako stažení se do sebe samého, sociální izolace, zapadnutí do sebe a nerealistické egocentrické myšlení (Hartl a Hartlová, 2000). Autismus charakterizuje také Defektologický slovník, který uvádí, že autismus je charakteristický dereistickým myšlením, jehož obsah má někdy charakter denního snění (Defektologický slovník, 2000). Pedagogický slovník vymezuje autismus jako neschopnost navazovat komunikaci a kontakty s okolím. Postižený jedinec vyjadřuje své potřeby a přání s těžkostmi a nerozumí tomu, že jej ostatní nechápou. Projevuje se jako osamělá bytost uzavřená do svého vlastního světa. (Průcha, Walterová a Mareš, 2008)

Vymezením pojmu PAS se věnuje také řada autorů. Bazalová (2012) uvádí, že poruchy autistického spektra se řadí mezi nejtěžší poruchy dětského mentálního vývoje. Jedná se o pervazivní vývojovou poruchu, která postihuje všechny složky osobnosti daného jedince v mnoha oblastech a do hloubky. Jedinec s poruchou autistického spektra se tak celý život setkává s komplikacemi.

Thorová (2016) udává, že pojem pervazivní, znamená všepromikající a tím vyjadřuje, že vývoj jedince je narušen v mnoha směrech a do hloubky v důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které jedinci umožňují sociální interakci, komunikaci a symbolické myšlení. Tak dochází k tomu, že jedinec nedokáže vyhodnocovat informace stejně, jako jedinci stejné mentální úrovně. Jedinec s PAS, tak vnímá, prožívá a v důsledku toho se i chová jinak.

Na autismus třeba nahlížet jako na obsáhlou a zevrubnou diagnózu. Jedná se o konečné symptomatické vyjádření mozkové dysfunkce, kterou mohly vyvolat různé příčiny. (Gillberg a Peeters, 2008)

Ošlejšková (2008) uvádí, že autismus je složitou a komplexní vadou, s postižením mnoha psychických funkcí. Autismus je řazen mezi neurovývojové poruchy. Uvádí, že autismus je starší vžitý název pro celou skupinu poruch, které se nověji označují jako pervazivní vývojové poruchy, což vystihuje bohatou kvalitativní i kvantitativní škálu tohoto kombinovaného poškození. Název pervazivní vývojové poruchy tak ukazuje na různorodost a všepromikající postižení emočních, kognitivních a neurobehaviorálních funkcí.

1.2 Klasifikace PAS

Pro přiblížení jednotlivých typů PAS si v krátkosti představíme jejich základní klasifikaci.

Dětský autismus

Thorová (2016) uvádí, že dětský autismus tvoří jádro PAS. Zde se můžeme setkat s různými stupni závažnosti, a to od mírných symptomů, až po těžkou závažnost, kterou provází množství závažných symptomů. Mimo poruch v oblasti komunikace, interakce a představitosti se objevují další dysfunkce, které se projevují jiným, až bizarním chováním. Projev deficitů se mění věkem. Dětský autismus lze diagnostikovat v každé věkové skupině. Podobně vymezuje dětský autismus (F84.0) také Mezinárodní klasifikace nemocí, a to jako typ pervazivní vývojové poruchy, která je charakterizována přítomností porušeného nebo abnormálního vývoje, která se projevuje před třetím rokem vývoje jedince. Projevuje se abnormálními funkcemi v sociální interakci, komunikaci a opakujícím se stereotypním chováním. Objevuje se také fobie, poruchy jídla, spánku, agrese namířená proti sobě a návaly zlosti. (MKN, 2024)

U Thorové se dále dovídáme, že jedincům s dětským autismem většinou schází tvořivost při organizaci volného času a také myšlenkové koncepce při rozhodování v práci, i když svými schopnostmi na dané úkoly stačí (Thorová 2016).

Atypický autismus

Pokud je jedinci potvrzeno několik podobných symptomů, které provází dětský autismus, ale nesplňuje všechna předchozí kritéria, je mu diagnostikován atypický autismus. U atypického autismu jsou většinou porušeny pouze dvě oblasti z autistické triády a projevy

přichází až po třetím roce života. (Bazalová, 2011) Také podle Thorové najdeme u dětí s atypickým autismem řadu specifických emocionálních, sociálních a behaviorálních symptomů, které jsou totožné s potížemi osob s autismem. Uvádí, že atypický autismus by se dal také vyjádřit jako autistické sklony či rysy. Diagnostická kritéria pro dětský autismus jsou zde splněna jen částečně. (Thorová, 2016)

Atypický autismus (F84.1.) je Mezinárodní klasifikací nemocí vymezen jako pervazivní vývojová porucha, jež se od dětského autismu liší věkem nástupu obtíží nebo tím, že nejsou splněny všechny tři skupiny požadavků diagnostických kritérií. Atypický autismus vzniká často u osob s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči nebo u osob s výraznou retardací. (MKN, 2024)

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom (dále jen AS) bývá často označován jako sociální dyslexie. U dětí se objevují potíže s užíváním řeči, která mnohdy neodpovídá sociálnímu kontextu situace, ve které se nacházejí. Objevuje se ulpívání na tématech, pedantské lpění na přesném vyjadřování a dodržování verbálních rituálů. Děti s AS obtížně rozumí sociálním situacím a mnohdy se nedokáží orientovat podle neverbálních signálů. Obtížné je pro ně také pochopení potřeb jiných osob. Často podléhají stresu a nekontrolovatelným záchvatům vzteku. Osoby s AS mají často také velmi vyhraněné zájmy a sníženou adaptabilitu. (Thorová, 2016)

Pro osoby s AS je typické, že mnohdy nerozlišují, nechápou a nezvládají vlastní emoce. Mívají sklony podléhat stresu a objevují se u nich časté zlostné výbuchy. Osoby s AS bývají často depresivní, úzkostné a izolují se od druhých lidí. (Pešek, 2014)

Mezinárodní klasifikace nemocí označuje AS (F84.5.) a vymezuje jej jako kvalitativní porušení reciproční sociální integrace. Uvádí, že se jedná o poruchu napodobující autismus s opakujícím se omezeným stereotypním repertoárem aktivit a zájmů. Nebývá zde opožděný vývoj řeči a kognitivních schopností. Porucha je spojena s nemotorností. Zvláštnosti přetrvávají až do dospělosti. (MKN, 2024)

Dětská dezintegrační porucha

Dětská dezintegrační porucha se objevuje po období normálního vývoje, které trvá minimálně po dobu dvou let. Nástup této poruchy je nejčastější mezi třetím a čtvrtým rokem života, ale může se objevit od dvou až do deseti let vývoje. Zhoršení stavu může trvat měsíce nebo se objeví náhle a je střídáno obdobím stagnace. Často se po zhoršení

stavu objevuje chování typické pro autismus. Někdy se objevuje opětovné zlepšování dovedností, avšak nikdy se již jedinec nevrátí zpět do normy. (Thorová, 2016) Ve shodě s Thorovou uvádí Bazalová (2011), že se porucha objevuje postupnou či náhlou regresí, a to nejčastěji mezi třetím až čtvrtým rokem života jedince. Dochází ke zhoršení alespoň ve dvou z následujících: ztráta kontroly defekace či mikce, sociální a motorické dovednosti, expresivní jazyk.

Mezinárodní klasifikace nemocí označuje tuto poruchu jako Jinou dětskou dezintegrační poruchu (F84.3) která je charakteristická tím, že po období normálního vývoje jedince sesobjeví trvalá ztráta získaných dovedností. Objevují se symptomy podobné autismu, jako je ztráta zájmu o okolí, stereotypní chování, porucha komunikace a sociální interakce. (MKN, 2024)

Jiné pervazivní vývojové poruchy

Tato diagnóza se v Evropě příliš nepoužívá. U těchto osob bývá porušena sociální interakce, komunikace i hra. Některé z diagnostických kritérií se však blíží normě. Diagnóza se tak objevuje u dětí, jež mají vývojovou dysfázii, poruchy pozornosti, nerovnoměrný rozvoj kognitivních schopností, či mentální retardaci. (Thorová, 2016)

Diagnostická kritéria nejsou přesně určená, a proto se tato diagnóza nepoužívá často. U osob s touto diagnózou nejsou narušeny schopnosti komunikace, představitosti, hry a sociální interakce natolik, aby mohla být stanovena diagnóza autismu. (Bazalová, 2011)

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

(F84.4.) Diagnóza označuje děti s těžkou mentální retardací. Jejich IQ je pod 34. Hlavní problémy jsou v hyperaktivitě a poruchách pozornosti. Objevuje se také stereotypní chování. V dospívání se hyperaktivita nahrazuje sníženou aktivitou. Často je přidružena řada vývojových opoždění. (MKN, 2024)

Rettův syndrom

Jedná se závažnou poruchu mozku, která má pervazivní dopad na motorické, psychické i somatické funkce. Vzhledem k tomu, že u chlapců bývají těžké potíže neslučitelné se životem, klasická forma postihuje jen dívky. (Thorová, 2016)

Mezinárodní klasifikace nemocí vede tuto poruchu pod označením (F84.2.) a udává, že obvyklý nástup nemoci je u dívek ve věku sedm až dvacet čtyři měsíců. Po normálním vývoji se objevuje zástava růstu hlavy, porucha obratnosti při užívání rukou a chůze a

pozvolná ztráta řeči. Charakteristické jsou kroutivé stereotypní pohyby rukou. Vývoj hry a sociální vývoj jsou zastaveny. Téměř vždy se objeví těžká mentální retardace. (MKN, 2024)

1.3 Triáda diagnostických kritérií autismu

Abychom pochopili, s jakými obtížemi se lidé s PAS potýkají, vymežíme v krátkosti triádu diagnostických kritérií autismu.

Britská psychiatrička Wing v sedmdesátých letech dvacátého století popsala tři základní oblasti, které jsou vodítkem při stanovení diagnózy PAS. Nazvala je triáda narušení. Pro dílčí syndromy je typická variabilita symptomů a nelze nalézt dvě osoby se stejným vzorcem chování. Z toho důvodu nelze PAS diagnostikovat jen na základě několika projevů a diagnostika se soustředí na zjištění celkového vzorce chování. Oblastmi, na které se v diagnostice PAS soustředí jsou – sociální interakce a sociální chování, komunikace a představitost, zájmy a hra. (Adamus, Vančová a Löfflerová, 2017)

Sociální interakce a sociální chování

U převážné většiny dětí s autismem se abnormality z oblasti socializace objeví již před prvním rokem života. Kolem prvního roku lze pozorovat nezáměr o hru, nesdílení zájmu o věci, jež je obklopují, odmítání očního kontaktu. Tyto děti také nepoužívají ukazování na věci kolem sebe. V předškolním období nejeví zájem o ostatní lidi, zvláště pak o děti. Hlavním problémem v předškolním věku je nedostatek vzájemnosti, dítě nevyhledává hry založené na reciprocitě. Některé z dětí se v kolektivu vrstevníků projevují autoagresivně nebo nejsou schopny účastnit se sociální hry. U mnohých dětí s PAS se ve školním období sociální vztahy vyvíjejí pozitivně. Lépe snášejí přítomnost druhých. Přesto i u školních dětí pozorujeme sounáležitost a vzájemnost. (Gillberg, 2003)

Podle Thorové (2006) lze rozlišit pět typů: Typ osamělý, samotářský – nejeví snahu a fyzický kontakt, sociální styk a komunikaci s vrstevníky. Typ pasivní – kontaktu se nevyhýbá, ale sám jej neinicuje. Typ aktivní – v sociální interakci je spontánní, nedodrhuje intimní zóny. Ulpívavé dotazování bez kontextu a porozumění sociální situaci. Typ smíšený – nesourodé sociální chování závislé na osobě a situaci s níž je dotýčný v kontaktu. Šporclová (2018) dodává, že děti s autismem mají problémy s chápáním sociálních situací, pocitů a myšlenek druhých osob a tím je pro ně obtížné učit se nápodobou a prostřednictvím sdílené pozornosti. Podle Jelínkové (2008) někteří lidé s PAS

jsou schopni nápodoby, avšak bez schopnosti porozumění sociálním situacím. Takové chování nazývá echo-chováním, což znamená, že osoba s PAS napodobuje chování jiného člověka do nejmenších detailů. Toto chování pak lidé s PAS uplatňují i v situacích, které se zcela liší od modelové situace, ve které se tomuto chování naučili.

Komunikace

Podle Thorové (2016) jsou PAS primárně poruchy komunikace, a právě opožděný vývoj řeči je často prvním vodítkem k diagnóze PAS. Až polovina dětí s PAS si řeč nikdy neosvojí na takové úrovni, aby sloužila ke komunikačním účelům a u dětí, které si řeč osvojí jsou nápadné odchylky. Porucha komunikace je jak na úrovni porozumění, tak i na úrovni vyjadřování, a to verbálním i nonverbálním. I Šporclová (2018) upozorňuje na to, že právě opožděný vývoj řeči je prvním signálem k diagnostice PAS. Zvláštnosti v raném věku se vyznačují tím, že dítě nereaguje na zavolání, má potíže v porozumění a nereaguje na pokyny navzdory k tomu, že sluch má v pořádku. U dětí s autismem mohou být problémy v komunikaci velmi různorodé. U některých z nich se komunikace nevyvine vůbec a jiné mohou mít velmi bohatou slovní zásobu a v oblasti svých zájmů dokáží detailně hovořit. Pro děti s PAS je porozumění složité také proto, že i když některé z nich verbální složce rozumí, význam neverbální složky komunikace jim zcela uniká. (Šporclová, 2018)

Představitost, zájmy a hra

Pro osoby s PAS jsou charakteristické také problémy v adaptabilitě a hře. U hry zaznamenáváme nezáměr o sociálně napodobivé a předstírací hry. U adaptability je nápadná neochota učit se novým věcem, striktní dodržování rituálů a neschopnost přizpůsobit se změnám. (Šporclová, 2018) Thorová (2016) uvádí, že neschopnost nápodoby vede k tomu, že se u dětí s PAS nevyvíjí představitost, a to má na dítě negativní vliv hned v několika směrech. Vlivem toho se u dítěte nerozvíjí hra, která je základním kamenem učení a celého vývoje. Díky tomu se děti s PAS upínají na jednoduché stereotypní činnosti. Zaostává tak vývoj jejich motoriky, myšlení a sociálních dovedností. Gillberg (2003) popisuje, že u některých osob s PAS můžou tyto stereotypy přejít až v sebepoškozování jako je například bouchání hlavou, kousání se, údery do obličeje nebo mačkání očí. Stereotypy mohou být i verbálního charakteru, kdy se osoba s PAS uchyluje k opakování slova nebo zvuku. Další stereotypizací v chování osob s PAS je například

sbírání různých předmětů nebo učení se nazpaměť toho, co danou osobu zaujme, například seznamy různých faktů či jmen.

V první kapitole jsme popsali problematiku poruch autistického spektra. Kapitola obsahuje stručné definice, které tento pojem vymezují. Zahrnuli jsme též klasifikaci poruch autistického spektra a v závěru kapitoly popisujeme triádu diagnostických kritérií poruch autistického spektra.

1.4 Diagnóza Aspergerova syndromu

Americký psychiatr Kanner jako první pozoroval, že některé děti vykazují nepřiměřené chování. Tyto projevy souhrnně označil jako časný dětský autismus. Děti, které popisoval, měly prázdný pohled, inteligentní vzhled a zajímaly se více o věci než o lidi, vyhýbaly se očnímu kontaktu a nereagovaly na volání svého jména. Tyto děti označil jako osamělé, ponořené do vlastního světa a neschopné lásky. V jeho pojetí má většina těchto dětí nadprůměrné či průměrné IQ. (Thorová, 2012) Nezávisle na Kannerovi popsal tuto diagnózu v roce 1944 vídeňský psychiatr Asperger. O pacientech s touto diagnózou mluvil jako o malých profesorech. Termín Aspergerův syndrom použila poprvé v roce 1981 Wingová. (Bazalová, 2011) Wingová vymezila základní klinické příznaky Aspergerova syndromu jako jednoduchou nepřiléhavou a jednostrannou interakci, nedostatek empatie, nedostatečnou verbální komunikaci, jednotvárnou a pedantsky přesnou řeč, omezenou a někdy i neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství, nemotornost, nepřirozenou pozici a hluboký zájem o specifické jevy či předměty. (Attwood, 2005) Motlani (2022) se naproti tomu domnívá, že AS není samostatná porucha, ale jedná se o mírnější variantu autismu. Také podle jeho názoru, se tito jedinci vyznačují specifickým chováním, jako jsou opakující se rituály, zvláštnosti v jazyce a řeči a sociální poruchy vedoucí k neschopnosti úspěšně komunikovat s vrstevníky a neobratné až nekoordinované pohyby.

Podle Thorové (2016) mívají děti s AS podobné potíže jako děti s dětským autismem, ale děti s AS mají intelekt v pásmu normy, což má vliv na úroveň jejich dosaženého vzdělání. Mnohé z dětí s AS mají výrazné intelektové nadání a naučí se samy číst, rozeznávají číslice, mají vynikající mechanickou paměť nebo citují pasáže z encyklopedií. Jejich mluva mívá formální charakter, jenž připomíná mluvu dospělých. Také Attwod (2005) zdůrazňuje, že řeč osob s AS je specifická a tito pak často na své okolí působí jako „chodící slovníky“. Lidé s AS se dokáží naučit společenskému chování, ale chybí jim

sociální citění. Mnohdy nemají problém pojmenovat věci tak, jak je vidí a z těchto důvodů se často dostávají do nepříjemných situací. (Attwood, 2005) Mezi další typické potíže pak patří neporozumění humoru, nadsázce a ironii. Lidé s AS mají omezené schopnosti v oblasti plánování a rozhodování. Mnohdy také přecitlivěle reagují na zevní podněty jako je hluk nebo světlo. Někdy bývá pro ostatní složité odhalit, proč se lidé s AS v některých situacích chovají tak, jak se chovají. (Pešek, 2014) Theodoratou (2023) tyto projevy označuje jako mentální slepotu, což zdůrazňuje obtíže jedinců s AS odpoutat svou mysl od světa reality. U některých osob s AS to může vést ke vzniku kompenzačních schopností, jako jsou vynalézavost a inovace. Upozorňuje ale také na to, že lidé s AS jsou často díky svým omezeným schopnostem zapojit se do skupinových aktivit, vedeni k izolaci.

1.5 Specifické projevy jedinců s Aspergerovým syndromem

Jedinci s AS nejsou na první pohled jiní než ostatní lidé, nejsou nápadní nějakou viditelnou zvláštností nebo tělesným omezením, ale jejich sociální chování vypovídá, že jsou to zvláštní lidé, jejichž vystupování je ve srovnání s většinovou společností netypické (Attwood, 2005). Podle Bazalové (2017) fungování lidí s AS v běžném životě závisí na míře jejich adaptability. Přičemž přizpůsobení se okolnímu světu má velkou roli hlavně v dětském věku. Bazalová (2017) rozlišuje dva typy podle závažnosti symptomů. A to na osoby s mírnou symptomatikou, které se naučily své emoce a projevy ovládat a osvojily si komunikaci a chování ve společnosti. Ti sice působí na okolí podivínsky, ale díky své schopnosti přizpůsobit se, bývají zařazováni do běžných škol. Jedinci s těžší symptomatikou nejsou schopni se ve společnosti přizpůsobit, což vede k tomu, že nemohou být vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu.

Sociální chování

Jedinci s AS mají omezenou schopnost empatie, nerozumí pocitům ostatních lidí, také těžko navazují společenské vztahy se svými vrstevníky, ve společnosti se chovají nevhodně, protože těžko chápou společenská pravidla, zkrátka žijí si ve svém vlastním světě (James, 2008).

Deficity v sociálním chování se u osob s AS projevují především tak, že nemají potřebu zapojovat se do aktivit se svými vrstevníky. Pokud se do nějakých společenských aktivit zapojí, tak převážně s osobami staršími nebo mladšími, než jsou sami. Tím získávají pocit, že mohou situaci kontrolovat. Většinou ale raději tráví čas sami. Přátelství je pro ně velmi složitý vztah a velmi často jej udržují pouze na povrchní úrovni. Pokud se jim podaří

nějaké přátele získat, je to většinou prostřednictvím školních aktivit a klubů, které jsou založeny na zájmové činnosti. Někteří jedinci s AS si s dospíváním začínají uvědomovat svou samotu a objevují se u nich depresivní nálady. Pro osoby s AS je složité verbálně komunikovat a zároveň udržet oční kontakt. Nerozumí neverbální komunikaci a díky tomu nečtou emoce u ostatních lidí a své vlastní nedovedou nonverbálně vyjádřit. Lidé s AS vždy dodržují pravidla, která mají osvojená a vždy mluví pravdu. Díky tomu působí na ostatní sobecky a nevychovaně. Sami si však neuvědomují, že svou pravdomluvností a poznámkami mohou zraňovat lidi ve svém okolí. (Attwood, 2005) Howlin (2005) upozorňuje, že právě díky jisté sociální neobratnosti a neschopnosti vyhodnocovat správně sociální vztahy se lidé s AS mohou stávat snadnou obětí lží. To je dáno také tím, že sami nejsou schopni lhát a nikdy nemají v úmyslu někoho oklamat.

Bazalová (2017) zdůrazňuje, že pro některé osoby s AS může být v oblasti sociální interakce problematické také vizuální vnímání. Jsou schopni si zapamatovat výrazné rysy, podle kterých daného člověka identifikují, ale detaily jejich obličejů si nepamatují. V případě, že se výrazný rys, který si zapamatovaly, změní, mají potíže osobu rozeznat a často jsou z toho zmateni. Pokud si nejsou zcela jisti, že osobu znají, nenavazují s ní žádný kontakt. Sainsbury (2016) také uvádí, že někteří lidé s AS jsou znevýhodněni větším či menším stupněm prosopagnozie, což je neurologická porucha, jež způsobuje potíže s rozeznáváním obličejů. A popisuje, že ani po pěti letech nedokázaly popsat či pojmenovat spolužáky, kteří měli stejný účes nebo barvu vlasů.

S přibývajícím věkem se požadavky na interakci stávají složitějšími, a to především pro osoby s AS a je důležité, aby uměly rozpoznat sociální interakce na různých úrovních – mezi dospělými, vrstevníky, které zná nebo mezi cizími lidmi. Většina dospívajících s AS by si přála mít přátele a komunikovat s nimi stejně jako jejich vrstevníci. Proto je nutné, aby pochopili, jak se v sociální skupině chovat, a jak poznat škádlení a sarkasmus a jak s ostatními vycházet. (Shmit Myles a Adreon, 2001) Attwood (2005) doporučuje, aby se osoby s AS zúčastňovaly skupinových nácviků sociálních dovedností. Jedinci si zde mohou zopakovat a následně zlepšit sociální situace, do kterých se již dříve dostali a nedokázali se v nich zachovat tak, jak okolí předpokládalo. Často jsou při těchto nácvicích používána videa s ukázkami jak vhodného, tak i nevhodného sociálního chování. Šporclová (2018) udává, že pokud jsou tyto programy vedeny zkušenými odborníky z oblasti učení se sociálním dovednostem a jsou použity vhodné nácviky, strategie

a metody a s jedincem se pracuje včas, výsledky těchto terapií mají překvapující pozitivní dopad na jejich sociální chování.

Řeč a jazyk

Ve vývoji řeči může dojít k opoždění a může být abnormální. Avšak v pěti letech již děti s AS mají dobrou slovní zásobu a mluví plynule. Dítě často kopíruje výrazy dospělých, jejich řeč je formální a mechanická. (Bazalová 2012) Výzkum dokazuje, že u poloviny dětí a AS je vývoj řeči opožděný, ale ve věku pěti let mluví téměř plynule. Nemají však schopnost využít jazyk v sociálních souvislostech ve významové rovině. Jedinci s AS mají neobvyklý rytmus řeči, přízvuk a tón hlasu. Aby byla splněna kritéria neobvyklé jazykové a řečové bariéry, musí dítě splňovat alespoň tři z následujících znaků: opožděný vývoj řeči, pedantský přístup k řeči, na první pohled hyperkorektní vyjadřování, neobvyklé frázování, atypicky působící řeč, nedostatečné porozumění, mylné chápání obrazných sdělení nebo významů, jejichž pochopení se s naprostou samozřejmostí předpokládá. Děti s AS jsou schopny se naučit komunikovat ve společnosti žádoucím způsobem, a to pomocí nácviku. Protože jedinci s AS mají doslovné chápání a nejsou schopni vidět v metaforách a slovních obrazech jejich skrytý význam, je důležité, jakým způsobem jsou těmto jedincům předávány informace. Pokud jedinec neporozumí kontextu hovoru a vezme doslovně například nějaké přirovnání, dostává se do nepříjemné situace, ve které znervózní. (Attwood, 2005) K tomu Sainsbury (2016) uvádí, že vzhledem k tomu, že osoby s AS mají komunikaci v podstatě naučenou, bývají při interpretaci řečeného značně pedantní. To způsobuje osobám s PAS značné potíže s komunikací zejména když se jedná o chápání pravidel a pokynů. Nedaří se jim zobecňovat konkrétní jednotlivosti na obecně platné zásady anebo naopak některá pravidla zobecní až příliš.

Howlin (2015) zdůrazňuje, že řeč je u jedinců s AS na velmi dobré úrovni, a to včetně tvorby vět a slovní zásoby. Jedinci s AS bývají úspěšní ve formálních testech, ale pochopení složitějšího slovního spojení nebo komplexní instrukci je pro ně mnohdy složité, jelikož mají potíže s pochopením sociálního kontextu. Následkem nepochopení u nich vznikají pocity selhání a projevuje se pak také neochota spolupracovat, agresivita, negativismus, nezdvornost či hrubost. Verbální schopnost však u lidí s AS s věkem narůstá a deficit v porozumění ve stává méně zřetelným.

Představivost

Narušení fantazie a představivosti má negativní vliv na vývoj jedince v mnoha směrech. V oblasti imitace a symbolického myšlení dochází k výraznému oslabení. Narušení těchto oblastí způsobuje, že jedinci ulpívají na stereotypních činnostech, rituálech a uchylují se k předvídatelnosti. (Karunová et al., 2021) Pojem představivost považuje Sainsbury (2016) za zavádějící a doporučuje tento prvek vnímat jako potíže s pružností myšlení. Jedná se tak o obtížné přijímání změn a potřebu pevných rutin. Tyto potíže vedou také k tomu, že osoby s AS si jen stěží dokáží představit, co si myslí jiní lidé.

Jedná se především o narušení vývoje v oblasti symbolického myšlení a imitace. U dítěte se tak nerozvíjí hra, která je základním kamenem při rozvoji učení a tím i pro celý vývoj jedince. Děti s AS často vyhledávají předvídatelné, stereotypní, opakující se aktivity a činnosti a s hračkami zacházejí jinak, než je obvyklé. Proto se jejich volný čas a hra výrazně liší od jejich vrstevníků. Tyto stereotypní činnosti se často pojí se sluchovou, vizuální a vestibulokochleární percepční autostimulací, kdy děti pozorují pohyby předmětů, poslouchají či vyluzují zvuky a používají sluchové hračky. Vývoj hry, její kvalita a pestrost závisí na celkové adaptabilitě dítěte. Zájmy, jejich témata a předměty se v průběhu vývoje mění, ale mohou trvat měsíce a někdy i roky. (Thorová, 2016)

Zájmy a rituály

Attwood (2005) se domnívá, že důvodem k vyhranění zájmu u osob s AS by mohla být snaha o navození konverzace. A zdůvodňuje to tím, že jedinci s AS jsou v oblasti komunikace značně nejistí, a proto je pro ně lepší, když se konverzace týká toho, čemu dobře rozumí, v čem se orientují, pak se mohou lépe vyjadřovat a v konverzaci nezaostávají. Typické podle něj je také to, že zájem u osoby s AS udává tón veškerému volnému času, a právě i komunikaci s ostatními osobami.

Thorová (2016) zájmy rozlišuje na primární – takové, které jsou neodklonitelné a rigidní a zájmy sekundární, které mají potenciál k tvořivému rozvíjení. Mezi oblíbené zájmy osob s AS řadí vlaky, dopravní prostředky, značky, mapy, vlajky a upozorňuje na to, že tyto zájmy mají velmi často nějakou spojitost s opakováním nebo řádem. Uvádí také, že osoby a AS mohou mít nadání i v jiných oblastech, například v matematice, programování, malířství a podobně. Také Attwood (2005) uvádí, že pro zájmy osob s AS platí určitá vývojová posloupnost a po orientaci na předmět, se vytváří orientace na téma. Mezi nejčastější oblasti zájmů osob s AS řadí dinosaury, vlaky, dopravu, elektroniku a různé

vědecké obory jako je medicína, nebo chemie. Objevuje se také sledování různých statistik.

Pešek (2014) uvádí, že je vhodné těchto zájmů u dětí s AS využít v jejich prospěch a na základě jejich zájmu je zařadit do různých volnočasových kroužků, kde mohou tyto děti mezi svými vrstevníky vynikat a mohou si tam najít kamarády se stejným zájmem. Doporučuje také, pokud tento zájem nenarušuje celkové fungování dítěte, aby mu byl zájem ponechán.

Kognice a paměť

V oblasti kognice je u osob s AS významným problémem neschopnost číst mysl ostatních lidí a nedostatky v chápání pocitů druhých osob. Také pružnost myšlení je problémová a myšlení je nepřizpůsobivé a rigidní a z toho důvodu nedovedou reagovat pružně na určité situace různými způsoby. Způsoby řešení problémů mají naučené a jednají podle nich. Jedinci s AS se nedovedou učit z chyb, jelikož je to vzhledem k jejich malé pružnosti v myšlení takřka nemožné. Osoby s AS se často odmítají přizpůsobit tomu, čemu nerozumí, nebo pro ně postrádá smysl, a naopak se rádi řídí svými jasně danými pravidly a zvyky. Jedinci s AS vynikají dlouhodobou pamětí. Řada z nich si vybavuje vzpomínky z velmi raného dětství, a to s podrobnými detaily konkrétních předmětů. Jejich dlouhodobá paměť se také ukazuje schopností zapamatovat si různé faktické údaje. (Attwood, 2005)

Smyslové a senzorické vnímání

Odlíšnost ve vnímání můžeme u osob s AS pozorovat hned v několika ohledech. Jedná se o hypersenzitivitu neboli přecitlivělost nebo naopak hyposenzitivitu neboli malou citlivost na různé smyslové podněty a také fascinaci senzorickými vjemy. (Thorová, 2016) Můžeme sem zařadit také obtížné soustředění se na podnět a obtíže filtrovat zvuky v pozadí. Hypersenzitivita má p běžný život osob s AS značný význam především v oblasti zvládnání emocí, udržení si zaměstnání a navazování přátelských vztahů. Mnozí dospělí s AS uvádí, že tato zvýšená citlivost jim do oblasti každodenního života zasahuje více než potíže, které byly popsány výše. (Sainsbury, 2016) Tyto potíže se projevují při vnímání zvuků, bolesti, tepla, ale i při vnímání materiálů na oblečení. V případě, že se tyto potíže projeví a není na ně brán zřetel, může se zhoršit jedincovo chování a roste u něj stres a úzkost. Někteří jedinci díky tomu odmítají například mazlení a mohou vyžadovat spíše silné doteky. Tito jedinci mohou mít také nízký nebo naopak vysoký práh bolesti. Objevuje se také záliba nebo nesnášenlivost různých pohybů jako točení se na kolotoči či otáčení kolem vlastní

osy. (Boyd, 2016) Na některé děti může mít výrazná masáž relaxační vliv, a proto vyhledávají tlak na povrch těla a vmačkávají se do těsných mezer (Thorová, 2016). Citlivost na dotyk je možné vnímat na určitých částech těla. Osoby s AS mohou při určitém typu doteku podlehnout panice. Jiné doteky pak mohou vyhledávat. (Attwood, 2005)

Při citlivosti na zvuky bývají reakce velmi různé, protože každý může být citlivý na jiný zvuk. Některé děti si zakrývají uši, když se cítí být v ohrožení, i když jim žádný zvukový podnět nehrozí. Podle Thorové tak činí proto, že ohrožení mají spojené se zvuky. (Thorová, 2016) U dětí s AS se také objevuje přecitlivělost na chuť a složení jídla. Attwood (2005) doporučuje, že bychom neměli dětem s AS nutit to, co odmítají konzumovat, jejich přecitlivělost to může ještě zvyšovat. Zároveň uvádí, že tato citlivost na jídlo časem vymizí. (Attwood, 2005) Některé z těchto dětí konzumují pouze jídla, která postrádají výraznou chuťovou složku, například rohlíky, rýži nebo brambory, jiné mohou vyhledávat velmi neobvyklé chutě třeba mýdlo či pryž. V oblasti senzitivity se můžeme také u lidí s AS setkat se zvýšenou či sníženou citlivostí na teplotu a bolest. Zvýšená citlivost může jedinci způsobit velkou bolest už jen tlakem nebo menším zraněním kůže. (Thorová, 2016) Potíže ovšem nastávají především při hyposenzitivitě, neboť jedinec nemusí bolestivé podněty vnímat a vede k tomu, že se nevyhýbají nebezpečným situacím (Attwood, 2005).

V této kapitole jsme definovali poruchy autistického spektra, přiblížili jsme si jednotlivé typy a triádu diagnostických kritérií autismu. Dále jsme se zaměřili jsme se na Aspergerův syndrom, a to především na specifické projevy v chování jedinců s touto diagnózou.

2 SOCIÁLNÍ VZTAHY V ADOLESCENCI

Období adolescence je náročné životní období a souvisí s celou řadou změn ve vývoji člověka. V této kapitole vymezíme pojem adolescence, její vývojové období, význam vrstevnických vztahů v období dospívání, třídu jako sociální skupinu a zaměříme se také na roli žáka ve školní třídě.

2.1 Vymezení období adolescence

Adolescence (z latinského *adolescens* – mladý, dospívající) je několik let trvající období, kdy se z dítěte stává dospělý člověk. Začíná nástupem specifických tělesných změn, jež označují počátek puberty. Kromě těchto na první pohled nápadných změn pokračuje i sociální, emoční a kognitivní vývoj. (Thorová, 2015) Dospívání je přechodná doba mezi dětstvím a dospělostí a zahrnuje období mezi desátým a dvacátým rokem života jedince, přičemž období do 15. roku nazýváme pubescence a období do 20. roku adolescence. Dochází ke komplexní proměně osobnosti, a to ve všech oblastech psychické, sociální a somatické. I když jsou mnohé změny podmíněny biologicky, významně je ovlivňují sociální a psychické faktory. (Vágnerová, 2005) Adolescence je považována za most mezi dětstvím a dospělostí. Začátek adolescence bývá spojován s ukončením povinné školní docházky a za její konec dospělost, kdy dochází k vymanění ze závislosti na rodičích, osobní zralosti a přijetím odpovědnosti za své činy a jednání. (Svoboda Hoferková a Pelcák, 2015) Přitom Langmeier a Krejčířová (2006) udávají, že období adolescence trvá od 15 od 22let. Zcela přesné věkové vymezení se tak u různých autorů liší.

Období adolescence můžeme rozdělit na dvě fáze:

Raná adolescence

Zahrnuje prvních pět let dospívání a bývá označována jako pubescence. S určitou individuální variabilitou ji vymezujeme mezi 11. a 15. rokem života. V tomto období života je nejnápadnějším znakem fyzické dospívání, jež je spojené s pohlavním dospíváním jedince. Mění se zevnějšek se stává podnětem ke změně sebepojetí i reakcí okolí. Díky celkovému vývoji dochází i ke změně způsobu myšlení. Jedinec je schopen uvažovat abstraktně, a to také ve variantách, které neexistují. Hormonální změny stimulují proměny emočního prožívání a tyto změny mohou ovlivňovat aktuální hodnocení jedince. Jedinec se začíná vymaňovat ze závislosti na rodičích, začíná se ztotožňovat se svými vrstevníky, kteří pro něj mají v tomto období hlavní význam. V rané adolescenci je

důležité nejen přátelství, ale také první lásky. Adolescent má potřebu odlišit se od ostatních lidí a uchyluje se ke specifickému životnímu stylu. Důležitým úkolem tohoto období je dosažení nové přijatelné pozice a potvrzení si jistoty, že je sociálně akceptován. (Vágnerová, 2005) Hartl a Hartlová (2000) řadí toto období mezi 12. a 15. rok života. Je to období přeměny z dítěte na biologicky zralého dospělého jedince, který je schopný reprodukce. K tomuto období patří pohlavní dospívání a s ním spojené první poluce i menstruace, kolísání nálad, kritičnost, sebepodceňování a pocity nejistoty.

Pozdní adolescence

Toto životní období trvá přibližně od 15 do 20 let života, a i zde je možná individuální variabilita. Toto období je biologicky vymezeno pohlavní zralostí. Dochází ke komplexnějším psychosociálním proměnám, mění se společenská pozice i osobnost dospívajícího jedince. V našich sociokulturních podmínkách se za důkaz dospělosti považuje ekonomická nezávislost, která je předpokladem k přiznání větších práv. V tomto období získávají jedinci nové role, rozvíjí se vztahy s vrstevníky, a to především v partnerství. V 18 letech dosahuje adolescent plnoletosti, která je chápána jako jeden ze sociálních milníků dospělosti. Plnoletý člověk je plně odpovědný za své jednání, může uzavřít manželství a má svobodu v rozhodování. V této fázi dospívání je důležitým prvkem rozvoj vlastní identity, dospívající experimentují s různými variantami chování, hledají hranice svých možností a mnohdy jednájí riskantním způsobem. Hlavním smyslem pozdní adolescence je, aby jedinec porozuměl sám sobě. (Vágnerová, 2005) Thorová (2015) v tomto období vymezuje dvě důležité životní fáze, a to od 16 do 17 let fázi sblížení se s přáteli, ve které se zlepšují vztahy s rodiči a na významu nabývají hlavně přátelské a erotické vztahy. V tomto období se dospívající ke svým přátelům i rodině chová zodpovědněji a jeho postoje přestávají být vyhraněné. Ve fázi konsolidace vztahu k sobě, která zahrnuje období od 18 let do konce dospívání se upevňují názory na sebe sama, k budoucnosti i okolnímu světu. Formuje se zde pocit jedinečnosti a autonomie.

2.2 Vývoj v období adolescence

Tělesný vývoj

Nástup adolescence doprovází rychlý růst, což zapříčiňuje růstový hormon, který také řídí pohlavní zrání. U dívek je prvním signálem vývoj prsů, počínající pubické ochlupení a začátek menstruace. U chlapců se v tomto období zvětšuje objem varlat, objevuje se pubické ochlupení, nastupuje první ejakulace. U chlapců také dochází k mutaci a začíná

růst vousů. Fyzický vzhled a tělesné schéma mají značný vliv na vývoj identity jednice a jsou součástí prezentace osobnosti. (Thorová, 2015) Adolescent, který po fyzické stránce dozrává později, se mezi svými vrstevníky může cítit méněcenný (Říčan, 2006).

Kognitivní procesy

Typické znaky ve způsobu myšlení dospívajících jsou podle Vágnerové následující: **Připouštění variability různých možností.** Zde dochází k rozšíření a obohacování vlastních úvah. Jedinec může posuzovat problémy z více různých hledisek a tím dochází k pochopení různorodosti názorů jiných osob nebo teorií. **Systematičtější uvažování** mění způsob manipulace s informacemi a jedinec tak může uvažovat o různých alternativách. **Ověřování hypotéz** umožňuje jedinci konfrontovat hypotetické úvahy se skutečností. **Experimentace s vlastními úvahami**, kdy adolescenti dovedou své úvahy kombinovat a integrovat je v jeden celek. (Vágnerová, 2005)

Žaloudíková (2013) shrnuje, že u dospívajících se rozvíjí abstraktní myšlení, zobecňování symbolů, kombinační schopnosti, hypotetické myšlení a hledání alternativních možností k hledání problémů. Kvantita informací uložených v dlouhodobé paměti se zvyšuje a společně s tím i kapacita pro jejich zpracovávání. Rozvíjí se logická paměť. Pozornost je systematičtější a záměrná. Období adolescence je typické vysokou intelektuální aktivitou. Dospívající mají formálně abstraktní způsob myšlení, což ovlivňuje jejich postoj k celému světu. Kritizují, srovnávají, používají kritické myšlení jsou empatictí a zaměřují se na sebehodnocení.

Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že dospívající je schopen chápat pojmy jako je právo nebo pravda. Při řešení problému systematicky hledají všechny alternativy a s jednou možností se nespokojí. Jedinec v tomto období je schopen vytvářet vlastní teorie, které se neopírají o realitu a s realitou je porovnávat. Dokáží vytvářet soudy o soudech a přemýšlet o myšlení.

Emocionalita

Emoční projevy adolescentů bývají často nepřiměřené. Citové prožitky v tomto období jsou proměnlivé a krátkodobé. Sami dospívající jsou často svými prožitky a změnami nálad překvapeni, protože si sami nejsou schopni vysvětlit jejich příčinu. Změny v emočním prožívání se projevují nedostatkem sebeovládání a vysokou impulzivitou. Dospívající mají tendenci se svým prožitkům věnovat a uvažovat nad nimi a věří, že jejich pocity jsou výjimečné. Vzhledem k tomu, že dobře nerozumí sami sobě a obávají se

výsměchu, projevuje se u nich nechuť o svých pocitech hovořit. To vše vede k negativním emocím a mnohdy i úzkosti. (Vágnerová, 2005) Žaloudíková (2014) uvádí, že vysoká náladovost a emocionalita odeznívá v pozdní adolescenci. V tomto období dle ní také dozrává celkový temperament osobnosti. V tomto životním období jsou pak pro jedince významné především projevy empatie, lásky, přátelství, vytváření a udržování vztahů. Typické pro tento věk jsou také agrese, smutek, vulgární vyjadřování a touha po přijetí. Že je toto období na emoce zvláště náročné, potvrzuje také Thorová (2015), která uvádí, že projevy citů jsou v tomto období až extrémní a křehkost nově vznikající identity jedince, může vést až k psychickým potížím a sebevražedným sklonům.

Morální vývoj

Macek (2003) ve své knize uvádí koncepci vývoje morálního myšlení podle Lawrence Kohlberga. Ten ve své koncepci rozlišuje tři stádia, která pak dělí do dvou stupňů. První stádium označuje jako předkonvenční morálku, která je typická pro předškolní věk. Tuto dále dělí na orientaci na vyhnutí se stresu a orientaci na získání odměny. Druhé stádium je označeno jako konvenční morálka, a je typické pro osoby ve školním věku až dospělosti. Tuto dělí na orientaci na obraz hodného dítěte a orientaci na dodržování pravidel. Třetí stádium nazývá postkonvenční morálka ve věku dospělosti a stáří a rozděluje je na orientaci na společenskou smlouvu a orientaci na univerzální etické principy. (Macek, 2003) To, že se v tomto období morální postoje jedinců mění, potvrzuje i Žaloudíková (2014), když uvádí, že jednání jedince se v tomto období přesunuje z pravidel daných rodinou na pravidla zvnitřnělá. Dále dodává, že jedinci v tomto období nejsou schopni kompromisu a usilují o absolutní řešení. Jejich mravní ideál je řízen sebevýchovou a bývají kritičtí k chybám ostatních, zejména pak dospělých.

Socializace

Společnost velmi významně ovlivňuje život dítěte. Potlačuje takové vlastnosti, které jsou z jejího pohledu nežádoucí, a naopak rozvíjí takové kompetence a vlastnosti jedince, které považuje za důležité. Jedinec je zde aktivním činitelem této interakce a od narození je ovlivňován různými sociálními skupinami. Každá skupina má na jedince specifické působení. Patří sem rodina, spolužáci, třída, škola a vrstevnická skupina, v nichž si jedinec osvojuje pravidla a normy chování a učí se přijímat sociální role. V sociálních skupinách si tak jedinec osvojuje žádoucí návyky a učí se zde regulovat své projevy. (Žaloudíková, 2014) Macek (2003) stádium socializace od 12. roku života nazývá Osvojení

společenského systému rolí. V tomto období již jsou přátelské vztahy založeny na společných prožitcích a jedinec si dokáže sociální situaci představit z hlediska všech zainteresovaných a je si vědom toho, že je mocen sám sebe měnit a ovlivňovat. Podle Vágnerová (2005) je to období měnicích se vztahů, a to jak s dospělými, tak i s vrstevníky. Jedinec v dospívání se snaží vymanit z podřízené pozice a vede nekonečné polemiky s názory dospělých, kritizují své vrstevníky, ale jsou i značně sebekritičtí. Dospívající také značně rozšiřují své teritorium a tím i své sociální skupiny.

2.3 Vrstevnické vztahy v adolescenci

Vrstevnické vztahy jsou pro adolescenty důležité a pomáhají jim zodpovědět otázku „Kdo jsem?“. Zpětná vazba je pro ně důležitá pouze tehdy, když se týká jich samotných. Dospívající, především v rané adolescenci, se nejvíce zapojují do rozličných aktivit. Bývají členy různých skupin například ve školních třídách, zájmových organizacích nebo sportovních klubech. Charakter vrstevnických vztahů má tendenci se v průběhu adolescence proměňovat. (Macek, 2003) Pro rozvoj uspokojujícího sebehodnocení dospívajících, je důležitý pocit přijetí, a to jak od dospělých, tak od svých vrstevníků. Se svými vrstevníky získávají nové zkušenosti a kontakt s nimi, uspokojuje potřeby bezpečí a sebeuplatnění, čímž adolescentům poskytuje emoční oporu. To ale může vést k tomu, že dospívající snáze poruší zavedené konvence. (Vágnerová, 2012) Sounáležitost s určitou vrstevnickou skupinou dává dospívajícímu pocit vlastní hodnoty a také jistý sociální status (Macek, 2003). Vrstevníci v tomto období jedince zakotvují a ujasňují mu vztah k sobě samému. Nahrazují rodičovskou podporu a adolescenti zde získávají sociální status. Ti z jedinců, kteří jsou pozitivně hodnoceni svými vrstevníky, mívají také vyšší sebehodnocení. (Žaloudíková, 2014) Chování vrstevníků má značný vliv na rozhodování a chování adolescentů, je pro ně zdrojem standardů chování. Jejich prostřednictvím si osvojují nové role, modelování, nápodobu a zpětnou vazbu na své chování. Důležitým prvkem těchto vrstevnických vztahů je konformita, která je zde vedena snahou o získání pozitivní sankce anebo naopak obavou ze sankce negativní. (Hartl a Hartlová, 2000)

Blízké přátelství, které je častější u děvčat než u chlapců, je specifickým vrstevnickým vztahem. To je zřejmě dáno i tím, že funkce vztahů je u chlapců jiná nežli u dívek. Zatímco u chlapců bývá blízké přátelství založeno na společných aktivitách a zájmech, dívky preferují v tomto vztahu upřímnost, důvěru, otevřenou komunikaci a vzájemné sdílení pocitů. Dívky bývají více emocionálně zaangażované a pro chlapce má větší význam

socialita. S blízkým přátelstvím mezi chlapcem a dívkou se v tomto období příliš často neshledáváme. (Macek, 2003)

Adolescenti jsou si již vědomi své vlastní sexuality, ženskou či mužskou rolí. Dívky svou roli spojují převážně s hodnocením vlastní sexuální atraktivity, zatímco chlapci s jistou mírou agrese a dobýváním. Adolescenti, kteří mají rizikové chování, také zpravidla začínají dříve s pohlavním stykem a bývají více promiskuitní. (Žaloudíková, 2014) První projevy navazování erotických a partnerských vztahů patří k psychosexuálnímu vývoji dospívajících. V rané adolescenci jde spíše o potřebu ujištění se o vlastní přitažlivosti a hodnotě, později tyto vztahy přestávají být součástí skupinových aktivit a jsou orientovány spíše na vzájemné sdělování pocitů a společných prožitků a také na fyzický intimní kontakt. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

2.4 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída je významný socializační činitel a umožňuje dítěti přejít od závislosti na dospělých k odpovědnosti, autonomii, samostatnosti a sounáležitosti. Přispívá k tomu, že se jedinci učí vzájemnému soužití a každý z jedinců se zde má naučit ovládnutí vlastních emocí, spolupráci ve skupině, vystupování před ostatními, podřízení se skupinovým cílům, srovnávání sebe samého s ostatními a také umět nést důsledky za porušení pravidel skupiny, vyrovnávat se jak s hodnocením svého chování od ostatních členů skupiny, tak i přijímat hodnocení svého chování i výkonů. Tak školní třída rozšiřuje sociální zkušenosti, které jsou důležité pro život ve společnostech a skupinách v dospělosti. (Gillernová a Krejčová, 2012)

Nejpočetněji zastoupeným typem sociálního útvaru ve školské soustavě je školní třída. Ta je na první pohled snadno definovatelná a popsatelná jako soubor jedinců, kteří jsou společně vyučováni a učí se. Jednoduchost toho ale zmizí v okamžiku, když někdo z učitelů vstoupí do třídy. Tady začíná vznikat mnohostranná interakce a všichni navzájem na sebe působí sociálními silami a mohou se buď nechat nést proudem sociálního dění, nebo se ono sociální dění mohou pokusit ovládnout. (Hrabal, 2002)

Vágnerová (2005) hovoří o školní třídě, jako o specifické vrstevnické skupině, ve které je jedinci role spolužáka prisouzena. Typickými znaky školní třídy jsou nevýběrovost a souřadnost. Průcha (2008), vymezuje školní třídu jako nejběžnější vrstevnickou skupinu, která je neměnitelná a jejíž nevhodné složení může mít na její členy negativní dopad.

A dodává, že školní třída je sociální skupina jedinců stejného věku a jako taková je i základní organizační a sociální jednotkou školního vzdělávání.

Klima školní třídy

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13.)

Vymezení třídního klimatu najdeme v literatuře hned několik. Průcha při své definici tohoto pojmu uvádí, že klima je něco nehmatatelného, a přitom jednotlivci silně pociťovaného, co při interakci ve kterékoli skupině existuje a působí. Pochybovalo se ale o tom, že by se toto klima dalo exaktně identifikovat a pojmenovat. Přitom, když se vhodným způsobem někoho z žáků dotážeme, ten může říci, jestli se mu ve třídě líbí nebo ne. Co je pro něj zajímavé, příjemné nebo naopak nudné či odpudivé. (Průcha, 2005) Mareš (2005) uvádí, že klima třídy je založeno na subjektivních názorech jeho aktérů. Tedy na tom, co nevidíme a ten, kdo do tohoto klimatu vstupuje zvenčí nemůže proniknout dovnitř klimatu. Gillernová a Krejčová (2012) uvádí, že klima školní třídy je výsledkem vzájemného působení všech zainteresovaných v prostředí dané školy a vyjadřuje vztahy a sociální procesy, které zde probíhají. Klima třídy se pak projevuje v tom, jak se třída dokáže přizpůsobit zátěži, měnícím se vztahům k učení, učitelům a školní úspěšnosti a také v toleranci, soudržnosti a schopnosti snášet se mezi sebou.

Klima třídy je možno měřit několika metodami. Zde si představíme oblíbený měřicí nástroj v kvantitativních metodách, dotazník MCI (My Class Inventory), který tvoří pět dotazníkových položek:

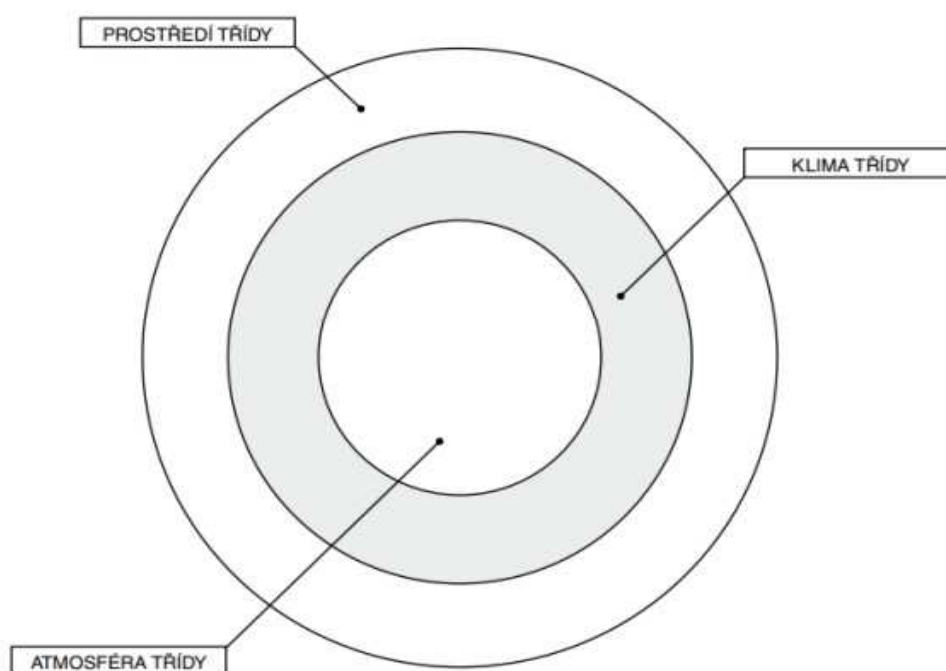
1. Spokojenost ve třídě – zde se zjišťují vztahy ve třídě, míra pohody a spokojenosti.
2. Třenice ve třídě – zjišťuje nevhodné chování, problémy ve třídě a četnost a míru rvaček.
3. Soutěživost ve třídě – zjišťuje konkurenční vztahy ve třídě a míru snahy o vyniknutí.
4. Obtížnost učení – zjišťuje, jak žáci prožívají a vnímají obtížnost školních požadavků.
5. Soudržnost třídy – zjišťuje, v jaké míře se ve třídě objevuje přátelství či nepřátelství a do jaké míry je třída pospolitá. (Čapek, 2010)

Čáp (2001) uvádí ve své knize taxonomie, prostřednictvím kterých můžeme analyzovat všechny proměnné, které ovlivňují klima školy a jejím prostřednictvím i klima třídy. Zde uvádíme taxonomii dle Tagiuriho a Andersona:

1. Ekologie: charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává
2. Prostředí: charakteristiky učitelů (délka praxe, platové zařazení apod.) a charakteristiky žáků (pohlaví, věk, sociální status apod.)
3. Sociální systém (skupinové charakteristiky): vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikace, podíl na rozhodování, příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině
4. Kultura: hodnoty a hodnotové systémy, jež účastníci považují za významné, učitelova zaangažovanost na rozvoji žáků, míra důrazu na kooperaci, důraz na činnosti související se školou, očekávání účastníků, jasnost a konzistentnost cílů. (Čáp, 2001, s. 568)

Krátkodobý vliv na klima ve třídě má také atmosféra. Čapek (2010) ji popisuje jako situační, krátkodobou a měnící se i několikrát během jednoho dne, hodin nebo i v průběhu jedné hodiny. Na změnu atmosféry ve třídě má vliv takzvaná kritická událost, která může třídu ovlivnit jak pozitivně, tak i negativně. Pozitivním spouštěčem může být kritická událost jako jsou například dobrá známka, dobrá zpráva nebo prázdniny. Mezi negativní kritické události můžeme zařadit například inspekci, zkoušení nebo písemnou práci.

Mareš a Ježek (2012) uvádí, že atmosféru i klima třídy označují sociálně psychologické aspekty, které se týkají žáků konkrétní třídy a učitelů, kteří do ní vstupují. Klima třídy je jevem dlouhodobým a typickým pro kolektiv dané třídy. Atmosféra je krátkodobý a proměnlivý jev, který je podmíněný situačně a může se během vyučování v závislosti na aktuálním dění ve třídě několikrát změnit.



Obrázek 1: Tři důležité pojmy týkající se školní třídy (Mareš, Ježek, 2012, s. 6)

2.5 Žák ve školní třídě

Každý jedinec si přeje mít dobré postavení, být akceptován a dosáhnout uznání, a to se týká i školní třídy. Adolescenti nemají v lásce takové spolužáky, kteří mají své školní výsledky vydřené a usilují o zalíbení se učiteli. Takoví žáci mívají ve školní třídě podřadnou pozici. To se ale netýká jedinců, kteří mají přirozeně dobré výsledky ve školní práci. Oblíbeni nebývají ani takoví členové školní třídy, kteří vyvolávají konflikty a hádky. Mezi oblíbence v kolektivu školní třídy patří ti jedinci, kteří jsou přirození a je s nimi zábava. Adolescent, který ve školní třídě uspěje je pak sebevědomější, a to přispívá k jeho sociálním kompetencím, což má mnohdy větší úspěch než školní prospěch. (Vágnerová, 2005) V mladším školním věku se vztahy jedince ve třídě k jeho spolužákům odvíjí od toho, kdo bydlí v jeho okolí nebo s kým zrovna sedí v lavici a jsou tak velmi nahodilé. Od asi deseti let věku ale děti navazují takové přátelské vztahy, které jsou založeny na osobnostních vlastnostech a mají trvalejší charakter. To vede k vnitřní diferenciaci této sociální skupiny a ve skupině se začínají budovat hierarchické struktury. Děti, které jsou úzkostné, slabé, plaché nebo mají menší vzrůst než ostatní, bývají v této hierarchii umístěny na nízkých pozicích. Naproti tomu jedinci, kteří jsou obratní, tělesně zdatní, kamarádští a ochotní pomoci, zaujímají ve své třídě vysoké postavení. (Langmeier a Krejčířová, 2006) To vede k tomu, že se ve školních třídách setkáváme se sociálním

tlakem, který je na žáky vyvíjen v závislosti na tom, do jaké podskupiny se ve své třídě řadí (Mareš, 2015).

Každý člen školní třídy zde zaujímá i určité role z čehož tou hlavní je role školáka, kterou dělíme na roli spolužáka a žáka. Prostřednictvím role vrstevníka a spolužáka se jedinec učí budovat si přátelské a intimní vztahy. Škola ovlivňuje jedincův pohled sám na sebe, jeho sebehodnocení, sebereflexi a sebeúctu čímž se podílí na vytváření jeho identity. (Vágnerová, 2005)

Podle Hrabala (2002) je role souborem očekávaného, specifického chování, které je určeno normami a souvisí se specifickými úkoly jedince. Role se vytváří, aby mohly být splněny specifické úkoly, které jsou zvláště ve formálních skupinách výrazně diferencované. To, do jaké role se daný jedinec dostane, závisí nejen na jeho individuálních dispozicích a charakteristikách, ale také na jeho jednotlivých spolužácích a třídě jako celku.

Hrabal (2002) vymezuje podle jedincova vlivu, oblíbenosti i kompetence různé kombinace jejich pozic, které mohou být značně různorodé, jelikož pozice jednoho žáka z různých hledisek se nemusí shodovat. Podle Hrabala (2002), se nejčastěji vyskytují tyto pozice:

1. Neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák – nevýhodná pozice v mnoha ohledech. Častá je souvislost s určitou vývojovou opožděností, která je sama o sobě příčinou odmítnutí třídou, což podporuje další nežádoucí vývoj. Takový jedinec se z toho důvodu může projevovat ve třídě agresivně, nebo může trpět úzkostí a být apatický. To vede k dalšímu zhoršování jeho pozice ve třídě.
2. Izolovaný žák – izolace se projevuje jako nepřijetí, vyčlenění ze skupiny ostatních nebo ignorace. Zde se může jednat například o nového žáka, kterého se skupina rozhodla nepřijmout bez ohledu na to, jaký je. Jindy to může být žák, jež se od spolužáků něčím odlišuje a do skupiny nezapadá. Jindy může jít o takového žáka, který je introvertní a z toho důvodu se mu nedaří vztahy navazovat nebo se může jednat o jedince, který interpersonální vztahy nevyhledává.
3. Žák ve vedoucí pozici – tito žáci bývají jádrem skupiny, jsou ve skupině oblíbení a vlivní. Jejich charakterové vlastnosti odpovídají normám, hodnotám i představám skupiny. Díky svému vedoucímu postavení ve skupině tyto hodnoty také sami udávají a tím ovlivňují postoje skupiny k učitelům a spolužákům.
4. Vlivný, méně oblíbený žák – ve skupině mají vedoucí pozici a více než na jiných na nich závisí interpersonální vztahy ve třídě a její celkový vývoj. Pokud rozdíl

mezi vlivem a oblíbeností není velký, značí to, že tento žák si svou pozici ve třídě neprosazuje násilím, ale může prosazovat požadavky, které nejsou ostatním členům skupiny příjemné. Pakliže je ale rozdíl mezi oblibou a vlivem velký, značí to, že svůj vliv získává pro ostatní členy nevyhovujícím způsobem. To, že ho ostatní tolerují, nejčastěji znamená, že mají strach z jeho násilného jednání.

5. Oblíbený méně vlivný žák – tito žáci nemívají potřebu svůj vliv prosazovat, ale díky své oblíbenosti a sympatiím ostatních nemusí členové skupiny jejich vliv na třídu ani vnímat. Můžeme se zde ale setkat i s tím, že jedinec se do této role sympatáka pouze stylizuje a tím dosahuje své oblíby u ostatních.
6. Žák v nevýrazné pozici – tato pozice má ve třídě nejpočetnější zastoupení. Tito jedinci nijak výrazně nevybočují. (Hrabal, 2002)

Dítě si své spolužáky nemůže vybrat, zařazením do určité třídy je bez možnosti výběru získává. Zvládnutím role spolužáka získává jedinec určitou pozici, přijetí a ocenění třídou a také schopnost adaptace. (Vágnerová, 2005)

Školní třída může být pro jedince takovým prostředím, kde může zažít sociální i psychickou podporu. Nežádka ale ve školní třídě tyto hodnoty absentují. Sociální skupina školní třídy je zdrojem zkušeností a potřeb sebeprosazování a seberealizace, které závisí na kompetencích a vlastnostech daného jedince. (Vágnerová, 2001)

V této kapitole jsme vymezili vývojové období adolescence. V adolescenci se jedinec mění nejen po fyzické ale hlavně po psychické stránce. Důležitým socializačním činitelem je pro adolescenty vrstevnická skupina, ve které získává nové zkušenosti a přátele, díky kterým se může rozvíjet po sociální, emoční a existenční stránce. Jednou z důležitých vrstevnických skupin v období adolescence, je také školní třída, zde si ale jedinec nemůže své spolužáky vybrat, ale jsou mu přiřazeni. Adolescent se zde učí nejen vzájemnému soužití a budování přátelských vztahů, ale také zde buduje svou vlastní identitu.

3 ŽÁK S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Pro vývoj dítěte a jeho socializaci je důležitým sociálním prostředím heterogenní skupina vrstevníků. Takovou skupinou je školní třída. Zde se jedinec rozvíjí, učí se spolupráci, buduje přátelské vztahy a podílí se na utváření klimatu třídy. Takové vzdělávání, které rozvíjí kulturu školní třídy k sociální koherenci je inkluzivně orientované a jeho podstatou je rovné zacházení se všemi.

3.1 Integrace a inkluze

Pojmy integrace a inkluze jsou používány v souvislosti s efektivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto žáky definuje paragraf 16 zákona 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů 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. (MŠMT, 2024)

Podle Průchy, inkluzivní vzdělávání začleňuje všechny děti do běžných škol. Podstatou inkluzivního vzdělávání je změněný pohled na selhání dětí ve vzdělávacím systému, respektive selhání systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu dítěte je třeba hledat bariéry ve vzdělávacím systému a více ho otevírat k potřebám jednotlivců. Za integrované vzdělávání pak považuje Průcha takové, které zapojuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů a běžných škol. Zde jsou různé stupně od oddělených speciálních tříd na běžných školách až po individuální zařazení žáka do běžné třídy. (Průcha, 2008) Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že v současnosti je integrace širokým mezinárodním hnutím za prosazování práv člověka na rovnoprávnou a rovnocennou účast na nevydělující, nevylučující společné kultuře. Inkluzi pak považují za charakteristickou pro takovou kulturní společnost, na jejímž životě se podílí bez rozdílu všichni.

Mezi integrací a inkluzí je rozdíl v tom, jak různá je úroveň přizpůsobení se obou stran, tedy běžné společnosti i postiženého jedince. Integraci tedy chápeme jako začleňování dítěte s postižením do běžné školy, a to s ohledem na jeho speciální vzdělávací potřeby, zatímco hlavní myšlenkou inkluze je přizpůsobení se individuálním potřebám dítěte bez ohledu na jeho speciální vzdělávací potřeby. Inkluzi tak lze chápat jako hledání individuálních podmínek a přístupů pro každé dítě tak dalece, že není otázkou, zda má toto dítě speciální vzdělávací potřeby, či je naopak nadané. (Hájková a Strnadová, 2010)

Aby bylo inkluzivní vzdělávání úspěšné, je nutno, aby byl zajištěn rovný přístup ke vzdělávání všem žákům v hlavním vzdělávacím proudu. Dále pak zajistit dostatečné finanční zdroje a také informace rodičům, kteří se o zařazení svého dítěte do vzdělávání rozhodují. Dalším důležitým faktorem je, aby byl s přihlédnutím k věku a míře postižení dítěte zjištěn jeho vlastní názor na vzdělávání. Nutné je také diskutovat a přesvědčovat politiky, vedoucí pracovníky a učitele o prospěšnosti inkluze a v neposlední řadě zajistit, aby vzdělávání zdravotně postižených dětí nemělo nižší prioritu než dětí zdravých. (Čadilová a Žampachová, 2012) Tyto autorky dále upozorňují na to, že v České republice probíhá proces inkluze pozvolna, a i když tyto tendence stále zesilují, stále není společnost připravena na přijímání odlišností ve společnosti. Velkou roli v tom hraje fakt, že lidé starší a střední generace v průběhu vlastního vzdělávání touto zkušeností neprošli a také to, že společnost lépe přijímá osoby s viditelným handicapem než ty osoby, jejichž handicap je na první pohled skrytý. Z inkluze však těží jak handicapovaní, tak i zdraví jedinci a inkluzivní vzdělávání tak přispívá k větší rovnosti příležitostí pro všechny členy společnosti. (Čadilová a Žampachová, 2012)

Podpůrná opatření

V roce 2013 byla schválena novela paragrafu 16 školského zákona. Ta zavedla nový termín, podpůrná opatření určená dětem, žákům a studentům se specifickými vzdělávacími potřebami. Tato podpůrná opatření definuje jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající kulturnímu prostředí, zdravotnímu stavu nebo jiným životním podmínkám žáků.

Paragraf 16 zákona 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů tato podpůrná opatření definuje následně:

a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

- b) 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,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) 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*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (MŠMT, 2024)*

Podpůrná opatření se člení podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti do pěti stupňů. Bez doporučení školského poradenského pracoviště může škola uplatnit podpůrná opatření prvního stupně. U podpůrných opatření druhého až pátého stupně je nutné doporučení školského poradenského zařízení. (MŠMT, 2024)

Uplatňování těchto podpůrných opatření je přesně rozepsáno ve vyhlášce 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška také rozvádí informace týkající se funkce asistenta pedagoga a individuálního vzdělávacího plánu. (Thorová, 2016)

Pedagogičtí pracovníci

Podle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů mezi pedagogické pracovníky patří učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, školský logoped, psycholog,

pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník (MŠMT, 2024).

Pro účely této práce vymezíme pouze ty z pedagogických pracovníků, kteří s žáky s AS vykonávají přímou pedagogickou činnost a jsou s ním v těsném kontaktu v procesu vzdělávání.

Asistent pedagoga

V mnoha ohledech je asistent pedagoga nezbytnou podmínkou úspěšné individuální integrace, jejíž nedílnou součástí je adaptace žáka na běžný život. Z toho důvodu by se měla úloha asistenta pedagoga postupně snižovat. (Vosmik a Bělohlávková 2010) Také Čadilová a Žampachová (2012) uvádí, že asistent pedagoga je vnímán jako nejdůležitější prostředek sociálněpedagogické podpory, a to zejména u dětí s těžším mentálním či tělesným postižením a s PAS.

Mezi nejčastější činnosti, které asistent pedagoga vykonává, patří zejména individuální práce s žákem, a to podle instrukcí učitele. Pomoc při adaptaci žáka, a to při rozvoji sociálních dovedností a orientace v čase a prostoru. Dále žákovi pomáhá při řešení konfliktních situací mezi spolužáky, zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou, pomáhá žákovi navazovat sociální vztahy, nacvičuje a rozvíjí komunikaci a pomáhá usměrňovat problémové chování žáka. (Vosmik a Bělohlávková, 2010)

Učitel

Učitel by měl být připraven na to, že chování žáka s AS nemusí odpovídat normám společenského chování. Takový žák může inteligenčně převyšovat ostatní žáky, ale jednoduché sociální situace pro něj mohou být neřešitelné. Proto je přijetí žáka s AS do kolektivu velmi složité. (Čadilová, 2012) Vosmik a Bělohlávková (2010) uvádí, že předpokladem úspěšné integrace žáka s AS je informovaný učitel. A účinné se jim jeví školení pro učitele od odborníků na PAS, podrobný individuální vzdělávací plán sestavený ve spolupráci se speciálním pedagogem, jenž má žáka ve své péči a také časté supervize s psychologem a speciálním pedagogem. Čadilová a Žampachová (2012) k tomu dodávají, že motivace učitele má vliv na všechny aspekty jeho činnosti. A uznávají, že vzdělávání žáka s postižením klade na učitele větší nároky na přípravu. Učitel by měl zvládnout rozdělovat zájem mezi zdravé žáky a žáka s postižením. Jako důležité se jim jeví konzultovat situaci ve třídě s odborníky ze školských poradenských pracovišť a samozřejmostí by mělo být učitelovo samostudium.

Sociální pedagog

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice si jako jeden ze svých cílů při svém založení v roce 2013 stanovila prosazení profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a také o jeho zařazení do katalogu prací (Hladík, 2014). To se však do dnešního dne napříč snahám Asociace nepodařilo.

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice také vymezila náplň práce sociálního pedagoga, a to podle vztahu jednotlivých činností k dalším aktérům školního života a také souhrnně podle činností. Mezi činnosti, které by sociální pedagog měl vykonávat, patří: Vzdělávací a osvětová činnost, tedy realizace osvětových a vzdělávacích programů, které jsou zaměřeny na učitele, žáky, rodinu a komunitu. Sociálně-výchovná a preventivní činnost, tedy aktivity, které směřují ke zvyšování sociálních dovedností u žáků a také k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení rasismu, xenofobii a sociálnímu vyloučení. Dále pak by měl sociální pedagog vykonávat podpůrné, intervenční a ochranné činnosti, jež žákům a jejich rodinám poskytují podporu v obtížných životních situacích, poradenskou a mediační činnost, tedy řešení konfliktů na půdě školy a poskytování poradenství rodinám, komunitě i jedincům. Mezi další činnosti patří reedukační činnost, analyticko-diagnostická a depistážní činnost a koordinační a organizační činnost. (ASOCP, 2024)

O tom, jak prospěšné by bylo legislativní ukotvení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky svědčí Výzkumná zpráva z roku 2023, kde Šmída a Čech (2023) v závěru shrnují, že 91,67 % ředitelů a ředitelek škol podporují pozici sociálního pedagoga a považují ji za přínosnou. Dále pak uvádí, že 75 % sociálních pedagogů jsou vysokoškolsky vzdělaní odborníci v oboru sociální pedagogiky nebo sociální práce. Důležitým zjištěním jejich výzkumu také je, že takřka polovina sociálních pedagogů realizuje doučování žáků a více než třicet procent z nich pak supluje předměty, což jsou činnosti, které by vykonávat neměli a děje se tak právě kvůli tomu, že pozice sociálního pedagoga není doposud legislativně ukotvena a nemá tak stanoveny kvalifikační předpoklady ani jasný rámec pracovní náplně. Autoři svou Výzkumnou zprávu uzavírají tím, že sociální pedagogové jsou velmi prospěšní a některé školy zaměstnávají i dva nebo tři sociální pedagogy současně.

3.2 Specifika práce s žákem s Aspergerovým syndromem

Ze zkušeností z českého prostředí je patrné, že někteří žáci s AS nemají výraznější potíže s chováním a jsou pasivní. S pomocí empatického individuálního přístupu a nácviků zvládají docházku do běžné školy. Na druhou stranu jsou i takové děti s AS, které se díky svým potížím neobejdou bez asistenta pedagoga. (Thorová, 2006) Čím je symptomatika žáka těžší, tím je jeho vzdělávání náročnější. Teoretická znalost specifických metod vhodných pro žáky s AS je nezbytná, je ale nutné vzít v úvahu, že využití těchto metod vyžaduje také praktické zkušenosti a strategii zvolenou individuálně pro každého žáka. Tak lze prostřednictvím specifických metod poskytnout žákovi takovou míru podpory, která mu poskytne účinnou pomoc při fungování ve škole a vzdělávání. Míra podpory by měla být poskytována v takové míře, aby zajistila žákovi maximální možnou samostatnost a nebyla překážkou v jeho rozvoji. (Čadilová a Žampachová, 2012) Pro efektivní život dítěte s AS je důležité zajistit předvídatelnost prostředí, aby se orientovalo v prostoru, místě, čase, vztazích a sociálním chováním (Thorová, 2016). Cílem pedagogické intervence tak není přizpůsobit žáka s AS školnímu prostředí a jeho normám, ale ovlivňovat okolí dítěte a tím změnit náhled na jeho specifické jednání a chování. Úkolem tedy není přetvoření žáka, ale vytvoření takových podmínek, za kterých bude tento žák svobodnější a úspěšnější. (Čadilová a Žampachová, 2012)

Autismus ovlivňuje jedince v sociálních dovednostech, komunikaci, představitosti, myšlení i hře a často také zasahuje i do motoriky. Při práci s žákem s AS je tak nutné kvůli potížím se zpravováním mluvené řeči doprovázet řeč vizuální i písemnou ukázkou. Žák musí mít jasně definováno vhodné a nevhodné chování, přičemž je nutností s žákem rozebírat proč je dané chování nevhodné, tak, aby situaci správně pochopil. Žák s AS může být hyposenzitivní či naopak hypersenzitivní na zrakové, sluchové či taktilní podněty. Je vhodné upravit prostředí ve třídě tak, aby si byl žák jistý tím, co má kde hledat a je žádoucí žáka upozorňovat a připravovat na změny, které se budou odehrávat. Žák s AS může mít potíže se spontánním vyjadřováním vlastního názoru, žádostí o pomoc či výběrem z různých možností, je tedy dobré mít připravené vizualizační karty s návody, co v které situaci dělat. Je potřeba počítat i s tím, že žák s AS nezobecňuje již naučené a také má potíže se zpracováváním jiných podnětů. Jako prostředek interakce se spolužáky nebo motivace žáka je vhodné využití zvláštních zájmů žáka, ve kterých vyniká a často zde má encyklopedické znalosti. (Lechta, 2016)

Při vzdělávání žáků s AS jsou nejčastěji používány metody TEACCH program – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci, které jsou založeny na individuálním přístupu k žákovi, na strukturalizaci a vizualizaci učiva. U žáka tak rozvíjí kognitivní schopnosti a dovednosti, zlepšují verbální a neverbální komunikaci a minimalizují jeho excesy a deficity v chování. Další metodou je například strukturované učení, které vychází z TEACCH programu. (Čadilová a Žampachová, 2012)

Sociální chování u žáků s AS

U žáků s AS je kvalitativně narušen sociální kontakt s okolím a z toho plyne jejich snížená schopnost porozumět smyslu kamarádství, podřízení se požadavkům vrstevnické skupiny a navazování úzkých vztahů s vrstevníky. Žáci s AS mají silnou potřebu předvídatelnosti, což často vede k potřebě prosazovat vlastní zájmy a ovládat dění ve skupině. Díky tomu působí na okolí sebestředně a je pro ně obtížné získávat mezi vrstevníky kamarády. O přátelství a bližší kontakt mnohdy ani nestojí a dávají přednost činností o samotě. Deficity v oblasti sociálního chování vyniknou především při zapojování žáků s AS do her a soutěží, jelikož dítě s AS má zpravidla také potíže s chápáním pravidel. (Čadilová a Žampachová, 2012)

Vosmik a Bělohávková (2010) uvádí, že pro tyto žáky je důležitý nácvik sociálních dovedností a jako nejúčinnější metody při nežádoucím chování žáka s AS doporučují následující metody: Kladné zpevnování, tedy pomocí odměn a pochval posilování žádoucího chování. Tlumení – odepřením toho, co si žák přeje. Vysazení – odvedení žáka od činnosti kterou má rád. Společenský nesouhlas, který však musí být vyjádřen tak, aby mu žák porozuměl. Učení novým způsobům chování – nácvik nových sociálních dovedností. K potřebnosti nácviku sociálních dovedností u žáků s AS se vyjadřuje také Attwood (2005), který doporučuje metody, na které by se mělo u žáků s AS dbát. Jsou to: Učení zahajování, udržení a ukončování sociálního kontaktu. Reagování na spolužáky, spolupráce a respekt. Učení se být sám. Žákovi je nutno vysvětlovat různé sociální situace a popisovat mu, jak by se měl zachovat. Dbát na to, aby žák s AS měl ve škole nějakou blízkou osobu. Vedení k pozorování druhých. Umět si požádat o pomoc. Žák by měl mít prostor pro relaxaci a individuální práci. Nácvik porozumění emocím. Psaní deníku k rozvoji sebepoznávání. Žák s AS by měl zažít úspěch, dále by se neměly ignorovat jeho názory. Při jednání s ním je nutno vyhnout se ironii a sarkasmu. Dále je třeba být důsledný při dodržování pravidel, zajistit pravidelnost a vždy dávat jasné a srozumitelné instrukce.

Komunikace u žáků s AS

Žáci s AS mnohdy nebývají komunikačně vybavení jako jejich vrstevníci. Mohou se u nich objevovat i poruchy řeči jako je například vývojová dysfázie, která ovlivňuje nejen řeč, ale i porozumění řeči. Ani ti žáci s AS, kteří mají vývoj řeči v normě, nekomunikují s okolím bez potíží. Jejich potíže spočívají v reciprocitě, ulpívání na tématech, mnohdy neudrží téma hovoru nebo nekomunikují vůbec. Tito žáci obtížně formulují své myšlenky, obtížně popisují vlastní prožitky z minulosti, je pro ně složité reprodukovat čtené nebo slyšené texty, mají potíže s chápáním abstraktních pojmů, doslovně chápou sdělené informace a často nerozumí ironii a nadsázce. Jejich řeč je často monotónní nebo naopak přehnaně intonovaná, tichá či hlasitá. Mnohdy mají nápadně formální řeč, jelikož kopírují výrazy dospělých. Vážným deficitem v oblasti komunikace je narušená schopnost sledovat tok řeči, vnímat a přiměřeně používat neverbální prostředky komunikace. Žáci s AS mívají potíže s navazováním a udržením očního kontaktu, s přiměřeným používáním gest a mimiky obličeje. (Čadilová a Žampachová, 2012) Na zvláštnosti v neverbální komunikaci u žáků s AS upozorňují také Vosmik a Bělohávková (2010), kteří uvádí, že tito žáci mají nezvládnutý oční kontakt, který chybí zpravidla při zahájení nebo ukončení rozhovoru, což jsou momenty, kdy jej okolí považuje za nezbytný.

Ve školním prostředí si pak žák, který má narušené komunikační dovednosti nedokáže říci o pomoc a mnohdy na sebe upozorňuje nevhodným způsobem, kdy vykřikuje, může být i agresivní nebo naopak jen pasivně sedí a nepracuje (Čadilová a Žampachová, 2012).

Metody pro rozvoj řeči ve školském prostředí uvádí Attwood (2005), který doporučuje učit žáky s AS fráze vhodné pro žádost o pomoc, zopakování nebo zahájení a ukončení hovoru. Využívat řečová cvičení, pracovat s přízvukem, tempem a intonací. Vysvětlovat obrazná pojmenování. Nepoužívat abstraktní výrazy a spolupracovat s logopedem.

Představivost, hra a zájem u žáka s AS

Aktivity a zájmy žáků s AS se od zájmů jejich vrstevníků liší mírou zaujetí, ulpívavostí, obtížnou odklonitelností a četností opakování. Pohledem okolí jsou tyto aktivity stereotypní a nefunkční, pro děti s AS jsou však předvídatelné a jejich prostřednictvím získávají pocit jistoty. U dětí s AS se často setkáváme se zájmem o číslice, písmena, značky automobilů nebo dopravní značky a u některých dětí se setkáváme s autostimulačními činnostmi, jako například prohlížení prstů, houpání nebo pozorování předmětů z různých úhlů. Někdy se žáci s AS ve svých zájmech snaží napodobit své

vrstevníky, ale způsob, kterým to dělají, vrstevnická skupina často obtížně akceptuje. (Čadilová a Žampachová, 2012) K tomu dodává Attwood (2005) že hra spolužáků a žáka s AS se výrazně liší v tom, že ostatní spolužáci při hře rozvíjí fantazii, zatímco dítě s AS pouze přesně kopíruje postup, který někde vidělo. Spolužáci tak dokáží pružně reagovat na zvraty ve hře a rychle tvořit nové herní situace, ale jedinec s AS má svůj vlastní svět a jeho scénář hry je pevný a daný předem.

Přístupy k této oblasti doporučuje Attwood (2005) následovně: Zájmy využívat k posílení sebevědomí, k prožitku radosti a relaxaci. Vymezit dobu, která bude pro zájem vyhrazena. Využívat zájem pro zlepšení sociálních kontaktů. Mírnit sebestimulující jednání zvýšením fyzické aktivity a vyvarovat se činností, které vyvolávají nudu či frustraci.

Projevy emocionality u žáka s AS

Deficity v emocionální oblasti žáky s AS závažně limitují v navazování a udržování mezilidských vztahů. Tito žáci velmi obtížně chápou potřeby ostatních lidí, mají nízkou míru empatie a z těchto důvodů působí na ostatní egocentricky a jejich výroky bývají často urážlivé až zraňující. Schopnost verbálně vyjádřit pocity je u nich nízká, nebo zcela chybí. Někteří žáci s AS jsou náchylní k sebepodceňování, hledání chyb na sobě samých a odsuzování a někteří z nich naopak vystupují jako zcela neomylní i když realita je rozdílná. Žáci s AS mívají také potíže s kontrolou vlastního chování, bývají náladoví a mohou podléhat nekontrolovatelným záchvatům vzteku. (Čadilová a Žampachová, 2012) Na tyto potíže upozorňují také Vosmik a Bělohávková (2010), kteří uvádí, že tyto záchvaty vzteku často souvisejí s hypersenzitivitou a mívají podobu záchvatů pláče, strachu, vzteku, paniky nebo úzkosti.

Ve školním prostředí tyto potíže mohou vypadat i tak, že žáci s AS díky své nízké frustrační toleranci, nepřiměřeně a bouřlivě reagují na požadavky, které jsou na ně kladeny v rámci školní práce (Čadilová a Žampachová, 2012).

S žákem s AS je vhodné pracovat na tom, aby nad sebou mohl postupně získávat kontrolu. Naučit jej chápat co je to vztek pomocí hraní rolí a rozborem situací tak, aby byl schopen jej rozpoznat jak u sebe, tak i u druhých. V neposlední řadě je důležité učit žáka s AS adekvátně reagovat. (Vosmik a Bělohávková, 2010)

Smyslové a senzorické vnímání u žáků s AS

Jak již jsme vymezili výše, u žáků s AS se objevují potíže se smyslovým a senzorickým vnímáním. Attwood (2005) k tomu uvádí, že tyto žáci bývají citliví na některé zvuky nebo

způsoby doteku, i když na nízkoprahovou bolest takřka nereagují. U těchto jedinců se může objevovat také hypersenzitivita na intenzitu světla, vůně, barvy nebo chuť, a naopak mívají sníženou citlivost na změny teploty a bolest.

Čadilová a Žampachová (2012) uvádí, že tyto potíže u žáků s AS je třeba respektovat a při plánování aktivit se pokoušet zajistit žákům s AS takové prostředí, ve kterém nebudou vystavováni nadměrným podnětům.

3.3 Vztahy adolescentů s Aspergerovým syndromem ve školní třídě

Vzhledem k tomu, že se nám nepodařilo dohledat výzkum na toto téma, který by byl uskutečněn v českém prostředí, představíme si závěry z výzkumů, které v této oblasti učinili výzkumníci v prostředí anglických, polských a australských škol. Všechny tyto výzkumy byly provedeny u adolescentů s AS na středních školách.

Sociálními vztahy adolescentů s AS a jejich vrstevníky se v Anglii zabývali Wainscot, et al. (2008), jejich studie se zúčastnilo 30 žáků s AS a 27 žáků v kontrolních skupinách ve věku 11 až 18 let. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že žáci s AS se během školního dne zapojují do menšího počtu sociálních interakcí než jejich vrstevníci. Dále pak, že přestávky žáci s AS raději tráví v klidných prostorách, kde je zaručen dohled dospělých osob. V porovnání s kontrolní skupinou měli žáci s AS výrazně méně kamarádů, byly méně fyzicky aktivní a často se stávali terčem útoků a zneužívání ze strany vrstevníků. Wainscot, et al. (2008) uvádí, že tyto potíže u žáků s AS jsou způsobeny potížemi v komunikaci a že jsou to právě komunikační potíže, které vedou k sociálnímu vyloučení žáků s AS jejich vrstevníky. Žáci s AS měli také potíže se zapojením do hry. Výzkumníci se domnívají, že je to dáno tím, že hry jako je například fotbal, jsou založeny na neverbální komunikaci a gestech s jejichž pochopením mají žáci s AS potíže. Zajímavým zjištěním tohoto výzkumu také bylo, že žáci s AS navzdory potížím se svými vrstevníky nemají v porovnání s kontrolní skupinou významné rozdíly ve školní docházce. (Wainscot, et al. 2008)

V Polsku byla uskutečněna studie, která se zabývala vnímáním sociálních vztahů a sociální opory u adolescentů s AS v běžných školách. Výzkumu se zúčastnilo 25 adolescentů s AS a 25 jejich vrstevníků bez této diagnózy ve věkovém rozmezí 12 až 17 let. Autorky tohoto výzkumu Pisula a Lukowska (2012) v závěrech svého výzkumu uvádí, že adolescenti s AS mají se svými vrstevníky špatné vztahy, setkávají se s nezájmem ze strany svých spolužáků, cítí se být nedoceněni a mají sklony k sociální izolaci. Dále tyto autorky uvádí, že adolescenti s AS nepociťují sociální oporu ze strany svých vrstevníků, a naopak se cítí

být ve svých třídách ohrožení. Důležitým zjištěním tohoto výzkumu je také to, že mezi adolescenty s AS a jejich vrstevníky nebyly zjištěny rozdíly v míře agresivity a také fakt, že adolescenti s AS vykazovali neochotu zapojovat se do prosociálního chování. (Pisula a Lukowska, 2012)

Vnímáním přátelství u Adolescentů s AS se zabývala studie, kterou v Austrálii uskutečnili Carrington, Templeton a Papinczak (2003). Studie se zúčastnilo pět žáků s AS. Autoři tohoto výzkumu popisují, že účastníci výzkumu měli často potíže se zodpovězením otázek a výzkumníci museli často otázky doplňovat a vysvětlovat tak, aby účastníci jejich výzkum pochopili. Již v průběhu výzkumu tak zaznamenali, že adolescenti s AS mají potíže s pochopením informací, které jim jsou předkládány ústní formou a obecně s porozuměním mluveného slova. Carrington, Templeton a Papinczak (2003) v závěru svého výzkumu uvádí, že adolescenti s AS obtížně chápou jemné nuance mezilidských vztahů a přátelství. Zdá se, že nejsou schopni pochopit, že přátelství je vzájemný vztah. Účastníci výzkumu sice své přátele jmenovali a dokázali mluvit o aktivitách, které společně vykonávají, neměli však vzhled do jejich citění a tyto vztahy tak autoři výzkumu hodnotí jako povrchní. Autorům se podařilo odhalit, že všechna přátelství, o kterých účastníci jejich výzkumu hovořili, byla spojena se specifickými zájmy těchto osob a jednalo se především o počítače, počítačové hry a videohry. Dalším zjištěním Carrington, Templeton a Papinczak (2003) bylo, že adolescenti s AS své přátelské vztahy spojují s dodržováním pravidel a s vrstevníky, kteří pravidla porušují, se odmítají spřátelit.

Z provedených výzkumů tak vyplývá, že adolescenti s AS se svým vrstevníkům spíše vyhýbají, mají sklony se od ostatních spolužáků izolovat a ve školách vyhledávají společnost dospělých. Kvůli potížím v pochopení verbální i neverbální komunikace se cítí být svými spolužáky zneužíváni a mají pocit, že jsou terčem jejich útoků. Můžeme také usuzovat, že adolescenti s AS nemají snahu se do sociálního chování zapojovat a potýkají se s nezájmem ze strany svých spolužáků a také se cítí být nedoceněni. Mají potíže s pochopením významu přátelství a jeho smysl vidí spíše v dodržování pravidel než ve vcítění se do druhé osoby a pocitu sounáležitosti.

Poslední kapitola teoretické části nám objasňuje rozdíly mezi integrací a inkluzí a představuje podpůrná opatření a pedagogické pracovníky, kteří s žákem s AS vykonávají přímou pedagogickou činnost a předkládá argumenty k zařazení profese sociálního

pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících. Dále se zaměřujeme na specifika práce s žákem s AS, a to především v oblasti socializace, komunikace, zájmů a emočnosti. V závěru se seznamujeme s výsledky výzkumů v oblasti vztahů adolescentů s AS ve školní třídě.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce se pokusíme odhalit, jak adolescenti s Aspergerovým syndromem prožívají sociální vztahy v kolektivu třídy. Zjišťovat budeme to, jak vnímají adolescenti s Aspergerovým syndromem roli kamaráda v kolektivu třídy, jaké jsou jejich postoje vůči kamarádům. Budeme zkoumat, jaké jsou jejich pocity a reakce na konfliktní situace ve třídě a také to, jaký mají pohled na svou vlastní sociální interakci v kolektivu třídy. V neposlední řadě se zaměříme na to, jaké jsou jejich představy o fungování vztahů mezi svými vrstevníky v třídním kolektivu.

4.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

Jak adolescenti s Aspergerovým syndromem prožívají vztahy v kolektivu třídy?

Vedlejší výzkumné otázky

1. Jak vnímají adolescenti s Aspergerovým syndromem roli kamaráda ve třídě?
2. Jaká jsou očekávání adolescentů s Aspergerovým syndromem od vztahů v kolektivu třídy?
3. Jak vnímají adolescenti s Aspergerovým syndromem svou vlastní sociální integraci v kolektivu třídy?
4. Jak adolescenti s Aspergerovým syndromem prožívají interpersonální konflikty v kolektivu třídy?

4.2 Výzkumný cíl

Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak adolescenti s Aspergerovým syndromem prožívají sociální vztahy v kolektivu třídy.

Vedlejší výzkumné cíle

1. Zjistit, jak adolescenti s Aspergerovým syndromem vnímají roli kamaráda ve třídě.
2. Zjistit, jaká jsou očekávání adolescentů s Aspergerovým syndromem od vztahů v kolektivu třídy.

3. Analyzovat, jak adolescenti s Aspergerovým syndromem vnímají svou vlastní sociální integraci v kolektivu třídy.
4. Analyzovat, jak adolescenti s Aspergerovým syndromem, prožívají interpersonální konflikty v kolektivu třídy.

4.3 Výzkumný soubor

Vzhledem k charakteru výzkumu, byl výzkumný vzorek zvolen záměrně. Tvoří jej adolescenti s Aspergerovým syndromem, kteří navštěvují druhý stupeň základní školy.

Kritéria pro výběr výzkumného vzorku byla čtyři. Muselo se jednat o informanty, kteří navštěvují druhý stupeň základní školy a zároveň mají diagnostikován Aspergerův syndrom. Další podmínkou bylo, že třídu, do které chodí, navštěvují od první třídy a její složení se nijak výrazně nezměnilo. Poslední podmínkou bylo, že jak oni sami, tak i jejich zákonní zástupci vyjádří souhlas a zájem se podílet na tomto výzkumu, což stvrdili svými podpisy Informovaného souhlasu (viz příloha č. III).

Osloveno bylo sedm informantů a jejich zákonných zástupců, přičemž všichni splňovali první tři podmínky. Dva informanti byli z výzkumu vyřazeni. Jeden ze zákonných zástupců informanta vyjádřil svůj nesouhlas s účastí svého dítěte na tomto výzkumu a jeden z informantů byl z výzkumu vyřazen, z důvodu nenaplnění dat v rozhovoru.

Informanty tohoto výzkumu tak tvoří tři chlapci a dvě dívky s Aspergerovým syndromem. Všichni informanti shodně navštěvují osmý ročník základní školy ve Zlínském kraji a ve své třídě plní povinnou školní docházku od prvního ročníku základní školy. Z důvodu zachování anonymity zde nebudou uvedeny názvy konkrétních základních škol ani obcí, kde se nacházejí a také jména informantů a jejich spolužáků budou změněna.

4.4 Design výzkumu

Vzhledem k tomu, že výzkum je zaměřen na subjektivní prožitek a pochopení vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem, byl zvolen kvalitativní přístup, který umožní zachytit jedinečnost zkoumaného fenoménu. Hendl (2008) uvádí, že kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění, který je založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného lidského nebo sociálního problému. Dle jeho názoru výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje texty, provádí zkoumání v přirozených podmínkách a informuje o názorech účastníků výzkumu. Také Švaříček a

Šedřová (2014) definují kvalitativní výzkum jako proces zkoumání problémů a jevů v autentickém prostředí. Dále uvádí, že cílem výzkumu je získání komplexního obrazu těchto jevů založený na specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu a hlubokých datech. Záměrem výzkumníka je pak rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé prožívají, chápou a utvářejí sociální realitu. U kvalitativního výzkumu jde podle Švaříčka a Šedřové (2014) spíše o to, aby pomocí důkladné interpretace výzkumník přinesl nové poznatky. Zkoumaný jev v kvalitativním výzkumu je často takový, který ještě není mnoho prozkoumán.

Designem tohoto výzkumu je fenomenologie, jejímž hlavním cílem je popsat a analyzovat žitou zkušenost, se specifickým fenoménem, kterou má skupina jedinců nebo konkrétní jedinec (Hendl, 2008).

4.5 Realizace výzkumu

V rámci výzkumného šetření byl jako metoda sběru dat použit polostrukturovaný rozhovor. V němž výzkumník klade otázky na základě předem připravených okruhů nebo má připravené přesné znění otázek. Je žádoucí, aby se při provádění výzkumu informanta doptával a reagoval na něj. Důležité je klást informantům otevřené otázky, které umožňují jít do hloubky a zachytit tak přirozenou podobu slov. (Švaříček a Šedřová, 2014) S ohledem na cíle tohoto výzkumu byl použit okruh předem připravených otázek, které se během rozhovoru doplňovaly na základě toho, co daný informant vypovídal a v jakém se nacházel emočním stavu.

Informanti tohoto výzkumu a jejich zákonní zástupci byli osloveni s žádostí o poskytnutí rozhovoru v září 2023. Všichni informanti byli již při prvotním kontaktu seznámeni s tím faktem, že rozhovor bude sloužit k výzkumu diplomové práce, že v jeho průběhu bude pořizován hlasový záznam, který bude později doslovně přepsán. Realizace rozhovorů byla naplánována na měsíce říjen a listopad. Před zahájením samotného rozhovoru byl informantům slovně vysvětlen průběh rozhovoru a byli požádáni, aby vyjádřili svůj souhlas s účastí na tomto výzkumu, a to jak ústně tak i podpisem Informovaného souhlasu. Opětovně byli seznámeni se skutečností, že jejich účast na výzkumu je dobrovolná, a kdykoli mohou z výzkumu odstoupit.

Při rozhovoru samotném byly informantům kladeny otázky týkající se prožívání jejich vztahů v kolektivu třídy. Pro mnohé z nich byla realizace rozhovoru velmi emočně náročná. Měli tedy možnost rozhovor kdykoli ukončit a neodpovídat na otázky, které pro ně byly citlivé. Pro tento účel měli v průběhu rozhovoru na stole k dispozici vizualizační

karty, znázorňující přestávku, ticho a znak stop, a měli také možnost vyjádřit tyto potřeby verbálně. V případě emočního přetížení jim byla poskytnuta přestávka a emoční podpora. Z důvodu jejich věku a diagnózy bylo také nutné mnohé otázky dovysvětlit a klást je přiměřeně jejich schopnostem porozumění.

Pro detailnější představu o průběhu jednotlivých rozhovorů nabízíme jejich krátký popis:

Rozhovor 1. Adam – rozhovor s informantem, který je pro účely tohoto výzkumu pojmenován jako Adam, se uskutečnil dne 1.10. 2023 v odpoledních hodinách v prostorách tiché kavárny ve Zlíně a trval 93 minut. Adam se dostavil v doprovodu své matky. Ta se ovšem rozhovoru samotného neúčastnila a po předání Adama v cukrárně odešla s tím, že jí po skončení máme zatelefonovat a syna si vyzvedne. Pro navození příjemné atmosféry si Adam objednal zákusek a čaj a po dotazu oznámil, že je k rozhovoru připraven. Již z počátku na něm byla znát nervozita a jeho odpovědi měly dráždivý tón. Po většinu času byl silně podrážděný, a i když byl předem informován, o čem se budeme bavit, otázky jej viditelně znervózňovaly a téma mu nebylo příjemné. Ke konci rozhovoru u něj nastal silný emoční výkyv, kdy plakal, ale možnosti odpočinout si nevyužil. Po tomto výkyvu nálady dokázal spolupracovat ještě 15 minut a poté sám rozhovor ukončil. I přes jeho emoční přetlak, který přetrvával po celou dobu našeho setkání, přinesl rozhovor spoustu zajímavých poznatků a stal se přínosným.

Rozhovor 2. Bára – s informantkou, kterou jsme pro účely výzkumu pojmenovali Bára, se uskutečnil v místě jejího bydliště dne 11.10. 2023 odpoledne a trval 80 minut. Prostor pro klidný průběh rozhovoru nám nachystali její rodiče ve své pracovně. Bára se z počátku potřebovala ujistit, že rozhovor bude anonymizován a trvala na tom, že jeho použití pro účely výzkumu schválí až po jeho následném prostudování, což učinila dne 18.10.2023. Zpočátku byla uvolněná a klidná, rozrušovalo ji, když vypovídala o věcech, které nepovažovala za vhodné a správné. O přerušení nahrávání požádala, když recitovala báseň z vlastní tvorby. Tento rozhovor proběhl velmi klidně a Bára bez obtíží mluvila i o věcech, které jí nejsou příjemné a přinesla do výzkumu nové poznatky.

Rozhovor 3. Ctibor – s informantem, kterého nazýváme Ctibor, jsme se sešli v cukrárně v obci, kde se nachází škola, do které Ctibor dochází. Rozhovor samotný trval 110 minut a byl realizován dne 19.10. 2023. Ctibor přišel sám a působil velmi sebevědomým dojmem. Takový byl z počátku i jeho projev, který působil dojmem, že se Ctibor na rozhovor připravil a má v úmyslu nám své prožitky sdělit bez větších zábran. Asi v polovině rozhovoru jej vyvedlo z míry popisování nepříjemné situace a vyžádal si půlhodinovou přestávku, ve které jsme se mlčky procházeli venku. Po odpočinku Ctibor

vyjádřil své pocity z rozhovoru tak, že je to pro něj velmi náročné a nepříjemné. Byl ujištěn, že nemusí v hovoru dál pokračovat. Cítil se však dostatečně odpočatý a sám navázal v hovoru tam, kde jej přerušil. Od tohoto okamžiku už mluvil uvolněně. Hovor ukončil sám, pro zvyšující se únavu a přetížení. Rozhovor se Ctíradem hodnotíme i přes jeho počáteční strojenost jako přínosný.

Rozhovor 4. David – informant nazvaný jako David trval na tom, že rozhovor může vést jen v bydlišti jeho otce a také na tom, že otec bude po celou dobu přítomen. Po vzájemné domluvě jsme se tak sešli na požadovaném místě dne 28.10. 2023 v dopoledních hodinách a trval 60 minut. Po celou dobu trvání rozhovoru se David soustředil na výraz otce a bylo patrné, že se snaží otce svými odpověďmi zaujmout. Ten mu však větší pozornost nevěnoval a jen místy vzhlédl jeho směrem od hraní hry na mobilním telefonu. Po dobu trvání rozhovoru jevil David patrné známky nervozity – podupával oběma nohama a rozškrábal si akné na obličejí do krve. Z těchto důvodů byl celkově nesoustředěný a odpovídal místy velmi stroze. I tak ale považujeme informace, které nám rozhovor s Davidem přinesl, za důležité.

Rozhovor 5. Erika – rozhovor s informantkou, kterou jsme nazvali Erika se konal 3.11. 2023 odpoledne v oddělené místnosti čajovny ve Zlíně. Erika působila velmi nervózním dojmem, měla záškuby v obličejí a svou nervozitu vyjádřila i verbálně. Po uklidnění zahajujeme rozhovor. Erika se z počátku rozhovoru zajíkala a měla napětí v celém těle. To však netrvalo dlouho a když začala sdělovat informace o sobě, postupně se uklidnila a uvolnila. Její výpověď byla velmi přirozená, mluvila obšírně. Asi v polovině rozhovoru si vzala vizuální kartu pro přestávku, objednala si čaj a poté plynule navázala tam, kde dohovořila. Erika poskytla množství informací o svém vlastním prožívání a rozhovor s ní byl velmi přínosný.

4.6 Přístup k analýze dat

K analýze získaných dat byl zvolen přístup nazývaný interpretativní fenomenologická analýza (dále „IPA“).

Výzkumným těžištěm IPA je porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti. To nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo fenoménu. (Smith, Flowers a Larkin, 2009) Řiháček, Čermák a Hytych (2013) uvádí, že IPA vede k porozumění zkušenosti člověka na osobní úrovni se zaujetím pro to, jaký význam přisuzuje své vlastní zkušenosti určitý člověk v určité situaci nebo podmínkách a jaká je podoba procesu nabývání významu.

Svou teoretickou pozici IPA zakotvuje ve třech zdrojích – fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu. Fenomenologie se pokouší zachytit jedinečnou zkušenost a unikátní pohled jedince na žité jevy. Tento přístup je pro IPA stěžejní, jelikož výzkumník by se měl při interpretaci dat pokusit na danou zkušenost nahlédnout očima informanta. Zároveň si je vědom, že do této snahy nutně vstupuje i výzkumníkova zkušenost a jeho pohled na daný jev. Tato výzkumníkova subjektivita je v IPA žádoucí, i když cílem by primárně mělo být porozumění zkušenosti informanta. Aby takového porozumění byl výzkumník schopen, je nutné společně sdílet zkušenost informanta i výzkumníka. (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013)

IPA pracuje s takzvaným hermeneutickým kruhem. Jedná se typ interpretace, kde lze každé jednotlivé části porozumět pouze z celkové souvislosti a jen pochopením jednotlivých částí celku lze porozumět celkové souvislosti. Výzkumník v IPA poskytuje shrnutí a kritické komentáře k tomu, jaký smysl přisuzuje své zkušenosti informant (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013). V průběhu analýzy se výzkumník od informanta vzdaluje a dává do analýzy více ze svých zkušeností. Ale to, co vytváří výzkumník, je vždy propojeno s žitou zkušeností informanta a výsledek analýzy je tak výsledkem jejich společného snažení. (Smith, Flowers a Larkin, 2009)

Idiografický přístup je třetím pilířem IPA. Projevuje se zaměřením na jedince, kteří zažívají jedinečnou událost nebo situaci. IPA tak začíná důkladným prozkoumáním jednoho případu a až po jeho porozumění pokračuje analýzou dalšího případu. Jednotlivé případy mohou nabídnout unikátní pohled na zkoumaný fenomén. (Smith, Flowers a Larkin, 2009)

Formulace výzkumné otázky v IPA vychází z fenomenologie. Z jejího charakteru vyplývá také záměrný výběr výzkumného vzorku, protože mnohdy je téma tak úzké, že si informanty vymezí samo. Smith uvádí, že pro tvorbu dat je vhodné použít polostrukturovaný rozhovor. Ten je dostatečně flexibilní, informantovi dává dostatečný prostor k vyjádření svých prožitků a myšlenek a výzkumníkovi umožňuje rozhovor usměrňovat tak, aby se informant příliš neodklonil od tématu. (Smith, Flowers a Larkin 2009)

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této kapitole popíšeme, jak bylo postupováno při analýze dat. Jednotlivé rozhovory s informanty zde budou analyzovány a témata, která se v jejich výpovědích opakovala budou propojena v celek a seznámíme se se závěry z celého výzkumu.

5.1 Postup analýzy

IPA je otevřený koncept kvalitativní analýzy. Spíše než striktní dodržování závazných analytických postupů, doporučují autoři inovativní a kreativní využití základních jednotlicích principů. Zároveň uvádí, že neexistuje žádný špatný nebo správný postup provedení této analýzy a vybízí výzkumníky IPA, aby byli ve svém přístupu inovativní. Zároveň však nabízí strukturovaný a jednoznačný postup, který může pomoci usměrnit mnohoznačnost témat. Tento postup zahrnuje šest hlavních kroků a jako nultý krok je zde přidána i reflexe výzkumníka s daným tématem. (Smith, Flowers a Larkin 2009) V této diplomové práci budeme postupovat podle osnovy, kterou autoři předložili.

Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem

Výzkumník si je plně vědom toho, že s tématem diplomové práce je úzce spjat. Při přemýšlení nad tématem vytyčil základní aspekty, které jej s tématem spojují.

V první řadě jsou to osoby s poruchami autistického spektra. O tuto problematiku se výzkumník začal zajímat, když jako asistent pedagoga provázel dvě děti prvním stupněm základní školy. Jedno z nich mělo v diagnóze atypický autismus a druhé Aspergerův syndrom. Už v té době, výzkumník začal pociťovat nedostatek informací a výzkumů, které by zahrnovaly osobní zkušenost samotných dětí s touto diagnózou integrovaných v běžných školách. Jevilo se mu, že by inkluzi těchto žáků velmi usnadnilo poznání jejich vlastního prožívání vztahů v kolektivu třídy a pohledu na ostatní spolužáky. I z toho důvodu výzkumník v této diplomové práci zvolil jako výzkumný soubor adolescenty. Jednak se domnívá, že své prožitky již dokáží jasně pojmenovat a popsat a také chtěl poznat, jak na svou situaci v kolektivu třídy nahlíží žáci, kteří jsou jeho součástí již delší dobu.

V současné době je výzkumník zaměstnán v sociálně aktivizační službě, která je zaměřena na práci s osobami s poruchou autistického spektra a jejich rodinami. Zde má výzkumník možnost pracovat, setkávat se a rozmlouvat nejen s lidmi s poruchou autistického spektra, ale také s jejich rodiči, učiteli a lidmi z jejich nejbližšího okolí. Právě zde ve výzkumníkovi

dozrálo přesvědčení, že by bylo přínosné věnovat se výzkumu prožívání vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem, neboť je přesvědčen, že tyto vztahy ovlivňují nejen současnost, ale i budoucnost těchto osob.

Tím, že byla provedena tato reflexe, si výzkumník této diplomové práce uvědomil, že je s tématem spjat blíže, než si na začátku výzkumu uvědomoval. Vzhledem k tomu, jak o tématu přemýšlí a s kolika lidmi, kterých se toto téma týká pracoval nebo stále pracuje, dospěl k rozhodnutí, že do výzkumu diplomové práce zahrne pouze osoby, se kterými se ve své práci přímo neseťkává. Tím se pokusí získat nové poznatky o této problematice a mít větší nadhled nad studovaným tématem.

Čtení a opakované čtení

Rozhovory samotné byly zaznamenávány formou audionahrávky, která byla následně, s výjimkou jmen, doslovně přepsána. Po přepisu byly rozhovory opakovaně důsledně pročítány. To umožnilo bližší porozumění jednotlivým informantům a také lepší orientaci výzkumníka v textu.

Počáteční poznámky a komentáře

Po opakovaném pročítání textů se začaly objevovat pasáže, které se jevily zajímavé. Tyto byly vždy podtrženy a následně k nim byl na okraj textu připsán komentář, který je vystihoval (viz příloha č. II). Podle (Řiháček, Čermák a Hatych, 2013), lze komentáře rozdělit do tří typů, a to jako deskriptivní, lingvistické a konceptuální. Konceptuální a deskriptivní komentáře jsou vyjadřovány právě poznámkami na okraji textu. Lingvistické poznámky, které se vyznačují zvláštnostmi, které informant používá ve svém mluveném projevu jsou v textu zakroužkovány.

Rozvíjení vznikajících témat

Počáteční komentáře byly redefinovány do nových témat. Výpovědi informantů byly rozděleny do menších částí a byly podrobeny srovnávání se subjektivním vnímáním výzkumníka, který z těchto částí utvářel nové celky. V této fázi výzkumník přistoupil k postupu, který se jemu samotnému jevil jako nejpřehlednější. Veškerá doposud vyvstalá hesla, poznámky a připomínky sepsal na prázdný papír. Následně vše opakovaně procházel a barevně seřazoval takové poznámky, které spolu tematicky souvisely. Na jiný papír se výzkumník pokusil vydefinovat hlavní témata, která z výpovědi vyvstala a pod ně pak sepsal všechna podtémata, která s hlavním tématem souvisela. Tak vznikl finální seznam jednotlivých témat u prvního informanta.

Analýza dalšího případu

Rozhovory s dalšími informanty byly podrobeny stejnému procesu, jaký byl popsán v předešlém bodě.

Hledání vzorců napříč případy

Posledním krokem bylo hledání souvislostí, podobností a také rozdílů ve výpovědích informantů a mezi jednotlivými kategoriemi. Dle doporučení (Smith, Flowers a Larkin 2009) bylo rozstříhání jednotlivých témat a jejich rozložení v prostoru. Tento krok sloužil ke zpřehlednění, lépe se tak daly dohledat souvislosti mezi jednotlivými případy a tématy. Tímto způsobem postupně vzniklo pět hlavních témat, která obsahují podtémata, která spojují jednotlivé výpovědi informantů.

5.2 Rozhovor s Adamem

Adam byl první informant tohoto výzkumu se kterým byl realizován rozhovor. Adam je žákem osmé třídy základní školy ve zlínském okrese. Do třídy chodí již od prvního ročníku a mnohé své spolužáky poznal už v mateřské škole. Aspergerův syndrom mu byl diagnostikován v předškolním věku. Na zvláštnosti v jeho chování a projevech upozornila rodiče paní učitelka ve školce. Po řadě vyšetření byl Aspergerův syndrom diagnostikován nejen Adamovi samotnému, ale i jeho otci a později i mladšímu bratrov. Do základního vzdělávání již nastupoval s podpůrným opatřením třetího stupně s podporou asistenta pedagoga. Asistent pedagoga se u něj změnil třikrát, poprvé hned v pololetí první třídy a později při přestupu na druhý stupeň základní školy. Adam žije v úplné rodině v obci ve Zlínském kraji. Má dva sourozence, starší sestru a mladšího bratra.

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

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
Stejně tam musím chodit	Pochopte mě	Kamarády bych potřeboval	Já jsem nevinný	Všimněte si mě
<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>
To máte za trest	Nebezpečí	Nepoznám to	Dejte mi pokoj	Šťasten jen na chvíli
Pozorovaný	Pomoc zvenčí	Pomozte mi	Nechodte za mnou	Písemky
Nic platno	Nevhodné prostředí	Přeji si kamaráda	Agrese	Nejrychlejší
Znám svá práva	Strach	Vím, jaké to je	Neovládnu se	Doučuji
Nepomůžu si	Víte o mě	Měl jsem kamarády	Stává se to	Poslouchá, co říkám
Samota		Nevhodné	Nevidím	Mluvím já
Nedůležitý		Zákaz rodičů	Přetlak	To mě baví
Nebojte se mě		Dělá to schválně	To nedělám já	Já to vím
Konspirace			Já	Vyplatí se to
Nepoznám to				Jsem důležitý

5.2.1 Analýza Adamovy výpovědi

Stejně tam musím chodit

Od začátku hovoru je zřejmé, že Adama dráždí samotné téma. Tím, že na jednu z prvních otázek odpovídá: „*Já to tam nesnáším, to chceš, abych ti říkal? Že se sice snažím a učím se dobře, a i tak mě tam všichni nesnáší a já za trest je.*“ Nejen určuje tón, ve kterém se bude většina rozhovoru odehrávat, ale také jasně vyjadřuje svůj postoj ke spolužákům. Je přesvědčen o tom, že nikdo ze spolužáků ho nemá rád a rozhodl se je potrestat tím, že k nim zaujme podobný postoj.

To, že má ve vztazích ve třídě vleklé potíže dokladuje také svým tvrzením, že spolužáci proti němu již třikrát sepsali petici, ve které se dožadovali toho, aby s nimi Adam nechodil do jedné třídy a pokud možno, ani do jedné školy „*Sepsali proti mně takovou petici... abych už nemohl chodit do školy nebo alespoň s nima do třídy...*“ Sám se po tomto jejich aktu zatvrdil vůči kolektivu ještě víc a z jeho postoje vyplývá, že i když se sám cítí nechtěný, jemu ani jeho spolužákům podle něj nic jiného nezbyvá, než společně základní vzdělávání dokončit „*...stejně jsou jim ty petice furt taky na pěkné hovno... Tak na co jako je jim to, fakt na nic. Na úplné nic.*“ Přes všechny tyto negativní a nesnášenlivé emoce, je zřejmé, že se Adam stále pokouší hledat v kolektivu třídy nějaké přátelství a proto, že se mu to nedaří, cítí se ve třídě zcela osamocen „*Tak mi řekni, kde jsou ti kamarádi, které*

mám? Kde?“ Jeho pocity frustrace a osamění v kolektivu zřejmě pocházejí i z toho faktu, že Adam se sám cítí ve třídě nejen jako nechtěný, ale také nedůležitý a má pocit, že se o jeho názory a ani o něj samotného někdo nezajímá. I když by se chtěl do kolektivu zapojit a byl by rád, kdyby ho někdo vyslechl, domnívá se, že nikdo z jeho spolužáků, o to nemá zájem „...*je to nezajímá, tak jako já...*“. Na druhou stranu, když mu někdo pozornost věnuje, hodnotí to Adam jako nežádoucí. Má pocit, že ho jeho spolužáci stále sledují a dávají si na něj pozor „...*já moc dobře vím, že si mě všímají ze všech nejvíc...že mě pořád vidí, sledují.*“ A uvádí, že na nějakou dobu pomohlo, když škola udělala přednášku, které se on sám nemohl účastnit, ale poté se na něj alespoň na chvíli přestaly dívat některé dívky. Podle jeho názoru, ale tato preventivní akce neměla dlouhodobý dopad a nadále se cítí být všemi ve třídě sledován „... *je to pořád stejné, furt čumí všichni...*“. Navíc je Adam přesvědčen o tom, že z něj mají spolužáci strach, i když on sám na sebe nahlíží jako na člověka, který nemá zájem a úmysl někomu ublížit „...*nevím proč by se mě měl někdo bát, já nejsem z těch, kdo by někomu ublížil.*“ Jeho úvahy nad touto situací v kolektivu, jej vedou k domněnce, že si někdo přeje, aby z něj měli jeho spolužáci strach a z toho důvodu si na něj někdo vymýšlí a rozsévá mezi spolužáky strach z jeho osoby „...*to už je na mě asi vymyšlené, tak aby se mě báli.*“

Díky emocím, které v kolektivu třídy každý den prožívá, by do školy nejraději nechodil. Je si ale vědom skutečnosti, že povinnou školní docházku splnit musí, což má potvrzeno i svou matkou a s jejím názorem se ztotožnil. „*Není možné, aby někoho vyloučili ze základního vzdělávání – to říká mamka.*“ uvádí Adam a dále hovoří o tom, že jeho matka o této záležitosti hovořila s jeho učitelkou a také s ředitelem školy. Nabyt tak přesvědčení, že nemá jiného východiska než to ve škole a stávajícím kolektivu vydržet.

Já jsem nevinný

Adamovo začlenění do kolektivu třídy je složité díky tomu, že si Adam o přestávkách, kdy jsou spolužáci zvyklí se mezi sebou bavit a sdílet tak své zážitky, nepřeje být rušen, a naopak je rád sám. Na dotaz, jestli se s někým o přestávce baví, vypověděl: „*Nesnáším to...já nechci, aby se se mnou někdo o přestávce bavil.*“ Když se dále doptávám, jestli to někdy alespoň zkusil, z jeho výpovědi vyplyne, že do současné situace se svými spolužáky se dostal právě tak, že jej o přestávce kontaktovala spolužačka, kterou následně v přetížení napadl. Popisuje: „*Ona za mnou pořád chodila a pořád něco chtěla. Já už jsem to nechtěl.*“ Říká, že spolužačku vyzval, aby jej neobtěžovala: „*Já jsem říkal: „Ticho!”*“ ale spolužačka zřejmě neporozuměla tomu, co po ní žádá a zeptala se Adama: „*Co?*“ Adam

tuto situaci neustál a z důvodu, že ihned po jeho žádosti ticho nenastalo, došlo k napadení, které popisuje následovně: „*Sem ji chytil za vlasy a bouchl o lavici. Ona pak křičela, byla tam krev a všichni křičeli. Jenom křičela a nebylo ticho...já jsem pak hodil tu lavici na zem.*“ Sám je schopen zhodnotit, že k celé situaci nemělo dojít, což dokresluje slovy: „*Já jsem to tak nechtěl, tak to nemá být. Promiň, to nešlo.*“

Když se ale k tématu dále v rozhovoru vracíme, nevidí už Adam v napadení spolužačky svůj podíl, ale naopak přičítá největší vinu právě jí: „*Kdyby mě nechala na pokoji, tak se mi nic nestalo.*“ Velký důraz dává právě na to, že poškozený je právě on sám a její stav hodnotí slovy: „*...vůbec nic jí nebylo, normálně si tam seděla.*“ jako by před chvílí neříkal, že dívce po jeho napadení tekla krev.

Po dotazu, jak se cítil v kolektivu po této události je Adam překvapen, že se dotazují na jeho pocity a konstatuje, že: „*To nikoho nezajímá.*“ Po ujištění, že mě právě ano udává, že to nebylo poprvé, co k podobné situaci došlo: „*...to nebylo jenom jednou, co se mi něco takového stalo.*“ Je však přesvědčen že nad těmito svými stavy nemá moc a nemůže na tom nic ovlivnit: „*Já za to nemůžu...já...mám pak tmů před očima, ale musíš mi to věřit, já nechci nikdy nikomu ublížit. Já třeba jenom potřebuju to ze sebe dostat ven...tma...takové černé a červené... Potom se musím hýbat a něco se stane, praštím do něčeho, nebo to zvednu a hodím do dálky, a to z toho se pak dějou ty věci...*“ Popisuje Adam, jak se projevuje ve chvílích, kdy nad sebou nemá moc. Když se k tématu opakovaně vracíme, Adam trvá stále na tom, že nic z toho, co dělá ve stavech přetížení není jeho vina a nevidí žádný důvod k tomu, proč by na něj měli spolužáci kvůli jeho agresivním projevům pohlížet s obavami: „*...za to já nemůžu...to nedělám já, to se dělá samo...*“ A že na tom sám nehodlá nic měnit dokládá svým tvrzením: „*Já se nestanu někým jiným. Já jsem já.*“

Pochopte mě

V průběhu celého rozhovoru se Adam identifikuje jako člen kolektivu třídy, který je sice fyzicky přítomen, ale ve všech jeho výpovědích se dozvídáme o jeho přesvědčení, že sám nad sebou a ani nad děním ve třídě, nemá žádnou moc. Odpovědím na otázky jeho vlastního zapojení do kolektivu se buď vyhýbá, nebo odpovídá tak, jako by to, co dělá on sám, dělo mimo jeho osobu: „*...pak se dějou ty věci...no...že se něco rozbije nebo se někdo zraní.*“ Dozvídáme se také, že škola se pokusila preventivním programem zapůsobit na třídní kolektiv a pokusit se tak o Adamovo lepší začlenění. Adama však z této prevence vyloučili a nemohl se tedy na programu aktivně účastnit: „*Přišli tam jacísi a dělali tam*

takovou přednášku...nebo vystoupení takové. aby všichni věděli co mi je, ale já jsem tam nebyl, mě řekli, že nemám chodit, že to bude beze mne lepší.“ I když sám hodnotí tento program jako alespoň částečně úspěšný. Při dotazu, jak se cítil ve třídě po jeho realizaci a jestli má pocit, že mu program pomohl, odpovídá: „*No...nevím...možná na chvíli...“* a dále v průběhu rozhovoru udává, že i nyní na něj jeho spolužáci nahlíží s obavami: „*Jako bych někoho zabil...tak se ke mně chovají... Bojí se mě.“*

Ve výpovědích Adama také často zaznamenáváme, že se v kolektivu třídy cítí nepochopený a je přesvědčen o tom, že by jeho spolužáci měli respektovat jeho chování a brát ho takového jaký je. Dle jeho názoru, byli spolužáci opakovaně poučeni o jeho diagnóze a projevech chování a domnívá se, že by k němu měli přistupovat s respektem. Dle jeho mínění, se tak ale neděje: „*To by měli všichni chápat, já a vím, že i určitě učitelka a na těch programech, že se jim to určitě muselo říct. Že já za to nemůžu, že když jsem ten autista, tak se někdy neumím zastavit.“* konstatuje a dodává, že i když si projevy svého chování uvědomuje, není mocen je ovládnout ani pod přímým vedením: „*To i na mě zkoušela asistentka, měla takový červený papír nebo co – jakože stůj...a já jsem to sice i viděl a věděl, ale nemohl jsem stát, i když jsem to věděl.“* a dodává, že je v takových situacích nevinný: „*Všichni ví, že já za to nemůžu.“* I když z celého rozhovoru je zřejmé, že jeho spolužáci tento názor nesdílejí, což Adam dokladuje tím, kdy na dotaz, jestli by se s jeho situací a stavy dalo něco dělat, odpovídá nejen slovně, ale především značným emočním přetlakem. Začne hlasitě vzlykat a plakat a odpovídá: „*Kdyby mě někdo...někdo chápal, oni neví, jaké to je, když jsi tam sám a oni se jenom dívají...“*

Kamarády bych potřeboval

Adam má jasno v tom, jaké předpoklady by měl splňovat jeho kamarád: „*...já vím, co by měl splňovat – pomáhat ti, zeptat se, jestli něco nepotřebuješ, být na tebe hodný a mít tě rád.“* vyjmenovává, jak by si svého kamaráda ve třídě představoval a dodává, že poznat kdo je kamarád není jednoduché: „*...to nikdy nemůžeš vědět, jestli je někdo nebo není kamarád právě tvůj, protože to nemáš lehké.“* Že pro něj není jednoduché říci, jestli kamaráda ve třídě má, zjišťujeme tak, že Adam na dotaz, zda má kamaráda ve třídě, odpovídá: „*Ne! Ne! Počkej, já nevím...Já...Já mám nemám. Já nemám, ale mamka a učitelky říkají, že mám.“* Jeho pojetí přátelství je tedy v rozporu s tím, co mu říkají dospělí a co si o tom myslí on sám.

Téma kamarádství je pro Adama velmi citlivé, dozvídáme se, že jeho velkým přáním je, aby ve třídě měl někoho, kdo by se za něj postavil a byl mu oporou: „*Já bych si přál, aby byl se mnou někdo, kdo za mě řekne nečumte pořád, aby věděl, kdy mi není...no, dobře a abych se mohl taky s někým bavit a věděl o mě něco o mně.*“ sděluje Adam s pláčem. Jaké to je mít kamaráda, už Adam poznal a teď mu přijde, že by pro něho bylo snadnější, kdyby touto zkušeností neprošel. Na otázku, jestli už nějaké kamarády ve třídě měl, se svěřuje: „*Právě, ale už nemám. A když mě tady tak zpovídáš, tak ti rovnou řeknu, že by bylo asi lepší, kdybych nikdy neměl. Pak by mě tak neštvalo, že už se se mnou ani nebaví nikdo.*“ a popisuje, že do páté třídy měl ve třídě dva kamarády, se kterými se sblížil ve školní družině. S jedním z nich, Petrem, se stýkal také ve volném čase: „*Tak jsme si spolu o všem povídali a on chodíval k nám domů a tam jsme hráli hry...*“ To, že jeden z chlapců s Adamem na prvním stupni udržoval přátelský vztah také ve třídě potvrzuje Adam: „*A taky ve škole se se mnou bavil, ale to už je dlouho...*“ Rozkrýváme, že k ukončení tohoto přátelství nedošlo ze strany chlapců, ale zákazem Petrových rodičů. Adam přiznává, že při návštěvách u něj doma, pouštěl Petrovi pro jejich věk nevhodná videa. Když se Adama dotazujeme, jak dopadlo jeho přátelství s druhým kamarádem Kubou, odpovídá: „*On se teď hodně kamarádí s Petrem, oni jsou spolu, teplouši! Tak ten hned...on mě nejvíc provokuje, že se s ním baví.*“ z čehož lze usuzovat, že se o další kontakt s ním ani nepokusil, protože byl Kuba vždy Petrovým, a ne Adamovým kamarádem. A i nyní Adam ventiluje svou zlost spíše na Petra a Kuba je jen zástupným problémem v jejich vztahu.

Navzdory zkušenostem, které v průběhu vzdělávání Adam s kamarádstvím učinil, se v průběhu našeho rozhovoru jeho touha po tom, mít v kolektivu někoho, s kým by si rozuměl opakovaně objevuje: „*Přál bych si, abych měl ve třídě někoho, kdo by se o mě zajímal! To bych měl kamaráda!*“ sděluje Adam své přání. Je však zřejmé, že on sám první krok k přátelství neudělá a jeho pozice v kolektivu je taková, že mezi stávajícími spolužáky si zřejmě kamaráda nenajde.

Všimněte si mě

Pokoušíme se zjistit, co Adama ve škole těší a z čeho čerpá svou motivaci ke každodenní docházce do třídy. Pokaždé, když je otázka položena přímo na to, co má ve škole rád, uchyluje se Adam k vyjmenování vyučovacích předmětů, které ho baví: „*Celý den by byl dějepis a možná i matematika.*“ a také velmi ochotně popisuje, že ve výuce se mu daří a v oblíbených předmětech je nejlepší ze třídy: „*Já mám rád, když se píšou písemky z dějepisu...vždycky to mám hned napsané a všechno a pak je to ticho a nikdo to nemá dřív*

než já.“ Že ho ve škole dokáže nejvíc potěšit jeho studijní úspěchy potvrzuje také tím, že i na otázky cílené na to, jestli jsou si spolužáci vědomi, toho, že se mu daří, odpovídá: „*Jasně, musí. Přikrylová (učitelka) vždycky říká, že to vím, a i bonusovou otázku vždycky vím.*“ je si Adam plně vědom svých předností. Tyto jeho studijní výsledky by mohly být jeho cestou k získání kamarádů. Adam sám říká, že dříve za ním jeden ze spolužáků docházel, aby se od něj něco dozvěděl: „*...dřív za mnou chodil Karel, mu to nejde a chtěl, abych ho to doučil.*“ zdá se však, že tento kamarád volil Adama jen za účelem doučování a bližší vztah s ním navázat nehodlal: „*Den před písemkou si za mnou přišel sednout v jídelně a ptal se mě, na to učivo...a druhý den, když se psalo, tak za mnou chodil o přestávce a já jsem mu to zase říkal ten dějepis.*“ touto cestou nám Adam odhaluje, že pro něj byl tento vztah zcela dostačující, těšil ho zájem spolužáka o to, co ví. Navíc ho v tomto případě ani neobtěžovalo, že jej spolužák rušil o přestávce. Naopak, Adam byl rád, že mu někdo dal prostor k tomu, aby ukázal, co umí a čím může být kolektivu prospěšný. Když je tázan, zda ho tento spolužák svými potřebami neobtěžoval, odpovídá Adam rázně: „*Mám rád, když mě poslouchají, když mluvím já, to mám rád i o přestávce...*“ Také, když rozebíráme situace, ve kterých se ve třídě cítí dobře, Adam říká, že příjemné okamžiky ve škole zažívá a jsou to právě ty, kdy o něj kdokoli projeví zájem. Má však pocit, že se tyto okamžiky už nebudou opakovat a jasně vymezuje, jaký přístup spolužáků k němu samému by mu nejvíce vyhovoval: „*Já bych jim to vysvětloval a říkal a oni by věděli, že se vyplatí mě poslouchat, že já to vím a že jim to řeknu. Aby věděli, že je dobré mě poslouchat co říkám.*“ přál by si Adam. Protože se jedná o jeho přání a ne realitu, kterou by v kolektivu třídy zažíval, uzavírá Adam tuto debatu slovy: „*Ale to se nestane, nikdy...*“

5.3 Rozhovor s Bárou

Bára je žákyní osmého ročníku základní školy ve Zlíně. Do své třídy chodí již od prvního ročníku základního vzdělávání. Mateřskou školu začala navštěvovat v pěti letech a nastoupila tak do povinné předškolní docházky. Tento ročník mateřské školy společně s Bárou absolvovala dívka s podpůrným opatřením asistenta pedagoga a diagnózou Downův syndrom. Paní asistentka po dvou měsících Bářiny docházky do mateřské školy pozvala její rodiče na schůzku a informovala je o Bářiných specifických projevech chování. Na její doporučení podstoupili řadu vyšetření a Báře byl diagnostikován Aspergerův syndrom v listopadu následujícího roku, kdy už byla žákyní první třídy základní školy. Báře bylo přiděleno podpůrné opatření třetího stupně s podporou asistenta pedagoga. S asistentkou pedagoga tak začala spolupracovat v pololetí prvního ročníku

základní školy a s tou samou asistentkou pedagoga se vzdělává doposud. Bára žije v úplně rodině ve Zlíně. V nukleární i širší rodině, je jediným dítětem.

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

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
Jsem nic stín a terč	Respektujme se	Moje kamarádka	Mě se to nelíbí	Jen pravidla
<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>
Stínem	Nebýt součástí	Můj člověk	Jen odpovídám	Vadí mi všichni
Pokaždé jinak	Ať jsou jako já	Tělo stínu	Musím to říct	Nevhodné prostředí
Schovávám se	Jen to dobré	Potřebuji Karin	Tak to je	Zhoršené chování
Stínu si nevšimnou	Ticho	Básničky	To se mi stává	Past'ák
I tak to vím	Upřímnost	Máme plány	Citlivost	Hřích
Marnost světa	Zákaz shromažďování	Seznámení	Záchvat	Vulgární
Nic a terč	Tak to chci			Návykové látky
Čekají, až budu sama	Respektovat			Ztráta intimity
Nerozumím vám	Já neublížím			To se nedělá
Raději jsem nic	Vyslechněte mě			Moje pravda
Já to vyžaduji				Nemlčí
Vidím a závidím				Zrušte šatny
				Nedotýkat se
				Neptej se
				Pravidla se dodržují
				Respektujte mě

5.3.1 Analýza Bářiny výpovědi

Jsem nic, stín a terč

Že si Bára svým postavením v kolektivu třídy není jistá, vyplývá už z prvotních otázek. Z jejích odpovědí však jasně vystupuje skutečnost, že se mezi svými spolužáky cítí přehlížená a někdy má dokonce pocit, že je na ni namířena jejich negativní pozornost. Na otázku, jak se ve své třídě cítí, odpovídá: „*Jak se cítím? Jak bych to nejlépe připodobnila...stín. To by to asi nejlépe vystihovalo. Ale někdy jindy zase jako terč.*“ říká Bára a dodává, že se tyto její pocity mění v závislosti na tom, co se ve třídě momentálně odehrává: „*To mnohdy záleží na skutečnostech, které ten daný den provázejí.*“ Bára se cítí

nepříjemně, když se na ni soustředí pozornost jejích spolužáků a z toho důvodu vyhledává společnost své kamarádky, za kterou se, podle svých slov, může ukrýt a vyhnout se tak pohledům a poznámkám ostatních ze třídy: „*Protože se za ni schovávám. Před ostatními*“ popisuje své zážitky při interakci se spolužáky. Když je v blízkosti své kamarádky, připadá si méně zranitelná. Domnívá se, že i když jsou si její spolužáci vědomi toho, že ve třídě je fyzicky přítomna, když se schová za svou kamarádku, dělají ostatní, jako by tam nebyla: „*Přijdu si tak v bezpečí, když jsem s ní, nikdo se mě na nic neptá a přes to si mě všímají. Vidí mě, ví, že jsem tam a přesto mě, jako to říct...neobtěžují: Nic je nic.*“ tak Bára vyjadřuje své vnímání sebe sama, jako stínu ve třídě. Všichni ví, že tam je, ale nikdo jí nevěnuje pozornost. Tak se cítí bezpečně ukrytá před nechtěnou pozorností ostatních. Jak se cítí, když kamarádka, která jí poskytuje ochranu, ve třídě není, vyjádřila Bára ve výše popsaném – jako terč. Když se pokoušíme o zpřesnění tohoto jejího pocitu, popisuje Bára, co se děje ve třídě, když se nemá za koho schovat a stát se tak pro ostatní neviditelnou: „*Někdo řekne třeba – „Báro, něco...“ já ani nevím co. Ale všichni se pak smějí. A já nevím, jestli se smějí tomu, co řekl nebo mně, ale vlastně si myslím, že se smějí mně...*“ popisuje situace, ve kterých se není schopná sama zorientovat, a tak si není jistá, jestli se spolužáci smějí vyřčenému vtipu na její adresu, nebo jestli se jí vysmívají. I tak by ale Bára byla ráda součástí své třídy a měla mezi spolužáky více kamarádů. To, že nejsou schopni si navzájem porozumět, a rozvíjet své vztahy, vede k tomu, že se Bára mezi svými spolužáky, raději stává nikým, než aby musela bojovat se svými pocity, které považuje za nemorální: „*Závist je velký hřích, tak proto jsem radši nic a nikdo...*“ a sama je spokojená s tím, jak se jí daří ve třídě osobnostně zaniknout: „*...a to je příjemné, když si uvědomím, že než bych hřešila a záviděla, tak tam raději jakoby nejsem a tím se stávám nikým a ničím...*“ Jaké to je připadat si jako nikdo a nic, přibližuje vysvětlením svých emocí: „*Sžítavé...jako...no... vevnitř mě, mě to šírá, závidím jim, že se mohou bavit mezi sebou a smát se...být, já nevím jako to říct, asi takový normální a uvolnění. Já to nerada říkám, ale pravda je prostě taková, že jim to závidím.*“

K jiným nedorozuměním mezi ní a jejími spolužáky dochází v okamžicích, kdy Bára dostatečně neodhadne míru tolerance ostatních spolužáků, ale i vyučujících k dodržování pravidel. Ona sama trvá na jejich důsledném dodržování a je pro ni těžké pochopit, proč je ostatní nedodržují a především, proč za jejich nedodržování nejsou postihnuti vyučujícími. „*Já jsem na jedné třídnické hodině žádala, abychom ta pravidla znovu prošli, a aby se každý vyjádřil k tomu, jak tato pravidla dodržuje. Třídní učitelka řekla: „Ano Báro, to je skvělý nápad!“ a po hodině jsem musela jít do kabinetu, kde i řekla, že je v mém zájmu,*

abychom to nedělali. Rozumíte tomu? Já chci, aby se dodržovaly pravidla a třídní učitelka to každé září chce, ale v lednu je v mém zájmu, aby se nedodržovaly. Nesmysl.“ Ale to, že Bára mezi ostatními ve třídě vyslovila své přání pravidla znovu si pravidla projít znamená, že je schopná se za své představy o fungování třídy postavit, a říct svůj názor. Je jen škoda, že třídní učitelka, ji v této situaci nepodpořila a zřejmě i vlivem toho, se Bára cítí nejen nevyslyšená, ale také ji to utvrzuje v tom, že je pro ni lepší se neprosazovat a raději se před ostatními ukrývat.

Pro Báru je obtížné porozumět tomu, že spolužáci s jejími názory nesouhlasí, a to i z toho důvodu, že když s ní mluví, neformulují přesně, co po ní chtějí: „...anebo se stává, že mi říkají...křičí: „Proč jsi to řekla!“ a já nevím co, já jen mlčím.“ Bára nedokáže z nejasných informací pochopit co se vlastně stalo a ani se svých spolužáků nedoptává na důvod jejich hněvu. I přes to je však schopna zachytit, co si spolužáci říkají mezi sebou. Dovídá se tak o tom, co dělají ve svém volném čase a také to, jak spolu interagují ve škole o přestávkách: „*Neříkají mi to. Oni se o tom normálně baví o přestávkách nahlas, to ví ze třídy každý...*“ upřesňuje Bára, jak se k některým informacím o nedodržování pravidel třídy dostala.

Snad nejvýstižnější z výpovědí Báry o tom, jak vnímá sebe sama v kolektivu své třídy a také toho, jak smýšlí o svých spolužácích je báseň, kterou složila společně se svou kamarádkou a spolužačkou Karin a úryvek z ní nám svolila použít:

„Vprostřed svítí nahota

Prostá, sama marnost světa

Vprostřed bídy vašich duší

Ubohost si šaty suší

Svatá prostota...“

Moje kamarádka

Bářina kamarádka se jmenuje Karin a je pro Báru ve třídě stěžejním člověkem. V rozhovoru se o ní často zmiňuje v mnoha proměnných. Ačkoli jsou v jedné třídě už od prvního ročníku, k jejich vzájemnému sblížení došlo až na druhém stupni. Bára popisuje, že k jejich sblížení došlo po jejím emočním přetížení, kdy nebyla ve škole přítomna asistentka pedagoga a Báru po emočním přetlaku měla na starost vychovatelka školní družiny. Protože se Bára s vychovatelkou neznaly, usoudila paní vychovatelka, že než se Bára zklidní, bude pro ni nejlepší, když s ní bude i někdo koho zná a vybrala právě Bářinu spolužačku Karin: „...*mě si tam nechala jedna vychovatelka, a protože mě neznala a já zase ji, tak, já nevím, koho to napadlo, tak tam nechali někoho ze třídy, jako abych někoho znala – Karin... ona asi nevěděla co tam má dělat, a tak ona mi začala říkat básně. To*

jsme se spolu bavily poprvé! To byl moc pěkný den a hlavně důležitý. “ Nejen, že se ten den děvčata spolu bavila, ale především odhalila, že mají společný zájem – básně. „*Je, je to moje kamarádka. My spolu píšeme básně.*“ odhaluje Bára, jak vnímá Karin a co je spojuje. Že je Karin pro Báru ve třídě ve třídě velmi důležitá, vyznívá z mnohých Bářiných odpovědí. Bára ji považuje za někoho, za koho se může schovávat před ostatními spolužáky, a především za toho, kdo ji před ostatními ochrání: „*Když je tam tedy Karin. Tak jsem většinou její stín. Ona je mým člověkem a já jejím stínem. Je to moje spřízněná ... duše, to se tak říká, ale ne zcela to vystihne to, jak to je. V našem případě by se hodilo spíše říci je to moje spřízněné tělo. Jelikož duše asi nemůže mít stín.*“ přibližuje Bára, jak sama vnímá svůj vztah s Karin. Karin je pro Báru důležitá, v okamžicích, kdy se Bára cítí přetížena a kdy nerozumí tomu, to se ve třídě děje. Nemá však snahu se do dění ve třídě zapojit, ani pochopit, co ostatní spolužáci mezi sebou řeší nebo dělají. Chce být jen pro ostatní neviditelná a k tomu jí slouží přátelství s Karin: „*Proto se ráda schovávám za Karin, proto ji potřebuji.*“ říká Bára, když mluví o dění ve třídě, od kterého se snaží sama distancovat.

Dalším důležitým faktorem Bářina kamarádství se spolužačkou Karin je také to, že ji Bára v současnosti vnímá jako blízkého člověka, ve kterém má oporu a ochránce. V rozhovoru odhalujeme, že dívky mimo psaní básní plánují také společně budoucnost a mají vyhlídky na to, jak bude vypadat jejich život, až budou dospělé: „*Bavíme se spolu o budoucnosti. O tom, co budeme dělat v dospělosti.*“ dovidáme se od Báry.

Mě se to nelíbí

Sebe sama Bára identifikuje jako toho, kdo do kolektivu třídy není zařazen a se svými spolužáky s výjimkou Karin, se nebaví: „*Jen odpovídám na dotazy učitelů, nikdy nemluví jen tak.*“ říká Bára a doplňuje, že i tak její odpovědi spolužákům vadí a cítí se díky nim vyčleňovaná z kolektivu. Jejím spolužákům je nepříjemné to, že Bára za všech okolností mluví pravdu a nedokáže v případě, že je tázána, lhát nebo mlčet. Když se dotazujeme, jaké jsou její odpovědi učitelům, které spolužákům vadí, říká: „*...třeba že byl domácí úkol nebo že jsme se to učili...já jen chci říkat pravdu.*“ Nerozumí tomu, proč její spolužáci podle jejího mínění lžou učitelům a ještě se na ni zlobí, když řekne pravdu: „*To nejde takto lhát a pak se zlobit na toho kdo řekne pravdu. Pravda je jenom jedna a ta se musí říkat.*“ hájí Bára svůj postoj k ostatním, když se jí ptáme, jestli se spolužáci jen nechtějí vyhnout trestu nebo špatné známce. Bára je přesvědčena o tom, že její chování je v dané situaci správné a je odhodlána mluvit vždy pravdu i za cenu toho, že k ní díky tomu

mají spolužáci negativní postoj. Co se děje, když se na ni spolužáci zlobí, shrne krátce: „*Sprostě mi nadávají.*“

Bára si je vědoma toho, že se jí ve škole při přetížení stává, že přestane vnímat co se děje kolem ní a podlehne přetížení natolik, že dostane, jak uvádí sama, záchvat: „*...všichni začali křičet a bouchat a šli...šli...ke dveřím a já jsem z toho dostala záchvat...přestala jsem vnímat – víte, mně to tak někdy dělá, přestala jsem vnímat a už si to dál nepamatuji.*“ popisuje Bára, co se v ní při takových situacích děje. Do stavu těžkého přetížení ji dokáží dostat i její spolužáci. Pro nás zůstává otázkou, jestli tak činí záměrně, nebo Bárou popsaná situace pramenila jen z určitého popichování a spolužáci nedomysleli, co může následovat. „*Honza nasbíral sníh z bundy...teda myslím že z bundy...nebo věřím, že to bylo z bundy a pak, já jsem se nedívala, pak mi ji dal pod tričko na záda. Bylo to odporčné...to se nedělá... já jsem křičela a všichni se smáli! To nebyla legrace! To se nedělá!*“ líčí Bára co předcházelo dalšímu jejímu záchvatu. Co se dělo dál si nepamatuje, ale dovídáme se od ní, jaké následky, toto chování jejích spolužáků mělo: „*Já...já...nevím, musel pro mě přijít otec a čekala jsem na něho v kabinetu. Hlavu jsem měla od krve a museli jsme do nemocnice a mám tam pořád jizvu. Tři stehy jsem tam měla.*“ Bára uvádí že jí nikdo ze spolužáků přímo fyzicky neublížil: „*To ne. Já, když mám velký záchvat, tak bouchám hlavou, to se tak dělá.*“ odpovídá na dotaz, jestli ji někdo ze spolužáků praštil.

Jen pravidla

Bára uvádí, že se ve škole a ve své třídě cítí být obtěžována. V její třídě je podle jejího názoru hodně žáků na malém prostoru a každý z nich má nejen svou specifickou vůni, ale také své zvláštní zvuky a zvyky. To vše vede k tomu, že se ve své třídě Bára cítí přetížená, a každý z jejích spolužáků ji něčím, co sami nemohou ovlivnit, vadí: „*...ve třídě je 24 žáků a já. Jak mohou neobtěžovat. Celkově by se dalo říci, že mě obtěžují všichni, někteří mi vadí, některým nerozumím a někteří mě bolí.*“ upřesňuje Bára, jak vnímá přítomnost svých spolužáků ve třídě.

Jako další faktor, který její vztah k některým ze spolužáků ovlivňuje, uvádí Bára je jejich, podle jejího mínění, nevhodné chování. Bára uvádí, že někteří ze spolužáků mluví vulgárně, užívají návykové látky a to i v prostorách školy. A celkově shrnuje jejich chování, jako obtěžující a neslušné: „*...jsou to neslušné věci...je to hřích. Kluci, ne všichni, se baví o tom, jak viděli nějaké porno. Velmi sprostá slova. Kouří na záchodech... Baví se o tom, kdo má jaké přirození, jakou mají velikost. Jednou Petr vystrčil zadek nahý na Lenku, až jí z toho bylo na zvracení. A někteří z nich zkoušeli i marihuanu.*“ vypočítává Bára prohřešky svých spolužáků. „*Zle...vázně velmi zle. Je to všechno hřích a nemělo by*

se to dít.“ odpovídá na otázku, jak se cítí, když o takovém chování ví. Sama si je vědoma toho, že toto jejich chování nezůstává bez následků a pro lepší pochopení jejího vnímání takového chování a jeho následků, upřesňuje: *„Abyste pochopila, jak to chodí, tak jeden spolužák je teď i v pastáku. To je samozřejmé, že mě to obtěžuje.*“ Kde konkrétně se ale tento spolužák nachází, je jen Bářina domněnka.

K tomu, že se Bára cítí ve škole přetížená, přispívá také uspořádání místností ve škole a architektura školy. To, že se ve škole cítí být stále pod tlakem a vystavena dotekům, hlasům a vůním ostatních, vede k tomu, že špatně vyhodnocuje některé sociální situace. Na otázku, která situace ve škole je jí nejvíc nepříjemná, odpovídá: *„Každý okamžik v šatně. To by měli zrušit a udělat školu bez převlékání. Nenávidím, doslova nenávidím šatny...to je největší hrůza, celá škola jde do těch šaten a všichni křičí a strkají se a všichni na mě sahají...“*

Bára velmi lpí na tom, aby se ve škole důsledně dodržovala daná pravidla. O to víc je pro ni nepříjemné, že i když si na začátku každého školního roku sami žáci ve třídnických hodinách pravidla nastavují a jsou zvyklí o nich diskutovat, je podle jejího názoru jediná, kdo je ochoten a schopen tato pravidla respektovat a řídit se jimi: *„Učitelka vždycky zdůrazňuje, jak je důležité, abychom si ty pravidla vytvořili sami. Že je pak budeme lépe dodržovat, že nám budou vlastní, když budou naše... A stejně je dodržují jenom já.“* říká Bára a vyjmenovává některá pravidla své třídy: *„Mluvíme slušně, po třídě chodíme pomalu, používáme slova prosím a děkuji, chováme se k sobě s respektem.“* Jedno z pravidel třídy navrhla sama Bára, dle jejích slov, je to jedno z pravidel, které se nedodržuje: *„Mě nerespektují a přitom je to moje pravidlo.“* O tom, že Bára má pocit, že ve své třídě není respektovaná, svědčí i další její výpovědi. Jejím hlavním tématem je to, že její spolužáci nerespektují její přesvědčení, že je nutné mluvit za každou cenu pravdu. A na jejích spolužácích jí vadí, že někdy mluví nepravdivě: *„Zamlčet? Oni nemlčí! Oni mluví a lžou!“* říká vzrušeně, když se ptáme, zda spolužáci někdy jen nechtějí zamlčet pravdu a nejedná se jen o jejich ochranný reflex. A zdá se, že její sklon k vypovídání pravdy je ostatním spolužákům na obtíž: *„Oni nemají rádi, že říkám pravdu, ale já nechci mít hřích ze lhaní, jim to asi nevadí.“* uvědomuje si Bára, že i její chování, i když je sama přesvědčena o jeho správnosti, může být ostatním nepříjemné.

Respektujeme se

Od Báry se pokoušíme zjistit, v jakých situacích je ve své třídě spokojená a co ji ve škole těší. Na tuto otázku ale Bára neodpoví. V mnoha odpovědích ale vypovídá o tom, jaká je její představa o třídě, ve které by byla spokojená a také o spolužácích, se kterými by mohla vycházet. Její představy o složení třídy jsou v podstatě opakem toho, jak se její současní spolužáci projevují. Bára si myslí, že by vycházela se spolužáky, kteří by byli povahově podobní jí samotné, nebo její kamarádce Karin: „...ostatní by byli stejní nebo alespoň podobní jako my. Mluvílo by se o poezii a nikdo by se tomu nesmál.“ říká Bára o své představě ideální třídy a dále zdůvodňuje, proč by to tak mělo podle ní být: „Když někdo vymýšlí poezii, nemá potom čas popřemýšlet o tom, jak by ubližoval jiným a taky na zlé věci.“ Dále mluví o tom, že by byla ráda, kdyby se ve třídě žáci chovali podle pravidel třídy a dodržovali školní řád: „Všichni by v té třídě byli tišší, nikdy by nikdo nemluvil, když není tázán... A pak by museli říkat jen pravdu a slova co dávají smysl...neměli by se nikde shromažďovat, aby nevznikal hluk a chaos, měli by dodržovat pravidla...pravidla.“

Bára se opakovaně zmiňuje o tom, že je pro ni velmi důležité, aby ji ostatní respektovali a nejen to, přála by si, aby se žáci ve třídě k sobě vzájemně chovali s respektem: „Chováme se k sobě s respektem. To je mé pravidlo.“ zdůrazňuje a nabízí nám i vysvětlení, co by takové chování mělo podle jejího názoru splňovat: „Že do nich nestrkáš. Že na ně nemluvíš. Že když mají nějaký dotaz, tak je zodpovězen. Také je třeba respektovat, že je někomu zle a měl by mít svůj prostor. Dále to znamená, že se jim neposmívám a také se nikomu nepřibližuji do jeho osobního prostoru. Respektovat znamená neškodit druhému.“ vyjmenovává Bára a dodává, že sama se takto k ostatním spolužákům chová: „A to já neškodím, to se nedělá, to je hřích.“

5.4 Rozhovor se Ctiborem

Ctibor navštěvuje osmý ročník základní školy v menší obci ve Zlínském kraji. Do základního vzdělávání nastoupil v místě svého trvalého bydliště a tutéž školu navštěvuje doposud. Mateřskou školu začal navštěvovat ve třech letech. Vzhledem k tomu, že při svém nástupu do mateřské školy Ctibor nemluvil, odeslal ho jeho pediatr na odborné vyšetření na dětskou psychiatrii. Zde mu byla zprvu diagnostikována vývojová dysfázie a v jeho pěti letech byla diagnóza změněna na vysokofunkční Aspergerův syndrom. Před nástupem do školy byl Ctiborovi přidělen druhý stupeň podpůrných opatření. Ctibor je z neúplné rodiny. Má dva starší bratry, kteří žijí v jiné domácnosti společně se svým otcem. Ctibor bydlí se svou matkou a babičkou z matčiny strany v rodinném domě.

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

TÉMA	TÉMA	TÉMA
Stabilní třída	Pravidla mě ochrání	Respektuji všechny
<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>
Spokojen	Já na tom trvám	Vím jak na to
Stabilní třída	Pravidla musí být	Já vám rozumím, vy mě ne
Já zůstávám	Nevhodně slušný	Snažím se
Těžko si zvykám	Pravda je pravidlo	Možná jim něco je
Proto jsem spokojen	Pravidla nás chrání	Nesnášenlivý respekt
	Já chci klid	V tom nejsem sám
	Málo místa	Křičel jsem taky
	Třída jen pro mě	Rvačka
	Samota je štěstí	
	Znovu Covid	
	Jen ticho	
TÉMA	TÉMA	TÉMA
Nechci s nimi být	Potřebuji úspěch	Není třeba mluvit
<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>
Je to šprt	Já jsem ten lepší	Test kamarádů
Tady selhává	Vždy vítěz	Test to odhalí
Vždy bude závislý	Ještěže mě mají	Kamarádství na nástěnce
Chytrák na dávkách	Mají mě rádi	S kamarádem se nemluví
Nikdo s ním nemluví		Od toho tam nejsme
Vulgární provokatér		
Tak to určitě ne		
Smrdí mi		
Bez urážky hlupák		
Neučí se		
Porušení školního řádu		
Je to nechutné		
Smáli se mi		
Ať jsou jiní		
Pasťák ho naučí		

5.4.1 Analýza Ctiborovy výpovědi

Stabilní třída

Ctibor chodí do školy rád a vypovídá, že se ve své třídě cítí být spokojený: „*Já jsem ve své třídě spokojený. Mě škola baví a na rozdíl od většiny svých spolužáků tam i vážně rád chodím.*“ odpovídá na otázku, jak se ve své třídě cítí. Je rád, že má jeho třída stabilní složení a že se v jeho třídě nemění její složení: „*Já do té svojí třídy chodím už osm let, já jsem v osmé třídě. A za tu dobu se mi ani moc nezměnili spolužáci.*“ vysvětluje důvody své spokojenosti.

V průběhu páté třídy uvažoval Ctibor o možnosti pokračovat ve svém vzdělávání na víceletém gymnáziu, kam přestoupili i někteří z jeho spolužáků: „*Já jsem chtěl jít také na víceleté gymnázium...*“ Tuto možnost ale nakonec nevyužil a z mnoha důvodů setrval ve své stávající třídě: „*...mamka se bavila hodně s naší třídní učitelkou a společně se dohodli na tom, že by to pro mě nebylo vhodné prostředí. To bych musel zdlouhavě dojíždět a také mi vysvětlila mamka, že je lepší, když právě zůstanu ve své třídě, kde mě všichni znají.*“ Ctibor si je vědom toho, že změna prostředí a spolužáků by pro něj byla složitá, a proto sám považuje toto matčino rozhodnutí za správné: „*Jak jistě víte, já mám vysokofunkční Aspergerův syndrom a z toho důvodu, této diagnózy si velmi obtížně zvykám nejen na nové prostředí, ale především na nové lidi.*“ Vymezuje se však proti tomu, že by nezvládl každodenní dojíždění do gymnázia, které je od jeho místa bydliště vzdálené a musel by tak každodenně jezdit autobusem do školy i zpět domů: „*Ani se tak nedomnívám, že by pro mne bylo překážkou dojíždění, to já umím...vím přesně, kdy autobusy jezdí, já znám jízdní řád...*“ zdůrazňuje Ctibor. Potvrzuje tím, že ve své třídě zůstává právě kvůli svému pocitu bezpečí, tam kde to zná a kde jeho znají spolužáci. Tak se Ctibor cítí jistý a spokojený v kolektivu svých spolužáků: „*Ale je to tak, že bych si velmi těžce zvykal na nové spolužáky, a také z toho důvodu vím, že jsem ve své třídě spokojený a jsem na všechny své spolužáky zvyklý.*“

Nechci s nimi být

Ctibor je zvyklý na to, že do školy přichází vždy připraven na všechny předměty a písemné práce. Popisuje situaci, která nastala, když se do školy vrátil po nemoci a byl zkoušen z učiva, které probírali v době, kdy byl nemocen. Paní učitelka jej vyvolala, aby spočítal příklad, se kterým si nevěděl rady. Věděl, že kdyby jí řekl, že je po nemoci a na dané učivo chyběl, jistě by ho omluvila. Situace ho však překvapila natolik, že se omluvit nedokázal: „*Když jsem tam teda přišel, nedokázal jsem se řádně omluvit, a tak jsem tam stál a nevěděl jsem, co mám dělat. A to bylo hrozné.*“ To, co následovalo, se Ctibora hluboce dotklo a bere tento okamžik nejen jako osobní selhání, ale také jako útok

spolužáků na jeho osobu: „*Všichni se na mě dívali...A já jsem začal...já jsem to tak nechtěl, ale já jsem nevěděl...já jsem začal brečet a stát... Najednou se všichni začali smát! Já jsem byl ale oslaben po vážné nemoci! Já jsem za to nemohl.*“ Tato situace ho zasáhla natolik, že bez dovolení učitelky opustil třídu a ze školy si ho musela vyzvednout matka: „*Já jsem šel na záchod a ani jsem se nezeptal... To si zase pro mě mamka přišla do školy.*“ líčí Ctibor, jak celá situace skončila.

Ctibor má rád, když ve výuce vyniká svými výsledky a z toho důvodu považuje za velmi obtěžující, když ho někdo ze spolužáků ve školních výsledcích převyšuje anebo je ve školních testech rychlejší a úspěšnější než on sám. Z toho důvodu v rozhovoru opakovaně zmiňuje svého spolužáka Matěje. Matěj má ve škole úspěchy v mnohých předmětech a Ctibor to považuje za silně obtěžující: „*...mě dost obtěžuje Matěj N. ...Vždy má vše hotové a odevzdá vše první, navíc je zřejmé, že má své práce bez chyb, protože má jen jedničky a mnohdy podtržené nebo s hvězdou...*“ Ctiborovi na Matějovi vadí nejen jeho školní úspěchy, ale jako obtěžující označuje i jeho školní neúspěchy: „*Naopak je nutné o něm říci, že absolutně selhává v předmětech jako jsou výtvarná výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova. Na tom mi vadí nejen to, že mu to nejde, ale především to, že i když tady selhává, na jeho vysvědčení to není nikdy znát a vždy měl samé jedničky.*“ Ctiborovi nevádí jen, v jeho očích, nespravedlnost známkování, ale také to, že jak sám vyhodnotil, Matěj ani v dospělosti nedosáhne takové soběstačnosti, aby mohl chodit do zaměstnání. Pochybuje i o tom, že by někdy mohl zvládnout samostatně bydlet: „*Především mě obtěžuje to, že je jasné, že takový člověk, jako je on, nebude nikdy schopen pracovat. Já silně pochybuji o tom, že by kdy mohl bydlet samostatně bez rodičů...*“ Ctibor se domnívá, že v dospělosti bude Matěj závislý na sociálních dávkách a už nyní na tohoto spolužáka pohlíží s despektem a predikuje jeho budoucnost: „*...až bude dospělý, tak nebude chodit do práce a já na něj budu platit daně a on si z toho bude hezky žít.*“ Tento názor na Matěje Ctibor často opakuje. Nedokáže se vyrovnat s tím, že Matěj patří mezi mimořádně nadané žáky a je členem klubu Mensa: „*On stále a rád vypráví, jak je členem Mensy...*“ a že se nejen Matěj sám, ale také učitelé zmiňují o tom, že má intelektové nadání: „*A on si to myslí a všude říká a učitelé o něm říkají, nebo si to alespoň určitě myslí, že má takové nejvyšší IQ.*“ Pro Ctibora se tímto chováním a zjevným nadáním stal Matěj právě tím, kterého zmiňuje jako prvního ze spolužáků, který jej silně obtěžuje a je pro něj těžké být s ním v jedné třídě. Sám ho představuje jako nepraktického a nesnesitelného člověka: „*Tak abych k vám byl teda zcela upřímný, já si myslím, že je to úplný debil...on vážně nic neumí,*

ani si neumí zavázat tkaničky... “a v jeho představách by bylo nejschůdnějším a pro Matěje samotného nejlepším řešením, kdyby změnil způsob svého vzdělávání: „...podle mého názoru by měl změnit školu a měl by jít na praktickou školu, aby ho tam naučili, které jsou praktické a k životu důležité, protože takto není možné, aby on dál existoval.“

Jako další pro sebe obtěžující faktor v chování spolužáků vidí Ctibor také to, že se někteří z nich podle Ctibora neřídí školním řádem a podle něj se chovají nevhodným způsobem: *„Oni se spolu nejen baví, oni spolu křičí a běhají po třídě a dělají nevhodné věci. Ale já už to nikomu neříkám, i když tím jasně porušují školní řád.“* Z řad svých spolužáků identifikuje jednoho, který dle Ctiborova názoru, vyniká v tomto způsobu jednání. Svého spolužáka Lukáše označuje jako intelektově opožděného: *„...on je opravdu, ale opravdu hloupý, tady se mi ani nechce uvádět nějaké urážky. Někdo by možná řekl, kdyby pozoroval jeho chování, že je to opravdový debil, ale já vám říkám, že se domnívám, že on za to nemůže a je asi vážně úplně hlupák.“* říká Ctibor a dále popisuje, co mu samotnému na Lukášově chování vadí: *„Mluví velmi vulgárně, vykřikuje při výuce, nerespektuje napomenutí ze strany učitelů, rád se pere, každého provokuje, a především velmi výrazně smrdí! A ještě uvedu, že sleduje nevhodná videa o přestávkách, což se zcela vylučuje se školním řádem, protože jen vytáhnutí mobilu z tašky je zakázáno, a ne ještě tak sledování, jak bych vám to řekl slušně...no...prostě jedná se o pornografická videa.“* vypočítává dlouhý seznam spolužákových prohřešků. To, co Ctiborovi na spolužáku Lukášovi vadí nejvíce, je ale to, že se Lukáš řádně nepřipravuje na výuku a má tak mezery ve vzdělání: *„On se neučí a na jeho výsledcích je to vidět. A to je jen jedna z věcí, která mě na něm obtěžuje.“* Když jsme pátrali po podrobnějším vysvětlení toho, proč by mělo být obtěžující právě to, že se spolužák nepřipravuje do školy, vyložil Ctibor svůj názor na tuto problematiku tak, že považuje vzdělávání žáka s tímto přístupem za finančně nákladné a neefektivní: *„To jsou pak úplně vyhozené peníze. K ničemu. A nejen, že se v té škole neučí, ještě zaměstnává i další profese, které vy pak platíte. To je metodik prevence a výchovný poradce a potom různí lidi, kteří chodí po školách a dělají preventivní programy a tak dále. Já prostě nemám rád, když se plýtvá penězi. To mě obtěžuje – lidi, kteří plýtvají penězi. To je problém.“* Tak jako v předešlém případě i zde vidí Ctibor řešení svých potíží se spolužákem jeho přemístěním jinam. Tentokrát považuje za vhodné umístění spolužáka Lukáše do diagnostického ústavu: *„No tak by asi musel jít do nějakého pastáku a tam by ho naučili, jak se musí chovat. Protože on to potřebuje...aby mu to někde pořádně vysvětlili, že takto se chovat nemůže. Že to není vhodné.“*

Respektuji všechny

Přes výše popsané Ctiborovy názory na některé ze svých spolužáků se Ctibor sám hodnotí jako velmi tolerantní člověk. Domnívá se, že chápe, proč se lidé v jeho okolí mohou někdy chovat nestandardně. Sám si ale připadá ostatními spolužáky nepochopen: *„Já si rozumím téměř s každým. Obtíž je, že málokdo dokáže pochopit mne.“* Ctibor je informován a srozuměn s tím, jak by se měl v interakci se svými spolužáky chovat a vystupovat a také toho, že ne s každým se dá vycházet bez konfliktů: *„Jsou v životě situace a také osoby, kterým je nutné se přizpůsobit nebo se jim nejlépe vyhnout. Jen tak se dá předejít zbytečným mezilidským konfliktům.“* říká Ctibor. Teorii toho, jak by k pochopení mezi lidmi mělo docházet, tedy ovládá, ale i přes to, v praxi mnohdy selže a dostává se do konfliktů. V jeho třídě ho, jak sám uvádí, obtěžují dva z jeho spolužáků: *„...tak já, i když vážně chápu a respektuji všechny typy lidí, tak mě napadá, že mě hodně obtěžuje ještě, a to jako druhý v pořadí, hned za Matějem N. Lukáš O.“* a domnívá se, že není sám, komu chování těchto spolužáků vadí. Ostatní spolužáci, podle Ctibora, volí spíše únikové strategie a v případě, že je chování někoho ze spolužáků obtěžuje, opouští učebnu, aby se nedostali do konfliktu: *„A to nejsem sám, komu se to nelíbí, protože jsem si všiml, že i některé holky ze třídy, vždycky když si to zapne odchází na chodbu a jsou raději tam, než aby to ve třídě poslouchaly...“* Ctibor sám však ve třídě zůstává i o přestávkách a připravuje se na další výuku. To je důvodem toho, že se mnohdy nevyhne konfliktu s ostatními, i když sám tyto situace nevyvolává. Ctibor popsal situaci, jak se dostal do rvačky se spolužákem, i když na jejím začátku se chtěl pouze napít: *„Ta láhev mi vypadla z ruky a on, jak běžel rychle, tak na ni stoupl, uklouzl a spadl na ni a ta láhev se rozbila... Rozbila...Všude kolem ní byla vylitá voda a na kluzké podlaze střepy. Jak to viděli spolužáci, tak začali...bylo toho najednou moc, křičeli, smáli se, některé holky i tak vysoce ječely. Bylo toho moc, mě bolela hlava a já, já jsem taky začal křičet a pak jsem toho Lukáše praštil a pak víc, když ležel na té zemi. A namočily se mi kalhoty, jak tam byla ta voda. On mě taky praštil...“* I přes tyto nedorozumění se ale Ctibor stále snaží pracovat s tím, že je třeba mít pro chování a specifika ostatních pochopení a že je dobré mít na paměti, že každý ze spolužáků má své vlastní potíže, se kterými se každodenně potýká: *„... já se snažím pochopit každého. Jen je to mnohdy těžké. Ale jsem srozuměn s tím, že když já*

mám diagnózu, jakou jsem již řekl, že mám, tak s vysokou pravděpodobností jsou v mé třídě žáci, kteří také mají nějakou diagnózu a učí se s tímto svým hendikepem žít.“

Pravidla mě ochrání

Ctibor lpí na dodržování pravidel. Pravidla považuje za ochranný štít, který jeho i ostatní ochrání před možným nebezpečím: *„Kdo dodržuje pravidla, tomu se nemůže nic stát. Od toho taky pravidla jsou. Prostě ten, kdo se nedrží pravidel, ten dělá něco špatně. Ten, kdo se jich drží, ten je jimi chráněný a nic se mu nestane a má pravdu.“* vysvětluje Ctibor důležitost jejich přísného dodržování. To, s čím ve své třídě bojuje, je nepochopení ostatních spolužáků pro jeho smysl na dodržování školního řádu: *„Já nemám rád, když se porušují pravidla. A taky mám takový pocit, že to asi nikomu nijak zvlášť nevádí.“* uvádí Ctibor a pokračuje líčením toho, jak si na třídnické hodině na nedodržování školního řádu ze strany spolužáka stěžovat třídní učitelce: *„Já jsem si na to jednou stěžoval na třídnické hodině. Všechno jsem to řekl, že má telefon o přestávce, že se dívá na ta nevhodná videa, že mluví vulgárně, že je agresivní a prostě všechno jsem to řekl.“* Paní učitelka si Ctibora vzala do kabinetu, a tam mu vysvětlovala, že pro něj bude lepší, když takové věci nebude na třídnických hodinách řešit. Ctibor si tuto záležitost vzal velmi osobně a usoudil, že paní učitelka ho kárá za nevhodné chování. Nechápe, jak je možné, že i když se sám pravidly řídí, je ze strany učitele kárán za to, že říká něco nevhodného: *„Třídní učitelka si mě volala do kabinetu a tam mi říkala, že už bych to neměl říkat na třídnické hodině, že je to nevhodné. Tak já nevím, nevím...já si myslím, že já pravidla dodržuji a chovám se podle nich a ona si myslí, že nevhodné chování mám já.“*

Když se Ctibora doptáváme, jak by měla vypadat třída, ve které by se cítil spokojený, dozvídáme se, že jeho snem je třída, ve které by byl pouze jeden žák – on sám. V jeho současné třídě je podle něj mnoho žáků a Ctibor se domnívá, že jsou zde stísněné prostory, také by mu vyhovoval individuálnější přístup ze strany učitelů. Nyní se ve výuce nedokáže soustředit tak, jak by si sám představoval: *„Nás je ve třídě 27 a to je moc. To je potom zvýšený hluk a moc lidí na jednom místě a pak taky není moc prostoru pro to, aby se učitelé věnovali někomu individuálně...Ideální by bylo, kdyby byla třída a ta by byla jen moje. Já bych tam byl sám a učitelé by se mi věnovali a já bych se mohl klidně učit a na všechno soustředit a nebyl bych rušen.“* Snažíme se od Ctibora zjistit, jestli by mu pak nebylo smutno po ostatních a jestli by mu přeci jen spolužáci nechyběli. Jeho snem je ale

samota. Po zkušenosti s dálkovou výukou v období pandemie Covid 19, se domnívá, že by pro něj byl i nadále tento styl výuky tím nejlepším. Na dotaz, jak by se cítil v prázdné třídě, odpovídá: „*Já bych byl tak šťastný. To bych si hodně přál...Já bych mohl mít i domácí vzdělávání...já s tím mám velmi dobrou zkušenost. To bylo, když byly zavřené školy a byl Covid. To jsem byl rád...*“

Potřebuji úspěch

Ctibor ve své třídě se spolužáky zažívá také pocity osobního uspokojení a štěstí. Dle jeho vyjádření lze usoudit, že se u něj tyto pocity dostavují tehdy, kdy jej ostatní spolužáci adorují za jeho úspěchy v matematické soutěži: „*Já jsem v tom velmi dobrý. Nejlepší nejen ze třídy, ale vždy vyhrávám a jsem v dané věkové kategorii nejlepší ze školy...výsledky se vyhlásují v rozhlase...naprosto skvělý výsledek a že mi gratuluje celá třída, všichni i ten Matěj tleskají a jsou na mě pyšní a jsou šťastní, že s nima chodím do třídy.*“ Ctibor má pocit, že v daném okamžiku, jeho pocity štěstí sdílí také jeho spolužáci a domnívá se, že je těší, že mají právě takového spolužáka, jako je on. Když si upřesňujeme, zda si myslí, že to spolužáci dělají proto, že ho mají rádi, odpovídá: „*Určitě, protože se vždycky postaví a dlouho tleskají, tak to by nedělali, kdyby mě neměli rádi.*“

Svou vlastní výjimečnost shledává Ctibor také v tom, že je dle svých slov nadaný nejen matematicky, ale všestranně. Má tendenci se neustále srovnávat se svým spolužákem Matějem: „*Já totiž na rozdíl od Matěje jsem opravdu inteligentní a mám opravdu vysoké, nejvyšší IQ a to ještě s tím rozdílem, že toho umím daleko víc, než on. Já si umím udělat i jídlo, já i vařím...Já umím i řezat dřevo třeba. Vážně, já jsem i velmi zručný...*“ Ctibor se proti Matějovi vymezuje během rozhovoru opakovaně. Domnívá se, že tohoto spolužáka intelektově převyšuje, ale dokázat si to členstvím v klubu intelektově nadaných nehodlá, právě kvůli tomu, že zde se již jeho spolužák Matěj angažuje: „*Já bych taky určitě mohl být v klubu Mensa, kdybych si chtěl udělat ty jejich testy. Ale já tam ani nepůjdu, já to nemám nejmenší chuť zkusit. Já nechci, odmítám být ve stejném klubu jako Matěj.*“

Není třeba mluvit

Ctibor na otázku, zda má ve třídě kamaráda, odpovídá jednoznačně, že ano. Snažíme se o něm zjistit více informací a žádáme Ctibora, aby nám o něm pověděl něco více. Tady nám nabídne jen krátkou informaci o jeho jméně: „*Jmenuje se Petr.*“ Při pátrání po tom, jak se chlapci skamarádili, se dovídáme zajímavé informace o tom, že to, že je Petr jeho kamarád, poznal Ctibor podle testu: „*Na to se dělají takové testy. A záleží, jak to vyjde a podle toho*

poznáte, kdo je váš kamarád.“ Ctibor vypovídá o tom, že ve třídě dělali testy temperamentu a výsledky mezi sebou žáci sdíleli: „Existují takové typy testů, které se vyplní a podle výsledků se zjistí, jakou má kdo povahu. Jestli je někdo třeba melancholik, sangvinik, choleric nebo flegmatik. To vyjde takto přesně. Na to je taková křivka v grafu a podle toho, kde se nachází váš výsledek, tak podle toho poznáte, ke které z těch povah se nejvíc blížíte, nebo podobáte.“ Podle výsledku těchto testů Ctibor usoudil, že se se spolužákem Petrem k sobě povahově hodí a mohli by se kamarádit: „Tam se potom můžete dočíst nejen to, jakou máte povahu a jak se chováte, ale také to, k jaké povaze se nejvíc hodíte. A když se k někomu hodíte, tak jste s ním kamarád, protože si rozumíte.“

Když se snažíme zjistit, jak se svým kamarádem tráví společné chvíle a co společně podnikají, dozvídáme se od Ctibora, že chodí do společné třídy: *„My spolu chodíme do třídy.“* Pátráme tedy dál po tom, o čem spolu chlapci mluví a jaká mají společná témata. Ctibor nám upřesňuje, že s tímto svým kamarádem vlastně ani nikdy nemluvil: *„My se spolu nebavíme...my jsme se spolu nikdy nebavili.“* Nepromluvil spolu dokonce ani v průběhu přestávky. Ctibor se domnívá, že přestávka není určena k tomu, aby s někým ze spolužáků hovořil: *„Na to nejsou přestávky určeny. Ty jsou od toho, aby se žák občerstvil, nachystal se na další výuku a zašel si na WC.“* S nikým ze svým spolužáků, ani se svým kamarádem Petrem netráví Ctibor čas po skončení školy: *„Domů chodím sám. Já tam trefím, já nejsem žádný hlupák, aby se mnou musel někdo chodit domů.“*

Pokusili jsme se od Ctibora zjistit, jak bychom tedy poznali, že je právě Petr jeho kamarád, když spolu netráví čas a ve třídě, ani nikde jinde spolu nemluví. Petr má jednoduché řešení: *„No...kdybychom tam vyvěsili výsledky těch našich testů, tak podle toho byste to poznala.“*

5.5 Rozhovor s Davidem

David je žákem osmé třídy základní školy ve Zlíně. Nastoupil na svou spádovou základní školu a zde se vzdělává doposud. Od narození do svých osmi let byl David v péči svých prarodičů ze strany matky. Matka Davida opustila po porodu a nikdy ji nepoznal. Otec s ním byl v kontaktu trvale a o svěřeni syna do své výhradní péče zažádal v jeho sedmi letech. Při posuzování chlapcova stavu, zažádala příslušná sociální pracovnice o chlapcovo vyšetření dětským psychiatrem. Zde byl Davidovi diagnostikován Aspergerův syndrom. Od druhé třídy se David vzdělává s podpůrnými opatřeními třetího stupně s podporou

asistenta pedagoga. Od svých osmi let žije ve společné domácnosti se svým otcem, jeho partnerkou a nevlastní sestrou.

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

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
Raději se jim vyhýbám	Dodržujte školní řád	Musím to vydržet	Potřebuji spojení	Učme se a ctěme pravidla
<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>
Já se o ně nestarám	Oni se neučí	Já se tam učím	Jen ty dvě	Chci klid
Doplatí na to	Všechno možné	Já sedím	Chtějí se učit	Smáli by se mu
Nestojí za to	Mobil a hluk	Poradím	Baví se se mnou	Učil by se
Už se to nestane	Dívají se na porno	Taky podvádím	Jak kdy	Zákaz posmívání
Jejich legrace	Jsou hluční	Když se zlobím	To se mi líbí	Pravidla se dodržují
Smějí se všichni	Naschvál	Brečel jsem	Nezájem	Respektujte mě
Už je toho míň	Posmívání	To se nesmí	Na co bych se ptal	
Já to vydržím	Co se nedodržuje	Zakázáno	Zastanou se mě	
			To je dobře	
			Nemluvím o tom	
			Jen pro ně	
			Mě nepozvou	
			Předtucha	
			Strach ze ztráty	

5.5.1 Analýza rozhovoru s Davidem

Raději se jim vyhýbám

David nemá tendenci vztahy mezi sebou a svými spolužáky nějak hodnotit. Domnívá se, že vzhledem k tomu, že se o spolužáky a jejich vzájemné vztahy nezajímá, nepřísluší mu, nějak je hodnotit. Je si vědom toho, že do školy chodit musí. Ve své třídě však mezilidské vztahy nevyhledává a domnívá se, že o kontakt s ním ostatní spolužáci nestojí: „*Mě tam není ani dobře ani špatně, já jen vím, že tam musím chodit. Já se tam chodím učit a ostatní mě nezajímají. Protože oni se nezajímají o mě, tak já se o ně taky nezajímám.*“ David kontakt se spolužáky nevyhledává na základě své nepříjemné zkušenosti s některými z nich. Spolužáci se mu opakovaně posmívají kvůli jeho opravdovému jménu a David to dodnes špatně nese: „*...je nepříjemné, jak se mi smějí kvůli jménu. Kluci mi to říkají a*

holky se tomu smějí a já...“ David se proti tomuto chování svých spolužáků dokázal slovně vymezit: „...já jsem říkal, že mi to vadí a vadilo mi to.“ ale fakt, že spolužáci na jeho oznámení nereagovali, vedlo k ještě silnějším Davidovým emocím: „Já jsem potom brečel.“ Kvůli posměškům ze strany spolužáků se David dokázal vymezit i jiným způsobem: „Už se stalo, že jsem i něco ošklivého udělal a já už to tak nechci.“ Spolužáci na Davidovo ohrazování se proti posměchu reagovali tak, že svůj posměch vůči němu ještě znásobili: „Oni...pro ně to byla legrace, smáli se mi.“ To vše vedlo k tomu, že David přestal o kontakt s nimi usilovat a přestal se spolužáky komunikovat: „...oni se mi posmívají a já se s takovými primitivy nehodlám bavit. Oni mi za to nestojí.“ Na doporučení dospělých se také snaží nevšímát si posměšků od svých spolužáků a vyhýbat se vzájemným kontaktům: „Oni říkali, ať to ignoruji, tak já to ignoruji.“ a má pocit, že tato taktika zabrala a spolužáci už konflikty s ním nevyhledávají tak často: „Oni už mi moc nenadávají. Já jsem se naučil dělat, že tam nejsem a že to neslyším.“

Spolupráci se svými spolužáky se ale David ve své třídě nevyhne. Vzhledem k tomu, že má velmi dobré školní výsledky, některé jeho spolužačky za ním někdy přijdou s tím, že si potřebují něco opsat. Davidovi nevádí ani fakt, že jeho úkoly pak podle těchto dívek opisuje celá třída a domnívá se, že se spolužáci svým podváděním vyrestají sami: „Já vím, že ony pak jdou za klukama a dají jim opsat ty moje věci, ale to mi nevádí. Když se nechtějí učit... Stejně, až bude písemka, tak budou mít špatné známky, tak co. To se pak hned pozná, kdo podvádí.“

Navzdory tomu, že se David necítí být do kolektivu začleněn a trpí zde spíše pocity odmítnutí ze strany ostatních spolužáků, nepřál by si ve své třídě cokoli změnit. Na své spolužáky a jejich přístup si zvykl a naučil se, jak k nim přistupovat. Změna by pro něj zřejmě byla velkým stresem: „Já nepotřebuji nic měnit. Já jsem si zvykl na to, jako to je. Já už to vydržím. Já nechci nic měnit.“

Dodržujte školní řád

David je nespokojený s tím, jak podle jeho názoru přistupují jeho spolužáci ke vzdělávání. Domnívá se, že kvůli učení tam chodí jen někteří z nich: „...málokdo z nich se tam chodí učit.“ říká na jejich adresu. David si myslí, že mnozí jeho spolužáci chodí do školy pouze za účelem společenského kontaktu. Na otázku, co jeho spolužáci tedy ve škole dělají, když se neučí, odpovídá: „Tak různě, baví se spolu, mluví o tom, co viděli někde. Nebo hledí do mobilu, nebo tam lítají a dělají bordel.“ David se o přestávkách ve své třídě necítí dobře.

Jednou z věcí, které mu vadí, je velká míra hluku, která o přestávkách ve jeho třídě panuje: „*O přestávkách je tam velký hluk. Strašně řvou, nebo se smějí a vydávají různé zvuky a já...je to strašné.*“ S velkou nelibostí popisuje, další projevy chování spolužáků, které ho v čase přestávek obtěžují: „*Hrají hry na mobilu, nebo si pouští na mobilu porno...oni si mezi sebou ukazují a říkají co tam je. Já nechci být vulgární, ale oni si to říkají, co tam vidí. Třeba podívej se jakou má...p... a on jakého má š.... A takto oni se vyjadřují...*“

Davidovi takové chování spolužáků nevadí jen kvůli používání vulgárních výrazů a velkému hluku. To, čemu nerozumí, je sám fakt, že se něco takového ve škole děje, když většinu z těchto činností přímo zakazuje školní řád: „*O přestávce nesmí mít nikdo mobil. Nesmí ho použít. To jedině v případě, že by mu bylo špatně. A stejně by nesměl použít svůj mobil, ale musel by jít za paní učitelkou a ta by zajistila, aby mu bylo pomoheno.*“ David si myslí, že by se takovým situacím dalo snadno předcházet, kdyby se školním řádem a jeho pravidly řídili alespoň zaměstnanci školy a vykonávali by o přestávkách pravidelné dohledy. Podle jeho názoru se tak ale neděje: „*A tato pravidla porušují i dospělí, protože ve škole by měly být dohledy. Měl by někdo přijít do třídy a nikdo tam nejde, nikdo to neřeší.*“ Porušování školního řádu není Davidovi vlastní a opakovaně se dožaduje vysvětlení, k čemu byl školní řád sepsán, když se jeho pravidly neřídí ani žáci ani zaměstnanci: „*Já pak nevím, k čemu to tam je, školní řád! Máme se přezouvat, někdo chodí bos! Bez přezůvek! ...A na záchodech se kouří a ...to neřeknu... To já nebudu nikdy říkat.*“ Co všechno se ve škole děje, se tak od Davida nedozvíme, ale je zřejmé, že ho takové chování rozrušuje.

David dospěl k rozhodnutí, že pro něj bude výhodnější, když nevhodné chování spolužáků nebude řešit. Když se pokusil je konfrontovat se svým názorem na jejich chování, situace se jen zhoršila a nikam to podle Davida nevedlo: „*Když jsem jim to řekl, tak začali ještě víc. Tak z toho důvodu už to nedělám. Já už to mám vyzkoušené, že nemá cenu jim nic říkat.*“ Jeho řešením těchto situací, je pokusit se spolužáky ignorovat a přestávky nějak přetrpět: „*Tak sedím, zacpu si uši a připravuji se na další hodinu.*“

Musím to vydržet

Zajímalo nás, jak se David sám ve škole a v kolektivu své třídy projevuje a jak sám hodnotí své projevy. David se vidí jako žáka, který ve škole hledá vzdělání: „*Já se do školy chodím hlavně učit.*“ Když neprobíhá výuka a je přestávka, David se nesnaží nijak začlenit do kolektivu svých spolužáků. Buď se připravuje na další hodinu, nebo vyčkává až

opět začne výuka: „*Já sedím v lavici. Samozřejmě, když potřebuji, tak jdu na záchod, ale většinou jen sedím...sedím.*“

Do dění ve třídě se zapojí tehdy, když za ním přijdou spolužačky a chtějí po něm, aby jim dal opsat domácí úkol. To pro Davida není problém. Jejich opisování ale vnímá ve dvou rovinách. Tou první je jeho ochota ostatním usnadnit práci, i když David si myslí, že si tím spolužačky spíše škodí: „*Pro mě to není problém, když ony to neví. Nebo možná se to nechtějí naučit, tak ať si to vezmou. To není vědomost, když si něco opiší. To neberou mě, ale sobě. Mě to nevadí.*“ Druhou rovinou je, že se David domnívá, že se sám tím, že dává spolužačkám úkol opsat, podílí na podvodu: „*Já taky vím, že to ode mě není správné, že bych to měl říct paní učitelce. Já tím taky podvádím.*“ Dalším případem, kdy se David do dění ve třídě výrazněji zapojí, jsou případy, kdy se nechá vyprovokovat tím, že se mu někteří z jeho spolužáků vysmívají. V jednom případě se neudržel a projevil se vůči ostatním agresivně: „*Já jsem vzal to, co bylo na lavici a...myslím, že to byla kniha, učebnice. Tak jsem to po nich hodil, a taky jsem jim nadával. Ale ne vulgárně! Já nepoužívám takové výrazy jako oni. Jenom jsem říkal, že jsou primitivové a hlupáci, a to je i pravda.*“ Pro Davida toto rozrušení nedopadlo dobře. Sám si hned uvědomil, že udělal něco, co neměl a jeho emoce se projevil tím, že se před spolužáky rozplakal: „*Já, protože jsem věděl, že jsem udělal něco, co se nedělá, co se nemá dělat, tak já jsem se rozbrečel.*“ Celou situaci vyhodnotil jako chybu ze své strany, vyčítá si, že překročil pravidla daná školním řádem: „*Paní učitelka mě žádala, ať se to víckrát neopakuje, že jinak by mi musela dát i poznámku. Ve školním řádu je to zakázané. A já to vím. Školní řád znám nazpaměť.*“ To je pro Davida velký problém, neboť on sám si na dodržování školního řádu potrpí a lpí na jeho dodržování. Přemýšlel, co by mohl udělat pro to, aby se podobná situace nestala a aby ho nemohli ostatní spolužáci vyprovokovat, nebo rušit: „*Mě napadlo, že bych si mohl dát sluchátka a něco poslouchat...*“ Sám však vyhodnotil, že to nebude možné: „*...ale školní řád to zakazuje. My to nesmíme mít. To nemůžu.*“

Potřebuji spojence

Přes všechny své potíže, které David se svými spolužáky má, se v jeho třídě najdou dvě spolužačky, které Davida respektují a David se s nimi baví a společně spolu vycházejí: „*Se mnou se baví Veronika a Klára. Ony za mnou někdy přijdou.*“ Dívky za Davidem přicházejí, když si potřebují doplnit domácí úkoly nebo chtějí, aby jim David vysvětlil něco z učiva, čemu neporozuměly a David jim rád látku vysvětlí: „*Ony se mě přijdou na něco zeptat. Zajímá je třeba něco z matematiky, jak jsem některý příklad vypočítal, nebo*

angličtinu. *Jestli bych jim dal něco opsat... My se bavíme o učení.* “ I když Davida někdy přítomnost dívek ruší a raději by byl sám, těší ho, že si ho někdo ze třídy všímá, zvláště když jsou to pěkná děvčata a pilné žáčky: *„Někdy je to příjemné, ale někdy mě to ruší. Chci si třeba dělat svoje věci, být sám a v klidu... Ale někdy je fajn, že se se mnou baví. Ony jsou i hezké ty holky. A co je nejlepší, že se dobře učí.*“ Někdy se také stane, že dívky projeví zájem o to, jak je Davidovi. Jako velký bonus vnímá David to, že si z něho tyto spolužačky nedělají legraci a nevadí jim Davidova přítomnost v jejich blízkosti: *„Ale ony, ty holky, se mě někdy i zeptají, třeba jak se mám, nebo když já něco řeknu, tak se nesmějou. A taky někdy můžu vedle nich stát a poslouchat o čem se baví a ony mě neodeženou.*“ Sám ale kontakt s nimi nikdy neinicuje a myslí si, že ani s těmito spolužačkami se kromě učení vlastně nemá o čem bavit: *„Ony ale nemají zájem se se mnou bavit. Přijdou, když něco potřebuji. Ale zase když já za nima přijdu, stojím a nic neříkám, tak se se mnou jedna z nich začne bavit a já...já za nimi nikdy nepřijdu, že bych se na něco zeptal...já ani nevím, na co bych se měl ptát.*“

Tyto dvě spolužačky David také hodnotí jako pro něj důvěryhodné, a to především proto, že se mu tyto dívky nejen že neposmívají, ale v krizových situacích jsou také ochotné se Davida zastat před ostatními spolužáky: *„To je, že vím, že se mi nikdy neposmívaly a nebudou. Třeba i to, že když se mi kluci tak moc smáli, tak ony jim řekly, ať toho nechají.*“ I přes to, že posměch ze strany chlapců dále pokračoval, pro Davida bylo důležité a příjemné vědět, že je někdo ze spolužáků na jeho straně: *„...bylo to příjemné, že jim to někdo řekl.*“ Sám David se domnívá, že by byl schopen se těchto svých spolužaček v podobné situaci také zastat: *„To je správné. Kdyby to někdo dělal jim, tak já bych se jich asi taky zastal. Tak si myslím, že je to správné.*“ Ale nemyslí si, že by někdy spolužačky takovou pomoc potřebovaly. David říká, že tyto jeho spolužačky jsou ve třídě oblíbené a nikdo ze spolužáků nemá potřebu jim ubližovat: *„...ony to nikdy nepotřebovaly. Ony mají samé jedničky, ony jsou hezké a nikdo se jim neposmívá. Ony to nikdy nepotřebovaly...“* a dodává, že jsou to právě jen tyto spolužačky, koho by byl ochoten se zastat: *„...nikoho jiného já bych se nikdy nezastal. Nikoho jiného.*“

David se domnívá, že i když za ním spolužačky přijdou a snesou jeho přítomnost, jeho kamarádky to nejsou: *„Kdyby to byly kamarádky...tak by mi řekly, ať s nima někam jdu. Já vím, že ony spolu chodí do kina, chodí do parku a taky o víkendu, nebo když mají narozeniny a chodí i k sobě domů. Kdyby to byly moje kamarádky, tak by mi určitě řekly, ať za nimi přijdu.*“ I když by byl rád, kdyby se takového setkání se spolužačkami mohl

zúčastnit, má obavy je sám oslovit. Předjímá, že by ho spolužačky odmítly: „*To ne, to já bych jim neřekl. Nevím...nevím...neřekl...stejně by mi řekly, že mě tam nechtějí.*“ Více než odmítnutí z jejich strany, se ale David obává, že v případě, kdyby spolužačky oslovil s požadavkem společného trávení volného času, dívky by se mu vysmály a tím by ztratil své spojence ve třídě: „*...to já bych nikdy neudělal, aby se mi nesmály. To už bych nikoho ve třídě neměl. To bych nechtěl, aby se mi smály. To ne, aby se mi smály!*“

Učme se a ctěme pravidla

Od Davida se snažíme zjistit, jak by měla vypadat třída, ve které by byl spokojený a spolužáci, se kterými by vycházel a mohl se s nimi bez potíží bavit a spolupracovat. David by si přál, aby do jeho třídy přišel nový spolužák, který by podle Davida měl splňovat hned několik parametrů: „*...on by se dobře učil a byl by dobrý v matematice a mohl by být lepší než já. To bychom si spolu mohli popovídat, to by mi mohl rozumět. Hledali bychom nové způsoby řešení příkladů. Mohli bychom o tom mluvit a našli bychom si tajný jazyk, tomu by nikdo nerozuměl, já už ho mám vymyšlený. To by bylo nejlepší.*“ Dalším Davidovým požadavkem od takového spolužáka, by bylo také to, že by na sebe převzal pozornost ostatních spolužáků a stal by se tak místo Davida terčem jejich posměchu on: „*Byl by nový a všichni by se mu smáli.*“

V Davidově vysněné třídě by se měli všichni řídit psanými pravidly: „*Všichni by dodržovali pravidla. Všichni i dospělí.*“ Dalším jeho přáním je, aby všichni žáci dychtili po poznání a školu navštěvovali především za účelem vzdělávání: „*Chodili by se ho školy učit, aby se něco dozvěděli.*“ David by si také přál, aby mohl být v takové třídě, kde se nikdo neposmívá nejen jemu, ale nikomu: „*Abychom se domluvili, že se nebudeme nikomu posmívat, ale to je i ve školním řádu.*“ David si je vědom toho, že taková třída je jen jeho přáním, ale ve skutečnosti neexistuje: „*To by se mi líbilo. Ale to nikdy nebude.*“

5.6 Rozhovor s Erikou

Erika je žákyní osmé třídy základní školy v menší obci ve Zlínském kraji. Do první třídy nastoupila tamtéž a je tak s kolektivem třídy od samého začátku základního vzdělávání. Erice měla už se svých dvou letech v diagnóze prvky PAS, v jejích pěti letech byla tato diagnóza upřesněna na Aspergerův syndrom. Do základního vzdělávání tak Erika nastupovala s podpurným opatřením třetího stupně s podporou asistenta pedagoga. Asistent pedagoga se u ní změnil jednou, a to při přechodu na druhý stupeň základní školy. Erika je nejstarší ze čtyř sourozenců. Žije v úplné rodině v malé obci ve Zlínském kraji.

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

TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA	TÉMA
Jen žádné změny	Je lepší mít je za kamarády	Nevšímejte si mě	Potřebuji znát pravdu	Nerozumím tomu
<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>	<i>Podtéma</i>
Spokojená	Kamarády mám	Jsem jiná	Předvídatelní	Míchání tříd
Jsem tam od začátku	Navzdory rodičům	Všechno mi vadí	Ticho a tma	Pořád se to mění
Všichni to ví	Je to tak lepší	Už to zvládám	Ať se to ví	Jen my
Nebojí se mě	Názor matky	Světlo		Nedorozumění
Dívali se na mě	Holčičí věci	Schovávám se		Nepřišli
Už si zvykli	Přesto tam chodím	Zvuky		Byla to jen sranda
Příjetí	Půjčka	Křičím		
Jen při práci	Jen holky	Haptika		
Vyhovující	To s kluky nejde	Hlavou proti zdi		
	Kamarádka mi ubližuje	Musí mě pochopit		
	Bylo to sprosté	Vím, že to vadí		
	Poslaly jen fotky	Vadí mi, že vadím		
	Fotky a smích	Moje stavy		
	Viděla to celá škola			
	Šíří se to			
	Nejsou to kamarádky			

5.6.1 Analýza Eričiny výpovědi

Jen žádné změny

Erika je ve své třídě spokojená. Myslí si, že v její třídě je všechno v pořádku: „*Velice, já jsem tam spokojená. Já mám velice dobrou třídu...já mám takovou třídu...když jsem tam začala chodit, to byla první třída.*“ Erika se domnívá, že vzhledem k tomu, že do první třídy společně s ní nastoupila i asistentka pedagoga, muselo být jejím spolužákům hned jasné, že není taková jako ostatní žáci: „*Takže já jsem do té první třídy šla a se mnou tam chodila i paní asistentka. Takže bylo hned všem jasné, že já jsem asi teda nějaká divná, a to já jsem. Ale ne moc, ale jsem, asi je to tak, když si toho hned všimli.*“ To, že se cítí ve své třídě a mezi svými spolužáky spokojená, vychází především z toho, že se Erika

domnívá, že její spolužáci si na její nestandardní projevy zvykli a nereagují na ně. Díky tomu, se Erika cítí být pochopená a respektovaná: „*A tak proto jsem spokojená ve své třídě, protože vím, že moji spolužáci, už si zvykli na to, že já jsem prostě taková, a že jim to nevadí a nebojí se toho, když já dělám takové svoje věci.*“

Erika uvádí, že tento proces uvykání trval u jejích spolužáků několik let a bylo pro ni nepříjemné, být středem jejich pozornosti: „*...možná tak do třetí třídy jim to vadilo...já sedím vždycky úplně v zadní lavici pořád, když jsem to dělala, jako ty moje stavy, tak se pořád na mě někdo otáčel a díval a tak. To já si toho všímám...opravdu, já to tak mám. A teď, no jak říkám, už si asi možná tak od té třetí nebo i čtvrté třídy, tak už se na mě nikdo nedívá, už si toho nevšímají. No...už to nevadí.*“ Nyní, když jejím stavům spolužáci nevěnují pozornost, připadá si Erika přijatá a začleněná do kolektivu třídy: „*...to je pro mě dobře, že si na to zvykli, že mě přijali.*“ A nepřála by si na své třídě cokoli změnit. Vyhovuje jí, že už se mezi spolužáky navzájem poznali a že nikoho z nich nepřekvapí její chování: „*...určitě by to byla moje třída a v ní ti stejní lidi, já už je znám a vím, že oni už jsou na mě zvyklí a já je znám, a to já mám ráda, to mi vyhovuje.*“

Nevšímejte si mě

Po celou dobu našeho rozhovoru Erika opakovaně upozorňuje na to, že je jiná než ostatní děti a že má lékařskou diagnózu: „*Já ale jsem byla asi už od mala tak asi jiná, než bývají ostatní děti, a tak mě rodiče vzali k různým doktorům a oni pak zjistili, že já mám, a to je asi hodně důležité říct, že oni zjistili, že já mám autismus. Teda abys tomu rozuměla, ale však víš, tak já mám Aspergerův syndrom, to je tak pro pochopení taková malá porucha autistického spektra.*“ a zdoulhavě popisuje, co všechno jí nedělá dobře a může u ní způsobit stavy přetížení: „*Mě vadí strašně moc věcí, já jsem hypersenzitivní. Hypersenzitivní na světlo, zvuky a na doteky. Mě to moc vadí, a to spouští to moje chování.*“ Jak náročné je pobývat při hypersenzibilitě v prostředí školní třídy nám Erika vypovídá nejen o tělesných projevech, ale hlavně o tom, jak se v těchto situacích sama projevuje. Při přetížení světlem ji bolí celé tělo a je pro ni nutné ukrýt se někam, kde bude tma: „*Světlo...začnou bolet oči, hlava a pak i celé tělo...musím se schovat tam, kde světlo není...schovat se pod lavici a zakrýt se tam, aby byla tma.*“ Zvuky dělají Ericce zle ve všech svých podobách. Nedráždí ji jen hlasité zvuky, ale také ty tiché. Erika navíc uvádí, že zvuky také vidí. Aby je přehlušila, musí křičet a mnohdy i vulgárně nadávat: „*...mě dělají zle i tiché zvuky...když se píše...šoupou ruce o lavici...je toho moc. Já to vidím ty zvuky, už taky vím, že to tak ostatní lidi nemají... Když je toho moc, tak já musím hodně křičet,*

opravdu hodně. Protože to, jak se křičí, to zabije ty ostatní zvuky... v hlavě...ticho! ...ale někdy i sprostě nadávám, a to velmi sprostě, moc.“ Erika uvádí, že je také velmi citlivá na haptické podněty. Přetížení u ní nastává nejen v případech, že se jí někdo dotýká, ale také když sama sáhne na materiál, který je jí nepříjemný. Stává se také, že se cítí nepohodlně ve svém oblečení a jeho vnímání na těle u ní může spustit záchvatovitě chování, které ji nutí bolest, kterou jí doteky způsobují, nahradit bolestí silnější. V takových případech si Erika ubližuje. „...mě vadí různé věci, sahat na ně, oblečení a tak... mě je z toho hned zle a kdyby na mě někdo sáhl, a to se i stává... tak já musím tu bolest z toho nahradit zase větší. ...To já se třeba musím moc mačkat nebo škrábat až do krve, nebo, ale to jen když je toho vážně moc, já někdy i musím se bouchat... hlavou proti zdi...“

Erika si plně uvědomuje, že její meltdowny (stavy afektivního přetížení) jsou pro její spolužáky velmi rušivé a toto vědomí její stavy jen prohlubuje a prodlužuje: „*Já vím, že to, co dělám, velmi vyrušuje ostatní lidi, že to vadí. A když to vím, tak jsou ty moje stavy ještě horší, když vím, že to někomu vadí, že to dělám.*“ Vadí jí, když se někdo domnívá, že díky své diagnóze není schopná vnímat reakce svého okolí. Ona sama je na takové reakce velmi citlivá a je pro ni zatěžující, když má pocit, že lidi kolem sebe obtěžuje: „*Tak mě to jedno není, já to vím a vnímám a vadí mi, že někomu vadím.*“

Je lepší mít se za kamarády

Erika nemá se vztahy ve své třídě problémy. Uvádí, že se může bavit s každým svým spolužákem a oni, že se baví s ní: „*Se mnou se baví všichni.*“ I tak má ale ve své třídě dvě spolužačky, se kterými tráví více času než s ostatními a Erika s nimi mimo přestávek tráví i volné hodiny mezi odpoledním vyučováním: „*Ano mám tam i kamarádky. Já tam mám dvě kamarádky, my spolu chodíme třeba i o volné hodině.*“ Když jsou děvčata spolu, řeší společně módní novinky, make-up, a protože ve třídě na to není dostatek prostoru, oddávají se těmito záležitostmi na školním WC. Erika říká, že s těmito spolužačkami tráví každou svou volnou chvíli ve škole. „*Když máme čas, tak jsme spolu, třeba o přestávkách, a tak a my, máme moc rády různé oblečení, malování a takové holčičí věci. Tak někdy, když je třeba velká přestávka nebo volná hodina, tak my...no jdeme spolu na záchody a tam se namalujeme a převlíkáme a fotíme a moc se smějeme a je to legrace. To spolu děláme, takové přehlídky na záchodech.*“

Na první dojem bychom z Eričiny výpovědi mohli usuzovat, že má ve třídě spoustu přátelských spolužáků, kteří ji respektují a vycházejí s ní. Také to, jak Erika popisuje své

kamarádství se spolužačkami zní idylicky. O tom, že tomu tak ve skutečnosti není, svědčí další fakta, která nám Erika předestírá. Eričini rodiče si nepřejí, aby se Erika se svými spolužačkami, které sama označuje za kamarádky, stýkala: „*Já je mám ráda, no...ale rodiče, oni to moc nechcú, abych se s nima kamarádila, ale já se stejně kamarádím, i když jsem z toho spíš smutná, ale... no...mě to tak přijde lepší, než kdybych se s nima nekamarádila.*“ Eričiny spolužačky fotografie Eriky, které dívky pořizují při svých módních přehlídkách na školních toaletách, rozesílají po sociálních sítích s nevhodnými komentáři a Eriku v nich zesměšňují. Na tuto skutečnost upozornila Eričinu matku její známá, která má dceru na stejné škole. Její dcera byla znepokojena tím, že se něco takového děje a matce se svěřila a tyto fotografie jí ukázala. Paní se rozhodla, že bude tuto záležitost řešit s Eričinou maminkou, a tak také učinila. „*...jí to přišlo od někoho, kdo ani není z naší třídy. Moje mamka říkala...že se jí to nelíbilo, a tak šla za mamkou svojí, aby, aby...no prostě aby jí to ukázala a ukázala.*“ Eričina maminka se pak své dceři snažila vysvětlit, že k originálům těchto fotografií měly přístup jen dívky, které s Erikou chodí na toalety a fotografie tam pořizují. Že to tedy musely být ony, nebo jedna z nich, kdo fotografie Eriky rozeslal ostatním ze školy. Upozorňovala Eriku na to, že takto se kamarádky k sobě nechovají: „*Ona mi řekla, že ty fotky, jak se fotíme, ony musely někomu poslat a tak... a že ona, mamka si myslí, že už bych se nima neměla kamarádit, že mi to dělají naschvál, že se mi posmívají.*“ U Eričiných fotek rozeslaných po sociálních sítích byly navíc i velmi nevhodné komentáře, které měly za cíl Eriku v očích ostatních zesměšnit: „*...no, jak jsem blbá se tam psalo a tak... To bylo moc sprosté, já to nechci říkat.*“ Erika sama si odmítá připustit, že by to byly její kamarádky, kdo má tuto záležitost na svědomí a obhajuje je s tím, že možná jen někomu poslaly její fotografie. Zcela však vylučuje to, že by její kamarádky psaly k fotografiím hanlivé komentáře: „*Já vím, že ty fotky musely poslat holky někomu, nebo jedna z nich, ale já... já nevím... já si nemyslím, že to byly ony, nebo jedna z nich, kdo by k tomu napsal takový text.*“ Navzdory tomu, že si je Erika vědoma, že její spolužačky a kamarádky mají podíl na jejím zesměšňování, Erika se s nimi dále kamarádí: „*Mě to tak přijde lepší, než kdybych se s nima nekamarádila.*“ a nadále se zúčastňuje společných módních přehlídek a fotografování na školních toaletách: „*No...ano...je to tak lepší...lepší než když se s nima nekamarádíš.*“ Bohužel se od Eriky na toto téma už více nedovíme, protože opakovaně odmítla se k tématu dále vyjadřovat a jakkoli ho rozebírat: „*Už jsme řekli, že o tom nebudeme mluvit!*“ Přesto se Erika stále domnívá, že všichni z její třídy se k ní chovají přátelsky. Nikdo z jejích spolužáků ji však neupozornil na to, že je prostřednictvím sociálních sítí zesměšňována.

Příběh přátelství zažila Erika na školním výletě. Erika si chtěla koupit horkou čokoládu, ale předtím už utratila všechny své peníze: „...a na to já jsem měla chuť, ale už jsem na to neměla ty peníze...“ To Eriku rozrušilo a vzhledem k tomu, že na místě byli i cizí lidé, její meltdown se stupňoval: „...už bylo jasné, že se budu muset nějak za to potrestat, nebo prostě něco udělat...no, prostě...aby se mi ulevilo...už to na mě šlo...“ Eričin spolužák v této situaci zasáhl tak, že Erice půjčil své peníze, aby mohla uspokojit svou potřebu: „...mi Vašek půjčil šedesát korun a já jsem si ji mohla koupit...horkou čokoládu se šlehačkou...to mi na to Vašek půjčil peníze, já už jsem svoje utratila. A tady jsem s tím vyfocená. To jsem byla moc šťastná.“ Erika však svého spolužáka Vaška, vzhledem k tomu že se jedná o chlapce, za svého kamaráda nepovažuje. Na otázku, zda je Vašek její kamarád, odpovídá: „Není, to je kluk. Já se kamarádím jenom s holkama.“ Erika si myslí, že kdyby se kamarádila s chlapcem, ostatní by se jim posmívali. Erika uvádí, že kamaráda pozná jednoduše: „No...snadno. Chodí s tebou a smějete se spolu a je to příjemné a musí to být holka, protože kdyby to byl kluk, tak to by se všichni smáli, že spolu jako...no...že spolu chodíte.“

Nerozumím tomu

Mezi Erikou a jejími spolužáky někdy dochází k nedorozuměním. Pro Eriku je složité rozlišit, kdy si spolužáci dělají jen legraci a kdy myslí vyřčené vážně. V hodině občanské výchovy paní učitelka vyprávěla o tom, jak jako malá chodila na lampiónové průvody: „...říkala, že ona, když byla malá, tak chodili na lampiónové průvody...že to bylo povinné, že když tam někdo nepřišel, že měl z toho velké problémy. A taky říkala, že sraz v sedm před školou byl vždycky...“ Z toho si Erika ještě žádné závěry neudělala, když ale její spolužáci začali o přestávce a po celý zbytek dne vtipkovat na toto téma, usoudila Erika, že na lampiónový průvod se teď musí jít: „...a potom o přestávce a vlastně celý den se o tom všichni bavili, že v sedm před školou s lampióny a půjde se do města...Já jsem si myslela, že je to tak, že je to pravda“ Vzhledem k tomu, že bylo právě sedmého listopadu, Erika se opravdu ke škole s lampiónem vydala, ale byla tam sama: „Já jsem se doma nachystala, připravila a šla jsem tam... s lampiónem před školu...a tam...tam nikdo nebyl“ Erika ale brala celou záležitost velmi vážně a obávala se, že by mohla být potrestána za to, že nepřišla. Usoudila, že asi přišla na sraz pozdě a vydala se do města hledat ostatní spolužáky: „...já jsem si myslela, že jsem třeba přišla pozdě, a tak jsem šla do města, abych je dohnala...“ Cestou potkala spolužačku, která venčila psa. To Eriku překvapilo a upozornila spolužačku na to, že může mít problémy, když na průvod nejde: „...potkaly

jsme se a já jsem se jí ptala, kde jsou všichni a jestli ona nejde, když je to povinné a aby neměla potíže...“ Spolužačce připadlo toto nedorozumění legrační a začala se tomu smát. Erice však vysvětlila, že to byla jen legrace a žádný průvod se nekoná: „...ona se moc smála, smála a řekla, že to ani není...že to bylo jenom ze srandy...jenom jako...a smála se!“ Eriky se dotklo nejen to, že se jí spolužačka smála, ale připadla si ztracená a nepochopená.

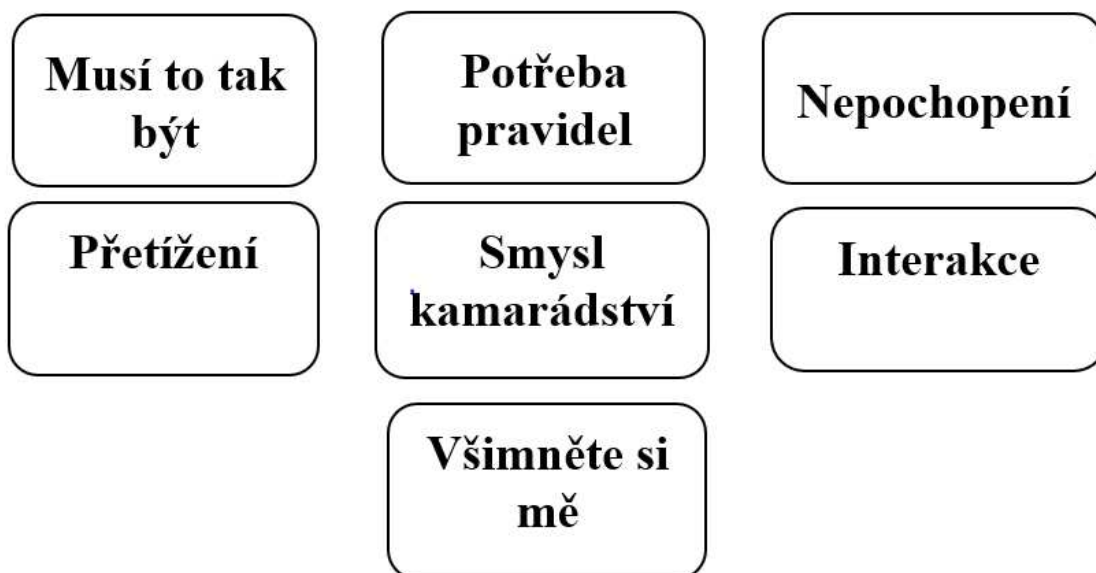
Další ze situací, které jsou pro Eriku ve škole složité, je to, že v některých předmětech její třída rozděluje do skupin a tyto skupiny se pak prolínají se skupinami utvořenými z žáků jiných tříd: „...problém je to, že se pak k těm našim skupinám takto rozděleným přidávají zase jiné skupiny rozdělené zase z jiných tříd, nebo já nevím...“ Pro Eriku je takové střídání složení třídy velmi náročné a tím spíš proto, že se tyto skupiny každoročně mění: „...ony se ti lidi, v těch, jako skupinách, no, tak oni se tam každý rok mění...“ Pro Eriku by bylo nejlepší, kdyby složení její třídy bylo stabilní a žáci z jiných tříd by se mezi sebou neprolínali: „*No nejlépe, abychom byli pořád jedna třída, kde se známe a tak, aby se do toho nemíchal pořád ještě někdo z jiných tříd. To nemám ráda, to mi dělá zle.*“

Potřebuji znát pravdu

Také Erika vyjadřuje své přání, jaká by měla být škola a třída, do které by ráda chodila, mohla se soustředit a užívala by si tam společnost svých spolužáků. Podle Eriky by v takové třídě měli být její spolužáci především předvídatelní a také by mělo být zřejmé, kdy mluví pravdu, kdy lžou nebo si jen dělají legraci: „*Kdyby tam člověk přesně věděl, co si o tobě kdo myslí. No, a aby tam bylo hned jasné, že to, co ti kdo říká, že je to taky pravda.*“ Také by, díky své hypersenzibilitě, měla požadavky na větší klid ve třídě a méně osvětlení: „*...nebyl by tam hluk, nikdy. Bylo by tam ticho a taky tak trochu tma*“ to vše vede u Eriky ke smyslovému přetížení. Jejím velkým přáním by bylo, kdyby bylo možné všechny spolužáky připojit na polygraf, aby nemusela odhadovat, kdo říká pravdu a kdo ne. „*...taky by měli mít takové možná obrazovky, nebo by tam byly...jak se to jmenuje...na to se připojí, a to pak nějak pozná, že to, co se říká, no...jestli je to pravda nebo ne. Tak aby se hned poznalo, jestli je to pravda nebo lež...to by mi pomohlo.*“

5.7 Společná témata

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



Musí to tak být

Od informantů výzkumu jsme zjišťovali, jaká je jejich motivace k tomu, aby do své třídy každodenně docházeli a jak se ve společnosti svých spolužáků cítí. Od Adama se dovídáme, že do školy nechodí rád: „*Já to tam nesnáším...*“ Důvodem jeho nespokojenosti je fakt, že jeho spolužáci opakovaně sepsali petici, ve které se dožadovali vyloučení Adama z jejich třídy: „*Sepsali proti mně takovou petici...abych už nemohl chodit do školy nebo aspoň s nima do třídy...*“ Díky tomu se Adam vůči svým spolužákům zatvrdil a dospěl k rozhodnutí, že ke svým spolužákům bude přistupovat podobně, jako oni k němu: „*...mě tam všichni nesnáší a já za trest je...*“ Adam si je vědom toho, že jeho spolužáci svým protestem příliš nezmůžou a je odhodlán ve své třídě, navzdory spolužákům, dokončit své základní vzdělávání: „*Není možné, aby někoho vyloučili ze základního vzdělávání – to říká mamka.*“ Bára má pocit, že je svými spolužáky buď přehlížena nebo je na ni upřena negativní pozornost ostatních. Ve své třídě se snaží být neviditelnou a uvádí, že v okamžiku, kdy si jí někdo ze spolužáků všimne, je jí to nepříjemné: „*Jak se cítím, jak bych to nejlépe připodobnila...stín...Ale někdy jindy zase jako terč.*“ Bára spolužákům závidí to, že si mezi sebou rozumí a tuto svou závist považuje za špatnou a proto se v kolektivu uchyluje k odosobnění sebe sama a snaží se zaniknout:

„*Závist je velký hřích, tak proto jsem radši nic a nikdo.*“ David uvádí, že se o spolužáky a jejich vztahy nezajímá, a proto mu nepřísluší, aby to nějak hodnotil. Sám kontakt se spolužáky nevyhledává a domnívá se, že spolužáci o kontakt s ním nestojí: „*...oni se nezajímají o mě, tak já se o ně taky nezajímám.*“ V minulosti se Davidovi jeho spolužáci posmívali a David se rozhodl, že s nimi nebude komunikovat: „*...oni se mi posmívají a já se s takovými primitivy nehodlám bavit. Oni mi za to nestojí.*“ David nedokáže přesně pojmenovat, jak se mezi spolužáky vlastně cítí, je si ale vědom, že do školy chodit musí: „*Mě tam není ani dobře, ani špatně, já jen vím, že tam musím chodit.*“

Naproti tomu Ctibor a Erika jsou ve své třídě spokojeni. Ctibor stál při přechodu na druhý stupeň před volbou jít na víceleté gymnázium, ale rozhodl se, že raději zůstane ve své původní třídě na základní škole a toto rozhodnutí hodnotí jako správné. Ve své třídě je spokojený: „*Já jsem ve své třídě spokojený.*“ Erika má podobné pocity a hodnotí svou třídu velmi kladně: „*Velice, já jsem tam spokojená. Já mám velice dobrou třídu...*“ Oba informanti se shodli také v tom, že jsou ve své třídě spokojeni především proto, že je její složení stabilní. A jak jejich spolužáci, tak oni sami měli možnost si na sebe navzájem zvyknout.

Potřeba pravidel

Tři z pěti informantů tohoto výzkumu zdůrazňují, že jsou pro jejich fungování ve třídě velmi důležitá psaná pravidla. Dělá jim ale zjevně potíže pochopit, že ostatní spolužáci s jejich porušováním nemají problém. V Bářině třídě je zvykem, že si žáci společně s třídní učitelkou na začátku každého školního roku vytváří pravidla třídy: „*Učitelka vždycky zdůrazňuje, jak je důležité, abychom si ty pravidla utvořili sami.*“ Bára na jejich dodržování lpí a je pro ni nepochopitelné, že většina jejich spolužáků se pravidly třídy neřídí a pravidla třídy nedodržují. Z důvodu jejich nedodržování žádala na třídnické hodině, aby každý ze spolužáků zhodnotil, jak sám pravidla dodržuje. A byla překvapená tím, že třídní učitelka tento návrh zavrhla. Bára z toho vyvodila, že ani učitelka sama nechce, aby se pravidly třídy žáci řídili. Jedno z pravidel sama Bára navrhla a o to větší zklamání pro ni je, že podle ní je právě toto pravidlo tím, které dodržuje jen ona sama: „*... chováme se k sobě s respektem... Mě nerespektují, a přitom je to moje pravidlo... A stejně je dodržují jenom já.*“ Také pro Ctibora jsou pravidla a jejich důsledné dodržování velmi důležitá. Považuje je za ochranný štít, který jeho i ostatní chrání před možným nebezpečím: „*Kdo dodržuje pravidla, tomu se nemůže nic stát.*“ Vadí mu, že jeho spolužáci tento jeho názor nesdílí a pravidla nerespektují. Na třídnické hodině upozornil na

to, že jeden ze spolužáků pravidla soustavně porušuje. Paní učitelka mu vysvětlila, že pro něj bude lepší, když na to nebude veřejně upozorňovat. Ctibor z toho vyvodil, že ho tím učitelka kárá za nevhodné chování a porušení pravidel a má pocit, že sankcionován byl pouze on a považuje celou záležitost za nespravedlivou: „*Tak já nevím...nevím...já si myslím, že já pravidla dodržuji a chovám se podle nich a ona si myslí, že nevhodné chování mám já.*“ David nerozumí tomu, jak je možné, že se ve třídě odehrávají situace, které školní řád přímo zakazuje. Nejvíce ho vyvádí z míry to, že jeho spolužáci používají o přestávkách mobilní telefony: „*O přestávce nesmí mít nikdo mobil. Nesmí ho použít.*“ A přes to je to v jeho třídě velmi častým jevem. David si myslí, že by žáci pravidla dodržovali lépe za předpokladu, že by je dodržovali zaměstnanci školy, ale ani to se podle jeho názoru neděje: „*...ve škole by měli být dohledy. Měl by někdo přijít do třídy a nikdo tam nejde, nikdo to neřeší.*“ David nechápe, k čemu tedy školní řád slouží, když ho dodržuje pouze on sám: „*Já pak nevím k čemu to tam je, školní řád!*“

Nepochopení

Informanti často zmiňují, že by uvítali ze strany svých spolužáků více pochopení. Nejde ale pouze o to, aby spolužáci porozuměli jejich chování, ale jedná se také o to, že informanti špatně vyhodnocují informace, které se k nim ze strany spolužáků dostávají. Adamovi spolužáci byli opakovaně ze strany odborníků i učitelů poučeni o tom, jaká specifika v Adamově chování způsobuje jeho diagnóza. Adam je přesvědčen o tom, že by ho jeho spolužáci díky tomu měli respektovat a brát ho takového jaký je. Domnívá se však, že ani po těchto intervencích mu spolužáci nerozumějí: „*To by měli všichni chápat, já vím, že určitě učitelka a na těch programech, že se jim to určitě muselo říct. Že já za to nemůžu...*“ Adam by uvítal, kdyby jeho spolužáci pochopili, že v okamžicích přetížení nad sebou sám nemá moc a nepohlíželi na něj jako na možného útočníka: „*Jako bych někoho zabil...tak se ke mně chovají...Bojí se mě.*“ S velkými emocemi vyjadřuje Adam přání, aby alespoň někdo z jeho spolužáků pochopil, že nechce nikomu z nich ublížit a že fakt, že na něj pohlíží s obavami, jeho projevy jen stupňuje: „*Kdyby mě někdo...někdo chápal, oni neví, jaké to je, když jsi tam sám a oni se jenom dívají...*“ Ctibor se domnívá, že zatímco on sám je schopen porozumět si s každým, jeho spolužáci mu nerozumí: „*Já si rozumím téměř s každým. Obtíží je, že málokdo dokáže pochopit mě.*“

Pro Báru je obtížné pochopit, některé výroky svých spolužáků. Těžko odhaduje, jestli se spolužáci smějí tomu, co říkají anebo jestli se jí posmívají: „*Někdo řekne: „Báro něco...“ já ani nevím co. Ale všichni se pak smějí. A já nevím, jestli tomu, co řekl, nebo mě...*“ Pro

Báru je také obtížné porozumět tomu, když s ní spolužáci mluví a jasně neformulují, co s ní potřebují vyřešit: „*anebo se stává, že mi říkají... "Proč jsi to řekla?" a já nevím co, já jen mlčím.*“ Bára z takových nejasných informací nepochopí, co se stalo a svých spolužáků se dál nedoptává. Také Erice se stává, že neporozumí tomu, jaký typ informací si spolužáci mezi sebou předávají. Její spolužáci vtipkovali o tom, že společně půjdou na lampionový průvod. Erika vyhodnotila, že se jedná o fakt, a navíc vzala celou akci velmi vážně a domnívala se, že pokud se nedostaví, bude ji čekat postih. „*Já jsem si myslela, že je to tak, že je to pravda.*“ Na sraz se tak dostavila jako jediná a ani tady nepochopila, že šlo o vtip. Navíc se ve strachu z trestu vydala ostatní spolužáky hledat do města, kam měl podle ní celý průvod směřovat.

Přetížení

Všichni informanti uvádí, že ve svých třídách mají potíže se smyslovým přetížením. Zatímco chlapci jsou v těchto situacích agresivní vůči svým spolužákům, děvčata bývají autoagresivní.

Adam je silně dráždivý a když se přetížený, bývá i agresivní. Když ho o přestávce oslovila spolužačka, která neporozuměla jeho výzvě k tomu, že potřebuje být sám, napadl ji: „*Jsem ji chytil za vlasy a bouchl o lavici. Ona pak křičela, byla tam krev a všichni křičeli.*“ Že to nebylo pouze jednou, co někoho ze spolužáků napadl, potvrzuje svými slovy: „*...to nebylo jenom jednou, co se něco takového stalo.*“ Adam se domnívá, že nic z toho, co ve stavech přetížení udělal, není jeho vina a nevidí důvod, proč by se ho měli jeho spolužáci kvůli jeho agresivním projevům obávat: „*...já za to nemůžu...to nedělám já, to se dělá samo...*“ Také Ctibor bývá agresivní, když se dostane do situace, u které nepředpokládal, že nastane. Když se chtěl napít, spolužák mu vyrazil láhev z ruky. Spolužáci začali křičet, a to Ctibora dovedlo do stavu, kdy se přestal ovládat: „*Bylo toho najednou moc, křičeli a smáli se...*“ Ctibor pak dotyčného spolužáka opakovaně uhodil: „*...já jsem taky začal křičet a pak jsem toho Lukáše praštil a pak víc...*“ David se agresivně projevil pouze jednou. Po svých spolužácích hodil učebnicí a nadával jim. Dodnes ho mrzí, že se nedokázal ovládnout: „*Ve školním řádu je to zakázané. A já to vím.*“

Báře se stává, že ve stavech přetížení přestává vnímat, co se děje kolem ní, ztrácí moc nad svým chováním a jak sama uvádí, dostane záchvat. Jako nejvíce vyhrocenou popisuje situaci, kdy jí spolužák v šatně dal pod triko sníh. Bára si nepamatuje, co v té situaci dělala, ale ví, jak to skončilo. Měla rozbitou hlavu a musela být ošetřena lékařem: „*Tři stehy jsem tam měla... Já, když mám velký záchvat, tak bouchám hlavou, to se tak dělá.*“

Erika uvádí, že je hypersenzitivní a z toho důvodu se do stavu afektivního přetížení dostává velmi snadno a pravidelně. „*Mě vadí strašně moc věcí, já jsem hypersenzitivní...na světlo, zvuky a na doteky. Mě to moc vadí, a to spouští to moje chování.*“ Při stavech přetížení tak Erika reaguje podle toho, co jí přetížení způsobilo. Při světle se schová pod lavici a přikryje se. Při přetížení zvuky křičí a pokud ji přetíží doteky, způsobuje si bolest: „*...musím se moc mačkat nebo škrábat až do krve...já, někdy se musím i bouchat...hlavou proti zdi.*“

Smysl kamarádství

Mít ve třídě někoho, s kým si mohou promluvit a kdo by jim byl oporou, je pro informanty tohoto výzkumu velmi důležité. Je pro ně složité si kamarády získat, a i když by si každý z nich přál kamaráda ve třídě mít, jediná, kdo má kamarádku, které se dá důvěřovat a projevuje se opravdu kamarádsky, je informantka Bára.

Pro Adama je téma kamarádství velmi citlivé. Dovídáme se od něj, že dříve kamaráda ve třídě měl. Trávili společný čas nejen ve třídě, ale také ve volném čase. Adam ovšem tomuto kamarádovi doma pouštěl jejich věku nepřislušná videa a rodiče Adamova kamaráda mu zakázali se s Adamem nadále stýkat. Adam si myslí, že by pro něj bylo lepší, kdyby kamarádství nikdy nepoznal: „*...by bylo asi jednodušší, kdybych nikdy neměl. Pak by mě tak neštvalo, že se se mnou ani nebaví nikdo.*“ Z Adamových vyjádření ale vyplývá, že velmi touží po tom, mít v kolektivu třídy někoho, s kým by si rozuměl a kdo by mu byl oporou: „*Přál bych si, abych měl ve třídě někoho, kdo by se o mě zajímal! To bych měl pak kamaráda!*“

Ctibor má na kamarádství svérázný názor. Uvádí sice, že kamaráda ve třídě má, z jeho výpovědi však plyne, že s dotyčným chlapcem Ctibor nikdy ani nemluvil: „*My jsme se spolu nikdy nebavili.*“ Domnívá se, že jsou kamarádi na základě testu temperamentu, který ve třídě vyplňovali a vyhodnocovali. „*Na to se dělají takové testy. A záleží, jak to vyjde a podle toho poznáte, kdo je váš kamarád.*“

V Davidově třídě jsou dvě spolužačky, které Davida respektují a baví se s ním. Dívky za Davidem přijdou v situacích, kdy potřebují vysvětlit učivo anebo opsat domácí úkol: „*Přijdou, když něco potřebují.*“ David si myslí, že jeho kamarádky to nejsou: „*Kdyby to byly moje kamarádky, tak by mi řekly, ať s nima někam jdu.*“ A sám s nimi kontakt neinicuje z obavy, že by se mu dívky vysmály a ztratil by tak spojení ve třídě: „*To já bych nikdy neudělal, aby se mi nesmály. To už bych nikoho ve třídě neměl.*“

Erika má ve třídě dvě spolužačky, se kterými se kamarádí: „*Já tam mám dvě kamarádky.*“ Tráví spolu přestávky a volné hodiny. Společně pořádají na školních toaletách módní přehlídky, během kterých se malují a převlékají. Tyto spolužačky ale Eričiny fotografie ze školních toalet zneužily a s komentáři, které si kladly za cíl |Eriku zesměšnit, je rozeslali po sociálních sítích. „*Bylo to moc sprosté, já to nechci říkat.*“ I když si je Erika vědoma toho, co její spolužačky udělaly, nadále se s nimi kamarádí a zúčastňuje se módních přehlídek včetně fotografování: „*...je to tak lepší...lepší, než když se s nima nekamarádíš.*“ Bára kamarádku ve třídě má a ta je pro ni velmi důležitá. Děvčata mají společný zájem a skládají spolu básně: „*Je, je to moje kamarádka. My spolu píšeme básně.*“ Kamarádka je Báře oporou a Bára ji považuje za svůj ochranný štít proti ostatním spolužákům. V její přítomnosti se cítí v bezpečí a uvádí, že sama je kamarádčíným stínem: „*Ona je mým člověkem a já jejím stínem.*“ Bára chce být pro ostatní spolužáky neviditelná a k tomu jí ve třídě slouží její kamarádka: „*Proto se ráda schovávám za Karin, proto ji potřebuji.*“

Interakce

Mimo informantku Eriku se žádný z informantů o začlenění do kolektivu své třídy nepokouší. Se svými spolužáky většinou nekomunikují a pokud ano, jejich spolužáci se od nich odvracejí. Informanti se tak cítí být ve třídě nechtěnými.

Adam se ve své třídě cítí být osamocen. Má pocit, že se o něj a jeho názory nikdo nezajímá: „*...je to nezajímá, tak jako já.*“ Cítí, že z něj mají jeho spolužáci strach a kontaktu s ním se vyhýbají. Domnívá se, že ho jeho spolužáci stále sledují a dávají si na něj pozor: „*...já moc dobře vím, že si mě všímají ze všech nejvíc...že mě pořád vidí, sledují.*“ Sám sebe identifikuje jako člena kolektivu třídy, který je sice fyzicky přítomen, ale do dění ve třídě se aktivně nezapojuje.

Bára se ve své třídě s výjimkou kamarádky Karin s nikým jiným nebaví: „*Jen odpovídám na dotazy učitelů, nikdy nemluví jen tak.*“ Z kolektivu se cítí být spolužáky vyčleňována především kvůli své pravdomluvnosti. Spolužáci se na ni zlobí, když odpovídá učitelům pravdivě na otázky ohledně úkolů nebo učiva: „*...třeba že byl domácí úkol, nebo že jsme se to učili...*“ a Bára zase nerozumí tomu, proč se na ni zlobí, když jen neumí lhát: „*Pravda je jenom jedna a ta se musí říkat.*“ Bára si zvykla se před ostatními spolužáky ukryvat za svou kamarádku a pokud to není možné, cítí se být spolužáky pronásledována.

Ctibor na dva ze svých spolužáků pohlíží s velkým despektem a opakovaně upozorňuje na jejich nedostatky. Jeden ze spolužáků je Ctiborovi na obtíž svým nadáním a Ctiborovi vadí, že má spolužák lepší studijní výsledky: „*...je zřejmé, že má své práce bez chyb,*

protože má jen jedničky...“ Naopak druhého spolužáka hodnotí Ctibor jako intelektově zaostalého: „...on za to nemůže a je asi vážně úplný hlupák...“ a vadí mu, že se tento spolužák nepřipravuje do školy: „On se neučí a na jeho výsledcích je to vidět.“

David se do kolektivu třídy nesnaží začlenit. Do dění ve třídě se zapojí jen tehdy, když za ním přijdou spolužačky, které od něj chtějí opsat domácí úkoly. Pro Davida to není problém a myslí si, že tím spolužačky jen škodí samy sobě: *„To není vědomost, když něco opíše. To neberou mě.“* Proto, že se často cítí být spolužáky rušen, rád by měl o přestávkách sluchátka a poslouchal muziku, aby se tak vyhnul kontaktu s ostatními. Sám ale říká, že to není možné: *„...ale školní řád to zakazuje.“*

Naproti tomu Erika uvádí, že ji její spolužáci přijali a cítí se mezi nimi dobře. I když si je vědoma toho, že proces její inkluze byl dlouhodobý: *„možná tak do třetí třídy jim to vadilo...“* Nyní si připadá začleněná a je spokojená s tím, že si její spolužáci zvykli na její projevy chování: *„...to je pro mě dobře, že si na mě zvykli, že mě přijali.“*

Všimněte si mě

Adama ve škole těší jeho dobré studijní výsledky a byl by rád, kdyby si toho někdo z jeho spolužáků všiml. V minulosti za ním chodil na doučování jeden z jeho spolužáků: *„...dřív za mnou chodil Karel, mu to nejde a chtěl, abych ho to doučil.“* Adam by byl rád, kdyby se taková situace ještě někdy zopakovala a někdo ze spolužáků projevil zájem o jeho vědomosti: *„Já bych jim to vysvětloval a říkal a oni by věděli, že se vyplatí mě poslouchat, že já to vím a že jim to řeknu.“* Ctibor popisuje své pocity štěstí, když jej spolužáci každoročně ocení za jeho úspěch v matematické soutěži. V tom okamžiku má pocit osobního uspokojení a domnívá se, že také jeho spolužáci jsou v tu chvíli šťastni, že s nimi chodí do jedné třídy: *„...tleskají a jsou na mě pyšní a jsou šťastní, že s nima chodím do třídy.“* Bára by uvítala, kdyby její spolužáci zaregistrovali pravidlo třídy, které sama vytvořila: *„Chováme se k sobě s respektem. To je mé pravidlo.“* a začali se jím řídit. Podle jejího názoru je v tomto pravidle obsaženo především to, že se k sobě spolužáci chovají ohleduplně a neubližují si mezi sebou: *„Respektovat znamená neškodit druhému.“*

Naopak David a Erika oceňují, když si jich, pokud možno, nikdo nevšímá. Erika si je vědoma toho, jak výrazné jsou její stavy při přetížení a oceňuje, že už si jí spolužáci v těch okamžicích nevšímají: *„...už se na mě nikdo nedívá, už si toho nevšímají. No... už to nevadí.“* David uvádí, že by ho potěšilo, kdyby do jeho třídy přibyl nový spolužák, který by se stal terčem posměchu spolužáků a nahradil by tak tuto jeho pozici: *„Byl by nový a všichni by se mu smáli.“*

5.8 Shrnutí výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, **jak adolescenti s Aspergerovým syndromem prožívají vztahy v kolektivu třídy**. Zvolen byl kvalitativní design výzkumu, díky kterému bylo možné detailně prozkoumat zkušenosti informantů. Rozhovory s informanty byly interpretovány přístupem IPA, který umožňuje prolnutí zkušenosti informanta se zkušeností výzkumníkovou a propojuje je v nový unikátní celek. Při interpretaci dat jsme vycházeli z výpovědí informantů. Poté tyto jejich zkušenosti výzkumník prolнул s vlastní zkušeností s tématem. Výsledná interpretace tak naplnila cíl práce a pomohla zjistit některé aspekty prožívání vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem a přispěla k pochopení jejich vnímání těchto vztahů.

Z výzkumu vyplynulo, že adolescenti s Aspergerovým syndromem se od kolektivu třídy cítí být odtrženi a většina z nich se o zapojení do kolektivu třídy nepokouší. Do školy dochází proto, že jsou si vědomi, že základní vzdělávání je povinné a oni tak nemají jiné východisko než ve své třídě vydržet do ukončení základního vzdělávání. Informanti, kteří udávají, že jsou v kolektivu své třídy nespokojeni, zažili v minulosti od svých spolužáků ústrky, posměch, urážky a nepochopení. Svým spolužákům přestali důvěřovat, a to je vedlo k tomu, že se snaží nadále kontakt s nimi nevyhledávat a spíše ve třídě zaniknout. Důvodů jejich nespokojenosti je více. Adolescenti s Aspergerovým syndromem se mezi svými spolužáky mnohdy cítí jako mezi lidmi jiné kultury. Někdy špatně vyhodnocují informace, které se k nim ze strany jejich spolužáků dostávají a naráží tak na jistou formu jazykové bariéry, kdy si nejsou schopni mezi sebou vzájemně porozumět. Jejich hodnoty jsou postaveny na důsledném dodržování pravidel a nerozumí tomu, že jejich spolužáci tato pravidla často porušují. V neposlední řadě se adolescenti s Aspergerovým syndromem cítí být ze strany svých spolužáků smyslově přetěžováni. Z výzkumu je také patrné, že ani ti informanti, kteří uvedli, že v kolektivu své třídy jsou spokojeni, se do dění ve třídě nezapojují a jejich spokojenost pramení z toho, že složení jejich třídy je stabilní a navzájem si na sebe ze svými spolužáky zvykli. To považují tito informanti za velký bonus, převážně z toho důvodu, že jsou si vědomi zvláštností ve svém chování a těší je, že na toto jejich chování už jejich spolužáci nereagují.

První z dílčích otázek tohoto výzkumu zněla: **Jak vnímají adolescenti s Aspergerovým syndromem roli kamaráda ve třídě?** Z výzkumu vyplývá, že všichni informanti by si velmi přáli mít ve třídě kamaráda, se kterým by si mohli promluvit, který by jim rozuměl a byl jim ve jejich třídě oporou. Tato kritéria byla naplněna jen u kamarádky informantky

Báry. Se svou kamarádkou spolužačkou mají společné zájmy, a tak i společná témata. Mezi dívkami tak došlo ke vzájemnému porozumění a Bára tak má ve třídě kamarádku, v jejíž přítomnosti se cítí v bezpečí a chráněná před ostatními spolužáky. Pro ostatní informanty je téma kamarádství velmi citlivé, jelikož mají přesnou představu, že jejich kamarád by měl splňovat výše popsaná kritéria, avšak žádný z nich v kolektivu své třídy takového spolužáka nenašel.

Druhou otázkou tohoto výzkumu byla: **Jaká jsou očekávání adolescentů s Aspergerovým syndromem od vztahů v kolektivu třídy?** Identifikovali jsme, že adolescenti s Aspergerovým syndromem od svých spolužáků očekávají, že budou respektovat jejich osobnost a uvítali by ze strany svých spolužáků více pochopení pro své potřeby. Zároveň jsme zjistili, že informanti tohoto výzkumu by si přáli, aby si jejich spolužáci všimli toho, že také oni mohou být kolektivu své třídy přínosem a upozorňují na svou ochotu svým spolužákům pomoci s doučováním učební látky a předáváním svých vědomostí.

Další výzkumnou otázkou bylo: **Jak adolescenti s Aspergerovým syndromem vnímají svou vlastní sociální integraci v kolektivu třídy?** Z analýzy je zřejmé, že adolescenti s Aspergerovým syndromem se o začlenění do kolektivu své třídy nepokoušejí. Se svými spolužáky většinou nekomunikují a pokud se sami o kontakt se spolužáky pokusí, ti se od nich většinou odvracejí. Většina informantů tohoto výzkumu se tak ve svých třídách cítí být osamocena a vyčleňována.

Při analýze výzkumné otázky: **Jak adolescenti s Aspergerovým syndromem prožívají interpersonální konflikty v kolektivu třídy?** Identifikovali jsme, že informanti se ve svých třídách potýkají s konflikty v různých podobách. Interpersonální konflikty mezi nimi a ostatními spolužáky vznikají, jak už bylo výše popsáno, zpravidla z nedorozumění a odlišného pohledu na důležitost dodržování pravidel. To u adolescentů s Aspergerovým syndromem vede ke konfliktům intrapersonálním. V konfliktních situacích se dostávají do stavu afektivního přetížení, kdy ztrácí kontrolu nad svým chováním a projevují se agresivně buď vůči svým spolužákům, nebo vůči sobě samým. To vede k tomu, že se adolescenti s Aspergerovým syndromem od svých spolužáků cítí být odstrkovaní a domnívají se, že se jich jejich spolužáci bojí nebo se snaží jejich chování vyprovokovat.

6 DISKUSE

Záměrem této diplomové práce bylo zjistit, jak adolescenti s Aspergerovým syndromem prožívají vztahy v kolektivu třídy. Zvolený přístup nám umožnil zachytit reálnou skutečnost zkoumaného fenoménu u účastníků tohoto výzkumného šetření, avšak výsledky výzkumu této práce nelze zobecnit na celou populaci. Zkoumaná problematika, tedy individuální zkušenost a vnímání sociální interakce v kolektivu třídy z pohledu samotných adolescentů s Aspergerovým syndromem, není příliš probádaná. Přesto máme možnost zjištěná fakta diskutovat s odbornými poznatky a výzkumy.

(Attwood, 2005) uvádí, že deficity v sociálním chování se u osob s AS projevují především tak, že nemají potřebu zapojovat se do aktivit se svými vrstevníky a nejráději tráví čas sami. Také Pisula a Lukowska (2012) ve svém výzkumu uvádí, že adolescenti s AS vykazují neochotu zapojovat se do prosociálního chování. Tato tvrzení můžeme potvrdit jen částečně, neboť z výsledků našeho výzkumu vyplynulo, že adolescenti s Aspergerovým syndromem se o zapojení mezi své spolužáky sice nepokouší, ale jejich důvodem není ani tak jejich vlastní nezájem, jako spíše pocit odmítnutí ze strany vrstevníků. K podobným závěrům dochází také Smith Myles a Adreon (2001), když konstatují, že většina dospíváních s AS by si přála mít přátele a komunikovat s nimi stejně jak jejich vrstevníci. Dále tyto autorky uvádějí, že je nutné, aby žáci s AS pochopili, jak se v sociální skupině chovat a jak poznat škádlení a sarkasmus a jak s ostatními vycházet. Vzhledem k tomu, že informanti tohoto výzkumu uvádějí, že ze strany svých spolužáků zažívají urážky a posměch, je důležité uvažovat o tom, jestli tyto formy chování svých spolužáků správně pochopili, neboť musíme vzít v úvahu také to, že osoby s AS podle (Attwood, 2005) mají doslovné chápání a nejsou schopny vidět v metaforách a slovních obratech jejich skrytý význam. Na potíže s chápáním sociálního kontextu upozorňuje také Howlin (2015) a dodává, že následkem nepochopení u osob s AS vznikají pocity selhání a projevuje se pak také neochota spolupracovat, agresivita a negativismus. Z výsledků tohoto výzkumu je také patrné, že adolescenti s AS informace, které přijímají ze strany svých spolužáků někdy obtížně vyhodnocují, což vede ke vzájemnému nepochopení, a to především v oblasti chápání dodržování pravidel, v čemž, jak se ukázalo, jsou informanti tohoto výzkumu značně pedantní. Stejně tvrzení dokládá i Sainsbury (2016) když uvádí, že osoby s AS mají komunikaci v podstatě naučenou, což jim způsobuje značné potíže v komunikaci a to především když se jedná o chápání pokynů a pravidel, což ve svém výzkumu potvrzují také Carrington, Templeton a Papinczak (2003) kteří uvádějí, že adolescenti s AS své

přátelské vztahy spojují s dodržováním pravidel a s vrstevníky, kteří pravidla porušují se odmítají spřátelit a Wainscot, et al. (2008) uvádí, že příčinou sociálního vyloučení žáků s AS jsou právě potíže v komunikaci.

Čadilová a Žampachová (2012) poukazují na to, že žáci s AS mají sníženou schopnost porozumět smyslu kamarádství a navazování úzkých vztahů s vrstevníky. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že informanti mají jasnou představu, jaká kritéria by měl kamarád splňovat, avšak ve třídě se jim nedaří takovou osobu najít. Pešek (2014) zdůrazňuje, že pro získání a udržení sociálních vztahů s vrstevníky jsou důležité společné zájmy. S tím se můžeme ztotožnit v případě informantky Báry, která jako jediná z informantů kamarádka ve třídě má, a to právě díky společnému zájmu a tématům. Carrington, Templeton a Papinczak (2003) ve svém výzkumu také potvrzují, že adolescenti s AS mají přátelství spojeno se specifickými zájmy.

Vágnerová (2005) uvádí, že každý jednotlivec si přeje mít dobré postavení, být akceptován a dosáhnout uznání, a to se týká i školní třídy. Pisula a Lukowska (2012) v závěrech svého výzkumu uvádí, že adolescenti s AS se setkávají s nezájmem ze strany svých spolužáků a cítí se být nedoceněni. Také naši informanti vyjadřují přání, aby si jejich spolužáci všimli toho, že mají značné vědomosti, co se týká učebni látky a jsou ochotni pomoci ostatním doučováním. Tím by pak ve své třídě mohli zažít pocit přijetí a toho, že jsou spolužákům přínosem. Na to, jak je přijetí vrstevníky důležité, upozorňuje také Macek (2003), když říká, že pocit vlastní hodnoty a sociální status dává dospívajícímu sounáležitost s vrstevnickou skupinou. A Žaloudíková (2014) dodává, že ti jedinci, které pozitivně hodnotí jejich vrstevníci mívají vyšší sebevědomí. Většina informantů tohoto výzkumu uvádí, že se ve svých třídách cítí být osamocena a vyčleňována. Na časté pocity osamění a sebepodceňování u žáků s AS upozorňují Čadilová a Žampachová (2012) a dodávají, že tyto pocity mohou u žáků s AS vést až k nekontrolovatelným záchvatům vzteku. To se potvrzuje také v tomto výzkumu, neboť se ukázalo, že informanti díky pocitům nepochopení nebo stavům přetížení někdy ztrácejí kontrolu nad svým chováním a projevují se agresivním chováním vůči sobě nebo vůči svým spolužákům.

Vosmik a Bělohávková (2010) uvádí, že pro žáky s AS je důležitý nácvik sociálních dovedností. K potřebnosti nácviku sociálních dovedností u žáků s AS se vyjadřuje také Attwood (2005). Smith Myles a Adreon (2001) se domnívají, že nácvik sociálních dovedností u žáků s AS je nutný a Šporclová (2018) udává, že použití vhodných strategií a metod při nácviku sociálních dovedností u žáků s AS má velmi pozitivní dopad na jejich

chování. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že adolescenti s AS se ve svých třídách cítí být vyčleňováni a osamoceni. Z toho důvodu se ztotožňujeme s nutností nácviků sociálních dovedností u žáků s AS, což by dle Vosmik a Bělohávková (2010) mělo být jednou z kompetencí asistenta pedagoga.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z provedeného výzkumu především vyplynulo, že výběrový soubor tvořený pěti adolescenty s Aspergerovým syndromem se do kolektivu své školní třídy necítí být zařazen. Ke svým spolužákům jsou nedůvěřiví a o zapojení do kolektivu třídy se nepokoušejí. Zároveň by si tyto respondenti přáli mít v kolektivu blízkého kamaráda, který by porozuměl jejich potřebám a stal by se jejich oporou. Respondenti touží po tom, aby si jejich spolužáci povšimli, že také oni mohou být pro svou třídu přínosem, avšak se cítí být vyčleňováni a osamoceni. Díky konfliktním situacím, pocitům nepochopení, nepřijetí a smyslovému přetížení, se tyto respondenti mnohdy dostávají do stavů afektivního přetížení. V souvislosti s těmito zjištěními navrhuje následující doporučení.

Vzhledem k tomu, že tento výzkum se věnoval pouze subjektivním pocitům samotných adolescentů s Aspergerovým syndromem, považujeme za žádoucí provést ve třídách, ve kterých se žáci s AS vzdělávají sociometrické šetření, aby bylo možné posoudit, jaké opravdu jsou interpersonální vztahy ve třídě a klima třídy. Po zjištění těchto skutečností pak provést ve třídách vhodný preventivní program, jež by se zaměřoval na zlepšení klimatu třídy, podporu vzájemných vztahů a zapojení všech do kolektivu třídy.

Pro samotné žáky s AS by bylo vhodné, aby se pravidelně mohli zúčastňovat nácviků komunikačních a sociálních dovedností, které by probíhaly přímo ve škole, a to jak individuální, tak i skupinovou formou. Tyto nácviky by se měly zaměřovat především na verbální i neverbální komunikaci, práci s emocemi, navazování a udržení mezilidských vztahů.

Pedagogickým pracovníkům, kteří s žáky s AS pracují doporučujeme, aby se pravidelně vzdělávali v oblasti práce s žáky s AS, a to nejen formou samostudia, ale mají také možnost využít nabídek neziskových společností, které se na práci s osobami s poruchami autistického spektra zaměřují. Takovéto vzdělávací programy nabízí například NAUTIS, APLA, Za sklem a je také možné je absolvovat formou webinářů, jejichž nabídku lze nalézt na internetových stránkách MŠMT.

Jelikož je problematika AS velmi rozsáhlá a pro úspěšnou inkluzi těchto žáků je třeba spolupráce učitelů, asistentů pedagoga, rodiny a dalších subjektů, které se podílejí na jejich výchově, doporučujeme, aby na školách, kde jsou tyto žáci vzděláváni byla zřízena pracovní pozice sociální pedagog, protože právě sociální pedagogové jsou odborníci na sociálně výchovnou a preventivní činnost, což jsou aktivity, které přímo směřují ke

zvyšování sociálních dovedností žáků. Dále pak sociální pedagogové vykonávají podpůrné, intervenční a ochranné činnosti, jež žákům a jejich rodinám poskytují podporu v obtížných životních situacích. A v neposlední řadě jsou to odborníci na reedukační a analyticko-diagnostické činnosti. Z toho vyplývá, že pro sociální začleňování, práci se třídou a jednotlivci, nácviky sociálních dovedností a práci se samotnými žáky s AS jsou to ti nejlépe vzdělaní odborníci.

Jako poslední doporučení tedy ve shodě s Asociací vzdělavatelů v sociální pedagogice doporučujeme, aby byla profese sociálního pedagoga zapsána do zákona o pedagogických pracovnících a zařazena do katalogu prací. To by ředitelům škol usnadnilo zaměstnávání sociálních pedagogů.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak adolescenti s Aspergerovým syndromem prožívají sociální vztahy v kolektivu třídy. Pokusili jsme se také odhalit, jak adolescenti s Aspergerovým syndromem vnímají roli kamaráda v kolektivu třídy a jaké jsou jejich postoje vůči kamarádům. Zaměřili jsme se na identifikaci jejich pocitů a reakcí na interpersonální konfliktní situace v kolektivu třídy a také na to, jak vnímají svou vlastní sociální interakci v kolektivu třídy. V neposlední řadě jsme zjišťovali, jaké mají tito žáci představy o fungování vztahů mezi svými vrstevníky v třídním kolektivu.

V teoretické části byly popsány poruchy autistického spektra a Aspergerův syndrom, jeho diagnostika a charakteristické projevy v jednotlivých oblastech. Je zde také vymezeno období adolescence a popsán kognitivní, sociální a emocionální vývoj adolescentů. Objasňujeme problematiku vrstevnických vztahů a zaměřujeme se na charakteristiku školní třídy jako sociální skupiny a vliv kolektivu třídy na jedince. V poslední kapitole jsou vymezeny pojmy integrace a inkluze a popsána specifika práce s žákem s Aspergerovým syndromem. V praktické části jsme k dosažení vytyčeného cíle zvolili kvalitativní přístup a to konkrétně fenomenologický design a k analýze dat jsme zvolili přístup interpretativní fenomenologické analýzy. Zvolený přístup nám umožnil zachytit jedinečnost zkoumaného fenoménu a poskytl nám zajímavé informace.

Výzkum nám umožnil nahlédnout na prožívání sociálních vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem a je zřejmé, že tito žáci se necítí být součástí kolektivu svých tříd. Od svých spolužáků zažívají posměch, urážky, ústrky a nepochopení, což u nich vede k pocitům nedůvěry, které jsou důvodem, proč se o zapojení do kolektivu třídy již ani nepokoušejí. Podařilo se nám zjistit, že adolescenti s Aspergerovým syndromem mají potíže s vyhodnocováním informací, které se k nim ze strany jejich spolužáků dostávají, což vede ke vzájemnému nepochopení, a to především v oblasti chápání pravidel, v jejichž dodržování jsou adolescenti s Aspergerovým syndromem až pedantní. Vzájemné nepochopení a odlišný pohled na dodržování pravidel jsou hlavním důvodem interpersonálních konfliktů mezi informanty a jejich spolužáky. Z výzkumu také vyplynulo, že všichni informanti si přejí mít ve své třídě kamaráda a mají jasnou představu o tom, jaká kritéria by měl jejich kamarád splňovat. S výjimkou jedné informantky se však žádnému z nich nepodařilo si kamaráda ve třídě najít. Důležitým zjištěním je fakt, že i když se informanti sami o zapojení do kolektivu třídy nepokoušejí, přáli by si, aby si jejich

spolužáci všimli, že také oni mohou být kolektivu prospěšní a uvádí, že jsou ochotni svým spolužákům pomáhat například s doučováním učební látky.

Vzhledem k tomu, že výzkum se zaměřoval na subjektivní vnímání samotných adolescentů s Aspergerovým syndromem, doporučujeme v závěru této práce, aby ve třídách, ve kterých se žáci s AS vzdělávají, byla provedena sociometrická šetření a na jejich základě pak vhodný preventivní program, který by žákům s AS pomohl se začleněním. Dále doporučujeme ucelené programy pro nácviky sociálních dovedností pro žáky s AS, vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti a poukazujeme na to, že i když sociální pedagogové nejsou zařazeni mezi pedagogické pracovníky, jsou to právě oni, kdo má nejlepší kvalifikaci pro práci s těmito žáky, kolektivy tříd a rodinami.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ, 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-957-8.

ATTWOOD, Tony, 2005. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8979-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ, 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.

BAZALOVÁ, Barbora, 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5930-6.

BAZALOVÁ, Barbora, 2011. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5781-4.

BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-

BOYD, Brenda, 2016. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1148-8.

Defektologický slovník, 2000. 3. upr. vyd. Jinočany. ISBN 80-860-2276-5.

CARRINGTON, Suzanne; TEMPLETON, Elizabeth; PAPINCZAK, Tracey, 2003. *Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship*. Focus on autism and other developmental disabilities, 2003, 18.4: 211-218.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.

ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-.

GILLBERG, Christopher, 2003. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8856-2.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS, 2008. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-498-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-729.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8303-X.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HLADÍK, Jakub, 2014. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním. *Sociální pedagogika / Social Education*. 2(2). ISSN 1805-8825.

HRABAL, Vladimír, 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.

JAMES, Ioan Mackenzie, 2008. *Aspergerův syndrom: Mimořádní lidé – mimořádné výkony*. Praha: Nakladatelství TRITON. ISBN 978-80-7387-099-7.

JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-383-2.

KARUNOVÁ, Hana et al., 2021. *Komunikační mosty: v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5878-6.

KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-214-2203-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4712-840.

LARKIN, M., 2009. *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications ISBN: 978-4129-0834-4.

LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-717-8747-7.

MOTLANI, Vidhi, et al. , 2022. *Asperger syndrome (AS): a review article*. Cureus.

OŠLEJŠKOVÁ, Hana, et al. Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku. *Pediatric pro praxi*, 2008, 9.2: 80-84.

PASTIERIKOVÁ, Lucia, 2013. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3732-3.

PEŠEK, Roman, 2014. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojete s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-905576-7-3.

PISULA, Ewa; ŁUKOWSKA, Ewa, 2012. *Perception of social relationships with classmates and social support in adolescents with Asperger syndrome attending mainstream schools in Poland*. *School Psychology International*, 2012, 33.2: 185-206.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

ŘÍČAN, Pavel, 2006, c2004. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-736-7124-7.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

SAINSBURY, Clare, 2016. *Martian na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. [Praha]: Pasparta. ISBN 978-80-905993-8-3

SMITH MYLES, Brenda a Diane ADREON, 2001. *Asperger Syndrome and Adolescence: Practical Solutions for School Success*. Kansas: Autism Asperger Publishing Company. ISBN 0-9672514-9-4.

Slovník psychiatrických termínů, 2008. 3. české vyd. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 978-80-87142-03-5.

SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava a Stanislav PELCÁK, 2015. *Budoucí časová perspektiva pubescenta*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-807-4356-308.

ŠMÍDA, Jan a Tomáš ČECH, 2023. Sociální pedagogové v českých školách – výzkumná zpráva. *Sociální pedagogika/Social Education*. 11(2). ISSN 1805-8825.

ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THEODORATOU, Maria, et al., 2023. *Neuropsychological Aspects and Interventions for Internet Addiction in Adolescents with Asperger's Syndrome-Narrative Review*. *Neurology and Neuroscience*, 1-9.

THOROVÁ, Kateřina, 2012. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0215-8.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6207-146.

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

URBAN, Lukáš, 2022. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3056-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4609-560.

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.

WAINSCOT, Jennifer J., et al., 2008. *Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-functioning autism): A case-control study*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 25-38.

Elektronické zdroje:

ASOCP (Asociace sociálních pedagogů) [citováno 23.2.2024]. *Náplň práce dle Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice*. [online]. Dostupné z: <https://asocp.cz/napln-prace/napln-prace-dle-asociace-vzdelavatele-v-socialni-pedagogice/>

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ [citováno 5.2.2024]. Institut biostatistiky a analýz. [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) [cit. 18.2.2024]. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) [cit.

20.2.2024]. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>

ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. [citováno 8.2. 2024]. Změny v psychice a chování u dospívajících ve věku 11-15 let. Duha [online]. 2013 ISSN 1804-4255. Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/zmeny-v-psychice-chovani-u-dospivajicich-ve-veku-11-15-let>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AS Aspergerův syndrom

PAS Poruchy autistického spektra

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Tři důležité pojmy týkající se školní třídy.....	34
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s Adamem identifikována. .59	
Tabulka 2: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s Bárrou identifikována.....65	
Tabulka 3: Přehled témat a podtémat která byla v rozhovoru se Ctiborem identifikována. 72	
Tabulka 4: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s Davidem identifikována. .80	
Tabulka 5: Přehled témat a podtémat, která byla v rozhovoru s Erikou identifikována.....86	

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor s informantem Ctiborem

Příloha P II: Ukázka práce s textem

Příloha P III: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S INFORMANTEM CTIBOREM

T: Ctibore, dnes proběhne ten rozhovor, jak už jsme se o tom bavili. Já se tě budu ptát na tvé vztahy ve tvé třídě. A budu vše nahrávat na záznamník. Potom to všechno přepíšu a změním tvé jméno i ostatní jména, tak, aby nikdo nepoznal, že jsi se mnou mluvil ty. Souhlasíš s tím?

C: Klidně, však já to vím. Už jste mi to říkala a aj s mamkou jsem se o tom bavil.

T: Dobře. Můžeš mi teda povyprávět, jak se cítíš ve své třídě?

C: Jasně. Já jsem ve své třídě spokojený. Mě škola baví a na rozdíl od většiny svých spolužáků tak i vážně rád chodím. Já každé ráno vstávám už v šest, abych se osprchoval, umyl si zuby, nasnídal se, oblekl, ještě si zopakuji nějaké učivo, když se ten den z něčeho píše písemma a pak už jdu do školy. Já do té svojí třídy chodím už osm let, já jsem v osmé třídě. A za tu dobu se mi ani moc nezměnili spolužáci. Tedy, v šesté třídě trochu ano, to šli někteří spolužáci na víceleté gymnázia, tři. Já jsem chtěl jít také na víceleté gymnázium, ale mamka se bavila hodně s naší třídní učitelkou a společně se dohodli na tom, že by to pro mě nebylo vhodné prostředí. To bych musel zdlouhavě dojíždět a také mi vysvětlila mamka, že je lepší, když právě zůstanu ve své třídě, kde mě všichni znají.

T: A ty myslíš, že je to tak lepší?

C: Ano. Já mamce věřím, že když to tak rozhodla, že to bude pro mě lepší. Jak jistě víte, já mám vysokofunkční Aspergerův syndrom a z toho důvodu, této diagnózy si velmi obtížně zvykám nejen na nové prostředí, ale především na nové lidi. Ani se tak nedomnívám, že by pro mě bylo překážkou dojíždění, to já umím, já jsem velmi chytrý, já nejsem debil, abych neuměl jezdit autobusem, to já umím a také vím přesně, kdy autobusy jezdí, já znám jízdní řád a nebyl by pro mě problém jít jinou cestou. Ale je to tak, že bych si velmi těžce zvykal na nové spolužáky, a také z toho důvodu vím, že jsem ve své třídě spokojený a jsem na všechny své spolužáky zvyklý.

T: Takže se všemi z nich vycházíš v pohodě?

C: K tomu vám mohu říci takovou poučku. – Jsou v životě situace, a také osoby, kterým je nutné se přizpůsobit, nebo se jim nejlépe vyhnout. Jen tak se dá předejít zbytečným mezilidským konfliktům. Tedy, vycházet se všemi v pohodě, jak vy říkáte, by bylo možné pouze v ideálním světě. Ideál, a to já dobře vím je popisován jako něco, dokonalého a toho nelze v životě dosáhnout. Z toho důvodu je ideál pouze cílem, kterého se nepodaří nikdy dosáhnout. Pakliže je nebudeme vnímat jako ideál v matematickém smyslu, tam se používá

pro podmnožiny uspořádaných množin a ty pak musí obsahovat jisté, řekněme ideální výsledky.

T: Aha. A mohl bys mi tedy říct něco o spolužácích se kterými si rozumíš?

C: Já si rozumím téměř s každým. Obtíž je, že málokdo dokáže pochopit mne.

T: Z toho, co říkáš jsem vyrozuměla, že tedy přece jen je ve tvé třídě někdo, s kým si nerozumíš.

C: To plyne z logiky celé té záležitosti. Ale jak již jsem se vyjádřil, já se snažím pochopit každého. Jen je to mnohdy těžké. Ale jsem srozuměn s tím, že když já mám diagnózu, jakou již jsem řekl, že mám, tak s vysokou pravděpodobností jsou v mé třídě žáci, kteří také mají nějakou diagnózu a učí se, s tímto svým hendikepem žít. Tak například, i když to chápu, tak mě dost obtěžuje Matěj Novák. Uvedu vám příklad jeho chování a smýšlení: on si o sobě myslí, že je nejchytřejší ze všech. Vždy má vše hotové a odevzdává vše první, navíc je zřejmé, že má své práce bez chyb, protože má jen jedničky a mnohdy i podtržené nebo s hvězdou, plusem a tak dále, to vždy závisí na tom, jak který vyučující má ve zvyku značit, že práce byla bezchybná. Tedy...takhle odevzdává jen všechny písemné práce, rozcvičky, pětiminutovky a práce tohoto typu. Naopak je nutné o něm říci, že absolutně selhává v předmětech jako jsou výtvarná výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova. Na tom mi vadí nejen to, že mu to nejde, ale především to, že i když tady selhává, na jeho vysvědčení to nikdy není znát a vždy měl jen samé jedničky.

T: A to tě obtěžuje?

C: Nejen to. Především mě obtěžuje to, že je jasné, že takový člověk, jako je on, nebude nikdy schopen pracovat. Já dost silně pochybuji o tom, že by kdy mohl bydlet samostatně bez rodičů, protože si jistě není schopen ani zajít nakoupit do obchodu, natož, aby si například něco připravil nebo uklidil, uvařil. Tak jak by potom takový člověk mohl chodit do práce? A to je pro mě silně obtěžující, ta představa, že když je teď ve škole a všichni ho chválí, jak se mu daří a jaký je chytrý, tak až bude dospělý, tak nebude chodit do práce a já na něj budu platit daně a on si z toho bude hezky žít.

T: Tak jestli je tak chytrý, tak si možná najde takovou práci, kde uplatní spíš své vědomosti než zručnost.

C: (hlasitě se tomu směje) Vy jste taky myslím taková chytrá, ale já vás omlouvám, protože vím, že vy ho neznáte. To totiž ještě není o něm všechno, co bych vám mohl říct.

T: A můžeš ještě něco říct?

C: Takže zaprvé, musíte si uvědomit, že on je takový, že ani nemá žádné kamarády. Prostě se s ním ano nikdo nebaví, jaký on je. A hlavně je k tomu všemu ještě na sebe velmi pyšný. On stále a rád vypráví, jak je členem Mensy... Víte, co to je?

T: Ano, vím.

C: To je prý taková společnost, která shromažďuje lidi, kteří mají vysoké IQ. Ale nejen že vysoké, ale že nejvyšší. A to on si myslí, a všude říká a učitelé o něm říkají, nebo si to alespoň určitě myslí, že má takové nejvyšší IQ. (hlasitě se tomu směje) Matěj...nejvyšší IQ! Tak abych byl k vám teda zcela upřímný, já si myslím, že je to úplný debil. K čemu jim to jako je, že si ho vzali do takového klubu, když on je ale úplně k ničemu. Pochopte, že on vážně nic neumí, ani si neumí zavázat tkaničky a musí nosit jen boty na suchý zip, aby byl schopen si je obout. Tak k čemu jim tam je! K čemu je, ať mi někdo vysvětlí, k čemu je takový klub! Já bych taky určitě mohl být v klubu Mensa, kdybych si chtěl udělat ty jejich testy. Ale já tam ani nepůjdu, já to ani nemám nejmenší chuť zkusit. Já nechci, odmítám být ve stejném klubu jako Matěj. A jaký mám k tomu důvod? Zcela jednoduchý! Já totiž, na rozdíl od Matěje, jsem opravdu inteligentní a mám opravdu vysoké, nejvyšší IQ a to ještě s tím rozdílem, že toho umím daleko víc než on. Já si umím udělat i jídlo, já i vařím. Vážně. To mi můžete věřit. Já jsem na to velmi šikovný, a nejen na to. Já umím i řezat dřevo třeba. Vážně, já jsem i velmi zručný, na to se klidně můžete zeptat mojí mamky. Ona vám určitě potvrdí všechno, co vám tady říkám.

T: Já nemám důvod ti to nevěřit...

C: Tak vidíte. Ale jak už jsem uvedl, já vím, že kdybych chtěl, mohl bych být taky v klubu Mensa. A Matěj je ten důvod, proč tam nechci být a nebudu.

T: Dobře. A je ještě někdo jiný ve tvé třídě, kdo tě, jak ty říkáš obtěžuje?

C: Když tak o tom přemýšlím, tak i když já vážně chápu a respektuji všechny typy lidí, tak mě napadá, že mě hodně obtěžuje ještě, a to jako v pořadí druhý, hned za Matějem Novákem, Lukáš Ondruška. Ale u něho je nutné říct, že on je opravdu, ale opravdu hloupý, tady se mi ani nechce uvádět nějaké urážky. Někdo by možná řekl, kdyby pozoroval jeho chování, že je to opravdový debil, ale já vám říkám, že se domnívám, že on za to nemůže a je asi vážně úplný hlupák. Protože to, co dělá on, to snad u normálního člověka ani není možné.

T: A co dělá?

C: Tak on nejenom, že se špatně učí, a to já ani nevím, jestli on se špatně učí. Protože se mi naskýtá otázka, jestli on se vůbec učí, protože, kdyby se učil špatně, je tam ten předpoklad, že se vůbec učí, ale já se domnívám, že on se ani neučí. Takže takto – on se neučí, a na

jeho výsledcích to jde vidět. A to je jen jedna z věcí, která mě na něm obtěžuje. Další je to, že má opravdu velmi nevhodné chování, a to nejen ke spolužákům, učitelům a zaměstnancům školy, ale i v obecném smyslu. Mluví velmi vulgárně, vykřikuje při výuce, nerespektuje napomenutí ze strany učitelů, rád se pere, každého provokuje, a především velmi výrazně smrdí! A ještě uvedu, že sleduje nevhodná videa o přestávkách, což se zcela vylučuje se školním řádem, protože jen vytáhnutí mobilu z tašky je zakázáno, a ne ještě tak sledování, jak bych vám to řekl slušně...no...prostě jedná se o pornografická videa.

T: A proč ti vadí, že se neučí?

C: To vám nevadí? Vám, která chodíte do práce a platíte daně? To by vám mělo teda taky hodně vadit. To je prostě o koloběhu peněz. Tak ti, co chodí do práce, zaměstnání, tak ti musí platit daně. A jedna část, prostě určité procento z těch vašich peněz jde do školství. Ale to nejsou jenom platy učitelů, to je toho víc, pomůcky, učebnice, ty školy samotné, teď svícení, elektrika, voda...no asi si umíte představit školu a co tam všechno je a používá se. Na tom si představte, kolik asi peněz, s tím vším, musí ten provoz školy stát peněz. Hodně! Milióny! A tam pak chodí žáci, kteří se neučí. To jsou pak úplně vyhozené peníze. K ničemu. A nejen, že se v té škole neučí, ještě zaměstnává i další profese, které vy pak platíte. To je metodik prevence a výchovný poradce potom různí lidi, kteří chodí po školách a dělají preventivní programy a tak dále. Já prostě nemám rád, když se plýtvá penězi. To mě obtěžuje – lidi, kteří plýtvají penězi. To je problém.

T: Aha. A mluvil jsi také o nevhodném chování o přestávkách.

C: To je sice také problém, ale ne takový. Já nemám rád, když se porušují pravidla. A taky mám takový pocit, že to asi nikomu nijak zvlášť nevadí. Já jsem si na to jednou stěžoval na třídnické hodině. Všechno jsem to řekl, že má telefon o přestávce, že se dívá na ta nevhodná videa, že mluví vulgárně, že je agresivní a prostě všechno jsem to řekl. No a potom jsem měl problém z toho já. Třídní učitelka si mě volala do kabinetu a tam mi říkala, že už bych to neměl říkat na třídnické hodině, že je to nevhodné. Tak já nevím, nevím...já si myslím, že já pravidla dodržuji a chovám se podle nich a ona si myslí, že nevhodné chování mám já.

T: Ona se spíš snažila tě chránit, možná jen myslela, ať to neříkáš veřejně, že by se ti potom mohl třeba chtít pomstít.

C: Tomu nerozumím. Já jenom říkám pravdu.

T: A myslíš si, že je dobré vždycky říkat pravdu?

C: To je základní pravidlo. Pravda je jen jedna a měla by se říkat.

T: I když může třeba někoho poškodit?

C: To nevadí. Kdo dodržuje pravidla, tomu se nemůže nic stát. Od toho taky pravidla jsou. Kdyby se neřídili pravidly třeba řidiči, tak byste se taky neptala. Prostě ten, kdo se nedrží pravidel, ten dělá něco špatně. Ten, kdo se jich drží, ten je jimi chráněný a nic se mu nestane a má pravdu.

T: Aha. A je někdo ze tvé třídy tvůj kamarád?

C: Ano.

T: A mohl bys mi o něm něco říct?

C: Jmenuje se Petr.

T: A jak se pozná, že je tvůj kamarád.

C: To je jednoduché. Na to se dělají takové testy. A záleží, jak to vyjde a podle toho poznáte, kdo je váš kamarád.

T: Aha, tak to neznám, mohl bych mi to vysvětlit?

C: No, tak...existují takové typy testů, které se vyplní a podle výsledků se zjistí, jakou má kdo povahu. Jestli je třeba někdo melancholik, sangvinik, choleric nebo flegmatik. To nevyjde takto přesně. Na to je taková křivka v grafu a podle toho, kde se nachází váš výsledek, tak podle toho poznáte, ke které z těch povah se nejvíce blížíte, nebo podobáte.

T: A jak to souvisí s tím, že je Petr tvůj kamarád?

C: Jednoduše. Tam se potom můžete dočíst nejen to, jakou máte povahu a jak se chováte, ale také to, k jaké povaze se nejvíc hodíte. A když se k někomu hodíte, tak jste s ním kamarád, protože si rozumíte.

T: Aha, ale já spíš myslela, jak poznám, že jste kamarádi, když přijdu k vám do třídy?

C: No... kdybychom tam vyvěsili výsledky těch našich testů, tak podle toho byste to poznala.

T: To by asi bylo dost složité. Mě by spíš zajímalo, co spolu děláte, o čem se spolu bavíte a tak.

C: My spolu chodíme do jedné třídy.

T: Já vím. Ale o čem si spolu povídáte?

C: ...O ničem.

T: Vy jste se pohádali?

C: Ne. Proč? My se spolu jen nebavíme...my jsme se spolu nikdy nebavili...

T: Dobře. A s kým se spolužáků se bavíš?

C: Když je nějaká skupinová práce, tak s každým a když je práce třeba ve dvojicích, tak s tím, s kým jsem ve dvojici, ale to jsem nikdy nebyl s Petrem. Nikdy.

T: No, já myslela spíš, s kým se bavíš třeba o přestávce, nebo po vyučování, ve volné hodině a tak.

C: No tak to s nikým. Na to ani přestávky nejsou určeny. Ty jsou od toho, aby se žák občerstvil, nachystal se další výuku a zašel si na WC. A domů chodím sám. Já tam trefím, já nejsem žádný hlupák, aby se mnou musel někdo chodit domů.

T: A ostatní ve třídě to taky tak dělají, jako ty, nebo se spolu baví?

C: Oni se spolu nejen že baví, oni spolu křičí a běhají po třídě a dělají nevhodné věci. Ale já už to nikomu neříkám, i když tím jasně porušuji školní řád. Jak už jsem vám uvedl, já jsem to dřív říkal třídní učitelce a ta mi řekla, že je nevhodné to říkat. Nevhodné!

T: Aha a ty jsi říkal, že víš, že jeden ze spolužáků sleduje o přestávkách nevhodná videa. Jak jsi to zjistil?

C: Nejen jeden, ale ten nejčastěji a zjišťovat to nebylo třeba. On, když se na to dívá, tak kolem něj sedí ostatní kluci a velmi hlasitě a nevhodně to komentují, navíc mají zaplý zvuk velmi nahlas a je to, no přímo nechutné. A to nejsem sám, komu se to nelíbí, protože jsem si všiml, že i některé holky ze třídy, vždycky, když si to zapne odchází na chodbu a jsou raději tam, než aby to ve třídě poslouchaly a byly toho svědky.

T: A ony to neřekly učitelce.

C: Nevím, určitě ne v mé přítomnosti, to bych to věděl.

T: Dobře. A kdyby ses zamyslel a vzpomněl si na nějaký okamžik, který by sis rád se svou třídou, se svými spolužáky zopakoval.

C: Pravidelně probíhá celosvětová soutěž Klokán. To je soutěž v matematice. Tam se nejedná pouze o to, jak dobře umíte počítat, tam se zaměřují hlavně na logický úsudek. A já jsem v tom velmi dobrý. Nejlepší nejen ze třídy, ale vždy vyhrávám a jsem v dané věkové kategorii nejlepší ze školy. Abyste tomu rozuměla, to není rozdělené jen po třídách, ale soutěží mezi sebou i nižší ročníky s vyššími a já vždycky vyhraju. Vždycky!

T: Tak to ti gratuluji, to je skvělý úspěch, ale já myslela, na nějaký zážitek se spolužáky, že jste třeba něco podnikli, nebo zažili.

C: No vždyť. Pokaždé, když jsou výsledky sečteny a je jasné pořadí, tak se výsledky vyhláší v rozhlase, takže to slyší celá škola. To znáte, ne, jak je rozhlas ve škole. No, tak vždycky řeknou: „A v kategorii, to záleží, ve které jsem momentálně třídě, vyhrává, s počtem bodů, to je taky pokaždé jiné, Ctibor Navrátil. Pak vždycky učitel, který je přítomen na té hodině, kdy se to vyhláší, řekne, že je to naprosto skvělý výsledek a že mi gratuluje a celá třída, všichni, i ten Matěj tleskají a jsou na mě pyšní a jsou šťastní, že s nima chodím do třídy. To si každý rok rád zopakují, to je pořad a mám to moc rád, že

všichni ví, že já jsem nejlepší z nich a ze všech ze školy. Jenom je škoda, že to nebylo i v první třídě, tam to nebývá, ale já vím, že kdyby to bylo i tam, tak že bych to určitě vyhrál.

T: Aha, a máš pocit, že proto tě mají spolužáci rádi. Chodí za tebou třeba a gratulují ti, nebo se s tebou třeba ten den baví víc než jindy?

C: Určitě, protože se vždycky postaví a hodně dlouho tleskají, tak to by nedělali, kdyby mě neměli rádi.

T: A baví se s tebou víc než jindy?

C: Ne, to je vždycky už v hodině, to vyhlášení výsledků. To je vždycky na začátku první vyučovací hodiny.

T: A o přestávce ten den?

C: Ne. Ta je, jak už jsem ale říkal určená k jiným povinnostem.

T: Dobře. A když bych se tě zeptala, jestli se stalo něco s tvými spolužáky, na co bys nejraději zapomněl, tak co by to bylo?

C: No, jako něco nejhoršího?

T: Ano, něco nejhoršího.

C: Tak to by bylo asi tohle... nebo... já nevím. Já si nemůžu vybrat, protože to by mohly být dvě rozdílné situace, věci, a já nevím, která byla nejhorší.

T: Tak bys mi mohl popsat obě.

C: Tak dobře. Ale vážně teď nevím, co z toho bylo pro mě horší. Tak ta jedna situace byla taková, to se stalo tak, to bylo v šesté třídě. Já jsem šel do školy a od rána mě bolela hlava. Bylo ale jasné, že tam musím i tak jít, protože v ten den se v páté hodině psala pololetní písemná práce z angličtiny. Ještě jsem si ráno změřil teplotu a měl jsem jen 36,8 °C, tak z toho vyplynulo, že nejsem nemocný a ani nemohu nikoho nakazit, tak proto jsem mohl do školy jít. A jak mě, tak bolela ta hlava, tak jsem z toho byl i nervózní, jak se mi ta práce povede. A to se stalo o velké přestávce. Já jsem se potřeboval napít, vytáhl jsem si pití, já ho nosím v takové skleněné lahvi, to kvůli tomu, že ta se dá nejlépe vymýt a zbavit všech bakterií, dá se tak používat opakovaně, bez rizika plísní a jiných zhoubných bakterií. A jak jsem si tu láhev vytahoval, tak kolem mě běžel ve velké rychlosti ten Lukáš Ondruška, jak už jsem vám o něm říkal dříve. Ta láhev mi vypadla z ruky, a on, jak běžel rychle, tak na ni stoupl, uklouzl a spadl na ni a ta láhev se rozbila... Rozbila... Všude kolem ní byla vylitá voda a na kluzké podlaze střepy. Jak to viděli spolužáci, tak začali...bylo toho najednou moc, křičeli, smáli se, některé holky i tak vysoce ječely. Bylo toho moc, mě bolela hlava a já, já jsem taky začal křičet, a pak jsem toho Lukáše praštil a pak víc, když ležel na té

zemi. A namočily se mi kalhoty, jak tam byla ta voda. On mě taky praštil a všichni hlasitě křičeli a pak...pak přišel učitel, já ho neznám, on měl asi dozor na chodbě, tak tam přišel a odvedl nás k ředitelce. Ředitelce...to se nedělá, já to vím, ale bolela mě hlava a kdyby Lukáš, ten Lukáš dělal, co se má o přestávce dělat, tak by se nic z toho nestalo. Ještě volali mamce a ta si pro mě přišla do školy a já už jsem nemohl napsat tu pololetní práci do angličtiny...

T: A jaké bylo jít druhý den do školy po tom všem?

C: Dobré, protože mamka domluvila s učitelkou na angličtiny, že když přijdu na sedm hodin do školy, tak si to můžu dopsat. Tak to jsem byl rád.

T: Aha. A jaká byla ta druhá situace?

C: Můžu si chvíli odpočinout, já to potřebuji.

T: Určitě.

Rozhovor znovu navazuje po asi půl hodině.

C: Tak už to můžu říct. Víte, pro mě je náročné vůbec tady být a vy se ptáte na takové věci. Já jsem nemyslel, že to bude tak nepříjemné.

T: Jestli je to pro tebe tak náročné, tak není nutné, abys mi na to odpovídal. Důležitější pro mě je, že budeš v klidu a v pořádku.

C: Už je to dobré, už jsem si odpočinul, tak to můžu říct. Já jsem nevěděl, jestli si budu moct odpočinout. To já někdy potřebuji.

T: To každý. Tak kdyby sis potřeboval znovu odpočinout, tak řekni. Nebo kdybys nechtěl o něčem mluvit, tak to není problém, klidně to můžeš říct a nebudeme se o tom bavit.

C: Dobře. Teď to ale řeknu, už jsem v pořádku. To se stalo v sedmé třídě. Na začátku sedmé třídy. Já jsem byl nemocný, měl jsem angínu. Velmi mě bolelo v krku, nemohl jsem jíst a měl jsem tři dny vysoké horečky, až přes 39°C. Následkem té nemoci jsem byl oslaben a nemohl jsem ani chodit do školy a ani jsem se nemohl řádně připravovat, učit se a dělat si úkoly. Když jsem pak šel do školy, měl jsem už sice všechno hotové, ale byl jsem stále oslaben. Ten den jsem byl už čtvrtý den ve škole po nemoci, byl to čtvrtek. V matematice vysvětlovala paní učitelka nové učivo a já, asi to muselo být tím oslabením, jsem asi nedával pozor. Ona to vždy dělá tak, že to nejdříve vysvětlí a potom vyvolá někoho ze třídy, ať si to jde vyzkoušet a vypočítat na tabuli nějaké zadané příklady. Vyvolala dvě holky, to vím, ale jak jsem nedával pozor, následkem oslabení po nemoci, tak si ani nepamatuji, které to byly, ale vím, že byly dvě a že to byly holky. A potom, až ony to měly vypočítané, tak vyvolala mě. A já jsem šel k tabuli a já, jak jsem tam šel, tak jsem zjistil, že to nebudu umět vypočítat. Že to neumím. Že jsem nedával pozor, když je

nové učivo, a tak to nevím. Nevím!... Když jsem tam teda přišel, nedokázal jsem se řádně omluvit, a tak jsem tam stál a nevěděl sem, co mám dělat. Ani jak mám počítat, ani co mám vlastně dělat. A to bylo hrozné. Všichni se na mě dívali a učitelka řekla: „No tak začni.“ A já jsem začal...já jsem to tak nechtěl, ale já jsem nevěděl...já jsem začal brečet. Brečet a stát... Najednou se začali všichni smát! Já jsem byl ale oslaben po vážné nemoci! Já jsem za to nemohl. Tak už jsem nevěděl, co mám dělat a už jsem ani neslyšel. Nic... Jenom jsem věděl, že nutně potřebuji jít na záchod, mě se chtělo moc na záchod, na WC. A tak...já vím, že to se nemá, ale já jsem za to nemohl, tak já...šel jsem na ten záchod a ani jsem se nezeptal.

T: A co bylo dál?

C: To si zase pro mě mamka přišla do školy.

T: A na druhý den, jak se ti šlo zpět do třídy?

C: To byl pátek, a to jsme neměli matematiku a já jsem se pak všechno přes víkend doučil.

T: Ano. Já myslela, jak ti bylo ten den ve třídě, když jsi věděl, že se to den před tím spolužáci smáli?

C: Tak normálně. To už byl pátek a oni se mi už nesmáli a já jsem věděl, že se to doučím.

T: A je podle tebe ve vaší třídě, v kolektivu něco, co by se dalo změnit?

C: Změna je nutná. Změna je základem pokroku.

T: A co by to bylo u vás v kolektivu třídy?

C: Tak především by se měl změnit Matěj. To by prospělo všem a pak taky Lukáš.

T: A jak by se měli změnit?

C: Každý jinak. U Matěje by bylo dobré, kdyby se naučil být samostatný, tak aby bylo možné, aby si v budoucnosti našel práci. On by vůbec, podle mého názoru, měl změnit školu a měl by jít na praktickou školu, aby ho tam naučili věci, které jsou praktické a k životu důležité, protože takto není možné, aby on dál existoval. On se potřebuje změnit. No a Lukáš, když o tom tak přemýšlím, tak nejlepší změnou by bylo, kdyby šel také na nějaký jiný typ školy. Ale nevím, jestli taková škola je. No tak asi by musel jít do nějakého pastřáku a tam by ho naučili, jak se musí chovat. Protože to on potřebuje. On, jak je takový, jak už jsem říkal, já vím že on za to nemůže, ale jak on je hloupý, tak je třeba, aby mu to někde pořádně vysvětlili, že takto se chovat nemůže. Že to není vhodné.

T: Dobře. A představ si, že bys byl někým jiným z vaší třídy. Bylo by něco, co bys udělal v jeho roli sám pro sebe.

C: To je těžké, ale já rozumím, na co se ptáte, ale je to těžké. Já nechci být někdo jiný... ale možná...kdyby to bylo možné, tak já bych byl na chvíli Karlem. On je v naší třídě

předseda. On je takový důležitý. Já bych byl Karel a já bych řekl, já bych zakázal, aby byl ve třídě o přestávce někdo jiný, než já. A já bych měl každou přestávku klid. Tak to bych si přál.

T: A jaká by byla podle tebe ideální třída?

C: Nebylo by tam tolik žáků. Nás je ve třídě 27 a to je moc. To je potom zvýšený hluk a moc lidí na jednom místě a pak taky není moc prostoru pro to, aby se učitelé věnovali někomu individuálně... Individuálně. Tak ne, tak ne. Ideální by bylo, kdyby byla třída a ta by byla jen moje. Já bych tam byl sám a učitelé by se mi věnovali a já bych se mohl klidně učit a na všechno soustředit a nebyl bych rušen.

T: A nebylo by ti tam smutno?

C: Já bych byl tak šťastný. To bych si hodně přál. Ale já vím, že by to i šlo. No, ale je to upřímně tak, že moje mamka na to nemá dostatek peněz a taky ona na to nemá ani předpoklady. Já bych mohl mít i domácí vzdělávání, jako že bych ani do školy nechodil a učil se z domu. Já s tím mám zkušenost. Já s tím mám velmi dobrou zkušenost. To bylo, když byly zavřené školy a byl covid. To jsem byl rád. Mohl jsem být doma a nechodit do školy. Naše škola měla, ale to měli všechny školy, online výuku a bylo tam i hodně samostudia, to mě bavilo. Mohl jsem si dělat spoustu věcí samostatně a když bylo online vyučování, tak jsem se vždy oblékl a upravil a umyl. My jsme museli mít zaplé kamery, ale mikrofon měla zaplý jen učitelka anebo ten, kdo byl vyvolaný. A byl klid.

T: Z toho usuzuji, že ti asi hodně vadí, když je ve třídě hluk.

C: Asi ano, mě to vždycky ruší a nemohu se řádně soustředit a je toho na mě moc... A už jsem zase unavený, byl bych rád, kdybych už mohl jít. Bylo by to možné?

T: Samozřejmě. Děkuji ti, že jsi mi věnoval čas a že jsi to se mnou vydržel.

C: No, tak na shledanou.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA PRÁCE S TEXTEM

1 T: Tak jestli je tak chytrý, tak si možná najde takovou práci, kde uplatní spíš své vědomosti než zručnost.

2 C: (hlasitě se tomu směje) Vy jste taky myslím taková chytrá, ale já vás omlouvám, protože vím, že vy ho neznáte. To totiž ještě není o něm všechno, co bych vám mohl říct.

3 T: A můžeš ještě něco říct?

4 C: Takže zaprvé, musíte si uvědomit, že on je takový, že ani nemá žádné kamarády. Prostě se s ním ano nikdo nebaví, jaký on je. A hlavně je k tomu všemu ještě na sebe velmi pyšný. On stále a rád vypráví, jak je členem Mensy... Víte, co to je?

6 T: Ano, vím.

7 C: To je prý taková společnost, která shromažďuje lidi, kteří mají vysoké IQ. Ale nejen že vysoké, ale že nejvyšší. A to on si myslí, a všude říká a učitelé o něm říkají, nebo si to alespoň

8 určite myslí, že má takové nejvyšší IQ. (hlasite se tomu smeje) i vatej...nejvyšší IQ! Tak bych byl k vám teda zcela upřímný, já si myslím, že je to úplný debil. K čemu jim to jako je, že si ho

9 vzali do takového klubu, když on je ale úplně k ničemu. Pochopte, že on vážně nic neumí, ani si neumí zavázat tkaničky a musí nosit jen boty na suchý zip, aby byl schopen si je obout. Tak

10 k čemu jim tam je! K čemu je, ať mi někdo vysvětlí, k čemu je takový klub! Já bych taky určitě mohl být v klubu Mensa, kdybych si chtěl udělat ty jejich testy. Ale já tam ani nepůjdu, já to ani nemám nejmenší chuť zkusit. Já nechci, odmítám být ve stejném klubu jako Matěj. A jaký

11 mám k tomu důvod? Zcela jednoduchý! Já totiž, na rozdíl od Matěje, jsem opravdu

12 inteligentní a mám opravdu vysoké, nejvyšší IQ a to ještě s tím rozdílem, že toho umím

daleko víc než on. Já si umím udělat i jídlo, já i vařím. Vážně. To mi můžete věřit. Já jsem na to velmi šikovný, a nejen na to. Já umím i řezat dřevo třeba. Vážně, já jsem i velmi zručný, na

13 to se klidně můžete zeptat mojí mamky. Ona vám určitě potvrdí všechno, co vám tady říkám.

14 T: Já nemám důvod ti to nevěřit...

15 C: Tak vidíte. Ale jak už jsem uvedl, já vím, že kdybych chtěl, mohl bych být taky v klubu Mensa. A Matěj je ten důvod, proč tam nechci být a nebudu.

16 T: Dobře. A je ještě někdo jiný ve tvé třídě, kdo tě, jak ty říkáš obtěžuje?

Spoločení

- C15 ~~Bežné~~
- C17 Stabilita truda
- C19 Ja zústať
- C11 Težko si zvyknúť
- C114 Preto jsem spokojen
- C116 Kim je na to
- C24 Já sám rozumím, y něne
- C26 Smazem se
- C27 Možná jim něco je
- C28 Je to špat
- C210 Tady selhal
- C214 Vždy bude zvlášť
- C216 Chytal se do věcí
- C34 Něco s ní nešlo
- C35 Těší se a chytí
- C63 Test to odhalí
- C66 Kamradství na nástěnce
- C612 S kamarádem se nechtěl
- C616 Od tohoto nejsem
- C71 Nevhodná spolek
- C74 Je to ~~u~~ nechutné
- C76 U tom nejsem sám
- C710 Vždy vítěz
- C716 Jisté že má napl
- C83 Mají na vědomí
- ~~C91 Těch to sde~~
- C92 Kniha jsem taký
- C99 Pověz
- C94 Může za to on
- C108 Smíli se mi

- C37 Taž to učíte ho
- C39 Dospělí
- C310 Kde je on jak nebudu
- C311 Já jsem ten lepší
- C315 Může za to on
- C41 Nesouděnlivý vespět
- C42 Bez vězňů hrozně
- C45 Naučit se
- C47 Vážně provázet
- C48 Smíli mi
- C49 Tamševí šel
- C414 Plynulá práce
- C51 Pravidla musí být
- C52 Já na tom trudu
- C53 Nevhodná skvělý
- C58 Pravidla je pravidlo
- C510 Pravidla nos chudí
- C111 At' jsou jini
- C113 Přej s ní
- C115 Pstať ho nand
- C116 Já chci zít
- C112 Malo místa
- C113 Třeba je pro mě
- C116 Samota je šitost
- C117 Znovu covid
- C124 Já ticho

- Proč tam jsem
- Já - zvládn
- Proč neabsténovat
- Tak to vidím já
- Proč je můj kamarád
- Jsem nejlepší

PŘÍLOHA P III. VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Prožívání vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem

Svým podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

1. Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce s názvem Prožívání vztahů v kolektivu třídy u adolescentů s Aspergerovým syndromem. ANO/NE
2. Bylo mi sděleno, jakých témat se bude rozhovor týkat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku. ANO/NE
3. Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná komisi u obhajoby diplomové práce a úryvky citované v textu práce, budou volně dostupné online. ANO/NE
4. Souhlasím s tím, že transkripce rozhovoru bude přílohou diplomové práce a bude tak volně dostupná online. ANO/NE
5. Byl/a jsem seznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a. ANO/NE
6. Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána. ANO/NE

Datum:

Podpis zákonného zástupce:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

