

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Alžběta Pokorná

ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA
NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Olomouc 2023

Vedoucí práce: PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením
PhDr. Lucii Pastierikové, Ph.D., s využitím uvedeným pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Alžběta Pokorná

Obsah

Úvod	4
1 Poruchy autistického spektra	5
1.1 Historický vývoj	5
1.2 Vymezení termínů	6
1.3 Etiologie poruch autistického spektra	8
1.4 Symptomatologie poruch autistického spektra	9
1.5 Klasifikace poruch autistického spektra	15
2 Vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra	20
2.1 Inkluzivní/integrované vzdělávání	21
2.2 Středoškolské vzdělávání dle § 16 odstavce 9 školského zákona	23
2.3 Terapie a další přístupy využívané při vzdělávání žáka s PAS	24
2.3.1 Strukturované učení	25
2.3.2 Aplikovaná behaviorální analýza	25
2.3.3 Vizuelní komunikační strategie	26
2.3.4 Návčik sociálních a komunikačních dovedností	27
2.3.5 Další terapie	28
3 Poradenský systém	29
3.1 Školská poradenská zařízení	29
3.2 Školní poradenské pracoviště	31
3.3 Podpůrná opatření ve vzdělávání	32
4 Zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků s PAS.....	35
4.1 Uvedení do průzkumné problematiky	35
4.2 Cíl průzkumu	35
4.3 Metodologie průzkumu	36
4.4 Průzkumná metoda.....	36
4.5 Charakteristika průzkumného vzorku	37
4.6 Sběr dat.....	37
5 Kazuistiky žáků s Pas	39
6 Analýza a interpretace dat.....	52
7 Výsledky šetření a diskuze	66
8 Doporučení pro praxi.....	69
9 Limity průzkumu	71
Závěr.....	72
Seznam bibliografických citací	73
Seznam internetových zdrojů	76
Seznam tabulek	80
Seznam příloh.....	81

Úvod

Téma diplomové práce autorku napadlo velice spontánním způsobem a cestou zcela transparentní. Během studia speciální pedagogiky v rámci odborné praxe navštívila několik školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť. Měla tak možnost nahlédnout do průběhu různých diagnostických postupů a metod, seznámit se s mnohými dokumenty, ale především se osobně setkat s dětmi či žáky, kteří mají konkrétní potíže, potřeby a jejichž život je často poznamenán i nějakým trápením.

Když opakovaně pobývala ve školním poradenském pracovišti jedné velké střední školy, ráda pozorovala práci školního speciálního pedagoga s žáky, kteří byli svým způsobem jiní. Většinou hovořili velmi pomalu, jen málokdy bylo možné zahlédnout v jejich tváři náznak úsměvu, pohled jejich očí býval vážný a zkoumavý. Byli to žáci s diagnózou PAS, neboli s poruchou autistického spektra. Na druhou stranu si také ale autorka pamatuje na jejich ochotu spolupracovat, jejich snahu ve škole uspět, jejich vděčnost za zájem o ně, někdy až s úctou pozorovala výrobky či umělecké fotografie, na kterých byl znát talent tvůrce. A protože se tyto žáci vůbec nestránili kontaktu s ní, někdy jí povídali i o svém smutku či naopak plánech do budoucna, chtěla jsem svoji diplomovou práci věnovat právě jim a jejich vzdělávání.

Diplomová práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je složena ze tří kapitol. První se věnuje všeobecně poruchám autistického spektra. Najdete zde historický vývoj autismu, vymezení termínů, etiologii a symptomatologii a samozřejmě klasifikaci PAS. Druhá kapitola se zaměřuje na vzdělávání žáka s autismem. Rozebrány jsou zde dva hlavní směry, a to vzdělávání v integraci v běžných školách a vzdělávání dle §16 odst. 9 školského zákona. Dále jsou zde nastíněny možnosti terapie a další přístupy, jež mohou ve výuce a celkově vývoje jedince pomoci. Poslední kapitola pokračuje poradenským procesem, který žáka s PAS po celou dobu vzdělávání provází. Osvětleny jsou zde činnosti školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště. Teoretická část je zakončena rozebráním podpůrných opatření, pomocí kterých se žák na spektru vzdělává.

Praktická část je tvořena kvalitativním průzkumem dat. Hlavním cílem bylo zaznamenat zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků s PAS na vybrané střední škole. Tyto informace byly získány polostrukturovaným rozhovorem s vybranými pedagogy. Průzkum byl dále doplněn třemi kazuistikami žáků s PAS, kteří se aktuálně vzdělávají na vybrané škole. Autorka práce by se ráda svým průzkumem snažila nastínit, jak vypadá vzdělávání žáků s PAS v praxi.

Teoretická část

1 Poruchy autistického spektra

První kapitola se věnuje všeobecně poruchám autistického spektra, jejich historickému vývoji, vymezení důležitých termínů, etiologii, symptomatologii a v neposlední řadě klasifikaci.

Poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní vývojové poruchy, které jsou vrozené, celoživotní a zásadně ovlivňující život člověka v mnoha směrech. Jeho charakteristikou je vždy různá míra narušení sociálního chování a komunikace, což způsobuje značné potíže při kontaktu s rodinou, vrstevníky, při vzdělávání, následně ve výkonu povolání a mimo jiné i při osobnostním zrání jedince. Příznaky této diagnózy se projevují často již v útlém věku a patří mezi nejzávažnější poruchy mentálního vývoje v dětství (Thorová, 2016).

1.1 Historický vývoj

Již v dávné minulosti se ve společnosti objevovaly děti, které bychom dnes zpětně mohli považovat za autistické, ovšem v tehdejší době dostávaly různá pojmenování. Za Hippokrata se jim říkalo svaté děti, oproti tomu ve středověku to byly děti posedlé ďáblem. Mnoho příběhů je taktéž popisováno v literatuře, jako například osud Viktora, tzv. divokého chlapce z Aveyronu, jehož životní příběh studoval na počátku 19. století lékař J. M. G. Itard. Bazalová (2011) ovšem dodává, že v jeho případě šlo spíše o sociálně podmíněné mentální postižení či o klasickou mentální retardaci, než o chlapce s autistickými rysy. Později se však termín autismus v rámci projevů schizofrenních pacientů pozměnil na termín dereistické myšlení (Adamus, 2014).

Zájem vědců a odborníků přitahovali během 19. století jedinci, kteří měli tzv. ostrůvkovité, výjimečné schopnosti, ovšem jejich chování bylo danou společností považováno za podivné až nevhodné. Této problematice se věnoval Longdon Down, známý svým výzkumem po něm později pojmenovaného Downova syndromu, dále Edouard Sequin, který popsal příběh černošského chlapce, u něhož pozoroval vysoce nadprůměrné hudební nadání i přes vrozenou retardaci. Zde zpětně můžeme říci, že šlo pravděpodobně taktéž o dítě s poruchou autistického spektra. Rakouský lékař Theodor Heller popsal u svých klientů tzv. dementia infantilis, neboli stav, kdy dojde u dítěte během několikaletého běžného vývoje k náhlé deteriorizaci v oblasti intelektu, chování a řeči. Tato porucha získala v následujících letech název Hellerův syndrom, později byla součástí dětské psychózy, jako jedna z jejích možných forem. Dnes nese název dezintegrační porucha a řadí se mezi další pervazivní vývojové poruchy (Thorová, 2016).

Termín autismus poprvé použil švýcarský psychiatr Eugen Bleuer v roce 1908 ve své studii jedinců trpících schizofrenií, dle jeho slov byli jeho pacienti uzavřeni do svého vlastního světa a vyznačovali se chorobným sebeobdivem, proto slovo autós, neboli já (Mandal, 2019).

Dle Pastierikové (2013) považujeme za průlomovou práci výzkum amerického psychiatra Leo Kanner z roku 1943. Ten oddělil autismus jako samostatnou nemoc začínající v dětství (na rozdíl od Eugena Bleuera, který považoval autistické rysy za součást schizofrenie), Kanner zkoumal případy 11 dětí, které prokazovaly několik společných znaků chování, ale neodpovídaly diagnostickým kritériím žádného dosud známého psychického onemocnění. Hrdlička (2004) popisuje projevy, jenž děti vykazovaly následovně: problém navazovat kontakt s okolím, vytvářet vztahy s lidmi, vyznačovali se narušenou řečí, abnormální reakcí na běžné podněty a nutkavou potřebou neměnnosti. Ovšem některé schopnosti zůstaly nenarušeny jako například mechanická paměť dětí.

Kanner vylíčil děti s autismem jako ztracené, osamocené, uzavřené, zajímaví se spíše o objekty než o lidi, nenavazující oční kontakt, nereagující na jméno, nemluvící s lidmi. Dobrá mechanická paměť a odpovídající fyzický vzhled ho ovšem dovedly k úsudku, že se narodily s dobrým inteligenčním potenciálem. Rodiče autistických dětí popisují jejich potomky jako uzavřené ve vlastní skořápce, přičemž jsou šťastné, když jsou ponechány o samotě. V roce 1944, tedy rok po Kannerově průlomovém zjištění, popsal Rakouský psychiatr Hans Asperger syndrom s téměř shodnými projevy. Zajímavé je, že použil termín autismus stejně jako jeho kolega ovšem zcela nevědomky a nezávisle na něm. Soustředil se především na specifické zvláštnosti v řeči při bohatě rozvinuté slovní zásobě, obtíže v sociální interakci, vysokou úroveň intelektu, neobratnou motoriku a perseverující ulpívavé zájmy, přičemž syndrom označoval za poruchu osobnosti. Asperger vymezil rozdíly mezi jeho autistickou psychopatií a Kannerovým autismem na mezinárodním kongresu speciální pedagogiky v Amsterdamu. Mezitím co Kanner zjistil spíše těžší formu autismu, Asperger pozoroval mezi svými klienty projevy mírnější. Aspergerův termín autistická psychopatie byla později, po jeho smrti přejmenována dle jeho zásluh na Aspergerův syndrom (Thorová, 2016).

1.2 Vymezení termínů

Bazalová (2011) popisuje, že terminologie v oblasti poruch autistického spektra je jak v České republice, tak ve světě, značně nejednotná. Nejčastěji používaný termínem je autismus. Ten zastřešuje všechny poruchy, je jednoduchý a přesný, široce znám i běžné populaci. V nynější době se často vyskytuje pojem poruchy autistického spektra, zkráceně PAS. Thorová (2016) zmiňuje, že tento termín byl poprvé použit Lornou Wing a Judith Gould v roce 1979. Tento

pojem zahrnuje i Aspergerův syndrom, jenž se od ostatních druhů odlišuje mírou inteligence daných jedinců. Další variantou názvu jsou pervazivní vývojové poruchy, jenž byl poprvé použit v DSM III. (Diagnostický a statistický materiál duševních poruch) v roce 1980.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN), v originálním znění International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD), jenž je zastupována Světovou zdravotnickou organizací, obsahuje kodifikovaný systém klasifikace lidských onemocnění, poruch, zdravotních problémů a jejich příznaků. Od ledna 2022 platí nejnovější 11. revize. V ČR se nyní pracuje na jejím překladu do českého jazyka. Více tyto klasifikace rozebereme v následující podkapitole (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]).

Dle MKN 10 spadají pervazivní vývojové poruchy mezi nejzávažnější poruchy mentálního vývoje v dětském věku. Ze slova pervazivní, neboli vše prostupující, vyplývá, že vývoj dítěte a jeho narušení se projevuje v mnoha oblastech a zasahuje celou osobnost. Důsledkem vrozeného postižení funkcí mozku, které jedinci pomáhají realizovat schopnost komunikace, sociální interakce a symbolického myšlení, dochází k tomu, že dítě nezvládne vyhodnotit podnět stejným způsobem, jako jeho vrstevníci. Na základě toho dítě vnímá, prožívá a jedná jiným způsobem než okolní svět (Thorová, 2016).

MKN 11 po vzoru DSM 5 prezentuje poměrně odlišnou klasifikaci na rozdíl od MKN 10, která rozděluje jednotlivé typy autismu do subkategorií. Oba nejnovější klasifikační systémy uznávají pouze dyádu příznaků autismu (oproti triádě v MKN 10), dále mimo jiné zmizelo právě dělení jednotlivých typů autismu, zanikla rovněž kategorie pervazivních vývojových poruch, která byla nahrazena termínem neurovývojové, duševní a behaviorální poruchy (6A) (Halámková, 2022).

Poruchy autistického spektra jsou vrozené a celoživotní, vývoj dítěte je nápadně odlišný od vývoje ostatních dětí již v raném věku, kdy se první náznaky projevují zákonitě do 3 let, načež věkově rozhraní je ovlivněno individuálně konkrétním typem poruchy (Říhová, 2011).

Dle autorek Čadilové a Žampachové (2012) je diagnostika PAS prováděna na základě zjištění specifického chování za přítomnosti určitého počtu symptomů. Příznaky mohou v průběhu života člověka různě měnit svou intenzitu, některé z nich zesílí, jiné se nezmění a či naopak zcela vymizí. Včasná a správně zvolená péče může symptomatiku PAS zmírnit až do té míry, že se jedinec může stát samostatným a nezávislým člověkem úspěšným v každodenním životě. K poruchám autistického spektra může být přidruženo mnoho jiných poruch a onemocnění.

Světová zdravotnická organizace (2023) udává, že v roce 2022 je celosvětová frekvence výskytu jedinců s poruchami autistického spektra 1:100, přičemž se od sebe jednotlivé země navzájem liší. Nautis (2022) mapuje, že v české republice se jejich výskyt odhaduje na 1,5 – 2 %, ročně se tak narodí 1500-2000 dětí s PAS. Ve školním roce 2021/2022 bylo u nás tak vzděláváno 4214 žáků. Převaha mužského pohlaví se udává čtyřikrát vyšší.

1.3 Etiologie poruch autistického spektra

Přesná a jasně stanovená příčina vzniku PAS není dosud zcela známá, i přesto, že je středem zájmů mnoha výzkumů a odborných diskuzí. Proto označujeme etiologii autismu jako multifaktoriální, kdy se na jeho vzniku podílí jak genetické faktory, tak faktory působící ve vnějším prostředí. Cesta k tomuto poznání ovšem nebyla jednoduchá. Ve 20. století byla velmi prosazována teorie psychoanalytického psychologa Bruno Bettelheima z roku 1967. Ten označil za původce vzniku autismu chladné a necitlivé matky, které nevěnovaly svým dětem dostatečnou pozornost a lásku. Tuto ideu získal Bettelheim v koncentračním táboře, kde byl, co by žid vězněn. Právě tam získal přesvědčení, že bez výchovného působení matky na dítě, na jeho potřeby a zájmy, nemůže dítě najít bezpečné základy, na kterých by mohlo vybudovat svou osobnost. Bettelheim tak nabyl podobného konceptu „chladných rodičů“ jako jeho předchůdce Leo Kanner, ten ovšem na rozdíl od něj kladl důraz na vrozené příčiny vzniku autismu (Herman, 2019).

Ač je tedy jasně prokazatelná příčina dosud neznámá, jistě víme, že se jedná o vrozenou neurobiologickou poruchu. Studie prokázaly, že za vznikem poruch stojí z velké části geneticky podmíněné změny v mozku, a to například v mozkové kůře, čelním mozkovém laloku nebo laloku temenním. Jejich podíl se pohybuje okolo 60 %, u jednovaječných dvojčat je riziko vzniku pak 50-90 % (Palmer, Beam, Agniel, 2017).

Spolu s genetickými predispozicemi ale hrají důležitou roli i faktory prostředí. Hoffman (2008 in Říhová, 2011) mezi ně řadí stravu (nedostatek vápníku, železa, hořčíku), prostředí (olovo, hliník, rtuť), metabolické obtíže (nedostatečná detoxikace ledvin), alergie (gluten, kasein), imunologické poruchy (virové infekce, očkování) či střevní nemoci (bakteriální toxiny, syndrom propustnosti střev). Nejmodernější výzkumy ovšem podíl rtuti či očkování na vzniku autismu vyvracejí (Faras, 2010). Rodný (2006 in Pastieriková, 2013) dodává, že riziko vzniku PAS se zvyšuje společně s věkem otce.

V medicínském pojetí je autismus považován za syndrom, nikoliv chorobu. Z hlediska etiopatogeneze je rozlišován na idiopatický, neboli primární autismus, kdy zatím nejsou příčiny vzniku známy, často se jedná o shodu výše zmíněné genetiky a faktorů prostředí. Druhým typem je autismus syndromový, který se manifestuje jako symptom u syndromálních vad, často je spojen s mentálním postižením. Vyskytuje se tak například u Angelmanova syndromu, u syndromu fragilního X chromozomu či po prodělání kongenitální rubeoly (Ošlejšková, 2008).

Souhrnně tedy můžeme říci, že „se jedná o primárně geneticky determinovanou poruchu. Narušení strukturálních vývojových genů CNS je příčinou funkčně-morfologické poruchy vývoje mozku, zejména na úrovni vytváření asociačních neuronálních okruhů. Nedostatečné funkční propojování center pro zpracování sensorických, sociálních a emočních podnětů je příčinou oslabení integrativní funkce mozku s výsledným převažujícím selektivním nekontextuálním vnímáním a poruchou symbolizace. Vlivy prostředí jsou sekundární, jejich význam je spíše v oblasti přidružených poruch chování a emocí.“ (Rysánková, Kulísek in Žampachová, Čadilová, a kol. 2015)

1.4 Symptomatologie poruch autistického spektra

Dle MKN 10 a DSM IV se autismus a Aspergerův syndrom diagnostikovaly na základě triády narušeného chování. Čadilová a kol (2007) do ní zahrnuje kvalitativní narušení verbální i neverbální komunikace, kvalitativní narušení sociální interakce a kvalitativní narušení představivosti ve spojení se zvláštními zájmy a stereotypním chováním.

1.1. 2022 vstoupila v platnost 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí vydána Světovou zdravotnickou organizací. Ta oproti své předchozí verzi reaguje spíše na změny v DSM V. Následkem toho byla triáda příznaků chování zredukována na dyádu narušení v oblasti sociální komunikace a interakce a omezené opakující se vzorce chování, zájmů nebo činností.

Sociální komunikace a interakce

Národní institut mentálního zdraví (2023) popisuje typické příklady chování osob s PAS:

V oblasti sociální komunikace a interakce jedinec:

- Nenavazuje/minimálně navazuje zrakový kontakt
- Neprojevuje zájem, nesdílí emoce nad společnou činností, neukazuje oblíbený předmět ostatním
- Nereaguje/minimálně reaguje na jméno nebo jiné slovní žádosti
- Často hovoří dlouze o tématu, aniž by se zajímal, zda to ostatní zajímá

- Používá neobvyklé mimické projevy, gesta a pohyby těla neodpovídajících situací
- Mluví zvláštním tónem hlasu
- Má potíže s pochopením chování druhých
- Neumí se přizpůsobit sociální situaci
- Obtížně navazuje přátelské vztahy s vrstevníky

Je důležité si uvědomit, že komunikace nemusí znamenat řeč. Mnoho lidí s autismem nemohou nebo nechtějí využívat mluvený jazyk, to ovšem neznamená, že by nemohli komunikovat (Beadle-Brown, Mills, 2018). Do komunikace totiž zahrnujeme jak verbální, tak nonverbální složku řeči, dále použití obrázků, gest či mimiky. Její úděl je nesmírně důležitý, jelikož má vliv na celkový rozvoj osobnosti jedince a jeho samostatnosti. Lidé, kteří nemají nastavený dostatečně funkční komunikační systém, potřebují podporu v alternativní (nahrazující) a augmentativní (doplňující) komunikaci (Bazalová, 2008a in Bazalová, 2011)

Narušení komunikace je v různé míře přítomno u všech dětí s PAS, od mírných odchylek v pragmatické stránce řeči s nadprůměrným slovníkem až po naprostou absenci mluveného projevu. Zhruba polovina všech dětí si mluvenou řeč neosvojí na takovou úroveň, aby funkčně sloužila jejich potřebám. Ty, které si řeč osvojí, mají často opožděný vývoj řeči ve všech úrovních produkce i recepce. U dětí, které používají mluvenou řeč, můžeme vnímat různé odlišnosti v oblasti prozodie. Projev je monotónní, mechanický, spisovný až archaický narušený je rytmus řeči, expresivní zabarvení, obtíže se manifestují i do prozodických faktorů řeči. (Thorová, 2006).

Opožděný vývoj řeči, pasivní reakce na zavolání či problémy v porozumění jsou jedny z prvních faktorů, které vedou rodiče k vyhledání odborníka. Projevy mohou poukazovat na možnou vadu sluchu či řeči, ovšem právě rodiče vědí, že na jiné zvuky jako je například oblíbená znělka televize, jejich potomek reaguje ihned (Šporclová, 2018).

Michalová (2011) uvádí typické znaky komunikace dítěte s PAS:

- nepoužívá správně ano/ne
- neklade běžné typy otázek
- nepoužívá nebo zapomíná slova, která již jednou umělo
- vyptává se na jednu věc stále dokola
- opakuje slova po druhých
- na otázku odpoví celou otázkou

- mluví si pro sebe
- mechanická, formální řeč neadekvátní věku
- mluví o sobě ve 3. osobě
- nadměrně zobecňuje – stejné slovo využívá pro více spolu souvisejících slov

Říhová (2011) dodává, že se mohou objevovat verbalismy, stereotypie, neadekvátní smích bez sociální funkce. Typická je literární přesnost, kdy cokoliv, co jedinec uslyší chápe doslovně. Zároveň dítě neprojevuje snahu nedostatečnou komunikaci nějakým způsobem nahrazovat. Šporclová (2018) zmiňuje, že na otázky může odpovídat velmi stručně bez zájmu, neumí udržet či navázat konverzaci, obtíže nastávají i při vyjádření žádosti o pomoc. Charakteristické jsou verbální rituály a vymyšlení si vlastních slov. Proto děti s PAS nejlépe komunikují v respektujícím prostředí, kde se cítí dobře a komfortně. Je velmi důležité je v aktivní komunikaci motivovat a podporovat. Vhodné je používat spíš jednodušší jazyk odpovídající vývojové úrovni dítěte, volit srozumitelné a jasné pokyny a pro lepší pochopení podporovat sdělení vizuálně.

Se schopností sociální interakce, a to především sociálního chování ve společnosti a navazování vztahů, se rodí většina dětí přirozeně. Děti s poruchou autistického spektra mají tuto schopnost jistým způsobem narušenou či omezenou. Sociální intelekt je oproti mentálnímu intelektu vždy v individuálním defektu (Thorová, 2016). Kontakt se společností znamená pro jedince s poruchou akustického spektra nejistotu, stres a až úzkost. Jejich způsob myšlení je hodně specifický, při vnímání informací velmi doslovný a míra empatie může být taktéž snížena. Proto se lidskému kontakt například ve větších skupinách mohou vyhýbat a kolektivu se stranit. Chápání sociálních interakcí je pro ně často obtížné a nesrozumitelné. Nemůžeme však tvrdit, že o kontakt s jinými lidmi nestojí. Často o něj projeví zájem svým vlastním osobitým způsobem, který může běžnému člověku připadat zvláštní. Z těchto důvodů může docházet k různým komunikačním neshodám a navázání vztahu nemusí být úspěšné (Jelínková, 2004).

Thorová (2014) rozděluje několik druhů sociálního chování člověka s autismem ve vztahu k lidem. Prvním je typ osamělé sociální interakce, jehož hlavním projevem, je malý zájem o druhé a o jejich společnou aktivitu. Velmi často si hraje samo, nevyhledává kontakt s vrstevníky, naopak je ignoruje. S blízkou osobou může navázat vztah základních sociálních dovedností, jako je sociální úsměv, oční či fyzický kontakt. Druhým příkladem možného chování u jedince s PAS je typ pasivní. Jak napovídá název, toto dítě přistupuje k lidem velmi pasivně bez zájmu a krátkodobě. Aktivní sociální navázání na vrstevníky je velmi nízké, to

ovšem nevyvrací možnost, že je rád pozoruje. Nedokáže projevit empatii, prosbu, snahu o společnou činnost, nerozumí základním pravidlům sociálního chování. Dítě celkově působí nezrale, typicky může vyhledávat fyzický kontakt. Dalším typem je typ aktivní. Kontakt sice navazuje aktivně, ovšem neadekvátně situaci. Jednání dítěte může být bezohledné až agresivní a provokující, nerozumí sociálním normám, objevovat se mohou i nevhodné otázky. Navazuje přespříliš osobní kontakt s cizími lidmi. Posledním typickým možným příkladem je typ formální. Tento jedinec si neuvědomuje rozdíly mezi společenskými normami a situacemi a snaží se je napodobit, tato snaha je ovšem často společensky nepochopena okolím. Dítěti chybí empatie, zarputile trvá na dodržování osvojených pravidel chování, nedokáže se přizpůsobit změně a situaci.

Neverbální projevy dítěte s autismem se mohou různě lišit. Často neukazuje na předměty, nekývá na souhlas, nepoužívá gesta v rámci běžného hovoru. Při konverzaci chybí sociální úsměv, výraz bývá strnulý bez emocí, verbální obsah sdělení neodpovídá jeho mimice. Zároveň nemusí dodržovat adekvátní vzdálenost při komunikaci, může být i nepřiměřeně natočený bokem. Typicky je narušený zrakový kontakt, kdy ho jedinec buď nenavazuje nebo se dívá skrz druhého člověka (Šporclová, 2018).

Imaginace se stereotypním okruhem zájmů

Malé děti bývají často zvědavé a hravé, zkoumají svět, neustále se doptávají na otázky typu: „Co bude pak? Proč se to děje?“ Tímto způsobem tak rozvíjí svou představivost a myšlení a učí se přemýšlet o následcích svých činů a o činů druhých. Toto zvědavé zkoumání je u jedinců s autismem různou mírou narušeno. Neumí předem určit jednání druhých, neví, jak zareagují, nepředvídají. Dítě s PAS zkrátka pozoruje svět realistickým způsobem, vidí vše tak prostě, jak je, nevidí další symbolický význam konkrétních věcí a činností, jež je svědkem. Představivost hraje při mentálním vývoji dítěte velmi důležitou úlohu. Narušená je primárně oblast nápodoby a symbolického myšlení, což se promítá do rozvoje hry, která je zásadním stavebním kamenem při celkovém dalším rozvoji člověka. V dětském věku se učíme primárně hrou a nápodobou, jedná se o nejpřirozenější formu vzdělávání. (Adamus, 2016). Pokud je u dítěte narušena imaginace a hra se nerozvíjí, dítě začne upřednostňovat jednoduché stereotypní činnosti a zájmy vývojově určené mladším dětem. Dělají to z důvodu pocitu ohrožení, nejistoty a strachu, jelikož nedokáží předvídat co se v různých situacích dělá a co pak nastane. Touha po jasných předvídatelných scénářích je vede právě stereotypním abnormálním činnostem a zájmům. Dle Thorové (2016) je volba činností je samozřejmě velice individuální, některé děti například

základně manipulují s předměty (roztáčí je, přesypávají je). Vyšší úroveň mají činnosti se vztahovými prvky, zde zařazujeme třídění a seskupování hraček podle určitého systému. U některých jedinců s PAS se mohou projevovat nápadné pohybové stereotypy, jenž slouží k určité zrakové autostimulaci (prohlížení prstů), k vestibulokochleární stimulaci (kývání na stranu, točení do kola) nebo dotekové autostimulaci (bouchání do hrudníku). O obvyklé hračky většinou neprojevují zájem, jestliže si s nimi hrají, tak dle svých pravidel. Při hře si stanovují jasně dané postupy, tyto rituály je uklidňují, rozumí jim, díky nim ovládají činnost, tak jak chtějí (Vermeulen, 2006 in Urbanovská, 2011)

Beadle-Brown a Mills (2018) zmiňují časté zvláštní zájmy, které typicky provází jedince s PAS. Jsou to často aktivity, které mají určitý řád, který vyvolává pocit bezpečí a předvídatelnosti. Například to mohou být jízdni řády, hodiny, mapy, doprava, dinosauři, kanály, klíče, písmena, číslice či videohry. Někteří lidé s autismem disponují velmi odbornými až encyklopedickými znalostmi. Thorová (2014) vysvětluje, že se jedná spíše o fakta než o fantazijní hry. Toto nadání se projevuje obvykle v jedné oblasti, celkový vývoj je nerovnoměrný. Obtíže v komunikaci a sociální interakci někdy mohou být spojovány s vysokým intelektem a nadáním. Dalším specifickým znakem diagnózy autismu je přílišná fixace na předmět, kdy jedinec s sebou stále nosí vybranou věc, které se nechce vzdát a často o něm mluví. Často nemusí jít jen o hračku, ale třeba o hrnek, hřeben či záchodovou štětku. Odloučení může vyvolat záchvat vzteku. Říhová (2011) dále popisuje již zmíněné stereotypní a opakující se činnosti při kterých dochází k sérii pohybů či aktivit opakujících se stále stejných stylem. Thorová (2014) dodává, že jakmile dojde k násilnému přerušení této činnosti, vede to k nespokojenosti až po záchvat vzteku, tato stereotypie se projevuje i do způsobu myšlení a řeči

Za zmínku stojí i výrazná obliba v symetrii a řádu. Ta se prolíná do nutkavého dorovnávaní nepřesností, přerovnávaní věcí (srovnání příboru, zavření zásuvky)

Národní institut mentálního zdraví (2023) popisuje typické příklady chování osob s PAS v této oblasti:

- opakování určitých projevů nebo chování
- trvalý intenzivní zájem o určité téma
- rozrušení z drobných změn v rutinním životě, potíže s přechodem mezi činnostmi
- narušená citlivosti na smyslové vjemy (například světlo, zvuk či teplota)

Nespecifické symptomy

Poruchy autistického spektra k sobě často pojí další projevy, které se k diagnóze mohou ale nemusí vázat. Nápadnosti pozorujeme například v motorice. Dítě s autismem rádo vytváří různé pohybové variace, točí se okolo své osy, chodí po špičkách, skáče na místě, tleská na místě, kroutí rukama. Dále se může vyskytovat stereotypní sebezraňování (bouchání hlavou, plácání se do těla, štipání). Objevuje se i motorická neobratnost jak v jemné i hrubé motorice, která se prolíná do sebeobsluhy, kreslení, psaní či motorických her. V oblasti myšlení mohou nastat potíže s učením a plánováním. Při učení nových věcí má pomalé tempo, nevyužívá své dosavadní znalosti a schopnosti, zvláště ne při jakkoliv změněných podmínkách. Pozornost je kolísavá, krátkodobá, často se zaměřuje na detaily, ale celek mu uniká. Úroveň předvídání je slabá. Myšlení je stereotypní, typické je doslovné chápání. V praktických činnostech selhává, přetrvává závislost na pomoci. Při více činnostech najednou se ztrácí, výběr z více aktivit může být komplikovaný (Thorová, 2014).

Beadle-Brown a Mills (2018) zmiňují perfekcionismus jako důsledek plynoucí z diagnózy autismu. Dokončit činnosti podle sebe je pro ně velmi důležitá, často na sebe kladou přehnané nároky, nedokážou přejít jen tak k jinému úkolu. Tato potřeba dokonalosti se liší od mírného až po velmi omezující chování (nevezme si například zlomenou těstovinu). Opomenout nesmíme ani repetitivní chování a řeč, které se projevuje hlavně pořád stejně pokládanými otázkami, opakujícími činnostmi, kupříkladu než si sedne na židli, musí se třikrát otočit.

V oblasti emocionality se objevují nepřiměřené emoce neadekvátní situaci. Nevhodně se směje, pláče, je ovlivněn specifickými strachy a úzkostmi. Ve vlastním prožívání sebe sama může mít zmatek, nerozumí pocitům druhých, neví, co od nich očekávat. Na svět může pohlížet negativně a pesimisticky. Neobvyklé nejsou deprese, smutné nálady a paranoia. Může působit chladně a odmítavě, opak je ale pravdou, jen neprojevuje emoce jako většina lidí a jsou pro něj matoucí. Emoční a komunikační frustrace mohou vyvrcholit do prudkých afektů, agresivity a zkratkovitého jednání (Thorová, 2014).

Součástí poruch autistického spektra jsou často přidružené poruchy pozornosti a aktivity. Pozornost je kolísavá, udržet ji bývá pro pedagoga či rodiče náročné, to se ovšem nemusí týkat aktivitě dítěti blízké, u které vydrží i hodiny. Někteří jedinci mohou být hyperaktivní, neklidní, při výuce skáčou do řeči, vykřikují a odbíhají z lavice. Do vzdělávání se taktéž projevují i potíže se spánkem. V noci málo spí, špatně usínají a často se budí. Komplikované je i stravování (Říhová, 2011).

Specifickou oblastí, ve které pozorujeme narušení jsou smysly. Téměř všichni jedinci s PAS trpí senzoričnou dysfunkcí v různé míře. Přecitlivělost se projevuje ve zrakových vjemech (vadí mu světlo, či určité barvy), sluchových podnětech (hlasité, náhlé zvuky), v čichu (parfémy, květiny), chuti a hmatu (specifické materiály). Na některé výše zmíněné stimuly mohou mít lidé s autismem nepřiměřené hypersenzitivní nebo hyposenzitivní reakce. První vede k tomu, že se danému podnětu jedinec vyhýbá, může pocítit dokonce bolest se spojením s ním. U druhé formy reakce pozorujeme sníženou citlivost na vjem, dítě naopak vjem vyhledává, například se točí pořád dokola, skáče apod. Následkem může být sebepoškozování (Beadle-Brown, Mills, 2018).

1.5 Klasifikace poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra lze klasifikovat z několika různých hledisek. Bazalová (2011) zmiňuje hledisko medicínské, funkční a hledisko sociální.

Medicínské hledisko

Do ledna roku 2022 platila ve světě 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. Ta rozdělovala několik typů autismu. Řadíme mezi ně dětský autismus, Rettův syndrom, jinou dezintegrační poruchu v dětství, Aspergerův syndrom, atypický autismus, jinou pervazivní vývojovou poruchu, pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou a hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby (Thorová, 2016).

V rámci praktické části, kde se autorka bude zaměřovat na žáky s Aspergerovým syndromem a dětským autismem, budou tyto dva typy detailněji popsány.

Aspergerův syndrom je dle MKN 10 popsán jako „*porucha nejisté nozologické validity charakterizovaná týměž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opožďení ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časné dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.*“

Thorová (2014) popisuje, že název nese po rakouském pediatrovi Hansu Aspergerovi, který ji u svých pacientů popsal ve druhé polovině 20. století. Jedinci s tímto typem autismu mají charakteristicky potíže v komunikaci a sociálním chování, intelekt a jazykové schopnosti jsou naopak na velmi dobré až nadprůměrné úrovni. Projevy Aspergerova syndromu se odrážejí

primárně v navazování vztahů, empatii, mimoslovní komunikaci a gestech. Mohou působit necitlivě, ale nemusí to tak vždy být. Často citliví vůči jiným jsou, ale je pro ně náročně emoce druhých rozpoznat a adekvátně na ně reagovat. Velmi lpí na daných rituálech, často se věnují netradičním koníčkům. Čadilová, Thorová, Žampachová a kol. (2012) zmiňují, že nechápou potřeby jiných lidí, nedokážou se napojit na jejich pocity, časté jsou i sklony k sebepodceňování, úzkostem a depresím. Odsuzují a hledají chyby na sobě samém. Thorová (2014) dodává, že děti s AS podléhají záchvatům vzteku, obtížně se jim kontroluje vlastní chování.

Lidé s Aspergerovým syndromem (dále AS) je rovněž charakteristická obtížná orientace ve vlastních pocitech, špatně rozlišují a ovládají své emoce, mohou přejít až do emoční lability. Bývají nevhodně a netaktně upřímní, nechápou základní společenské návyky, to jim může způsobovat komplikace při hledání přátel. Důsledky AS se projevují i v udržení očního kontaktu, kdy ho buď nenavazují nebo nepřírozeně příliš dlouho udržují. Typické jsou i potíže při adaptaci na nové prostředí a společnost, nemusí rozumět humoru, ironii a dvojsmyslným narážkám. Oblíbené jsou u nich čísla, plány, návody. Jedinci s AS mohou mít narušené schopnosti v plánování a rozhodování. Oproti tomu mohou mít velmi dobrou paměť a úroveň soustředění na určité činnosti. Bývají kreativní, citliví, mají smysl pro spravedlnost. V dospělosti mohou být profesně velice úspěšní (Pešek, 2017).

Dětský autismus je „typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována: (a) přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let, a (b) charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování. K těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje běžně škála dalších nespecifických problémů, jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese namířená proti sobě“ (MKN 10).

Dle Bazalové (2011) může být nástup symptomů dvěma způsoby. Buď je celkový vývoj již od začátku abnormální (dítě nenavazuje zrakový kontakt, nevyhledává lidskou tvář, neusmívá se, řeč se spontánně nerozvíjí, neprojevuje zájem o okolí, je motoricky neklidné). Druhou možností je autistická regrese, kdy dítě, které již určité dovednosti a schopnosti má, je začne ztrácet a přestane je rozvíjet. Jedná se primárně o verbální a nonverbální komunikaci, sociální chování, regres může nastat i v myšlení a motorice. S vyšším věkem se poté objevuje emoční plochost, narušené sociální chování, obsese a stereotypní zájmy. Opožděný vývoj řeči ve všech složkách

je přítomen téměř u všech jedinců. Komunikují jednotvárně, bez náznaků emocí či gest. Hra je specifický, stereotypní a bez fantazie. Typické je nutkavé lpění na pevném režimu a rituálech. Při jejich nedodržování může docházet k agresi či sebepoškozování. Jsou velmi citliví na zvuky, pachy a chutě. U tří čtvrtin jedinců s dětským autismem je přidruženo mentální postižení.

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí celé rozdělení dle staré klasifikace sbalila pod nový zastřešující pojem poruchy autistického spektra a dále tyto poruchy již nerozděluje. Zároveň se zrušila kategorie pervazivních poruch, kterou nahradily duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy, do níž spadají vývojové poruchy intelektu, vývojové poruchy řeči a jazyka, poruchy akustického spektra, vývojové poruchy učení, vývojové poruchy motorické koordinace, poruchy aktivity a pozornosti a stereotypní pohybové poruchy. Nová verze bere v potaz, že každý jedinec s PAS disponuje různou úrovní řečových schopností a inteligence. Rozděluje tak 6 subtypů poruch akustického spektra od člověka s vysokým IQ i úrovní jazyka až po člověka s těžkým intelektovým deficitem a omezeným funkčním jazykem (Thorová, 2022)

MKN 11 (WHO, 2018) rozlišuje následující subtypy poruch:

6A02.0 Porucha autistického spektra. Všechny požadavky pro definici poruchy autistického spektra jsou splněny, intelektové funkce a adaptivní chování se pohybují v normě (okolo 2,3 percentil). Oblast funkčního jazyka (mluveného nebo znakového) je narušena pouze lehce nebo vůbec.

6A02.1 Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a s lehkým narušením funkčního jazyka nebo bez něj. Všechny požadavky pro definici poruchy autistického spektra i pro poruchu intelektu jsou splněny. Narušení intelektu je přítomno pouze v lehké formě. Oblast funkčního jazyka (mluveného nebo znakového) je narušena pouze lehce nebo vůbec.

6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektuálního vývoje a s narušeným funkčním jazykem. Všechny požadavky pro definici poruchy autistického spektra, intelekt a adaptivní chování se pohybují v normě (okolo 2.3 percentil). Je přítomné zřetelné narušení funkčního jazyka (mluveného nebo znakového) vzhledem k věku. Jedinec není schopen používat více než jednotlivá slova či fráze.

6A02.3. Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a s narušeným funkčním jazykem. Všechny požadavky pro definici poruchy autistického spektra i pro poruchu intelektu jsou splněny. Je přítomné zřetelné narušení funkčního jazyka (mluveného nebo znakového) vzhledem k věku. Jedinec není schopen používat více než jednotlivá slova či fráze.

6A02.4 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektuálního vývoje a s absencí funkčního jazyka. Všechny požadavky pro definici poruchy autistického spektra jsou splněny, intelekt a adaptivní chování se pohybují v normě (okolo 2.3 percentil). Narušení funkčního jazyka (mluveného nebo znakového) je téměř úplné nebo úplné vzhledem k věku jedince.

6A02.5 Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a s absencí funkčního jazyka. Všechny požadavky pro definici poruchy autistického spektra i pro poruchu intelektu jsou splněny. Narušení funkčního jazyka (mluveného nebo znakového) je téměř úplné nebo úplné vzhledem k věku jedince.

Šporclová (2018) zmiňuje i další klasifikaci, a to Diagnostický statický manuál duševních poruch, konkrétně jeho aktuálně platnou 5. revizi vydanou v roce 2013 Americkou psychiatrickou asociací. Ten, rovněž jako MKN 11, sjednotil všechny druhy definované v MKN 10, do jednoho zastřešujícího termínu poruchy autistického spektra spadajících do neurovývojových poruch. Dělíme je následovně na tři stupňů závažnosti dle míry podpory, kterou vyžadují. Thorová (2016) dodává, že v DSM V. vznikla mimo jiné nová kategorie sociálně-komunikačních poruch. Sem spadají jedinci, jež sice mají deficit v oblasti sociálního chování, ale nevykazují typické stereotypní a rigidní chování, dále nemají specificky vyhraněné zájmy a sensorické atypie.

Funkční hledisko

Z tohoto hlediska rozdělujeme PAS do tří kategorií podle úrovně adaptabilního chování neboli funkčnosti. Ta se projevuje „*ve schopnostech dítěte přizpůsobit se novým situacím, přijímat nové informace a fungovat v běžném každodenním životě. Funkčnost koreluje zejména se schopností navazovat vztahy a fungovat v sociálním prostředí, s úrovní vyjadřování a porozumění, s mírou problémového chování, schopností funkčně trávit volný čas a s celkovou úrovní intelektu. Prakticky platí, že čím nižší funkčnost, tím vyšší nároky klade člověk s PAS na péči a podporu okolí.*“ V současné době rozlišujeme nízko funkční, středně funkční a vysoce funkční autismus (Čadilová, Thorová, Žampachová a kol., 2012, str. 9)

Hledisko sociálního chování

Narušené sociální chování patří typicky k poruchám autistického spektra a je s ním vždy v různé míře spojeno. Jelikož se jedná o tak charakteristický projev, můžeme zmínit i klasifikaci z tohoto úhlu pohledu. Autorky Čadilová, Thorová, Žampachová a kol. (2012) rozdělují projev sociálního chování na osamělý typ vyhýbající se kontaktu, pasivní typ, jemuž chybí spontánní

komunikace a interakce, aktivní typ, jež má zvláštní až nepřírozeně extrovertní projev a formální typ, který chápe pravidla interakce až příliš jednotvárně a rigidně.

2 Vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra

Druhá kapitola se zaměřuje na vzdělávání žáka s PAS, konkrétně na proces integrace, inkluze, možnosti vzdělávání dle § 16 odstavce 9 školského zákona, terapie a další specifické metody využívané v procesu učení žáka s PAS.

Právo na vzdělání je jedním ze základních práv každého člověka. Velmi důležitým dokumentem, který hovoří o dětských právech, je Všeobecná deklarace lidských práv. Ta zmiňuje, že právo na vzdělání mají naprosto všechny děti, tedy i děti s postižením. Zájmy a práva dětí s postižením hají zejména Úmluva o právech dítěte, která jednoznačně zakazuje jakoukoliv diskriminaci těchto dětí. Hlavním principem Úmluvy je zájem o dítě, který by měl být primárním tématem při činnosti státních a správních orgánů a vzdělávacích a sociálních institucí. Úmluva dále hovoří právě o zájmu, který by měl zajistit takové vzdělání, které rozvine schopnosti a dovednosti dítěte v nejvyšší možné míře. Dokument, který ovlivňuje vývoj českého inkluzivního školství, se nazývá Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. V něm jsou popsány možnosti a způsoby vzdělávání žáků s postižením s ohledem na jejich individuální specifické rozdíly a respektem jejich potřeb (Michalík, 2013).

Dle Bazalové (2017) nalezneme v současné podobě českého školství 2 hlavní způsoby vzdělávání. A to vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, anebo ve speciálních školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách, určených pro žáky se zdravotním postižením. Tyto školy zřizuje školský zákon, konkrétně § 16 odst. 9, který říká, že „*pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.*“

O tom, kde a jak mají být děti s autismem vzdělávány se vedou neustálé diskuze. Každé dítě je jiné, a proto je velmi důležité vycházet z konkrétních potřeb, charakteristik a možností dítěte a rodiny. Tyto faktory můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní jsou determinovány především mírou postižení, fyzickými, psychickými, sociálními, emocionálními ale i vzdělávacími potřebami. Mezi vnější, které jsou stejně tak důležité, spadá rodina a její finanční, vzdálenostní a osobní možnosti, dále škola a její personálně-materiální vybavení, poradenský systém, multidisciplinární tým odborníků či státní podpora a legislativa (Pastieriková, 2013).

2.1 Inkluzivní/integrované vzdělávání

Termín inkluze v pedagogickém slova smyslu můžeme chápat jako interakce, které vedou k utváření společnosti, tedy k vytváření sítě pro podporu sebeurčující sociální účasti jedinců lidí s postižením do všech aktivit společnosti. Ze sociologického hlediska nás inkluze učí, že pro společnost a zařazování lidí s postižením, je nutné stále hledat nové cesty jejich propojení. Inkluze pomáhá rozšiřovat pohled na svět inkluzivním žákům, učí je přijímat a respektovat odlišné jedince. Cílem je dát stejné šance přispívat do života společnosti, která respektuje všechny její členy, cení si jejich odlišnosti a bojuje s diskriminací a předsudky (Bartoňová, Pipeková, 2011).

Dítě s PAS, stejně jako s jakýmkoliv postižením či znevýhodněním, je v systému českého školství považováno za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle § 16 odstavce 1 školského zákona se *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami 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.“*

Adamus (2017) vysvětluje, že integrované vzdělávání se definuje způsoby a přístupy zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do systémů běžných škol. Cílem zapojení žáků i s těžším postižením a vyšším stupněm podpůrného opatření je zkušenosti s intaktními spolužáky. Integrace ovšem není zdaleka vhodná pro všechny žáky s poruchou autistického spektra. Můžeme říci, že jedinci s lehčí symptomatikou mají volbu jasnou, oproti tomu žáci s těžšími a náročnějšími projevy mohou být mnohem spokojenější v prostředí menšího kolektivu speciálních či paragrafových škol.

Současná legislativa se snaží o plnou podporu integrace a společného vzdělávání. Obtíže, které jsou s integrací spojeny, tak většinou neplynou z legislativního rámce, ale z konkrétních podmínek škol a nedostatku financí. Další překážkou bývá neinformovanost úředníků, nekompetentnost a špatná informovanost vedení škol a nízká odbornost pedagogů. Pracovníci škol se rovněž často obávají negativních reakcí rodičů druhých žáků včetně žáků samotných na příchod a studium žáka s PAS na jejich škole. Důležitým prostředkem čím dál úspěšnější integrace je osvěta a informovanost o tématice autismu. Klíčem k adekvátní péči o žáka s PAS

je začlenění všech účastníků podílejících se na vzdělávání tak, aby skutečně rozuměli specifikům chování jejich žáka a snažili se ho respektovat a individuálně s ním pracovat. Rozhodujícím faktorem pro rodiče je také dojezdová vzdálenost školy, často proto volí právě jejich spádovou školu v místě bydliště. Možnosti pro rodiče, kam umístit jejich potomka jsou daleko lepší ve větších městech, nabídka je rozsáhlejší a míst je více. Opomenout nesmíme ani sociální statut rodiny a její finanční zajištění, které při výběru školy hraje nespornou roli (Žampachová, Čadilová, 2012).

Efektivní integrace splnění několika zásadních podmínek. Velmi podstatnou roli sehraává příprava a uspořádání třídy, způsobilost a odborná způsobilost učitele, kolektiv a práce s ním, dlouhodobá spolupráce s rodinou a vybavení speciálními pomůckami. O zařazení žáka do hlavního vzdělávacího proudu rozhodují rodiče a ředitel školy, doporučí dané školské poradenské zařazení, pod které žák spadá. Zásadním činitelem v úspěšné integraci je učitel, protože právě on žáka s autismem vzdělává, zapojuje ho do kolektivu a pracuje s ním. Jeho vědomosti, zkušenosti, přístup a očekávání jsou tak velmi důležité pro účelnou spolupráci mezi ním, žákem a třídou. Ainscow (2005 in Adamus, 2016) zároveň doplňuje, že příchod žáka s postižením, může vyvolat v učiteli určitý stimul, který v něm vyvolá snahu učit jiným kreativním způsobem, hledat jiné metody práce tak, aby byla hodina přínosná pro všechny zúčastněné strany. Při výuce i mimo ni je nutné uplatňovat speciálně pedagogické postupy a metody v kombinaci s běžným přístupem při vzdělávání dětí intaktních. Aby byla práce s žákem co možná nejefektivnější, je potřeba respektovat zdravotní hledisko a konkrétní potřeby žáka, využívat podpůrných opatření, dbát na principy diferenciacce a individualizace při organizace práce, úpravy obsahu, forem a metod výuky. Důležité je zajistit realizaci předmětu speciálně pedagogické péče, umožnit úpravy školního prostředí, činnosti a jejich hodnocení přizpůsobit míře postižení a jeho dopadům. Zároveň spolupracovat se zákonnými zástupci, pracovníky ze školských poradenských zařízení, případně lékaři a jinými odborníky (Bartoňová, Pipeková, 2011).

Žampachová a Čadilová (2012) upozorňují, že počet žáků s PAS na běžných školách se stále zvyšuje. Na to není české školství bohužel zatím dostatečně adekvátně připraveno. Učitelé nejsou po odborné stránce dostatečně kvalifikováni, aby dokázali výuku žákovi přizpůsobit tak, aby byla přínosná jak pro něj, tak i pro ostatní spolužáky. Bartoňová, Pipeková (2011) vnímají, že správně nastavená podpůrná opatření ovšem naštěstí umožňují využít delší časové dotace při práci a zkoušení, zařazení předmětu speciálně pedagogické péče do vzdělání žáka. Na základních školách dbáme na upravení očekávaných výstupů takovým způsobem, aby byly

splnitelné, upravení vzdělávacího obsahu RVP ZV nebo adekvátní náhrada jeho dílčích částí tak, aby výuka plně vyhovovala speciálním vzdělávacím potřebám žáka.

Integrace žáků s PAS na střední školy není doposud tolik zkoumaná jako na základních školách. Mluvíme-li o přechodu na střední školu, mluvíme zároveň o náročném období puberty týkajících všech žáků. U žáků s PAS to platí mnohonásobně. Poznávají nové prostředí, nové lidi, novou látku v období pro ně dosti bouřlivému. Při nástupu do nové školy se automaticky počítá s tím, že se žák bude řídit danými společenskými pravidly, respektovat spolužáky a učitele a bude dostatečně vyvinutý v sociální a komunikační oblasti. Tato oblast, jak víme, je ovšem u jedinců s PAS narušena, žáci mají potíže v chování, které plyne ze sociální a komunikační nezralosti. To se prolíná především do přijetí a pochopení žáka kolektivem, působí totiž podivínský, nevychovaným až agresivním dojmem. Zvláště jedinci s Aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem si své odlišnosti všimají. To může vést k depresím, izolaci a vyřazení z kolektivu. Hrozí i velké nebezpečí vzniku šikany. Ne u všech tento scénář může nastat, někteří žáci se během studia na střední škole zklidní, projevy autismu se zmírní, mohou si dokonce najít přátele. Je proto nezbytné, aby byl personál školy, především ale učitelé seznámen s důsledky plynoucích z diagnózy, metodách práce, možnostech řešení konfliktů a prevenci afektů (Čadilová, Žampachová, 2008).

2.2 Středoškolské vzdělávání dle § 16 odstavce 9 školského zákona

Pro zaměření diplomové práce na oblast středních škol, nebudou v této kapitole rozebrány stupně nižšího, tedy předškolního a základního vzdělání, ale pouze tematika středních a praktických škol.

Praktická škola

Tyto školy poskytují vzdělání žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, autismem a vícečetným postižením. Umožňují jim získat střední vzdělání, které by na běžných školách bylo velmi problematické. Jejich cílem je získání základních dovedností a návyků pro výkon jednoduchých manuálních činností. Vzdělávání je realizováno v denní formě s respektem individuálních potřeb žáků. Praktické školy se dělí na jednoletou a dvouletou. Jednoleté studium je určeno žákům s těžkým postižením. Absolvent se může s ohledem na jeho schopnosti a dovednosti uplatnit při pomocných pracích (výrobní podniky, zemědělství) nebo na chráněných pracovištích. Studium je ukončeno závěrečným vysvědčením (Národní ústav pedagogický, 2009).

Praktická škola dvouletá poskytuje vzdělání žákům se středně těžkým mentálním postižením nebo s lehkým postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením, které neumožňuje studium na jiné škole. Obsah dvouleté praktické školy doplňuje všeobecné vzdělání z povinné školní docházky. Cílem je získání pracovních dovedností a návyků každodenního života. Zároveň se zaměřuje na odborné vzdělání v oboru dle výběru, jež vede k profesnímu uplatnění. Absolventi, kteří úspěšně udělají závěrečnou zkoušku, mohou vykonávat dle svých možností práce v oblasti služeb a výroby (v sociálních službách, zdravotnictví, výrobě či zemědělství), pokračovat mohou i v dalším vzdělávání (Národní ústav pedagogický, 2009).

Střední škola zřízena dle § 16 odstavce 9 školského zákona

Tyto školy jsou určeny žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V republice jich je několik. Je vždy důležité vybírat dle dovedností a mentálních schopností jedince. Nabízí se tak buď integrace na gymnázia (zejména pro žáky s Aspergerovým syndromem), střední odborné školy či učební obory. Nejčastější volbou jsou právě učební obory, které svou náročností mohou žákům s PAS často vyhovovat. Střední školou zřízenou dle § 16 odstavce 9 je například Rooseveltova v Brně, která nabízí maturitní obory (obchodní akademie, ekonomika a podnikání), výuční obory H (elektromechanik pro zařízení a přístroje, zahradník, výroba kožedělného zboží) nebo výuční obory E (elektrotechnické a strojně montážní práce, zahradnické práce, šití prádla, provozní služby, atd.) (Rooseveltka, 2018).

Bazalová (2017) doplňuje, že výběr střední školy je nejproblematictější, nabídka vhodných škol je malá, školy určené přímo žákům s PAS chybí. Vzdělávání v běžných školách či praktických není vždy ideální. Specifika PAS zde někdy nejsou dostatečně respektována, chybí odborná péče. Hodně rodičů zároveň zmiňuje fakt, že jejich děti jsou dyspraktici, tudíž volba manuálních výučních oborů pro ně nepřipadá v úvahu.

2.3 Terapie a další přístupy využívané při vzdělávání žáka s PAS

Dětský mozek je do tří let věku velmi plastický, včasná kognitivní, motorická a smyslová stimulace může ovlivnit vývoj dítěte zásadním způsobem. Během tohoto období je možné některé z patologických procesů vrátit, následně se úroveň neuroplasticity zkracuje. Dle Ostatníkové a kol (2015 in Šporclová, 2018) se mohou projevy dětí s autismem, u nichž byla terapie zahájena před třetím rokem, snížit oproti dětem, se kterými se začalo terapeuticky pracovat až po pátém roce. Jak již z předešlé kapitoly víme, autismus zatím nelze vyléčit, proto se v rámci terapie zaměřujeme primárně rozvoj symptomů, do kterých řadíme nácvik sociálních a komunikačních schopností, rozvoj dětské hry, nácvik adaptačních technik a modifikačního

chování. Individuální terapeutický plán musí být vždy upraven přímo na míru tak, aby odpovídal jeho specifickým potřebám. Zapomenout nesmíme ani na jedinečnost každého klienta, víme, že vývoj člověka s autismem je tak nesmírně různorodý, že je opravdu důležité pozorovat dítě pravidelně a plán strategicky přizpůsobovat. Cílem jakékoliv terapie je maximální funkčnost jedince a snaha o samostatnost při běžných denních aktivitách (Šporclová, 2018).

2.3.1 Strukturované učení

Metoda strukturovaného učení vychází z TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), který vznikl v Severní Karolíně na popud rodičů, kteří chtěli dokázat, že jejich děti nejsou nevzdělatelné a nevychované, jak bylo všeobecně tvrzeno. Hlavními zásadami jsou individuální přístup, aktivní generalizace dovedností, spolupráce s rodinou, začleňování dětí do společnosti či pozitivní přístup k problematickému chování (Thorová, 2016).

System strukturovaného učení byl vytvořen speciálně pro děti s autismem a dalšími vývojovými poruchami komunikace. Dokáže totiž využít různorodosti symptomů, osobnostních a charakterových vlastností a předností člověka s PAS. Posiluje jejich silné stránky a snaží se o eliminaci postižení, jehož typické znaky jsou nízká úroveň organizace, porozumění a realizace úkolů bez pomoci druhé osoby (Národní pedagogický institut, 2017).

Čadilová, Žampachová (2012) vysvětlují, že primárním pravidlem strukturovaného učení je uspořádání práce zleva doprava a shora dolů. Tímto způsobem se učíme fungovat již od narození při veškerých činnostech (například čtení). Mezi čtyři pilíře strukturovaného učení řadíme individualizaci, strukturalizaci, vizualizaci a motivaci. Thorová (2016) dodává, že strukturalizace pomáhá vnést do vzdělávání jasná pravidla, přesné upořádání činností a prostředí a vnáší předvídatelnost děje. Což alespoň minimálně kompenzuje důsledky, které porucha autistického spektra přináší. Čadilová, Žampachová (2012) upozorňují, že uplatňování těchto zásad zlepšuje schopnosti dítěte s PAS. Zvyšuje se porozumění, komunikační schopnosti, samostatnost, celkový rozvoj a úroveň vzdělávání.

2.3.2 Aplikovaná behaviorální analýza

Zkráceně ABA je vědním oborem, jehož historie sahá do počátku 20. století. Jeho hlavní filozofií je behaviorismus, který zkoumá procesy chování. Tato terapie je založena na myšlence, že určitý způsob chování má nějaký spouštěč, ale zároveň i reakci na daný podnět. Tento způsob chování je udržován právě následující reakcí. Můžeme tedy říct, že cílem ABA terapie je úprava

nežádoucího chování pozitivním podnětem, jakousi odměno (Behavioral Innovations – ABA Therapy for Kids with Autism. 2023).

Pastieriková (2013) dodává, že specializovaní terapeuti se schválně vyhýbají trestům, jedinou odmítavou odpovědí na reakci NE nebo ignorace. Pracuje se zásadně s pozitivní odměnou (pochvala, hračka či oblíbená činnost). Jako u všech terapií je velmi důležitý individuální přístup ke klientovi. Jedno sezení zpravidla trvá po dobu 5-8 hodin. Překážkou rozvoje behaviorální terapie v české republice je její finanční a časová náročnost.

Intervence používané při nácviku se osvědčily jako velmi účinné nejen pro dané dítě ale pro celé jeho okolí. Terapie je zaměřena na celkový rozvoj kognitivních, sociálních, jazykových sociálních dovedností a sebeobsluhy. Zároveň ale mohou pomoci při konkrétních potížích jako jsou nespavost, hygiena či nebezpečného chování k sobě samým. Samotná ABA je v rámci profese dosti náročná, existují zde několik typů pracovníků, jako je behaviorální analytik, asistent behaviorálního analytika a behaviorální technik. Podmínky pro výkon těchto povolání jsou jasné dané vysokoškolským vzděláním a splněním akreditovaného kurzu, který čítá minimálně 300 hodin teorie a 1200 hodin praktického vyučování (Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy, 2023).

2.3.3 Vizuální komunikační strategie

Oblíbenou a efektivní formou podpůrných terapií jsou alternativní a augmentativní komunikace (zkráceně AAK), které spojují symbol slova s vizuálním významem. Tato metoda je dle slova alternativní, neboli nahrazující a augmentativní, čili doplňující. Cílem není nahradit nebo dokonce potlačit mluvenou řeč, ale naopak jakýmkoliv způsobem nastavit účelný způsob komunikace. AAK pomáhají v porozumění či vlastní produkci projevu. Hlavní myšlenkou je zapojení jedinců s těžkými komunikačními poruchami do komunikace a sociálního života (Adamus, Vančová a Löfflerová, 2017)

Mašťalíř a Pastieriková (2018) zařazují mezi hlavní druhy AAK orální řeč, prstovou abecedu, Lormovu abecedu, Makaton, znak do řeči, reálné předměty, zmenšeniny, fotografie, piktogramy, Bliss systém, VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém), sociální čtení, komunikační knihy, facilitovaná komunikace a technické pomůcky (tzv high-tech pomůcky, jako jsou například počítače s hlasovým výstupem, komunikátory, přepis mluvené řeči do psané podoby, a další pomůcky zaměřující na podporu při komunikaci samotné).

2.3.4 Návčik sociálních a komunikačních dovedností

Úroveň sociálních dovedností má vliv na zařazení žáka mezi vrstevníky a významně přispívá na úspěšnosti školské integrace. Čím více se snižuje adaptabilita dítěte v oblasti sociálního chování, tím pravděpodobnost jeho úspěšného začlenění klesá. Žák ve škole běžně zažívá různé sociální situace se spolužáky a učiteli, orientovat se v nich a uplatňovat správné vzorce chování je pro něj následkem diagnózy velmi náročné. Často se mu nedaří, spolužáky nechápe, působí na své okolí zvláštním podivínským dojmem, vypadá nevychovaně, což může vést rozporuplným názorům na jeho integraci. Žák při příchodu do školy již obvykle zná běžné vzorce chování, tyto způsoby se učí přirozeně pozorováním či nápodobou. Oproti němu má žák s autismem tyto schopnosti nerozvinuté či snižené, nedokáže pochopit a adekvátně reagovat na situace, vnímat pocity druhých, nerozezná nonverbální komunikaci a chování druhých, čemuž se nedokáže přizpůsobit (Čadilová, Žampachová, 2012).

Proto je důležité žáka s PAS učit správným vzorcům sociálního chování. K tomu je nezbytné využít speciální metodiky práce založené na teorii učení se zaměřením na behaviorální a kognitivně-behaviorální přístup. U nás se návčiky sociálních a komunikačních dovedností pro žáky s PAS vedené odborníky zatím příliš nepořadají, a pokud ano, tak jsou určené většinou jedincům s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem. Obsahem těchto návčiků je práce s emocemi, verbální a neverbální komunikace, interpretace jednání druhých lidí v různém prostředí, ve kterém se žák s PAS pohybuje. Při činnosti vycházíme z předpokladu, že dovednosti v oblasti sociálního chování jdou rozvíjet a měnit, což může vést ke zvýšení sebevědomí jedince a ke kladnějšímu přijímání jeho projevu jeho okolím. Cílem je primárně zvýšit kvalitu každodenního života a co nejvíc úspěšné vyrovnání s náročnými situacemi, se kterými se běžně setkává (Čadilová, Žampachová, 2012).

Techniky návčiku se mohou odehrávat jednak během vyučování, tak při mimoškolních aktivitách, výletech apod. Při práci s pravidly chování je velmi důležité, aby měl jedinec správné vzory v jeho okolí (rodiče, učitelé, kamarádi). Žák často opakuje to, co vidí, aniž by zvažoval, zda je to správné či ne. Proto je vhodné dávat mu konkrétní pochvalu s přesným vysvětlením, co udělal správně. Jednou z hlavních technik návčiku je přehrávání rolí. Trénink probíhá často pomocí hry s fotkami, obrázky, texty, které vizualizačně podporují porozumění činnosti. Žáci se učí fungovat v běžných situacích (např. pravidla pro pozdravení), orientovat se v jednání druhých či seznamovat se s pravidly společenského chování (Vaňková in Vrbová a kol., 2015).

2.3.5 Další terapie

Pastieriková (2013) mezi další terapeutické techniky zařazuje animoterapie, arteterapie, ergoterapie, muzikoterapie a tanečně pohybové terapie, fyzioterapii, herní a interakční terapie, psychoterapie, farmakoterapie, homeopatie, dietní omezení, terapie pevným objetím a Handle terapie. Opomenout nesmíme ani Son-Rise program, který byl vytvořili manželé Kaufmanovy pro svého syna s autismem. Je založen na prohlubování vztahu s dítětem, který je navazován skrze pochopení jeho chování. V Japonsku je populární způsob vzdělávání HIGASHI, jež využívá práci ve skupině, rutinu v samostatnosti či imitaci v učení. Šporclová (2018) doplňuje DIR/FLOORTIME či ESDM terapii, které se obě věnují pomoci dětem batolecího a předškolního věku.

3 Poradenský systém

Poslední kapitola teoretické části se orientuje na poradenský systém v českém školství. Představuje školská poradenská zařízení, školní poradenská pracoviště a podpůrná opatření, jež se u žáků s PAS využívají.

Při vzdělávání žáka s postižením potřebují rodiče i škola podporu a pomoc odborníků. Tu zajišťují školská poradenská zařízení, do kterých začleňujeme speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Ve škole poté zabezpečují speciální péči školní poradenská pracoviště, v němž působí zpravidla minimálně výchovný poradce a školní metodik prevence, poté v něm můžeme najít školního speciálního pedagoga, školního psychologa či sociálního pedagoga (Bazalová, 2017).

3.1 Školská poradenská zařízení

Dle §116 školského zákona patří mezi základní činnosti školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) informační, diagnostické, poradenské, speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby. Dále se snaží předcházet sociálně patologickým jevům, pomáhají při výběru vzdělávání a při přípravě na budoucí profesi. Spolupracují s dalšími odbornými institucemi jako je OSPOD, orgán péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních a sociálních služeb, policií ČR, neziskovými organizacemi a středisky výchovné péče. Do ŠPZ řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra.

Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) poskytují služby dětem od tří let až do ukončení středního či vyššího odborného vzdělání. Určené jsou nejen dětem, ale i jejich zákonným zástupcům, pedagogům a školám. V poradnách pracují především psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Mezi základní činnosti PPP patří psychologická a speciálně-pedagogická diagnostika školní zralosti, diagnostika předškolních dětí z důvodu nerovnoměrného vývoje, diagnostika výchovných potíží včetně specifických poruch chování a vzdělávacích obtíží včetně specifických poruch učení, diagnostika mimořádného nadání žáků a diagnostika sociálního klimatu v třídních kolektivech. Dále se zaměřují na poradenské služby v oblasti vývoje osobnosti, prevence školní neúspěšnosti, poskytují konzultace a metodické vedení školám a školským zařízením, zpracovávají podklady pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška 72/2005)

Speciálně-pedagogické centrum poskytuje dle §6 odst. 1 vyhlášky 72/2005 Sb., „*poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno*

centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění“.

Možnost využít služeb SPC mohou klienti od tří do devatenácti let, kteří jsou vzdělávání v integraci, ve školách zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona nebo jsou z důvodu těžkého a kombinovaného postižení vzdělávání doma. Činnosti centra jsou ambulantní a terénní (například u klienta doma či v institucionálním zařízení). Dále jezdí v rámci intervence a depistáže za žáky do škol, kam jsou integrováni. V těchto případech poskytují i metodickou pomoc škole a pedagogům. Na rozdíl od PPP jsou SPC specializovány na konkrétní druh postižení. Existují tak tedy centra poskytující služby dětem, žákům a studentům s vadami řeči, se zrakovým, sluchovým, tělesným a mentálním postižením, s autismem, hluchoslepým a s více vadami (Knotová, 2014).

Mezi činnosti, které poskytuje přímo SPC pro žáky s autismem patří příprava do výchovně vzdělávacího procesu, psychologická a speciálně-pedagogická diagnostika, spolupráce s rodinou, nácvik komunikace, sociálního chování a zvládnání náročných situací, programy pro rozvoj percepce a motoriky, rozvoj sebeobsluhy, pracovních dovedností, metodická podpora pedagogům, metodické vedení zákonných zástupců, spolupráce se školskými zařízeními či vedení podpůrných rodičovských skupin (příloha č. 2 k vyhlášce 72/2005 Sb.)

Pracovní tým SPC se skládá ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Obohacen může být dalšími odborníky a externisty podle typu a stupně postižení klientů. Nejčastěji je to logoped, fyzioterapeut či etoped. Z řad lékařů může SPC spolupracovat s psychiatrem, neurologem a pediatrem (Knotová, 2014).

Prvním zařízením věnujícím se pouze a primárně žákům s PAS je SPC při MŠ, ZŠ a PrŠ Brno, které bylo založeno v září v roce 2004. Podmínkou pro vyšetření dítěte je diagnóza PAS stanovená psychiatrem či klinickým psychologem (Autistická škola, 2016). Dalším významným centrem je SPC při organizaci NAUTIS, jehož zřizovatelem je Národní ústav pro autismus, z. ú. Zařízení funguje od roku 2014 a pokrývá potřeby poradenských služeb v Praze (NAUTIS, 2023)

Školské poradenské zařízení vydává po diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb zprávu z vyšetření a doporučení ke vzdělávání, jež obsahuje konkrétní podpůrná opatření nastavená pro vzdělávání žáka. Při jejich vydání je zákonný zástupce či zletilý žák poučen a seznámen s obsahem dokumentu. Zpráva a doporučení se musí vypracovat do 30 dnů od vyšetření,

zároveň ale nejpozději do 3 měsíců od přijetí žádosti o poskytnutí poradenské služby (vyhláška 27/2016 Sb.)

3.2 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenská zařízení (dále ŠPP) jsou zřizována dle vyhlášky 72/2005 Sb. ředitelem základní, střední nebo vyšší odborné školy, který zajišťuje poradenské služby ve školách. Jak již bylo zmíněno, dle zákona zde působí výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří mají za úkol spolupracovat s třídními učiteli a dalšími pedagogy. Dalším personální posilou může být školní psycholog a školní speciální pedagog. Zmínění pedagogičtí pracovníci zajišťují realizaci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zároveň spolupracují se ŠPZ a s orgány veřejné moci.

Činnosti ŠPP jsou zaměřené na „*prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, péči o žáky nadané a mimořádně nadané, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými a výukovými obtížemi, metodickou podporu pedagogických pracovníků při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy*“ (Kendíková, 2016, str. 54).

Jestliže ve škole zabezpečují poradenské služby pouze výchovný poradce a školní metodik prevence, stává se, že nemají dostatek prostoru ani času řešit veškeré záležitosti týkající se žáků. Mimo jiné v některých případech chybí i odborné znalosti a zkušenosti. Pro lepší zajištění komplexnějších služeb, je dobré zajistit v týmu buď školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Současná legislativa bohužel zcela neřeší jejich finanční zaplacení (často je závislost na různých typech projektů), nemůže si je tak každá škola dovolit. Další komplikací je časová náročnost, kterou vyžaduje poradenská činnost. Výchovný poradce je současně i pedagog, úvazek má zkrácený pouze většinou o 3 až 4 hodiny týdně (závislost na počtu žáků a tříd), školní metodik prevence ho snížený nemá vůbec. Realita pedagogické praxe dále ukazuje, že školním psychologům a školním speciálním pedagogům naopak chybí zkušenosti učitelů a znalosti v oblasti fungování školy, což se někdy promítá do vzájemné spolupráce s ostatními pedagogy. Někteří učitelé je nemusí respektovat a odmítají s nimi spolupracovat na vzdělávání žáka s SVP. Pro zajištění funkčnosti ŠPP je hlavní, aby se navrhovaná opatření promítla do praxe a řídili se jím celý pedagogický personál. Důležité je, aby se smluvené postupy řešených situací staly oficiálním školským dokumentem. Jako příklad můžeme uvést předpisy k řešení výchovných problémů (Ondráčková in Knotová, 2014).

3.3 Podpůrná opatření ve vzdělávání

„Podpůrná opatření představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol“ (Katalog podpůrných opatření, 2015). PO se uplatňují jak při integraci na školách hlavního vzdělávacího proudu, tak ve školách zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona. Převedení podpůrných opatření do praxe je v rukou pedagogů a školního poradenského pracoviště. Konkrétní opatření vyplývající z doporučení ke vzdělávání by mělo být co nejkonkrétněji nastavené na míru danému dítěti a žákovi (Katalog podpůrných opatření, 2015).

Výčet jejich činností spočívá dle §16 odst. 2 školského zákona v *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“*

Dělí se do pěti stupňů podle jejich organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Konkrétní opatření, jejich stupně a druhy, lze mezi sebou kombinovat dle potřeb konkrétního žáka. PO vyššího stupně může ŠPZ doporučit pouze pokud nižší stupeň není dostačující a nenaplnuje vzdělávací možnosti žáka (Adamus, Vančová a Löfflerová, 2017).

§2 vyhlášky 27/2016 Sb. zmiňuje, že PO 1. stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení, zároveň nemají normovanou finanční náročnost. Škola si je upravuje a vyhodnocuje sama. Pokud není tento stupeň pro naplnění vzdělávacích potřeb dostačující, navrhne škola zákonnému zástupci či zletilému žákovi kontaktovat školské poradenské zařízení pro stanovení vyššího stupně podpory. PO 2. – 5. stupně se nastavují pouze na základě doporučení ke vzdělávání vystaveným ŠPZ.

Žampachová, Čadilová (2015) osvětlují realizaci podpůrných opatření u žáků s PAS následovně:

Podpůrné opatření 1. stupně se u žáků s PAS nestanovuje. 2. stupeň podpory je obvykle doporučován jedincům s lehkou symptomatikou bez závažných obtíží v komunikaci a sociálním chování a bez přidružených dalších poruch. Při výuce je důležité uplatňovat speciální metody a formy práce, zároveň respektovat specifické projevy při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva nemůže být v tomto stupni redukován, ale modifikován. Ve 3. stupni už může být obsah přímo redukován dle potřeb žáka. Součástí doporučení jsou režimová opatření, úprava prostředí a kritériální úprava hodnocení, dále speciálně-pedagogická a psychologická intervence, speciální učebnice, didaktické a kompenzační pomůcky či snížení počtu žáků ve třídě. V rámci personální podpory může být doporučen asistent pedagoga na částečný úvazek. Žákům středních škol bývají uzpůsobeny podmínky přijímacích a závěrečných zkoušek. 3. stupeň podpory využívají žáci s lehkou až středně těžkou symptomatikou, dále s přidruženou vývojovou poruchou řeči, poruchou pozornosti a aktivity, poruchou učení, s oslabením kognitivního výkonu či lehkým mentálním postižením. 4. stupeň podpůrného opatření spočívá v podstatných úpravách organizace vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu. Je nutné zařadit hodiny speciálně-pedagogické péče plynoucích z konkrétních žakových možností, dále upravit obsah vzdělávání speciálními potřebám žáka. Při práci využívá speciální učebnice a kompenzační pomůcky, nezbytná je úprava pracovního místa i celé třídy. Někteří jedinci mohou využívat k účelné komunikaci některé z forem AAK či další technické pomůcky. Vzdělávání se neobejde bez přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka nebo jiné osoby. 4. stupeň PO dostávají jedinci se středně těžkou až těžkou symptomatikou a s dalšími přidruženými poruchami zmíněnými výše. Poslední 5. stupeň slouží žákům s nejtěžším stupněm postižení, většinou v kombinaci s jinými poruchami. Podpora v tomto stupni využívá nejvyšší možnou míru úprav všeho druhu. Obsah je redukován a modifikován v plné míře dle potřeb žáka. Oproti 4. stupni opatření v 5. stupni obsahují finančně ještě náročnější kompenzační pomůcky, obvyklé jsou také terapeutické metody prováděné odborným pracovníkem. Vzdělávání je probíhá individuálně v domácím prostředí nebo kolektivně za podpory dalšího pedagogického pracovníka.

Většina dětí a žáků s PAS na základních a středních školách jsou vzděláváni dle individuálního vzdělávacího plánu, který je jedno z podpůrných opatření (Čadilová, Žampachová, 2016). Dle §3 odst. 2 vyhlášky 27/2016 Sb. je „závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice“. IVP vypracovává škola na podkladě doporučení ŠPZ. Dokument obsahuje informace o druzích a stupních podpůrných opatření, identifikační údaje žáka, pedagogického pracovníka, který se na plánu a vzdělávání podílí a zástupce ŠPZ, se kterým škola spolupracuje. Součástí plánu je časové a obsahové rozdělení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky, úprava hodnocení a očekávaných výstupů, pokud to vzdělávací potřeby žáka vyžadují. IVP je vypracován maximálně do 1 měsíce od doporučení vydaným ŠPZ. Dokument je měnný, může se během roku upravovat dle aktuálního naplnění žákových potřeb. Plán je tvořen ve spolupráci s ŠPZ, žákem a zákonným zástupcem. Minimálně jednou ročně je vyhodnocována jeho efektivita. S plánem je potřeba seznámit vyučující žáka a se zákonnými zástupci podepsat informovaný souhlas. §18 školského zákona dodává, že ve středním a vyšším odborném vzdělávání může ředitel umožnit vzdělávání dle IVP i z jiných vážných důvodů, jako je například sportovní reprezentace.

Adamus, Vančová a Löfflerová (2017) zmiňují, že ve většině tříd, kterou navštěvuje žák s PAS, působí asistent pedagoga, kterého vede pedagog. Pro efektivitu vzdělávacího procesu je velmi důležité, aby ti dva vzájemně kooperovali. Asistent by měl dbát pokynů učitele, zároveň by měl disponovat odbornými znalostmi problematiky PAS. Dle vyhlášky 27/2016 Sb. asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při výuce žáků s SVP v rozsahu PO. Podporuje a rozvíjí samostatnost a zapojení žáka do všech aktivit ve třídě. Mezi činnosti asistenta pedagoga patří přímá pedagogická činnost dle pokynů učitele vztahující se k individuální podpoře žáků, podpora žáka k dosažení vzdělávacího cíle, přičemž důraz je kladen na co nejvyšší samostatnost, výchovné aktivity směřující k vytvoření základních pracovních, hygienických a sociálních návyků. Čadilová, Žampachová (2021) zmiňují, že práce asistenta u žáka s PAS je poměrně specifická. Při práci s ním nejde pouze o vzdělávání ale o proces vývoje žáka samotného. Proto je důležité podporovat žáka z pohledu asistenta i v problematice sociálního chování a komunikace, navazování vztahů s vrstevníky i pedagogy. Dále je nezbytné se zaměřit na organizační formy a metody vzdělávání, zvládnutí nepředvídatelných situací a reakcí na změny.

Praktická část

4 Zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků s PAS

4.1 Uvedení do průzkumné problematiky

Průzkum se zabývá zkušenostmi pedagogů s žáky s PAS na vybrané střední škole. Dané problematice se ve svém výzkumu věnuje Vágner (2017), který se zaměřuje ve své práci na *Integraci studenta s PAS na běžné střední škole v percepci pedagogických pracovníků střední školy*. Autor mapuje prvotní vnímání pedagogů integrace žáků s PAS, dále jaká v ní vidí pozitiva a negativa, zjišťuje také možnosti spolupůsobení třídy a žáka a názory pedagogů na integraci. Další autorka, která zkoumá *Postoje učitele MŠ, ZŠ a SŠ k inkluzi autistických dětí v běžných třídách*, je Soběhartová (2019). Práce se snaží získat co nejvíce informací o názorech a postojích učitelů MŠ, ZŠ a SŠ na integraci žáků s PAS. Modráčková (2019) se svým výzkumem na téma *Sociální komunikace a interakce u žáka s Aspergerovým syndromem v prostředí střední školy*, ve svém výzkumu zjišťuje vývoj a aktuální stav sociálních dovedností u konkrétního žáka s Aspergerovým syndromem. Autorka se v práci mimo jiné zabývá postavením žáka ve třídě a jakým způsobem byl učitel informován o způsobu práce s žákem s PAS.

Villegas, Steen a Minnaert (2022) ve své studii *Interactions Between Teachers and Students with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Secondary Education: Fundamental, yet Under-Researched* popisují důležitost interakcí mezi pedagogem a žákem s PAS, které jsou klíčové pro vzdělávací proces. Park a Chitiyo (2010) zjišťovali ve svém šetření *An examination of teacher attitudes towards children with autism* názory pedagogů na žáky s PAS.

První dva zmíněné výzkumy mapovaly podobnou tematiku, jako autorka diplomové práce, oba se zabývaly dopady integrace žáka mezi kolektiv, také zda se s žákem s PAS již předtím pedagogové setkali a jaké mají povědomí o problematice. Autorka se dále snažila popsat konkrétní zkušenosti a specifika vzdělávání, ke kterým při výuce dochází.

4.2 Cíl průzkumu

Hlavním cílem průzkumu bylo zaznamenat zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků s PAS na vybrané střední škole. Na základě stanovení hlavního cíle byly stanoveny cíle dílčí:

1. Zjistit, jaká podpora se pedagogům při vzdělávání žáků s PAS dostává ze strany ŠPP.
2. Zjistit pohled pedagogů na žáky s PAS na vybrané střední škole.

3. Zjistit, jak probíhá vzdělávání žáka s PAS z pohledu pedagoga na vybrané střední škole.

4.3 Metodologie průzkumu

Praktická část diplomové práce je zaměřena na zaznamenání zkušeností pedagogů žáků s PAS na střední škole. Blíže se průzkum zabýval zjišťováním, jakou metodickou podporu pedagogové dostávají ze strany školního poradenského pracoviště, jak vnímají žáka s PAS ve třídě a jak probíhá realizace podpůrných opatření v praxi. Průzkumné kvalitativní šetření bylo realizováno pomocí případové studie a polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy na vybrané střední škole.

4.4 Průzkumná metoda

Vzhledem k povaze diplomové práce byla pro průzkumné šetření zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, str. 17) definují kvalitativní přístup jako *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytváření sociální realitu.“*

K vykonání kvalitativního šetření byla zvolena metoda případové studie a polostrukturovaného rozhovoru. Hendl (2005) popisuje případovou studii jako hloubkové studium jednoho nebo více případů, ve které se snažíme zachytit jeho složitost a komplexnost. V případové studii se předpokládá, že zkoumáním jednoho případu můžeme lépe porozumět dalším podobným případům. Švaříček (in Švaříček, Šed'ová a kol, 2007, str. 159) označuje rozhovor za nejvíce používanou metodu aplikovanou v kvalitativním výzkumu, jež můžeme definovat jako *„nестandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“*.

Polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami byly realizovány s pedagogy ze střední školy v Brně. Celkově bylo provedeno 8 rozhovorů. Ty byly vyhodnoceny pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Otázky z rozhovorů jsou součástí příloh práce. Praktická část dále obsahuje případové studie 3 žáků s PAS. Kazuistiky byly sestaveny v souladu se souhlasem zákonného zástupce či zletilého žáka. Informace byly čerpány z doporučení ke vzdělávání, z pravidelného vyhodnocování PO, ze záznamů o komunikaci školního psychologa a školního speciálního pedagoga se žákem a zákonným zástupcem, dále ze záznamů z konzultací se SPC Štolcova a z dokumentace třídního učitele.

Další poznatky vyplynuly z pozorování členů ŠPP, kteří během celého školního roku docházejí po dohodě s vyučujícími do třídy, kterou žák s PAS navštěvuje. Výsledek pozorování se zaznamenává do oficiální řízené dokumentace (formulář o hospitační a kontrolní činnosti), dále je sledováno klima třídy školními metodiky prevence. Pozorování žáků s PAS autorkou práce probíhalo již během roku 2022, kdy školu navštěvovala během praxe a s žáky se tak blíže seznámila a opakovaně je potkávala. S žáky následně provedla autorka práce rozhovor v prostorách ŠPP v květnu roku 2023, který trval okolo 35 minut. Zároveň jí bylo umožněno nahlédnout na konkrétní výrobky žáků s PAS.

4.5 Charakteristika průzkumného vzorku

Vybraná střední škola byla oslovena cíleně na základě předchozí zkušenosti autorky práce. Absolvovala zde speciálně-pedagogickou praxi v ŠPP, výběr školy byl tedy záměrný. Ze získaných informací od školního speciálního pedagoga věděla, že se na škole aktuálně vzdělávají žáci s PAS. Podmínkou dále bylo, aby to byla střední škola běžného typu.

Pro případovou studii byly cíleně vybráni 3 žáci s PAS. Podmínkou zde bylo platné doporučení ke vzdělávání ze SPC pro žáky s poruchou autistického spektra. Z důvodu ochrany osobních údajů byl podepsán informovaný souhlas se zákonnými zástupci žáka či se zletilým žákem samotným, který je součástí příloh práce. Z hlediska anonymity byly žákům přiděleny pouze iniciály. Polostrukturované rozhovory byly provedeny na dané škole s vybranými pedagogy. Kritériem bylo, že pedagog se musí podílet na vzdělávání žáka s PAS. Průzkumný soubor byl složen z 8 pedagogů. Osloveno bylo celkem 10, 2 se ale nemohli účastnit pro zasedání v maturitních komisích mimo město. Výběr pedagogů probíhal na základě určení předmětů důležitých pro vzdělání žáka školním speciálním pedagogem. Respondenti byli kontaktováni písemně (e-mailem) s podporou školního speciálního pedagoga. Odpovědi jsou anonymní, proto jsou respondenti označeni čísly 1-8.

4.6 Sběr dat

Průzkumné šetření bylo realizováno na vybrané střední škole v Brně, která si přála zůstat v anonymitě. Rozhovory byly prováděny v květnu a červnu roku 2023. Autorka nejprve kontaktovala vedoucí školního poradenského pracoviště, která zprostředkovala další kontakt na vybrané pedagogy, kteří žáka s PAS aktuálně vzdělávají. Pro zahájení rozhovoru bylo třeba podepsat informovaný souhlas. Všichni dotazovaní byli krátce seznámeni s tématem diplomové práce a účelem rozhovoru. Zároveň souhlasili s možností nahrávání rozhovoru na diktafon se

zachováním naprosté anonymity. Následně byli rozhovory doslovně přepsány. Každý rozhovor trval mezi 10 až 30 minutami.

5 Kazuistiky žáků s Pas

Kazuistika č. 1

G. P. - žákyně s dg. Aspergerův syndrom

Anamnéza rodinná:

Žákyně žije v úplné a funkční rodině, nemá žádné sourozence, sociální zázemí je velmi dobré, v rodině se nevyskytují žádné větší konflikty, oba rodiče mají středoškolské vzdělání a stálé zaměstnání. Se školou je v pravidelném kontaktu především matka žákyně, která spolupracuje jak se školním poradenským pracovištěm, tak s třídním učitelem a učitelkou odborného výcviku. Vzhledem k tomu, že dívka nemá sourozence, je pozornost rodiny zaměřena právě na potřeby a zájmy dívky, kdy péče je poskytována formou přiměřenou a nyní je již více vedena i k samostatnosti, v rodině je zavedený řád, který se osvědčil, rodina se snaží vytvořit podněty pro její rozvoj i např. během prázdnin na společných dovolených. O výskytu závažných zdravotních onemocnění se nelze zmiňovat, v dostupné dokumentaci žádná zmínka nebyla, maminka dívky sama na nic neupozornila a doptávání k této problematice za účelem diplomové práce by vhodné nebylo.

Anamnéza osobní:

Žádné závažnější somatické onemocnění dívky matka nesdělila, dívka ale byla hospitalizována na dětské neurologické klinice. Prenatální období proběhlo bez patologických projevů, následný protrahovaný porod ukončen sectio caesarea, v postnatálním období pak byly pozorovány mírné odchylky v psychomotorickém vývoji, kdy např. z důvodu tendencí stáčet se do tzv. epistotonu, dále vzhledem k příznakům hypotonie především v oblasti dolních končetin, byla v intenzivní péči neurologických a rehabilitačních lékařů, po delší čas cvičila s maminkou Vojtovu metodu a absolvovala i jiné rehabilitační procedury. V období asi dvou let dítěte bylo konstatováno, že vývoj hrubé i jemné motoriky téměř odpovídá věku, bylo pokračováno jen v terapii celkově stimulační a rozvojové.

V oblasti sociální dívka měla od začátku problémy se zařazováním do dětského kolektivu, nejčastěji měla tendence hrát si mimo skupinu dětí, velice trpělivě třeba kreslila křídami na chodníky či venkovní plochy (v nefrekventované oblasti), navlékala korálky, třídila předměty, doma měla zájem a pozorovala především některé mechanické předměty (pračku, sušičku v chodu, vysavač).

Anamnéza školní:

Po nástupu do mateřské školy nenastaly větší obtíže, dívka se snažila s učitelkami spolupracovat, nebyla negativistická, na položenou otázku vždy odpověděla, spontánně však komunikaci rozhodně nevyhledávala, a to ani s dětmi a ani s osobami dospělými. Do společné hry se zapojila až po opakované výzvě a vhodné motivaci, s kolektivem dětí v mateřské škole problémy neměla, a to zřejmě pro svoje tiché a nekonfliktní chování.

Výrazně se situace změnila na základní škole, kdy kolektiv třídy měl tendenci ji vytěšňovat ze svého středu, spolužáci se jí posmívali. Při postupu do dalších ročníků se situace příliš nezlepšila, cítila se osamoceně, ale neměla pocit, že je vyloženě šikanována, pamatuje si, že učitelé se snažili vzájemné chování dětí k sobě právě v této třídě asi pozorovat. Věděla, za kým by měla jít, když by se začala nějak víc trápit, věděla, že by se mohla svěřit i mámě, která jí hodně rozumí.

Protože se ale velmi dobře učila a měla výborný prospěch i svoje zájmy a koníčky, situace ve třídě se uklidnila, dvě spolužačky se s ní začaly i více stýkat a přátelit, vidá se s nimi i do dnešní doby.

Od svého dětství byla dívka výtvarně nadaná, měla vztah k ručním pracím, bavily ji kreativní dovednosti, proto chtěla svoje další vzdělávání směřovat na nějakou uměleckou školu. Na uměleckou školu s maturitním ukončením se pro velký zájem žadatelů nedostala, následně ale byla přijata na střední školu – obor Aranžér.

Nástupu se zpočátku obávala, protože do této doby nikdy nejezdila sama v městské hromadné dopravě, byla zvyklá na školu mnohem menší, na učitele a způsob komunikace s nimi. Úzkostné pocity trochu zmírnila nabídka vedoucí školního poradenského pracoviště, že může přijít na konci srpna se do školy podívat a seznámit se s novým prostředím. V tzv. přípravném týdnu se uskutečnil takový adaptační den, všechno si prohlédla, podívala se do své budoucí třídy, bufetu a školní jídelny, seznámila se s některými pedagogy.

V současné době je ve druhém ročníku, s třídním kolektivem nemá žádné obtíže, nebyla zapojena do žádného konfliktu, účastní se všech aktivit a společných akcí, ve své třídě se cítí v bezpečí.

S učiteli spolupracuje velmi dobře, všechny úkoly plní včas a svědomitě, učitelé se snaží postupovat dle vypracovaného IVP, je dbáno na dodržování zavedeného režimu a minimalizaci změn, na které by dívka nebyla připravena. Učitelé přistupují k dívce s potřebnými ohledy velice spontánně a pozitivně, protože vidí její velkou snahu a pílí i motivaci.

Přetrvávají problémy s vyjadřováním před celou třídou, se seznamováním s jiným učitelem (při případném suplování), prospěch má většinou velmi dobrý. V odborném výcviku vyniká, protože se výtvarným a ručním pracím se věnuje od malička a vyráběním různých maskotů či textilních předmětů tráví téměř veškerý svůj volný čas.

Specifika žákyně

1. Sociální oblast

Vyučujícími byl popisován sice méně častý, ale bezproblémový kontakt s vrstevníky, nebyly zaznamenány větší obtíže v kolektivu třídy, ve třídě má blízkou kamarádku, se kterou si rozumí. V odborném výcviku bylo vyzorováno, že dívka hůře snáší kontrolu její osoby ze strany vyučujícího (např. pokud někdo nahlíží na správnost jejího postupu, tak svoji práci přeruší a pokračuje, až učitel odborného výcviku odejde).

V poslední době jsou častější výkyvy nálad dívky, někdy bývá smutnější, uvědomuje si svoje tendence se více izolovat od společnosti lidí, popsala, že čím dál tím víc si uvědomuje „nedostatek radosti“ ve svém životě.

Výhodou v jejím prožívání je uvědomování si svého výrazného nadání a jednoznačného talentu pro výtvarné a umělecké práce, kdy touto činností tráví hodně volného času a má pocit smysluplnosti svého počínání.

2. Oblast komunikace

Nepozorovány žádné větší komunikační obtíže se spolužáky, s vyučujícími, vyjadřování dívky je adekvátní situacím, dbá na přesné pojmenování, aby dané slovo skutečně obsahovalo informaci, kterou chce sdělit.

Rozumí dobře zadávaným otázkám i požadovaným úkolům, v případě výjimečných obtíží je schopna se doptat a nechat si vše blíže vysvětlit. Sama však konverzaci příliš nevyhledává a je patrná rezervovanost a opatrnost vůči ostatním lidem.

3. Vzdělávací oblast

Studijní výsledky jsou v pásmu lepšího průměru, v odborném výcviku v nadprůměru, všechny zadané úkoly vzorně plní, pracuje v předmětech samostatně, je snaživá a velmi motivovaná. Dívka má podpůrné opatření 3, kdy každoročně je hodnocen průběh vzdělávání i IVP a opakovaně je konstatováno, že veškerá podpůrná opatření jsou dostačující.

4. Oblast personální podpory

Dívka je dlouhodobě v péči SPC pro žáky s poruchou autistického spektra, které spolupracuje s rodinou dívky i se školou. Průběh vzdělávání je monitorován školním poradenským pracovištěm, dívka je vzdělávána v režimu IVP, má možnost konzultací se školní psychologem, které však nevyužívá. Naopak často sama vyhledává školní speciální pedagožku a s ní si ráda povídá o svých koníčcích, o spolužácích či vztahových záležitostech.

Spolupráci s organizacemi, které nabízí různé aktivizační programy, společná i individuální setkávání a poradenství klientům s PAS dívka zásadně odmítá. V současné době se cíleně snaží dokončit svoje vzdělávání s co nejlepším prospěchem, každodenně se věnuje svým kreativním a výtvarným zájmům, trápí ji uvědomování své individuality a obtíží v komunikaci s běžným okolím, mívá pocity izolovanosti od společnosti.

Výhodou pro její budoucnost je její cílevědomost, výrazný výtvarný talent a plán pokračovat ve vzdělávání v tomto oboru (grafika a animace), dále také snaha se cíleně pokoušet zařazovat se mezi vrstevníky a naučit se přijímat život i se svými obtížemi.

Velkou oporou je stabilní a chápající rodinné zázemí, které podporuje veškeré její pokusy o osamostatňování a budování mezilidských vztahů.

Kazuistika č. 2

J. K. – dg. dětský autismus, ADHD a LMP

Anamnéza rodinná:

Žák nyní bydlí od začátku tohoto školního roku u své biologické matky, ke které má velice dobrý vztah a má ji rád. (Matka se školou a ani s OSPOD ze začátku však vůbec nespolupracovala.)

Bydlí v malém bytě, matka pracuje příležitostně. Často se ještě stýká se svým dospělým bratrem, ke kterému někdy chodí vypomáhat i na brigády (pomocné práce v gastronomii), což

ho velice baví. Další informace z rodinné anamnézy škoie nebyly známy, některé okolnosti a souvislosti (sděleny především OSPOD) jsou uvedeny níže.

Anamnéza osobní:

Popisovat osobní anamnézu je v tomto případě velice obtížné, protože škola neměla ani základní informace či dokumentaci, které by upozornily na chlapcovy zdravotní potíže a závažnou sociální anamnézu.

Vzhledem k tomu, že školní speciální pedagog na základě upozornění vyučujících vyzorovala náznaky symptomatologie poruchy pozornosti či dětského autismu u popisovaného chlapce, byl školou kontaktován příslušný sociální pracovník OSPOD, který byl dle trvalého bydliště chlapce vzdálený stovky kilometrů. Teprve díky této spolupráci se školní poradenské pracoviště a školní speciální pedagog dozvěděl velice závažné informace, které začaly vysvětlovat potíže chlapce.

Chlapec byl zpočátku v péči biologické matky, avšak pro matčiny závažné osobní problémy, kdy otec rodinu opustil a nebyla zajištěna dostatečná péče o dítě, následně pak začaly být patrné i známky zanedbávání a citové deprivace dítěte, bylo opatrovnickým soudem rozhodnuto o svěřeni do péče babičky z matčiny strany. Bydliště biologické matky bylo od místa pobytu chlapce a babičky (současného zákonného zástupce) vzdáleno stovky kilometrů. Babička se o chlapce dle informací OSPOD starala velmi dobře, poskytovala mu kvalitní domácí zázemí, matka za chlapcem přijížděla na víkendy (je z toho patrné, že tímto vytrval dobrý vztah chlapce k mámě).

Z výpisu z lékařské dokumentace vyplynulo, že chlapec byl (při pobytu u babičky) dlouhodobě sledován pro dg. dětský autismus, ADHD a LMP. (Škola se tyto informace dozvěděla oficiálně teprve před několika týdny, na SŠ nastoupil jako intaktní žák.)

Po splnění základní školní docházky si chlapec velmi přál vrátit se k mámě a do města, kde se narodil. Matka s tímto souhlasila, přiměřené podmínky měla, proto OSPOD souhlasil, aby na SŠ začal chodit již zcela jinde. Matka syna přijala velice dobře, avšak nechtěla požádat o soudní svěřeni do péče, bála se celkové zodpovědnosti, proto byla škola v nedobré pozici, kdy zákonný zástupce byl na druhé straně republiky a informace či dokumentace škola nedostala žádné.

Vzhledem k přetrvávání pozorovaných obtíží byla vyvinuta velká aktivita školy, kdy se za pomoci OSPOD podařilo zajistit, aby bylo požádáno zákonným zástupcem o nové vyšetření v SPC pro žáky s PAS a nastavení potřebných podpůrných opatření.

Postupně došlo k velkému zlepšení spolupráce matky žáka se školou, kdy bylo možné jej více poznávat a poskytovat mu případnou intervenci dle možností.

Vyplynulo, že chlapcův vývoj pravděpodobně mohl být nepříznivě ovlivněn nepodnětným a sociálně nevyhovujícím prostředím v raném dětství, ale už od malička byly pozorovány také některé nestandardní reakce a chování.

Snažil se stranit děti, velice mu vadil sebemenší hluk, měl extrémně pomalé osobnostní tempo, vadila mu přítomnost jakéhokoliv seniora ve společné místnosti, měl nepřiměřené reakce na hlasité zvuky i jakékoliv změny, vyžadoval dodržování některých rituálů apod. Mezi jeho záliby patřilo plavání, dobře se cítil ve světě počítačových her.

Anamnéza školní:

Z důvodu výše uvedených, nejsou k dispozici bližší informace k předškolnímu vzdělávání chlapce. Na školu základní chodil na speciální základní školu a praktickou školu, kdy babička pečlivě dbala na docházku i plnění všech úkolů. Spolupráce školy s babičkou byla výborná, komunikace probíhala po telefonu a přes žákovskou knížku nezletilého, výjimečně byl kontakt osobní. Ve škole pracoval dle IVP a měl sdíleného asistenta. První třídu musel pro nespěch opakovat, s kolektivem třídy se nesžil, klima třídy bylo sledováno, k šikaně chlapce ale nedocházelo.

Na základní škole se i přes nepochopení svých spolužáků snažil zapojit také do mimoškolních aktivit, úspěšně např. reprezentoval školu v plaveckých závodech.

Následně po přestěhování k mámě začal docházet na střední školu na obor Cukrář. Od počátku byl patrný výskyt nestandardních reakcí v běžných sociálních situacích, což bylo vzhledem k následně zjištěné diagnóze pro školu konečně vysvětlitelné. V hodinách se žák snaží pracovat co nejlépe, často se sám přihlásí o práci, kterou se usiluje splnit dle svých maximálních schopností. Ve výuce se někdy odráží některé prvky jeho diagnózy jako je vybírání si oblíbených předmětů a preference některých učitelů. S pozicí v třídním kolektivu potíže nemá, spolužáci se snaží být vstřícní, avšak chlapec sám vyhledává spíše ústraní a sedí sám v poslední lavici. Špatně vnímá a reaguje na případný neúměrný hluk či vyrušování spolužáků v hodině.

V teoretické výuce jsou jeho výsledky podprůměrné, ale výrazně se liší v jednotlivých předmětech (v několika předmětech známky dobré, v matematice a informatice hrozí známky až nedostatečné). Největší potíže jsou však v odborném výcviku, kdy přes velikou snahu není schopen si zapamatovat základní pracovní postupy, má velmi pomalé pracovní tempo, na zhotovených výrobcích je znát neobratnost a obtíže v oblasti jemné motoriky.

Specifika žáka

1. Sociální oblast

Se spolužáky v třídním kolektivu vychází bez problémů, v kontaktu s vyučujícími je vstřícný, uctivý, respektuje jejich autoritu.

Přestávky však se snaží trávit sám, je znát, že když se ho někdo snaží kontaktovat, není mu to příliš příjemné, velmi pečlivě si hlídá svoji osobní zónu, delší rozhovory či ústní přezkušování ho stresuje. Volný čas tráví především rád sám, někdy hraje hry, případně je spokojený, když může pomáhat na krátkých brigádách bratrovi. Jeho sociální zázemí je nyní dobré, žije s matkou, kterou má rád a velmi ji uctívá, avšak zákonným zástupcem je stále babička. Babička je rovněž v telefonickém kontaktu se školou, o vnuka má zájem, pokud by dcera požádala o svěření syna do péče, rozhodně by souhlasila a žádost podpořila. Matka zatím se na jednání se soudy „necítí“, současná situace jí vyhovuje. Tyto okolnosti zpočátku velice komplikovaly ŠPP a školní speciální pedagogy zajistit dle platných předpisů aktuální vyšetření dítěte a získat podpůrná opatření ve prospěch žáka (v souvislosti s potřebou nutně řešit další směr jeho vzdělávání).

2. Oblast komunikace

Spontánní komunikaci sám nevyhledává, v individuálním rozhovoru s dospělými nejsou problémy až tak výrazné, vážne spíše konverzace s vrstevníky. Jeho verbální projev je poznamenán pomalým osobnostním tempem, při snaze porozumět novým informacím jsou patrné limity, které jsou vysvětlitelné diagnostikovaným lehkým mentálním postižením.

Jako velký stres vnímá např. zkoušení před kolektivem třídy či u tabule, na což vyučující na základě doporučení ŠPP ihned reagovali a znalosti chlapce jsou ověřovány spíše písemnou formou či při předem naplánovaném individuálním setkání.

3. Vzdělávací oblast

Průběh vzdělávání žáka byl poznamenán tím, že pedagogové delší dobu neznali souvislosti a složitosti jeho sociální anamnézy a měnícího se rodinného zázemí, škola nebyla upozorněna na jeho již dávno diagnostikované postižení. Z těchto důvodů nebylo včas možno poskytnout příslušná podpůrná opatření, protože pouze individuální přístup a podpůrné opatření 1 bylo pochopitelně nedostatečné. Především nebylo možné o chlapcově dalším vzdělávání uvažovat komplexněji a žák téměř permanentně zažíval školní neúspěch.

V nedávné době bylo provedeno vyšetření ve SPC pro žáky s PAS, škola dostala doporučení školského poradenského zařízení s nastaveným podpůrným opatřením 3.stupně, pedagogům byly doporučeny vhodné a přesnější metody i organizace výuky při práci s tímto žákem.

Následně bylo provedeno setkání s matkou žáka, se žákem samotným, následovaly telefonické konzultace se zákonným zástupcem (babičkou), pracovníkem OSPOD a pracovníky několika školských poradenských zařízení, a to za účelem zvolit nejvhodnější další směr vzdělávání žáka, eventuálně změnit typ školy či učebního oboru.

U žáka totiž není vhodná kombinace, že se učí v oboru Cukrář (nutné jsou časté degustace výrobků) a přitom sladkosti a cukrovinky vyloženě nesnáší a nekonzumuje.

4. Oblast personální podpory

Chlapec je nyní v péči SPC pro žáky s PAS, nabídnutí kontaktů na organizace, jejichž cílovou skupinou jsou klienti s PAS, sice přijal, ale zatím nepoužil. Ve škole je ve stálém kontaktu se školní speciální pedagožkou, která se snaží metodicky řídit práci pedagogů s tímto žákem a je v častém kontaktu s pracovníkem OSPOD a v častém i osobním kontaktu s matkou žáka.

Třídní učitelkou, školním metodikem prevence a výchovným poradcem je citlivým způsobem sledována atmosféra v třídním kolektivu jako prevence z případné šikany. Žádné mimořádné situace zaznamenány nebyly, spolužáci mají k chlapci poměrně kladný vztah.

Žák velice dobře zvládl přestěhování od babičky, kde žil mnoho let, za mámou, ačkoliv se mu změnilo zcela veškeré prostředí, zázemí, dopravní možnosti, veškerí pečující zdravotní pracovníci, přechod na jinou školu i systém vzdělávání.

V současné době je podstatné, že matka výborně spolupracuje se školou, zlepšila se i její komunikace s OSPOD, chlapec se cítí v novém prostředí dobře, a hlavně byly posouzeny komplexně jeho obtíže i postižení, kdy byl doporučen přechod na jinou školu (tzv. „E“ obor),

kde se bude chlapec vzdělávat v podobném oboru a při jeho snaze je reálný předpoklad, že bude zvládat učivo mnohem lépe.

Optimální by bylo i vyřešení jeho situace v oblasti sociálně-právní, a protože maminka žáka nyní dlouhodobě jeví o něj skutečný zájem a začala intenzivně spolupracovat se všemi institucemi, je reálná naděje, že za pomoci OSPOD zvládne i své obavy z jednání s justicí a požádá o svěřeni syna do své péče.

Kazuistika č. 3

R. P - dg. dětský autismus

Anamnéza rodinná:

Žák žije pouze s matkou, se svými třemi dospělými sourozenci se příliš nestýká, je mezi nimi i velký věkový rozestup. Situace v rodině navíc byla a stále je komplikována nedostatkem finančních prostředků, rodině chybí pravidelný příjem, matka má osobní závažné obtíže, pracuje příležitostně a to především v noci, kdy pak přes den spí. Od počátku byla škole tato situace známá, proběhly i konzultace s OSPOD, ale vzhledem k velmi silné citové vazbě chlapce na mámu, nebyl řešen návrh na ústavní výchovu.

Bližší rodinné podmínky a případný výskyt závažnějších zdravotních či sociálních okolností a souvislostí není znám, matka po celou dobu studia je se školou v kontaktu jenom minimálním, potřebné konkrétní konzultace s OSPOD v případě nutnosti proběhly, nyní je žák již delší dobu zletilý, snaží se o samostatnost a snížený ekonomicko-sociální status se snaží kompenzovat docházením na různé brigády.

Anamnéza osobní:

Žák popsal, že byl sledovaný u dětské lékařky pro horší prospívání a potíže výživového charakteru, dále byl v péči neurologa.

Nerad si hrával s více dětmi, kolektivu se od malička spíše stranil, zajímalo ho pozorovat třeba přírodu, zvířata, rád si o samotě kreslil, od malička měl rád předměty, které byly mechanické, vykonávaly nějakou činnost. Protože měl rád přírodu, začal docházet do skautského oddílu, cítil se tam dobře, protože skupinky byly málopočetné, na toto období doteď rád vzpomíná. Jinak se společným školním akcím vyhýbal, necítil se bezpečně, trápily ho úzkosti. Hodně času trávil o samotě a doma, hrával různé hry na počítači.

Anamnéza školní:

Do mateřské školy chodil jenom kratší dobu, vždycky se snažil vzít si nějaké hračky a spíše v koutku něco přesypávat, stavět. Společné hry rád neměl, nechtěl vystupovat třeba na školních besídkách, neměl rád společné zpívání a podobné aktivity.

Na základní škole to bylo podobné, větším skupinkám se vyhýbal, veliké potíže mu dělalo mluvení před třídním kolektivem, hlasité zkoušení. Ve škole ale nikdy neměl potíže se spolužáky, i když byl dobrovolně spíše bokem od skupinek dětí, nikdy se mu nikdo neposmíval, šikanu a žádné ústrky nezažil. Také učitelé na základní škole hodně chápali jeho problémy a byli vstřícní. Ještě před nástupem na základní školu byl vyšetřen ve speciálně-pedagogickém centru pro žáky s poruchou autistického spektra a bylo mu doporučeno podpůrné opatření ve smyslu personální podpory-asistent pedagoga. Asistenta pedagoga měl od 1. do 4. třídy, v tomto období mu velmi pomáhal v samostatnosti. Po 4. třídě už asistenta pedagoga nepotřeboval, na spolužáky i budovu školy si zvykl, byl samostatnější, mimo jiné se chtěl vyrovnat spolužákům, a tak už asistenta nechtěl. Učitelé dodržovali podpůrná opatření, takže neměl výraznější prospěchové potíže, problémy mu dělala matematika a německý jazyk.

Celkově na docházku na základní školu vzpomíná rád, s několika spolužáky se stýká nepravidelně i po letech. Po základní škole se mu podařilo zvládnout přijímací zkoušky na maturitní obor Fotograf.

Od začátku docházky na střední školu měl výbornou třídní učitelku, které důvěřoval. Bylo také výhodou, že ho učila z předmětu český jazyk český, který je pro něho obtížný, protože se mu stává, že některým slovním spojením nedokáže porozumět, pokud je ve větě abstraktní slovo, také má potíže s pochopením významu slov či nadsázky a ironie. Velice nerad čte, na text se nedokáže soustředit. Třídní učitelka se mu často věnovala individuálně, opakovala s ním, doučovala. S její pomocí se mu podařilo překonat původní odpor k češtině, teď už více rozumí napsaným souvislostem, lépe se orientuje v textu.

Po celou dobu studia má velké potíže s matematikou, bylo mu nabídnuto doučování, poskytována pedagogická intervence. Žák ovšem odmítal jakoukoliv nabízenou pomoc, na doučování nechodil. Z těchto důvodů v minulém školním roce dostal z matematiky nedostatečnou, u opravných zkoušek opět neuspěl a musel tedy 3. ročník opakovat. Zpočátku těžko nesl, že bude mít jiného třídního učitele, ale postupně si dobře zvykl a předchozí třídní učitelka ho dále učí z češtiny a jsou tedy v bližším kontaktu i nadále.

Na nový třídní kolektiv si zvykl dobře, protože podle jeho vnímání spolužáci jsou klidnější a méně hluční, počet žáků není vysoký, což mu také vyhovuje. Změnila se i učitelka matematiky, a přestože známky jsou zase sotva dostatečné, učivo už lépe chápe a snaží se i aktivněji docházet na doučování.

Velké problémy byly v období distanční výuky, kdy žák spolupracoval extrémně špatně, často se nepřipojoval na on-line výuku, téměř ztratil motivaci studium dokončit. Situaci zhoršovala také chlapcova snaha přispět do finančního rozpočtu rodiny a místo on-line výuky, chodil často pracovat na různé brigády. Vzhledem k neomluveným hodinám bylo nezbytné mu udělit kázeňské opatření. V té době se pracovníci ŠPP snažili chlapci věnovat, pozitivně ho motivovat, aby dohnal zameškané učivo.

Studijní obor Fotograf má výuku teoretickou a dále také praktickou. Na praxi neměl žák potíže s žádným vyučujícím, učivo zvládá dobře a jeho fotografické dovednosti se velice dobře rozvíjí. Na odborné praxi se musí při realizaci fotografií postupovat dle přesných a strukturovaných pravidel, což žákovi velice vyhovuje a je to pro něj dobře uchopitelné.

Ke konci školního roku ho čekají souvislé praxe v profesionálních fotoateliérech, popisovaný žák si zvládl svoji praxi dohodnout a vyjednat zcela sám, s fotoreportérem se setkal už před nástupem na praxi, což svědčí o velké motivaci a snaze o skutečnou samostatnost.

Specifika žáka

1. Sociální oblast

Nižší sociální a ekonomické zázemí, zároveň žití pouze s matkou, se promítalo do některých reakcí a psychické nepohody žáka. Zpočátku učitelé vnímali častou psychickou labilitu, vysokou absenci, tendenci k záškoláctví. Situace se ještě zhoršila v období distanční výuky, kdy žák jen těžce překonával bariéry v on-line prostoru, výuka ho vyčerpávala, navíc se snažil chodit na brigády z důvodu finanční potřeby rodiny. Chlapec popisoval, že se lépe cítí, když se může se spolužáky vidět naživo a s vyučujícími při osobním kontaktu pracovat na zadaném úkolu. Kromě popisovaných absencí (nutné bylo udělit výchovné opatření dle školního řádu) se neprojevil žádný závažnější stav úzkosti či problémového chování. Chlapec je obecně nekonfliktní typ člověka, takže se neprojevil během vzdělávání na střední škole žádné zásadnější spory s učiteli či spolužáky.

2. Oblast komunikace

Žák komunikuje nyní bez větších obtíží, komunikuje více, zdokonaluje se při navazování kontaktů, je více spontánní. V nižších ročnících míval někdy tendence k verbálnímu negativismu vůči učitelům (např. když učitel trval na docházení na doučování či pedagogickou intervenci), kdy nyní takové reakce téměř vymizely.

Je pozorováno i zlepšování porozumění, v řeči se neprojevují žádné větší nápadnosti, jen mírně zpomalené tempo řeči.

3. Vzdělávací oblast

Průběh vzdělávání, spolupráce s učiteli i prospěch v jednotlivých předmětech se pohybuje v různých vlnách. Zpočátku vázla aktivní spolupráce s vyučujícími, jen výjimečně se zapojoval do komunikace s učiteli či spolužáky, prospěch byl velmi rozdílný v jednotlivých předmětech. V teoretické výuce měl velmi dobrý prospěch v anglickém jazyce a v odborných předmětech (např. materiály, fotografie). V matematice však přetrvávaly velké obtíže, úkoly odevzdával pozdě, doučování se snažil vyhýbat, což se projevilo na nutnosti opakovat třetí ročník. V odborné praxi prospíval vždy velmi dobře, úkoly odevzdával včas, byl dobře připravený na výuku a učitelé popisovali, že je i komunikativní a přátelský.

Nejvíce však jeho studium bylo ohroženo neúspěchem v době distanční výuky, kdy se ale díky spolupráci třídní učitelky a pracovníků ŠPP podařilo zlepšit chlapcovu kooperaci se školou, nepokračovalo záškoláctví a velice dobře zvládnul i adaptaci na nový třídní kolektiv i třídního učitele.

4. Oblast personální podpory

Žák je dlouhodobě v péči SPC pro žáky s poruchou autistického spektra, které spolupracuje se školou, každý rok jsou hodnocena poskytovaná podpůrná opatření. Průběh vzdělávání je monitorován školním poradenským pracovištěm, kdy v naprosté většině podporu žák sám nevyhledává, aktivní musí být školní poradenské pracoviště. V této spolupráci není žádný problém, kontakty jsou časté, chlapec je ochotně přijímá, zmizely negativistické reakce při rozhovorech a je sledován cíl úspěšného dokončení studia.

Poskytovaná podpůrná opatření byla vždy dostatečná, pomoc asistenta pedagoga by byla zcela kontraproduktivní, protože chlapec se mimořádně snaží o celkovou samostatnost. V průběhu studia byla nevýhodou zpočátku nízká motivovanost, velké absence, uzavřenost i díky izolaci a obtížích v oblasti sociální.

V současné době je znát, že se přirozeným vývojem zlepšují komunikační schopnosti žáka, má snahu zapadnout do kolektivu a do společnosti, z žádné strany nepociťuje odmítání či zesměšňování jeho osoby a ve škole i na odborné praxi se cítí bezpečně a klidně.

Je patrné, že je schopen zpracovávat čím dál tím lépe případné změny prostředí a seznamování se z novými lidmi. Výhodou také je, že si chlapec skutečně dobře zvolil svůj studijní obor Fotograf, vyučující ho hodnotí nejen jako snaživého, ale i velmi talentovaného. Z předmětu matematika maturovat nebude, tak snad se podaří z matematiky uspět a uzavřít 4. ročník. Vzhledem k jeho houževnatosti, skutečným fotografickým dovednostem a talentu, najít uplatnění ve vystudovaném oboru.

6 Analýza a interpretace dat

Následující kapitola se zabývá analýzou a interpretací zjištěných výsledků plynoucích z rozhovoru. Informace byly vyhodnoceny pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Výsledky sběru dat byly rozčleněny do tabulek a selektovány do příslušných kategorií, výsledky byly poté okomentovány.

Otázka	1. Jaká je vaše pedagogická aprobace? Jak dlouhou máte praxi?
Kategorie	Pedagogická aprobace
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Český jazyk a pedagogika, učím téměř 31 let
Pedagog č. 2	Matematika, ve školství jsem přes 20 let
Pedagog č. 3	Teorie surovin, učím 15 let
Pedagog č. 4	Odborné kreslení a písmo, nastoupila jsem hned po studiu, takže 25 let
Pedagog č. 5	Základy společenských věd, jsem zároveň výchovnou poradkyní, učím 16 let
Pedagog č. 6	Informatika, učím 13 let
Pedagog č. 7	Výtvarná výchova a německý jazyk, učím 27 let
Pedagog č. 8	Odborný výcvik u cukrářů, mistrovou jsem 8. rokem

Tabulka č.1: Otázka č. 1

Úvodní otázka rozhovoru zjišťovala pedagogickou aprobaci dotazovaných a jak dlouhou mají praxi v oboru učitelství. Z odpovědí můžeme vidět, že většina pedagogů učí předmět teoretického zaměření, pouze jeden z dotazovaných byl mistrem odborného výcviku. Dále můžeme vyčíst, že 7 z 8 pedagogů mají minimálně 13letou praxi, 4 z 8 dokonce učí více než 20 let. Pedagogem s nejděší praxí je první pedagog, který učí již 31 let. Na základě výsledků první otázky jsme schopni říct, že každý z dotazovaných, má několikaletou praxi při práci s žáky na střední škole.

Otázka	2. Měla jste již předtím zkušenost pedagogickou či osobní se žáky s tímto postižením? Jak dlouho už žáky s PAS učíte?
Kategorie	Zkušenost s žáky s PAS
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Žádnou zkušenost s autismem jsem neměla, ani jsem s ním nebyla v kontaktu, povědomí jsem měla minimální. Měla jsem celkem obavu, jestli ho zvládnu. Učím žáky s PAS na naší škole pátým rokem.
Pedagog č. 2	Zkušenosti jsem neměla žádné, nesetkala jsem se s touto tematikou po celý život. Na studiích nás s tím vůbec neseznamovali. Nejprve mě to vyděsilo, že bude takový žák na škole. První zkušenost jsem získala čtyři roky nazpět v rámci výuky.
Pedagog č. 3	Absolutně žádné, byla to pro mě velká neznámá. S prvním žákem jsem se setkala až letos.
Pedagog č. 4	Zkušenosti jsem neměla, nevěděla jsem, co přijde, bála jsem se, aby se někomu nic nestalo. Žáky s autismem učím čtvrtým rokem.
Pedagog č. 5	Nikdy jsem s tím nesetkala až doteď, učím žáka s PAS druhým rokem.
Pedagog č. 6	Zkušenosti s člověkem s autismem jsem do nedávna neměla, nevěděla jsem, jak se takový člověk typicky projevuje. Byla jsem z toho nesvá. Prvním rokem učím žáka s PAS, jsem zároveň jeho třídní učitel.
Pedagog č. 7	Do nástupu našeho prvního žáka s autismem jsem s žádným jiným autistou zkušenost neměla. Předtím jsem se celkem bála. Učím je již pátým rokem, byla jsem i třídním učitelem žáka, který studium již úspěšně absolvoval.
Pedagog č. 8	Nikdy jsem nikoho s autismem nepotkala, pokud vím, asi bych to ani nepoznala. Učím krátce teprve prvním rokem.

Tabulka č.2: Otázka č. 2

Druhá otázka zjišťovala, jestli měli dotazovaní pedagogové nějakou zkušenost s lidmi s PAS. Odpověď byla 100% shodná se všemi účastníky. Ani jeden z nich se do té doby, než učil žáka s PAS s žádným jiným člověkem s autismem nesetkal. Zároveň se všichni vyjádřili tak, že o této problematice neměli do roku 2017, kdy nastoupil první žák s PAS na danou školu, žádné povědomí. Čtyři dotazovaní uvedli, že neznali projevy autismu a pravděpodobně by ani nepoznali, že jde o jedince s autismem, pokud by s ním přišli do kontaktu. Tři z osmi pedagogů učí žáka s PAS teprve prvním rokem. Pedagog č. 1, 2, 4, 6 a 7 dokonce uvedli, že měli z příchodu žáka strach. Tím, že neměli dostatečné povědomí o tématice, měli obavy a předsudky. Z výsledků otázky lze jasně říci, že lidé s PAS nejsou zatím na středních školách příliš početně zastoupeni. Do školního roku 2022/2023 prošlo školou, která má dlouholetou tradici a má 2000 studentů, pouze pět žáků s PAS. Dotazovaní byli učitelé, kteří minimálně nějakou zkušenost mají alespoň z výuky. První kontakt zažili až v posledních letech, předtím jim tato tematika byla naprosto neznámá.

Otázka	3. Měla jste metodickou podporu ze strany ŠPP? Bylo možné speciální metody, postupy, změnu organizace výuky s někým odborně konzultovat?
Kategorie	Metodická podpora
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Ano, proběhlo školení i metodická podpora ze strany ŠPP, pokud jsem chtěla, mohla jsem vše konzultovat se speciálním pedagogem a výchovným poradcem
Pedagog č. 2	Ano, měli jsme nějaké školení, hodně informací máme v kartách žáků a na webu školy
Pedagog č. 3	Ano, podporu ze strany ŠPP jsem využila hojně, zároveň mi pomáhá zjednodušené doporučení na webu školy a další metodika.
Pedagog č. 4	Ano, speciální pedagog nám udělal metodické školení práce s žáky s PAS, odborně můžeme cokoliv konzultovat primárně s ním a výchovným poradcem.
Pedagog č. 5	Ano, metodickou pomoc využívám poměrně často u všech našich žáků s SVP, máme to pěkně zpracované na stránkách školy.
Pedagog č. 6	Metodickou podporu jsem do letošního roku nepotřebovala, až teď, když učím žáka s PAS. Speciální pedagog mi srozumitelně vysvětlil, co mám od něj očekávat a jak k práci s ním přistupovat, čemu se vyhybat.
Pedagog č. 7	Ano, měli jsme několik školení, interní sezení s ŠPP, jak výuku vést, na co se zaměřit, aby byla naše spolupráce co nejefektivnější. Hodně informací máme na stránkách školy.
Pedagog č. 8	Ano, sice učím žáka s PAS prvním rokem, ihned se mi ale speciální pedagog začal věnovat, hodně jsme jeho projevy konzultovali, navrhovali aspoň částečná řešení, i když neměl platné PO. Nyní ho má v jeho kartě, používám ho při přípravě na výuku, abych si nějaké věci osvěžila.

Tabulka č.3: Otázka č. 3

Otázka třetí ověřovala, zda měli pedagogové metodickou podporu ze strany ŠPP. Všichni dotazovaní vypověděli, že ano. Pedagog č. 1, 2, 4 a 7 se účastnili několika školení na téma práce žákem s PAS ve třídě. Školení obsahovalo základní informace o postižení, o jeho projevech, metodiky práce při výuce, dále doporučení, jak s žákem s PAS komunikovat, co mu pomáhá a čeho se naopak vyvarovat. Školení proběhla vždy při nástupu nového žáka s PAS. Pedagog č. 2 uvedl, že měl z výuky žáka s PAS obavy. Pedagog č. 7 tuto obavu potvrzuje, přiznává zároveň, že zprvu nevěděl, co má od žáka očekávat. Všichni pedagogové, kteří prošli školením, uvádějí, že jeho absolvování bylo velmi přínosné. Díky němu získali lepší povědomí o autismu, dokázali si představit, co je bude ve výuce čekat a hlavně zjistili, jak se na ni připravit. Strach dle jejich slov již neměli. Naučili se s žákem po svém pracovat na základě individuálních

zkušeností. Všichni pedagogové se shodli na tom, že zpracovanou metodiku a jinou odbornou literaturu mají na interním webu školy na stránce ŠPP, kde si mohou kdykoliv otevřít co potřebují. Web obsahuje odkazy na různé podklady, články, zásady práce s žákem s PAS, metodiku, prezentace. Dále má ŠPP zpracovanou kartu pro každého žáka s SVP, který má nastavené PO. V té najdeme zkrácené a zjednodušené doporučení ze ŠPZ. Jak se totiž ukázalo, tak hodně pedagogům způsob, jakým je doporučení napsané, nevyhovuje, nerozumí informacím v něm. Výchovný poradce spolu se speciálním pedagogem všechna tyto doporučení zjednodušil a dal do přehledných bodů. To se ukázalo jako efektivní, učitelé s tím pracují často a kdykoliv si nejsou jisti, mohou ho otevřít. Pedagogové č. 3, 6 a 8 neměli do letošního roku žádnou zkušenost s žákem s PAS, neměli ani školení, protože na začátku školního roku se nevědělo, že nový žák s PAS nastoupí. Obtíže ve výuce měl chlapec od začátku, ovšem matka vše zapírala a tvrdila, že je syn v pořádku. Po opakovaném a komplikovaném jednání ŠPP s matkou se podařilo objednat žáka na vyšetření do SPC, kde mu bylo nastaveno PO 3. stupně. Pedagogové č. 3, 6 a 8 uvedli, že jakmile se zjistilo, že chlapec určité potíže má, kontaktovali výchovného poradce a ten spolu se speciálním pedagogem jim byl ihned metodickou podporou. Vysvětlil jim, proč se v určitých situacích takto žák projevuje, jak s ním mají pracovat a komunikovat, což všichni tři ocenili kladně. Z výsledků můžeme vyhodnotit, že metodická podpora ŠPP je na dané škole nastavena na kvalitní úrovni. Podpora je vedena jednak ústně formou konzultace, tak písemně na webu školy, čehož může využít kdokoli dle potřeby.

Otázka	4. Je možné při početné třídě dodržovat individuální přístup k žákovi s PAS? Je možné předem plánovat a včas sdělovat zkoušení, změny ve třídě a reagovat na případné vzniklé zátěžové situace v třídním kolektivu?
Kategorie	Dodržování zásad chování
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Částečně ano, záleží na podmínkách třídy. Ano, je to možné, snažím se vše oznamovat dopředu.
Pedagog č. 2	Ano, je to reálné v určité míře. Dopředu oznamuju pouze velké testy, nic jiného.
Pedagog č. 3	Ano, ale ne na 100%, veškeré zkoušení i změny oznamuji dopředu
Pedagog č. 4	Ano, snažím se, ale někdy je to těžké. Veškeré důležité informace týkající se výuky oznamuji předem.
Pedagog č. 5	Individuální přístup není potřeba, žák vše zvládá. Oznamuji vše předem.
Pedagog č. 6	Moc ne, snažím se, ale v plné třídě na to není prostor. Testy oznamuji předem.
Pedagog č. 7	Ano, individuální přístup se snažím věnovat každému žákovi. O testech informuji vždy předem.
Pedagog č. 8	Ano, individuální přístup věnovat musím kvůli zvýšenému riziku v dílně. O tom, co budeme celý týden připravovat a jak bude probíhat výuka je vždy informován dopředu.

Tabulka č.4: Otázka č. 4

Otázka č. 4 se zaměřovala na to, zda je možné v početné třídě dodržovat individuální přístup žákovi s PAS. 6 z 8 dotazovaných uvedlo, že to je alespoň částečně možné. Záleží vždy na individuálních podmínkách třídy, pokud je to obor například aranžér, kde je snížený počet žáků, jde to snadněji. V některých hodinách to ovšem jde hůř. Pedagog č. 1 dodal, že mnohem lépe se pracuje se třídou, kde je k ruce asistent pedagoga. Individuální přístup mu věnuje primárně on a učitel se může věnovat zbytku třídy. Pedagog č. 2, 3 a 4 popsali, že individuální přístup lze věnovat, ale jen částečně. Uvádějí, že pokud mají plnou třídu dalších žáků, nelze žáků s PAS věnovat pořád pozornost, protože by to zdržovalo výuku celé třídy. Snaží se ho doptávat, kontrolovat, ujišťovat se, jestli rozumí zadání. Pedagog č. 2 dodává, že pokud žák s PAS potřebuje vysvětlit učivo víc nebo něco doučit, může přijít na doučování podle domluvy. Pedagog č. 3 zmiňuje, že pokud jsou třídy rozdělené na poloviny, je výuka mnohem klidnější a individuálnější. To potvrzuje i pedagog č. 7, dle něj by měl být snížený počet žáků ideálně vždy v kolektivu s žákem s PAS. Dle pedagoga č. 4 se obecně pracovní tempo snižuje, pokud je ve třídě více žáků s PO, tudíž se mu může věnovat více. Tomu oponuje pedagog č. 6. Ten učí v jedné třídě taky více žáků s PO a dle něj se jim nemůže pořád věnovat přednostně. Překvapující bylo tvrzení pedagoga č. 5, který řekl, že projevy způsobené poruchou autistického

spektra téměř neprojevují, a tak se mu nemusí individuálně věnovat, protože to nepotřebuje. Dle něho se informace obsažené v doporučení neztotožňují s realitou. Pedagog č. 8 dodává, že individuální přístup musí poskytovat vždy, protože učí odborný výcvik a tam se pracuje s nástroji, jako jsou nože apod. a musí tak dávat pozor. Na druhou podotázku, zda je reálné informovat o zkoušení dopředu, tak všichni dotazovaní odpověděli kladně. Je zároveň jejich snahou, aby předcházeli nějaké změně chování u žáka s PAS a výuka probíhala klidně. Z výsledků vyplývá, že pedagogové se snaží věnovat žákovi individuální přístup, ovšem realita přeplněné třídy jim to často znemožňuje. Snaží se tak poskytovat maximum pro všechny žáky. Další podpůrné opatření, které je žákům doporučováno je oznamování zkoušení, testů či nějakých změn předem. Tento bod se snaží dodržovat všichni učitelé.

Otázka	5. Rozumí žák vašim otázkám či zadání? Musíte často opakovat a vysvětlovat? Bývá větší problém s udržení pozornosti či aktivity? Poskytujete žákovi s PAS navýšení času při práci?
Kategorie	Kontrola porozumění, navýšení času
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Většinou ano, pokud ne, vždy vysvětluji znovu. Problém s udržení pozornosti jsem nezaznamenala. Pracovní tempo respektuji, dávám času, kolik potřebuji.
Pedagog č. 2	Občas se stává, že nerozumí zadání, ale ví, že se může kdykoliv zeptat. Zároveň se snažím vytvářet zadání tak, aby bylo jednoduché a srozumitelné. Potíže s pozorností jsou časté, žák se velmi rychle unaví. Časové navýšení poskytuji, má času, kolik chce.
Pedagog č. 3	Pokynům většinou rozumí, radši se ho preventivně ptám. Opakovat musím, pokud vidím, že je ztracený. Potíže s pozorností nemá, je soustředěný a pečlivý. Navýšení času mu poskytuji, bez něj by to ani nešlo, je hodně pomalý.
Pedagog č. 4	Při výuce většinou rozumí, pokud nerozumí, vysvětlím, Kolísání pozornosti se neobjevuje. Času na práci mu poskytuji tolik, kolik potřebuje, pracovní tempo má snížené.
Pedagog č. 5	Pokynům rozumí, bývá aktivní v hodinách. Opakovat mu nemusím, vždy ví kde jsme a co se probírá. Potíže s pozorností nastávají často, v mých hodinách leží na lavici, je hodně unavený. Navýšení času nepotřebuje, vždy odevzdává testy první.
Pedagog č. 6	Záleží na situaci, někdy musím opakovat opravdu hodně, chodím za ním pravidelně a kontroluji ho. Pozornost udrží dobře. Má své pomalé tempo, testy mu nedávám na čas, počkám prostě až to dopíše.
Pedagog č. 7	Můj předmět je velmi bohatý na odborné termíny, proto je hodně opakujeme a vysvětlujeme se všemi žáky. Pozornost kolísá, je lehce unavitelný. Času na práci má, kolik potřebuje, nechci ho stresovat.
Pedagog č. 8	Zadání rozumí, ale musí se několikrát opakovat, často se stane, že nakonec stejně udělá něco jiného. Udržení pozornosti mu potíže nedělá. Má velmi pomalé pracovní tempo, je roztržitý, což je pro obor cukrář docela problém. Vše se mu musí říkat, je nesamostatný, není schopen zvládat požadavky náročnosti oboru. Čas má na práci navíc.

Tabulka č.5: Otázka č. 5

V pořadí pátá otázka se týkala porozumění žákovi zadání a otázkám. Z výpovědi můžeme usoudit, že porozumění většinou narušeno nebývá, někdy se stává, že pedagog musí pokyn opakovat, ale ne v nějak častější míře. Pedagog č. 2 se proto rovnou snaží dělat testy s jednoznačným zadáním, dělá to tak i u všech úkolů, se kterými pracují, což se osvědčilo. Pedagog č. 6 zmiňuje, že jeho žák má velké potíže s kreativním myšlením (což se shoduje se symptomatikou diagnózy). V jeho studijním oboru cukrář je důležitá samostatná a tvůrčí práce, která mu chybí. Potřebuje pracovat dle zadání a metodou dílčích kroků (jak je uvedeno i v doporučení), to ovšem není v praxi možné. V dalším ročníku bude mít za úkol vytvořit samostatně dorty apod.

Pedagog proto doporučuje přechod žáka na jiný obor či školu. V tomto se shoduje i s pedagogem č. 8, který ho vede právě na odborný výcvik, kde se tyto důsledky projevují nejčastěji. Pedagog č. 8 dodává, žák sice pokynům rozumí, ale musí se pořád opakovat, často stejně udělá něco jiného, což má i finanční následky. Žák neudělal modulové zkoušky na konci roku, jeho výkon bývá hodně nevyrovnaný. Dle pedagoga č. 7 si žák s PAS neumí spojit teorii s praxí, to, co se učí, pak neumí použít. Vše se učí nazpaměť. Druhá otázka byla mířena na udržení pozornosti žáka ve výuce. 3 z 8 pedagogů udává, že jejich žák má potíže s udržením pozornosti. Bývá unavený, pospává na lavici nebo na ni leží. Ostatní toto chování nepozorují. Můžeme to přisoudit tomu, že každý pedagog učí jiného žáka s PAS, a tak jsou jejich projevy různorodé. Co se týče pracovního tempa, to uvedli téměř všichni pedagogové jako snížené, což koresponduje s jejich postižením. Pouze pedagog č. 5 zmiňuje, že jeho žák má pracovní tempo stejné i rychlejší než intaktní spolužáci, testy odevzdává vždy první, i když nemusí. V hodinách je velmi orientovaný. Dle pedagoga č. 5 to neodpovídá PO 3 ani jeho doporučení, přijde mu to zvláštní. Tyto projevy má ovšem žák pouze u tohoto pedagoga, v jiných případech tato situace nenastává. Navýšení času poskytují všichni pedagogové bez výjimky. Je jim poskytováno tolik času, kolik potřebují.

Otázka	6. Jak reaguje žák s PAS na případnou a neohlášenou změnu při výuce? Jak reaguje naopak na vaši pochvalu, na ocenění?
Kategorie	Reakce na změnu, pochvalu
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Žádnou změnu chování jsem nezaznamenala. Na pochvalu reaguje normálně.
Pedagog č. 2	Nemá rád změny, reaguje nepřiměřeně, začne se hádat. Na pochvalu pokyvuje hlavou, je pasivnější.
Pedagog č. 3	Reakci na změny nelze pozorovat. Když ho pochválím, jde poznat, že má opravdu radost.
Pedagog č. 4	Pokud nastane nějaká náhlá změna, nelíbí se mu to a přijde se zeptat, proč se to musí měnit. Na pochvalu většinou nijak nereaguje, je pasivní. Když něco řekne, tak jeho reakci nerozumím.
Pedagog č. 5	Na změny reaguje hodně impulzivně, nedokáže se vnitřně ovládnout. Na pochvalu se nijak netváří, nedává to najevo.
Pedagog č. 6	Na neohlášené změny nějak zvlášť nereaguje, bývá hodně pasivní, těžko lze něco vypořadovat. Na pochvalu reaguje jednoslovně bez emocí.
Pedagog č. 7	Nemá rád změny, stresovaly ho, stejně tak hluk, je senzitivní vůči hádkám. Na pochvalu reaguje spontánně, skáče na židli, projevuje emoce. Na popud toho se chce předvést spolužákům, co umí.

Pedagog č. 8

Nijak nereaguje ani na jedno, je tichý, nejde poznat, jestli má radost, neprojevuje emoce.

Tabulka č.6: Otázka č. 6

Otázka č. 6 se týkala reakce žáka s PAS na neohlášené změny. Polovina dotazovaných pedagogů uvedla, že jejich žák na změnu nikterak nereaguje. Většinou totiž pracují s jedním konkrétním žákem, který je spíše pasivnější typ. Pedagogové dále zmiňují, že jakoukoliv reakci lze u žáka těžko pozorovat. V jeho emocích se nevyznají, většinou je neprojevuje. Oproti tomu druhá polovina dotazovaných pracuje s žákem, který na změny reaguje impulzivně a nemá je rád. Pedagog č. 2 popisuje, že pokud k nějaké změně dojde (například změna třídy), začne se hádat, proč se to stalo, stěžuje si, odmítá novou situaci přijmout. Když je ve třídě hluk, zacpává si uši a vstává z lavice. Tomu se pedagog snaží předcházet a nezvyšovat hlas. Pedagog č. 5 zmiňuje, že impulzivní reakce žáka na změny nikdy nepřesahuje meze výchovných problémů. Zároveň se náhlým změnám snaží maximálně předcházet, o všem ho informovat a vysvětlovat, proč to tak musí být. Pedagog č. 7 popisuje, že jeho žák je velmi senzitivní vůči hádkám ve třídě, stresují ho. Druhá otázka se zabývala tím, jak žáci s PAS reagují na pochvalu. Většina pedagogů popisuje, že žák na chválu nijak nereaguje, nedává najevo emoce. Odpovídá často jednoslovně. Pouze pedagog č. 7 popisuje viditelnou radost žáka na chválu. Z výsledků můžeme vyčíst, že polovina pedagogů vnímá, že žák reaguje na změny situace, druhá polovina nikoliv. Většina pedagogů se shodla na tom, že žák neprojevuje emoce a pokud ano, tak neadekvátním způsobem.

Otázka	7. Jaký je Váš názor na pozici žáka s PAS ve vrstevnické skupině? Vnímáte obtíže v navazování kontaktu spíše s dospělými či vrstevníky?
Kategorie	Pozice ve vrstevnické skupině
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Vrstevníkům se vyhýbá, příliš nekomunikuje, je hodně uzavřený, ale snaživý.
Pedagog č. 2	Je společenský, v kolektivu oblíbený, zapojuje se do konverzace.
Pedagog č. 3	Konverzace se příliš neúčastní, kolektiv ho přijal, sedí sám.
Pedagog č. 4	V kolektivu je pasivnější, sedí sám, kolektiv ho respektuje.
Pedagog č. 5	Ve třídě přátel má, vybírá si, s kým se bude bavit.
Pedagog č. 6	Je samotář, společnost nevyhledává, zprvu odmítal respektovat autority, nyní je situace lepší.
Pedagog č. 7	Kolektiv za ním stojí, všichni mu pomáhají. Přijetí záleží na asistenci pedagoga.
Pedagog č. 8	Je samotář, komunikace se neúčastní, je klidný a spolupracující.

Tabulka č.7: Otázka č. 7

Sedmá otázka se dotazovala na pozici žáka s PAS ve vrstevnické skupině. Tato otázka ukázala na různorodé projevy autismu žáka ve třídě. Jeden žák má totiž netypicky docela silné sociální citění, je společenský. Má přátele i mimo třídu. Autoritu respektuje, pokud jsou dodržována pravidla a vše funguje, jak má. O tomto žákovi mluví pedagog č. 2 a 5, kteří nevidí žádné potíže žáka ve vrstevnické skupině. Ostatní pedagogové popisují opačné chování. Žák je podle nich uzavřený, samotářský, konverzaci se vyhýbá a kolektiv se straní. Je radši, když je sám. Často mají poznámky, kterým nikdo nerozumí. Kolektiv je nicméně respektuje, naučili se spolu vycházet. Pedagog č. 4 upozorňuje na to, že jeho žák se někdy snaží až příliš nepřírozně zapojovat do komunikace, nerespektuje sociální role, tlačí na ostatní spolužáky a vnucuje se mezi ně. Pedagog č. 6 zmiňuje, že na začátku školního roku žák odmítal spolupracovat s učiteli, choval se útočně, kolektiv se ho stranil, chodil ve špinavém oblečení. Nyní je situace lepší po nátlaku výchovného poradce na rodiče a po práci se školním psychologem. Zajímavou situaci popisuje pedagog č. 8. Dle něj se kolektiv za žáka vždy postavil, byl hodně semknutý, pomáhali mu s učivem. Pedagog to přisuzuje tomu, že čím těžší projevy autismu jsou, tím je kolektiv více ochranný a soucitný. Zároveň dle něj velmi záleží na povaze asistenta pedagoga, který může žákovi socializaci pomoci ale i ublížit. Z výsledků můžeme usoudit, že je důležité s žákem sociálního chování nacvičovat, probírat s ním strategie možností. Dále je vhodné se zaměřit se na práci s třídním kolektivem, aby žák nebyl vylučován či dokonce šikanován.

Otázka	8. Jaké máte pozitivní zkušenosti s žáky s PAS?
Kategorie	Pozitivní zkušenosti
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Je hodně snaživý, klidný.
Pedagog č. 2	Pozorují velkou snahu, ctí záhodnost, ve výuce pracuje dobře a svědomitě.
Pedagog č. 3	Zkušenosti mám dobré, žák je klidný, nevyrušuje.
Pedagog č. 4	Většinou vše v pořádku, je snaživý.
Pedagog č. 5	Komunikace je bezproblémová, žák se hodně zapojuje v mých hodinách.
Pedagog č. 6	Hodně se snaží, vždy je maximálně připravený.
Pedagog č. 7	Cením si hodně zájmu o studium, snahy.
Pedagog č. 8	Je klidný, snaží se pracovat dle pokynů.

Tabulka č.8: Otázka č. 8

Otázka č. 8 se vztahovala na pozitivní zkušenosti pedagogů s žáky s PAS. Zkušenosti mají všichni dotazovaní pedagogové podobné. Všichni oceňují žakovu snahu, zapojení, svědomitost a vysokou připravenost v hodinách. Oproti ostatním spolužákům vnímají i vyšší zájem o obor.

Otázka	9. Jaké máte negativní zkušenosti s žáky s PAS?
Kategorie	Negativní zkušenosti
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Někdy je těžké mu rozumět, výuka je obecně náročnější, zdržuje to.
Pedagog č. 2	Nic významně obtížného v rámci výuky nevidím
Pedagog č. 3	Nejtěžší je porozumět jeho myšlenkám, komunikace stagnuje.
Pedagog č. 4	Nejtěžší je samotná komunikace s ním, nedává najevo emoce, nevím, jak reagovat.
Pedagog č. 5	Žádné negativní zkušenosti nemám, jediné nepříjemné pro mě je, že ho musím často budít ze spánku na lavici.
Pedagog č. 6	Nejtěžší pro mě bylo si zvyknout na jeho způsob prezentace, jeho chování.
Pedagog č. 7	Negativního nic nevidím, pouze strach o něj například na školním výletě, aby se něco nestalo.
Pedagog č. 8	Neustále mu musím věnovat pozornost, každý pokyn opakuju 5krát, což zdržuje od práce.

Tabulka č.9: Otázka č. 9

Devátá otázka zjišťovala negativní zkušenosti s žákem s PAS. Pedagog č. 1 zmiňuje, že je někdy náročné pochopit, co žák potřebuje, co zamýšlí. Zdržuje to výuku, celkové pracovní tempo je pak pomalejší. Pedagog č. 3 dodává, že není příjemné, když se žák s PAS bezdůvodně směje nebo říká slova neadekvátně vzhledem k situaci. Ovšem vše, co potřebují, si vždy vyřeší, komunikují spolu bez větších potíží. K tomu se přidává i pedagog č. 4, dle které si člověk musí dopředu rozmýšlet co říká, používat jednoznačná slova. Náročné je jim porozumět do hloubky, protože nedávají najevo emoce, takže často neví, co chtějí danou větou říct. Pedagog č. 7 říká, že tím, že nemůže dopředu uhodnout, co žák s PAS udělá, bojí se o něj například na školních výletech, nechce ho nechávat samotného. Pedagog č.8 přiznává, že ani přes nastavenou podporu, není učební obor pro daného žáka vhodný. Musí mu neustále přizpůsobovat organizaci celého vzdělávání, což zdržuje ostatní žáky, kterým není věnována dostatečná pozornost. Z výsledků lze vyčíst, že většina pedagogů žádné zásadní negativní zkušenosti s žákem s PAS nemá. Jedná se často o souhrn projevů vyplývajících z diagnózy autismu, které žák nemůže příliš ovlivnit.

Otázka	10. Zabere Vám více času příprava na výuku žáka s PAS než na běžnou výuku?
Kategorie	Příprava na výuku
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Ne.
Pedagog č. 2	Ne, nezabere.
Pedagog č. 3	Ne, v obou případech stejně.
Pedagog č. 4	Ne, učím přes dvacet let, nepotřebuji přípravu.
Pedagog č. 5	Ne.
Pedagog č. 6	Ne, je to stejné.
Pedagog č. 7	Nezabere.
Pedagog č. 8	Nedělám si žádnou speciální přípravu.

Tabulka č.10: Otázka č. 10

Otázka č. 10 zjišťovala, jestli příprava na výuku žáka s PAS zabere pedagogovi více času než příprava na běžnou výuku. V odpovědích se všichni dotazovaní shodli. Nikdo z nich nepotřebuje více času na přípravu. Pedagog č. 4 a 8 si přípravu ani nedělají díky svým dlouholetým zkušenostem.

Otázka	11. Jaká je spolupráce se zákonnými zástupci žáků s PAS?
Kategorie	Spolupráce se zákonnými zástupci
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	V pořádku, vyřešíme vždy, co potřebujeme, matka velmi aktivní.
Pedagog č. 2	Náročná, matka neprojevuje o žáka zájem, nespolupracuje.
Pedagog č. 3	Matka popírá žakovu diagnózu, nespolupracuje.
Pedagog č. 4	Rodiče jsou snaživí, aktivní, velmi ochotně chodí na konzultace.
Pedagog č. 5	Podezření na zanedbávání žáka, konzultace s OSPOD, nyní je žák zletilý a situace je klidnější.
Pedagog č. 6	Matka nechodí na třídní schůzky, o žáka neprojevuje zájem, podepisuje jen nutné dokumenty.
Pedagog č. 7	Matka velmi spolupracující, ochotná, někdy vstupuje do kompetencí pedagoga.
Pedagog č. 8	Doteď téměř nulový kontakt, bez zájmu.

Tabulka č.11: Otázka č. 11

Otázka č. 11 směřovala na spolupráci pedagoga se zákonnými zástupci. Pedagog č. 1, 4 a 7 popisují zákonného zástupce, který má o žáka velký zájem. Chodí na třídní schůzky, ochotně

si domlouvá individuální konzultace. Zároveň se podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, což se ukázalo jako velmi přínosné pro vzdělávání žáka. Pedagog č. 7 popisuje, že zákonný zástupce překračuje své pravomoce a vstupuje do jeho pedagogických kompetencí. Stává se například, že hodnotí náročnost testu, dohaduje se o známkách. Veškeré zápisy s žákem doplňuje, píše si přesná data písemek a zkoušení. Oproti tomu ostatní pedagogové se setkávají s přesným opakem chování zákonného zástupce. Daný rodič je bez zájmu, nechodí na třídní schůzky, odmítá chodit na individuálně smlouvenou schůzku, nutně podepíše dokumenty, které musí. U jednoho konkrétního žáka s PAS dokonce odmítal potvrdit jeho diagnózu. Dále nechtěl objednat žáka na vyšetření do SPC, jelikož neměl platné doporučení ke vzdělávání a nemohl dostat náležitou podporu. Tento případ byl konzultován s výchovným poradcem a školním speciálním pedagogem, kteří kontaktovali OSPOD. Situace se poté uklidnila, žák byl vyšetřen a byly mu stanoveny nové adekvátní podpůrné opatření. Z výsledků můžeme usoudit, že spolupráce se zákonnými zástupci je hodně individuální a rozdílná stejně jako u žáků intaktních. Nutno dodat, že všichni zákonní zástupci si pochvalují tzv. adaptační den, který jim byl nabídnut pro lepší začlenění jejich dítěte do školy. V rámci něj se mohli v klidu projít pro školu, seznámit se s novým prostředím, učiteli a školním systémem. Mohli se tak na nové změny dopředu připravit.

Otázka	12. Je něco, co Vám chybí při práci s žákem s PAS?
Kategorie	Nedostatky
Záznamové jednotky	
Pedagog č. 1	Asi ne, vše v pořádku.
Pedagog č. 2	Myslím, že ne.
Pedagog č. 3	Chybí mi vzdělání, na studiích jsme toto téma vůbec neprobírali.
Pedagog č. 4	Nerozumím tomu, jak jsou napsaná doporučení, v textu se neorientuji.
Pedagog č. 5	Ne.
Pedagog č. 6	Doporučení jsou psaná příliš všeobecně, ne každý ho potřebuje. Naopak někteří žáci výuku nestíhají, lépe by jim bylo na jednodušším oboru.
Pedagog č. 7	Nevyhovuje mi způsob, jakým jsou psaná doporučení, nejsou reálná, jsou příliš obecná.
Pedagog č. 8	Nepodporuji začlenění každého žáka do inkluze, některým by bylo lépe v menším a pomalejším kolektivu. Doporučení nejsou reálná pro střední školy.

Tabulka č.12: Otázka č. 12

Dvanáctá otázka mapovala, zda pedagogům při práci s žákem s PAS něco chybí. Pedagog č. 1, 2 a 5 odpověděli, že ne. Naučili se s žákem pracovat, našli si svůj způsob komunikace. Pedagog č. 3 zmiňuje, že mu chybí vzdělání z absolutoria vysoké školy. Dle jeho slov nebyl vůbec na proces integrace a vzdělávání žáka s PAS metodicky připraven (pouze ze strany ŠPP). Pedagog č. 4 a 7 dodává, že jim nevyhovuje, jakým způsobem je doporučení ke vzdělávání napsané. Nerozumí jeho obsahu, často jsou napsané velice obecně a všechna stejně, což nestačí. Pedagog si musí každého žáka sám poznat a vytvořit si s ním způsob práce, napsané doporučení k tomu bohužel neslouží. Vždy si ho musí sám upravit v praxi. Dle pedagoga č. 6 je každý žák diametrálně odlišný, potřebuje jiný přístup a tomu by mělo odpovídat i doporučení. To by mělo obsahovat přesně dané rady a doporučení k práci s žákem s PAS. To jim chybí. Ne každý žák se navíc na běžnou školu hodí, někteří výuku brzdí a sami se tu zbytečně trápí. To podporuje i pedagog č. 8. Dle něj by jeho žák potřeboval klidnější prostředí i uzpůsobené tempo práce. V méně početnějším kolektivu by se mohl cítit lépe, nároky obory jsou příliš vysoké i s podporou. Z výsledků můžeme konstatovat, že někteří pedagogové nejsou spokojeni se současnou podobou dokumentace žáků s SVP. Neorientují se v doporučení ke vzdělávání. Chtěli by dle jejich slov přesnější a jasnější rady a doporučení, jak s žákem pracovat. Pedagogové nemají konkrétní představu o odborných termínech, jako například pojem vizualizace.

7 Výsledky šetření a diskuze

Z průzkumného šetření vyplývá, že zkušenosti pedagogů s lidmi s PAS na dané škole byly do roku 2017 zcela nulové. Tato skutečnost je dána nízkým počtem žáků s PAS na středních školách v České republice. Vybranou školou prošlo do současnosti pouze 5 žáků. Dotazovaní pedagogové se setkali vždy minimálně s jedním z nich. Problémovou oblastí je nedostatečné vzdělání ve speciální pedagogice a minimální povědomí o tématice PAS. Polovina dotazovaných měla dokonce strach z příchodu žáka s PAS na školu, panovaly zde velké předsudky. Báli se, že jim něco udělá. Na skutečnost nízkého vzdělání v této oblasti reaguje i Soběhartová (2019), která se ve svém výzkumu zaměřovala na *Postoje učitelů MŠ, ZŠ a SŠ k inkluzi autistických dětí na běžných školách*. Dle jejího zjištění 65 % dotazovaných nemá žádné vzdělání ve speciální pedagogice. Autorka zároveň dodává, že zkušenosti s integrací žáka s PAS v běžné třídě mělo pouze 15 % dotazovaných všeobecně. To potvrzuje i výzkum Vágnera (2017), který ve své práci *Integrace studenta s PAS na běžné střední škole v percepce pedagogických pracovníků střední školy* rovněž zmiňuje, že zkušenosti učitelů byli na počátku vzdělávání velmi nízké.

Pedagogové jsou si svých nedostatků vědomi. Na tento fakt reaguje školní poradenské pracoviště uzpůsobenou metodickou podporou. Je jim poskytována odborná literatura, pravidelné školení, metodika práce s žákem s PAS na interním webu školy, konzultace se školním speciálním pedagogem. Výchovné poradkyně přepracovávají doporučení ke vzdělávání žáků do konkrétnější podoby výukových opatření. Podle dvou dotazovaných pedagogů nejsou doporučení ke vzdělávání i přesto reálná pro střední školy. Modráčková (2019) zkoumá ve své práci *Sociální komunikaci a interakci u žáka s Aspergerovým syndromem v prostředí střední školy*. Ta mimo jiné ve svém výzkumu uvádí, že pedagogové žádné speciální školení v dané škole neabsolvuji, informace získávají prostřednictvím samostudia literatury a konzultace se školním speciálním pedagogem.

Jak bylo výše uvedeno, zkušenosti pedagogů jsou nedostatečné, což se odráží i v jejich pohledech. Ty jsou rozporuplné. Na jedné straně jsou zkušenosti pozitivní, kdy jsou žáci hodnoceni jako snaživí, ctižádostiví, svědomití. Ve výuce jsou obvykle připraveni, projevují velký zájem o studovaný obor. Vágner (2017) dodává, že žák s PAS může přinést do třídy určité dokonce i úsměvné rozptýlení. Na straně druhé zmiňují pedagogové i negativa vzdělávání. Žák ve třídě má pomalejší pracovní tempo, což zdržuje i ostatní žáky. V některých případech je nutné opakovat pokyny a dovysvětlit probírané učivo. Pedagogové rovněž popisují zvláštnosti v chování, které v nich vzbuzují zvýšenou obavu o žáka. Toto zjištění potvrzuje Vágner (2017),

který ve své výzkumu popisuje zvláštní a neočekávané reakce žáka ve třídě. Dodává také, že se na žáka musí často brát ohled, což zdržuje ostatní od práce. Dále se objevují potíže v komunikaci, například v nepřesném vyjadřování myšlenek nebo v přeneseném významu slov. Villegas, Steen a Minnaert (2022) popisují, že podobné pocity při interakci s pedagogem mají i sami žáci s PAS. Dle jejich slov je pro ně obtížné s nimi komunikovat, protože neví jak. Zároveň dodávají že se žáci nevyznají v emocích pedagogů, proto se často raději komunikaci vyhýbají. Tyto negativa neplynou z nedostatků žáka, ale ze symptomatiky PAS jak uvádí Thorová (2014).

Villegas, Steen a Minnaert (2022) zjistili, že pohledy pedagogů na žáky s PAS jsou ovlivněny pohlavím, věkem, stupněm vzdělávání a zkušenostmi. Dle jejich výzkumu měly obecně pozitivnější postoj pedagogové ženského pohlaví na rozdíl od toho mužského. K tomu přispělo i absolvování školení na danou problematiku. Studie dále hovoří o lepším přístupu k žákovi s PAS u pedagoga, který se již s někým s danou poruchou setkal.

Pedagogové žáka ve vrstevnické skupině vidí spíše jako pasivního. Žák v něm participuje v různé míře. Projevy žáka jsou různorodé. Někteří nevyhledávají kontakt se spolužáky. Oproti tomu jiní jsou společenští, v kolektivu oblíbení. Oba tyto typy třída přijímá a respektuje. Tuto skutečnost potvrzuje i výzkum Vágnera (2017), který popisuje, že kolektiv vnímá žáka s PAS různě, vždy ho ale akceptují. Modráčková (2019) dodává, že zpočátku panovala v kolektivu nedůvěra. Bylo důležité intaktním žákům vysvětlit specifika spojená s autismem. Postupem se situace zlepšila a na konci studia ho již plně tolerovali.

Před počátkem vzdělávání na střední škole poskytuje škola možnost tzv. adaptačního dne. Během něj se žák seznámí s prostory školy. Tato možnost je často využívána a oceňována především zákonnými zástupci.

Individuální přístup se snaží poskytovat všichni aspoň v částečné míře. Omezení vidí ve zbytku třídy, kdy se věnovat pouze jednomu žákovi nelze z kapacitních důvodů. Možnost poskytování vyšší míry individuálního přístupu vidí ve snížení počtu žáků ve třídě. Tuto tezi potvrzuje i Soběhartová (2019), která uvádí, že velký počet žáků ve třídě výuku komplikuje, pedagog se tak naplno nemůže věnovat své práci.

Všem žákům jsou testy a zkoušení oznamovány dopředu pro vyšší předvídatelnost, zároveň jim je navyšován čas dle jejich potřeb. Pokud ve výuce neporozumí výkladu či zadání, pedagogové ochotně vše opakují a případně dovysvětlí. Část žáků negativně reaguje na změny například

hádkou s pedagogem, na pochvalu nedává najevo emoce. Druhá část se projevuje v obou případech pasivně.

Speciální příprava pedagogů k výuce neprobíhá. Pedagogům chybí návrhy konkrétních postupů práce s daným žákem vycházející z doporučení ke vzdělávání. Pohled na žáky dokresluje také komunikace pedagoga se zákonným zástupcem. Spolupráce s rodiči je buď na velmi nízké úrovni, kdy se na výuce nepodílejí a se školou kontakt neudržují, nebo naopak jsou velice ochotní a snaživí, v určitých případech vstupují do kompetencí pedagoga.

8 Doporučení pro praxi

Při průzkumném šetření bylo zjištěna poměrně nízká zkušenost pedagogů s lidmi s PAS. Nepřípravenost pedagogů se ukazuje hlavně po stránce teoretické. Z výpovědí vyplynulo, že dotazovaní neměli před prvním žákem s PAS u nich ve třídě žádný jiný kontakt s daným postižením. Z důvodu stále nízkého povědomí o problematice je důležitá všeobecná osvěta v podobě webinářů, školení a televizních pořadů.

Dále se projevuje, že vybraní pedagogové nemají dostatečné vzdělání ve speciální pedagogice. To může být zapříčiněno vyšším věkem pedagogů. V době jejich vysokoškolského studia nebyla inkluze, neabsolvovali tak žádný předmět či kurz osvětlující autismus a práci s ním. V dnešní době je situace už poměrně pozitivnější. Budoucí pedagogové jsou aspoň v jednom či dvou semestrech vzdělávání ve speciální pedagogice. Je proto vhodné, aby byli pedagogové, kteří se budou žákovi s PAS věnovat, minimálně metodicky proškoleni a opakovaně vzdělávání speciálně pedagogickým centrem pro děti, žáky a studenty s PAS.

Ukázalo se, že přítomnost školního speciálního pedagoga ve škole, má velmi kladný dopad na výuku všech žáků s SVP. Metodicky a odborně vede jak výchovné poradce, tak pedagogy. Proškoluje je, nabízí konzultace a upravuje dokumentaci žáka pro lepší porozumění specifikům výuky. Pokud je tedy na škole žák s PAS, je pro školu dobrá volba školního speciálního pedagoga zaměstnat, jestli je to v jejich možnostech. Zároveň doporučujeme provádět metodická školení na tuto tematiku právě jím nebo pracovníkem z SPC. Odborně tak pedagoga minimálně seznámíme s problematikou a zmírníme jeho případné obavy a připravíme ho na nástup žáka.

Dalším doporučením, jež bylo vyzpozorováno při průzkumném šetření, je zavedení adaptačního dne pro žáky s PAS (i dalším SVP podle potřeby). Můžeme tak snížit míru stresu z nového prostředí a přechodu na jinou školu, seznámíme ho s vyučujícími a s chodem školy. To může zkvalitnit integraci daného jedince na škole. Neméně důležitá je pak práce s třídním kolektivem pro lepší začlenění žáka. Je třeba spolužákům vysvětlit, jaká specifika plynou z chování člověka s PAS. Proto doporučujeme třídu pravidelně sledovat pro prevenci vzniku šikany.

Zároveň je důležité zmínit odbornou metodiku, jako je například Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra od Věry Čadilové a Zuzany Žampachové či Katalog podpůrných opatření od stejných autorů. Tato literatura je velmi dobře prakticky zpracovaná a může pomoci pedagogům osvětlit specifika, která autismus přináší, co očekávat od jedinců

na spektru a primárně jak upravit výuku dle jejich potřeb a možností. Vhodné je také mít dostatek aktuální literatury v prostorách školy.

9 Limity průzkumu

Hlavním limitem průzkumného šetření je nízký počet respondentů, pro zjištění komplexnějších poznatků by bylo vhodné průzkumný vzorek rozšířit. Zároveň šetření probíhalo pouze na jedné vybrané střední škole, generalizace zjištění je tedy nemožná. Také je nutné podotknout, že každý jedinec s PAS je jedinečný a zkušenosti pedagogů s nimi tak nelze porovnávat, pouze celkově zmapovat. Dalším limitem může být aktuální rozpoložení a zájem účastníka odpovídat na otázky průzkumu. Opomenout nesmíme ani možné zamlčení informací ze strany respondenta. Volba účastníků je taktéž omezena, ze vzorku pedagogů byli všichni dotazováni již s delší praxí. Inkluze jim tedy může být více vzdálena než pedagogům absolvujících v posledních letech. Limitem na straně průzkumníka jsou nízké zkušenosti s realizací průzkumu kvalitativního typu.

Závěr

Diplomová práce se zabývá tematikou žáka s poruchou autistického spektra na střední škole. Teoretický rámec představuje oblast poruch autistického spektra, dále popisuje možnosti vzdělávání jedinců s PAS a v neposlední řadě rozebírá poradenský systém, který žáka během studia provází. V praktické části byl zvolen kvalitativní průzkum. Cílem bylo zaznamenat zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků s PAS na vybrané střední škole. Průzkumné šetření bylo realizováno metodou polostrukturovaného rozhovoru, pomocí něhož byly zjišťovány, jakou podporu dostávají pedagogové při vzdělávání žáka s PAS ze strany ŠPP, jaký mají pedagogové pohled na žáky s PAS a jak probíhá vzdělávání žáka s PAS z pohledu pedagoga. Rozhovorů se zúčastnilo 8 respondentů. Průzkum byl dále doplněn třemi kazuistikami žáků pro získání komplexnějšího pohledu na zkoumaný cíl.

Je patrné, že se žákem s touto diagnózou neměli učitelé před nástupem prvního jedince žádné zkušenosti. Školní speciální pedagog jim musel vysvětlovat, že se nemusí bát a že budou moci vyučovat svůj předmět dál i se všemi náležitostmi. I nadále jsou zkušenosti nižší, to je ovšem zapříčiněné malým počtem žáků, kteří školou prošli, zkušenosti tak pedagogové neměli kde nabrat. Autorka práce velmi oceňuje tzv. adaptační dny, které pro žáky s PAS zavedlo školní poradenské pracoviště. Tato aktivita pomáhá zmírňovat stres z neznámého prostředí, zároveň obeznamuje žáka s novou situací, na kterou by se sám těžko připravil.

Jak bylo zjištěno, školní poradenské pracoviště pedagogy na škole metodicky velmi dobře vede. Snaží se jim poskytovat odborná školení, aktuální literaturu, konzultace se školním speciálním pedagogem, dále zpracovává doporučení žáků do jednoduché a přehledné formy tak, aby tomu pedagogové lépe rozuměli. To dotazovaní respondenti hodnotí velmi přínosně.

Střední škola, na které autorka průzkum prováděla, má v tomto školním roce 2022/2023 tři žáky se stanovenou diagnózou PAS, dva žáci ji už úspěšně dokončili. Oba absolventi jsou dle zjištěných informací školního speciálního pedagoga, který je s nimi v kontaktu, zapojeni do aktivního života. Jedna studentka pokračuje v nástavbovém maturitním studiu a jeden žák, jenž měl dokonce přiznáno PO 4, pracuje přímo v oboru, ve kterém se vzdělával.

I přes limity průzkumu, kterými jsou primárně nízký vzorek respondentů, který je zároveň omezen pouze na jednu školu, považuje autorka šetření za přínosné. Ukázalo se, že ač je povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra, stále nízké, nebrání jim to ve snaze věnovat se jim a poskytovat jim co nejvyšší míru podpory a vzdělání.

Seznam bibliografických citací

1. ADAMUS Petr. 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-436-1.
2. ADAMUS Petr, Alica VANČOVÁ Alica a Monika LÖFFLEROVÁ. 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7464-957-8.
3. BARTOŇOVÁ Miroslava a Jarmila PIPEKOVÁ. 2011. *Manuál pro pedagogickou praxi – teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5497-4.
4. BAZALOVÁ Barbora. 2011. *Poruchy autistického spektra: Teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5781-4.
5. BAZALOVÁ Barbora. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. 1. vyd. ISBN 978-80-262-1195-2.
6. BEADLE-BROWN Julie a Richard MILLS. 2018. *Rámec SPELL: porozumění autismu. Příručka pro pracovníky ve zdravotnictví, ve školství a v sociální oblasti*. Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v ČR. ISBN 978-80-88178-09-5.
7. ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN, Kateřina THOROVÁ a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
8. ČADILOVÁ Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. 1. vyd. ISBN 978-80-7367-475-5.
9. ČADILOVÁ Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o. 1. vyd. ISBN 978-80-88163-39-8.
10. ČADILOVÁ Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2021. *Povolání asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáka s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o. 1. vyd. ISBN 978-80-88290-97-1.
11. ČADILOVÁ Věra, Kateřina THOROVÁ, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část II. (diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 1. vyd. ISBN 978-80-244-3054-6.

12. HENDL Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 1. vyd. ISBN 80-7367-040-2
13. JELÍNKOVÁ Miroslava. 2004. *Pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 1. vyd. ISBN 80-86856-00-3.
14. KNEDÍKOVÁ Jitka. 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.
15. KNOTOVÁ Dana a kol. 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. 1. vyd. ISBN 978-80-247-4502-2.
16. MICHALÍK Jan. 2013. *Právo, společnost a zdravotně postižení*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3533-6.
17. MICHALOVÁ Zdeňka. 2011. *Sociální dovednosti u žáků s poruchami autistického spektra se zaměřením na ovlivnění chování*. Technická univerzita v Liberci. 1. vyd. ISBN 978-80-7372-745-1.
18. PEŠEK Roman. 2017. *Co často zajímá rodiče a učitele s Aspergerovým syndromem*. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o. 2. vyd. ISBN 978-80-88163-65-7.
19. ŘÍHOVÁ Alena a spol. 2011. *Poruchy autistického spektra (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2677-8.
20. SLOWÍK Josef. 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. 2. vyd. ISBN 978-80-271-0095-8.
21. ŠPORCLOVÁ Veronika. 2018. *Autismus od A do Z*. PASPARTA Publishing, s. r. o. ISBN 978-80-88163-98-5.
22. ŠVAŘÍČEK Roman, Klára ŠEĐOVÁ Klára a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. 1. vyd. ISBN 978-80-7367-313-0.
23. THOROVÁ Kateřina. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Portál. 1. vydání. ISBN 80-7367-091-7
24. THOROVÁ Kateřina. 2014. *Poruchy autistického spektra: Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Praha: APLA. 2. vyd. ISBN 978-80-254-6339-0.
25. THOROVÁ Kateřina. 2016. *Poruchy autistického spektra: rozšířené a přepracované vydání*. Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

26. URBANOVSKÁ Eva. 2011. *Jak pracovat s žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 1. vyd. ISBN 978-80-244-2678-5.

Seznam internetových zdrojů

1. Behavioral Innovations – ABA Therapy for Kids with Autism. 2023. *What Is ABA Therapy & Is It Right for Your Child?* [online]. [cit. 1.06.2022]. Dostupné z: <https://behavioral-innovations.com/autism-101/what-is-aba/>
2. ČADILOVÁ Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami akustického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online]. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf
3. Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy. 2023. *Co je aplikovaná behaviorální analýza*. [online]. [cit. 1.06.2022]. Dostupné z: <https://csaba.cz/>
4. FARAS, Hadel, Nahed AL ATEEGI and Lee TIDMARSH. 2010. *Autism spectrum disorders. Annals od Saudi medicine*. [online]. [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://www.annsaudimed.net/doi/full/10.4103/0256-4947.65261>
5. HALÁMKOVÁ Daniela. 2022. *Vnímání sociálních podnetů u lidí s autizmom*. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. [online]. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/zkvr4/Dizertacna_praca.pdf
6. HERMAN Ellen. 2019. *Bruno Bettelheim. The autism history project*. [online]. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z <https://blogs.uoregon.edu/autismhistoryproject/people/312-2/>.
7. JEŘÁBEK Jaroslav, Stanislava KRČKOVÁ a Jan TUPÝ. 2009. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá*. Národní ústav pedagogický. [online]. [cit. 27.05.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani/>
8. JEŘÁBEK Jaroslav, Jaroslava KRČKOVÁ a Jan TUPÝ. 2009. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá*. Národní ústav pedagogický. [online]. [cit. 27.05.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani>
9. MANDAL Ananya. 2019. *Autism history. News medical life sciences*. [online]. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: <https://www.news-medical.net/health/Autism-History.aspx>
10. MAŠTALÍŘ Jaromír a Lucia PASTIERIKOVÁ. 2018. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého. 1. vyd. [online]. [cit. 1.06.2022].

- Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2019/01/AAK-Ma%C5%A1tal%C3%AD%C5%99-Pastierikov%C3%A1.pdf>
11. Mezinárodní klasifikace nemocí 10.revize. 2023. *F80- F89 - Poruchy psychického vývoje*. Světová zdravotnická organizace. [online]. [cit. 2023-04-30] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.5>
 12. MICHALÍK Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření obecná část*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2. [online]. [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-2-charakteristika-podpurnych-opatreni/>
 13. MODRÁČKOVÁ Monika. 2019. *Sociální komunikace a interakce u žáka s Aspergerovým syndromem v prostředí střední školy*. Univerzita Hradec Králové: Pedagogická fakulta. [online]. [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: https://cdn.fbsbx.com/v/t59.2708-21/353390888_626256909468052_1410095485149351538_n.pdf/STAG88570.pdf?_nc_cat=110&ccb=1-7&_nc_sid=0cab14&_nc_ohc=GyA1yr5y6EwAX_2DYwv&_nc_ht=cdn.fbsbx.com&oh=03_AdTMDmZ-1uDlo1cMtXeKau2UGs7B9Vkc01z221v5YUGMEQ&oe=64851ADE&dl=1
 14. Národní pedagogický institut. 2017. *Strukturované učení*. [online]. [cit. 1.06.2022]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12739>
 15. NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH, 2023. *Autism spectrum disorder*. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. [online]. [cit. 2023-04-17] Dostupné z: https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd#part_2281
 16. NAUTIS. 2023. *AUTISMUS*. [online]. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: <https://www.nautis.cz/autismus>
 17. NAUTIS. 2023. *Speciálně pedagogické centrum*. [online]. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: <https://www.nautis.cz/portfolio/specialne-pedagogicke-centrum>
 18. PARK Meungguk and Morgan CHITIYO. 2010. *An examination of teacher attitudes towards children with autism*. Journal of Research in Special Educational Needs. NASEN. [online]. [cit. 16.06.2023]. Dostupné z:

- https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x?saml_referrer
19. OŠLEJŠKOVÁ, Hana. 2008. *Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku*. *Pediatric pro praxi*. [online]. [cit. 2023-01-08]. Dostupné z: <<https://www.solen.cz/pdfs/ped/2008/02/03.pdf> >.
 20. Rooseveltka. SŠ F. D. Roosevelta. 2018. [online]. [cit. 27.05.2022]. Dostupné z: <https://www.ssfdrcz>
 21. SOBĚHARTOVÁ Martina. 2019. *Postoje učitele MŠ, ZŠ a SŠ k inkluzi autistických dětí v běžných třídách*. *Západočeská univerzita v Plzni*. [online]. [cit. 09.06.2022]. Dostupné z: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/39062/1/Kvalifikacni%20prace%20Sobehartova.pdf?fbclid=IwAR1rft_yccGCXFJ-qx8Vxcnpbaz_6beplRI2ZWw5_t9gJdmaBrbym_DOhwg
 22. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM - Autistická škola Brno, p. o. 2016. [online]. [cit. 13.06.2022]. Dostupné z: <https://autistickaskola.cz/spc/specialne-pedagogicke-centrum/>
 23. THOROVÁ Kateřina. 2022. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)*. *Národní ústav pro autismus, z.ú.* [online]. [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>
 24. Ústav zdravotních informací a statistiky ČR. 2022. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)*. [online]. ÚZIS. [cit. 24.8.2022]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>
 25. VÁGNER Petr. 2017. *Integrace studenta s PAS na běžné střední škole v percepci pedagogických pracovníků střední školy*. Brno: Masarykova Univerzita. [online]. [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/chqai/Diplomova_prace_Vagner_F_KSP.pdf
 26. VILLEGAS Fernanda Esqueda, Steffie van den STEEN and Alexander MINNAERT. 2022. *Interactions Between Teachers and Students with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Secondary Education: Fundamental, yet Under-Researched*. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. [cit. 16.06.2023]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-022-00346-2>

27. VRBOVÁ Renata a kol. 2015. *Nácvik sociálního chování*. Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti. Olomouc: Univerzita Palackého. [online]. [cit. 1.06.2023]. ISBN 978-80-244-4676-9. Dostupné z: <http://inkluzе.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf>
28. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online] 2016 [cit. 2023-06-14] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?citace=1>
29. Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. [cit. 2023-06-11] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>
30. World Health Organization. 2018. *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. [online]. [cit. 2023-04-30] Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>
31. WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2023. *Autism*. [online]. [cit. 2023-04-17] Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
32. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 25. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p48-1>
33. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, Věra ČADILOVÁ, a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online]. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-pas.pdf>

Seznam tabulek

Tabulka č.1: Otázka č. 1

Tabulka č.2: Otázka č. 2

Tabulka č.3: Otázka č. 3

Tabulka č.4: Otázka č. 4

Tabulka č.5: Otázka č. 5

Tabulka č.6: Otázka č. 6

Tabulka č.7: Otázka č. 7

Tabulka č.8: Otázka č. 8

Tabulka č.9: Otázka č. 9

Tabulka č.10: Otázka č. 10

Tabulka č.11: Otázka č. 11

Tabulka č.12: Otázka č. 12

Seznam příloh

1. Příloha č. 1 – otázky polostrukturovaného rozhovory s pedagogy
2. Příloha č. 2 – informovaný souhlas

Příloha č. 1 – otázky polostrukturovaného rozhovory s pedagogy

1. Jaká je vaše pedagogická aprobece? Jak dlouhou máte praxi?
2. Měla jste již předtím zkušenost pedagogickou či osobní se žáky s tímto postižením? Jak dlouho už žáky s PAS učíte?
3. Měla jste metodickou podporu ze strany ŠPP? Bylo možné speciální metody, postupy, změnu organizace výuky s někým odborně konzultovat?
4. Je možné při početné třídě dodržovat individuální přístup k žákovi s PAS? Je možné předem plánovat a včas sdělovat zkoušení, změny ve třídě a reagovat na případné vzniklé zátěžové situace v třídním kolektivu?
5. Rozumí žák vašim otázkám či zadání? Musíte často opakovat a vysvětlovat? Bývá větší problém s udržení pozornosti či aktivity? Poskytujete žáku s PAS navýšení času při práci?
6. Jak reaguje žák s PAS na případnou a neohlášenou změnu při výuce? Jak reaguje naopak na vaši pochvalu, na ocenění?
7. Jaký je Váš názor na pozici žáka s PAS ve vrstevnické skupině? Vnímáte obtíže v navazování kontaktu spíše s dospělými či vrstevníky?
8. Jaké máte pozitivní zkušenosti s žáky s PAS
9. Jaké máte negativní zkušenosti s žáky s PAS
10. Zabere Vám více času příprava na výuku žáka s PAS než na běžnou výuku?
11. Jaká je spolupráce se zákonnými zástupci žáků s PAS?
12. Je něco, co Vám chybí při práci s žákem s PAS?

Příloha č. 2- informovaný souhlas

Vážení zákonní zástupci,

Mé jméno je Alžběta Pokorná, jsem studentkou speciální pedagogiky – poradenství Univerzity Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci s názvem Žák s poruchou autistického spektra na střední škole. Cílem práce je zaznamenat zkušenosti pedagogů s žáky s PAS na střední škole. Žádám Vás o souhlas k průzkumnému šetření. Veškeré zjištěné informace budou užity pouze pro účely diplomové práce, nebudou nikde zveřejněny a budou zcela anonymní.

Souhlasím, aby se syn/dcerazapojil/a do průzkumného šetření studentky Alžběty Pokorné.

V.....dne

.....
Alžběta Pokorná

.....
Účastník průzkumného šetření

Jméno a příjmení:	Alžběta Pokorná
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Žák s poruchou autistického spektra na střední škole
Název v angličtině:	A high school student who suffers from autism spectrum disorder
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá žáky s PAS na střední škole. Teoretická část se věnuje problematice poruch autistického spektra, možnostem vzdělávání žáků s PAS a poradenskému systému českého školství. Praktická část využívá metody kvalitativního výzkumu a interpretuje výsledky z průzkumného šetření. Cílem praktické části je zaznamenat zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků s PAS na vybrané střední škole.
Klíčová slova:	žák, porucha autistického spektra, integrace, pedagog, zkušenosti, střední škola
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on PAS high school students. The theoretical section discusses the autism spectrum disorder, educational alternatives for PAS students, and school counseling in Czech Republic. The practical section employs high-quality research methods and analyzes the findings of exploratory investigations. The goal of this thesis is to document cantors' interactions with PAS students educatin at a specific high school.
Klíčová slova v angličtině:	student, autism spectrum disorder, integration, teacher, experiences, high school
Přílohy vázané v práci	Příloha č. 1 – otázky polostrukturovaného rozhovory s pedagogy Příloha č. 2 – informovaný souhlas
Rozsah práce:	81 stran
Jazyk práce:	český