

ŠIKANA ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

BULLYING AND PUPILS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Jana Nováková

Abstrakt

Téma příspěvku je šikana žáků s poruchou autistického, které je aktuální tím, že se počet žáků s poruchou autistického spektra (PAS), kteří jsou vzděláváni v třídách běžných škol, zvyšuje. Současné výzkumy naznačují, že takoví žáci jsou snadným terčem šikany, což demonstrujeme kvalitativním setřením - kazuistikou chlapce s Aspergerovým syndromem/vysoce funkčním autismem doplněnou sociometrickým setřením ve třídě, kterou navštěvuje.

***Klíčová slova:** Aspergerův syndrom, vysoce funkční autismus, porucha autistického spektra, žák, inkluzivní vzdělávání, šikana*

Abstract

The topic of the article is bullying and pupils with autism spectrum disorder (ASD). This theme is important, because the number of students with autism spectrum disorders (ASD) being educated in regular classrooms is increasing. Actual research suggests that such pupils make easy targets for bullies. It is demonstrated on a qualitative investigation – case study focused on a boy with Asperger syndrome/high functioning autism. Research is completed social network method of classroom, that included this pupil.

***Key words:** Asperger syndrome, high functioning autism, autism spectrum disorder, pupil, inclusive education, bullying*

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Zájem o poruchy autistického spektra (PAS) se v posledních letech výrazně zvýšil jak mezi nejširší veřejností (Wing, L. 2005), tak mezi odborníky, což se odráží v oblasti výzkumů (Volkmar, F. R., State, M., Klin, A. 2009). Nemalou roli v tomto trendu hraje jistě vzrůstající výskyt této diagnózy. Aktuální zahraniční výzkum zjistil, že na 10 000 dětí připadá 70 dětí s PAS. Tedy přibližně 1 dítě ze 143 trpí PAS (Sarcino, J. et al. 2010). Ovšem poslední výzkumy přinášejí i vyšší prevalenci v závislosti na zemi, kde se výzkum realizoval: např. každý 1 dospělý (starší 16 let) ze 100 má ve Velké Británii PAS (Brugha, T. S. et al. 2011), v roce 2008 mělo v Utahu každé 1 osmileté dítě ze 77 PAS (Pinborough-Zimmerman, J. et al. 2011), v korejské studii uvádějí dokonce 1 dítě z 38 (Whiteley, P. 2011) a v USA odhadují, že 1 ze 70 chlapců má diagnostikován autismus (Autism Speaks 2012).

V České republice i jinde ve světě jsou v současné době v běžných školách vzděláváni zejména jedinci s Aspergerovým syndromem (AS)/vysoce funkčním autismem (VFA), a to zejména kvůli jejich IQ, které je v pásmu průměru nebo nadprůměru (srov. Vosmik, M., Bělohávková, L. 2010, Čadilová, V., Žampachová, Z. 2006, Bazalová, B. Srpková, J. in Bartoňová, M., Vítková, M. 2010).

Šikana jako specifický typ opakované agrese bývá projevem významněji a trvaleji narušených vztahů ve skupině (Vágnerová, M. 2005). Přesná definice šikany (v angl. „bullying“) neexistuje, ale můžeme za ni považovat „ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede

bránit. Obvykle mluvíme o šikaně tehdy, jde-li o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové, s hrozbou opakování“ (Říčan, P., Janošová, P. 2010, str. 21). Při šikanování jde o úmyslnou snahu získat psychologickou či společenskou převahu či moc nad jinými osobami prostřednictvím ubližování, hrozeb, výsměchu či zastrašování (Fontana, D. 2003).

Šikana je velmi rozmanitá, ale můžeme ji obecně rozdělit na přímou (působení bolesti, ponižující tělesná manipulace jako např. obnažování, poškozování a brání věcí, slovní napadání, zotročování) a nepřímou, která spočívá v sociální izolaci spolužáka (Říčan, P., Janošová, P. 2010). N. Dubin (2009, s. 110) hovoří o tzv. tiché šikaně, která „*má jediný účel, a to někoho vyloučit.*“ Podle M. Koláře (2001 srov. Říčan, P., Janošová, P. 2010) bychom hovořili o první z pěti stádií šikany tzv. *ostrakismu*, který se týká jedinců nejméně oblíbených a žáků neprestížních, kteří jsou v dětském kolektivu opomíjeni, odmítáni, izolováni. Ovšem nepřímá forma šikany se často kombinuje s přímou, ale začátek může být jak v přímé, tak nepřímé variantě. Šikana má gradující průběh a existuje jen plynulý přechod mezi nevinným škádlením a šikanou, proto je nutno zarazit ji včas (Říčan, P., Janošová, P. 2010 srov. Dubin, N. 2009).

Šikana může probíhat ve škole (nejčastěji o přestávkách) i mimo školu (např. cestou z a do školy). Nicméně většina šikanujícího chování probíhá mezi dětmi ze stejné třídy (Fontana, D. 2003 srov. Říčan, P., Janošová, P. 2010). V posledních letech se díky rozvoji nových technologií můžeme setkat také s tzv. *kyberšikanou*, tedy šikanou přes internet, kdy se o oběti zveřejňují nepravdivé, choulostivé či zesměšňující informace včetně obrazového materiálu (Říčan, P., Janošová, P. 2010).

2 ŠIKANA A ASPERGERŮV SYNDROM

Již H. Asperger v roce 1944 psal, že děti s AS jsou často šikanovány a odmítány svými spolužáky, jednoduše protože jsou jiné a zůstávají mimo dav (Attwood, T. 2007). Ačkoliv AS/VFA můžeme zařadit mezi „*skrytá postižení*“, neboť osoby s těmito problémy se nevyznačují žádnými viditelnými nápadnostmi, druzí si o nich často myslívají, že jsou „*divní, jiní, odlišní, zvláštní či výstřední*“, protože se při sociálním kontaktu nechovají zcela běžně, což z nich činí okamžitý terč (srov. Attwood, T. 2005, Humphrey, N. 2008, Preißmann, Ch. 2010). Potvrzení, že „*zvláštní*“ interpersonální chování žáků s AS/VFA je příčinným faktorem jejich sociálního odcizení a vyloučení přináší studie Graniza a kol. (2006 in Wainscot, J.J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., Williams, J.V. 2008). Negativní sociální zkušenosti (izolace a šikana) postihují ve zvýšeném riziku osoby s AS/VFA kvůli většině charakteristických rysů spojených s PAS, jako deficity v sociální komunikaci a interakci zejména s vrstevníky, prkenné mluvě, pohybové a společenské neobratnosti, stereotypnímu chování a zájmům, tendenci mít nízké sebevědomí, citlivosti na kritiku, sociální naivitě a důvěřivosti (Roekel, E., Scholte, R. H. J., Didden, R. 2010, Preißmann, Ch. 2010, Betts, S. W., Betts, D. E. 2007, Humphrey, N., Lewis, S. 2008, Barnard, J. Prior, A. Potter, D. 2000, Attwood, T. 2007).

Dalším důvodem, proč se děti s AS pravděpodobněji stávají cílem šikany je, že často aktivně vyhledávají a potřebují ticho a samotu např. na hřištích, neboť jsou duševně a emočně vyčerpaní. Ovšem jedním z primárních charakteristických rysů obětí šikany je samota (Attwood, T. 2007). Navíc potíže těchto jedinců mohou vést k tomu, že méně informují učitele o incidentech šikany, protože si neuvědomují, že dospělí o nich automaticky nevědí (Moore 2007 in Humphrey, N. 2008).

Zranitelnost a bezbrannost žáků a studentů s AS/VFA láká k posměchu a špatnému zacházení, a to zejména v druhé polovině školní docházky a na střední škole, kdy vzrůstá význam

sociálních kontaktů a sílí požadavky na sociální dovednosti (Boyd, B. 2011, Preißmann, Ch. 2010, Humphrey, N., Lewis, S. 2008, Barnard, J. Prior, A. Potter, D. 2000 srov. Wainscot, J. J. et al. 2008). Podle S. W. Betts a D. E. Betts (2007) jsou také žáci a studenti s AS/VFA často nepochopení a jejich nevhodné chování vede učitele k nahlížení na tyto studenty jako na svéhlavě agresivní a jako nepřijemné či rušivé u spolužáků (srov. Attwood, T. 2007).

2.1 Výzkumy problematiky šikany a PAS

Výzkumy týkající se šikany a PAS jsou teprve na počátku. Navíc se do současné doby tento výzkum zaměřoval převážně na žáky běžných škol, zatímco překvapivě malá pozornost byla věnována žákům se SVP, zejména s PAS. U dětí a dospívajících studentů se SVP byla rozpoznána vyšší pravděpodobnost výskytu šikany než u jiných žáků (Roekel, E., Scholte, R. H. J., Didden, R. 2010 srov. Humphrey, N. 2008, Humphrey, N., Lewis, S. 2008).

Nejčastěji uváděnými výsledky jsou výzkumy Lizy Little z let 2001 a 2002, které ukazují že, ve srovnání s intaktním obyvatelstvem existuje čtyřikrát vyšší pravděpodobnost, že se osoba s AS stane obětí šikany, a že až 75% dospívajících lidí s AS je obětí šikany a 94% je šikanováno během posledního roku (Roekel, E., Scholte, R. H. J., Didden, R. 2010 srov. Dubin, N. 2009, Attwood, T. 2007). Současně Nick Dubin (2009), který má Aspergerův syndrom a během svého života trpěl šikanou, upozorňuje na výzkumy Heinrechse z roku 2003, který zjistil, že 94% dětí s PAS zažívá opakovanou šikanu a studii Konstatntarease z roku 2005, jejíž výsledky udávají, že 22 z 22 osob s PAS ve věku 11 až 19 let bylo pravidelně šikanováno svými vrstevníky. Tato data signalizují, že šikana je problém dětí i dospívajících s PAS navštěvujících běžné, ale také speciální školy (Roekel, E., Scholte, R. H. J., Didden, R. 2010). K. Thorová (2006) uvádí, že podle Tamtama (2000) je šikanováno 64% dětí s PAS a že jde o poměrně častý jev i v České republice.

O tom, že šikanující chování není jen jednorázovou či ojedinělou záležitostí informuje i nedávný výzkum (Humphrey, N. 2008), kdy téměř všichni žáci s PAS z výzkumu udávali, že byli šikanováni na různých úrovních závažnosti a znepokojující byla alarmující pravidelnost této šikany. Současně L. Granizo a kol. (2006 in Wainscot, J. et al. 2008) zjistili, že všichni 15- 17 letí chlapci s AS/VFA uváděli, že byli denně slovně napadáni a sociálně vyloučeni svými vrstevníky, a to zejména během sociálního kontaktu o přestávkách a obědové pauze.

J. Barnard, A. Prior a D. Potter (2000, s. 9-10) uvádějí ukázkou rozhovoru s rodičem žáka s AS vzdělaného na běžné škole: „*Mému synovi je 13 let a trpí Aspergerovým syndromem. Navštěvuje druhý stupeň na velké škole, kde dobře smýšlí, ale překonávají i další problémy. Velmi trpí šikanováním, které je z velké části přehlíženo v naději, že samo vymizí. Když se ohradil, bylo snadnější, aby vyloučili jeho než vyloučit 5 - 6 rváčů.*“ Další ukázkou rozhovoru s rodičem již dospělého s PAS vypovídá o tom, že šikana se netýká pouze školního prostředí či dětí ve školním věku: „*Velmi touží žít ve společnosti, ale je tak společensky neobratný, že se mu vysmívají a dokonce na něho zaútočili během bílého dne na autobusové zastávce.*“ N. Humphrey, N. (2008, s. 43) uvádí výpověď samotného žáka s PAS: „*Lidi v mé třídě vědí o mém autismu, a proto si mě pravděpodobně ve škole dobírají.*“

Také podle J. J. Wainscota et al. (2008) studenti s AS/VFA ve srovnání s kontrolní skupinou intaktních studentů významně pravděpodobněji uváděli, že mají ve třídě vrstevníka, „*který je nemá rád*“ a že jsou šikanováni pravidelně, nejčastěji slovně a fyzicky a také „*ignoraci*“ (sociální exkluzi).

Nedávná studie E. Roekela, R. H. J. Scholteho a R. Diddena (2010) zkoumala prevalenci šikany (agresoři i oběti) mezi 230 dospívajícími (12-19 let) lidmi s PAS navštěvujícími speciální střední školy v Nizozemí. Zjistila poměr výskytu šikany 6 – 46%. Dále bylo zjištěno, že existuje velký rozpor mezi údaji o výskytu šikany ohlášenými učiteli na jedné

straně a vrstevníky a samotnými dospívajícími lidmi s PAS na straně druhé, kdy učitelé informují o vyšší prevalenci než zbývající respondenti. Údaje od jednotlivých respondentů prezentuje tabulka 1.

Agresori/oběti mezi žáky s PAS	učitelé	vrstevníci	žáci s PAS
mírná šikana (měsíčně)	46%	15%	19%
vážná šikana (týdně)	27%	4%	12%
mírná viktimizace (měsíčně)	30%	7%	17%
vážná viktimizace (týdně)	18%	0,4%	10%.

Tab. 1: Údaje o šikaně od jednotlivých kategorií respondentů

Nejpozoruhodnějším výsledkem výzkumu bylo, že učitelé uváděli daleko více obětí mezi studenty s PAS než dospívající lidé sami o sobě. Jejich vnímání šikany se významně neliší od vnímání dospívajících lidí z běžné populace. Ovšem čím více a často byli adolescenti s PAS šikanováni (označeni jako oběti učiteli a sebou samými), tím pravděpodobněji chybně interpretovali nešikanující situace jako šikanu. Tento fakt může být dán tím, že mohou zažívat četné záporné interakce a situace, a proto může být jejich vnímání zkreslené a interpretují neutrální nebo pozitivní situace více negativně. Další důležitý výsledek aktuální studie se týká falešných záporných chyb. Čím více a často dospívající lidé s PAS šikanovali a měli méně vyvinutou teorii mysli, tím více chybně vysvětlovali šikanující situace jako nešikanující chování (Roekel, E., Scholte, R. H. J., Didden, R. 2010).

Na rozdíl od předešlého výzkumu, studie G. Montese a J. S. Haltermana (2007) se nezabývala výskytem obětí mezi osobami s PAS a závažností šikany, ale zjišťovala prevalenci šikany mezi dětmi s PAS v USA a rizikové faktory pro šikanu mezi dětmi s PAS. Vzorek tvořilo 53 219 dětí (322 s PAS a téměř polovina z nich měla také ADHD/ADD) ve věku 6 - 17 let, kdy respondenty byly matky těchto dětí. Výzkumníci dospěli k závěrům, že děti s autismem a ADHD/ADD se zdají být ve zvýšeném riziku šikanujícího chování. Prevalence šikany mezi dětmi s autismem byla 44%, přičemž pro celý vzorek byla prevalence 24%, pro děti s ADHD/ADD 42%. Ovšem nejvyšší výskyt šikanujícího chování byl ve skupině dětí s PAS a ADHD/ADD, a to 60%. Dalšími rizikovými faktory mezi dětmi s PAS byly nízkopříjmová domácnost a mladší věk, ovšem ženské pohlaví riziko šikany snížilo. N. Dubin (2009, s. 120) potvrzuje závěry této studie, neboť uvádí, že „pokud se děti s AS chovají jako násilníci, pak patří mezi hyperaktivní typy.“

Obecně platí, že jsou osoby s PAS častěji obětí než iniciátory šikany (Boyd, B. 2011 srov. Dubin, N. 2009, Montes, G., Halterman, J. S. 2007), i když dva výše uvedené výzkumy dochází k rozdílným výsledkům. Podle N. Dubina (2009) se chování osob a AS někdy může jevit jako šikanující, neboť mají často silnou potřebu ovládat a řídit situaci, obzvláště jsou-li frustrováni, nervózní a úzkostní (což opět potvrzuje výše uvedený výzkum). Osoby s AS nešikanují z důvodu někoho ovládat či mít nad někým moc, ale pro kompenzaci přílišné úzkosti. Dalším důvodem může být to, že mají problém rozlišit, co je součástí jejich vnitřního světa a co se děje mimo nebo jim unikají souvislosti a z toho důvodu se mohou někdy chovat urážlivě. Zároveň mohou v situaci zareagovat spontánně, kdy snadno „vybuchnou“ a dají průchod vzteku, budit dojem násilníků.

Podle B. Boydové (2011 srov. Preißmann, Ch. 2010) bývá dítě s AS/VFA jako násilník snadno odhaleno a potrestáno. Je ovšem také snadnou obětí záměrných provokací a navádění k takovému chování. Dítě s AS se také může mylně považovat za oběť, pokud si chybně vyloží chování jiných lidí a nepřiměřeně reaguje. Zároveň někdy může neúmyslně provokovat ostatní, někdy i agresivním způsobem, což opět vede k šikaně. V každém případě bez ohledu na okolnosti šikanujícího chování žákovi či studentovi s AS/VFA šikana značně znepříjemňuje život.

Žáci s VFA/AS jsou si navzdory svým problémům s interpretací záměrů a pocitů druhých (deficit teorie mysli) vědomi odmítnutí, ignorace a šikany svými spolužáky (Reiter, S., Vitany, T. 2007). Podle Gildy Harvey (in Edmonds, G., Beardon, L. 2008) nejvýznamnějším důsledkem Aspergerova syndromu byla šikana a osamělost ve školním věku, které vedly v dospělosti k depresím. Praktickým důsledkem je podle této ženy s AS izolace. Šikana poškozuje sebedůvěru a sebejistotu žáků, důsledkem je, že se dítě uzavírá do sebe, chová se nepřátelsky, roste jeho úzkost a napětí, motivace k učení klesá, školní výkon se snižuje a vytváří se negativní postoj ke škole a vzdělávání (Boyd, B. 2011, Hájková, V., Strnadová, I. 2010 srov. Dubin, N. 2009, Preißmann, Ch. 2010, Humphrey, N. 2008).

T. Attwood (2007) upozorňuje, že žáci s AS jsou náchylnější k těmto důsledkům zejména také kvůli jejich značným potížím s porozuměním, proč by se někdo choval tímto způsobem a proč se stali právě oni terčem šikany. Psychologické důsledky budou pravděpodobně velmi dlouhodobé a významně přispívají ke klinické depresi, úzkostným poruchám a problémům s agresí. Hlavní způsob porozumění dospělých s AS, proč byli obětí šikany, jsou pokusy opakovat si tyto události ve svých myšlenkách. Tímto způsobem osoba s AS znovu zažívá negativní emoce a nemůže snadno zapomenout nebo uzavřít toto bezpráví.

3 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem empirického šetření bylo zjistit zkušenosti žáků s poruchou autistického spektra při vzdělávání v inkluzivní škole. Při výzkumném šetření jsme se v rozhovorech zaměřili na zkušenosti spojené se školou (srov. Bazalová, B., Nováková, J. 2011). V našem příspěvku se zaměříme na dílčí výsledky výzkumu, tedy zkušenosti jednoho žáka, které se tématicky a obsahově váží se školní šikanou.

Informanty kvalitativního šetření byl žák s Aspergerovým syndromem (AS), který je individuálně integrován v 7. třídě běžné základní školy v městě Brně, a jeho matka. Výzkum byl realizován technikou polostrukturovaného rozhovoru s žákem s Aspergerovým syndromem a volného rozhovoru s matkou žáka. Jako doplňující byly použity parciální metody - pozorování při rozhovoru (terénní poznámky o prostředí, situaci, chování, postřehy) a postupné dotazování. Pro fixaci kvalitativních dat byl zvolen audiozáznam a terénní poznámky. Veškeré získané údaje od informantů byly podrobeny analýze.

Rozhovor byl realizován v domově žáka za přítomnosti rodiče (matky), která měla možnost odpověď svého dítěte doplnit, vysvětlit či okomentovat. Po neformálním úvodu, ve kterém byl žákovi s AS vysvětlen důvod naší přítomnosti, mu bylo sděleno, že pokud mu bude jakákoliv otázka nepříjemná, nemusí na ni odpovídat. Na závěr byl s rodiči veden neformální rozhovor, jež zjišťoval podrobnosti ze života žáka s AS ve vztahu k výzkumu.

Jako doplňkovou metodu jsme využili dotazníkového sociometrického šetření, kterým jsme zjišťovali a analyzovali sociopreferenční vztahy spolužáků s žákem s AS. Sociometrie byla pro nás cenným nástrojem, neboť nám poskytla dvojí informace – jak Lukáš hodnotí a preferuje své vrstevníky a jak žáka s AS hodnotí a preferují jeho spolužáci.

3.1 Kazuistická studie

I. ZÁKLADNÍ ÚDAJE		
Jméno: Lukáš	Věk: 14 let	Bydliště: Brno
Diagnostika a diagnóza:		
První projevy autismu se jevíly zřejmé až po nástupu do první třídy. Lukáš měl ve škole dle rodiče „velké problémy“ a tak hledali pomoc u různých odborníků (psycholog, psychiatr,		

logoped), ale do jeho 10 let Aspergerův syndrom nebyl rozpoznán. Až učitelka ve třetí třídě ho zaslala do speciálně pedagogického centra pro žáky s poruchou autistického spektra, kde mu byl AS diagnostikován.

Konečná diagnóza:

Aspergerův syndrom, dyslalie, balbuties

II. RODINNÁ ANAMNÉZA

Chlapec vyrůstá v úplné funkční rodině v rodinném domě. Má mladšího sourozence (bratra). Matka je učitelkou na základní škole, kterou Lukáš původně navštěvoval.

III. OSOBNÍ ANAMNÉZA

Zdravotní anamnéza: Porod proběhl bez komplikací a chlapec neprodělal žádné závažné somatické onemocnění.

Vývojová anamnéza:

V psychomotorickém vývoji byla od dětství patrná motorická neobratnost (i větší úrazovost), potíže s jemnou motorikou a nástup řeči byl pomalejší. V přijímání podnětů je spíše pasivní, raději se zapojuje jako divák, reakce na podněty bývá někdy přehnaná. Od nástupu do školy trpí poruchou soustředění, často není schopen vnímat výklad učitele. Často upadá do stavu apatie, velmi aktivně se však staví k věcem, o které má zájem a umí se v nich úspěšně zdokonalovat. Od raného dětství je chlapec přecitlivělý, silně fixovaný na matku, velmi uzavřený s nechtíví se zapojovat do kolektivu vrstevníků a hledat si kamarády. Velmi mu však záleží na bratrovi, projevuje od raného dětství péči o členy rodiny, je laskavý a soucitný.

Školská anamnéza:

Lukáš navštěvoval běžnou mateřskou školu i základní školu v místě svého bydliště, na které učila i jeho matka. Na původní základní škole měl Lukáš velké problémy. Až na podnět třídní učitelky ve třetí třídě mu byl diagnostikován AS.

Na téma šikany matka uvedla příklad: „*Odvádím třídu na oběd a vidím, jak ho tam mlátí skupina dětí. Prostě to nikdo neuhlídá...no, celá třída na něj. Nebo babička šla pro něj do družiny a družinářka se někde zapovídala a děcka tam vzadu a kamenovaly ho. Házely po měn šutry. Babička mi to referovala a mě bylo úplně zle.*“

Z důvodu nespolupráce školy (zřízení funkce asistenta pedagoga) a popsané šikany žák navštěvoval 4. ročník již v současné ZŠ, kterou matka vyhledala, ale která není v místě bydliště. Lukáš byl v 5. ročníku také kombinovaně integrován, ale tento způsob vzdělávání mu nevyhovoval: *Já jsem se ani nemohl kamarádit s těma klukama, protože jsem tam byl takovej zneprátenej ten jeden rok. V té 5. B si na mě ty děcka vůbec nezvykaly, pak mě tam mlátily v té třídě, že mě neměli moc v lásce*“. Prvního půl roku měl v 6. třídě opětovné vrstevnické problémy (šikana), než byl přidělen asistent pedagoga.

IV. STATUS PRAESENS

Aktuální osobnostní profil:

Mezi Lukášovy zájmy patří počítač, sledování televize, jeho pes, historie, dopravní prostředky a zájem o kinematografii. Stále má poněkud výstřední infantilní chování, nápadný smích a také pohybový neklid. Stěží navazuje kontakty, nejeví o ostatní zájem, nemá žádné kamarády ve škole ani mimo ni. Navštěvuje 7. třídu (třída pro žáky se specifickými poruchami učení) a prospěchově Lukáš ve třídě vyčnívá. V pololetí měl vyznamenání. Matka uváděla, že se synovo vzdělávání stabilizovalo a „*konečně si připadá jako normální rodič*“. Je spokojená, že jejího syna již nešikají a myslí si, že je to tím, že si děti na něj zvykly a „berou ho“: „*Dokonce byl na výletě ted' s nimi a pan učitel říkal, že to bylo fajn*“. Zároveň si myslí, že si na něj zvykli i učitelé.

Popis problému:

Chlapec zaujal generalizovaný negativní postoj ke škole. Příkladem může být také úryvek Lukášovy odpovědi: „*Mně tam vadí celá škola, učitelé. Ale fakt nekecám..... Mně v té škole nic moc nebaví.*“ Zároveň touží po návratu do původní školy. Lukáš chodí do současné školy nerad, ale nedokázal odpovědět, zda do předešlé školy v místě bydliště chodil raději: „*V této se cítím jako takový cizinec. Vůbec se mi tam nelíbí. Tady jsem se cítil jako doma, tady ve (název školy). Ale tam spíš ne.*“ Matka se domnívá, že Lukáš se chce vrátit, protože na škole učila, měl v ní oporu a patrně už také zapomněl na šikanu, se kterou se potýkal.

Chlapec dospívá do věku, kdy roste i potřeba kontaktu s vrstevníky a sociálních vztahů, ale vztahy jsou narušeny. Sám tuto skutečnost potvrdil Lukáš výrokem, že „*už mi to jedno není*“, ale že je to těžké. Je jen obtížné stanovit, zda první projevil Lukáš negativní postoj ke spolužákům a následně spolužáci k němu či naopak. I když netouží po kamarádovi, chce uznání a stejná práva (uznávání jeho názoru).

Jeho snaha o zapojení se do dění skupiny pravděpodobně není vrstevníky správně chápána. Velmi silně prožívá, že je spolužáky odmítán, ale sám zároveň nejví o ostatní zájem a nemá žádné kamarády. Lukáš řekl: „*oni mě nemají moc v lásce, tak já je taky nemám. Oni se mnou taky nevychází.*“ Ovšem bylo patrné, že snahu o zapojení do kolektivu projevuje: „*Když se chci zapojit do nějakého hovoru, tak mi říknou, že se mnou nemluví. Tady ve (název školy) to bylo úplně jiné. Já jsem třeba něco řekl, oni mi vysvětlili, že je to úplně jiný rozhovor a nechali mě být. Tady na té (název současné školy) říknou jako..., přerušej mě v půlce věty a říknou, že je to nezajímá, že je to jejich rozhovor.... Můj názor je tolik nezajímá. Ignorujou ho, když ho řeknu.*“

Lukáš si je odmítání vrstevníky vědom a současně stále hledá důvody tohoto odmítání a šikany, pro které má své vlastní vysvětlení. Domnívá se, že ho spolužáci nemají rádi kvůli jeho problémům v tělesné výchově (kopaná) nebo z důvodu, že nepochází z místa školy, o kterém následně má méně informací než spolužáci. Problémy na předešlé škole si vysvětluje neúčastí na výletech: „*Já vím, proč se mnou nevycházel na té předešlé. Protože tam spolu jezdili na výlety a školy v přírodě, bavili se a já nejezdil, že oni mě brali, že se s nimi nechci kamarádit a přátelit*“ či neustálými přechody při kombinované formě integrace, kdy nezapadl ani do jedné ze tříd.

V. DOPORUČENÍ A PROGNOZA

Vzhledem k dobrému prospěchu a počínajícímu zájmu o vrstevníky by bylo velmi vhodné žáka s AS (Lukáše) zapojovat do skupinové práce ve třídě a povzbuzovat ho k častějšímu a pravidelnějšímu kontaktu. Současně se ve vzdělávání zaměřit na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí s důrazem na dovednosti, jak se zapojit do kolektivu. V kolektivních činnostech dávat také příležitost žákovi s AS, aby zažil úspěch, prokázal své silné stránky a zamezit tak globálnímu negativnímu postoji žáka ke škole a současně negativnímu postoji spolužáků k žákovi s AS. Bylo by velmi vhodné najít také nějaký volnočasový kroužek, kde by Lukáš potkal vrstevníky s podobnými zájmy.

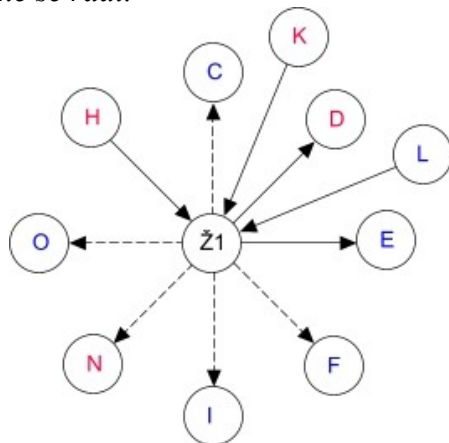
Zlepšení v těchto kompetencích s postupujícím pozitivním trendem při kompenzaci a perspektivním školním prospěchem je možné předpokládat změnu přístupu ke školnímu vzdělávání při vzájemné úzké spolupráci všech zúčastněných.

3.2 Výsledky sociometrického šetření

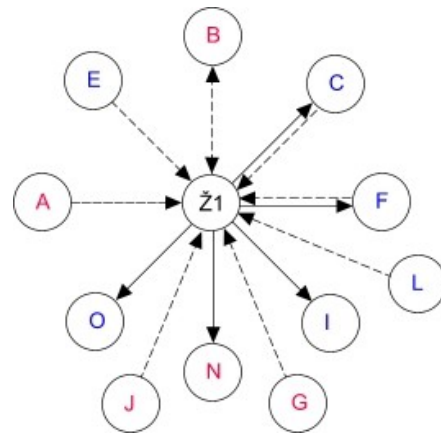
Komplexní informaci o celé třídě, kterou Lukáš navštěvuje, jsme získali sociometrickým šetřením. Na základě kvalitativní analýzy můžeme konstatovat, že Lukáš je svou třídou převážně odmítán (převažovaly jednosměrné záporné volby), ale i on sám se z kolektivu

pravděpodobně vyčleňuje (např. volný čas nechce trávit s nikým, nikoho by nevybral do své skupiny pro společnou práci apod.). Na tuto skutečnost můžeme ale usuzovat zejména podle jeho převážně negativních výběrů a zvláště pak ze zdůvodnění motivace výběrů žákyň K a G, které uvedly, že Lukáš se s ostatními „nebaví“ (viz. níže).

Spolužáci nemají s Lukášem (Ž1) konflikty (viz. Graf 1), nebyl nikým označen za problémového, ale naopak si 3 spolužáci myslí, že je s ním nejméně problémů. Ovšem současně je hodnocen v položkách vztahujících se k veřejnému mínění, kdo je ve třídě nejoblíbenější nebo nejméně oblíben, jako nejméně oblíbený žák ve třídě, což znázorňuje Graf 2. Ovšem žákyň G napsala o Lukášovi: „Nevím to jistě, ale je mi líto, že se s náma venku nebaví.“ Velice pozitivně vyzněla také motivace výběru nejoblíbenější žákyň K, která uvedla: „Podle mě jsme všichni oblíbení, protože jako celek jsme víc jako jeden jedinec a máme se rádi.“



Graf 1: Sociogram problémovosti



Graf 2: Sociogram oblíbenosti

4 ZÁVĚR

Je velmi důležité, aby všichni žáci získali pozitivní zkušenosti se školou, neboť je místem, kde 85% myšlení většiny dětí zabírají společenské vztahy s vrstevníky. U žáků s AS/VFA je tedy vážné nebezpečí, že většina jejich myšlení se bude zabývat negativními pocity a zážitky, jako selhání, odmítání, ponižování, špatné zacházení či šikana. Čímž se u žáka může snadno vytvořit negativní postoj ke škole, učení i k vrstevníkům (Boyd, B. 2011). Výsledky, které prezentovaný výzkum přinesl, potvrzují informace z literatury, že žáci s PAS jsou ve zvýšeném riziku odmítnutí svými vrstevníky, i když v případě zkoumaného žáka s AS se jednalo také o vlastní vyčleňování ze skupiny spolužáků.

Ačkoli je většina osob s Aspergerovým syndromem motivována k sociální interakci, zůstávají stále ve velké míře izolováni (Woodbury-Smith, M. R., Volkmar, F. R. 2009). Někteří učitelé a pracovníci si mohou práci usnadňovat tvrzením, že dítě s AS je nešťastnější samo. Ovšem svědectví a výpovědi těchto osob i výzkumy dokazují, že tento názor nereprezentuje přání a potřeby takto postižených (Howlin, P. 2005). Současně šikana velmi často vyvěrá z malé informovanosti, mnohdy nevědomosti, o problémech žáka s PAS. Je velmi zásadní, aby učitel žákům jeho potíže vhodně vysvětlil jako „sociální handicap“, diskutoval s nimi, poskytl rady, jak mu mohou pomoci a zdůraznil jeho nadání (srov. Thorová, K. 2006, Dubin, N. 2009). Spolužák s AS pravděpodobně získá větší podporu svého okolí, jestliže budou spolužáci vědět, že má vrozený handicap, za který nemůže, ovšem toto odhalení může současně vést i k větší izolaci (přehlížení) (Dubin, N. 2009). Vztahy žáků s AS/VFA s jejich vrstevníky mohou být obojím: bariérou i mostem k jejich úspěšné inkluzi (Hunphrey, N. 2008).

Použitá literatura

1. ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
2. ATTWOOD, T. *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publisher, 2007. ISBN 978-1-84642-559-2.
3. AUTISM SPEAKS. *What Is Autism?* [online]. c2012 [cit. 23. 2. 2012]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.autismspeaks.org/what-autism>>.
4. BARNARD, J. PRIOR, A. POTTER, D. *Inclusion and autism: is it working?* London: National Autistic Society, 2000. ISBN 1-899280-36-7.
5. BAZALOVÁ, B., NOVÁKOVÁ, J. Zkušenosti žáků s poruchou autistického spektra s inkluzivním vzděláváním. In KLENKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 261-270. ISBN 978-80-210-5731-9.
6. BAZALOVÁ, B., SRBKOVÁ, J. Žáci s autismem a inkluze: je to možné? In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách české školy. Inclusive Education in Current Czech School*. Brno: MU, 2010, s. 307-314. ISBN 978-80-210-5383-0.
7. BETTS, S.W., BETTS, D. E. *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom. Advice and Strategies for Teachers*. London: JKP, 2007. ISBN 978-1-84310-840-5.
8. BOYD, B. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-834-0.
9. BRUGHA, S.T., MCMANUS, S., PANKART, J., ŠCOTY, F., PARDON, S., SMITH, J., BEBBINGTON, P., JENKINS, R., MELTZER, H. Epidemiology of Autism Spectrum Disorders in Adults in the Community in England. *Archives Of General Psychiatry*. 2011, roč. 68, č. 5, s. 459-465. ISSN 1538-3636.
10. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-20-8.
11. DUBIN, M. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0.
12. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
13. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
14. HARVEY, G. Relationships for People with AS: How to Help People Understand. In EDMONDS, G., BEARDON, L. (ed.) *Asperger Syndrome and Social Relationships. Adults Speak Out about Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers: 2008, s. 41-48. ISBN 978-1-84310-647-0.
15. HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých: Cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.
16. HUMPHREY, N. Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*. 2008, roč. 23, č. 1, s. 41- 47. ISSN 1467-9604.
17. HUMPHREY, N., LEWIS, S. What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2008, roč. 8, č. 3, s. 132–140. ISSN 1471-3802.
18. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
19. MONTES, G., HALTERMAN, J. S. Bullying among Children with Autism and the Influence of Comorbidity with ADHD: A Population-Based Study. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal Of The Ambulatory Pediatric Association*. 2007, roč. 7, č. 3, s. 253-257. ISSN 1530-1567.
20. PINBOROUGH-ZIMMERMAN, J., BAKIAN, A.V, FOMBONNE, E., BILDER, D., TAYLOR, J., McMAHON, W. M. Changes in the Administrative Prevalence of

- Autism Spectrum Disorders: Contribution of Special Education and Health from 2002-2008. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2011. ISSN 1573-3432.
21. PREIßMANN, CH. *Život s Aspergerovým syndromem: průvodce psychoterapií*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-688-9.
 22. REITER, S., VITANY, T. The inclusion of Pupils with Autism: The effect of an intervention program on regular pupil burnout, attitude and quality of mediation. *The International Journal of Research and Practice*. 2007, roč. 11, č. 4, s. 321-333. ISSN 1362-3613.
 23. ROEKEL, E., SCHOLTE, R.H.J., DIDDEN, R. Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010, roč. 40, č. 1, s. 63–73. ISSN1573-3432.
 24. ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
 25. SARCINO, J., NOSEWORTHY, J., STEIMAN, M., REISINGER, L., FOMBONNE, E. Diagnostic and Assessment Issues in Autism Surveillance and Prevalence. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2010, roč. 22, č. 4, s. 317-330. ISSN 1573-3580.
 26. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
 27. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
 28. VOLKMAR, F. R., STATE, M., KLIN, A. Autism and autism spectrum disorders: diagnostic issues for the coming decade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2009, č. 50, s. 108–115. ISSN 1469-7610.
 29. VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
 30. WAINSCOT, J. J., NAYLOR, P., SUTCLIFFE, P., TANTAM, D., WILLIAMS, J.V. 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*. 2008, roč. 8, č. 1, s. 25-38. ISSN 1577-7057.
 31. WHITELEY, P. *The South Korean study (2011)* [online]. [cit. 18. 5. 2011]. Dostupný na World Wide Web: <<http://questioning-answers.blogspot.com/2011/05/south-korean-study.html>>.
 32. WING, L. Reflections on Opening Pandora's Box. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2005, roč. 35, č. 2, s. 197 – 203. ISSN 0162-3257.
 33. WOODBURY-SMITH, M. R., VOLKMAR, F. R. Asperger syndrome. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2009, roč. 18, č. 1, s. 2-11. ISSN 1435-165X

Kontaktní údaje

PhDr. Jana Nováková

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta MU

Poříčí 9, 603 00 Brno

email: j.novakova@mail.muni.cz

Tel: 721 321 097