

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Anna Šudřichová

Adaptace jako cíl speciálněpedagogické intervence u žáků  
s poruchami autistického spektra

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury a pramenů uvedených v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne:.....

Podpis: .....

Poděkování:

Děkuji doc. Mgr. Jiřímu Kantorovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, trpělivost, vstřícnost a rady v průběhu tvorby bakalářské práce. Zároveň děkuji mé rodině a kamarádům za veškerou podporu v průběhu studia.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	8
1.1. HISTORICKÝ VÝVOJ AUTISMU.....	8
1.2. SOUČASNÉ KLASIFIKAČNÍ POJETÍ PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA ...	9
1.2.1 Pervazivní vývojové poruchy a poruchy autistického spektra .....	9
1.2.2 Klasifikační zařazení poruch autistického spektra v MKN-11.....	10
1.2.3 Klasifikační zařazení poruch autistického spektra v MKN-10.....	11
1.2.4 Klasifikační zařazení poruch autistického spektra v DSM-5 .....	12
1.3. AUTISTICKÁ TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ .....	13
1.3.1 Kvalitativní postižení v sociálním chování .....	13
1.3.2 Kvalitativní postižení ve verbální i neverbální komunikaci.....	14
1.3.3 Výrazné snížení funkce abstraktního myšlení s neměnným souborem neobvyklých zájmů a činností .....	15
1.3.4 Nespecifické variabilní rysy .....	15
1.4. CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY JEDNOTLIVÝCH PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	16
1.4.1. Dětský autismus.....	16
1.4.2. Atypický autismus .....	16
1.4.3. Jiná dětská dezintegrační porucha .....	17
1.4.4. Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby...	17
1.4.5. Aspergerův syndrom .....	17
1.4.6. Jiné pervazivní vývojové poruchy .....	18
1.4.7. Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná .....	18
1.5. SOUČASNÝ ETIOLOGICKÝ POHLED .....	18
1.6. NEJČASTĚJŠÍ PŘIDRUŽENÉ PORUCHY .....	19
1.7. DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	20
1.8. ŘEHLED ZÁKLADNÍCH INTERVENČNÍCH METOD.....	21
1.8.1. TEACCH PROGRAM .....	22
1.8.2. Strukturované učení.....	23
1.8.3. Behaviorální terapie.....	23
1.8.4. Alternativní a augmentativní komunikace.....	24
1.8.5. Farmakoterapie .....	25

1.8.6. Další možnosti terapie .....	25
2. ADAPTACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ .....	27
2.1. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	27
2.1.1. Vymezení kurikulárních dokumentů .....	27
2.1.2. Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra .....	28
2.1.3. Základní vymezení inkluze a integrace ve vzdělávání .....	31
2.1.4. Podpůrná opatření určená žákům se speciálními vzdělávacími potřebami .....	32
2.2. ADAPTACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ .....	34
2.2.1. Vymezení termínu adaptabilita .....	34
2.2.2. Adaptace ve vzdělávání u žáků s poruchami autistického spektra .....	34
2.2.3. Podpora adaptability u žáků s poruchami autistického spektra .....	39
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	45
3. ADAPTACE JAKO CÍL SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ INTERVENCE U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	45
3.1. VYMEZENÍ CÍLE PRÁCE .....	45
3.2. METODOLOGIE VÝZKUMNÉ ČÁSTI .....	46
3.2.1. Metody sběru a analýzy dat .....	46
3.2.2. Charakteristika výzkumného vzorku .....	47
3.3. ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT .....	48
3.4. VÝSLEDKY A SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	62
DISKUZE .....	65
ZÁVĚR .....	71
ANOTACE .....	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	73
SEZNAM ZKRATEK .....	78
SEZNAM PŘÍLOH .....	79

## ÚVOD

Porucha autistického spektra (PAS) mnohdy představuje pro jedince s touto diagnózou velmi významné znevýhodnění, které prostupuje celým jejich životem. Přesná etiologická definice autismu zatím není známa, ale víme, že vzniká na neurobiologickém podkladě a projevy jsou patrné v chování postiženého. Vyznačuje se širokým spektrem symptomů a častokrát se s ní pojí spousta dalších poruch. Mezi nejčastější se řadí mentální retardace, epilepsie, zrakové a sluchové postižení a problémy s vývojem řeči a komunikací. Oblasti mozku, které řídí schopnost sociální interakce, komunikace a schopnost abstrakce jsou u osob s autismem postiženy na kvalitativní úrovni. Zásadní porušení těchto mozkových oblastí, společně přidruženými poruchami a dalšími vlivy, může mít následně v různé míře spousta sekundárních problémů, které mají dopad na jejich každodenní prožívání. Thorová (2016) ve své knize *Poruchy autistického spektra* jmenuje nespecifické variabilní rysy, které se mohou projevovat u velké části osob s PAS. Jedná se o poruchy sensorického vnímání, abnormální projevy v motorickém vývoji a v celkové motorice, atypickou kresbu, poruchy emočních projevů, poruchy adaptability a problémy v chování. To zahrnuje velmi pestrou škálu problémů a poruch, které se u jedince s autismem mohou vyskytovat a zásadně tím ovlivňovat kvalitu jeho života.

V bakalářské práci se věnujeme závažnosti poruchy v adaptabilitě u žáků s PAS, zjišťujeme jejich adaptační problémy ve vzdělávání a možnosti zvýšení schopnosti adaptace u těchto žáků. Žáci s PAS vykazují největší deficity v sociálních interakcích, komunikaci a ve schopnosti abstraktního myšlení a školní prostředí na ně klade ve velké míře nároky právě v těchto oblastech. U žáků s PAS jsou adaptační problémy ve vzdělávacím procesu přítomné velmi často a mohou tím jejich vzdělávání velmi ztěžovat, proto je třeba jim věnovat pozornost. Teoretickou část práce zaměřujeme na popis základní terminologie PAS, věnujeme se problematice adaptačních problémů, které se vyskytují ve vzdělávacím procesu u žáků s PAS a intervenčním postupům, které jim mohou pomoci zvýšit adaptabilitu. Praktickou část práce cílíme na zjištění adaptačních problémů žáků s PAS, jaké faktory ji ovlivňují a dále zjišťujeme postupy v souvislosti se zlepšením adaptace žáků s autismem. Na závěr bychom rádi navrhli doporučení pro úpravu rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální o výstupy týkající se schopnosti adaptace.

*„Abychom zlepšili fungování dítěte s PAS a umožnili mu rozvinout jeho schopnosti, musíme akceptovat jeho potíže s adaptabilitou vyplývající z multifunkčního handicapu, který poruchy autistického spektra přináší“ (Thorová, 2016, s. 173).*

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

### 1.1. HISTORICKÝ VÝVOJ AUTISMU

Americký psychiatr Leo Kanner je známý tím, že v roce 1943 definoval autismus ve své práci nazvané „Autistické poruchy afektivního kontaktu“ (Hrdlička, Dudová in Hosák a kol., 2015). Zajímal se o děti s deviantními prvky chování, které se ve společnosti demonstrovaly velmi nápadně (Vágnerová, 2014). Jejich netradiční projevy chování popsal jako samostatnou speciální poruchu označenou *Raným dětským autismem* (Thorová, 2016). Jako první definoval autismus psychiatr Bleuler, který jej nazval jako egocentrický způsob myšlení typický pro schizofreniky. Ačkoli měl Kanner za cíl poukázat na velmi uzavřené, často nepochopené děti, spojení mezi autismem a schizofrenií se přirozeně objevilo (Hrdlička, 2004). Přibližně ve stejném období vydal vídeňský psychiatr Hans Asperger svou práci nazvanou *Autistická psychopatie*, přestože možnost spojení obou lékařů kvůli válce nebyla možná. Zanedlouho poté se objevila psychogenní teorie, která stavěla své přesvědčení na názoru, že za postižení svého dítěte může přístup rodičů, hlavně matek, které se ke svým dětem chovají chladně a odměřeně (Jelínková, 2008). Thorová (2016) upozorňuje, že k tomu, aby rodiče dokázali akceptovat takovou situaci a naučili se fungovat se skutečností postižení dítěte, je třeba velké míry adaptace a dávky trpělivosti. Výrazné negativní emocionální projevy členů rodiny tedy byly podle psychogenní teorie příčinou vzniku autismu. Důsledek této teorie způsobil enormní vinu rodičů za nemoc dítěte a následné rozpady rodin. V dalších letech se dostal do popředí jiný způsob interpretace porozumění příčiny autismu a objevovaly se nové výzkumy a důkazy, které psychogenní teorii autismu zavrhnuly (Jelínková, 2008). „*Cesta od pojetí dítěte s autismem jako záhadného dítěte z jiné planety, které v našem světě bezmocně trpí, k dítěti s vážným handicapem, jemuž odborná a speciální péče může s velkou mírou efektivitě pomoci, byla dlouhá a svízelná*“ (Thorová, 2016 s. 43).

Termín *Autistická psychopatie*, zavedený Hansem Aspergerem, byl v roce 1981 přejmenován na *Aspergerův syndrom*. O prosazení změny názvu se zasloužila Lorna Wingová (Hrdlička, Dudová in Hosák a kol., 2015). Ke konci století došlo k velkému nárůstu



empirických výzkumů, v rámci kterých byl zjištěn neurobiologický základ dětského autismu, jenž je nyní pokládán za ranou neurovývojovou poruchu (Hrdlička, 2004). Dětský autismus byl poprvé klasifikován jako samostatná diagnóza až v roce 1980 Diagnostickým statistickým manuálem DSM-3. Oficiální správné zařazení proběhlo až v desáté revizi Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) s platností od roku 1993 (Hrdlička, Dudová in Hosák a kol., 2015). Thorová (2016) připomíná, že častokrát sami odborníci mění své pohledy a postoje k autismu, jelikož teorie procházely a stále procházejí výrazným vývojem současně s novými poznatky o této poruše.

## **1.2. SOUČASNÉ KLASIFIKAČNÍ POJETÍ PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

Thorová (2016) tvrdí, že doklad o neurobiologické příčině autismu odstartoval spoustu nových výzkumů. Rozvoj ve vědě přinesl v osmdesátých letech velký rozmach ve zkoumání. Současně s rozvojem zkoumání dochází k většímu porozumění neurobiologickým poruchám. U abnormálních znaků v chování dítěte již zvažujeme například epilepsii nebo vývojové poruchy učení. Čím více znalostí a zkušeností v oboru máme, tím více se obraz vyjasňuje. Každopádně kvantita v projevech autismu je důvodem, proč výsledky výzkumů jsou velmi rozličné.

Neurology pojmenovaná skupina *neurovývojových poruch* zahrnuje mentální retardaci, poruchy psychického vývoje a část poruch chování a emocí. Jsou to nemoci, které mají mnoho společných znaků, a proto se nachází pod tímto zastřešujícím názvem (Olejšková, 2008). Jedná se o kategorii onemocnění, která zpravidla začínají v prvních letech života dítěte, přičemž znaky jsou patrné před zahájením školní docházky. Děti nejsou schopné plnohodnotné sociální interakce, mají problémy v osobní nebo studijní sféře z důvodu vývojových nedostatků, jimiž jsou tyto poruchy vyznačovány (DSM-5). Do skupiny poruch psychického vývoje patří jednak specifické vývojové poruchy, a jednak pervazivní vývojové poruchy, kam řadíme *poruchy autistického spektra (PAS)* (Olejšková, 2008).

### **1.2.1 Pervazivní vývojové poruchy a poruchy autistického spektra**

Z medicínského hlediska patří autismus do skupiny pervazivních vývojových poruch. Termín pervazivní znamená, že postižení zasahuje hluboko a projevuje se ve všech sférách života (Jelínková, 2008). Člověk s takovým vývojovým deficitem mozkových funkcí není

schopen adekvátní komunikace, má potíže s navazováním a udržováním sociálních vztahů a s vhodnými a žádoucími interakcemi v sociální skupině. Taky mu dělá problém abstraktní myšlení, představivost a rozvíjení vlastní kreativity (Čadilová, Žampachová, 2012). Thorová (2016) uvádí, že v současné době je velmi používaný termín *poruchy autistického spektra*, který relativně odpovídá pervazivním vývojovým poruchám. Stal se zastřešujícím pojmem pro jednotlivé nozologické jednotky širokého spektra s velmi variabilními příznaky.

### 1.2.2 Klasifikační zařazení poruch autistického spektra v MKN-11

V roce 2018 publikovala Světová zdravotnická organizace 11. verzi Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-11). V roce 2020 byl zahájen překlad nové revize MKN-11 do českého jazyka, který by měl být dokončen v roce 2022. Překlad zahájil Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky ve spolupráci se Světovou zdravotnickou organizací. S vydáním nové revize se změnilo i klasifikační pojetí pervazivních vývojových poruch, změna se tedy dotkla i autismu. Kategorii pervazivních vývojových poruch nahradila skupina *Neurovývojových, duševních a behaviorálních poruch*, označena pod kódem 6A. Pod nově vzniklou skupinu spadá i porucha autistického spektra, která je označena kódem 6A02. Neurovývojové, duševní a behaviorální poruchy se vyznačují výrazným narušením v chování jedince, v kognitivních procesech a ve schopnosti usměrňovat vlastní emoce. Často jsou současně narušeny i procesy psychologické, biologické nebo vývojové. Obvykle se s nimi pojí intenzivní stres, úzkostné a depresivní stavy. *Porucha autistického spektra* se projevuje v neschopnosti zahájit a udržovat reciproční sociální komunikaci a interakci. Dále se manifestuje ve stereotypním chování a výrazně sníženém repertoáru zájmů. Většinou nastupuje v raném dětství, ačkoli plné projevy mohou být patrné až později. Porucha autistického spektra negativně zasahuje do prožívání a fungování jedince ve všech oblastech jeho života. Charakteristická je i různorodá míra intelektových a jazykových schopností (AutismPort. AutismPort [online]).

Spektrum autistických poruch je v MKN-11 členěno do subtypů podle úrovně intelektového a jazykového vývoje. Pro lepší znázornění je uvádíme níže na obr. 1.

- (6A02.0) *Porucha autistického spektra* – Kritéria pro naplnění jsou ve shodě s definicí poruchy autistického spektra. Míra intelektu a adaptivní chování se příliš neodchylují od normy a poškození funkčního jazyka je pouze mírné.
- (6A02.1) *Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka* – Kritéria pro naplnění jsou ve shodě s poruchou intelektu a s definicí poruchy autistického spektra. Poškození funkčního jazyka je mírné.

- (6A02.2) *Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem* – Kritéria pro naplnění jsou ve shodě s definicí poruchy autistického spektra. Míra intelektu a adaptivní chování se příliš neodchylují od normy, ale poškození funkčního jazyka je vzhledem k věku velmi zřetelné.
- (6A02.3) *Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem* – Kritéria pro naplnění jsou ve shodě s poruchou intelektu a s definicí poruchy autistického spektra. Poškození funkčního jazyka je vzhledem k věku velmi zřetelné.
- (6A02.4) *Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a absencí funkčního jazyka* – Kritéria pro naplnění jsou ve shodě s definicí poruchy autistického spektra. Míra intelektu a adaptivní chování se příliš neodchylují od normy, ale poškození funkčního jazyka je úplné nebo téměř úplné.
- (6A02.5) *Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a absencí funkčního jazyka* – Kritéria pro naplnění jsou ve shodě s poruchou intelektu a definicí poruchy autistického spektra. Poškození funkčního jazyka je úplné nebo téměř úplné (AutismPort. AutismPort [online]).

	<b>Porucha intelektu</b>	<b>Poškození funkčního jazyka</b>
<b>6A02.0</b>	Porucha není přítomna	Poškození není přítomno, nebo je mírné
<b>6A02.1</b>	Porucha je přítomna	Poškození není přítomno, nebo je mírné
<b>6A02.2</b>	Porucha není přítomna	Poškození je přítomno
<b>6A02.3</b>	Porucha je přítomna	Poškození je přítomno
<b>6A02.4</b>	Porucha není přítomna	Absence funkčního jazyka
<b>6A02.5</b>	Porucha je přítomna	Absence funkčního jazyka

Obr. 1: MKN-11 – subtypy poruchy autistického spektra<sup>1</sup>

### 1.2.3 Klasifikační zařazení poruch autistického spektra v MKN-10

Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize (MKN-10) řadí pervazivní vývojové poruchy do kategorie, která zásadním způsobem negativně ovlivňuje průběh vzájemné sociální interakce a sociálního působení v oblasti komunikace, a která se vyznačuje i výrazně omezenými pravidelně se opakujícími zájmy a aktivitami. Takové

<sup>1</sup> Zdroj: AutismPort. AutismPort [online].

jednání člověka postihuje ve všech životních situacích, jelikož je vše pronikajícím znakem osobnosti. Toto klasifikační pojetí řadí mezi pervazivní vývojové poruchy Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Jinou dětskou dezintegrační poruchu, Hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, Jiné pervazivní vývojové poruchy a Pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou (MKN-10).

#### 1.2.4 Klasifikační zařazení poruch autistického spektra v DSM-5

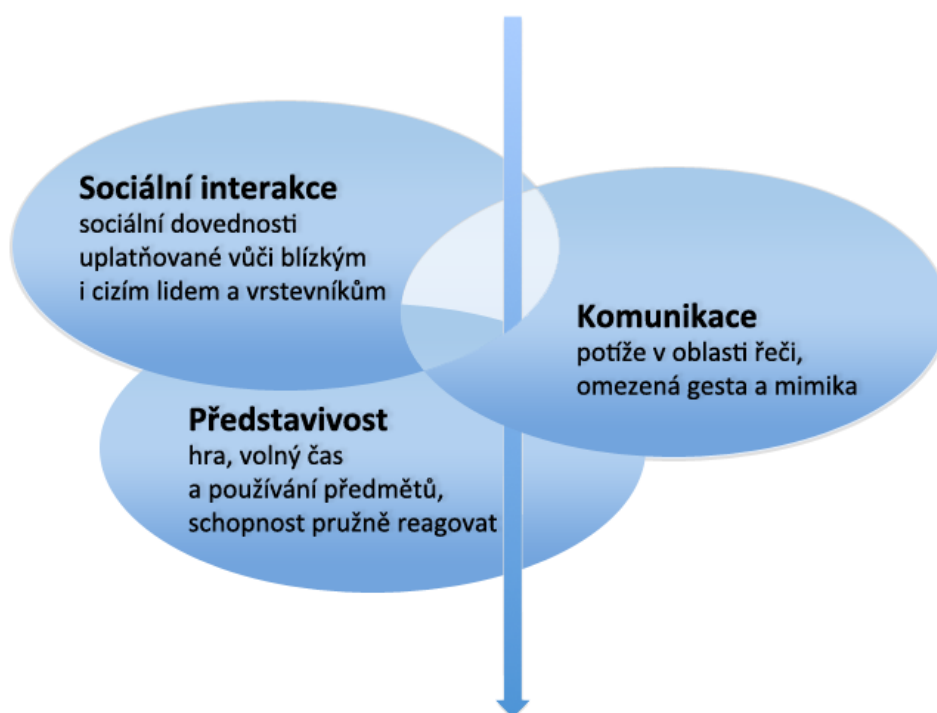
V roce 2013 vydala Americká psychiatrická asociace nový Diagnostický statistický manuál, 5. revize (DSM-5), který představuje pouze jednu diagnózu „porucha autistického spektra“. Předchozí manuál DSM-4 zahrnoval diagnózy Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom a Jinou dezintegrační poruchu v dětství. Diagnostický statistický manuál oddělil Rettův syndrom od autismu, jelikož jako u jediného syndromu je u něj známa příčina vzniku (Hrdlička, Dudová in Hosák a kol., 2015).

DSM-5 uvádí poruchu autistického spektra jako trvalý nedostatek v reciproční komunikaci v různých kontextech sociální interakce, tzn. poruchou schopnosti při vytváření a udržování sociálních vztahů, nedostatkem sociálního porozumění, oslabením reciproční sociální interakce, a omezené používání neverbální komunikace v sociální interakci z důvodu jejího narušení. Jedinec s diagnózou porucha autistického spektra musí taky vykazovat zúžený okruh stereotypních vzorců chování, aktivit a zájmů (DSM-5).

## 1.3. AUTISTICKÁ TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ

Na obr. 2 můžeme vidět autistickou triádu problémových oblastí, kterou Lorna Wingová (1993 in Lechta, 2010) označila jako postižení typické pro dětský autismus ve třech sférách, kterou definovala jako triádu postižení:

- kvalitativní postižení v sociálním chování
- kvalitativní postižení ve verbální i neverbální komunikaci
- výrazné snížení funkce abstraktního myšlení a neměnný soubor neobvyklých zájmů a činností



Obr. 2: Autistická triáda<sup>2</sup>

### 1.3.1 Kvalitativní postižení v sociálním chování

Hrdlička, Dudová (in Hosák a kol., 2015) tvrdí, že děti s autismem se již v kojeneckém věku často straní očního kontaktu, a celkově ani o úsměv a mimiku nejeví velký zájem, což tvoří základ pro další rozvoj dítěte. To může vzbudit podezření, že dítě je neslyšící. Vágnerová (2014) uvádí, že děti s autismem mají problém se čtením emočních projevů z výrazů obličeje,

---

<sup>2</sup> Zdroj: Materiály – 2. duben – světový den autismu. 2. duben – světový den autismu – společně na Zlínsku s SPC Zlín Středová [online].

jelikož je pro ně lidská tvář velmi proměnlivá. Nerozumí obsahu výrazu v tváři a stává se pro ně informačně bezvýznamný. Mnohdy nevidí rozdíl mezi negativními a pozitivními emocemi, jelikož nejsou schopni empatie. Nedokážou přijímat ani opětovat emoční projevy. Taky nerozumí nepřátelským agresivním impulzům vůči jejich osobě a nebrání se, když jim chce někdo ublížit, například v dětské skupině. Pro děti s autismem nejsou charakteristické ani klasické hlubší vztahy s vrstevníky. Richman (2006) dodává, že jsou radši v ústraní, kde mohou být o samotě a neprojevují zájem o jinak obvyklé kamarádké sblížení se s vrstevníky. Podle Vágnerové (2014) pro ně mohou mít stejný význam lidé a neživé předměty, nevidí mezi nimi příliš velký rozdíl a chovají se k oběma podobně. Nerozumí principu vzájemného sociálního působení lidí mezi sebou a charakteristice sdílení, která se liší od zacházení s neživými předměty. „*Používají ruku jiné osoby, chtějí-li dosáhnout na nějakou věc*“ (Richman, 2006 s. 8).

### 1.3.2 Kvalitativní postižení ve verbální i neverbální komunikaci

„*Většina lidí s autismem má schopnost mluvit, ale bohužel nechápu důvod, proč mluvit*“ (Gillberg, Peeters, 2008, s. 53).

Pro děti s autismem je charakteristický jak opožděný, tak narušený vývoj řeči, který je zcela odlišný od vývoje řeči u dětí zdravých (Richman, 2006). Při rozvoji jazyka a řeči jsou patrné deficity v základních vývojových znacích, například se nedostavuje komunikativní žvatlání. Jako první znak se u nich často objevuje mechanické opakování slov nebo sousloví (Vágnerová, 2014). U části dětí s autismem se řeč nerozvine vůbec a tento deficit v komunikaci nejsou schopné nahradit jiným komunikačním prostředkem, například gesty nebo mimikou (Richman, 2006). Je pro ně velmi náročné reagovat a zpracovávat informace vyjadřované formou gestikulace, pohybem těla nebo tónem hlasu. Nedovedou tímto způsobem komunikovat (Vágnerová, 2014). „*Protože symbolika tvoří základ lidské komunikace a odráží se v mimice, pantomimice i řeči, nechápu význam používání jazyka pro komunikaci mezi lidmi*“ (Olejšková, 2008, s. 99).

Pokud se u dětí s autismem rozvinula komunikační schopnost, nevyužívají ji obvyklým hovorovým způsobem (Richman, 2006). Hrdlička, Dudová (in Hosák a kol., 2015) zmiňují bizarnost a nápadnost v řeči u dětí s vyvinutou komunikační schopností. Komunikace je charakteristická velmi nízkou obsahovou hodnotou, s nepřesným vyjadřováním, výraznými echolaliemi, nesprávným slovosledem a neschopností plnohodnotné diskuze s jinými osobami. Vágnerová (2014) doplňuje, že děti s autismem tomu nepřikládají význam, jelikož jejich hlavním komunikačním nástrojem není mluvené slovo. Často napodobují verbální projevy lidí

podobně jako zvuky, které zaslechly. Při popisu vlastní osoby, pokud jsou o sobě schopni mluvit, nevyužívají zájmeno já, ale mluví o sobě samém ve druhé nebo třetí osobě. O klasickou řeč, jako o komunikační kód mezi lidmi, nejeví zájem, nedokážou takovou řeč aplikovat ve svém životě. Je u nich oslabena schopnost tzv. metaprezentace, nejsou schopné porozumět mluvním sdělení jiné osoby, ani jejím emočním signálům. Jako formu komunikace mohou považovat abnormální chování jako například záchvat vzteku, sebezraňování, nebo výbuch agrese.

### 1.3.3 Výrazné snížení funkce abstraktního myšlení s neměnným souborem neobvyklých zájmů a činností

U autistických dětí můžeme pozorovat nutkavé opakující se vzorce chování, které se projevují například motorickými pohyby rukou i celého těla, grimasováním nebo taky repetitivními slovními projevy (Richman, 2006). Neustále se opakující motorické pohyby rukou, prstů a těla jim pravděpodobně pomáhají odbourávat napětí nebo úzkost, jelikož se projevují v situacích zvýšeného stresu a zátěže. Značný důraz kladou celkově na stereotypní způsob života s přítomností obsedantních rituálů, které nemají žádný zřejmý záměr, přičemž jakákoli změna v denním režimu u nich může způsobit bouři vzteku. Dalším specifickým rysem autistických dětí je neschopnost hrát si takovým způsobem, jako děti zdravé. O společné hry s vrstevníky se nezajímají. U hraček se zaměřují na spíše na nepodstatné detaily a nepoužívají je ke svému účelu. Velmi časté bývá zaujetí neživými, mechanickými předměty, například zájem o dopravní prostředky (Hrdlička, Dudová in Hosák a kol., 2015). Jeden z nejvíce se vyskytujících prvků je silné zapálení pro předměty, nebo jejich části, které se otáčejí dokola. Takový předmět jsou schopni trpělivě a soustředěně sledovat s velkým zaujetím. Funkčnost jde při hře s hračkami zcela stranou, zajímají se pouze o její určitý detail (Kanner 1968, in Lechta, 2010). „*Mohou trávit mnoho času točením koleček u autíček, rovnáním předmětů do řady nebo skládáním zvířátek na okraj stolu*“ (Richman, 2006, s. 9). Často velmi lpí na konkrétním objektu zájmu a zahoří pro něj natolik, že se odmítají zabývat i něčím jiným. Chybí jim pro to i dostatečná adaptabilita a pružnost (Vágnerová, 2014).

### 1.3.4 Nespecifické variabilní rysy

Thorová (2016) uvádí nespecifické variabilní rysy, které nespádají do kategorií autistické triády. Některé se mohou objevovat až u dvou třetin osob s poruchou autistického spektra. Jedná se o poruchy v percepci, odlišnosti v motorickém vývoji a projevech, poruchy emoční regulace a reakce, narušení schopnosti adaptace a problémy v chování.

## 1.4. CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY JEDNOTLIVÝCH PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

### 1.4.1. Dětský autismus

MKN-10 řadí dětský autismus kategorie pervazivních vývojových poruch. Vyznačuje se velmi neobvyklým nebo narušeným vývojem, který je patrný před dovršením věku tří let. Dále je pro dětský autismus typické narušené fungování ve třech okruzích. Jedná se o vzájemnou sociální interakci, komunikační schopnost a repetitivní omezené vzorce chování. Krom zmíněných charakteristických rysů se navíc mohou vyskytovat nespecifické znaky ve formě různých fobií, poruch spánku a konzumace jídla, výbuchů vzteku a agresivního chování vůči sami sobě. Hrdlička, Dudová (in Hosák a kol., 2015) dodává, že manifestace charakteristických rysů může přicházet jednak postupně a nenápadně, což bývá častější, a jednak se může objevit i tzv. autistická regrese, která zásadně zvrátí vývoj dítěte a ztrácejí se u něj veškeré nabyté vývojové dovednosti.

Jedinci s diagnózou dětský autismus mají hluboce narušený verbální projev. Mnohdy se úplně vyhýbají komunikaci, a pokud ne, tak je v jejich slovním projevu patrné velké množství abnormalit. Často mluví bez souvislostí a užívají „vlastní způsob komunikace“, kterému okolí nerozumí, řeči chybí hodnotová stránka. Mnohdy stereotypně opakují slova pořád dokola. Dítě preferuje samotu, a raději se zajímá o mechanické hračky nebo předměty než o sociální interakce. Chybí bezprostřednost a hravost v chování a aktivitách a převažují záchvaty vzteku (Olejšková, 2008). Jelínková (2008) dodává se zhruba u třetiny jedinců s dětským autismem se objevuje epilepsie jako přidružená porucha a mnohdy bývá spojen i s mírnou až těžkou mentální retardací. Určení správné diagnózy je velmi náročné, ale pro jedince s tímto postižením naprosto zásadní. Rozděluje se podle IQ na nízko funkční, středně funkční a vysoce funkční.

### 1.4.2. Atypický autismus

MKN-10 definuje atypický autismus jako pervazivní vývojovou poruchu, která se liší od dětského autismu tím, že vývoj jedince se začíná zřetelně narušovat až po třetím roku věku, přičemž míra narušení není v takovém rozsahu, aby splňovala stanovená diagnostická kritéria, ačkoli se objevují charakteristické anomálie v jiných oblastech. Mnohdy vzniká u jedinců s těžkým vývojovým deficitem v porozumění řeči a u jedinců s výrazným mentálním postižením. Jelínková (2008) dodává, že se někdy ve stanovené diagnóze může nacházet termín



*autistické rysy*, který znamená, že diagnostická kritéria nebyla pro nízkou míru příznaků naplněna ani pro jeden z okruhů charakteristických pro dětský autismus.

#### 1.4.3. Jiná dětská dezintegrační porucha

Typ pervazivní vývojové poruchy, která se projevuje náhlým zvratem již osvojených dovedností, přičemž předchozí vývoj byl zcela normální. Je doprovázen narušením verbálních schopností, sociálních interakcí, omezeným zájmem o okolí a opakujícími se pohyby těla, rukou nebo prstů (MKN-10). Většina jedinců, které tato porucha zasáhne, zůstává nakonec těžce mentálně retardovaná (Hrdlička, Dudová in Hosák a kol., 2015).

#### 1.4.4. Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Porucha je zahrnutá mezi pervazivní vývojové poruchy, ačkoli má sporné charakteristické příznaky v rámci validity typických znaků autismu. Do této kategorie poruch spadají jedinci s primárním problémem v hyperaktivitě a poruchami koncentrace nebo repetitivním chováním, a sekundárním problémem, který tkví v těžké mentální retardaci. Častá jsou přidružená vývojová postižení. Od dětí s hyperkinetickou poruchou a normální inteligencí se liší tím, že pro ně nejsou účinná psychofarmaka a v období časně dospělosti se vyskytuje spíše hypoaktivita (MKN-10).

#### 1.4.5. Aspergerův syndrom

Porucha se spornou validitou v rámci zařazení do spektra autistických poruch z důvodu symptomů, kterými se projevuje. Jedinec s Aspergerovým syndromem se od dětského autismu odlišuje hlavně tím, že nevykazuje opožděný vývoj řeči a deficit v kognitivních schopnostech, ačkoli je u něj průkazné kvalitativní omezení ve vzájemné sociální interakci a repetitivních činnostech a zájmech jako je tomu u dětského autismu. Mnohdy je se syndromem spojena i zřetelná neobratnost v jemné i hrubé motorice (MKN-10).

Mluvní projev je bizarní s přehnanou naléhavostí na správnost použití jazyka a podivnými akcenty ve vyjadřování. Často komunikuje bez významových souvislostí a řeč postrádá sociální kontext. Myšlení je často nepružné, nerozumí žertování, zveličování a jakékoli verbální vyjádření chápou doslovně (Vágnerová, 2014). *Jsou doslovně vázání na realitu, nechápou kreativitu a proměnlivost lidského chování, ironii, žert, lež, a skrytý význam. Okolní svět je pro ně příliš abstraktní*“ (Olejšková, 2008 s. 99-100). Nejvýznamnější překážka u osob s Aspergerovým syndromem je selhávání v recipročních sociálních interakcích a nedostatek sociálnímu porozumění (Jelínková, 2008). Podivné stereotypní zájmy jsou sofistikovanejší než

u dětského autismu. Charakteristické je až fanatické zapálení pro předmět svého zájmu. Většinou jde o přesné překreslování map, velmi rozsáhlé vědomosti z oblasti vesmíru, pravěku nebo memorování jízdních řádů (Olejšková, 2008).

#### 1.4.6. Jiné pervazivní vývojové poruchy

Kategorie, která je nepřesně definovaná a příliš často se nevyužívá. Děti, zařazené do této skupiny, se vyznačují některými stejnými příznaky jako děti s poruchou autistického spektra, ale nesplňují diagnostická kritéria pro stanovení určité diagnózy. Často balancují na hranici pozitivitu diagnostických nástrojů (Thorová, 2016).

#### 1.4.7. Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Využívá se v raném a předškolním věku při podezření na poruchu autistického spektra, kdy klinický obraz zatím poruchu nedefinuje jako konkrétní diagnózu. Je důležité dále jedince pozorovat a klinický obraz upřesnit v pozdějším věku (Thorová, 2016).

## 1.5. SOUČASNÝ ETIOLOGICKÝ POHLED

Jelikož je autismus považován za neurovývojovou poruchu, manifestuje se v patologických vývojových změnách mozku. Tyto patologické změny vznikají jak ve struktuře mozku, tak ve funkčních mozkových systémech (Thorová, 2016). Gillberg, Peeters (2008) uvádí, že na základě mnoha laboratorních neurochemických studií mozku se můžeme domnívat, že existují různé varianty narušení mozkových funkcí, které mohou zapříčinit úplné rozvinutí autistického syndromu. Původ charakteristických autistických projevů v chování tedy spočívá v abnormální funkci mozku. „*Spánkový lalok, mozkový kmen a mozeček jsou postiženy v mnoha případech a tyto oblasti (vzájemně propojené různými neurálními obvody) hrají pravděpodobně základní roli ve vývoji sociálních a komunikačních interakcí*“ (Gillberg, Peeters, 2008 s. 56).

Příčiny zasažení mozku jsou komplexního polygenetického charakteru spolu s velmi různorodými faktory prostředí. Na vzniku autistického syndromu se mohou podílet krom vlivů prostředí a genetiky taky imunitní deficity (Thorová, 2016). Mead (2015 in Thorová, 2016) připomíná, že dysfunkce imunitního systému na straně matky nebo dítěte může představovat riziko pro vznik autismu, jelikož imunitní systém hraje zásadní roli při vývoji nervové soustavy. Je možné, že v některých případech může být vznik autismu způsoben poškozením mozku během prenatálního, perinatálního nebo postnatálního období (Gillberg, Peeters, 2008). Taky

Hrdlička a Dudová (in Hosák a kol., 2015) přikládají určitý vliv rizikovým faktorům během těhotenství (například virovým infekcím) ke vzniku autismu. Gillberg, Peeters (2008) tvrdí, že porušení mozku dítěte, které bylo způsobeno během těhotenství, při porodu nebo v postnatálním období, bylo nalezeno u většího počtu dětí s autismem než u běžné populace. Potíže v těhotenství a během postnatálního období jsou běžné u Aspergerova syndromu.

Doposud není známo, zda poruchu způsobuje mutace specifických genů nebo jejich kombinace a jak velký význam je třeba přisuzovat narušené funkci imunitního systému a vlivům prostředí. Autismus se vyznačuje vysokou mírou rozmanitých symptomů, což koreluje s často neshodnými výsledky výzkumů o příčině vzniku této poruchy. Příčiny jsou ovlivněny mnoha faktory a v současné době nejsou poznatky o autismu dostatečně rozsáhlé pro jeho přesnou etiologickou definici (Thorová, 2016).

## 1.6. NEJČASTĚJŠÍ PŘIDRUŽENÉ PORUCHY

Pro porozumění rozmanitému spektru příznaků u každého individuálního jedince s autismem, je velmi důležité si uvědomit, že celá kategorie neurovývojových vad bývá častokrát sdružená s jinými poruchami (Olejšková, 2008). Hrdlička, Dudová (in Hosák a kol., 2015) tvrdí, že krom osob s Aspergerovým syndromem, je *mentální retardace* nejčastější simultánní poruchou, která postihuje jedince s poruchami autistického spektra. Kombinace dětského autismu a mentální retardace se vyskytuje až u 75% případů. Gillberg, Peeters (2008) poukazuje na různou míru intelektových schopností jedinců s autismem a příbuznými poruchami. Například osoby s Aspergerovým syndromem mají velmi dobré IQ a často bývají aktivní. Naopak jiné jedince ze spektra autistických poruch může postihovat těžké mentální postižení. Takoví jedinci nekomunikují a jsou spíše pasivní.

Gillberg, Peeters (2008) ve své knize uvádí další přidružené poruchy:

- *Epilepsie* – u části předškolních dětí s autismem se projeví už v prvních letech života a u jiných se může objevit až v pubertě. U osob s Aspergerovým syndromem je výskyt epilepsie nižší než u jedinců s dětským autismem.
- *Zrakové problémy* – u autistických jedinců se objevují přibližně u jednoho z pěti. Pokud se u dětí s autismem ve školním nebo pozdějším věku vyskytnou problémy se zrakem, často je velmi náročné přimět dítě, aby nosilo brýle.
- *Sluchové postižení* – ačkoli je velká část osob s autismem schopna zvládnout sluchové testy, podstatný sluchový deficit je u nich velmi častý.

- *Specifická řeč a jazykové problémy* – u většiny jedinců s autismem jsou řeč a jazyk postiženy ve smyslu porozumění významu komunikace. Nechápují důvody vzájemného sdílení informací, znalostí nebo pocitů mezi dvěma lidmi. U menší části osob se vyskytuje kombinace autismu a dysfázie. Takovým jedincům chybí specifická schopnost mluvit.

## 1.7. DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Thorová (2016) uvádí ideální diagnostický model, který rozděluje do třech fází. První nazývá fází podezření. Pokud mají rodiče podezření na abnormální vývoj jejich dítěte, obvykle bývá v první fázi klíčový pediatr. Použije diagnostických kritérií, screeningový test, itinerář typických projevů pro konkrétní věk a vyjádří podezření na poruchu autistického spektra. Pokud se tato diagnostika potvrdí, i pokud je výsledek na pomezí, je na místě vyšetření dítěte na specializovaném pracovišti. Ve druhé diagnostické fázi probíhá diferenciální diagnostika PAS, kterou většinou provádí dětský psycholog nebo psychiatr, nejlépe v rámci týmové spolupráce několika profesí, společně i se speciálním pedagogem. Diferenciální diagnostika poruchy autistického spektra na ně klade vysoké nároky z hlediska odbornosti, jelikož je poměrně obtížná. Současně i rodičům je v diagnostické fázi doporučeno absolvovat mnohá vyšetření. Třetí postdiagnostická fáze je charakteristická snahou rodičů o ukotvení se v problematice, získávání co nejvíce informací a zjišťování dalších možností.

Thorová (2016) dále tvrdí, že diagnostika poruch autistického spektra je odkázaná na zkoumání chování jedince, jelikož v dnešní době neexistuje zkouška na biologickém základě, která by potvrdila přítomnost autismu. Klinickou zkušeností a jistotou při diagnostice dětí s poruchami autistického spektra se vyznačují vyšetřovatelé, kteří se pravidelně zabývají touto kategorií poruch. Pro zmapování co největšího počtu dětí už ve velmi raném věku je žádoucí, aby i učitelé, logopedi, psychologové, psychiatři, neurologové, pracovníci speciálněpedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden dokázali vyjádřit podezření na PAS. Tito pracovníci mohou využít screeningových nástrojů, pro jejichž používání je třeba jen základní trénink. V zahraničí se můžeme setkat s mnoha screeningovými dotazníky, které mají za cíl poukázat na přítomnost autismu, ale jejich spolehlivost je nižší. Pro odborníky s alespoň základními zkušenostmi v oblasti poruch autistického spektra jsou nejvhodnější složitější semistrukturované rozhovory, vyšetření a posuzovací škály. Po absolvování tréninku pro správné používání určité specifické metody a získání zkušeností

v aplikaci těchto metod, je mohou tito odborníci využívat jako diagnostické nástroje. V dnešní době je v České republice velmi využívána observační posuzovací škála ADOS, semistrukturovaná posuzovací škála CARS a česká screeningová metoda formou dotazníku DACH. Beranová, Thorová (in Hrdlička, 2004) ještě doplňují strukturovaný diagnostický rozhovor ADI-R a vyšetření metodou CHAT, jehož použití je ale pouze okrajové.

Základním diagnostickým nástrojem je objektivní pozorování a standardní strukturované vyšetření. Průběh těchto vyšetření je stanoven určitým časovým omezením, a proto jsou pro stanovení diagnózy velmi významné informace taky o vývoji jedince, jeho chování v jiném prostředí, například doma, nebo ve škole (Thorová, 2016).

## 1.8. ŘEHLED ZÁKLADNÍCH INTERVENČNÍCH METOD

*„Na důkazech založený přístup zahrnuje princip včasné intervence, cílí na oblast rodinné výchovy i vzdělání, věnuje se rozvoji sociální interakce a nácvikům sociálních, emočních a komunikačních dovedností. Snaží se i o rozvoj dalších dovedností zlepšujících adaptivitu a samostatnost dítěte. Neopomíjí ani emoční pohodu dítěte a jeho sebeúctu. Věnuje pozornost všem systémům, v nichž dítě funguje: rodině, škole, celé společnosti“* (Thorová, 2016, s. 401).

Thorová (2016) tvrdí, že pokud diagnostiku dítěte zahájíme co nejdříve, může následovat i časná intervence, která probíhá třemi vzájemně propojenými směry.

- *Adaptivní intervence* – Zahrnuje rozvoj a nácvik nejrůznějších dovedností, které pomáhají snižovat výskyt jednak nežádoucího chování, a jednak emoční i kognitivní deprivace. Záměrem je zvýšení schopnosti adaptace a zlepšení fungování jedince v běžném prostředí. Jedná se o rozvíjení komunikace, recipročního sociálního chování, emočních schopností, podporu samostatného jednání a současně i pomoc při začleňování dítěte do edukačního procesu podle jeho schopností a možností.
- *Preventivní intervence* – Spočívá v úpravách prostředí a přizpůsobení činností podle specifických potíží jedince za účelem co nejefektivnějšího rozvoje jeho schopností a dovedností a současně i snížení výskytu nežádoucího chování. Způsoby modifikace prostředí a činností mohou mít dílčí formu, se kterou se setkáváme například při integraci dítěte do školy, kde jsou postupy přizpůsobeny podle konkrétních obtíží dítěte. Úplná forma adaptace prostředí a činností dítěti probíhá ve specializovaných třídách.

Postupy úprav mohou být různé, zásadní je, aby se dítě cítilo v bezpečí, bylo schopné přijímat nové informace a zlepšovalo a rozvíjelo své adaptivní schopnosti.

- *Následná intervence (krizové scénáře)* – Zabývá se zvládnutím nežádoucího chování dítěte s autismem, jde například o výbuchy agrese, sebezraňování, stereotypní chování nebo smyslovou přecitlivělost. Používá přitom techniky kognitivně-behaviorálního charakteru.

### 1.8.1. TEACCH PROGRAM

(Treatment and Education Autistic and related Communication handicapped Children)

Program TEACCH založil na počátku sedmdesátých let 20. století Eric Schopler. Přistupuje k jedinci jako k jedinečné individualitě a odmítá existenci takového chování člověka, které je považováno za „normální“. Zaměřuje se rozvoj silných stránek a zájmů dítěte s autismem a na strukturované učení s pomocí vizualizace (Richman, 2006). Program TEACCH se zabývá jedincem komplexně a po celý život, přičemž naprosto zásadní a velmi významný je hlavně začátek poskytování péče (Jelínková, 2008). Poskytování pomoci zahrnuje hlavně uspořádání domácí péče, vzdělávání a společenské uplatnění, dále zahrnuje širokou nabídku školení a služeb (Reichler, Schopler, 1976 in Schopler, Mesibov, 1997). Schopler, Mesibov (1997) uvádí v rámci TEACCH programu sedm nejosvědčenějších principů dlouhodobé terapie pro jeho stabilitu a schopnost flexibilních reakcí na změny. Je to zlepšení adaptace, spolupráce s rodiči, hodnocení individuální nápravy, struktura ve výuce, rozvoj dovedností, kognitivní a behaviorální terapie a všeobecný systém nácviku a intervencí. Princip zlepšení adaptace dítěte je charakteristický dvěma způsoby. Prvním je zlepšení v základních dovednostech v běžném životě. V případě, kdy vývojová porucha a s ní spojené potíže brání v osvojování si nových dovedností, je třeba správně dítěti přizpůsobit prostředí, aby se vyrovnaly jeho slabé stránky. Jedním z těchto způsobů bývá adaptace dítěte usnadněna. Zlepšení adaptace je ze všech principů dlouhodobé terapie nejjobsažnější, protože udává směr, který je založený na spolupráci a dalších složkách specifického programu. Nepříznivý stav dítěte se může zlepšit, pokud se neustále snažíme najít nejvhodnější terapeutický postup bez matoucího přehánění.

Jelínková (2008) k hlavním zásadám programu řadí:

- rozvíjení potenciálních dovedností
- vizualizovanou komunikaci
- využívání strukturovaného systému v čase i prostoru
- individualizaci

- kooperaci s rodiči
- kladný přístup k nápravě nežádoucího chování a k rozvoji schopností
- celoživotní vzdělávání
- široká nabídka služeb

### 1.8.2. Strukturované učení

Systém strukturování pomáhá dětem s autismem rozvíjet, porozumět a více regulovat své chování, aby se mohly zapojit do společnosti. Strukturované učení je vytvořeno tak, aby pro ně prostředí bylo srozumitelné a výstupy učení úspěšné. Jeden z hlavních aspektů struktury pro děti s autismem je fyzické uspořádání prostoru. Vizuelní organizace prostoru jim pomáhá porozumět vzájemným vztahům mezi různými činnostmi a rozdílu mezi událostmi. Pro dítě vybereme vhodné pracovní místo, označíme prostor podle specifických potřeb žáka a vytvoříme mu časový plán, který mu umožní předvídat činnosti. Plán jim pomáhá snižovat úzkost z nejistoty, co je dále očekává, a ví přesně, jaká aktivita bude následovat. Vizuelní strukturalizace jim pomáhá určovat podstatné vlastnosti konkrétní věci. Jeví se jako nejefektivnější pro samostatnou práci žáků s autismem, jelikož vizuelně odlišné úkoly a materiály jsou pro ně srozumitelnější a pochopitelnější. Současně žákovi vizuelně zdůrazníme instrukce při plnění úkolů. Další hlavní aspekt je rutina a pravidelnost. Systematická pravidelnost pro ně tvoří opěrný bod, který jim přináší úlevu. Je nutné, aby byla stabilní a pevná, ale zároveň dostatečně flexibilní (Mesibov a kol., in Schopler, Mesibov, 1997). Aspekt individualizace bere ohled na specifické potřeby jedince, respektuje konkrétní volbu individuálních postupů při vzdělávání a řešení problémů. Individuální přístup je podstatný i v nejmenších detailech (Čadilová, Žampachová, 2012). Strukturované učení více popisuje Čadilová a Žampachová (2012) v *Metodice práce se žákem s poruchami autistického spektra*.

### 1.8.3. Behaviorální terapie

Podle Schreibmanové (in Schopler a Mesibov, 1997) je autismus považován za syndrom, který se projevuje behaviorálními deficity (sociální chování, komunikace, pozornost a soustředění) a excesivním chováním (sebezraňování, obsedantní chování, sebestimulace), které je z důvodu intenzity a frekvence nepřiměřené. Základem behaviorální terapie je vytvoření vhodného terapeutického postupu pomocí ABC modelu (Antecedent → Behaviour → Consequence), pomocí pozorování událostí, které určitému chování předcházely a také situace, které následovaly. Důležitým faktorem pro určení hlavních funkčních vztahů mezi chováním a prostředím, je jejich přesné a spolehlivé zhodnocení. „*ABC model funkční analýzy identifikuje*

*příčinu problémového chování zkoumáním situace před chováním a sledováním následků chování. Prvním krokem v řešení problémového chování podle tohoto modelu je toto chování správně identifikovat a co nejpřesněji definovat“* (Richman, 2006, s. 47). Schreibmanová (in Schopler, Mesibov, 1997) dále uvádí, že působení na excesivní chování a behaviorální deficity spočívá v aplikaci principů učení, které ovlivní intenzitu určitého chování. Mezi způsoby ovlivnění intenzity chování patří například pozitivní posilování, negativní posilování, podněcování, modelování, řetězení, vyhasínání nebo tresty.

Aplikovaná behaviorální analýza cílí na objevení funkčních vztahů mezi situacemi formou změny v chování jedince. Behaviorální teorie vymezuje posilující stimuly podle toho, jaký dopad na chování má, když jedinci odejmeme nebo předložíme tyto stimuly. Pokud jsou události přinášející změnu předkládány nebo odnímány podle chování, přinášejí v něm změnu (Emerson, 2008). Aplikovaná behaviorální analýza je intenzivní domácí program, který využívá jako základní motiv strukturování. Činnosti se rozdělují na malé úkoly, při jejichž uskutečňování je využíváno odměny jako motivace. Některé programy jsou zacíleny na hru (Moor, 2010). Program využívá různé behaviorální způsoby zaměřující se na rozvoj praktických dovedností a změnu problémového chování dítěte. Chování je sledováno, analyzováno a modifikováno (Jelínková, 2008).

#### 1.8.4. Alternativní a augmentativní komunikace

Děti s autismem nerozumí významu a účelu komunikace mezi lidmi, a to, že slouží k vzájemnému dorozumívání, se musí naučit. Důležité je najít pro dítě vhodnou komunikační formu, která nemusí nutně probíhat jen pomocí slov. Jedná se například o komunikaci obrázkovou, předmětovou, nebo komunikaci prostřednictvím znaků a gest. Volba komunikační formy by měla zohledňovat individuální možnosti a specifické potřeby dítěte s autismem. Pro jedince s autismem je často obtížné vyjádřit svá přání způsobem, kterému společnost rozumí. Frustrace dítěte, z důvodu „komunikační propasti“, může zapříčinit problémové chování. Při práci s dětmi s autismem se nejvíce osvědčila vizualizovaná forma komunikace. K nejvíce efektivním se řadí Picture Exchange Communication System (PECS). V České republice se používá Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Princip spočívá ve využívání vizualizovaných pomůcek, které nahrazují slova (Čadilová, Žampachová, 2012). Cílem je krom zprostředkování komunikace i rozvoj všech komunikačních funkcí, mezi které spadá například vyjádření pocitů, žádost, získávání a podávání informací, nebo popis vlastní činnosti (Thorová, 2016). „*Děti s autismem komunikují nejlépe v takovém prostředí, které je chápe a rozumí jejich*



*potřebám, kde se cítí bezpečně a spokojeně. To vyžaduje spolupráci všech, kteří jsou zainteresováni na výchově a vzdělávání těchto dětí“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 58).*

#### 1.8.5. Farmakoterapie

Terapie pomocí léků se nenachází na prvních příčkách intervence, protože neřeší jádrové potíže autismu, ale v rámci léčby jsou stále velmi významné, jelikož mohou pomoci léčit často se vyskytující přidružené poruchy, a tím zlepšit jedincovu kvalitu života. Předepisování léků je častokrát náročný proces z důvodu velmi rozmanitého spektra příznaků, jimiž se autismus projevuje, a poruch, které se k němu často přidružují. Správné nastavení terapie pomocí léků může zlepšit psychický stav jedince, což ovlivní i jeho schopnost učení a adaptace, je ale nutné ji kombinovat spolu s dalšími terapiemi (Thorová, 2016). „*Specifická farmakologická léčba autismu neexistuje. Léky mohou zmírnit některé dílčí poruchy chování a upravit emoční problémy či kompulzivní tendence“ (Vágnerová, 2014, s. 315).*

#### 1.8.6. Další možnosti terapie

##### Podpora pozitivního chování (PBS)

Je individualizovaný a komplexní přístup pro podporu vhodného chování. Cílí na omezení nepřiměřeného chování, které považuje za zbytečné a snaží o odstranění věcí, které toto chování spouští, nebo povzbuzují. Učí jedince alternativním a sociálně vhodnějším způsobům chování, které nahradí nevhodné chování. PBS pomáhá snižovat agresivitu vůči sobě i jiným jedincům, dále pomáhá snižovat rušivé chování a projevy vzteku nebo sebestimulační chování (Positive Behaviour Support: autism therapy | *Raising Children Network*. Raising Children Network [online]).

##### Muzikoterapie

Charakter muzikoterapie je uklidňující a uvolňující, a proto u jedinců s autismem pomáhá snižovat výskyt problémového chování, nevhodné projevy emocí a zlepšují u nich motorickou neobratnost (Richman, 2006). Geretsegger (2014 in Thorová, 2016) uvádí, že na základě výzkumů má muzikoterapie u dětí s autismem pozitivní dopad na sociální interakci mimo terapii, dále na sociální adaptaci a na vztah dítěte s rodičem.

##### Ergoterapie

Cílem ergoterapie je zlepšit koordinaci jemné i hrubé motoriky, aby se jedinec s autismem mohl stát samostatnější, spokojenější a byl méně závislý na asistenci druhé osoby. Ergoterapie

zahrnuje nácvik sebeobslužných dovedností a nácvik náplně pracovního i volného času (Thorová, 2016).

Thorová (2016) ve své knize *Poruchy autistického spektra* uvádí ještě například herní a interakční techniky, terapii s pomocí zvířat, arteterapii, terapii volbou, facilitovanou terapii, nebo dietetická opatření pro jedince s autismem. Jelínková (2008) zmiňuje Program Hanen – More than words, který se zaměřuje na ranou intervenci. Princip spočívá v rozvoji sociální komunikace jedince s autismem v přirozeném prostředí domova. Rodiče absolvují vzdělávací a výcvikové kurzy, které jsou základem programu.

## 2. ADAPTACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ

### 2.1. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

#### 2.1.1. Vymezení kurikulárních dokumentů

Zásadním dokumentem v rozvoji vzdělávání po roce 2000 se stal Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha (Michalík a kol., 2015). „*Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu*“ (Opatřilová, 2013, s. 38). K realizaci cílů, jímž je například upevňování koheze společnosti, definovaných v Bílé knize je osvojování si klíčových kompetencí. Nastala i změna kurikula a vešly v platnost rámcové vzdělávací programy a povinná legislativní tvorba školních vzdělávacích programů (Michalík a kol., 2015).

Sytém kurikulárních dokumentů se skládá ze státní a školní úrovně. *Státní* úroveň zahrnuje rámcové vzdělávací programy a *školní* úroveň tvoří školní vzdělávací programy (RVP ZV 2021 čistopis, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]). *Rámcový vzdělávací program (RVP)* tvoří ústřední dokument ve vzdělávací soustavě, jenž je platný rámcově v celé České republice. Je nezbytný pro tvorbu školního vzdělávacího programu ve spektru všech vzdělávacích oborů v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. RVP vymezuje především specifické edukační cíle, formy, délku a povinný edukační obsah podle konkrétního oboru vzdělání. Určuje příslušné podmínky a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů a pro průběh a ukončování vzdělávání. Současně stanovuje organizační, nezbytné materiální, personální a profesní náležitosti. Dále vymezuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami. *Školní vzdělávací program (ŠVP)* je dokument, který vychází podle stanovených zásad a náležitých podmínek z rámcového vzdělávacího programu, přičemž každá jednotlivá škola si tvoří školní vzdělávací program vlastní. Edukační obsah ve školním vzdělávacím programu je sestaven a seřazen do specifických předmětů nebo uspořádán v odlišném, ale uceleném pojetí vzdělávacího obsahu (Rámcové vzdělávací programy, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut*

České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]). Rámcové vzdělávací programy se rozdělují podle stupně vzdělávání.

*„Základní vzdělávání, kterým se dosahuje stupně základy vzdělání, se realizuje oborem vzdělání základní škola speciální.*

*RVP ZŠS obsahuje dva díly, které jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků a jsou navzájem plně prostupné.*

*Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením*

*Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami“ (RVP ZŠS, s. 7).*

(Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online].*

#### 2.1.2. Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra

Na základě práva na vzdělávání každého dítěte, mají jedinci s poruchami autistického spektra možnost navštěvovat školu, která jim pomůže k maximálnímu rozvoji jejich vzdělávacího potenciálu, schopností a dovedností, ale současně bude respektovat jejich vzdělávací možnosti. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů legislativně ukotvuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v § 16, kam patří i autismus (Opatřilová in Pipeková, 2010).

Školský zákon č. 561/2004 Sb., definuje osobu se speciálními vzdělávacími potřebami v § 16 odst. 1: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo k užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* Zahrnují nezbytné komplexní úpravy a přizpůsobení v edukaci a školských službách konkrétnímu žákovi nebo studentovi s ohledem na jeho zdravotní stav a další životní podmínky. Podpůrná opatření, poskytující školou a školským zařízením, jsou pro žáky děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovány bezplatně (561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online].* *„Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů; různé druhy nebo stupně podpůrných opatření lze kombinovat. Jejich uplatňování se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků*

nadaných“ (Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]).

Podpůrná opatření v *prvním stupni* může škola uplatnit i bez předchozího doporučení školského poradenského zařízení. Pro podporu vzdělávání žáka v tomto stupni se může využít plán pedagogické podpory (PLPP) (Michalík a kol., 2015). Pokud žákovi nepostačuje zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb ze strany školy v rámci podpory v prvním stupni, může škola vyhotovit PLPP, který průběžně vyhodnocuje. Nejpozději do třech měsíců ode dne zpracování plánu škola vyhodnotí, zda vyhotovení a realizování PLPP vede k naplňování stanovených cílů, nebo je třeba využít pomoci školského poradenského zařízení (Plány IVP a PLPP - DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]). Poskytování podpůrných opatření *druhého až pátého stupně* je podmíněno souhlasem školského poradenského zařízení, současně i informovaným souhlasem žáka nebo zákonného zástupce žáka. Různá intenzita poskytované podpory žákovi s potřebou podpůrných opatření závisí na charakteru a míře konkrétního postižení. Stupeň závažnosti postižení žáka má přímo úměrný vliv na jeho vzdělávací možnosti a schopnosti. Takový důsledek na vzdělávání žáka je brán jako východisko pro přidělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů podpory (Michalík a kol., 2015).

Školský zákon umožňuje v § 16 odst. 9 zřizovat školy, nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny pro žáky s určitými typy znevýhodnění mezi které řadí i autismus. Definuje jej takto: „*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*“ (561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]) uvádí, že na základě charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka, průběhu nebo výsledků doposud trvajících poskytování podpůrných opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, školské poradenské zařízení může samotná podpůrná opatření vyhodnotit jako nedostačující k uskutečňování a realizaci vzdělávacích možností žáka. V takovém případě doporučí zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro uplatnění jeho práva na vzdělávání. Táž vyhláška v § 20 odst. 1 dodává: „*Žáka lze vzdělávat ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pouze na základě písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka a doporučení poradenského zařízení, je-li to*

v souladu se zájmem žáka“ (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]) se vyjadřuje v § 22 odst. 2 i k doporučeným změnám ve vzdělávacích programech: „*Je-li žákovi doporučeno vzdělávání podle vzdělávacího programu základní školy speciální, informuje školské poradenské zařízení zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech a očekávaných výstupech vzdělávání a jejich dopadech na možnosti dalšího vzdělávání a profesního uplatnění.*“ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání doplňuje: „*K úpravám očekávaných výstupů stanovených v ŠVP se využívá podpůrné opatření IVP. To umožňuje u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, za podmínek stanovených školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb., upravovat očekávané výstupy vzdělávání, případně je možné přizpůsobit i výběr učiva*“ (RVP ZV 2021 čistopis, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]). Tvorbu individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pro žáka má v kompetenci konkrétní škola. Doporučení pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu vydává školní poradenské zařízení současně s žádostí zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Individuální vzdělávací program vytváří škola od druhého stupně podpůrných opatření (Plány IVP a PLPP - DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]).

Možnosti vzdělávání dětí s PAS podle Thorové (2016):

- Děti s autismem mohou navštěvovat *předškolní zařízení*, ve kterém je jim poskytován speciální předškolní program. Krom speciálního zařízení je pro děti s autismem možné vzdělávání v rámci integrace mezi ostatní děti s odlišným znevýhodněním ve speciální mateřské škole, kde je jim věnována náležitá péče. Bohužel některé děti se do speciální mateřské školy vůbec nedostanou. Další možností vzdělávání je formou integrace do běžné mateřské školy, což je častokrát zvažováno u dětí s lehkou formou autismu nebo Aspergerovým syndromem. Úspěšnost takové integrace v mateřské škole je podmíněna dostatečnou personální posilou a správným nastavením intervenčního plánu.
- Realizace *vzdělávání ve speciální třídě pro děti s PAS* probíhá při speciálních nebo základních školách formou strukturovaných programů založených na behaviorální

modifikaci. Jedná se o programy, které jsou upraveny přímo pro děti s autismem. Benefitem programů je vysoce individuální přístup a zkušenosti pedagogů.

- Děti s autismem častokrát navštěvují speciální třídy, které nejsou zaměřeny přímo na edukaci osob s autismem, například školy pro žáky s vadami řeči, zraku, sluchu nebo poruchami chování. Výhodou pro *děti integrované ve speciálních školách a třídách* bývá přítomnost speciálního pedagoga a méně dětí ve třídě. Některým jedincům s autismem postačují k efektivní edukaci strukturované programy a další žádoucí techniky práce s dětmi s autismem. Většinou jsou to děti s mírnějšími příznaky postižení bez nápadného problémového chování, ale pro práci s majoritní částí dětí s autismem je ve třídě nezbytná i přítomnost asistenta.
- Integrace jedince s poruchou autistického spektra do běžného vzdělávacího proudu základní školy většinou vyžaduje i spolupráci asistenta. *Děti integrované v běžných školách*, které jsou spíše pasivní s absencí problémového chování, zvládnou edukační proces i bez přítomnosti asistenta. Před nástupem dítěte do školy je velmi významná a klíčová informovanost a vzájemná spolupráce pedagogů a školského poradenského zařízení. Velký důraz je kladen na předcházení šikaně ve škole a informovanost rodičů spolužáků.

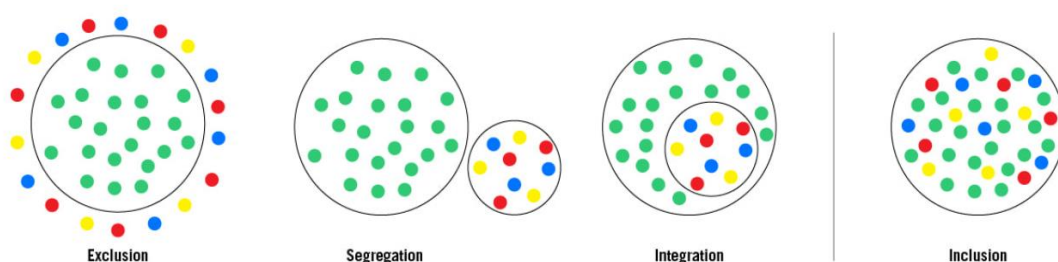
### 2.1.3. Základní vymezení inkluze a integrace ve vzdělávání

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která vešla v platnost 1. 9. 2016, podporuje inkluzivní vzdělávání ve školách běžného vzdělávacího proudu.

*Inkluze* ve škole je založena na individualitě a rovnosti práva na vzdělávání každého dítěte. Inkluzivní vzdělávání přijímá děti bez ohledu na jejich postižení, sociální situaci, rodinné zázemí, příslušnost k menšině, etnickou příslušnost nebo vyznání. Heterogenita žáků ve třídě je podporována a považována za přínos pro třídní kolektiv, přičemž každému jednotlivci se dostává individuálního přístupu podle jeho specifických potřeb. Principy inkluzivního vzdělávání spočívají v různých úpravách a adaptačních změnách ze strany školy podle konkrétních potřeb žáka a kladou důraz na kvalitu vzdělávání. Dále principy zdůrazňují, že společné vzdělávání ve školách běžného vzdělávacího proudu žákům umožňuje spolupracovat se svými vrstevníky a rozvíjet vztahy. Zároveň podporuje toleranci ke vzájemným odlišnostem. Výhodou je vzdělávání ve školách blízko svého bydliště, spolupráce rodičů, učitelů a dalších osob, které se snaží zohlednit potřeby dítěte ve vzdělávacím procesu. Pokud trvalá podpora ze strany školských služeb žákovi nepostačuje z důvodu povahy jeho speciálních vzdělávacích

potřeb, může mu být doporučeno přeřazení do speciálního zařízení. Tím se liší od *integrace*, která je charakteristická tím, že dítě je přijato a začleněno do běžné školy až poté, co navštěvovalo školu speciální a zároveň mu odborníci i rodiče doporučili přeřazení do hlavního vzdělávacího proudu, a to na základě jeho schopností a dovedností (NPI ČR | Inkluze v praxi - Co je inkluze. *APIV | NPI ČR - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]).

Integrace je považována za nejvyšší stupeň socializace jedince a představuje opak společenského vyčleňování, tzv. segregace. Sociální integrace je považována za sjednocení a spojení nového celku vytvořeného z menšinové i většinové skupiny, přičemž každý jedinec má ve společném celku své vlastní místo (Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]). Rozdíl mezi exkluzí, segregací, integrací a inkluzí znázorňuje obr. 3.



Obr. 3: Exclusion = Exkluze, Segregation = Segregace, Integration = Integrace, Inclusion = Inkluze<sup>3</sup>

2.1.4. Podpůrná opatření určená žákům se speciálními vzdělávacími potřebami  
Podpůrná opatření definuje v § 16 odst. 2 školský zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online].):

„Podpůrná opatření spočívají v

- (a) Poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- (b) Úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- (c) Úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

<sup>3</sup> Zdroj: What is Inclusion? - INTEGRATION ACTION FOR INCLUSION. INTEGRATION ACTION FOR INCLUSION - Home [online].



- (d) *Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písmo a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- (e) *Úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- (f) *Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- (g) *Využití asistenta pedagoga,*
- (h) *Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- (i) *Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“*

Vyhláška č. 27/2016 Sb., konkrétně upravuje a vymezuje podpůrná opatření prvního až pátého stupně, postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření, organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními a vzdělávání žáků nadaných. Věnuje se podrobnému popisu individuálního vzdělávacího plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a přesně specifikuje činnosti asistenta pedagoga (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]).

Speciálněpedagogickému poradenství se věnuje vyhláška č. 72/2005 Sb., která podrobně specifikuje poskytování, účel a pravidla poradenských služeb. Dále se věnuje psychologické a speciálněpedagogické diagnostice, vymezuje pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálněpedagogické centrum, školu ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a jejich činnosti (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]).

## 2.2. ADAPTACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ

### 2.2.1. Vymezení termínu adaptabilita

Velký psychologický slovník definuje adaptabilitu jako: „*přizpůsobivost, schopnost jedince přizpůsobit se prostředí přírodnímu i společenskému; nedostatečná nebo snížená adaptabilita může vést k řadě psychopatologických symptomů, poněvíc neurotických; proto jsou neurotické poruchy někdy považovány za poruchy adaptace → adjustace, konformita, maladaptace, neuróza, psychopatie, syndrom adaptační*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s.12).

### 2.2.2. Adaptace ve vzdělávání u žáků s poruchami autistického spektra

Schopnost adaptability je hlavní předpoklad pro úspěšné vzdělávání žáka. V předškolním věku se děti musí přizpůsobit novým podmínkám a jiným lidem než rodičům, například ve společnosti dětí matčiny kamarádky. Když dítě nastoupí do předškolního zařízení jsou na něj kladeny větší požadavky na přizpůsobení. Schopnost dobře se adaptovat je podmíněna flexibilitou v reakcích na změny, které jsou součástí života každého člověka. Během školní docházky se schopnost adaptace na změny a pružné reagování na nové požadavky v dítěti ukotvuje a adaptabilita se zvyšuje. Jedinci s autismem mají schopnost adaptace narušenou z důvodu nedostatků v komunikaci, sociálním chování a představitosti. Deficit ve schopnosti adaptace ovlivňuje jejich funkční schopnosti a brání jim v samostatnosti. Velikost porušení funkčních schopností má mnoho příčin, které mají vliv na jednání osob s autismem a na pružnost jejich myšlení. Častokrát se u jedinců s autismem setkáváme s problémovým chováním a s nepřiměřenými reakcemi na změny. Reakce jsou individuální, u některých se objevují úzkostné stavy nebo tenze, u jiných se vyskytuje výrazné agresivní chování a změny nedokážou přijmout. Jedná se o změny jak podstatné a velké, tak velmi drobné jako například nová židle u stolu nebo nové tričko. Je možné, že jedinec, který nedokázal přijmout změny a měl s jejich zvládnutím velký problém, se na ně může s věkem postupně přizpůsobovat a reagovat mnohem flexibilněji. Naopak u některých osob se může schopnost adaptace s věkem zhoršovat. Funkční schopnosti u osob s poruchami autistického spektra se tedy mohou v průběhu života měnit. Pro zvýšení adaptability jedince s autismem při vzdělávání, je nezbytné aplikovat podpůrné prostředky, které jim mohou pomoci zmírnit deficity v této oblasti (Čadilová, Žampachová, 2012).

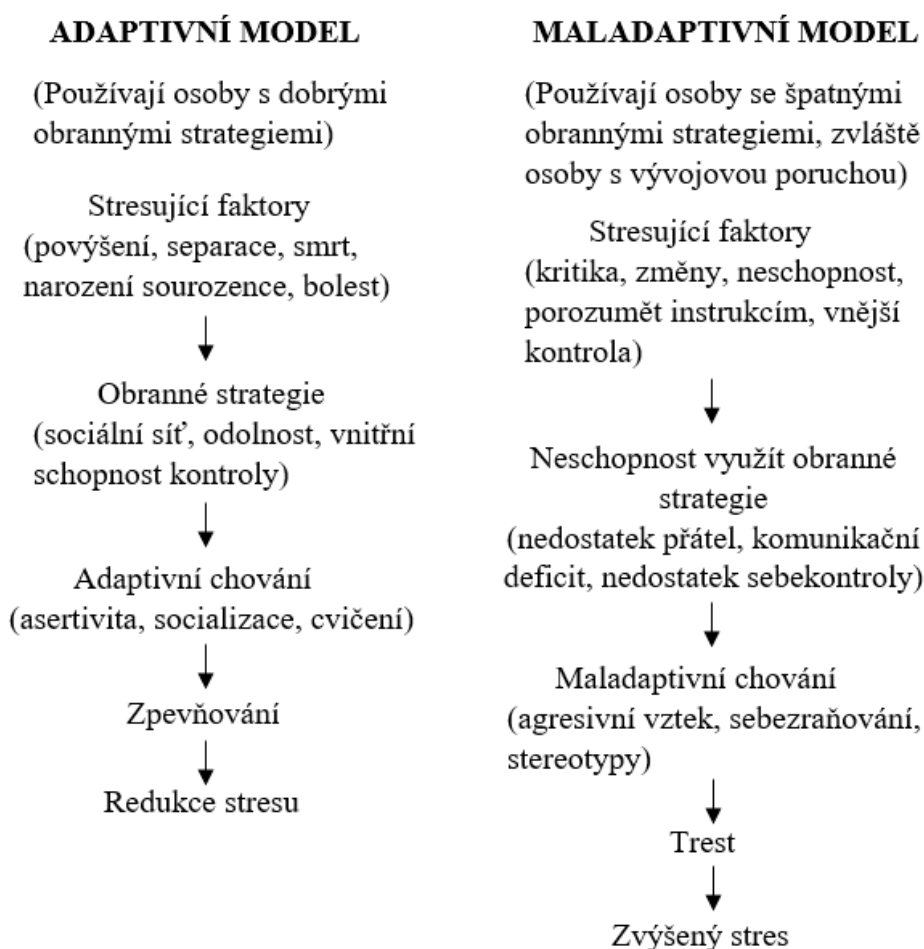
Thorová (2016) tvrdí, že s ohledem na deficity žáků s PAS je u nich narušena schopnost adaptace vždy. Stupeň narušení adaptace se liší z důvodu různorodého intelektu, úrovně komunikace, emoční reaktivity a dalších faktorů. Míra adaptability souvisí s „funkčností“ dítěte ve společenském prostředí. Reakce na změnu jsou rozličné, projevují se buď mírným podrážděním a nelibostí, kdy si nechají situaci vysvětlit nebo výraznou agresí. Další děti mohou změnu prožívat s velkou úzkostí, napětím a stresem. Existují i děti, které se zpočátku změně programu přizpůsobí, ale selhávají při požadované kooperaci a adaptaci na pracovní a společné činnosti. Problémy s přizpůsobením se u dětí s PAS objevují:

- Když přechází z jedné činnosti na druhou, při pokusu o narušení nebo zásahu stereotypního chování, například zásah do hry, snaha o ovlivnění programu a rituálních činností, nebo při jídle. Děti s PAS potřebují jistotu, kterou nabývají při stereotypních činnostech, vyžadují přesné plnění navyklého programu.
- Při změnách, ke kterým došlo v prostředí, například přesunutí nábytku, neobvyklá trasa nebo otevřené dveře a zásuvky. Taky odmítá nové oblečení při změně sezóny.
- Negativně reaguje při změně osob, na nového učitele nebo spolužáka ve třídě. V rodině se zaměřuje pouze na jednu osobu a odmítá i návštěvy. Určité činnosti provádí jen s vybranými osobami a striktně je vykonává pouze s nimi.
- Při kooperativních aktivitách nespolupracuje, nevšímá si požadavků na spolupráci, odmítá projevit již osvojené dovednosti a snaží se o únikové strategie, například chce odejít na toaletu.

U části dětí se může stát, že některou změnu uvítají, reakce jsou velmi různorodé. Pocit jistoty jim dodává buď stereotypní činnost, kterou provádí sami, nebo s přítomností konkrétní osoby, nebo předmětu, na který je dítě fixováno. Další možností je, že pokud se dítě octne v novém prostředí, ihned se fixuje na určitou věc, která ho zajímá, například rovnání věci do řad nebo splachování toalety. Do adaptačního procesu se radí zájmy a aktivity lidí, kteří se snaží zkoušet a poznávat nové věci. Až 70% dětí s dětským autismem a 40% dětí s Aspergerovým syndromem má v této oblasti obtíže (Thorová, 2016).

Groden a kol. (in Schopler, Mesibov, 1997) tvrdí, že častokrát je autistické nebo stereotypní chování funkčně spojeno se stresovými a úzkostnými stavy, především u osob s absencí potřebných obranných mechanismů pro jejich zvládnutí. S ohledem na povahu poruch autistického spektra a vývojových vad jsou takoví jedinci zranitelnější než lidé intaktní. Příčina

maladaptivního chování u dětí s autismem a vývojovými vadami (únikové strategie, záchvat vzteku, agrese vůči sobě) mnohdy spočívá ve vyvolání situací, které jim způsobují úzkost nebo stres. Maladaptivní chování pro ně může představovat jeden z prostředků, který slouží ke zvládnutí situace. Je známo, že jedinci s autismem nebo příbuznými vývojovými vadami reagují při podnícení událostí, které jim způsobují stres nebo úzkost, spíše nežádoucím chováním než obrannými strategiemi. Obr. 4 nám ukazuje, že je-li adaptivní jedinec vystaven stresu, použije jednu z obranných mechanismů k jeho redukci. Naopak je-li vystaven stresu jedinec s maladaptivním chováním, není schopen využít žádoucí obranné mechanismy, kterými sníží úzkost a stres. U jedinců s autismem se stává maladaptivní obranné chování výsledkem redukce stresu nebo neschopnosti řešit problém.



Obr. 4: Adaptivní a maladaptivní modely obranného chování<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Zdroj: Groden a kol., in Schopler, Mesibov, 1997, s. 205

U mladších dětí se z důvodu snížené adaptability a nižší flexibility myšlení mohou vyskytovat i panické reakce na nepatrné změny, jako je změna záclon nebo změna polohy jídelního stolu. K nejčastějším úzkostným poruchám a poruchám vyvolaných stresem se řadí: poruchy adaptace na stres, separační úzkostná porucha, generalizované úzkostné poruchy a obsedantně kompulzivní porucha. Lidé s takovými poruchami prožívají velmi nepříjemné stresové epizody, které jsou těžce kontrolovatelné. Hlavním cílem při řešení takových situací, je nalézt takové postupy, které vedou k samostatnému zvládnání situací vyvolávající úzkost, a to pomocí ideálního vztahu mezi ochranným přístupem a pozitivní motivací. Projevy nevhodného chování začínají mizet v případě, že je dítě úspěšné v dílčích krocích a daří se měnit jeho myšlení (Čadilová, Žampachová, 2015).

Z důvodu nepochopení sociálních vztahů a neschopnosti se přizpůsobit běžným normám mají jedinci s autismem problémy s pocitem úzkosti a chaosu, který se zrcadlí v jejich nepřiměřeném chování. Funkční narušení v oblasti sociálních vztahů vede u jedinců s autismem ke snížené schopnosti sdílet s ostatními radost ze společné činnosti, nejsou schopni empatie vůči druhým, což se projevuje buď v upřednostňování samostatné činnosti, v neochotě účastnit se her, nebo naopak v bezohlednosti k potřebám ostatních. Takové chování jim ztěžuje začlenění do běžného sociálního života. Většina jedinců s autismem má o sociální kontakt zájem, ale neví, jak ho mají iniciovat (Čadilová, Žampachová, 2012).

Nedostatky v sociálních interakcích u dětí s autismem a žáků s vybranými psychickými onemocněními souvisí s jejich adaptačními problémy na vzdělávací proces. Převažuje u nich nevhodné navazování sociálních vztahů ve třídě, nejsou ochotni respektovat autoritu učitele nebo dodržovat pravidla a pokyny ve škole. Takoví žáci mají málo osvojené sociální chování, často nerozumí sociálnímu kontextu při komunikaci, a v iniciování sociálních vztahů jsou pasivní, nebo nepřiměřeně aktivní (Čadilová, Žampachová, 2015).

Čadilová, Žampachová (2013) uvádí typologii dětí s poruchami autistického spektra podle sociálního chování:

- Osamělý typ
  - upřednostňují samostatnou práci
  - většinou nejsou schopni spolupráce
  - nejeví zájem o sociální kontakty se spolužáky
  - k činnostem vyžadují velkou motivaci
- Pasivní typ
  - potřebují velkou motivaci ke kontaktování druhé osoby

- kontakt ve velmi malé míře navazují, ale nerozvíjí ho
- ve společných činnostech jsou pasivní
- vykazují značný problém při zapojení do kolektivu
- s velkou podporou se krátkodobě zapojí
- jsou schopni krátkodobě udržet sociální interakci
- Aktivní typ
  - nepřiměřeně navazují kontakt se spolužáky a dospělými
  - chovají se velmi rušivě (vydávají různé zvuky, vykřikují)
  - způsob sociální interakce je náročný v akceptování
  - bývá vyřazován z kolektivu
- Formální typ
  - v chování se podobá spíše dospělým, se kterými je schopen lépe iniciovat komunikaci
  - mají problémy se začleněním do kolektivu
  - spolužáci mohou jejich chování považovat za nadřazené

Pokud žák s PAS navštěvoval předškolní zařízení, lze předpokládat, že má vytvořeny základní pracovní návyky, setkal se již se speciálními metodami a postupy a na vzdělávání ve škole je alespoň částečně připraven. Přesto se s počátkem plnění školní docházky pojí změna prostředí, pedagogů i kolektivu, což se u žáka může projevit adaptačními problémy. Problémy s přizpůsobením žáka s PAS lze redukovat pomocí speciálněpedagogické podpory, která může pozitivně ovlivnit plnění jeho školní docházky. Žák s PAS, který se nikdy nesetkal se speciálněpedagogickými metodami a postupy, bude mít s největší pravděpodobností závažné problémy s adaptací na školní prostředí. Pedagog musí najít k žákovi individuální cestu skrz pedagogické působení a speciální postupy, a tak zjistit, jakým způsobem s ním má pracovat a co mu pomáhá. U žáka se mohou objevit i adaptační problémy způsobené změnou organizace výuky nebo novými pedagogy a spolužáky (Čadilová, Žampachová, 2012).

Schopnost adaptace žáka na nově vzniklé situace je základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí vzdělávacího procesu. K tomu žák potřebuje rozvíjet poznávací funkce, které mu pomáhají například pracovat s abstraktními pojmy nebo reagovat na změny, a které umožňují využívat i exekutivní funkce, jež úzce souvisí s adaptací na nové situace. Aby byl edukační proces úspěšný musí fungovat poznávací a exekutivní funkce jako celek, pokud tomu tak není a žák má jednu z funkcí narušenu nebo je dysfunkční vzhledem k jeho postižení, je důležité zajistit žákovi určitou míru podpory (Čadilová, Žampachová, 2015).

Děti s autismem mají velmi specifické potřeby, což často vyžaduje edukaci ve specializovaných autitřídách, kde provádějí vizualizovanou strukturalizaci prostředí, která jim pomáhá k adaptaci. Jako efektivní se jeví společenské hry a další aktivity, je ale podstatné se ujistit, že děti s autismem chápou pravidla hry (Jelínková, 2008). Edukace ve speciálních třídách pro žáky s autismem neznamená, že vzdělávání bude bezproblémové. Někteří žáci s autismem zvládají vzdělávání pouze s velkou mírou podpory. Na druhou stranu se setkáváme i s takovými žáky, kteří vyžadují minimální podporu. Další jsou integrováni v různých typech škol a většina integrovaných žáků ve školách zvládá vzdělávání jen s podporou asistenta pedagoga. Školní prostředí klade nároky na sociální interakci, komunikaci, respektování a chápání společenských a školních norem. Z důvodu nízké míry adaptability a deficitů v sociální oblasti, mají problémy v chování a v přizpůsobení pravidlům a kladeným požadavkům (Čadilová, Žampachová, 2012). Pro některé integrované žáky s poruchami autistického spektra je velmi náročné trávení volného času ve škole o přestávkách, ve volných hodinách, v družině nebo na mimoškolních akcích. Pro žáky s PAS se jedná o obtížné situace, jelikož se po nich v tu chvíli žádá sociální interakce s vrstevníky a přizpůsobení na aktuální situaci. Snížená míra adaptability jim výrazně ztěžuje úplné zapojení se do takových aktivit. Jsou limitováni nedostatečně pružným chováním, aby dokázali správně reagovat na vzniklou situaci. Nejsou schopni přizpůsobit se, proto je nutné předem žáka informovat o plánovaných akcích, nebo program komunikovat o přestávkách, aby se kolektivních akcí mohl zúčastnit (Vzdělávání žáků s PAS - DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]).

### 2.2.3. Podpora adaptability u žáků s poruchami autistického spektra

#### Strukturalizace

Základem pro celkové zlepšení fungování dítěte s autismem je respektování jeho adaptačních problémů. Jedním z využívaných technik práce s žákem s autismem je vizualizovaná struktura prostředí, času nebo činnosti, která tvoří základnu pro jejich snazší fungování. Často mají děti sklony vytvářet si strukturu samy pomocí piktogramů nebo denních režimů. Speciální programy ve škole nebo předškolním zařízení se snaží brát ohled na adaptační problémy dětí s autismem a přizpůsobují jim prostředí, program a úkoly. Strukturované učení dětem s autismem přináší jasná pravidla, předvídatelné činnosti a uspořádání prostředí, ve kterém se učí. Pomáhá jim kompenzovat komplikované postižení, které porucha autistického spektra představuje. Vzhledem k tomu, že každé dítě s autismem má do určité míry adaptační problémy, strukturované učení jim pomáhá svým charakteristickým řádem a logičností zlepšit

adaptabilitu a snížit úzkost a tenzi. Na místo nejistoty a chaosu nastupuje pocit jistoty a bezpečí, díky kterému dokážou i lépe snášet neočekávané situace a přijímat nové úkoly (Thorová, 2016).

Zlepšení základních adaptivních dovedností pomocí aplikované behaviorální analýzy

Intervence založené na učení označované jako aplikovaná behaviorální analýza, behaviorální terapie, modifikace chování a kognitivně behaviorální terapie se pro osoby s autismem využívají od 60. let 20. století. Tato studie zkoumala běžné základní adaptivní dovednosti, ve kterých mají osoby s autismem výrazné nedostatky. Nezávislost je důležitý cíl každého člověka. Pro jedince s autismem je vzhledem k jejich výrazným handicapům tento cíl mnohem náročnější než u běžné populace. Narušení adaptivního chování souvisí s diagnózou a u každého jedince je objevuje v různé míře. Čím závažnější jsou příznaky autismu, tím větší jsou deficity adaptivního chování. Aplikovaná behaviorální analýza se v této studii jeví jako vysoce účinný prostředek pro výuku adaptivních životních dovedností v různých populacích včetně osob s poruchami autistického spektra (Johnny L. Matson a kol., 2012).

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření slouží k vyrovnávání podmínek ke vzdělávání žáků podle jejich konkrétních potíží. Respektují jejich vzdělávací potřeby a podporují práci pedagoga s žákem. Podle rozsahu a obsahu se dělí do pěti stupňů. (Podpůrná opatření, *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]).

Michalík a kol. (2015) uvádí pět stupňů podpůrných opatření:

- *Stupeň 1* - Podpůrná opatření v prvním stupni mají charakter aplikace a modifikace obvyklých metod a forem práce, kterými cílí na „optimální stabilizaci“ výkonu žáka ve škole. Pedagogové školy, kterou žák navštěvuje, zjišťují nutnost podpory pomocí komplexního pozorování žáka v celém spektru jeho působnosti ve škole. Jako podpůrný prostředek pro vzdělávání žáka lze zpracovat plán pedagogické podpory.
- *Stupeň 2* - Při práci se žákem s potřebou druhého stupně podpůrných opatření se zařazují takové speciálněpedagogické metody a formy práce, které nemají zásadní vliv na edukaci spolužáků ve třídě. Je podstatné, aby pedagog k žákovi přistupoval individuálně, byl flexibilní k jeho vzdělávacím potřebám, snažil se zapojovat žáka do společné výuky a zvyšoval jeho schopnost spolupracovat s vrstevníky. Některé výstupy obsahu učiva mohou být upraveny s ohledem na žakovy možnosti. V případě takových úprav je nutné zpracovat individuální vzdělávací plán, ve kterém jsou komplexně přizpůsobeny formy hodnocení, jež reflektují



nároky na individuální přístup k žákovi. Dle potřeby je pro podporu vzdělávání možné zpracovat i plán pedagogické podpory.

- *Stupeň 3* - Podpora ve stupni 3 vyžaduje při edukačním procesu používání speciálních metod, forem a postupů, které výrazně ovlivní organizaci práce se třídou, v níž je žák vzděláván. Žákovi je současně poskytována odborná speciálněpedagogická a psychologická intervence. Z důvodu respektování možností žáka při vzdělávání, je možné redukovat obsah učiva, nebo přizpůsobit jeho plánované školní výstupy a hodnocení výsledků vzdělávání.

- *Stupeň 4* - Podpůrná opatření čtvrtého stupně zahrnují významné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání. Spočívají ve stanovení efektivního postupu směřujícího k nápravě žakových obtíží. Dle povahy žakových specifických vzdělávacích potřeb je využíváno podpory ve formě individuálního vzdělávacího plánu, úpravy obsahu učiva zohledňující žakovy schopnosti a dovednosti, nebo vzdělávání podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální. V tomto stupni podpory žáci využívají pravidelně a mnohem častěji odbornou speciálněpedagogickou intervenci, kterou zabezpečuje pedagog s příslušnou kvalifikací. Mnohdy je nutná přítomnost i dalšího pedagogického pracovníka nebo kvalifikovaného asistenta pedagoga při práci se žákem s potřebou podpory ve stupni 4.

- *Stupeň 5* - Pátý stupeň podpůrných opatření je charakteristický nejvyšší mírou úprav organizace, forem a metod vzdělávání podle žakových specifických potíží. I obsah učiva je vždy přizpůsoben a dle potřeby může být i výrazně redukován vzhledem k respektování jeho speciálních vzdělávacích potřeb a možností. Edukaci podporuje tvorba individuálního vzdělávacího plánu, který bývá nejčastěji zpracovaný podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Speciálněpedagogická intervence, která je uzpůsobena charakteru speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka, je zajišťována buď individuálně kvalifikovaným kompetentním pedagogem, nebo ve skupině s podporou dalšího pedagogického pracovníka.

Podrobněji se podpůrnými opatřeními zabývá Michalík a kol. (2015) v *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*.

## Klima třídy

Pozitivní klima ve třídě pomáhá budovat toleranci a respekt vůči potřebám ostatních, vytváří příjemnou atmosféru a tím usnadňuje zapojení žáka z cílové skupiny mezi spolužáky ve třídě. Zásadní je zde pedagog, který otevřeně se žáky komunikuje a podporuje soudržnost třídy (Čadilová, Žampachová, 2015).

## Nácvik sociálních dovedností

Jelikož stres a úzkost mohou vést u jedinců s autismem k různým typům maladaptivního chování, je důležité znát metody, které stres a úzkost snižují a postupně jedince učít, jak se s nimi vyrovnat. Nácvik sociálních dovedností může být jednou z metod, jak se vyrovnávat se stresem. Pokud si jedinec osvojí základy správného sociálního chování, může mu to pomoci k pozitivnějším vztahům, které u něj přestanou vyvolávat úzkost (Grodén a kol. in Schopler, Mesibov, 1997). Míra schopnosti adaptace u dítěte s autismem z hlediska sociálního chování významně ovlivňuje jeho chování a následné začlenění do školního kolektivu. Je pro něj obtížné uplatňovat vhodné a přiměřené modely sociálního chování a často v nich selhává, jelikož školní prostředí vyžaduje sociální interakce s různými lidmi a v různých situacích. Okolí může žáka vnímat jako nepřizpůsobivého a nevychovaného, proto je důležité žáka s autismem učit přiměřenému sociálnímu chování. Nácviky sociálních dovedností využívají metody, které jsou významně ovlivněny behaviorální a kognitivně behaviorální intervencí. Tyto nácviky řeší především sociální interakci a interpretaci chování ostatních lidí v různých kontextech a oblastí nedostatků v emocionalitě. Jedinec s poruchou autistického spektra se učí nové modely chování, což předpokládá lepší funkční schopnosti a dovednosti i v každodenním životě (Čadilová, Žampachová, 2012).

## Strategie řešení problémového chování

U většiny osob s autismem se z důvodu jejich charakteristických nedostatků setkáváme s různou mírou problémového chování. Jejich řešení častokrát vyžaduje použití různých strategií. Frekvence a intenzita nepřiměřeného chování dětí s autismem závisí na závažnosti a míře symptomatiky, na aktuálním prostředí dítěte a na jeho schopnosti adaptace. Spouštěčem nežádoucího chování mohou být různé věci, projevy jsou velmi variabilní, například nespokojenost v prostředí, frustrace z komunikačních nedostatků, nepochopení sociálních situací, emoční a neurotické projevy nebo sebepoškozující chování. Většina strategií k eliminaci problémového chování je založena na preventivních opatřeních a aktivním přístupu v aplikaci preventivních postupů. Eliminovat problémové chování tedy můžeme uplatňováním aktivních postupů, které jsou zaměřeny na předcházení nežádoucího chování. Základem je rovněž hledání příčin nepřiměřeného chování. Při řešení problémového chování se postupuje ve čtyřech krocích. V prvním kroku je po shodě všech zúčastněných nalezeno řešení vedoucí ke změně problémového chování a pokud ne následuje krok druhý. Ve druhém kroku dítě vykazuje více druhů problémového chování a je potřebné stanovit prioritu při řešení toho nejzávažnějšího. Třetí krok je charakteristický vyloučením zdravotní příčiny. V tomto kroku se

intenzita problémového chování zvýšila nebo se chování objevilo nově. Po vyloučení zdravotní příčiny se přechází ke kroku čtyři. Spočívá v pozorování a identifikaci událostí a situací, které předcházely a následovaly po nežádoucím chování. Podstatná je prvotní analýza a porozumění příčinám tohoto chování v souvislosti s určitými okolnostmi prostředí, teprve poté může následovat intervence, která je po těchto krocích efektivnější (Čadilová, Žampachová, 2012).

#### Intervenční přístup založený na virtuální realitě

Dětem s PAS brání v adaptaci na školní prostředí deficity v sociálních a emocionálních dovednostech. Virtuální realita (VR) byla nedávno objevena a zkoumána jako slibný nástroj pro řešení psychoedukačních potřeb dětí s PAS v různých prostředích. Studie zkoumající VR zahrnují širokou škálu tréninkových programů a intervencí, včetně tréninku emočních dovedností a sociální adaptace. V této studii je představeno prostředí VR, které může poskytovat bezpečné a kontrolované, ale vysoce interaktivní a realistické virtuální scénáře, které mohou dobře usnadnit psychoedukační potřeby osob s PAS. Přesněji řečeno, počítačově generovaná grafika přitahuje pozornost a zájem jedinců s PAS, protože přístup k učení založený na vizualizaci je u nich jeden z nejefektivnějších. Vzhledem k tomu, že sociální situace mohou být opakovaně reprodukovány v prostředí virtuální reality, mohly by být zavedeny adaptivně pro zobecnění znalostí a dovedností. Studie prezentuje nejen šest jedinečně navržených scénářů virtuální reality, které pokrývají většinu skutečných situací pro děti ve školním věku, ale také protokoly a metody na podporu dětí po intervenci. Tato studie zkoumala účinnost tréninkového programu založeného na virtuální realitě a předpokladu zlepšení emocionálních a sociálních adaptivních dovedností, zejména pokud jde o zlepšení ve vyjadřování emocí a v sociálních interakcích. Virtuální realita je považována za důvěryhodný nástroj ve vzdělávání a v posledním desetiletí prokázala zvýšený význam a důkazy. Studie prokázala jasnou proveditelnost při využívání virtuální reality pro vzdělávání dětí s PAS. Zjištění z této studie poskytují jasnou podporu při zlepšování sociálních dovedností a projevu emocí a regulace pro děti s PAS. To ukazuje, že virtuální realita je slibným médiem při poskytování zábavných a motivujících vzdělávacích nebo školicích programů pro děti s PAS (Horace H.S. Ip a kol., 2017).

#### Intervence pro začleňování dětí s PAS a úzkostí do vzdělávání

Zvládání úzkosti není pro jedince s poruchami autistického spektra jednoduchý úkol. Úzkost může zhoršovat obtíže, které zažívají při sociálním začlenění. Tato studie představuje přehled metod a programů, které byly vyvinuty pro zvládání příznaků úzkosti u jedinců s PAS, a které

by jim pomohly vyrovnat se s jejich sociálním prostředím, a hlavně se školou. Výzkum představuje přezkoumané práce o úzkosti, identifikuje složky, které pomáhají snižovat úzkost, a které působí dlouhodobě proti sociálnímu vyloučení. Dále uvádí informace o vzdělávacích programech, které byly vyvinuty speciálně pro zvýšení sociálního začlenění osob s PAS a úzkostí. Programy zahrnují různé metody, úpravy a přístupy, které mohou zvýšit povědomí o podnětech úzkosti a vést k úspěšnému a trvalému zvládnání příznaků úzkosti a zvýšit sociální začlenění. Intervenční programy založené na rozpoznání a zvládnání příznaků úzkosti mohou zvýšit možnosti adaptace a sociálního začlenění dětí s PAS (Syriopoulou-Delli Christine a kol., 2019).

### Relaxace

Pro děti s autismem je relaxace velmi důležitá z důvodu jejich nízké frustrační tolerance. Relaxace napomáhá k jejímu zvyšování a zmírňuje úzkost, napětí a stres. Forma relaxace je individuální a měla by být součástí domácího i školního programu (Thorová, 2016).

### Rodina

Děti s autismem mají problém s využitím osvojených informací, které nedokážou aplikovat v různých souvislostech. Mají velké tendence ke konkrétnímu myšlení, nerozumí obecným pravidlům a vybírají si nevýznamné detaily. Pro podporu využití naučených dovedností u žáků s autismem je zapotřebí úzká spolupráce mezi školou a rodinou. Společným cílem výuky je pomoci dítěti ke zvýšení adaptace na prostředí a dosažení samostatnosti. Rodiče mohou pomoci k uskutečnění tohoto cíle tím, že budou se školou úzce spolupracovat a vzájemně se doplňovat. Žák s autismem má významné problémy při využití adaptačních schopností nejen při výuce, je nutné, aby rodiče konzultovali s odborníky vše potřebné a radili se s nimi o výchově svého dítěte. Učitelé jim mohou poskytnout cenné rady z vlastních zkušeností, které mají ze znalosti speciálních metod práce s dětmi s autismem. Pokud odmítají komunikaci, častokrát dochází k zbytečným nedorozuměním. Vzájemná spolupráce rodiny a školy předpokládá vynaložení značného úsilí od obou zúčastněných (Jelínková, 2008).

*„Autismus je chronická vývojová porucha s multifaktoriálními příčinami. I když příčina handicapu je biologická, adaptaci postižených nejvíce podpoří spolupráce rodičů a odborníků a speciální výchova“ (Schopler, Mesibov, 1997, s. 87).*

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3. ADAPTACE JAKO CÍL SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ INTERVENCE U ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

#### 3.1. VYMEZENÍ CÍLE PRÁCE

Schopnost adaptace je jedním z důležitých vzdělávacích cílů u žáků s poruchami autistického spektra, i žáků s dalšími typy speciálních vzdělávacích potřeb. Při předběžné analýze rámcových vzdělávacích programů v ČR jsme zjistili, že schopnost adaptace žáka s PAS by bylo třeba doplnit hlavně do rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní školu speciální (RVP ZŠS), jelikož potřebu adaptace žáka příliš nepopisuje. Cílem práce je zjistit, jaké jsou adaptační problémy žáků s PAS ve vzdělávacím kontextu, a jak jim lze pomoci zvýšit adaptaci na školské prostředí a vzdělávací proces. Z těchto konceptualizovaných dat vytvoříme konkrétní kategorie cílů edukačního procesu. Rádi bychom navrhli doporučení pro obohacení RVP ZŠS o tyto edukační cíle, které se týkají schopnosti adaptace žáka s PAS.

Přípravnou fází jsme zahájili obsahovou analýzou rámcových vzdělávacích programů, kde jsme identifikovali všechny výroky, které se týkají adaptace žáka jako cíle vzdělávání. Analyzovali jsme rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání a pro obor vzdělání základní škola speciální. Pomocí obsahové analýzy jsme získali první subkategorie adaptace žáka. Výroky ze všech uvedených rámcových vzdělávacích programů, a z nich vytvořené první subkategorie týkající se adaptace žáka jako cíle vzdělávání uvádíme v příloze (viz. příloha 1, příloha 2, příloha 3, příloha 4).

Stanovili jsme si dvě základní výzkumné otázky:

*Jaké mají žáci s poruchami autistického spektra adaptační problémy a co ovlivňuje adaptaci?*

*Jaké jsou postupy práce s žáky s poruchami autistického spektra v souvislosti se zlepšením schopnosti adaptace?*

## 3.2. METODOLOGIE VÝZKUMNÉ ČÁSTI

### 3.2.1. Metody sběru a analýzy dat

Pro další fázi výzkumného šetření jsme vybrali metodu polostrukturovaných rozhovorů. Hovořili jsme s pedagogy, kteří vzdělávají žáky s poruchami autistického spektra. Rozhovory jsme analyzovali pomocí otevřeného kódování a induktivní obsahové analýzy, a na základě stanovených výzkumných otázek jsme z nich vytvořili jednotlivé kategorie a subkategorie.

#### Polostrukturovaný rozhovor

*„Není nutné zdůrazňovat, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Je obvykle třeba učinit řadu rozhodnutí ohledně obsahu otázek, jejich formy i pořadí“* (Hendl, 2016, s. 170). Polostrukturovaný rozhovor představuje nejpoužívanější formu rozhovoru, jelikož řeší nevýhody jak nestrukturovaného, tak strukturovaného rozhovoru. Výzkumník si na základě důkladné přípravy vytváří okruhy otázek, které pokládá respondentům. Průběh rozhovoru je ve smyslu kladení otázek flexibilní, otázky tedy lze zaměřovat podle aktuálního okruhu pro maximální výtěžnost dat (Miovský, 2006). Správně formulované hlavní otázky tvoří jádro rozhovoru a rozšiřují původní ústřední výzkumnou otázku, která je z důvodu své abstraktnosti, velmi náročná na zodpovězení. Hlavní otázky pomáhají respondentovi vyprávět o klíčovém tématu obširněji a z více úhlů pohledu. Získaná data, která jsou připravena k analýze se zpočátku skládají z nestrukturovaného materiálu. Úkolem výzkumníka je nestrukturovaný materiál pomocí analýzy a interpretace podrobit systematizaci, která poukazuje na zajímavost získaných dat (Švaříček, Šed'ová, 2014).

V našem případě se hlavní výzkumné otázky opíraly o následující okruhy otázek:

- V čem se konkrétně projevují adaptační problémy žáků s PAS?
- Jaké okolnosti ovlivňují schopnost adaptace žáka s PAS?
- Jak postupujete při řešení konkrétních adaptačních problémů žáků s PAS?
- Jakou roli hraje pedagog a prostředí třídy při adaptaci žáka s PAS?
- Jakou roli hrají rodiče při adaptaci žáka s PAS?

#### Otevřené kódování

*„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence*

rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 211). Konceptualizace představuje interpretativní proces, ve kterém se snažíme položit základ popisovanému jevu, abychom mu mohli lépe porozumět a dále s ním kvalitněji pracovat. Při práci s nově vytvořenými kategoriemi se snažíme nacházet jejich vlastnosti, které nám pomohou objevit a popisovat vzájemné vztahy mezi subkategoriemi, kategoriemi a hlavními kategoriemi (Miovský, 2006).

### Obsahová analýza

Plichtová (1996 in Miovský, 2006) tvrdí, že cílem obsahové analýzy je identifikovat a objasnit význam a zvláštnosti příslušného dokumentu, případně určit jeho strukturu pomocí mnoha dílčích postupů a metod, které jsou k této analýze určeny.

#### 3.2.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkumné šetření jsme oslovili formou e-mailové adresy a telefonních hovorů 24 základních škol se specializací na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z různých krajů v České republice. S účastí na výzkumu souhlasilo sedm pedagogů. Výzkumné šetření probíhalo od ledna do dubna 2021. Základní přehled respondentů uvádíme v tabulce 1.

Pedagog	Praxe v oboru
Respondent 1 (R1)	4 roky
Respondent 2 (R2)	10 let
Respondent 3 (R3)	5 let
Respondent 4 (R4)	2 roky
Respondent 5 (R5)	7 let
Respondent 6 (R6)	12 let
Respondent 7 (R7)	29 let

Tab. 1: Základní přehled respondentů

### 3.3. ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

Na základě analýzy rozhovorů a výzkumných otázek jsme vytvořili pět kategorií a šest subkategorií. První kategorie shrnuje subkategorie specifických adaptačních problémů žáků s PAS a vymezuje jejich obecné vlastnosti (viz. tabulka 2). Každá subkategorie adaptačních problémů obsahuje konkrétní výčet problémových oblastí a jejich intervenční postupy, které mohou žákovi pomoci v adaptaci. Subkategorie zahrnují adaptační problémy na školní prostředí a jejich intervenci (viz. tabulka 3), adaptační problémy na osoby ve škole a jejich intervenci (viz. tabulka 4), adaptační problémy na režim dne ve škole a jejich intervenční postupy (viz. tabulka 5), adaptační problémy na změny ve škole a možnosti intervence (viz. tabulka 6), adaptační problémy na společný program a možnosti intervenčních postupů (viz. tabulka 7) a adaptační problémy na vlastní emoce a postupy, které napomáhají zlepšit adaptaci na vlastní emoce (viz. tabulka 8). Druhá kategorie vymezuje faktory, které ovlivňují adaptaci žáka s PAS a člení je na vnitřní a vnější (viz. tabulka 9). Třetí kategorie představuje obecné přístupy práce, které napomáhají adaptaci žáka s PAS (viz. tabulka 10). Ve čtvrté kategorii uvádíme, jakou roli hrají rodiče při adaptaci žáka s autismem a jak dítěti při adaptačním procesu mohou pomoci (viz. tabulka 11). Poslední pátá kategorie poukazuje na možnosti pomoci pedagoga a klimatu třídy v rámci adaptace žáka s autismem (viz. tabulka 12).

#### 1. KATEGORIE ADAPTAČNÍ PROBLÉMY

<b>Adaptační problémy žáků s PAS</b>	
<b>Obecné vlastnosti</b>	<b>Specifické problémy</b>
U většiny žáků jsou přítomné	Školní prostředí
Proměnlivé v čase	Osoby ve škole
Přítomny v individuálních oblastech	Režim dne ve škole
Přítomny v individuální míře	Změny ve škole
Nutnost individuálního intervenčního působení	Společný program
	Vlastní emoce

Tab. 2: 1. Kategorie – adaptační problémy žáků s PAS



R1 uvedl významnost a rozdílnost adaptačních problémů u žáků s poruchami autistického spektra: „*Žáci s PAS mají adaptační problémy dosti velké a každý je má jiné. U každého je to velmi individuální. Adaptační problémy se projevují v různé míře na školní režim, na čas výuky a celkový režim dne, na třídu a školu jako prostor, na učitele a asistenta.*“ Adaptační problémy u žáků s poruchami autistického spektra se objevují často, a ve velké míře. Mají spíše obecný charakter a prolínají se celou školní docházkou. Problémy mohou začít už u vstupu do školy, jak řekl R2: „*Problémem je již samotný vstup do budovy a kolektiv dětí ve třídě. Chlapci, kterého mám ve třídě vadí především kolektiv dětí. Vzteká se, brečí, dupe, u každého je to ale jiné.*“ R3 souhlasil s heterogenitou adaptačních problémů a doplnil ještě problémy na běžně proměnlivé podmínky: „*Žáci s PAS mají individuální adaptační problémy, a to na prostředí třídy, uspořádání nábytku, režim dne, na své spolužáky, pedagogické pracovníky, ale i na běžné každodenní věci.*“ U každého dítěte s PAS jsou adaptační problémy individuální. Některé děti adaptační problémy nemají, jiné je mohou mít na školní prostředí a další zase mohou mít problémy s kooperací se spolužáky. R3 tvrdil: „*Z konkrétních adaptačních problémů jde o prostředí třídy, denní režim ve třídě, ale náš žák V. má největší problémy při spolupráci se spolužáky.*“ R5 mluvil hlavně o problémech žáka spolupracovat se spolužáky, o adaptačních problémech na začátek výuky a o problémech se změnami. R6 zmínil i nutnost přizpůsobit se na chod celé školy: „*Na nové prostředí, nové návyky ve škole, spolužáky, učitele, chod celé školy...*“ R7 připomněl, že adaptační problémy se mohou znovu objevit, např. v pubertě: „*Když přijde do školy, tak se hlavně musí adaptovat na školní režim, na spolužáky, na učitele a na výuku. To je velmi důležité a někdy to trvá několik let, než pochopí, že takhle to musí být každý den. Musí se počítat s tím, že děti se rozvíjí a pak přijde puberta a najednou to všechno začne být jinak a musí se to všechno znovu vytvářet.*“

## 1.2. SUBKATEGORIE ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

<b>Adaptační problémy na školní prostředí</b>	<b>Co žákovi pomáhá k adaptaci na školní prostředí</b>
Prostory školy	Příprava prostředí
Prostředí třídy	Stálost a neměnnost prostředí
Vstup do školní budovy	Postupné adaptační kroky
Uspořádání nábytku	Další pedagogický pracovník

	Spolupráce s rodiči
--	---------------------

Tab. 3: 1.2. Subkategorie – školní prostředí

Základem je připravit prostředí, ve kterém se mohou žáci s PAS rozvíjet. R4 zdůraznil stálost prostředí a upozornil na změny, které by žákům mohly způsobit potíže: *„Žákům se snažíme vytvořit předvídatelné strukturované prostředí podložené vizualizací. Důležitá je stálost prostředí, režimu, vyvarovat se větším znatelným změnám, které by žáky mohly rozhodit, zneklidnit.“* R6 řekl, že u nich začíná proces adaptace na školní prostředí už před nástupem do školy: *„Probíhá už před nástupem do školy. Rádi děti uvítáme ve třídě dřív, aby si i s rodiči „okoukali“ prostředí a běžný chod třídy. Protože je třída výhradně pro děti s PAS, tak je i chod přizpůsoben právě jim. Pro nového žáka je vždy vyčleněn jeden pracovník, který ho do chodu třídy uvádí. Žák s adaptačními problémy je pod stálým dohledem asistující osoby, která ho dnem provází.“* Ve třídě R1 probíhá proces postupné adaptace: *„V současné době jsme zařazovali novou žákyni, a ta chodila skoro rok a půl na postupnou adaptaci. Nejdříve např. školu pouze navštívila, poté jen seděla ve třídě se zákonným zástupcem, poté jí bylo přiděleno místo pro práci, které se už nezmění, následně pracovala s rodičem, poté s učitelem. Stupňoval se i čas návštěv. Ze začátku 1 hod, poté 2 hod, poté se zkusila svačina atd... V tomto pololetí se již zapojila.“* Podobně probíhá adaptace i ve třídě R2: *„Ze začátku školního roku se chlapec po domluvě s maminkou začal adaptovat na nové prostředí kratším pobytem ve škole, jakmile si zvykl, prodlužovali jsme pobyt vždy o jednu hodinu. Nyní již zvládá pobyt ve škole, stejně tak i školní oběd. Avšak problémy s příchodem do školy a do třídy stále přetrvávají.“* Ve třídě R7 mají adaptaci před nástupem do školy pouze v případě, když o ni rodiče mají zájem: *„Děti chodí někde do školky a rozumí tomu, že teď jsou ve školce. Když rodiče mají zájem, tak třeba na týden si to k nám přijdou zkusit. Aby měli nějakou představu.“* R1 dodal: *Žákyně reagovala špatně. Byla zvyklá pracovat jen s matkou. Důležitá byla pravidelnost návštěv školy a jejich postupné stupňování. Stabilní místo pro práci a čas návštěv.“*

### 1.3. SUBKATEGORIE OSOBY VE ŠKOLE

Adaptační problémy na osoby ve škole	Co žákovi pomáhá k adaptaci na osoby ve škole
Třídní učitel	Budování důvěry mezi učitelem a žákem
Asistent pedagoga	Vlídny přístup učitele
Spolužáci	Důrazné vedení učitele
Další pedagogové	Budování kladných vztahů mezi spolužáky
Ostatní pracovníci školy	Kontrola nad třídou
	Motivace, odměny
	Komunikace, pochvala

Tab. 4: 1.3. Subkategorie – osoby ve škole

Při adaptaci žáka s PAS na pracovníky školy a spolužáky ve třídě mohou často vznikat problémy v chování. Když žák přichází poprvé do školy, je třeba začít zlehka. Je důležité začít budovat vzájemnou důvěru mezi pedagogem, žákem, asistenty a dalšími pracovníky školy. R3: *„Společné pozitivní zážitky, kam patří zejména budování vzájemné důvěry – když učitel něco slíbí, musí to dodržet, a to stejné platí u žáka. Ze strany učitele také napomáhá vlídny přístup, přiměřenost zátěže schopnostem žáka, motivační systém, slovní hodnocení.“* R1 uvedl: *„Při výskytu problémového chování je důležité nevztahovat agresivní chování na svou osobu. Musím pouze zajistit jeho a svou bezpečnost.“* R7 byl toho názoru, že učitel by měl být hlavně veselý, měl by mezi spolužáky budovat vzájemnou důvěru a usměrňovat jejich chování: *„Učitel by neměl zvyšovat hlas a měl by být veselý. Měl by mezi nimi budovat to, aby si na sebe zvykli, byli na sebe hodní a neubližovali si. Kdyby někdo začal někoho trápit, tak to musí hned zastavit a okamžitě tomu zabránit. Někdo má rád kontakty s ostatními, ale jiným to zase může vadit, takže tam je potřeba, aby byl na příjmu, pořád s nimi byl a sledoval, co se ve třídě děje a usměrňoval je.“* R2 zdůraznil zachovávat klid a pohodu. Taky je podle něj potřeba instruovat i ostatní žáky ve třídě, aby jej neokřikovali. Ke správnému vztahu mezi učitelem a žákem pomáhá podle R5: *„Důrazné a rázné vedení.“* R6 zase hovořil o tom, že ke správné interakci mezi učitelem a žákem vede: *„Empatie učitele a submisivita žáka.“* R1 uvedl, že k pozitivní interakci mezi učitelem a žákem vede i: *„Pokud tomu žák rozumí, tak pochvala, hmotná odměna.“*

#### 1.4. SUBKATEGORIE REŽIM DNE VE ŠKOLE

Adaptační problémy na režim dne ve škole	Co žákovi pomáhá k adaptaci na režim dne ve škole
Školní režim	Pravidelnost ve struktuře práce
Začátek výuky	Důslednost ve struktuře práce
Proces výuky	Srozumitelnost pokynů
Chod celé školy	Vizuální podpora, názornost
	Trpělivost
	Relaxace, odpočinek
	Motivace, odměny
	Odepření oblíbené činnosti

Tab. 5: 1.4. Subkategorie – režim dne ve škole

R5 zdůraznil, že hlavní je důsledné dodržování režimu ve škole a jednoznačné pokyny. Na žáka K. platí i práce s motivací: „*Dodržování režimu, práce s motivací, odměny (doma) v podobě jízdy MHD či naopak odepření oblíbené činnosti, důsledné vedení, stručné, jednoznačné, srozumitelné pokyny.*“ R2 má podobný názor: „*Především přesně stanovený režim, který je potřeba dodržovat. Dodržování vizualizace a strukturalizace.*“ R3 mluvil podobně, žák V. potřebuje neměnnost režimu dne a názornost: „*Žákovi V. pomáhá vizuální podpora a jasně daná struktura režimu dne, která se často nemění. Také pravidelnost v navštěvování školy pomáhá upevnit školní návyky.*“ R4 upozornil na trpělivý přístup a hledání individuální cesty ke každému žákovi: „*Je potřeba k těmto žákům přistupovat s trpělivostí, hledat si cesty, zkoušet stylem pokus/omyl a hledat nejlepší přístupy a vytvářet optimální podmínky, šité každému jedinci na míru. Každý jedinec potřebuje něco jiného, je to hodně individuální. Důležitá je názornost, jednoduchost, strukturalizace a vizualizace. Samozřejmě jsou i tací, kterým adaptace problém nedělá.*“ Podobně přistupuje k práci s žáky s PAS i R1: „*Pomáhá trpělivý a vlídný přístup. Začleňovat dostatek odpočinku a relaxace, věnovat dostatek prostoru pro oblíbené činnosti. Dodržovat strukturu práce. Stereotyp a pravidelnost.*“

## 1.5. SUBKATEGORIE ZMĚNY VE ŠKOLE

Adaptační problémy na změny ve škole	Co žákovi pomáhá k adaptaci na změny ve škole
Činnosti	Postupný nácvik změn
Místnosti	Důkladná předchozí příprava žáka
Učitelé	Vysvětlování, ujišťování
Spolužáci	Vyhýbání se velkým změnám
Běžně proměnlivé podmínky	Pomoc rodičů
	Trpělivost, tolerance
	Medikace
	Pevně stanovené hranice
	Reflexe žáka

Tab. 6: 1.5. Subkategorie – změny ve škole

Změny jsou pro jedince s poruchami autistického spektra velmi náročné. Častokrát reagují problémovým chováním, které je pro pedagogy obtížné zvládat. Každopádně potíže se objevují u každého jedince různé a při řešení takového chování je podstatný trpělivý a tolerantní přístup, jak zmínil R4: „*Opět je to velmi individuální u každého jedince, některým změny problém nedělají, jiné dokáže rozhodit sebemenší změna. Jeden z žáků přesunuje věci na místa, kam mají patřit, rovná nábytek, pomůcky, věci. Opět je důležité být trpělivý, tolerantní a případně změny dávkovat postupně. Výrazné změny dělat jen v nutných případech.*“ Někteří žáci reagují na změnu nervozitou a nejistotou, tak jako žák V., o kterém mluvil R3: „*Žák V. reaguje na jakoukoliv změnu velmi citlivě. Opakovaně se doptává, je na něm patrná nervozita a nejistota. Zvyšuje se frekvence otázky na rodiče, upíná se na pevný bod programu, kterým je odchod ze školy. Pomáhá mu hlavně verbální i neverbální komunikace, se kterou se seznamuje v průběhu dne jednotlivými okolnostmi a situacemi. Předchozí příprava, vysvětlování, informace, to všechno hraje důležitou roli ke konkrétnímu prožití a očekávání toho, co má přijít.*“ Někteří žáci reagují těžko, což uvedl R1: „*Reagují těžko. Postupně si zvykají a většinou si zvyknou. Pokud není něco vyloženě nutné, tak se tomu vyhnu. Jak žáka poznám, tak celkově pracuji tak,*

abych zajistila, co nejkolidnější průběh. Pokud potřeby zkusit jakoukoliv novou činnost, novou místnost pro pobyt – zkusím co nejkratší dobu a reaguji na reakci žáků. Děláme postupný nácvik. Pokud žák nějakou věc odmítne, nezavrhnou ji úplně, ale zkusím mu ji jiný den nabídnout znovu.“ R7 zmínil rozdílnost v přístupu dětí s PAS ke změnám a důležitost pevně nastavených hranic: „Někdo je to jedno, někdo je tam zaběhnutý, ale někdo zase ne. Například kluk, který je vlastně dost chytrý, umí násobilku, výborně čte a podobně, každopádně má svoje vzteky. Pořád zkouší hranice, které má pevně stanovené. Každý den má svá pravidla a systém hodnocení. Za pěkné chování dostane něco za odměnu. Je pro něj hodně těžké, když tam najednou přijde někdo, kdo tyto pravidla úplně nezná a pevně mu ty hranice nestanoví. Zkouší, co učitel vydrží a začne zlobit. Potom musí mít nějakou reflexi, že to bylo špatně.“ Žák K. změnu vždy přijme, ale často o ní mluví a komentuje ji, R5: „V současné „covidové“ době zvládá změny hůř. Nechce nosit roušku, nechce mít online hodiny, pak zase nechce chodit do školy, vždy trvá, než si na novou situaci zvykne, vždy ji ale nakonec přijme, a i když ji často komentuje, ví, že se s tím nedá nic jiného dělat. Doma je medikován, vysvětlujeme mu, že přijde změna, aby na ni byl připraven. Zvykne si, jen o tom ze začátku pořád mluví.“ R6 pro co nejkolidnější průběh změny u žáků s PAS využívají i pomoc rodičů: „Většinou se snažíme nic neměnit a každý den je více méně pro žáka stereotypní. Pokud je však potřeba režim změnit, s žáky tuto změnu probíráme dostatečně dopředu, jsme v kontaktu s rodiči, kteří přesně vědí, co se bude dít a s dítětem to probírají i v domácím prostředí. Proto většinou změna přináší úspěchy a vše probíhá v klidu.“

#### 1.6. SUBKATEGORIE SPOLEČNÝ PROGRAM

<b>Adaptační problémy na společný program</b>	<b>Co žákovi pomáhá k adaptaci na společný program</b>
Spolupráce se spolužáky	Motivace, odměny
Spolupráce s pedagogickými pracovníky	Komunikace
	Úprava časové dotace
	Další pedagogický pracovník
	Postupovat po dílčích krocích

Tab. 7: 1.6. Subkategorie – společný program

Schopnost kooperace je opět u žáků s PAS velmi individuální záležitost. Záleží na hloubce postižení, přidružených poruchách a spoustě dalších faktorech. R1 má ve třídě žáky, kteří jsou schopni pouze tolerovat přítomnost svých spolužáků: „*Mám ve třídě dva žáky s těžkou mentální retardací a PAS. Jejich vývojová úroveň nedosáhla úrovně, aby pracovali ve skupině. Mí žáci nespolupracují, pouze tolerují přítomnost spolužáků.*“ R3 má ve třídě žáka, který přítomnost spolužáků toleruje a dokáže se spolužáky spolupracovat, ale má s tím velké adaptační problémy a většinou s ním pracují individuálně: „*Žák V. má velké problémy při spolupráci se spolužáky. Z tohoto důvodu bývá zařazování společných aktivit v menšině oproti individuální práci s žákem, případně jeho samostatné práci. Ve snaze přizpůsobit žákovi společný program, probíhá s ním zvýšená komunikace o prováděných aktivitách, dotazování na pochopení a upravená časová dotace.*“ R7 zdůraznil rozdíly ve schopnosti spolupracovat: „*To se obecně vůbec nedá říct, protože každý to má úplně jinak. Třeba jeden chlapeček musí pořád běhat, nevydrží dlouho sedět. Hodně používáme minutku na měření času. Chlapeček ví, že musí vydržet sedět, než minutka zazvoní, a když to dokáže, tak dostane odměnu. Takže po takových malinkých krůčcích to jde. Jedna holčička zase miluje zvířata. Když jsme začali ve výuce probírat zvířata, tak naskočila hned a věděla, kam patří krokodýl apod. U každého se musí vyzkoumat, co na něj platí, co by mu pomohlo. Potíže spolupracovat nejsou úplně u všech. Většinou k nám přicházejí děti ze speciálních školek a někdy mají ze školky vybudované výborné pracovní návyky.*“ R5 mluvil o problémech s kooperací žáka K., je velmi kontaktní, ale neumí se zapojit do společné práce: „*K. je velmi kontaktní, komunikuje s dětmi normálně, nedívá se jim do očí, ale sám na ně mluví nebo pokřikuje. Se spolužáky nespolupracuje rád, neumí se zapojit do společné práce, sice je s žáky, ale dělá sám, neumí kooperovat. Avšak ve třídě jsou i takové děti, které si ho vezmou „pod křídla“. Ve třídě má k dispozici druhou paní učitelku. Velice často a rád děti provokuje, sahá jim na uši, říká jim různé schválnosti apod.*“ R4: „*Společný program se snažíme dělat zábavný, kreativní, poutavý, to slouží také jako motivace.*“

## 1.7. SUBKATEGORIE VLASTNÍ EMOCE

Adaptační problémy na vlastní emoce	Co žákovi pomáhá k adaptaci na vlastní emoce
Vyjadřování emocí	Vzájemná důvěra mezi žákem a učitelem
Porozumění emocím	Zpětná vazba
Zpracování emocí	Hry, pracovní činnosti
	Vysvětlování emocí
	Analýza příčiny vzniku negativní emoce
	Vyvarovat se spouštěči negativní emoce
	Pomůcky pro vyjádření emocí

Tab. 8: 1.7. Subkategorie – vlastní emoce

Vyjadřování emocí může být pro děti s poruchami autistického spektra náročný proces. Usnadnit jim to může budování vzájemné důvěry mezi pedagogem a žákem. R6: „*Denně pracujeme na komunikaci a vzájemné důvěře. Všichni žáci vědí, že se nám můžou svěřit nebo že se budeme problém snažit společně řešit. Do výuky často zařazujeme hry a pracovní činnosti, které jim pomohou vyjádřit jejich emoce.*“ O blízkém vztahu mezi učitelem a žákem mluvil i R7, ve třídě používají metodu „smajlíků“: „*Hodně používáme „smajlíky“, mračícího se a veselého chlapečka. Pokud jsou na své učitele žáci napojení a mají k nim blízký vztah, tak všechno prožívají s učitelem. Potom to jde přirozeným způsobem. Když je vztah s učitelem příjemný a kladný, tak všechno jde dobře. Když učitel žáka zná dobře a dítě to ví a má v něj plnou důvěru, tak tohle potom řeší plno věcí. Žáci si uvědomují, že učitel toho o nich plno ví, a že i někdy to, co nemohou vyjádřit, tak to vysloví. Učitel to řekne a oni jsou rádi, protože sami by to neřekli, ale musí být mezi nimi opravdu pěkný vztah.*“ Podobně k žákům přistupuje R3, pomáhají žákům: „*Zpětnou vazbou. Žák prožívá nějakou situaci s nějakou emoci. Pomáháme žákovi s pochopením situace tím, že mu ji vysvětlíme a pojmenujeme jeho emoce. Snažíme se doptávat, aby došlo ke vzájemnému pochopení a poukazovat na to, co je v dané situaci důležité. Žák tímto způsobem získává informace o svém chování a působení na své okolí, zároveň zjišťuje, které jeho chování se jak odráží na chování ostatních a může ho tak upravit a přizpůsobit.*“ R4 zmínil, že pokud se objeví negativní projevy emocí, snaží se hledat příčinu a vyvarovat se tomu,



co emoci způsobilo: „Když se něco vyskytne, snažíme se situaci analyzovat, hledat příčiny vzniku nevhodného projevu emocí (agrese). Snažíme se poté aktivitám, situacím či činnostem, které přináší negativní emoce, vyvarovat.“

## 2. KATEGORIE FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI ŽÁKA S PAS

Faktory ovlivňující adaptaci žáka s PAS	
Vnitřní faktory	Vnější faktory
Druh PAS	Předchozí zařazení v předškolním vzdělávání
Hloubka mentálního postižení	Výchova a vedení v rodině
Osobnost žáka	Míra spolupráce s rodiči
Přidružené poruchy	Vedení pedagoga a klima ve třídě
Aktuální psychický stav	Speciálněpedagogická intervence

Tab. 9: 2. Kategorie – faktory ovlivňující adaptaci žáka s PAS

Podle názoru R1 je schopnost adaptace žáka spíše vnitřní okolnost než vnější: „Myslím, že schopnost adaptace je spíše vnitřní okolnost než ta vnější. Diagnóza obsahuje poruchu adaptability a ta je u každého jedince zasažena v různé míře.“ Adaptaci žáka mohou ovlivňovat nejrůznější faktory a každý z nich na žáka působí v různé v různé míře. Schopnost adaptability, má každý žák vnitřně ukotvenou jiným způsobem, protože každý žák je odlišný. R4 uvedl: „Záleží na individuálních zvláštностech a schopnostech žáka. Záleží také na diagnóze, hloubce mentálního postižení, také roli hraje samotná osobnost žáka, jeho temperament. Situace se může měnit podle momentálního rozpoložení žáka, nálady, zdravotního stavu, počasí...“ R3 souhlasil s tím, že hlavní roli ve schopnosti adaptace žáka s PAS hraje druh a míra zasažení postižení, dále podle něj hrají velkou roli komorbidity: „V první řadě se určité jedná o druh a hloubku postižení. Dále velkou míru hraje i další přidružené nebo kombinované postižení. Z dalších předpokladů je možné jmenovat výchovu v rodině, předchozí zařazení v předškolním vzdělávání, temperament, zkušenosti atd.“ Vzájemná spolupráce rodiny se školou, rodinné i školní prostředí jsou další faktory, které žákovu adaptaci mohou ovlivnit. R6 si myslí, že adaptaci žáka s PAS ovlivňuje: „Záleží na intelektu a submisivitě žáka. Dále pak na míře schopnosti spolupráce s rodinou a empatii učitele. Přidružených diagnózách, druhu PAS.“ R5

se domnívá, že adaptaci žáka ovlivňuje nejen stupeň žákova postižení, ale i domácí prostředí a vedení. Zároveň prostředí a působení ve škole.

### 3. KATEGORIE PŘÍSTUPY PRÁCE NAPOMÁHAJÍCÍ ADAPTACI ŽÁKA S PAS

<b>Přístupy práce se žákem s PAS</b>
Individualizace
Strukturalizace
Vizualizace
Ranní kruh
Úspěch žáka při výuce
Princip názornosti, přiměřenosti, trvalosti
Další pedagogický pracovník

Tab.10: 3. Kategorie – přístupy práce napomáhající adaptaci žáka s PAS

Obečné přístupy práce se žákem využívá ve třídě R1: „*Dodržujeme strukturovaný režim, který je vytvořený žákovi na míru a využíváme principy práce se žákem s PAS, a to individualizaci, vizualizaci, strukturalizaci. Naše škola je speciální, tak pro tyto možnosti máme zřízeny podmínky a žákům je výuka již přizpůsobena.*“ Taky škola, ve které působí R3 používá systém strukturalizace: „*Systém strukturalizace používáme u více žáků v naší škole. Do speciálněpedagogické intervence patří i ranní přivítání.*“ R4 využívá ve své třídě jak strukturovaný režim, tak ranní kruh: „*Pracujeme individuálně, dodržujeme zásadu názornosti, přiměřenosti, trvalosti. Při ranním kruhu se zaměřujeme na základní informace jako jsou dny v týdnu, měsíce, roční období, počasí, barvy, tvary, zvířata, ovoce, zelenina... Pracujeme s piktogramy, obrázky, a názorným strukturovaným režimem. Při individuální výuce se zaměřujeme zejména na čtení, psaní, počítání, k tomu využíváme různé pomůcky. Každý žák zvládá něco jiného, jsou na jiné úrovni. Je důležité stále hledat cesty, zkoušet různé postupy práce, hledat, co komu nejvíc vyhovuje.*“ Princip individualizace zdůraznil i R6: „*Pracujeme s nimi individuálně. Každý žák je jiný, a proto nejdou vybrané metody aplikovat na všechny stejně. Současně i využívání pomůcek při edukačním procesu je individuální a nelze odpovědět všeobecně. Zásadní je komunikace s dětmi.*“ Ve třídě R7 uplatňují zásadu, že výuka musí být

úspěšná: „Máme zásadu, že výuka musí být úspěšná. Připadá mi hodně důležité, že žák musí vědět, že učení je hra. Když se něco daří, má z toho velikánskou radost, a potom ten pocit: já to umím a ty to o mně dobře víš. Pak se u dítěte vytváří pocit vlastní ceny a vyžívá pozitivní člověk. Hledáme takový způsob, aby dostával práci, která mu jde, měl ji vytvořenou na míru. Úspěch je u dítěte velmi důležitý. Učitel musí učivo změnit tak, aby přineslo úspěch, aby se žákovi dařilo. Aby byl spokojený, že to udělal dobře, a přitom se pořád trochu rozvíjel. Potom je to taková součinnost, děti čekají zase něco nového, co učitel připraví.“ Naopak s žákem K. pracuje R5 tak, jako s ostatními, ale má v případě potřeby individuální práce k dispozici dalšího pedagogického pracovníka: „Pracujeme s ním tak, jako s ostatními. Žák K. je velmi dobrý v češtině, má úhledný rukopis. Nebaví jej naukové předměty. Má možnost odejít ven ze třídy s paní učitelkou, může se učit v jiné místnosti, to však nechce. Druhá paní učitelka s ním pracuje pouze v případě, když je nutné odejít nebo něco dovysvětlit. Je šikovný.“

#### 4. KATEGORIE ROLE RODIČŮ PŘI ADAPTACI ŽÁKA S PAS

<b>Pomoc rodičů při adaptaci žáka s PAS</b>
Velmi významná role
Úzká spolupráce školy a rodiny
Pravidelná komunikace
Pozitivní přístup rodičů, ochota
Domácí příprava na školu
Dodržování zásad a rad ze strany školy

Tab. 11: 4. Kategorie – role rodičů při adaptaci žáka s PAS

Míra zapojení rodiny do adaptačního procesu žáka s PAS je velmi významná. Vzájemná spolupráce rodičů a školy, ochota a pozitivní přístup je stěžejní při výchově a rozvoji dítěte s PAS, a tedy i při adaptaci, která se jeví jako základní předpoklad pro úspěšné vzdělávání. R2 uvedla: „Jeho matka se snaží pozitivně reagovat na veškeré rady ze strany školy, dodržovat stanovené zásady, které by jí mohly pomoci při výchově syna.“ V nejlepším případě by rodič měl plnit roli partnera školy, jak o tom hovořil R4: „Role rodiče ve vzdělávacím procesu je velmi důležitá, v ideálním případě by měl být rodič partnerem školy, být nápomocen, aktivně se

podílet na celém procesu, tedy i na adaptaci. Pro pedagogy jsou při adaptaci žáka velmi důležité informace od rodičů, jak se chová doma, jak se choval v předchozím zařízení, jaké jsou jeho zájmy, co naopak nemá rád, aby s těmito informacemi pak mohli aktivně pracovat. Výhodou je možnost každodenní konzultace s rodiči, případné problémy, nejasnosti se mohou řešit ihned.“ Na pravidelnou komunikaci mezi rodiči a pedagogy kladl důraz i R3: „Při příchodu i odchodu si rodiče a třídní učitel sdělují aktuální informace o náladě a stavu žáka, aby byli vzájemně informováni o všem, co se děje a mohli žákovi přizpůsobit další činnosti. Rodiče v tomto úkolu hrají nezastupitelnou roli. Předem (i několik dní) připravují žáka trpělivým vysvětlováním, že půjde do školy. Po skončení vyučování se jej doptávají, co ve škole zažil a pomáhají mu, aby jeho školní docházka probíhala co nejlépe a proces adaptace byl úspěšný.“ Vzájemně se informovat o aktuálním stavu žáka je moc důležité. R6 hovořil o tom, jak rodičům pomáhají při vzniku problému: „S rodiči jsme denně v kontaktu, takže vědí, co se ve třídě ten den dělo a mají informace o veškerém dění během dne. Pokud by vznikl problém, konzultujeme s nimi postup, jak s dítětem o problému mluvit.“ R7 mluvil i o naslouchání rodičům a jejich potřebám: „Máme pravidelnou komunikaci, posíláme jim úkoly, které udělali, aby viděli pokrok. Jinak se snažíme rodiče hodně poslouchat, je pro ně velice důležité, když vidí, že oni jsou pro nás důležití a že nás zkrátka zajímají. Hlavně komunikovat, mluvit a říkat si věci.“

## 5. KATEGORIE ROLE PEDAGOGA A KLIMATU TŘÍDY PŘI ADAPTACI ŽÁKA S PAS

<b>Pomoc pedagoga a klimatu třídy při adaptaci žáka s PAS</b>
Empatie a laskavost pedagoga
Pevně a striktně stanovené hranice
Trpělivost
Zájem a vnitřní naplnění při výkonu práce
Budování zdravých vztahů a přátelské atmosféry
Vzájemná komunikace a spolupráce mezi pedagogy
Vzájemná komunikace mezi pedagogy a žáky

## Prevence stresových situací

Tab. 12: 5. Kategorie – role pedagoga a klimatu třídy při adaptaci žáka s PAS

Podle R7 by měl pedagog k žákům přistupovat: „*S láskou a úsměvem, a přitom musí být pevný, musí být striktní, že tohle se smí, a tamto se nesmí. Pevný laskavý učitel.*“ Pozitivní interakce a celkově příjemné klima v kolektivu se odráží na celkové atmosféře třídy. K pozitivní interakci mezi pedagogem a žákem podle R4 napomáhá: „*Určitě samotný pozitivní přístup učitele, že chce žáky něco naučit, něco jim předat, ale zase na druhou stranu počítá i s tím, že pokroky jsou velmi malé a pomalé, člověk nesmí mít přemrštěná očekávání, nesmí se tím nechat odradit, postupovat trpělivě, přiměřeně, žáky nepřetěžovat. Žáci jsou velmi citliví a vycítí, když pedagogický pracovník není v pohodě, pak se to odráží i na samotných žácích. Pozitivní vztah a celkově pozitivní klima ve třídě, v kolektivu, je stěžejní pro práci s těmito žáky. Učitel musí postupovat v souladu s pedagogickými zásadami.*“ R6 hovořil o tom, že práce pedagogy naplňuje a baví, jinak by chod třídy byl narušen, zároveň důvěra ve třídě je základnou pro kladné klima ve třídě: „*Práce nás všechny naplňuje a baví, jinak by chod třídy byl narušen. Dětem vštěpujeme základy slušného chování, cvičíme správné návyky a ve třídě pěstujeme zdravé vztahy na základě důvěry.*“ Klima ve třídě a přístup učitele zásadně ovlivňuje adaptaci žáka s PAS. Pokud se takový žák ve třídě necítí dobře, chod třídy může narušovat například problémovým chováním, což má potom vliv na celou třídu. R6 se vždy snaží jednat profesionálně: „*Chováme se vždy profesionálně. Jednáme s ohledem na ostatní žáky a řešíme vzniklou situaci na odborné úrovni. Pokud se taková situace stane, naruší chod celé třídy, proto se těmito situacím snažíme maximálně vyhnout a eliminovat je.*“ R3 hovořil o důležitosti přátelské až rodinné atmosféry: „*Ve třídě hraje důležitou roli celková atmosféra, která je vedena přátelsky až rodinně. Dále se na klima ve třídě podílí komunikace mezi pracovníky a žáky, která je vždy milá a přívětivá, přesto respektující autoritu učitele. V neposlední řadě klima ovlivňují i procesní předpoklady jako je střídání zajímavých aktivit během vyučování, předcházení stresových situací pro žáky.*“ R1 uvedl, že s dětmi komunikuje a řeší jejich potřeby vždy, kdy je to potřeba, nejen ve výuce: „*S dětmi jsem i o přestávce a celý den, proto s nimi normálně komunikuji i o přestávce nejen ve výuce a řeším jejich potřeby. Kolem dětí s PAS nechodím po špičkách. Chci, aby se děti ve třídě cítily jako doma.*“ R4 upozornil na důležitost spolupráce pedagogických pracovníků: „*Důležitá je také souhra pedagogických pracovníků, činnosti spolu konzultujeme, přesně víme, co která má dělat.*“

### 3.4. VÝSLEDKY A SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

*Jaké mají žáci s poruchami autistického spektra adaptační problémy a co ovlivňuje adaptaci?*

Výsledky výzkumného šetření nám ukazují, že žáci s poruchami autistického spektra mají velké problémy s adaptací, které se prolínají celým vzdělávacím procesem. Problémy s adaptací se objevují u většiny žáků s PAS a jsou velmi heterogenní. Všichni respondenti ve výzkumu zdůraznili různou míru narušení a individuální oblasti postižení ve schopnosti adaptace u každého žáka s PAS. Na adaptaci žáka s PAS působí jednak vnitřní faktory, a jednak vnější faktory. Faktory ovlivňující adaptaci žáka zevnitř zahrnují konkrétní druh poruchy autistického spektra, hloubku mentálního postižení, přidružené poruchy a typ jeho osobnosti. Velkou roli hraje i aktuální psychický stav žáka a jeho momentální rozpoložení. Mezi vnější faktory, které mohou žákovu adaptaci ovlivnit se řadí role rodiny – rodinné prostředí a výchova dítěte, míra zapojení rodiny do spolupráce se školou, dále role školy – prostředí ve škole, klima třídy, přístup pedagoga a speciálněpedagogická intervence. To jsou zásadní činitelé, kteří se podílí na adaptaci žáka s PAS, nicméně význam má i předchozí zařazení žáka v předškolním vzdělávání. Po nástupu do školy se žák musí naučit vnímat školní prostředí jako odlišné od prostředí domácího. Velký problém pro žáky s autismem představuje přizpůsobení se na novou školu a pravidelný školní režim. Problémy s adaptací tedy může způsobit samotné školní prostředí. Mohou nastat už při vstupu do školní budovy a dále mohou pokračovat ve specifických prostorách školy. Častokrát žákům s PAS dělá velký problém přizpůsobit se na prostředí třídy a uspořádání nábytku. Mnohdy se objevují deficity v adaptaci žáka s autismem na školní režim a celkový režim dne, což zahrnuje nejen proces výuky, ale i jeho začátek. Školní prostředí přináší nároky na sociální dovednosti žáka, jeho schopnost komunikace, ale i jeho biologické, psychologické a sociální potřeby. Adaptační problémy žáků s PAS se projevují i v sociálních oblastech, tedy v přizpůsobení na osoby působící ve škole. Dítě se ve škole setkává se spoustou pedagogů, pedagogických pracovníků a dalších pracovníků školy a pro žáka s PAS je mnohdy obtížné se na ně přizpůsobit. Nejen na pedagogy, ale zásadní adaptační problém tvoří i spolužáci ve třídě a společný program. Z výzkumu vyplynulo, že problémy s přizpůsobením na spolupráci se spolužáky jsou významné. Sociální deficity, jimiž se autismus vyznačuje, brání žákům v efektivní kooperaci a začlenění do kolektivu. Nedílnou součástí vzdělávacího procesu jsou změny. Adaptační problémy žáků s PAS na změny nejrůznějšího charakteru představují všeobecně značný problém. Z výsledků výzkumu můžeme pozorovat, že u každého žáka je to opět velmi individuální a některým změny problém dělat nemusí, ale u jiných může sebemenší změna způsobit velké potíže. Různá míra obtíží se objevuje při změně činnosti, místnosti nebo

pouze při změně běžně proměnlivých podmínek. Změna velkého charakteru, kterou je například obměna vyučujícího nebo noví spolužáci, je pro žáky s PAS mnohdy těžká a pedagogové se snaží podobně velkým změnám vyhýbat. Přizpůsobení žáka potom vyžaduje dlouhý adaptační proces. S adaptačními problémy žáků s PAS se častokrát pojí problémové chování, jako například sebezraňování nebo výbuchy vzteku a agrese. Nevhodné emoční výlevy a potíže s regulací vlastních emocí jsou další oblastí, ve které mají žáci s PAS potíže. Přizpůsobit se vlastním emocím, porozumět jim a zpracovat je vhodným způsobem obnáší schopnosti a dovednosti, ve kterých žáci s PAS obvykle vykazují deficity, a je třeba jim i v tomto smyslu pomoci. Podle výsledků provedeného výzkumu, je proces adaptace žáka s PAS častokrát náročný a zdoluhavý a některým žákům může trvat i několik let, než se dokážou adaptovat na vzdělávání ve škole. U některých žáků se mohou adaptační problémy objevit v různé míře znovu i po jejich odeznění, jelikož záleží i na životních situacích a obdobích, kterými dítě prochází.

*Jaké jsou postupy práce s žáky s poruchami autistického spektra v souvislosti se zlepšením schopnosti adaptace?*

Podle výsledků výzkumu se na zlepšení schopnosti adaptace žáka s PAS v rámci školy podílí individuální přístup pedagogických pracovníků, hledání individuální cesty ke každému žákovi a zkoušení postupů práce, které jednotlivým žákům nejvíce vyhovují. Zásadní je komunikace s dětmi, systém strukturalizace a vizualizace, současně s dodržováním principů práce se žákem s PAS, mezi které se řadí princip názornosti, přiměřenosti a trvalosti. Dále pozitivní klima ve třídě a vhodný přístup pedagoga. Výsledky výzkumu ukazují, že pedagog by měl být „pevný laskavý učitel“. Je důležité, aby k žákům přistupoval s laskavostí a empatií, ale zároveň měl nastavené pevné hranice, a aby žáci přesně věděli, co se smí a nesmí. Zásadní je i radost učitele z vykonávaného povolání, jeho vnitřní naplnění a spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky ve třídě. Všichni se vzájemně podílí na budování zdravé a přátelské atmosféry v kolektivu, který slouží i jako prevence proti stresovým situacím. V rámci rodiny, která představuje nezastupitelnou roli při vzdělávání žáka s PAS, je při zlepšení schopnosti adaptace žáka žádoucí úzká spolupráce se školou, příprava žáka na školu i v domácím prostředí a celkově kladný přístup, pozitivní reagování na rady a dodržování podstatných zásad. V souvislosti se zlepšením adaptace specificky na školní prostředí výzkum ukazuje jako efektivní začínat postupnými adaptačními kroky, společně s kooperací rodiny, důkladnou přípravou a neměnností prostředí. Adaptaci napomáhá i další pedagogický pracovník, který má dítě pod stálým dohledem. K přizpůsobení dítěte na spoustu nových lidí, které potkává ve škole, hlavně

na třídního učitele a spolužáky, napomáhá budování vzájemné důvěry, pozitivního klimatu ve třídě, empatický přístup pedagoga, ale zároveň v případě potřeby i jeho striktní a rázné vedení. Pedagog současně pracuje s motivací, odměnami a vhodným slovním hodnocením. Je důležité mít neustále na paměti individuální přístup, který tvoří základnu pro jakoukoli práci se žákem s autismem, a který je důležitou součástí vzdělávání v celém jeho kontextu. Adaptace žáka s PAS na režim dne ve škole vyžaduje podle výsledků velkou trpělivost a důsledné a pravidelné dodržování struktury režimu dne. Pomocí jednoduchých a srozumitelných pokynů je třeba zajistit, že žák všem pokynům a pravidlům rozumí. Může pomoci i vizualizace a názornost režimu, odměny, odepření oblíbené činnosti, ale i zařazení přiměřeného množství relaxace a odpočinku. Podstatný je i pocit úspěchu žáka při výuce. Schopnost kooperace žáka s PAS podle výzkumného šetření podpoříme trpělivým vysvětlováním prováděných aktivit, úpravou časové dotace a dalším pedagogickým pracovníkem. Vše společně provádíme po dílčích krocích a zároveň pracujeme s motivací a odměnou. Napomáhá i zábavný a zajímavý společný program. Potíže při řešení problémového chování v souvislosti s různým charakterem změn, se mohou eliminovat důkladnou předchozí přípravou žáka na nadcházející změnu, trpělivým vysvětlováním a jejich postupným nácvikem. Žáci s PAS potřebují pevně vymezené hranice, které je třeba striktně dodržovat a pokud se objeví nežádoucí chování, lze jej řešit i žákovou reflexí. Pedagogové se snaží výrazným změnám vyhýbat, nicméně pokud je velká změna nutná, pomáhá i pomoc rodičů, kteří se snaží dítě připravovat na změnu i v domácím prostředí. Postupy pro zlepšení adaptačních problémů na vlastní emoce, což zahrnuje jejich vyjadřování, pochopení a regulaci, spočívají, podle výsledků výzkumu, v pozitivním vztahu mezi učitelem a žákem, ve kterém panuje důvěra a pochopení. Pokud vznikne pěkný vzájemný vztah, plno věcí se řeší snáz. Pedagog se snaží usměrňovat žákovy emoční projevy a vysvětlovat mu je. K vyjadřování pocitů, může využívat i různé pomůcky. Další možností pro vyjádření emocí žáků s PAS jsou hry nebo pracovní činnosti. Je třeba identifikovat spouštěče nevhodných projevů emocí a vyvarovat se tomu, co tyto negativní emoce vyvolává.



## DISKUZE

Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili na adaptaci žáka s poruchami autistického spektra. Snažili jsme se zjistit jejich adaptační problémy ve vzdělávacím procesu a intervenční proces, který jim v adaptaci pomáhá. Olejšková (2008) v literatuře tvrdí, že diagnóza porucha autistického spektra je charakteristická velmi rozmanitou škálou symptomů u každého jednotlivce a častokrát se s ní přidružují další poruchy. Poruchy sdružené s autismem mají velký vliv na schopnost adaptace jedince s PAS. Mezi vnitřní okolnosti, které ovlivňují jeho adaptaci se dále řadí konkrétní druh PAS, hloubka mentálního postižení, typ osobnosti a aktuální psychický stav žáka. Míra a oblasti narušení adaptace jsou u každého jedince velmi individuální, záleží na mnoha faktorech.

Pro poruchy autistického spektra je charakteristická autistická triáda problémových oblastí. Shrnuje deficity, kterými se vyznačují jedinci s diagnózou porucha autistického spektra. Porušení v reciproční sociální interakci, komunikaci a představivosti v kvalitativní rovině nám ukazuje, jak hluboko deficity zasahují. Narušení triády problémových oblastí v její kvalitě se často u jedinců s PAS projevuje v nepřiměřeném chování. Z našeho výzkumu jsme se dozvěděli, že adaptační problémy dětí s PAS se objevují velmi často a u každého jiným způsobem. Narušení v oblasti sociálního chování zahrnuje adaptační problémy na osoby působící ve škole. Hlavně na učitele, spolužáky a spolupráci s nimi. Problémy s adaptací se významně zrcadlí v sociálních vztazích jedinců s autismem a v jejich začlenění do sociální skupiny a kolektivu. V oblasti kooperace se spolužáky jsou mnohdy frustrováni z komunikační a sociální propasti, kterou porušení v kvalitativní rovině představuje. Objevují se i problémy s vlastními emocemi a se zvládáním změn ve škole, což často souvisí s nevhodným chováním. Groden a kol. (in Schopler a Mesibov, 1997) v literatuře zdůrazňují negativní dopad úzkostných a stresových stavů na osoby s autismem z důvodu jejich nižší frustrační tolerance. Nejsou schopni efektivně využívat obranné strategie a tím jsou mnohem zranitelnější než osoby intaktní. Mnohdy by rádi dokázali efektivně komunikovat, iniciovat sociální interakci a zůstat v ní, ale nedokážou reagovat žádoucím způsobem, jak je to v sociálních vztazích běžné. S triádou problémových oblastí, přidruženými poruchami a dalšími faktory je spojeno narušení v adaptivním chování a neschopnost flexibilních reakcí na běžně proměnlivé situace, což úzce souvisí s úzkostnými a stresovými stavy.

Thorová (2016) řadí poruchu adaptace mezi nespecifické variabilní rysy autistického chování. Deficit ve schopnosti adaptace jedince s PAS výrazně omezuje v každodenním životě. Dokázat se adaptovat je u každého člověka velmi důležité a tvoří součást základních životních

dovedností a schopností. Podmínky a okolnosti se v životě neustále mění a lidé se na ně musí naučit neustále přizpůsobovat, a to i na spoustu nepříjemných situací. Je důležité využívat efektivní adaptivní chování a obranné strategie, které dokážou redukovat stres a úzkost. V případě maladaptivního modelu chování, které převažuje u žáků s poruchami autistického spektra, můžeme pozorovat například výbuchy vzteku a agrese nejen vůči jiným, ale i vůči sobě a další projevy nežádoucího chování. Takové projevy mohou způsobit nejrůznější faktory, mezi které může patřit stres, vnitřní tenze a úzkost ze situací, které jim tyto stavy vyvolávají. Je pro ně náročné reagovat na stresové situace efektivním způsobem z důvodu zmíněných deficitů, které jsou tak hluboce kvalitativně narušeny a dalších okolností, které ovlivňují jejich schopnost adaptace. Nicméně pokud nejsou schopni používat obranné strategie proti těmto vlivům, a v situacích, které to vyžadují, mohou mít následně významný negativní dopad nejen na jejich každodenní prožívání, ale taky na jejich vzdělávání. Mohou negativně ovlivnit i jejich emocionální stránku, a tím se může prohlubovat emoční nestabilita. Adaptační potíže s emoční reaktivitou a regulací pro ně představují další problém. Vágnerová (2014) ve své knize popisuje, že nežádoucí projevy chování mohou být i způsobem jejich komunikace, jelikož běžnou verbální i neverbální komunikaci nepovažují za svůj primární dorozumívací prostředek.

Čadilová a Žampachová (2012) a Thorová (2016) v literatuře popisují souvislost narušené adaptability dítěte s autismem s narušením jeho „funkčnosti“ ve společenském prostředí. Školní prostředí vyžaduje sociální interakce v různých kontextech, respektování školního režimu a pravidel, v čem mají žáci s PAS často potíže. Čadilová a Žampachová (2015) popisují, že adaptační problémy žáků s PAS na vzdělávací proces mají základ v jejich nedostacích v oblasti sociální interakce. Sociální vztahy ve třídě navazují nevhodným způsobem, mají potíže s respektováním pravidel a pokynů ve škole. Výsledek výzkumu se shoduje s adaptačními problémy na školní režim a na problémy oblasti v sociálních vztazích. Dále poukazuje na problémy s přizpůsobením na prostředí ve škole, které mohou začít už při samotném vstupu.

Naše výsledky poukazují na možnost ovlivnění adaptivního chování dětí s PAS pomocí podporující rodiny a intervencí působících ve škole při vzdělávání žáka. Mezi intervenční přístupy podporující adaptaci žáka s PAS v rámci školy řadíme v první řadě individuální přístup, strukturované učení, vizualizovanou podporu a názornost společně s postupnými adaptačními kroky. Michalík a kol. (2015) uvádí pět stupňů podpůrných opatření, které využívají speciálněpedagogické metody, postupy a formy práce pro podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Představují intervence, které mohou žáka s PAS podpořit v jeho adaptivních schopnostech. Zlepšení adaptace takového žáka může podpořit i pedagog a

pozitivní klima třídy. Pedagog ve třídě buduje přátelskou atmosféru a důvěru, zároveň má nad třídou kontrolu a děti dle potřeby usměrňuje. Je vlídný, ale žákům stanovuje pevné hranice, které důkladně dodržuje. Vše je podtrženo jeho trpělivým a tolerantním přístupem. Pro úspěšnou adaptaci žáka s autismem na vzdělávací proces, je třeba vše důkladně dodržovat. Velmi významným faktorem podporující adaptaci žáka s autismem je rodina, která pomáhá svou aktivitou při jeho rozvoji ve smyslu pravidelných konzultací s pedagogy, ochotného přístupu a podporou žáka i v domácím prostředí. Jelínková (2008) zmiňuje, že rodiče mohou pomoci svému dítěti tím, že budou se školou spolupracovat a vzájemně se doplňovat, aby dosáhli společného cíle, jímž je pomoci dítěti ke zvýšení adaptace a zlepšení samostatnosti.

## DOPORUČENÍ PRO VYUŽITÍ V PRAXI

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS) se dělí na dva díly vzdělávání podle stupně mentálního postižení žáků. Ústřední část kurikulárního dokumentu tvoří klíčové kompetence, které se prolínají všemi vzdělávacími oblastmi a veškerý vzdělávací proces směřuje k jejich utváření a rozvíjení. Mezi dílčí části klíčových kompetencí se řadí: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální, personální, občanské a kompetence pracovní. Klíčové kompetence tvoří velmi důležitou roli ve vzdělávání, rozvoji a integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti. RVP ZŠS v obou dílech zdůrazňuje vytváření a rozvíjení klíčových kompetencí komunikativních, sociálních a personálních a pracovních (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]).

Výsledky našeho výzkumného šetření poukazují na adaptační problémy žáků s PAS v oblastech, které se taktéž prolínají celým vzdělávacím procesem. Jedná se o adaptační problémy na školní prostředí, osoby působící ve škole, školní režim, změny ve škole, společný program a na vlastní emoce. Adaptační problémy se tedy týkají nejen prostorů a režimu školy, osob, které žák potkává ve škole denně, ale i výuky a sociálních interakcí při společném programu ve třídě. Dotýkají se i změn nejrůznějšího charakteru, které jsou velmi běžné.

Čadilová a Žampachová (2015) v literatuře uvádí, že schopnost flexibilně reagovat a přizpůsobovat se na nově vzniklé situace, je základním předpokladem úspěšného vzdělávacího procesu. Můžeme tvrdit, že adaptace tvoří klíčový faktor pro efektivní vzdělávání žáků. Pokud žák není adaptovaný, promítá se to do jeho vzdělávání v kvalitativní rovině. Adaptační problémy žáků s autismem jsou významné a časté. Domníváme se, že adaptace žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami tvoří velmi důležitý faktor při jejich vzdělávání, tak, jako vytváření a rozvoj klíčových kompetencí, a rádi bychom navrhli doporučení pro úpravu RVP ZŠ o adaptační výstupy. Mohou tvořit konkrétní edukační cíle a vzdělávací proces žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tím zkvalitnit.

Úpravy jsou zaměřeny převážně pro RVP ZŠ, pro první i druhý díl. Navrhovali bychom, aby se RVP ZŠ obohatil o výroky vztahující se k adaptaci a konkrétní příklady vzdělávacích cílů uvádíme níže (viz. tabulka 13). Tabulka 13 obsahuje vzdělávací cíle spojené s adaptací, konkrétně vymezuje vzdělávací cíl na školní prostředí, na osoby ve škole, na režim dne ve škole, na změny ve škole, na společný program a na vlastní emoce. Tabulka 13 prezentuje krom specifických vzdělávacích cílů spojených s adaptací i intervenční postupy k jednotlivým cílům.

<b>VZDĚLÁVACÍ CÍLE SPOJENÉ S ADAPTACÍ</b>	
<i><b>VZDĚLÁVACÍ CÍL: Adaptace na školní prostředí</b></i>	<i><b>VZDĚLÁVACÍ CÍL: Adaptace na osoby ve škole</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vstup do školní budovy</li> <li>- Prostory školy (šatna, chodba, jídelna)</li> <li>- Prostor své třídy (své pracovní místo)</li> <li>- Uspořádání nábytku ve třídě</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Třídní učitel</li> <li>- Asistent pedagoga</li> <li>- Spolužáci</li> <li>- Další pedagogové</li> <li>- Ostatní pracovníci školy</li> </ul>
<i>Intervence napomáhající k adaptaci na školní prostředí</i>	<i>Intervence napomáhající k adaptaci na osoby ve škole</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Důkladná příprava prostředí</li> <li>- Stálé a neměnné prostředí</li> <li>- Aplikace postupných adaptačních kroků</li> <li>- Pomoc dalšího pedagogického pracovníka</li> <li>- Spolupráce s rodiči</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Budovat důvěru mezi učitelem a žákem</li> <li>- Vlídny přístup učitele</li> <li>- Důrazné vedení učitele</li> <li>- Budovat kladné vztahy mezi spolužáky</li> <li>- Kontrola učitele nad třídou</li> <li>- Využívání motivace a odměn</li> <li>- Zvýšená komunikace a slovní hodnocení (pochvala)</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>VZDĚLÁVACÍ CÍL:</b> <i>Adaptace na režim dne ve škole</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>VZDĚLÁVACÍ CÍL:</b> <i>Adaptace na změny ve škole</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chod celé školy (pravidla, pokyny, požadavky)</li> <li>- Školní režim (struktura specifických vyučovacích hodin, přestávky)</li> <li>- Začátek výuky (čas výuky)</li> <li>- Proces výuky (edukační metody)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Činnosti</li> <li>- Místnosti</li> <li>- Učitelé</li> <li>- Spolužáci</li> <li>- Běžně proměnlivé podmínky</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>Intervence napomáhající k adaptaci na režim dne ve škole</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Intervence napomáhající k adaptaci na změny ve škole</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dodržovat pravidelnost ve struktuře práce</li> <li>- Důslednost ve struktuře práce</li> <li>- Zajištění srozumitelnosti pokynů</li> <li>- Vizuelní podpora, názornost režimu</li> <li>- Trpělivý přístup</li> <li>- Relaxace, odpočinek</li> <li>- Využívání motivace a odměn</li> <li>- Odepření oblíbené činnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postupný nácvik změn</li> <li>- Důkladná předchozí příprava žáka</li> <li>- Vysvětlování, ujišťování</li> <li>- Vyvarování se velkým změnám</li> <li>- Pomoc rodičů</li> <li>- Trpělivý, tolerantní přístup</li> <li>- Medikace</li> <li>- Pevně stanovené hranice</li> <li>- Reflexe žáka</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>VZDĚLÁVACÍ CÍL:</b> <i>Adaptace na společný program</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>VZDĚLÁVACÍ CÍL:</b> <i>Adaptace na vlastní emoce</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spolupráce se spolužáky</li> <li>- Spolupráce s pedagogickými pracovníky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vyjadřování emocí</li> <li>- Regulace emocí</li> <li>- Porozumění emocím</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>Intervence napomáhající k adaptaci na společný program</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Intervence napomáhající k adaptaci na vlastní emoce</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Využívání motivace a odměn</li> <li>- Zvýšená komunikace</li> <li>- Úprava časové dotace</li> <li>- Pomoc dalšího pedagogického pracovníka</li> <li>- Aplikace dílčích kroků</li> <li>- Kreativní, zábavný program</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vzájemná důvěra mezi žákem a učitelem</li> <li>- Využívání zpětné vazby</li> <li>- Vysvětlování emocí</li> <li>- Využívání her a pracovních činností</li> <li>- Využívání dalších pomůcek pro vyjádření emocí</li> <li>- Nalezení příčiny vzniku negativní emoce</li> <li>- Vyvarovat se spouštěči negativní emoce</li> </ul>

Tab. 13: Vzdělávací cíle spojené s adaptací

## LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Limitem pro výzkumné šetření bylo jednoznačně vyhlášení nouzového stavu na území celé České republiky v rámci pandemie koronaviru (COVID-19). Nouzový stav probíhal po celý čas sběru dat. Z toho důvodu nebylo možné uskutečnit polostrukturovaný rozhovor osobní formou. Pro pedagogy byl nejen z důvodu distanční výuky školní rok 2020/2021 velmi náročný a bylo pro ně velmi obtížné, jak sami při rozhovoru poznamenali, najít si čas na naše výzkumné šetření. Z důvodu jejich výtěžnosti a omezení, která souvisela s tehdy probíhajícím nouzovým stavem na celém území České republiky, nám byli pedagogové ochotni poskytnout pouze telefonní hovor. Jako limit práce, který souvisí s telefonním hovorem, je nemožnost vizuální komunikace, reakce na mimiku a řeč těla, a hlavně navštívení prostorů školy.

Další limit práce představuje realizace výzkumného šetření bez jakýchkoli předchozích zkušeností autora práce se sběrem dat a analýzou rozhovorů.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se snažili poukázat na problémy žáků s poruchami autistického spektra v adaptabilitě a na důležitost této schopnosti ve vzdělávacím procesu. V teoretické části práce jsme vymezili problematiku poruch autistického spektra, zmínili jsme se o historii autismu, ukotvili jsme PAS v klasifikačním zařazení jednak v MKN-11, pro srovnání i ve starším pojetí MKN-10, a jednak v DSM-5. Dále jsme představili triádu problémových oblastí u osob s PAS, stručně jsme charakterizovali jednotlivé poruchy ze spektra a podali jsme současný etiologický pohled. Uvedli jsme i poruchy, které se s autismem velmi často sdružují a stručně jsme zmínili diagnostický proces osob s PAS. V práci uvádíme i základní intervenční metody práce s těmito jedinci. Považovali jsme za podstatné představit současné možnosti vzdělávání žáků s PAS a zmínit se i o podpůrných opatřeních, které jsou důležitou součástí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední část teorie tvoří vymezení adaptačních problémů žáků s PAS ve vzdělávacím kontextu a možnosti zvýšení jejich schopnosti adaptace.

V praktické části práce jsme si stanovili hlavní cíl, jenž byl zjistit, jaké mají žáci s poruchami autistického spektra adaptační problémy ve vzdělávacím procesu, a jakým způsobem je možné schopnost adaptace těchto žáků zvýšit. Oslovili jsme základní školy z různých krajů po České republice, které se specializují na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a ve kterých se nacházeli žáci s poruchami autistického spektra. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které bylo nutné zrealizovat distanční formou z důvodu tehdy probíhajícího nouzového stavu v celém státu a s tím související řady omezení, jsme získali data, která jsme následně analyzovali. Zjistili jsme, že adaptační problémy žáků s PAS se vyskytují ve většině případů, a to v různých formách a stupních. Dále jsme zjistili, jaké faktory mají na jejich adaptaci vliv a zaměřili jsme se na speciálněpedagogickou intervenci, kterou je možné schopnost adaptace žáka s PAS podpořit a tím zlepšit jejich vzdělávání. Na základě zjištěných informací jsme vytvořili specifické kategorie týkající se adaptace žáka s PAS. Dalším cílem bylo navrhnout doporučení pro úpravu RVP ZŠ o adaptační výstupy ve vzdělávání, jelikož potřeba adaptace se v kurikulárním dokumentu příliš nevyskytuje. Stanovené cíle jsme naplnili a vytvořili jsme výstupy, které představují potřebu adaptace žáka ve vzdělávání, a které mohou mít v edukačním procesu povahu specifických vzdělávacích cílů.

Problémy s adaptací se u dětí s PAS mohou lišit v závislosti na aktuálním prostředí, ve kterém se vyskytují. Další výzkum by se proto mohl zaměřovat na širší pojetí adaptačních problémů u žáků s PAS. Například v domácím a dalším mimoškolním prostředí.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Anna Šudřichová
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jirí Kantor, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Adaptace jako cíl speciálněpedagogické intervence u žáků s poruchami autistického spektra
<b>Název v angličtině:</b>	Adaptation as an aim of special education intervention for pupils with autism spectrum disorder
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zaměřuje na zjištění adaptačních problémů žáků s poruchami autistického spektra ve vzdělávacím procesu a speciálněpedagogické intervenci, která těmto žákům napomáhá zlepšit jejich adaptivní schopnosti. Teoretická část práce vymezuje základní terminologii poruch autistického spektra a jejich adaptační problémy v kontextu vzdělávání. Praktická část se zabývá výzkumným šetřením adaptačních problémů žáků s poruchami autistického spektra a možností jejich intervence.
<b>Klíčová slova:</b>	Adaptace, Autismus, Poruchy autistického spektra, Speciálněpedagogická intervence, Vzdělávání, Edukační cíl, Adaptační problémy, Kvalitativní výzkum
<b>Anotace v angličtině:</b>	Bachelor thesis focuses on finding out the adaptation problems of pupils with autism spectrum disorder in education context and improving with special education intervention of these adaptation deficiencies. Theoretical part determines the main terminology of autism spectrum disorder and their adaptation problems in education context. Practical part deals with research of adaptation problems of pupils with autism spectrum disorder and intervention possibilities of these deficiencies.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Adaptation, Autism, Autism spectrum disorder, Special education intervention, Education, Outcome of education, Adaptation problems, Qualitative research
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	4x obrázek, 13x tabulka, 4x příloha
<b>Rozsah práce:</b>	78 stran + 10 stran příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Literární zdroje

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

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2013. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-905576-2-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4453-6.

EMERSON, Eric. 2008. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-390-1.

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

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál. ISBN 9788073676865.

HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOSÁK, Ladislav, Michal HRDLIČKA a Jan LIBIGER. 2015. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2998-8.

HRDLIČKA, Michal, ed. 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.

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

LECHTA, Viktor, ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1362-5.

*MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018*. 2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-7472-168-7.

MOOR, Julia. 2010. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-787-9.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. 2013. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021062214.

OŠLEJŠKOVÁ, Hana. 2008. *Vybrané kapitoly z dětské neurologie*. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně. ISBN 978-80-7013-479-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.

RICHMAN, Shira. 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.

SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 9788026207689.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

### **Internetové zdroje**

27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 22.06.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 22.06.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 22.06.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

AutismPort. *AutismPort* [online]. Copyright © 2021 Národní ústav pro autismus, z.ú., všechna práva vyhrazena [cit. 10.06.2021]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 10.06.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

Horace H.S. Ip, Simpson W.L. Wong, Dorothy F.Y. Chan, Julia Byrne, Chen Li, Vanessa S.N. Yuan, Kate S.Y. Lau, Joe Y.W. Wong. 2018. Enhance emotional and social adaptation skills for children with autism spectrum disorder: A virtual reality enabled approach. *Computers & Education*. **117**, 1-15. ISSN 0360-1315. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.010>

Johnny L. Matson, Megan A. Hattier, Brian Belva. 2012. Treating adaptive living skills of persons with autism using applied behavior analysis: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*. **6**(1), 271-276. ISSN 1750-9467. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.008>

Materiály – 2. duben – světový den autismu. 2. duben – světový den autismu – společně na Zlínsku s SPC Zlín Středová [online]. Copyright © 2011. All Rights Reserved. [cit. 10.06.2021]. Dostupné z: [http://denautismuzlin.4fan.cz/?page\\_id=10](http://denautismuzlin.4fan.cz/?page_id=10)

NPI ČR | Inkluze v praxi - Co je inkluze. *APIV | NPI ČR - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. [cit. 11.06.2021]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

Plány IVP a PLPP - DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]. [cit. 11.06.2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11994>

Podpůrná opatření, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 18.06.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Positive Behaviour Support: autism therapy | Raising Children Network. *Raising Children Network* [online]. Copyright © 2006 [cit. 22.06.2021]. Dostupné z: <https://raisingchildren.net.au/autism/therapies-guide/pbs>

Rámcové vzdělávací programy, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 10.06.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 22.06.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>

RVP ZV 2021 čistopis, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 22.06.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. [cit. 11.06.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

Syriopoulou-Delli, Christine & Polychronopoulou, Stavroula & Kolaitis, Gerasimos & Antoniou, Alexandros-Stamatios. 2020. Review of Interventions for Inclusion of Children With ASD and Anxiety in Education. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. **10**(1). ISSN 1927-0534. Dostupné z: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jedp/article/view/0/41744>

Vzdělávání žáků s PAS - DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]. [cit. 18.06.2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12745>

What is Inclusion? - INTEGRATION ACTION FOR INCLUSION. *INTEGRATION ACTION FOR INCLUSION - Home* [online]. [cit. 10.06.2021]. Dostupné z: <https://www.inclusionontario.ca/what-is-inclusion.html>

## SEZNAM ZKRATEK

PAS	Porucha autistického spektra
DSM-3	Diagnostický statistický manuál, 3. revize
DSM-4	Diagnostický statistický manuál, 4. revize
DSM-5	Diagnostický statistický manuál, 5. revize
MKN-10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize
MKN-11	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 11. revize
IQ	Intelligenční kvocient
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule
CARS	Childhood Autism Rating Scale
DACH	Dětské autistické chování
ADI-R	Autism Diagnostic Interview-Revised
CHAT	Checklist for Autism in Toddlers
TEACCH	Treatment and Education Autistic and related Communication handicapped Children
PECS	Picture Exchange Communication System
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
PBS	Positive Behaviour Support
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
PLPP	Plán pedagogické podpory
IVP	Individuální vzdělávací plán
VR	Virtuální realita

## SEZNAM PŘÍLOH

### *Obrázek 1:*

Zdroj: AutismPort. *AutismPort* [online]. Copyright © 2021 Národní ústav pro autismus, z.ú., všechna práva vyhrazena [cit. 10.06.2021]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

### *Obrázek 2:*

Zdroj: Materiály – 2. duben – světový den autismu. *2. duben – světový den autismu – společně na Zlínsku s SPC Zlín Středová* [online]. Copyright © 2011. All Rights Reserved. [cit. 10.06.2021]. Dostupné z: [http://denautismuzlin.4fan.cz/?page\\_id=10](http://denautismuzlin.4fan.cz/?page_id=10)

### *Obrázek 3:*

Zdroj: What is Inclusion? - INTEGRATION ACTION FOR INCLUSION. *INTEGRATION ACTION FOR INCLUSION - Home* [online]. [cit. 10.06.2021]. Dostupné z: <https://www.inclusionontario.ca/what-is-inclusion.html>

### *Obrázek 4:*

Zdroj: Groden a kol., in Schopler, Mesibov, 1997, s. 205

SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.

### *Tabulka 1:*

Základní přehled respondentů

### *Tabulka 2:*

1. Kategorie – Adaptační problémy žáků s PAS

### *Tabulka 3:*

1.2. Subkategorie – Školní prostředí

*Tabulka 4:*

1.3. Subkategorie – Osoby ve škole

*Tabulka 5:*

1.4. Subkategorie – Režim dne ve škole

*Tabulka 6:*

1.5. Subkategorie – Změny ve škole

*Tabulka 7:*

1.6. Subkategorie – Společný program

*Tabulka 8:*

1.7. Subkategorie – Vlastní emoce

*Tabulka 9:*

2. Kategorie – Ovlivnění adaptace žáka s PAS

*Tabulka 10:*

3. Kategorie – Přístupy práce napomáhají adaptaci žáka s PAS

*Tabulka 11:*

4. Kategorie – Role rodičů při adaptaci žáka s PAS

*Tabulka 12:*

5. Kategorie – Role pedagoga a klimatu třídy při adaptaci žáka s PAS

*Tabulka 13:*

Vzdělávací cíle spojené s adaptací (doporučení pro využití v praxi)



*Příloha 1:*

Výroky týkající se adaptace žáka jako cíle vzdělávání z Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální

## **RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO OBOR VZDĚLÁNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ**

### **ADAPTACE ŽÁKA JAKO CÍL VZDĚLÁVÁNÍ**

Str. 44

*Kapitola: Člověk a zdraví*

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví učí žáky základním poznatkům a dovednostem souvisejícím se zdravím, které by měli využívat v každodenním životě. Respektuje celistvost osobnosti žáků, rovnoměrně rozvíjí psychomotorické i psychické schopnosti, pohybové dovednosti a zlepšuje sociální **adaptabilitu**.

Str. 49

*Kapitola: Zdravotní tělesná výchova*

C) Oslabení smyslových a nervových funkcí

*C 1 Oslabení zraku*

*C 2 Oslabení sluchu*

*C 3 Neuropsychická onemocnění*

Cvičení zaměřená na: vyrovnávání svalové nerovnováhy – viz skupina A; vyrovnávání funkční **adaptability** pohybového, srdečně-cévního a dýchacího systému; rozvíjení pohybové a prostorové koordinace, rovnovážných postojů; sluchového, zrakového a taktilního vnímání rytmu; orientaci v prostoru; zrakovou lokalizaci; u neuropsychických onemocnění je třeba omezení zvažovat individuálně

Str. 47

*Kapitola: Tělesná výchova*

Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností:

- pobyt ve vodním prostředí, hygiena plavání; **adaptace** na vodní prostředí; hry ve vodě, aquagymnastika, plavání (*podle podmínek školy*)

Str. 87

*Kapitola: Tělesná výchova*

Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností:

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví učí žáky základním poznatkům, které mohou využívat v každodenním životě. Respektuje celistvost osobnosti žáků, rovnoměrně rozvíjí fyzické i psychické schopnosti, pohybové dovednosti i sociální **adaptaci**.

Str. 88

*Kapitola: Pohybová výchova*

Učivo:

- plavání – **adaptace** na vodní prostředí, hry ve vodě; plavání za pomoci různých pomůcek; základní plavecké dovednosti

Str. 89

Kapitola: Rehabilitační tělesná výchova

Učivo:

- plavání – **adaptace** na vodní prostředí, hry ve vodě; plavání za pomoci různých pomůcek

(Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 01.07.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>)

## *Příloha 2*

Výroky týkající se adaptace žáka jako cíle vzdělávání z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

### **RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

#### **ADAPTACE ŽÁKA JAKO CÍL VZDĚLÁVÁNÍ**

Str. 13

##### *Kompetence pracovní*

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, **adaptuje** se na změněné nebo nové pracovní podmínky

Str. 58

##### *Kapitola: Výchova k občanství*

Učivo:

- osobní rozvoj – životní cíle a plány, životní perspektiva, **adaptace** na životní změny, sebezvědomí; význam motivace, aktivity, vůle a osobní kázně při seberozvoji

Str. 97

##### *Kapitola: Tělesná výchova*

Očekávané výstupy – 2. období:

- **adaptuje** se na vodní prostředí, dodržuje hygienu plavání, zvládá v souladu s individuálními předpoklady základní plavecké dovednosti

Str. 98

##### *Kapitola: Tělesná výchova*

Učivo:

- plavání (*základní plavecká výuka*) – hygiena plavání, **adaptace** na vodní prostředí, základní plavecké dovednosti, jeden plavecký způsob (plavecká technika), prvky sebezáchrany a bezpečnosti

Str. 98

##### *Kapitola: Tělesná výchova (Činnosti ovlivňující zdraví)*

- uplatňuje vhodné a bezpečné chování i v méně známém prostředí sportovišť, přírody, silničního provozu; předvídá možná nebezpečí úrazu a **přizpůsobí** jim svou činnost
- vhodně reaguje na informace o znečištění ovzduší a tomu **přizpůsobuje** pohybové aktivity

Str. 99

*Kapitola: Tělesná výchova*

Učivo:

- plavání (*podle podmínek školy – zdokonalovací plavecká výuka, pokud neproběhla základní plavecká výuka, musí předcházet **adaptace** na vodní prostředí a základní plavecké dovednosti*) – další plavecké dovednosti, další plavecký způsob (plavecká technika), dovednosti záchranného a branného plavání, prvky zdravotního plavání a plaveckých sportů, rozvoj plavecké vytrvalosti

Str. 102

Učivo:

- oslabení vnitřních orgánů (B) – oslabení oběhového a dýchacího systému (B1); oslabení endokrinního systému (B2); obezita (B3); ostatní oslabení vnitřních orgánů (B4): (kromě cvičení ze skupiny A) rozvoj hlavních a pomocných dýchacích svalů; hrudní a brániční dýchání při zvýšené zátěži; **adaptace** na zvýšenou zátěž; cvičení koordinace a rovnováhy
- oslabení smyslových a nervových funkcí (C) – oslabení zraku (C1); oslabení sluchu (C2); neuropsychická oslabení (C3): (kromě cvičení ze skupiny A) **adaptace** srdečně-cévního a dýchacího systému; koordinace pohybu; rovnovážné polohy; rozvoj sluchového, zrakového a taktilního vnímání rytmu; cvičení s hudebním doprovodem; orientace v prostoru; zraková lokalizace, rychlost zrakového vnímání

Str. 138

*Kapitola: Mediální výchova*

- na využívání vlastních schopností v týmové práci a dovednosti **přizpůsobit se** potřebám a cílům týmu.
- přispívá ke schopnosti **přizpůsobit** vlastní činnost potřebám a cílům týmu

(RVP ZV 2017.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 01.07.2021].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/41216/>)

*Příloha 3:*

Výroky týkající se adaptace žáka jako cíle vzdělávání z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

## **RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

### **ADAPTACE ŽÁKA JAKO CÍL VZDĚLÁVÁNÍ**

Str. 12

*Sociální a personální kompetence*

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- dítě se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a **přizpůsobuje se jim**

Str. 13

*Činnostní a občanské kompetence*

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a **přizpůsobovat se daným okolnostem**

Str. 16

*Kapitola: Dítě a jeho tělo*

Očekávané výstupy:

- vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a **přizpůsobit** jej podle pokynu

Str. 21

*Kapitola: Sebepojetí, city, vůle*

Očekávané výstupy:

- ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a **přizpůsobovat jim své chování**

Str. 23

*Kapitola: Dítě a ten druhý*

Dílčí vzdělávací cíle:

- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, **přizpůsobivosti** apod.)

Str. 25

*Kapitola: Dítě a společnost*

Dílčí vzdělávací cíle:

- rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně **se přizpůsobovat** společenskému prostředí a zvládat jeho změny

Str. 25

*Vzdělávací nabídka (co učitel nabízí)*

- aktivity vhodné pro přirozenou **adaptaci** dítěte v prostředí mateřské školy

Str. 26

*Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)*

- **adaptovat** se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn (vnímat základní pravidla jednání ve skupině, podílet se na nich a řídit se jimi, podřídit se rozhodnutí skupiny, přizpůsobit se společnému programu, spolupracovat, přijímat autoritu) a spoluvytvářet v tomto společenství prostředí pohody

Str. 28

*Kapitola: Dítě a svět*

Dílčí vzdělávací cíle:

- rozvoj schopnosti **přizpůsobovat se** podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám

Str. 29

*Očekávané výstupy*

- porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé (všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje) a že s těmito změnami je třeba v životě počítat, **přizpůsobovat se** běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole

Str. 32

*Psychosociální podmínky*

- Nově příchozí dítě má možnost postupně **se adaptovat** na nové prostředí i situaci.

Str. 33

*Organizace*

- Při vstupu dítěte do mateřské školy je uplatňován individuálně přizpůsobený **adaptační** režim

Str. 38

*Podmínky vzdělávání dětí od dvou do tří let*

- mateřská škola vytváří podmínky pro **adaptaci** dítěte v souladu s jeho individuálními potřebami.

Str. 46

*Ve vztahu k rodičům učitel mateřské školy*

- umožňuje rodičům aktivně se podílet na **adaptačním** procesu

(RVP PV leden 2018.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 01.07.2021].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>)

#### *Příloha 4:*

První subkategorie adaptace žáka vytvořené z výroků rámcových vzdělávacích programů. Vytvořili jsme tři základní subkategorie.

##### *I. Čemu se dítě přizpůsobuje*

- pravidlům
- pokynům
- prostředí
- podmínkám
- situaci
- okolnostem (běžně proměnlivým)
- společnému programu
- změnám (společenského prostředí, pracovních schopností, životní změny)
- vlastním citům
- vodnímu prostředí

##### *II. Kde se musí přizpůsobovat*

- vnější prostředí
- společenské prostředí
- doma i ve škole

##### *III. Adaptace je popisována jako prosociální dovednost*