

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

VÝUKA DĚTÍ S PAS BĚHEM PANDEMIE COVID-19

SCHOOLING OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Pavla Macečková**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2023

Děkuji Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za odborné vedení práce, lidský přístup a notnou dávku trpělivosti. Dále děkuji své rodině a přátelům, kteří mě na mé studijní cestě podporují. Mé poděkování patří také Mgr. Romaně Straussově, Ph.D. za to, že ve mně probudila zájem o problematiku poruch autistického spektra a předala mi cenné rady a zkušenosti.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Výuka dětí s PAS během pandemie COVID-19“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 30.3.2023

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH		3
ÚVOD		5
TEORETICKÁ ČÁST		6
1 Poruchy autistického spektra		7
1.1 Klasifikace poruch autistického spektra		7
1.2 Projevy poruch autistického spektra.....		9
1.3 Diagnostika.....		12
1.4 Péče o děti s PAS.....		14
2 Vzdělávání dětí s pas		18
2.1 Legislativní ukotvení		19
2.2 Role institucí a pracovníků při vzdělávání dětí s PAS		22
2.3 Podpurná opatření a jiná doporučení v praxi.....		24
2.4 Vzdělávání dětí s PAS v praxi.....		30
2.5 Výuka dětí s PAS během pandemie COVID-19		33
VÝZKUMNÁ ČÁST		36
3 Výzkumný problém, cíle a otázky		37
4 Metodologický rámec výzkumu		40
4.1 Metody získávání dat.....		40
4.2 Zkoumaná populace a výzkumný soubor		42
5 Etická stránka výzkumu		44
6 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT		46
7 Výsledky výzkumu		49
7.1 Kazuistika 1- Jana a Radek.....		49
7.2 Kazuistika 2 – Tereza a Michal		52
7.3 Kazuistika 3 – Lucie a Marek.....		56
7.4 Kazuistika 4 - Jitka a Matyáš.....		59
7.5 Kazuistika 5 - Monika a David.....		62
7.6 Výsledná analýza všech případů		65
7.7 Navrhovaná doporučení.....		70

8	Diskuze	72
9	Závěr.....	76
10	Souhrn	78
	LITERATURA.....	81
	PŘÍLOHY.....	89

ÚVOD

Poruchy autistického spektra (PAS) patří mezi pervazivní neurovývojová onemocnění. Tato diagnóza ovlivní život celé rodiny. Rodiče dětí s PAS se mnohdy potýkají s nepochopením okolí, vyčerpaností a obavami o budoucnost svého dítěte. Naštěstí dnes existuje řada organizací a institucí, které je na jejich cestě mohou podpořit. Vzdělávání dětí s PAS patří mezi velmi diskutované otázky. Novelizace školského zákona rozvířila diskuze mezi rodiči, pedagogickými pracovníky a dalšími odborníky. Vzdělávací proces pro děti s PAS a jejich rodiny přináší spoustu výzev již sám o sobě. Když do něj vstoupila ještě pandemie a přinesla řadu změn, nejistoty a nepředvídatelnosti, musely rodiny s dětmi s PAS čelit dalším překážkám.

Sama se práci s dětmi s PAS věnuji, od začátku pandemie jsem tedy měla informace a postřehy rodičů. Všimla jsem si, že zkušenost každého z nich byla trochu odlišná, byť se v některých tématech potkávali. Rozhodla jsem se do této problematiky více ponořit a přinést informace, které by reflektovaly, co tyto rodiny během pandemie ve školách zažívaly.

Tato práce si klade za cíl, zjistit, jak to děti s PAS a jejich rodiny zvládly, co se dařilo, co by potřebovaly jinak, kdyby se situace někdy opakovala a jak se adaptovali zpět do běžného výukového režimu.

První část práce předkládá základní teoretické poznatky k poruchám autistického spektra. Zabývá se klasifikací, projevy a okrajově také možnostmi podpory rodin s dětmi s PAS. Teoretická část dále popisuje legislativu spojenou se vzděláváním dětí s PAS, podpůrná opatření a praktická doporučení pro jejich vzdělávání. V poslední podkapitole se teoretická část věnuje sumarizaci dosavadních výzkumných poznatků k vzdělávání dětí s autismem během pandemie COVID-19 .

Druhá část této práce popisuje realizaci vlastního kvalitativního výzkumu a jeho výsledky. Následně se věnuje srovnání mých zjištění s výsledky jiných studií o této problematice. Pod kapitolou diskuze jsou zahrnuty také limity výzkumu. Následně je předkládán závěr práce a souhrn.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

První kapitola této práce se zabývá teoretickým ukotvením problematiky poruch autistického spektra. Poruchy autistického spektra budou v textu dále také označovány zkratkou PAS.

Poruchy autistického spektra řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy. Slovo pervazivní můžeme přeložit jako všepronikající a v souvislosti s poruchami autistického spektra poukazuje na to, že v jejich důsledku bývá postiženo více oblastí vývoje (Thorová, 2016). Zasažené oblasti a konkrétní projevy PAS budou v první kapitole dále popsány.

Příčiny vzniku PAS zatím nejsou přesně známe. Odborníci hovoří o multifaktoriálním vlivu. Poukazují na genetiku a další neurobiologické faktory, svou roli dle nich mohou sehrávat také jiné vlivy. Důležitým faktem je, že autismus není způsoben špatnou výchovou, jak bylo kdysi mylně uváděno (Říhová, 2011).

Statistiky říkají, že autismem trpí 1,5-2% dětské populace. U dospělých je PAS diagnostikováno v 1% případů (NAUTIS, 2023).

K poruchám autistického spektra bývají nezdědka přidruženy také jiné diagnózy. Může se jednat například o poruchu intelektu, ADHD, epilepsii, OCD, ... (Thorová, 2016).

Kapitola nejprve klasifikuje PAS a zařazuje je do systému MKN, zároveň vysvětluje změnu, která nastává s vydáním MKN 11. Dále shrnuje dosavadní poznatky k projevům autismu, vychází přitom mimo jiné z tzv. „diagnostické triády.“ Další podkapitoly se zabývají diagnostikou a také možnostmi péče o děti s PAS.

1.1 Klasifikace poruch autistického spektra

Tato práce hovoří o diagnózách poruch autistického spektra v kontextu Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN). Dětem všech respondentů z praktické části byly poruchy autistického spektra diagnostikovány v době platnosti 10. revize MKN, proto si ji tedy v této podkapitole rozebereme a rozdíl, který přináší MKN 11 zmírníme pouze v jejím závěru.

Autismus je v MKN-10 vymezený v kategorii „pervazivní vývojové poruchy.“ Popis nemoci se opírá o kvalitativní narušení ve 3 oblastech. Jedná se o reciproční sociální interakci, o komunikaci a také o charakteristické stereotypní chování, zájmy a činnosti. (MKN-10) V konkrétním výčtu pervazivních vývojových poruch najdeme dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jinou dětskou dezintegrační poruchu, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní poruchy a pervazivní vývojovou poruchu NS (World Health Organization, 2006).

- Pro diagnózu dětský autismus je charakteristická odchylka nebo narušení vývoje, které se projeví do 3 let věku dítěte, dále také narušení ve všech 3 výše popsaných oblastech. Typicky se s dětským autismem pojí také další přidružené symptomy, kterými mohou být poruchy spánku, zvláštnosti v jídlu a další (World Health Organization, 2006).
- Atypický autismus se odlišuje věkem manifestace projevů. Ty se obvykle objeví až po završení 3 let věku dítěte. Charakteristické pro tuto diagnózu je také to, že se symptomy neobjevují ve všech 3 diagnostických oblastech (World Health Organization, 2006).
- Rettův syndrom byl dosud zpozorován vždy pouze u dívek. Zpočátku probíhá vývoj normálně nicméně, v období mezi 7.-24. měsícem nastoupí regres, dítě ztrácí schopnost řeči, přítomné jsou značné motorické obtíže, ve výsledku také obvykle těžká mentální retardace (World Health Organization, 2006).
- Jiná dětská dezintegrační porucha bývá typická normálním vývojem a následnou ztrátou získaných dovedností v různých oblastech, mezi které patří právě také komunikace a sociální interakce podobně jako u autismu. Typické jsou také stereotypní pohyby (World Health Organization, 2006).
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby je diagnózou, která označuje skupinu dětí s těžkou mentální retardací, které mají silné projevy hyperaktivity a k tomu stereotypní chování. Specifická je také reakce těchto dětí na medikaci, kdy se po podání stimulancií jejich stav nezlepšuje (World Health Organization, 2006).

- Aspergerův syndrom se rovněž manifestuje podobně jako autismus. U této diagnózy však na rozdíl od autismu nedochází k narušení vývoje řeči a kognitivních schopností. Typické jsou motorické obtíže a v časně dospělosti se mohou objevovat také psychotické epizody (World Health Organization, 2006).

MKN 11 přinese v oblasti diagnostiky autismu změny. Poruchy autistického spektra budou spadat do neurovývojových poruch, označeny jsou souhrnně jako „porucha autistického spektra.“ Znamená to mimo jiné to, že se nadále nebude diagnosticky rozlišovat dětský autismus a Aspergerův syndrom, u poruch autistického spektra se bude při diagnostice dále brát v potaz, zda a případně do jaké míry je přítomno narušení intelektu a narušení řeči (World Health Organization, 2022).

1.2 Projevy poruch autistického spektra

Psychiatřka Lorna Wingová definovala tzv. „diagnostickou triádu“ oblastí, které bývají zasaženy u osob trpících poruchami autistického spektra. Jedná se o oblast komunikace, sociální interakce a o oblast představitosti, jejíž zasažení se projeví repetitivním chováním a omezenými zájmy (Wing, 1989).

Deficit v oblasti komunikace může mít u dětí s autismem různou podobu, narušení se může týkat verbální i neverbální složky a potíže se mohou projevit jak při porozumění, tak při vyjadřování (Thorová, 2016).

Pokud dítě s autismem mluví, mohou být jeho odpovědi často, nedostatečné, jednoslovné nebo naopak až přehnané, plné velkého množství slov a vět, které však nejsou použity efektivně. Dítě má také potíže se správným užitím zájmen, často o sobě hovoří ve 3. osobě. Vyjadřování dítěte s PAS bývá také často neadekvátní tomu, s kým a v jaké situaci hovoří. Řeč dětí s PAS mnohdy obsahuje stereotypie, echolálie, chyby při používání „ano“ a „ne.“ Osoby s autismem, mívají tendenci vše chápat doslovně, mívají potíže s abstraktními pojmy a mnohdy nerozumí ironii (Říhová, 2011). Mohou tedy být schopné produkovat řeč, ale navzdory tomu selhávají ve funkční komunikaci a porozumění.

Lidé s autismem mají potíže vyjádřit své potřeby a přání, říct si o pomoc, či navázat kontakt způsobem, který je adekvátní jejich věku a je v souladu se společenskými normami (Straussová & Knotková, 2011). Právě nemožnost správně vyjádřit a komunikovat své potřeby vede k problémovému chování, agresivitě u dětí s PAS (Čadilová et al., 2007).

Deficit v neverbální komunikaci se u dětí s PAS rovněž manifestuje v různém kvalitativním i kvantitativním rozsahu. Jedním z klíčových znaků bývá oční kontakt. Jak uvádí Vágnerová (2005), zdravé dítě během druhého měsíce svého života (kolem 5.-6. týdne) začíná navazovat oční kontakt s osobou, která se na ně dívá, věnuje se mu. Dítě pohledem do očí druhého dává najevo, že jej vnímá, je tedy jeho komunikačním partnerem. Oční kontakt je také předpokladem pro sdílenou záměrnou pozornost dítěte, která má pak vliv na osvojování si slovní zásoby (Vitásková & Kytarová, 2017). Děti s autismem mívají potíže při navazování očního kontaktu, jejich pohled může působit, jakoby se dívaly skrz druhého člověka nebo může být naopak příliš ulpívavý (Říhová, 2011). Právě tyto odchylky v navazování a používání očního kontaktu mohou být brzkým ukazatelem toho, že dítě trpí PAS (Barbaro & Dissanayake, 2013).

V raném věku bývají děti s autismem tišší, méně si broukají, obtížně napodobují slova či zvuky (Richman, 2008). Od útlého věku můžeme pozorovat nedostatky v mimice. Lidé s autismem často nerozumí emocionálním výrazům obličeje, mají problém se zapojováním mimiky a gest k vyjadřování emocí. Nápadné bývá také nerespektování proxemické vzdálenosti, bývají ke svému komunikačnímu partnerovi neadekvátně blízko nebo naopak daleko (Říhová, 2011). Zaměříme-li se na neverbální složku řeči u dětí s PAS, zjistíme, že hovoří často velmi monotónně a bez intonace (Richman, 2008).

Potíže v oblasti komunikace mnohdy způsobují řadu komplikací při vzdělávání dětí s PAS. Problémy s porozuměním nebo produkcí řeči, nápadná intonace, echolálie odrážejí vrstevníky od kontaktu s žákem s PAS. Neschopnost vyjádřit své potřeby znesnadňuje pedagogům adekvátně dítě podpořit a zajistit jeho komfort. Přetlaky a afekty způsobené nepochopením taktéž znesnadňují vyučovací hodiny a školní interakce v nich i mimo ně (Žampachová & Čadilová, 2020).

Deficity v sociální interakci u osob s PAS se úzce pojí a prolínají s těmi komunikačními. Straussová a Knotková (2011) uvádí, že právě potíže v oblasti sociální interakce jsou hlavní překážkou funkční komunikace, protože dítě s autismem nechápe, že by mu komunikace s druhými mohla být přínosná. Mnohdy také neví, jakým způsobem a koho požádat o to, co by potřebovalo.

Odchylky v sociální interakci lze pozorovat už v raném věku dětí s autismem, kdy pro rodiče může být alarmující, že jim jejich dítě neukazuje na okolní předměty a lidi, nesdílí s nimi (Šporclová, 2018).

(Thorová, 2016) uvádí, že sociální dovednosti se u osob s PAS vyvíjejí později nebo nejsou osvojeny vůbec. Děti s autismem mají potíže navázat a udržovat vztahy s druhými. Každé dítě s PAS je jiné, některé děti se snaží vyhnout jakémukoliv kontaktu s lidmi kolem nich, jiné jej naopak velmi proaktivně vyhledávají, ale bohužel jej nedokáží navázat adekvátně (dle sociálních norem). Mohou vrstevníky odradit tím, že jsou příliš blízko, příliš kontaktní, hlasití nebo naopak daleko, ...

Nedostatky v oblasti sociální interakce se mohou ve školním prostředí projevit tak, že si dítě obtížně hledá kamarády a vychází s vrstevníky (skrz vyhýbání se nebo naopak přílišnou urputnost či neobratnost při navazování kontaktů), nerozumí některým sociálně aplikovaným principům a pravidlům, které se během hodin i o přestávkách dodržují (Žampachová & Čadilová, 2020).

Chování osob s autismem v sociálních situacích můžeme různě kategorizovat, nicméně ze zkušeností vyplývá, že většina z nich o kontakt s druhými stojí, ale odrazují je od něj právě obtíže s iniciací a udržováním (Thorová, 2016).

Třetí oblastí diagnostické triády, ve které se u osob s autismem objevují obtíže, je oblast představivosti. To se projeví například při hře. U dětí s autismem se často neobjeví spontánní imitace, nenapodobují tedy samy od sebe při hrách situace z okolního života. Často s hračkami pouze manipulují, baví je sledovat jak se točí kola u autíčka, ale nerozvinou s ním herní scénáře, nevnímají, že by autíčko mohlo symbolizovat skutečné auto. Jejich typickou formou hry může být také řazení předmětů (Straussová & Knotková, 2011).

Nepochopení herních scénářů a strategií často komplikuje dítěti začlenění také do školního kolektivu. Ať už se jedná o symbolickou hru či hru vyžadující znalost strategie a pravidel, pro žáka s PAS bývají obtížné a mnohdy těžko pochopitelné. Navíc soutěživost a potíže s tím unést prohru dítě také mnohdy dostávají do nepříjemných situací (Žampachová & Čadilová, 2020).

V oblasti chování můžeme pozorovat, že aktivity dětí s PAS bývají stereotypní a úzce zaměřené. Mívají také specifickou motoriku (stereotypní pohyby, třepání rukama, zvláštní polohy rukou a prstů, chůze po špičkách), obtížně se adaptují na změny (Říhová & kol., 2011).

Dalšími projevy, které u osob s PAS můžeme pozorovat jsou například sensorická přecitlivělost, potíže se spánkem, s jídlem, neklid a podrážděnost (Šporclová, 2018).

Spousta senzorických podnětů obsahuje také školní prostředí. Hluk, osvětlení, spousta pachů mohou pro dítě s PAS představovat velký diskomfort (Žampachová & Čadilová, 2020).

Důležité je také podotknout, že děti s autismem selhávají v „teorii mysli.“ V důsledku toho je pro ně obtížně zorientovat se v citovém a myšlenkových pochodech druhých, odhadovat jejich záměry (Thorová, 2016).

1.3 Diagnostika

Diagnostika poruch autistického spektra bývá komplikována faktem, že se jejich klinický obraz v průběhu času mění. Jak se dítě vyvíjí, některé příznaky se horší a zviditelňují a u jiných může zase docházet k výraznému zlepšení (Thorová, 2016).

Při diagnostice je důležité vnímat celkový kontext. Je dobré propojovat pozorování dítěte, rozhovory s rodiči a anamnestické údaje, doplnit je dalšími psychodiagnostickými metodami a nástroji a brát přitom v potaz limity těchto jednotlivých nástrojů (Hrdlička & Komárek, 2014).

První projevy autismu lze pozorovat již v raném věku dítěte. Rodiče či jiné osoby, které jsou s dítětem v kontaktu si mohou povšimnout různých zvláštností a odchylek, které jsou pro ně znepokojující. Často postřehnou například problémy v oblasti řeči, nižší zájem o sociální interakci a sdílení radosti, také úzký repertoár činností, nerozvíjející se hru a fixaci na konkrétní předměty a mechanické činnosti (Thorová, 2016).

Ačkoliv můžeme projevy autismu mnohdy pozorovat už velmi brzy, nejčastěji bývá diagnóza přidělena až po 4. roce života dítěte (Beranová & Hrdlička, 2012). Časná diagnostika bývá přitom velmi důležitá a stanovení efektivní rané intervence může značně ovlivnit prognózu a další vývoj dítěte (Pastieriková, 2013). K časnému záchytu PAS přispěla významnou měrou také změna 317/2016 Sb. ve vyhlášce 70/2012 Sb. o preventivních prohlídkách, která s účinností od 17.10.2016 ukládá pediatrům povinnost provést preventivní vyšetření dětí ve věku 18 měsíců, v rámci kterého administrují metodu M-CHAT. V případě pozitivního nálezu je toto vyšetření znovu zopakováno po 6 měsících, pediatr v případě positivity odesílá rodiče s dětmi za dalšími specialisty, kterými jsou například psychiatr, psycholog, neurolog.

Co se psychodiagnostických nástrojů týče, využívány bývají screeningové nástroje, mezi které patří například CARS, DACH, CAST, mezi nejspolehlivější standardizované

metody patří ADI-R a ADOS. V rámci diagnostiky se také při psychologickém vyšetření určuje intelekt, vhodná jsou také neurologická vyšetření, genetická vyšetření případně vyšetření metabolických poruch (Žampachová & Čadilová, 2015). V následujících odstavcích jsou jednotlivé významné metody blíže popsány.

M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) je screeningovým nástrojem, jehož autorkou je Dr. Diana Robins. Tento nástroj původně vychází ze screeningu CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) od autora Sachy Barona Cohena. M-CHAT obsahuje 23 otázek, na které se odpovídá ANO-NE a které jsou pokládány prostřednictvím screeningového nástroje pečujícími osobám dětí ve věku 18 měsíců. Položky obsahují například dotazy mapující počínající sociální interakci (zjišťují, zda dítě jeví zájem o druhé, zda sdílí, ukazuje, ...), mapují vývoj hry (imitace, používání hraček, ...) a komunikace (reakce na oslovení, ...), ale obsahují také otázky na senzoricou přecitlivělost (Robins et al., 2001). Dumont-Mathieu a Fein, (2005) hovoří o M-CHAT jako o nástroji s velkým potenciálem na poli časně detekce PAS a uvádí, že má potenciál fungovat napříč kontinenty a kulturami, pokud se věnuje dostatečná pozornost překladům a kulturním odlišnostem.

CARS (Childhood Autism Rating Scale) je posuzovací stupnice, kterou vytvořili už v roce 1988 autoři Schopler a Reichler. Nástroj obsahuje 15 položek, odpovědi uvádí respondent na stupnici od 1 do 4 podle intenzity a četnosti daného projevu. Administrace obvykle trvá kolem hodiny a navzdory tomu, že se jeví jako nenáročná je důležité, aby byla vyhodnocována odborníkem s klinickými zkušenostmi (Hrdlička & Komárek, 2014). V současné době se hodně využívá druhá edice této metody, CARS-2 (Gharamaleki et al., 2022).

M-DACH (Dětské Autistické Chování) je českým screeningovým nástrojem, který původně vytvořila PhDr. Kateřina Thorová v roce 2003 a následně jej v roce 2015 zrevidovala a upravila Mgr. Veronika Šporclová, PhD. Metoda obsahuje 74 položek zaměřených na oblast sociální interakce, komunikace, emotivitu, hru a další. Odpovídají rodiče dětí (Šporclová, 2016).

CAST (Childhood Autism Spectrum Test) známý také jako (Childhood Asperger Syndrome Test) je 37 položková metoda obsahující otázky na oblasti sociální interakce, iniciací a průběh komunikace, pestrost/omezenost a repetitivnost zájmů (Williams et al.,

2008). Na otázky se odpovídá Ano/Ne. Tato metoda obvykle zabere 5-10 minut je vhodná pro děti ve věku 4-11 let (Soleimani et al., 2014).

ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised) je metoda, která je koncipována jako polostrukturovaný rozhovor s rodiči nebo jinými pečujícími osobami u dětí od 2 let. Obsahuje 111 otázek a jeho administrace tak trvá i 2-3 hodiny. Položky jsou následně skórovány administrátorem na základě informací, které pečující osoby poskytnou (Le Couteur et al., 2007).

ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule – Second Edition) je polostrukturovaným metodu, která se opírá o pozorování a interakci mezi dítětem a administrátorem. Během procesu, který trvá obvykle 45-60 minut se je dítě pozorováno při různých aktivitách a hře. Administrátor následně skóruje pozorované chování. K administraci je zapotřebí důkladného školení a tréninku (Lord et al., 2012).

1.4 Péče o děti s PAS

Rodiče dětí s PAS mívají po přidělení diagnózy spoustu otázek a potřebují cenné rady odborníka. V České republice existují různé sociální služby a organizace, které se podporou těchto rodin zabývají.

Jednou ze služeb, které nabízejí podporu celé rodině je raná péče. Ta dochází přímo do domácností rodin a pracuje tak s dítětem a rodinou v přirozeném prostředí. Raná péče provází rodiny při procesu vyrovnávání se s diagnózou dítěte, poskytuje cenné informace o tom, jak pracovat s dítětem, aby se dále rozvíjelo, a pomáhá rodině se zorientovat v problematice a zvládat potíže, které se s postižením dítěte pojí (Říhová, 2011). Raná péče je ukotvená také legislativně, v zákoně č. 108/2006 Sb. „O sociálních službách.“, ve kterém je popisována jako „... *terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby...*“

Poté, co dítě dovrší 7 let věku, může následně využívat Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, které jsou rovněž zakotveny v zákoně 108/2006 Sb. Náplň jejich práce je v zásadě obdobná, ale není zde věkový limit 7 let dítěte, navíc se dle legislativy tato

služba vztahuje na všechny děti, na které dopadá krizová sociální situace, při jejímž řešení se rodiče neobejdou bez podpory.

Speciálně pedagogické centrum je školským poradenským zařízením, které přímo spolupracuje se školami, kdy rodičům dětí s PAS může poskytnout poradenství a podporu při inkluzi žáka a stanovovat míru podpůrných opatření při vzdělávání dítěte. Centra však nemohou přidělit diagnózu (Bazalová, 2017).

Rodiči oblíbená a často vyhledávaná organizace je NAUTIS, z.ú. (Národní ústav pro autismus). Jedná se o neziskovou organizaci, která nabízí komplexní péči o osoby s autismem a všechny, kdo jsou s nimi v kontaktu (rodina, vrstevníci, učitelé, lékaři a jiní odborníci). Mezi nabízené služby patří různé terapeutické a intervenční programy, raná péče, odlehčovací služby, odborné poradenství a speciálně pedagogické centrum, dále také zřizovaná školka a chráněné bydlení. Organizace se proaktivně zabývá také vzděláváním rodičů a odborníků (NAUTIS, 2023).

Další neziskovou organizací, která nabízí podporu jak rodinám s dětmi s PAS a dospělé osoby s PAS, tak specialistům, kteří s nimi pracují je Za sklem o.s. Ve výčtu svých služeb zmiňují Sociálně aktivizační služby, Sociální rehabilitaci a Odborné sociální poradenství. Pořádají také odborná školení, na kterých vzdělávají sociální pracovníky, asistenty pedagoga a další pracovníky, kteří jsou při práci v kontaktu s osobami s PAS. Za sklem má pobočky v Praze, Brně, Olomouci a Zlíně (ZA SKLEM o.s., nedat..). (www.zasklem.com)

C.T.A. (Centrum Terapie Autismu) se zaměřuje na terapeutickou práci s dětmi s PAS. Mezi nabízené služby patří terapie batolat (také dětí, které ještě diagnózu nemají, ale existuje na ní podezření, projevy) terapie dětí od 3 let, rodinné terapie, ergoterapie, klinická logopedie (Centrum Terapie Autismu, 2023).

Výše zmíněné služby a organizace patří mezi ty hojně využívané, nicméně se nejedná o kompletní výčet. Ze školských poradenských zařízení můžeme zmínit také pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), při finanční podpoře sehrává velkou roli posudková komise a skvělou rodinnou oporou je také řada dobrovolnických organizací, v rámci kterých dobrovolníci tráví volný čas s dětmi s PAS a organizují pro ně různé zájmové aktivity. Obrovskou úlevu pro rodiny s dětmi s PAS představují také organizace zajišťující služby osobní asistence a home sharing.

Existují různé přístupy a metody, které se aplikují při práci s dětmi s PAS. Na rodiče tak čeká mnohdy nelehký úkol, zvolit tu, která bude jim a jejich dítěti nejlépe vyhovovat. Následující odstavce popisují přístupy, se kterými se můžeme setkat na území ČR a které jsou volbou rodičů dětí s PAS.

ABA (Aplikovaná behaviorální analýza) je přístupem, který je založený na vědecky podložených principech učení, při kterých můžeme u dětí budovat a zpevňovat žádoucí chování. Obvykle se jedná o chování, které osobě s PAS usnadní každodenní život.

Průběh práce s osobou s autismem je bedlivě zaznamenáván a sledován. Na základě průběžného hodnocení jsou nastavovány další kroky (Kearney, 2015).

Son-rise je terapeutický program z USA, který se opírá o připojení se k dítěti, kterého docílíme tak, že dítě zrcadlíme (jeho pohyby a činnosti) a vnímáme. Terapeutický proces je členěn do třech fází. První je, již výše zmíněná, akceptace dítěte. V druhé fázi se terapeut snaží nabídnout dítěti motivačně-terapeutickou zkušenost a v rámci třetí fáze probíhá vzdělávací program. Terapie probíhá ve speciálně upravených místnostech. Nevýhodou je časová i finanční náročnost terapie (Bazalová, 2017).

Velmi využívanou metodou je Strukturované učení, jehož východiskem je TEACCH program a Loovasova intervenční terapie (Čadilová & Žampachová, 2008). Na základě aktuálního stavu dítěte a jeho vývojového profilu je dítěti s PAS sestaven individuální plán, v rámci kterého se pomocí strukturovaných úkolů, správně zvolené motivace a vizualizace, která dítěti usnadňuje chápání a udržení informací, pracuje na zvolených cílech (Šporclová, 2018).

O.T.A. (Open Therapy of Autism) je relativně novou terapeutickou metodou, která vznikla v České republice a aplikuje se v Centrech Terapie Autismu a na dalších pracovištích v naší zemi. Terapie se opírá o teorie attachmentu, stimulace zrcadlových neuronů a přejímá také principy VTI (Video-trénink interakcí). Metoda klade důraz na dodržování postupného vývoje a absolvování všech vývojových milníků (Straussová, 2018).

Terapie pevným objetím jen, jak již název napovídá přístupem, v rámci kterého se aplikuje pevné objímání dítěte a to v době jeho afektu. Propagátorkou této metody je u nás Jiřina Prekopová. Metoda po své propagaci u nás rozpoutala diskuse mezi rodiči i odborníky a mnoho z nich na ni pohlíží velmi kriticky a distancuje se od ní (Bazalová, 2017). Cílem terapie má být emocionální konfrontace, přijetí a zároveň snižování

agresivity, vzájemná empatie a obnovení lásky mezi dítětem a pečující osobou (Prekopová, 2009).

Mimo terapií a nácviků je dětem s PAS často indikována také farmakoterapie, která pomáhá se zvládnutím některých symptomů, dále také logopedie, ergoterapie, arteterapie, fyzioterapie či sensorická integrace (Říhová, 2011).

2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS

Vzdělávání sehrává v životě dítěte s PAS velmi významnou roli. Zajišťuje kontakt s vrstevníky i širším okolím, umožňuje mu se dále rozvíjet, naplňovat svůj potenciál a poznávat svět. Schopler et al. (2011) připomínají fakt, že vzdělávání ve školských zařízeních bohužel nebylo vždy samozřejmostí pro děti s PAS. Autoři dodávají, že děti s PAS mohly dříve navštěvovat pouze pár soukromých škol, které byly navíc velmi drahé. Dnes je naštěstí situace jiná a všechny děti s PAS mohou lépe naplňovat svůj vzdělávací potenciál.

Projevy PAS a jejich intenzita sice do značné míry ovlivňují celý proces vzdělávání žáků s tímto handicapem. Existují však metodické příručky a praktické příklady toho, jak lze s žáky s PAS pracovat. Tato podpora je pro děti s PAS ve vzdělávacím procesu velmi důležitá (Žampachová & Čadilová, 2020). Značná část této kapitoly se proto zabývá podpůrnými opatřeními a významu jednotlivých institucí a klíčových pracovníků ve vzdělávacím procesu dětí s PAS.

V reakci na tlak mezinárodních a národních institucí, ale také s ohledem na legitimní potřeby a požadavky dnešní společnosti, proběhla v České republice novelizace školského zákona, která přinesla významné změny zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Obecně lze říct, že se trend vzdělávání posouvá směrem k inkluzi (Pivarč, 2020). Tato kapitola nabídne stručný přehled legislativních změn, které se v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami realizovaly.

A jaký je vlastně rozdíl mezi integrací a inkluzí? Tannenbergerová (2016) říká, že inkluzivní vzdělávání je procesem, který má všem dětem poskytnout možnost docházet do běžné ZŠ a to ideálně v jejich nejbližším okolí. Dle autorky se k potřebám a vlastnostem každého žáka při inkluzivní výuce přistupuje individuálně a s respektem, orientace však zůstává na vytvoření funkčního celku a systému, ze kterého budou všichni dále čerpat. Ve stejné publikaci Tannenbergerová uvádí, že integraci vnímá spíše jako mechanismus či stav a soubor opatření, která se mají vykonat, aby byl jedinec přijat a začleněn do třídního

kolektivu. V druhé kapitole této práce budou rovněž předloženy poznatky o tom, jak tedy v současné době vzdělávání dětí s PAS v praxi probíhá.

2.1 Legislativní ukotvení

1.9.2016 vzešel v účinnost zákon č. 82/2015 Sb., který upravoval zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále nazýván také jako školský zákon). Dalším podstatným dokumentem je vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Značnými změnami si prošel i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Pivarč, 2020).

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se tedy mohou inkluzivně vzdělávat i na běžných základních školách s možností různých podpůrných opatření. Co se dětí s PAS týče, v běžných ZŠ se většinou inkluzivně vzdělávají především děti s Aspergerovým syndromem, bez poruchy intelektu (Bazalová, 2017).

Novelizace školského zákona byla předmětem kritiky ředitelů škol, pedagogických pracovníků ale také rodičů dětí s PAS. Ve spoustě případech však byly důsledky této změny nebo samotný zákon špatně interpretován. Vznikly tak různé mýty. Jedním z nich je například časté tvrzení, že novelizace zákona vede ke zrušení ZŠ speciálních. K ničemu takovému ale nedochází (Kendíková, 2018).

V souvislosti s úpravami podmínek a „speciálními školami“ se často skloňuje v aktuálním znění § 16 odst. 9 zákona 561/2004 Sb. Tento paragraf říká: *„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. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka,*

doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.“ Jak je tedy z přímo citovaného zákona patrné, možnost vzdělávat se ve „speciálních školách“ stále zůstává.

Vyhláška 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných vymezuje pět stupňů podpůrných opatření. Přílohy vyhlášky pak jasněji vymezují rozsah opatření na jednotlivých stupních a také finanční náročnost jednotlivých kompenzačních pomůcek a jiných podpůrných opatření a materiálů.

Opatření prvního stupně zahrnují pouze minimální úpravy organizace, metod a hodnocení při výuce. Podpůrná opatření 2.-5. stupně už jsou rozsáhlejší a jsou přiděleny na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ). Stupně podpůrných opatření jsou pak vymezeny následovně:

- Opatření prvního stupně: kompenzují spíše obtíže mírného charakteru. Jedná se například o pomalejší tempo, menší nedostatky při čtení a psaní. Je kladen důraz na individuální přístup a zohlednění ve výuce, ale zároveň na začlenění žáka do kolektivu, jeho motivaci, sebehodnocení, nabídku mimoškolních aktivit. Postupy jsou sestavovány, pravidelně konzultovány a aktualizovány pedagogickými pracovníky školy ve spolupráci se školským poradenským pracovníkem (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).
- Opatření druhého stupně: bývají často doporučována žákům s aktuálně komplikovaným zdravotním stavem, žákům z jiných socioekonomických či kulturních podmínek, žákům s mírným oslabením sluchu, zraku a mimo jiné právě také žákům s PAS, u kterých se vyskytují pouze mírné obtíže. Od toho to stupně dále doporučuje opatření ŠPZ a existuje u nich normovaná finanční náročnost. Při výuce je zohledněn kognitivní či jiný deficit, který se u žáka vyskytuje, sestavován je také individuální vzdělávací plán (dále IVP), zařazen je předmět speciálně pedagogické péče (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).
- Opatření třetího stupně: obsahují významné úpravy v metodách i výstupech výuky, přisuzuje se žákům, jejichž sociokulturní prostředí těžce dopadá na jejich vzdělávání, žákům, u kterých jsou značně postiženy dorozumívací schopnosti, také často žákům s PAS či žákům s těžkým sluchovým či zrakovým postižením. Žáci s tímto stupněm opatření již vyžadují péči

speciálně pedagogického pracovníka, vhodná je také spolupráce s dalšími odborníky, kteří se specializují na problematiku žákova handicapu (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

- Opatření čtvrtého stupně: jsou určena např.: žákům se středně těžkým mentálním postižením, s PAS, s těžkým tělesným postižením, kromě doporučení ŠPZ se opírají také o posouzení vzdělávacích potřeb na základě diagnostiky dalších odborníků (lékaře, psychologa apod.) nebo o posouzení efektivity dosavadních opatření nižšího stupně. V IVP jsou opět předměty speciálně pedagogické péče, které jsou vytvořeny na základě individuálních potřeb a potenciálu žáka s handicapem (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).
- Opatření pátého stupně: spočívají v nejvyšší možné míře úpravy metod, prostředí a organizace výuky, vzdělávání probíhá s podporou asistenta pedagoga a dalších odborníků či podporujících osob. Speciální pedagogové při tomto vzdělávání sehrávají klíčovou roli, obvykle výuku vedou nebo je s nimi intenzivně spolupracováno (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Školský zákon definuje v § 41 také možnost vzdělávat žáky doma. Žádost o domácí vzdělávání podává zákonný zástupce řediteli ZŠ. Ten vyhoví v případě, že žádost obsahuje všechny náležitosti a jsou splněny specifické podmínky. Pro domácí vzdělávání musí být vždy doloženy závažné důvody. Školský zákon dále říká, že žáka může vzdělávat pouze osoba se SŠ vzděláním zakončeným maturitou, pokud se jedná o vzdělávání druhého stupně ZŠ, musí mít vzdělávající osoba vysokoškolský titul. Žádost o domácí vzdělávání obsahuje mimo jiné období, po které má být výuka doma realizována, důvody, skutečnosti, které mohou do výuky žáka zasáhnout, popis prostředí a zázemí, které je pro vzdělávání vybudováno, seznam učebnic, materiálů a pomůcek, kterých bude při vyučování využíváno a vyjádření ŠPZ. Kendíková a Vosmik (2016) uvádí, že u dětí se závažnými potížemi je domácí vzdělávání vítané. Jednou jeho velkou nevýhodou je ale fakt, že žáci přichází o kontakt s vrstevníky a možnost rozvíjet sociální interakce.

2.2 Role institucí a pracovníků při vzdělávání dětí s PAS

Do procesu vzdělávání dětí s PAS vstupuje mnoho subjektů. Jedná se o školy, školská poradenská zařízení, pedagogické pracovníky, jiné odborníky, ale také o neziskové organizace poskytující dítěti a jeho rodině podporu a v neposlední řadě o rodiče žáka a o žáka samotného. Roli některých institucí a pracovníků si v této podkapitole představíme.

Při vzdělávání dítěte s PAS sehraje klíčovou roli asistent pedagoga. Ten pro dítě představuje nejen průvodce a navigátora vzdělávacím procesem, ale mnohdy také přítele, na kterého se žák může obrátit i s mimoškolními problémy a otázkami (Čadilová & Žampachová, 2021a). Asistenti pedagoga usnadňují žákům s PAS komunikaci s učiteli i spolužáky a neustále vyhodnocuje aktuální situaci žáka a upravuje podle toho žákovu výuku. Mnohdy správně pozná, kdy je dítě v tenzi a potřebuje podporu, ať už ve formě pauzy, nebo v podobě pomoci zvládnout danou situaci či se v ní zorientovat (Šporclová, 2018). Mimo komunikaci ve školním prostředí pomáhají asistenti pedagoga také zprostředkovávat komunikaci mezi zákonnými zástupci žáka a školským zařízením. Asistenti pedagoga jsou zaměstnanci škol či školských zařízení, v daném zařízení jejich funkci zřizují ředitelé, pracují však pod vedením učitelů (Kendíková, 2017). V rámci škol hlavního vzdělávacího proudu jsou asistenti pedagoga financováni z prostředků na podpůrná opatření a o jejich přidělení rozhoduje ŠPZ. Na Základních školách speciálních má asistent pedagoga stabilní pozici stejně jako učitelé, není dotován z financí pro podpůrná opatření a o jeho působení nerozhoduje ŠPZ (Němec, 2021).

A kdy má dítě nárok na asistenta pedagoga? Z legislativy (zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 27/2016 Sb.) vyplývá, že na asistenta pedagoga mají nárok žáci, kterým jsou přisouzena podpůrná opatření od 3. stupně výše. Tyto zákony dále upřesňují, že rozlišujeme dvě úrovně asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga vyšší úrovně se věnují odbornější práci a musí mít dokončené, alespoň středoškolské vzdělání s maturitou a k tomu nějakou pedagogickou přípravu (vystudovaný obor či kvalifikační kurz), asistenti pedagoga nižší úrovně z logiky věci pomáhají s méně odbornými činnostmi, postačí, když mají ukončené základní vzdělání a doplní si pedagogické znalosti kvalifikačním kurzem. Vzdělávat se ovšem nadále mají i během svého působení v profesní praxi (Němec, 2021).

V některých případech lze při vzdělávání dětí s PAS využít také druhého pedagoga ve třídě. To může značně zefektivnit výuku. Oba pedagogové spolu při výuce spolupracují

dle různých schémat. Mohou si třídu dělit, jeden může být vedoucím a druhý pracovat s jednotlivci či skupinkami, apod. Autoři zdůrazňují, že pro efektivitu tohoto podpůrného opatření je důležité, aby spolu oba pedagogové profesně i osobnostně souzněli a dobře spolupracovali (Baslerová et al., 2020). Neméně důležité je také to, aby se pedagogičtí pracovníci orientovali v problematice vzdělávání dětí s PAS, znali metody a principy, kterými je vhodné se při výuce řídit (Žampachová & Čadilová, 2020).

Baslerová et al. (2020) se zabývají také rolí školního speciálního pedagoga. Ta je legislativně ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Speciální pedagog může dle autorů značně přispět ranému rozpoznání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a stanovit postupy, díky kterým budou tito žáci plně naplňovat svůj vzdělávací potenciál. Tito pracovníci nemohou, dle výše uvedené legislativy, stanovovat doporučení v rozsahu 2.-5. stupně, ale komunikují a úzce spolupracují se školským poradenským zařízením. Tato skutečnost dle Kendíkové (2017) značně ulehčuje práci a mírní zátěž pedagogicko-psychologickým poradnám a speciálně pedagogickým centřům. Autorka také zmiňuje, že školní speciální pedagog je pro školu výhodný nejen díky diagnostickým a metodickým kompetencím, ale také díky intervenčním a koordinačním činnostem, které vykonává.

Velmi podstatnou úlohu ve vzdělávacím procesu dětí s PAS sehrávají také samotní učitelé. Šporclová (2018) uvádí, že postoj učitelů ke vzdělávání těchto žáků a jejich vůle spolupracovat s rodiči, se školskými poradenskými zařízeními a dalšími odborníky jsou základem úspěchu. Autorka dále vysvětluje, že pokud je pedagog negativistický a odmítá jít žákovi naproti a adekvátně zohlednit jeho handicap, dochází k přetížení žáka. Ten si v takovém nastavení zažívá neustálá selhání a prohlubuje svůj odpor ke škole. Peters a Potměšil (2015) připomínají, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se hodně odvíjí také od postoje a ochoty ředitelů školských zařízení. Šporclová (2018) také hovoří o tom, že v ZŠ speciálních je důležité, aby pedagogové uměli přistupovat k žákům individuálně a prováděli plánované aktivity důsledně. Vosmik a Bělohávková (2010) zdůrazňují, že pro úspěšné vzdělávání žáka s PAS je důležité, aby se pedagogové orientovali v problematice PAS a byli edukováni o tom, jak s dítětem správně pracovat. Bittmannová a Bittmann (2017) podotýkají, že práce pedagoga s třídním kolektivem, ve kterém se nachází také žák s PAS, může ulehčit jeho adaptaci a předcházet vzniku šikany.

Pro dítě s PAS může být ve školských zařízeních velkou oporou také školní psycholog, který může mimo jiné svou vzdělávací činností zlepšit kompetence ostatních pracovníků. Dále také výchovný poradce, který v některých školách dokonce vede asistenty pedagoga a metodik prevence, který pomáhá předcházet sociálně patologickým jevům a spolu utváří školní vzdělávací program (Kendíková, 2017).

Speciálně pedagogické centrum (SPC) je školské poradenské zařízení, které mimo jiné stanovuje stupeň podpůrných opatření, jenž náleží danému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (Šporclová, 2018). SPC dále poskytuje poradenskou, psychologickou a speciálně pedagogickou podporu rodinám s dětmi s postižením. Zaměřuje se především na žáky, kteří navštěvují běžné ZŠ a školská zařízení (Lechta, 2010).

Pedagogicko-psychologická poradna se také podílí na vytváření doporučení pro jednotlivé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Baslerová et al., 2020). Její činnost je však více diagnostická, zaměřuje se na zjištění příčin různých poruch učení, chování a dalších potíží, které žáka dále ovlivňují při vzdělávacím procesu a při následném profesním uplatnění (Lechta, 2010).

2.3 Podpůrná opatření a jiná doporučení v praxi

Při vzdělávání žáků s PAS jsou využívány různé metody a podpůrná opatření, která vycházejí z legislativního ukotvení a doporučení ŠPZ, především však ze specifických potřeb žáka. Zkušenosti odborníci na problematiku PAS dále vzdělávají pracovníky škol i rodiče žáků a učí je, jak s dítětem s PAS během vyučování pracovat. Některá doporučení, příklady dobré praxe a faktory, které jsou klíčové pro úspěšné vzdělávání dětí s PAS, budou popsány v této podkapitole.

Jedním z podpůrných opatření je individuální vzdělávací plán (IVP). Ten se dle vyhlášky 27/2016 Sb. sestavuje žákům s podpůrnými opatřeními 2.-5. stupně. IVP je dokument, který obsahuje způsoby naplnění vzdělávacích potřeb žáka. Obsahuje údaje o žákovi o pracovnících, kteří se budou na jeho vzdělávání podílet – včetně jména pracovníka ŠPZ, se kterým je vzdělávání dítěte konzultováno. Dále IVP obsahuje také konkrétní úpravy výuky, využívané metody, úpravy výstupů a hodnocení. Podnět k jeho vytvoření dává zákonný zástupce, vydává jej škola (Kendíková, 2018). IVP se vytváří na

základě doporučení ŠPZ, které se mnohdy konkrétně zaměřuje na práci s dětmi s PAS (Žampachová & Čadilová, 2020).

IVP se má opírat o pedagogickou diagnostiku a využít její závěry při stanovení priorit vzdělávání. Důležité je stanovit cíle a kroky vedoucí k jejich dosažení tak, aby žáci s PAS do nejvyšší možné míry rozvíjeli své kompetence a získávali dovednosti, které jim budou užitečné pro další život mimo školu (Čadilová & Žampachová, 2021b).

Je důležité mít na paměti, že IVP není neměnným dokumentem. Naopak, obměňuje se a upravuje na základě průběžných hodnocení, konzultací a vývoje žáka. Většina žáků s PAS využívá při vzdělávání personální podporu, taktéž je u většiny těchto žáků nutné upravit organizaci a obsah výuky (Žampachová & Čadilová, 2020). Při sestavování IVP pro děti s PAS se zohledňuje také fakt, že jejich vývoj bývá mnohdy nerovnoměrný. U jednoho dítěte můžeme pozorovat hluboké deficity v jedné oblasti a zároveň průměrné až nadprůměrné výsledky v oblasti jiné. Symptomatika PAS navíc není charakteristická pouze opožděním a deficitem, ale také zvláštnostmi v chování, se kterými je třeba pracovat (Čadilová & Žampachová, 2021b).

Mimo běžné ZŠ (tedy v zařízeních provozovaných v souladu s § 16 odst. 9 školského zákona) se IVP využívá méně. Tato zařízení totiž často vzdělávají žáky dle rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ speciální, pro specifické cílové skupiny, včetně žáků s PAS, mají již mnohdy k dispozici své školní vzdělávací programy (Žampachová & Čadilová, 2020).

Kvalitně vypracovaný vzdělávací plán však bohužel není samozřejmostí. Slade et al. (2018) zjistili, že 61% rodičů dětí s PAS z jejich výzkumu je nespokojeno alespoň s jednou doménou IEP (individualized education program, americká obdoba IVP). Ruble a kol. (2010) ve své studii analyzovali 35 IEP žáků s PAS z 35 různých tříd. Došli k závěru, že každý ze studovaných IEP obsahoval nedostatky a jejich kvalita byla obecně mizerná. IEP často postrádaly jakoukoliv práci s motivací žáka, konkrétní specifikace cílů, způsob hodnocení a měření cílů a v neposlední řadě podněty rodičů. Evangelista (2019) ve své disertační práci potvrzuje, že spolupráce s rodiči dětí s PAS a zahrnutí jejich podnětů do IEP neprobíhá tak, jak by měla a je pro rodiče značně frustrující. Alsaggaf (2020) dochází ve své studii k závěru, že je zapotřebí, aby byli rodiče dětí s PAS i širší veřejnost o procesu sestavování IVP lépe informováni. V kontextu českého vzdělávání se na důležitost zapojení rodičů do tvorby IVP odkazují Čadilová a Žampachová (2021b), které zdůrazňují,

že spolupráce rodičů je při tvorbě IVP klíčová. Autorky dodávají, že zákonní zástupci mohou poskytnout cenné informace, které pracovníkům škol pomohou řešit různé situace. Stejně jako Alsaggaf (2020) poukazují také čeští odborníci na nedostatečnou informovanost zákonných zástupců o procesu tvorby IVP. Kendíková a Vosmik (2016) totiž uvádí, že se v praxi setkávali s žáky, kteří navzdory odbornému posudku, nemají sestavený doporučený IVP. Zákonní zástupci žáka s PAS o jeho vytvoření totiž nepožádali ředitele školy.

Plán pedagogické podpory je dokument, který škola vypracovává pro žáky, kteří mají první stupeň podpůrných opatření. Není tedy třeba doporučení ŠPZ. Legislativně je toto podpůrné opatření zakotveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. a mělo by obsahovat důvody pro vytvoření tohoto plánu, potřeby žáka, vzdělávací cíle a kroky vedoucí k jejich dosažení. Také tento plán se postupně reviduje a upravuje. Pokud se však ukáže, že jsou opatření neefektivní či nedostatečná, je zákonným zástupcům doporučeno obrátit se na ŠPZ (Kendíková, 2018). U žáků s PAS se obvykle toto podpůrné opatření neaplikuje (Žampachová & Čadilová, 2020).

IVP i plán pedagogické podpory mají v rámci příloh ve vyhlášce 27/2016 Sb. svůj vzor. Vzory mají přispět tomu, aby všechny tyto dokumenty napříč ČR obsahovaly stejné náležitosti a neopomíjely klíčové oblasti (Kendíková & Vosmik, 2016).

Podpůrná opatření spočívají také v úpravách metod výuky. Jak bylo popsáno již v předchozí kapitole, existují různé přístupy a metody, kterými se při práci s dětmi s PAS můžeme řídit. To se vztahuje také na práci ve školním prostředí.

Spousta příruček zaměřených na vzdělávání dětí s PAS se opírá o principy a postupy strukturovaného učení. To bylo krátce popsáno v první kapitole. Ve školní praxi může být u dítěte s PAS aplikováno jednak během samotných vyučovacích hodin, ale také o přestávkách, při nácviku sebeobsluhy a hygieny a obecně při úpravě prostředí a organizaci času (Čadilová & Žampachová, 2008). Principy strukturovaného učení lze použít nejen na běžných ZŠ, ale také na ZŠ speciálních. Tento přístup lze totiž značně přizpůsobit individuálním potřebám žáka. Individualizace je totiž jedním z hlavních principů tohoto přístupu. Metoda je tedy vhodná také pro ty se sníženou úrovní intelektu. Další výhodou je, že používané materiály a pomůcky nejsou finančně náročné (Tuckermann et al., 2014).

Jednou doménou strukturovaného učení je strukturalizace prostoru. Ta může žákovi pomoc chápat, kam dané předměty patří, poznat prostor vyhrazený pro konkrétní činnosti a osoby a usnadnit orientaci v prostoru (Tuckermann et al., 2014). Strukturalizace prostoru žákovi jasně odpoví na to, kde má požadovanou aktivitu a zbaví ho tak frustrace a nejistoty. V případě že se prostředí z různých důvodů změní, může strukturalizace přispět k lepší adaptaci žáka na tyto změny a k větší samostatnosti (Čadilová & Žampachová, 2008). Ve školní praxi lze využít třeba značek, piktogramů, označujících například místo pro žakovu tašku či pro školní pomůcky, využít lze strukturalizaci prostoru také pro označení míst, kde má žák čekat, vyhraničení pracovní plochy (Tuckermann et al., 2014).

Vzhledem k tomu, že je pro dítě s PAS obtížné orientovat se v čase, je pro něj důležitá také strukturalizace času. Právě struktura času, vědomí, že daná aktivita skončí a přehled o tom, co bude následovat po ní, může dítěti dodat pocit bezpečí a eliminovat afekty (Straussová & Knotková, 2011). Strukturalizaci času můžeme realizovat pomocí denního režimu. Jedná se o posloupnost aktivit, které žák během dne vykonává. Při jejich tvorbě se přihlíží k úrovni porozumění dítěte s PAS a také další symptomatice. Může mít podobu lišty čtené shora dolů nebo zleva doprava, na které jsou piktogramy znázorňující jednotlivé aktivity, které žák postupně bere a přináší na místo, kde je činnost vykonávána a následně po jejím dokončení piktogram odkládá na určené místo (Čadilová & Žampachová, 2008). U dětí s dobrým abstraktním myšlením a dalšími dobře rozvinutými schopnostmi lze použít i pokročilejší typ vizuální podpory, jakým je například psaný rozvrh či diář (Adamus, 2014). Ve škole mohou být takto znázorněny třeba jednotlivé vyučovací předměty a pauzy mezi nimi (Tuckermann et al., 2014). Denní režimy jsou evidence-based pomůckou, jejíž využívání je efektivní a může prokazatelně pomoci dětem s PAS přecházet mezi jednotlivými činnostmi. Denní režimy navíc rozvíjí pracovní chování žáků s PAS a usnadňují jim zvládat komplexní úkoly (Banda et al., 2009). Straussová a Knotková (2011) dále zmiňují používání vizuálních režimů či postupného odnímání žetonů pro znázornění počtu úkolů, které má ještě dítě zvládnout, než bude hotovo. Autorky dále dodávají, že ke znázornění a ohraničení času se v praxi používají také kuchyňské minutky, papírové hodiny nebo se aktivity může pojít s dobou přehrávání nějaké konkrétní písničky.

Žákům s PAS při vzdělávání pomáhá také struktura úkolů a vizualizace při jejich plnění. Důležité je vhodně zvolit materiál pro práci, ale také instrukce, které pro vypracování úkolu žák obdrží (Tuckermann et al., 2014). Z instrukcí by mělo být jasné, co,

jak a s čím bude žák dělat a jaké trvání úkol bude mít. Při práci můžeme pokyny strukturovat tak, aby při plnění postupně ubývaly zleva doprava či shora dolů (Adamus, 2014). Důležité je, aby dítě jasně poznalo, kdy je úkol splněn a práce hotova. Strukturalizace úkolů je kromě počátku a konce spočívá také v jasném rozpracování jednotlivých kroků práce. To dětem s PAS umožňuje zvládat komplexnější aktivity o více krocích. S postupným opakováním a při zlepšení lze počet kroků redukovat. Struktura procesu se hojně využívá také při nácviku sebeobslužných dovedností (Sroková & Olšáková, 2004). Straussová a Roščířová (2012) vytvořily Obrazový postup základních činností sebeobsluhy, kde jsou názorně rozkresleny hygienické postupy, oblékání a další sebeobslužné dovednosti. Autorky také ještě spolu s Monikou Knotkovou a Ivanou Mátlovou vydaly pod nakladatelstvím APLA Obrazkový slovník sociálních situací pro děti s poruchou autistického spektra. V něm jsou rozkresleny různé sociální situace (ve školce, škole, na hřišti, ...), ve kterých se dítě může ocitnout a názorně jsou představeny různé reakce (vhodné i nevhodné) a jejich důsledky.

Velký důraz je kladen také na motivaci. Je důležité zjistit, co je pro dítě skutečnou odměnou, a motivovat jej při učení. Dítě si svou odměnu za práci může také volit, například prostřednictvím piktogramů. Oddálit odměnu lze pomocí motivačních tabulek a žetonového systému, kde dítě nejprve sbírá žetony za plněnou práci/ pozitivní chování a za daný počet žetonů pak obdrží konečnou odměnu (Straussová & Knotková, 2011).

Pavliščíková (2019) ve svém výzkumu dochází k závěru, že strukturované učení je pro pedagogy v ČR velmi užitečnou a využívanou metodou.

Dalším přístupem, který se při práci s dětmi s PAS hojně využívá také na školách je Aplikovaná behaviorální analýza (ABA). Ta byla rovněž velmi stručně popsána v předchozí kapitole.

ABA se opírá o evidence-based principy učení, které mohou vést, mimo jiné, k modifikaci chování. V praxi může ABA velmi dobře fungovat například při eliminaci tzv. problémového chování. ABA v tomto případě využívá posilování. Je-li vhodné a požadované chování posilováno, je větší pravděpodobnost, že jej dítě udělá znovu a naopak, pokud přestaneme posilovat chování nevhodné, bude se jeho frekvence snižovat (Johnson, 2020).

ABA se opírá také o model A-B-C (Antecedents = antecedenty; Behaviour = chování; Consequences = důsledky) (Kearney, 2015). K A-B-C modelu se vztahuje také

další nástroj ABA přístupu, kterým je učení postupnými kroky (Discrete trial training – DTT). V rámci DTT jsou učené dovednosti rozkládané na menší jednotky, které lze postupně učit. Při učení má každá z fází pevně vymezený start a konec. Proces začíná pobídkou, pokynem (antecedentem), dítě na něj nějakým způsobem zareaguje (chování), toto chování pak vyústí v důsledky, v závislosti na chování může být dítě odměněno, chování se posilovat či nikoliv (Johnson, 2020).

Jedním z hojně používaných principů ABA je Bezchybné učení. Jedná se o programové nastavení, v rámci kterého si žák v maximální míře zažívá úspěch. Během osvojování nových dovedností se v rámci této výukové metody klade důraz na to, aby se předcházelo chybám, dítě s PAS se díky tomu vyhýbá demotivující frustraci z neúspěchu (Kearney, 2015).

Při učení žáků s PAS jsou v rámci ABA přístupu používány tzv. prompty. Prompty představují určitou dopomoc, nápovědu, názornou instrukci, gesto či asistenci při plnění úkolu. Prompty dává učitel (ABA analytik, technik, rodič, ten, kdo žáka vede) žákovi a předchází tak tomu, aby žák chyboval. Jakmile se žák zlepšuje, jsou prompty oslabovány a nakonec žák pracuje bez nich. Za splnění úkolu bez promptu je ocenění žáka větší, než když žák úkol splní s promptem. Díky tomu se podporuje samostatnost žáka a předchází se jeho závislosti na promptech (Ghezzi, 2007).

ABA přístup je samozřejmě mnohem komplexnější a obsahuje spoustu dalších postupů, principů a nástrojů, které umožňují žákům s PAS rozvoj ve všech oblastech.

Při vzdělávání dětí s PAS se mnohdy používají také systémy alternativní či augmentativní komunikace. Jedním z nich je VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém). Ten vychází ze zahraniční obdoby PECS (Picture Exchange Communication System) (Jarolímová, 2021). V rámci tohoto systému žáci vyměňují obrázek (piktogram) za konkrétní předmět se svým komunikačním partnerem, od kterého pak danou věc skutečně obdrží (Kouřil, 2021). Předměty jsou voleny tak, ať jsou pro daného žáka motivační a aby o ně měl zájem a chtěl si o ně touto cestou říkat. Piktogramy lze skládat do komunikační knihy a postupně skládat věty, kterými žák pomocí piktogramů vyjádří své potřeby (Jarolímová, 2021).

Další využívaná podpůrná opatření spočívají například v úpravě hodnocení žáka a to úpravou výstupů za jednotlivé známky či použitím slovního hodnocení, dále také úprava organizace výuky, učení předmětů speciálně pedagogické péče, různé pedagogické

intervence, uzpůsobení forem komunikace, speciální pomůcky (Žampachová & Čadilová, 2020).

2.4 Vzdělávání dětí s PAS v praxi

Se vzděláváním žáků s PAS se pojí mnoho fenoménů. Podpůrná opatření a role pracovníků nejsou jedinými tématy, se kterými se rodiče těchto dětí setkávají. Následující odstavce popisují některé situace, v nichž se účastníci vzdělávání dětí s PAS ocitají a některé potíže, které musí řešit. Teoretické informace budou prokládány výzkumy, které dále přiblíží, jak situace vypadá v praxi.

Před vstupem do školy je pro spoustu rodičů žáků s PAS otázkou, zda dát dítě do běžné ZŠ, či jej vzdělávat ve speciální škole, třídě, ... Při vzdělávání žáků s PAS je důležité pamatovat na to, že inkluzivní vzdělávání v ZŠ hlavního proudu nemusí být vždy nejlepší volbou. Kendíková (2018) připomíná, že výše popsaná novelizace školského zákona nemá vést k tomu, že bude dítě s PAS za každou cenu vzděláváno v běžné ZŠ. Zdůrazňuje, že je důležité pečlivě zhodnotit všechny aspekty žákova hendikepu a možností, které ve vzdělávání má. Autorka dále vyzdvihuje roli ŠPZ a hlavě stanovisko zákonných zástupců žáka s PAS. Bazalová (2017) uvádí, že mezi rozhodující faktory nepatří pouze intelekt, ale také adaptabilita žáka, symptomy PAS a spousta dalších okolností (včetně toho, jaká je nabídka škol v okolí, možnosti rodičů, ...) Ačkoliv se žáci v běžné ZŠ mohou přiblížit adaptaci do běžného života ve společnosti a zároveň motivovat své k okolí k toleranci a spolupráci, speciální školství dle Bazalové nabízí neméně kvalitní vzdělávání založené na létech praxe. Autorka si také pochvaluje, že jsou speciální školy plně kvalifikovaných pracovníků s patřičnými znalostmi.

Také Kendíková a Vosmik (2016) apelují na to, že ačkoliv mají zákonní zástupci rozhodující slovo při volbě vzdělávání, není dobré za každou cenu prosazovat docházku do běžné ZŠ. Autoři dále vysvětlují, že inkluzivní prostředí se do Česka bude dostávat postupně, navíc některým dětem by vzdělávání v běžné ZŠ mohlo dokonce uškodit.

Statistiky ukazují, že od novelizace školského zákona vzrůstá počet dětí s PAS vzdělávaných v běžných ZŠ, některé pro ně zřizují také speciální třídy. Většina žáků s PAS je v ČR dle analýzy vzdělávána v běžných ZŠ (KPMG Česká republika, 2019).

K tomu, co by mělo dítě s autismem zvládat pro to, aby byla šance na úspěšné vzdělávání na běžné ZŠ vyšší, se vyjadřuje Thorová (2016). Ta uvádí, že inkluze je

vhodnější pro děti, které se v raném věku alespoň do malé míry spolupracovat s druhými, mají vybudovanou určitou frustrační toleranci, netrpí těžkou hyperaktivitou a neobjevuje se u nich závažné problémové chování.

Pelcová (2021) ve své práci zjišťuje postoje pedagogických pracovníků jedné ZŠ, ve které probíhá inkluzivní vzdělávání žáka s PAS a mimo jiné se táže také na předpoklady pro inkluzivní vzdělávání. Oslovení pedagogičtí pracovníci autorce sdělují, že je dle jejich názoru podstatné, aby se dítě v inkluzivním vzdělávání zvládlo přizpůsobit nastavenému režimu a pravidlům školy. Pro inkluzi je dle nich klíčové také to, aby se žák zvládal do určité míry sžít s kolektivem a především, aby bylo rozhodnutí o inkluzi učiněno po pečlivém zvážení obtíží a specifických charakteristik každého žáka. Pelcová v této práci dochází na základě těchto rozhovorů také ke zjištění, že dalším předpokladem úspěšné inkluze je nastavení školy, konkrétně přijetí žáka pedagogem a také přítomnost schopného asistenta pedagoga.

Naopak z výzkumu Vackové (2020) vyplynulo, že pedagogové a asistenti pedagoga, které oslovila mají k inkluzivnímu vzdělávání spíše negativní postoj a udávají, že děti měli potíže se začlenit do kolektivu.

Kvalitativní výzkum Hranáčové (2022) se zaměřoval na srovnání vzdělávání dětí s PAS na běžných ZŠ a na ZŠ speciálních. Mezi respondenty byli rodiče a žáci s PAS, kteří nejprve docházeli na běžnou ZŠ a poté přestoupili na ZŠ speciální. Rodiče těchto žáků uváděli, že jim přestup na ZŠ speciální přinesl velkou úlevu. Pochvalovali si zejména přístup a vzdělání pedagogického personálu a dále také praktičnost a užitečnost vyučovaných dovedností na ZŠ speciální. Žáci jsou dle vlastních výpovědí i výpovědí rodičů na ZŠ speciální spokojenější, nejsou tolik unavení, lépe snáší výuku také skrz nižší počet žáků a méně hluku. Hranáčová v této práci také oslovuje pedagogy běžných a speciálních ZŠ a z výpovědí pedagožky běžné ZŠ zjišťuje, že vzdělávání dítěte s PAS je pro ni náročné, vyžaduje delší přípravu a přináší stres z možného příchodu problémových situací. Pedagožka běžné ZŠ v tomto výzkumu také potvrzuje, že netušila, jak s dítětem s PAS pracovat.

Gavaldá a Qinyi (2012) ve své přehledové studii zkoumají faktory ovlivňující inkluzi dětí s PAS. Dochází k závěru, že pro úspěšné vzdělávání těchto žáků v běžných ZŠ je klíčových hned několik faktorů. Jedním z nich jsou intelektové schopnosti dítěte, dalším

přístup učitele a nastavení školy. Inkluzi dle výzkumu dále napomáhá angažovanost rodičů, časnost a intenzita pedagogické intervence a speciální vzdělávání pedagogů.

Klíčové se pro úspěšné vzdělávání dětí s PAS jeví také to, jakým způsobem funguje spolupráce a komunikace mezi rodiči žáka, asistenty pedagoga a pedagogy. Čadilová a Žampachová (2021a) uvádí, že na této spolupráci stojí úspěch vzdělávání žáka s PAS. Syriopoulou-Delli et al. (2016) svým výzkumem tuto informaci potvrzují.

Toto tvrzení ve svém výše zmiňovaném výzkumu dokazuje také Pelcová (2021), která přičítá úspěchy vzdělávání žáka s PAS na jí sledované škole právě souhře a komunikaci pedagogických pracovníků a rodičů žáka. Dobrou praxí se v jejím výzkumu zdá být předávání informací o žákovi prostřednictvím deníčku a také komunikací ráno při předávání žáka.

Děti s PAS se ve školním prostředí bohužel často setkávají s nepochopením a bývají šikanovány. Obecně lze říct, že šikaně dětí s PAS nahrává jejich odlišnost od vrstevníků. Kvůli deficitům v oblasti sociální interakce mnohdy žáci s PAS nenavazují kontakt s vrstevníky, pokud ano, tak často neadekvátním způsobem. Deficity v oblasti komunikace zabraňují dětem s PAS vést běžné rozhovory se svými spolužáky. Žáci s PAS mohou také nepřiměřeně reagovat a to na různé emočně nabitě situace nebo také na některé smyslové podněty, vůči kterým mohou být hypersenzitivní. Všechny tyto faktory nepopíratelně přispívají šikaně žáků s PAS (Bittmannová & Bittmann, 2016).

Když už k šikaně dojde, žáci s PAS se s problémem mnohdy nikomu nesvěří, často spíše mlčky trpí. Tito žáci také mnohdy nemají potřebnou komunikační zdatnost pro to, aby zvládly svou situaci srozumitelně a věrohodně popsat (Pešek, 2017).

Mamas et al. (2021) ve své přehledové studii dochází k závěru, že začlenění žáka s PAS do třídního kolektivu na běžných ZŠ probíhá hůře u žáků na druhém stupni. Autoři však dodávají, že ačkoliv je toto pro středí pro žáky s PAS výzvou, mohou v něm učinit velké pokroky a rozvinout své sociální dovednosti. Autoři také zdůrazňují, že pedagogické programy, intervence a opatření pro podporu inkluzivního vzdělávání mají pozitivní výsledky a mohou tak značně ovlivnit zkušenost žáka s PAS na dané škole.

Pelcová (2021) ve svém již zmiňovaném výzkumu uvádí, že u žáka, jehož vzdělávání zkoumala docházelo právě pokrokům v sociální oblasti, především ke zlepšení schopnosti žáka s PAS navazovat a udržovat vztahy se spolužáky.

Britská studie, která se zaměřovala na přechod žáků s PAS z prvního stupně na druhý stupeň v prostředí běžných ZŠ, však ke stejnému závěru nedošla. Její autoři totiž došli k závěru, že se šikana žáků s PAS v třídním kolektivu s přechodem na druhý stupeň zmírnila. (Mandy et al., 2016).

Jedním ze způsobů, jak šikaně u dětí s PAS předcházet je práce na jejich sociálních dovednostech. To lze učinit prostřednictvím nácviků sociálních dovedností, nácviku asertivního chování (včetně říkání „NE“) a také besedami a prací s třídním kolektivem (Bittmannová & Bittmann, 2016).

Ve své publikaci hovoří rovněž autoři Bittmannová a Bittmann (2017) o práci s třídním kolektivem prostřednictvím besed. Ti poukazují na fakt, že NAUTIS realizuje besedy pro spolužáky dětí s autismem. Autoři dále popisují strukturu, zásady a průběh besed a sdílí odkazy na další užitečné materiály pro práci s třídou, ve které se nachází děti s PAS.

Jednoduchou a srozumitelnou formou hovoří o autismu také kniha Každý jsme jiný od Fiony Bleach (2011). Ta je sice primárně určena sourozencům dětí s PAS, lze jí ale dobře využít také pro zodpovězení otázek a vysvětlení potíží spolužákům dítěte s PAS.

2.5 Výuka dětí s PAS během pandemie COVID-19

Pandemie COVID ovlivnila život každého z nás. Hygienická opatření a izolace tak ovlivnila životy také rodin s dětmi s PAS. Vzdělávání během této pandemie probíhalo mnohdy distančně, později pak v omezeném režimu.

Školy byly poprvé uzavřeny 11. března roku 2020. První rozvolnění a úpravy přicházely v květnu téhož roku. Nicméně s dalšími vlnami COVID-19 se výuka opět omezovala a školy znovu uzavíraly, případně fungovaly na principu rotační výuky, v rámci, které se žáci ve škole během dne střídali v menších skupinách. Zpátky do běžného režimu se výuka vrátila až v květnu roku 2021. Na základní školy speciální se vztahovaly výjimky, mohly zůstat otevřené déle, nicméně do tohoto rozhodnutí také vstupovali zřizovatelé těchto institucí a spousta z nich se zavřela také, výuky probíhala doma individuálně (MŠMT, 2021).

Netesalová (2021) ve svém kvalitativním výzkumu dochází k závěru, že vzdělávání dětí s PAS během pandemie COVID-19 bylo velmi náročné. Matky dětí s PAS v jejím výzkumu poukazyvaly na to, že se změnila intenzita výuky dětí, probíhala nahodileji, méně

často, jinak organizovaně. Respondentky také udávaly, že se necítily kvalifikované pro to, aby výuku dítěte vedly a scházela jim opora podpůrných služeb, které v důsledku pandemie fungovaly pouze prostřednictvím online/telefonických konzultací.

Hanzlíková (2022) ve své práci realizuje rozhovory se 3 matkami dětí s PAS. Dvě z nich, které mají dítě v ZŠ speciální uvádí, že nahradit plně školní vzdělávání pro ně bylo až nemožné. Obě matky pracovaly s materiály a doporučeními, které zaslala škola. Online výuky pro ně však vzhledem k potížím jejich dětí nebyl možná. Také tyto respondentky uvedly, že domácí výuka změnila jejich režim, jedna respondentka uvedla, že její dítě nebylo na práci doma zvyklé, protože domov pro dítě představoval prostor pro odpočinek a volnočasové aktivity. Třetí respondentka, kterou Hanzlíková oslovila, má dítě s Aspergerovým syndromem vzdělávané na běžné ZŠ. Toto dítě se zapojovalo do online výuky spolu s ostatními spolužáky, mělo delší čas pro odevzdání a zaslání úkolů a výuku doma naopak uvítalo, protože bylo ve svém prostředí.

Skalová (2021) zkoumala individualizovanou podporu žáků s PAS ve školách. Jejimi respondenty byli asistenti pedagoga a pedagogové na ZŠ speciálních i běžných a rodiče dětí s PAS. Nejčastější podpora spočívala v úpravě metod, nejvíce bylo zastoupeno strukturované učení. Autorka dochází ke zjištění, že během pandemie COVID-19 byla individualizovaná podpora značně omezená a klíčová byla spolupráce a častý kontakt rodičů s pedagogickými pracovníky.

Nováková (2022) zkoumala vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami během covidové pandemie. Mezi respondenty byla také matka dítěte s Aspergerovým syndromem. Ta při domácí výuce preferovala zadané úkoly, protože se jim se žákem mohla věnovat individuálně v době, kdy měla čas. Vzhledem k jiným povinnostem mu totiž nemohla během dopoledne vždy poskytnout potřebnou asistenci při online výuce. Tato respondentka v rozhovoru pro výzkum Novákové také uvedla, že její syn ocenil strukturu, kterou poskytovaly úkoly zaslané na e-mail. Respondentka podotkla, že u žáka se v důsledku distanční výuky značně oslabily sociální dovednosti a motivace interagovat s vrstevníky.

Pandemie nezkomplikovala pouze vzdělávání samotné. Doubravová (2022) ve své práci zjišťuje, že u 85% dětí s PAS z jejího výzkumu došlo ke zhoršení projevů PAS. U dětí se dle tohoto výzkumu zhoršila hyperaktivita, schopnost spolupráce, agrese, letargie, odtažitost, stereotypní chování a rituály, sebepoškozování.

Distanční výuka a její další omezení se ovšem týkaly také zahraničních škol. Judeid (2022) ve své americké studii zkoumal spokojenost rodičů dětí s PAS s výukou během pandemie. Došel k závěru, že spokojenost rodičů s výukou dětí s PAS signifikantně klesla během distančního vzdělávání oproti vzdělávání před pandemií. Rodiče dětí s PAS v rámci této studie PAS také uváděli, že během distančního vzdělávání signifikantně pokleslo také zapojení jejich dětí do interakcí se spolužáky a učiteli.

Musa et al. (2021) ve svém článku potvrzují, že přechod dětí s PAS do prostředí domácího učení je velmi náročný. Dodávají, že celou situaci komplikuje nepředvídatelnost a nejistota, na kterou děti s PAS špatně reagují. Autoři zdůraznili, že pro minimalizaci potíží a kompenzaci ztrát je důležité, aby spolu rodiče, učitelé a poskytovatelé další péče komunikovali a dali dohromady program, který bude odpovídat potřebám dítěte a minimalizovat negativní dopady pandemie.

Simpson a Adams (2022) se také zabírali vzděláváním dětí s PAS během covidu a to konkrétně na území Austrálie. Dle jejich výsledků uvádělo 48% respondentů, že pandemie měla na vzdělávání pouze negativní dopad, 26% respondentů naopak vnímalo pouze pozitivní důsledky, 12% spatřovalo obojí a 9% nezaznamenalo žádné výrazné změny. Respondenti pozitivně hodnotili školy, které s nimi udržovaly komunikaci, nabízely podporu a měli pravidelná online setkání s rodiči dětí s PAS. Tyto faktory dle této studie přispívaly úspěšnému domácímu vzdělávání během pandemie. Tento výzkum mapoval také návrat dětí s PAS zpět do prezenční výuky po skončení restrikcí. 74% respondentů uvedlo, že jejich děti měly s návratem do škol problém. 2 Respondenti si díky pandemii uvědomili, že jim jejich škola úplně nevyhovuje a přeli do školy jiné. Zbylí respondenti udávali, že s návratem problém nebyl, zmiňovali, že jejich děti školu milují.

Majoko a Dudu (2022) mapovali strategie vzdělávání dětí s PAS během covidu v rodinách v Zimbabwe. Zjistili, že v tamějších rodinách se do vzdělávání dítěte s PAS zapojovali všichni členové rodiny. Respondenti zmiňovali, že pro děti s PAS byla situace matoucí, občas bylo zapotřebí jim ukázat, připomenout, že je vše skutečně zavřené. Někteří rodiče mezi respondenty ocenili to, že během pandemie doma naučili děti praktickým dovednostem, které jim budou v životě užitečné. Klíčová byla opět spolupráce a komunikace rodičů s učiteli a poskytovateli další péče.

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY

Výzkumná část mé práce se zaměřuje na zkušenost rodičů dětí s PAS se vzděláváním na ZŠ během pandemie COVID-19. Ta byla velmi specifickou situací, zároveň od jejího skončení ještě neuběhla tak dlouhá doba. Proto doposud nebylo téma zcela vyčerpáno a některé okolnosti zůstávají dosud nezjištěny. Rozhodla jsem se tedy na tento fenomén zaměřit a s pomocí rozhovorů s rodiči dětí s PAS celou situaci podrobněji popsat.

V teoretické části bylo uvedeno, že adaptace na změny bývá pro děti s PAS náročnou (Říhová, 2011). Pandemie právě spoustu změn přinesla. Dané změny se dotkly také výuky. Netesalová (2021) ve svém výzkumu přichází k závěru, že výuka během pandemie byla skutečně obtížnou. Hanzlíková (2022) ve své studii zjišťuje, že pro některé děti s PAS bylo náročné učit se doma, protože tam nemají zažitou práci. Dle jejího kvalitativního výzkumu probíhala výuka velmi nahodile, v různých intervalech a délkách. Zahraniční studie také potvrzují, že se výuka dětí s PAS během pandemie neobešla bez komplikací. Ve studii Simpsona a Adamse (2022) hodnotí covidovou výuku pouze negativně celých 48% respondentů.

Studií ovšem stále není dostatek a některá témata nebyla pořádně zmapována. V rámci procesu vzdělávání dětí s PAS mě tedy zajímá, jaké dopady mělo vzdělávání v období pandemie na rodiny s dětmi s PAS, co zažívali rodiče, jak se k situaci stavěly školy, a jaké strategie a metody byly pro vzdělávání těchto žáků voleny. Stejně tak mě zajímá, jak se děti zvládly zpět vrátit do školy, znovu začlenit do běžné výuky.

Cílem práce je tedy popsat, jakým způsobem probíhalo vzdělávání dětí s PAS během pandemie COVID-19 na ZŠ, dále uvést příklady dobré praxe, toho, co se dařilo, zároveň zjistit, v čem respondenti vnímali potíže, nedostatky a komplikace a nakonec přiblížit, jak se dětem s PAS dařilo vrátit zpět do běžné výuky po skončení pandemie.

Na základě těchto cílů tedy byly stanoveny čtyři výzkumné otázky (VO), které jsou jejich odrazem.

- **VO 1: Jakým způsobem probíhalo vzdělávání dětí s PAS během pandemie COVID-19 na ZŠ?**

Zde mě zajímalo, jakým způsobem bylo dítě během pandemie vzděláváno, kdo učení realizoval, jak vypadal „školní den,“ jaké materiály a pomůcky byly využívány, jak na to žák i ostatní členové rodiny reagovali, jak probíhala komunikace se školou a jak škola pracovala s rodiči a žákem během distanční výuky. Pro doplnění a možnost srovnání mě zajímala také situace ve vzdělávání žáka před pandemií.

- **VO 2: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 dařilo?**

V rámci této výzkumné otázky zjišťuji, zda je něco, co respondenti hodnotili kladně, pokud ano, tak o co se jedná. Sbíráám příklady dobré praxe z oblasti činností školy a spolupráce s ní, ale také z toho, co vymysleli sami rodiče, případně děti. Co jim pomohlo, co se podařilo překonat či vyřešit a jakým způsobem.

- **VO 3: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 nedařilo, co by rodiče a děti potřebovali jinak?**

Tato výzkumná otázka mapuje případné překážky, komplikace a potíže, na které respondenti během vzdělávání svých dětí s PAS naráželi. Zároveň zjišťuje, co by respondenti potřebovali jinak, co jim chybělo a mělo by se zlepšit. V rámci této výzkumné otázky mají respondenti také prostor pro navržení řešení či konkrétních opatření pro zlepšení těchto nedostatků.

- **VO 4: Jak probíhal návrat zpět do běžného vzdělávacího režimu?**

Tato otázka má odpovědět na to, jak se dětem s PAS dařilo zpět vrátit do běžné výuky, jak zvládaly návrat do třídního kolektivu, do předchozího režimu, jaký byl tento návrat pro rodiče

Dalším vedlejším cílem práce je využít zjištění z tohoto výzkumu a sestavit na základě nich doporučení pro rodiče a vzdělávací instituce pro případ, že by se distanční

výuka někdy znovu opakovala a také za účelem podání zprávy o průběhu vzdělávání dětí s PAS během pandemie.

4 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Vzhledem k tomu, že se v rámci výzkumu snažím podrobněji popsat subjektivní zkušenost rodičů dětí s PAS se vzděláváním dětí během pandemie a zajímají mě konkrétní případy a jejich specifika, zvolila jsem při výzkumu kvalitativní přístup. Ten totiž umožňuje detailně prozkoumat a hodnotit verbální výpovědi respondentů. Není v rámci něj nutné pracovat s čísly a provádět statistické výpočty (Miovský, 2006)

Metodou kvalitativní analýzy dat, kterou v této práci používám, je interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Ta výzkumníkovi umožňuje zachytit individuální zkušenost respondenta, do hloubky zkoumat okolnosti jeho situace v širším kontextu, také se zaměřuje na to, jaký význam respondent dané zkušenosti přisuzuje. IPA je vhodným nástrojem při výzkumu s otevřenými, široce položenými otázkami (Smith & Osborn, 2007). IPA je vhodná právě při výzkumu zaměřeném na neobvyklou situaci (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Mnou zkoumaná situace a mé výzkumné cíle tedy korespondují s těmito charakteristikami metody analýzy dat IPA. Použitou formou byla vícepřípadová studie.

4.1 Metody získávání dat

Pro získávání dat jsem využívala polostrukturované rozhovory. Ty respondentům umožnily vyprávět svůj příběh bez toho, aniž by se museli držet pevného pořadí předpřipravených otázek. Zároveň však odpovídali na základní vytyčené oblasti, které měl rozhovor zmapovat (Miovský, 2006). Při polostrukturovaných rozhovorech se opět projevila výhoda metody IPA, která respondentům umožňuje přinášet do rozhovorů nová témata a myšlenky, které výzkumník původně ani nezamýšlel zjišťovat (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Otázky do rozhovoru byly tvořeny na základě výzkumných cílů a z nich vyplývajících hlavních výzkumných otázek. Základních otázek bylo 15, k nim však byly

nachystány ještě doplňující otázky, které umožňovaly doptat se na informace, které respondent sám spontánně neuvedl. Nad rámec předem vytvořených hlavních a doplňujících otázek, byli respondenti také požádáni, aby přiblížili a dovysvětlili některé nové téma, které do rozhovoru vnesli. Pro ujištění jsem také výpovědi respondentů parafrázovala a doptávala se, zda jsem jejich slova správně pochopila.

Potenciální účastníci výzkumu byli oslovení telefonicky a e-mailem. Na úvod jsem se jim představila, popsala svou práci, její téma a cíle a zeptala se, zda by mi byli ochotni poskytnout rozhovor, který by trval přibližně hodinu. Potenciální účastníci byli předem informováni o tom, že data z poskytnutých rozhovorů budou anonymizována, jména dětí, rodičů, případně konkrétních škol nebudou uváděna, nebo budou změněna. Respondenti byli také předběžně informováni o tom, že by rozhovory byly nahrávány a přepsány. Sdělila jsem jim, že po přepisu by nahrávky byly smazány a že data z jejich rozhovorů by sloužila pouze pro účely výzkumu k bakalářské práci a sestavení doporučení a zprávy pro vzdělávací instituce.

Samotné rozhovory byly realizovány online, prostřednictvím Google Meet hovorů, hovorů skrz aplikaci WhatsApp, či v případě nutnosti prostřednictvím hlasových hovorů. Bylo tomu z toho důvodu, že respondenti jakožto rodiče dětí s PAS byli velmi časově vytížení, navíc pochází z různých krajů a prezenční rozhovor by byl tedy náročný na koordinaci termínu. Všichni respondenti navíc sami preferovali online rozhovor. Všichni respondenti na počátku rozhovorů sdělovali ústní souhlas s pořízením nahrávky našeho rozhovoru. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon prostřednictvím aplikace záznamník a také pro kontrolu a pro případ zálohy na počítač v aplikaci Hlasový záznam.

Na počátku rozhovoru jsem respondentovi poděkovala za ochotu poskytnout rozhovor a účastnit se tak výzkumu. Připomněla jsem cíle práce a nastínila, o čem se spolu budeme bavit a zjistila, zda mají nějaké dotazy. Každého respondenta jsem informovala o tom, že má možnost z výzkumu odstoupit. Připomněla jsem to, že data budou anonymní a ubezpečila respondenta, že pokud nebude chtít na některou z otázek z jakéhokoliv důvodu odpovídat, nemusí. V této úvodní části rozhovoru mi respondenti také poskytli ústní souhlas s nahráváním rozhovoru.

První část rozhovoru se nesla v duchu představení respondenta a jeho dítěte. Otázky směřovaly k tomu, abych měla obrázek o situaci a životním kontextu respondenta a jeho rodiny. Respondenti mi sdělovali, jaké jsou vlastnosti jejich dítěte, jakou podporu

využívají, jaké jsou specifické potíže dítěte, a jak s nimi pracují. Dále také popisovali, jaká byla jejich dosavadní školní cesta, které vzdělávací instituce dítě s PAS navštěvovalo, jak se mu v nich dařilo, jak s nimi byli spokojeni rodiče. Ačkoliv byla tato část rozhovoru spíše deskriptivní a mimo hlavní otázky, byla klíčová pro celkový obraz zkoumané situace. Rozhovor byl díky této části také plynulejší, respondenti vlastně ve výsledku vyprávěli svůj příběh od začátku a měli oporu díky tomuto úvodu.

Druhá část rozhovoru byla zaměřená na průběh samotného vzdělávání dětí s PAS během pandemie. Respondenti v této části popisovali průběh výuky a strategie a metody, které ve spolupráci se školou zvolili pro vzdělávání svého dítěte v této době. Tento popis však doplňovali o dojmy, zážitky a pocity z celé situace, uváděli, co pro ně bylo náročné a jak se s tím vypořádali, líčili, jaký dopad mělo toto vzdělávání na ně, na dítě s PAS a na celou rodinu.

Třetí část rozhovoru se zaměřovala na vnímané klady a zápory této situace. Rodiče byli dotazováni na to, co se povedlo, jakým způsobem úspěšně zvládli překážky této situace. Naopak také odpovídali na otázky, které zjišťovaly, co se nedařilo, co by tehdy potřebovali jinak, jaká doporučení by za sebe dali.

Poslední část rozhovoru se zabývala tím, jak se dětem s PAS dařilo začlenit zpět do výuky v běžném režimu. Rodiče byli tázáni na to, co tento návrat obnášel, jak jej dítě vnímalo, jak jej vnímali oni, jak dítě zvládalo změnu v podobě návratu do původního prostředí a většího kolektivu.

Na závěr měli respondenti možnost dodat, co je ještě k tématu i mimo ně napadá, případně se na cokoliv doptat. Dva z respondentů této možnosti využili a rozšířili tak rozhovor o nové informace, vyjádřili, co je pro ně důležité.

Jedna respondentka pro účely výzkumu poskytla také materiály z dob covidového vzdělávání. Jedná se o detailní zápisy, ve kterých líčí průběh a pocity z dané situace. Tyto materiály byly pročteny a analyzovány, výstupy z nich byly připojeny ke kazuistice a také zapracovány do celkové analýzy.

4.2 Zkoumaná populace a výzkumný soubor

Do zkoumané populace mého výzkumu spadají rodiče, jejichž dítě s PAS se vzdělává na ZŠ na území České republiky. Podmínkou bylo, aby dítě do školy docházelo už v době pandemie COVID-19. Na typu školy nezáleželo, naopak bylo zajímavé a

žádoucí zjistit, jak byla distanční výuka realizovaná na školách různého typu. Stejně tak nezáleželo na tom, jakou konkrétní poruchu autistického spektra má dítě diagnostikováno a zda jsou k ní přidružené nějaké další diagnostikované poruchy a onemocnění. Oslovování byli rodiče splňující tyto podmínky z různých krajů České republiky.

Výzkumný soubor tvoří 5 matek dětí s PAS, které splňují kritéria popsaná v předchozím odstavci. Smith a Osborn (2007) uvádí, že 5 je ideální počet respondentů pro mnohopřípadovou studii v rámci IPA.

Respondenti byli získáváni především metodou záměrného výběru. Dvě z mých respondentek byly osloveny na základě toho, že byly aktivní na sociálních sítích, kde sdílely svůj příběh a rady a tipy pro jiné rodiče dětí s PAS. Tyto respondentky byly svou účastí velmi přínosné, protože si díky příspěvkům na sociálních sítích vedly pravidelné záznamy a sbíraly materiály také přímo v době pandemie. Tyto materiály ochotně poskytly pro účely výzkumu k této práci. Tyto respondentky byly zároveň velmi výpravné, uměly své zkušenosti dobře popsat a formulovat. Další dvě respondentky jsou součástí komunity rodičů dětí s PAS, se kterou jsem v kontaktu díky svým předchozím pracovním zkušenostem. S rodinou jedné z respondentek (především s jejím dítětem) jsem dříve pár hodin týdně pracovala. Nicméně od ukončení naší spolupráce již uběhly více než 3 roky. S dítětem druhé respondentky jsem osobně přímo nepracovala, potkaly jsme se však na pobytových akcích pro rodiny s dětmi s PAS. Pátá respondentka byla získaná metodou sněhové koule. Kontakt s ní totiž zprostředkovala jedna z již zúčastněných respondentek.

Záměrem nebylo oslovovat pouze ženy. Ukázalo se však, že mnohdy dohlížely na výuku právě matky, také měly větší přehled o školních záležitostech dítěte, ve většině případů s ním během distanční výuky zůstávaly doma, zatímco jejich partneři chodili do práce a finančně zajišťovali chod rodiny.

Děti respondentů dochází na různé ZŠ různého typu. Konkrétní vzdělávací instituce nejsou ve výzkumu z důvodů zachování anonymity jmenovány, typ školy však ano. Respondenti budou blíže představeni v 7. kapitole při prezentaci výsledků výzkumu.

5 ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMU

Od samého počátku komunikace byli respondenti seznamováni se skutečným záměrem a cíli práce. Plánovaná témata rozhovoru byla taktéž předem uvedena v úvodním sdělení při oslovování potenciálních účastníků.

Již v prvních zprávách byli potenciální respondenti informováni o tom, že by byl rozhovor nahráván a data o věku, jméně dítěte a školy anonymizována. Když se tedy rozhodli do výzkumu zapojit, činili tak s vědomím, že je bude čekat nahrávaný rozhovor. Na počátku rozhovoru jim tato skutečnost byla připomenuta, byli tázáni, zda s nahráváním souhlasí a všichni poskytli ústní souhlas s pořízením nahrávky. Byli také informováni o tom, že nahrávky budou následně přepsány a smazány, a že data z nich budou využita pouze pro účely bakalářské práce a sestavení doporučení a zprávy pro vzdělávací instituce,

Na počátku rozhovoru bylo respondentům sděleno, že z výzkumu mohou kdykoliv odstoupit, a to i bez udání důvodů a bez jakýchkoliv dalších důsledků. Respondenti byli zároveň informováni o tom, že, pokud z jakéhokoliv důvodu nebudou chtít, nemusí na položené otázky odpovídat.

Před zahájením rozhovoru, během něj, i po jeho skončení měli respondenti prostor pro dotazy. Na počátku i na konci byli k případným dotazům pobídnuti, po skončení rozhovoru odcházeli s informací, že se na mě mohou kdykoliv dodatečně obrátit s dotazy a připomínkami.

V rámci anonymizace dat byla změněna jména respondentů a jejich dětí, vynechána města, ve kterých respondenti žijí a odstraněna jména škol, ve kterých studovali či studují děti respondentů.

Pokud by některé z otázek či témat byly pro respondenty citlivé či nepříjemné, mohli je kdykoliv bez komentáře přeskočit. Zároveň pro ně byly pro případ potřeby připraveny kontakty na služby poskytující krizovou intervenci či podpůrné služby pro rodiny s dětmi s PAS.

Fakt, že tyto respondentky z dřívější doby znám jsem se snažila maximálně ošetřit svou vlastní sebereflexí. Výhodou sbírání dat od těchto respondentek byla již navázaná důvěra a kontakt, díky kterému byly také tyto respondentky sdílné a komunikativní.

6 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT

Jak již bylo v práci dříve zmíněno, při zpracování dat byla využita interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Postup analýzy dat vycházel z postupu popsaneho v publikacích Smith a Osborn (2007), český výklad uvádí Kostínková a Čermák (2013):

0. Sebereflexe výzkumníka

Před realizací výzkumu jsem provedla svou reflexi tématu a dané problematiky. Vzhledem k tomu, že se s rodinami s dětmi s PAS setkávám v rámci mimoškolních činností a práce a o problematiku se aktivně zajímám, považovala jsem sebereflexi výzkumníka za velmi důležitou. V rámci této reflexe jsem si zmapovala své vlastní obsahy a pomocí zápisů ujasnila, jaká jsou má očekávání, co do výzkumu vnáším a jak mě mé vlastní zkušenosti mohou ovlivnit. Slýchala jsem, že vzdělávání v této době je velmi náročné. Z neformálních rozhovorů a zápisků rodičů na sociálních sítích jsem se okrajově dozvíдалa, jak na ně situace dopadá a jak se s ní snaží vypořádat. Už tehdy jsem si mohla všimnout, že zkušenosti a také zvolené strategie se liší. S tématem se mi tedy předem přirozeně pojila jistá očekávání, se kterými jsme musela pracovat (Kostínková & Čermák, 2013).

Na základě sebereflexe jsem si vytvořila klíčové body a instrukce pro mě samou jakožto výzkumnici. Po každém rozhovoru a při prepisech nahrávek jsem si kontrolovala, zda a jak se mé dosavadní zkušenosti promítaly do rozhovorů či jejich interpretace. Udělala jsem vše proto, abych měla pod kontrolou své subjektivních dojmy, obsahy a vlivy, které byly způsobené dřívějším setkáním s problematikou a také s dvěma z respondentů.

Ukázka ze zápisu k sebereflexi výzkumníka

„Vzhledem k tomu, že Matyáše s Jitkou z dřívější doby znám, budu se držet následujících zásad pro to, abych minimalizovala dopad této skutečnosti na výzkum:

a) Řeknu Jitce, ať svůj příběh a své odpovědi vypráví tak, jakoby tu s námi seděl někdo další, kdo Matyáše ani jí ještě nikdy neviděl.

b) Nebudu Jitku sama doplňovat, budu se doptávat pouze na základě těch informací, které mi sdělí v rozhovoru. Budu tak respektovat to, že má možnost sdělit svou zkušenost svým způsobem.

c) Položím všechny otázky stejně tak, jako je pokládám respondentům, které dosud neznám.

d) Budu zvláště obezřetná při analýze rozhovoru s Jitkou a budu si připomínat, ať se opírám o její výpověď, kterou mám před sebou, ne o to, co o ní a Matyášovi vím.“ (jména respondentky a jejího dítěte bylo již zde změněno pro zachování anonymity.)

1. Opakované pročitání dat

Po provedení rozhovorů, jsem nahrávku vždy přepsala, uložila do dokumentu v rozhraní Word a rozhovor opakovaně pročetla. Nejprve samostatně a poté také v kontextu s ostatními rozhovory. Tímto krokem mi bylo umožněno vcítit se do situace, ve které se respondent nachází a vnímat jeho úvahy ke zkoumaným tématům. Díky tomu jsem se snažila docílit něčeho, co výše zmiňovaní autoři nazývají *insider's perspective* (Kostínková & Čermák, 2013).

2. Počáteční komentáře a poznámky

Po opakovaném pročtení rozhovoru jsem si na bočních stranách dokumentu Word začala dělat první poznámky o vyskytujících se fenoménech a tématech. Témata jsem barevně rozlišovala a vyznačovala také v úryvcích rozhovorů.

Ukázku z tohoto kroku procesu najdete v příloze (Kostínková & Čermák, 2013).

3. Rozvíjení vynořujících se témat

V tomto kroku jsem pojmenovávala, seskupovala a třídila témata, která se z rozhovorů vynořovala. Organizovala jsem je do komplexnějších celků. Opět

s barevným rozlišením. Zde mi v grafické organizaci začal pomáhat prvek SmartArt, v rámci kterého Word umožňoval tvorbu schémat či prosté vkládání obrázků a tvarů. Paralelně s tím, jsem ústřižky a témata graficky organizovala v papírové podobě na nástěnce (Kostínková & Čermák, 2013).

4. Hledání souvislostí a vztahů mezi tématy

Jakmile jsem podstatná data zařadila do patřičných témat, začala jsem pátrat po vztazích mezi nimi. Pojmenovávala jsem jednotlivé souvislosti a vazby mezi tématy. Některá témata začala utvářet shluky a dále spojovat do větších logických celků. Vynořily se také vztahy a souvislosti mezi jednotlivými tématy (Kostínková & Čermák, 2013).

5. Hledání souvislostí a vztahů mezi respondenty

V posledním kroku se propojovaly analýzy všech případů a prováděla analýza celková. Zjišťovala jsem, která témata jsou společná a v jakých souvislostech (Kostínková & Čermák, 2013)..

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato kapitola prezentuje zjištění, ke kterým jsem v rámci výzkumu došla. Nejprve jsou prezentovány jednotlivé případy. U každého z nich je nastíněna životní situace rodiny a dítěte. Dále jsou přiblíženy diagnózy dítěte, konkrétní potíže a specifika. Popsána je také školní situace žáka. To umožňuje lepší pochopení a vnímání souvislostí v rámci zkoumaného tématu. Následně jsou u každého případu zodpovězeny výzkumné otázky. Nakonec je provedena celková analýza.

7.1 Kazuistika 1- Jana a Radek

Jana je matkou 10 letého chlapce Radka. Radek má diagnostikovaný dětský autismus, ADHD, středně těžkou mentální retardaci. Radek má potíže s porozuměním a také opožděný vývoj řeči. Používá pouze pár slov, kterými si říká většinou o to, co chce. Mimo to je u něj častá echolálie, aniž by opakovaným slovům rozuměl. Radek má potíže s komunikací svých potřeb, jeho slovní zásoba a dovednosti s používanými piktogramy v komunikační knize často nedosahují takové úrovně, aby vyjádřil, co zrovna potřebuje, co ho bolí, co mu vadí. V takových situacích Radek křičí, piští. Radkovy potíže zasahují i do oblasti hry. V jeho aktivitách převládají rituály a stereotypy, funkčně si hrát neumí. Miluje plastelínu, fixuje se na čísla a písmena, má rád tvary a barvy. Uprostřed aktivity mnohdy odběhne, poskakuje, provede rituál a pak se vrátí k zpět. Rád se houpe a poslouchá hudbu. S jemnou motorikou nemá potíže, co se hrubé motoriky týče, je dle slov matky poněkud „neohrabanější a tvrdý.“

Radek má 3 sourozence. Nejstarší bratr je ve Švédsku, starší sestra studuje vysokou školu s humanitním zaměřením, nejmladší bratr žije s rodinou doma. Otec Radka pracuje a v pracovním týdnu je tak často v zaměstnání mimo domov.

Radek je žákem 3. třídy speciální ZŠ. Ve škole je aktuálně 8 dětí, 6 z nich trpí poruchou autistického spektra, 2 děti mají jiné potíže. Ve třídě je 1 paní učitelka a jedna paní asistentka. Dle Jany využívá Radek paní asistentku asi ze všech dětí nejvíce. Jana výuku hodnotí spíše jako klasickou než praktickou. Děti se učí obkreslovat tvary, poznávat

písmena a psát je, symbolicky sčítat. Jana uvádí, že komunikace se školou probíhala a probíhá bez potíží, asistentka či učitelka Janu informují, jak se Radkovi daří, jeho výuku dle všeho zvládají, Janě zmiňují pouze výraznější negativní incidenty a potíže. Radek do školy chodí rád, dobře vychází s paní učitelkou i paní asistentkou, Jana uvádí, že paní učitelka s ním používá vlastní komunikační karty. Dodává, že v některých ohledech paní učitelka není příliš proaktivní a nepodařilo se jim ve škole například nastavit, aby používali Radkovy karty, se kterými je zvyklý pracovat i doma, případně, aby se paní učitelka zapojila do výuky znaků, které si Radek snaží osvojit pro komunikaci svých potřeb. Jinak je ale se školou spokojená, oceňuje, že tam zvládají i Radkovy náročnosti a fakt, že je tam Radek rád.

Způsob vyprávění rozhovoru

Jana byla během rozhovoru klidná, mluvila pozvolným tempem, tišším hlasem. Během rozhovoru opakovaně reflektovala svůj přístup k výuce Radka a hodnotila svou práci s ním a co by na ní měla zlepšit. Radek si během našeho rozhovoru 2x vyžádal její pozornost, což jí mírně rozhodilo. Na celou situaci se snažila co nejvíce rozpomenout, byla motivovaná, snažila se vybavit si co nejvíce, v důsledku čehož jsme mezi některými tématy skákaly, jakmile si vzpomněla na další podrobnosti a detaily. S Janou jsem se setkala již dříve během své praxe. Tuto skutečnost jsem si ošetřila v rámci sebereflexe výzkumníka.

VO 1: Jakým způsobem probíhalo vzdělávání dětí s PAS během pandemie COVID-19 na ZŠ?

Radek byl zrovna žákem první třídy, když pandemie udeřila. Navzdory tomu, že byl žákem ZŠ speciální, velmi brzy přešli na domácí výuku. Radek byl doma moc rád, ovšem ne příliš dlouho. Jana zůstávala s Radkem doma a realizovala jeho vzdělávání. Před covidem byla Radkova pracovní morálka doma spíše slabší. Školní věci doma dříve vůbec nedělali, pouze cvičení z logopedie, ke kterým musela Jana vždycky Radka nutit a motivovat bonbóny. Během covidu Radek školní práci naopak celkem uvítal, protože mu zkracovala dlouhé chvíle doma a vyplňovala čas.

Za školu komunikovala s Janou **paní učitelka**. Ta **zasílala úkoly** v podobě **pracovních listů a cvičení**, které měli žáci vypracovat. Jako výstup z výuky posílala Jana nazpět vypracované materiály. Během výuky měla Jana za úkol Radka také **fotit**, dávat vědět, jak vše probíhalo. S učitelkou komunikovala prostřednictvím aplikace **WhatsApp** či

e-mailem. Některé materiály nosila Jana učitelce osobně, v jistých obdobích byla možná i konzultace 1 na 1. **Jana se mohla na učitelku obrátit, kdykoliv potřebovala.** Asistentka pedagoga ani ředitelka školy při covidové výuce nesehrávaly žádnou roli.

Během typického „školního dne“ během covidu probíhala Radkova **výuka v kratších časových intervalech**, maximálně po 20 minutách, poté si museli dát pauzu.

Během domácího vzdělávání bylo pro Janu vyčerpávající neustále vymýšlet program pro Radka, kterého to **doma tak dlouho nebavilo a neměl tak potřebný řád.** Ačkoliv byla situace náročná a vyčerpávající, Jana byla ráda, že měla možnost zůstat s Radkem doma a nemusela řešit práci.

Jana udávala, že celé covidové vzdělávání bylo velmi **vyčerpávající** a že je ráda, že už je to za ní a snaží se koukat dopředu a k minulosti nevracet.

VO 2: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 dařilo?

Jana velmi ocenila **komunikaci se školou.** Fakt, že se mohla na učitelku obrátit, kdykoliv bylo třeba, jí značně usnadňoval Radkovo vzdělávání. Díky zasláným **pracovním listům** mohla Radka na chvíli zabavit a trénovat některé jeho schopnosti. **Zasílání fotografií** z realizace úkolů hodnotila jako vcelku zábavné a pozitivní.

Jana se musela vypořádat také s problémovým chováním Radka. Jeho afekty a přetlaky efektivně mírnila tím, že na program zařadila **časté procházky**, které Radkovy **pomáhaly.** Nad rámec toho ještě dohledávala **další pracovní listy a materiály**, kterými by Radka zabavila.

Jakmile to šlo, Radkova **starší sestra pomáhala** Janě s hlídáním Radka. Vzhledem ke svému humanitnímu zaměření pro Radka vymýšlela mnohdy edukativní program, kterým se snažila dále rozvíjet jeho schopnosti. Mimo to brala Radka na procházky, zkoušeli spolu něco vyrábět a péct. Jana v těchto chvílích měla konečně možnost **věnovat se svým věcem**, což ocenila.

VO 3: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 nedařilo, co by rodiče a děti potřebovali jinak?

Jana uvedla, že by ocenila, kdyby škola poskytla **více úkolů a materiálů.** Radek byl s prací, která mu byla zadána brzy hotov a Jana tak sama dohledávala práci, úkoly a další pracovní listy na internetu.

Janě se při domácí výuce Radka nedařilo nastavit stejný **režim a řád** jako ve škole. Tuší, čím to bylo zapříčiněno. „*Když je Radek doma, kde má svůj pokoj, plný věcí, co má rád, má tam houpačku, síť, tak je těžké ho v tomto prostředí dlouho udržet u učení.*“ Jana následně dodala, že **režim a řád Radkovy prostě scházely**, což komplikovalo výuku a čas doma.

Pro Janu bylo velmi **vyčerpávající** zůstat sama doma s Radkem, protože se mu musela neustále věnovat. „*Člověk je prostě uvázaný k tomu dítěti.*“ Skrz to, že měla Radka doma také v čase školy, neměla téměř **žádný čas pro sebe**. Uváděla, že zvládla leda tak uvařit a něco málo udělat. Její manžel byl tehdy stále pryč skrz práci. Její zájmy šly tou dobou úplně stranou. Skrz to, že **nefungovaly ani sociální služby** neměla kromě členů rodiny, žádnou další oporu.

VO 4: Jak probíhal návrat zpět do běžného vzdělávacího režimu?

Radkův návrat do školy dle Janiných slov probíhal **bez potíží**. Do školy se **těšil**, neznamenal žádnou větší potíže s adaptací na změny způsobené návratem. To Jana přičítala tomu, že Radek **chodí do školy rád**. Poukázala na to, že se mu s návratem do školy vrátil také dříve **zaběhnutý řád**, který potřebuje a díky kterému je jeho chování lepší a není tak nesvůj.

7.2 Kazuistika 2 – Tereza a Michal

Tereza je matkou 12 letého Michala, kterému diagnostikovali dětský autismus a těžkou mentální retardací. Michal má potíže s porozuměním, nemluví, ale učí se dorozumívat prostřednictvím znaků. Znaky mu však místy činí potíže, protože má problémy s prostorovou orientací. Navzdory diagnózám a potížím má Michal celkem dobrou paměť, díky které se učí novým věcem. Mimo znakování pracuje Michal s asistentkou a rodiči také s přístupem ABA. Ten Michalovi umožňuje zvládat případné problémové chování a dále se rozvíjet.

Michal je žákem ZŠ speciální. Do první třídy nastoupil v 7 letech na ZŠ pro děti se sluchovým postižením. Vystřídal několik asistentek pedagoga, s některými se rodině pracovalo dobře, s jinými hůře. Úspěšnost spolupráce se odrážela na Michalově chování a jeho práci ve škole. Škola měla vždy předem připravený program a jasně ukotvené postupy, metody a náplň výuky. Tereze se líbilo, že začali pracovat na grafomotorice, učili se psaní a díky skladbě a postupu jednotlivých písmenek dokázal Michal dávat dohromady

jednotlivá slova. Písmena s asistentkou stříhali z kartonu, obkreslovali je a lepili. Práci se slovy zachovávají dodnes, zapracovali jí i do programu ABA, cílem je, aby se Michal naučil na tabletu vyjádřit, co zrovna potřebuje. Ne vždy však škola umožňovala individuální úpravy výuky. Tereza usoudila, že výuka je poněkud nepraktická, neboť probíraná témata nekorespondovala s úrovní porozumění a potřebami Michala. Některé podstatné věci, jako změny pedagogického personálu a asistentů s Terezou nebyly vůbec komunikovány. Po skončení pandemie Tereza usoudila, že další spolupráce a vzdělávání na této škole nebude možné. Michal tedy přešel na ZŠ speciální, kde je dodnes vzděláván.

Michal má mladší sestru Aničku, které je 10 let a má rovněž poruchu autistického spektra. Ta se vzdělává v běžné ZŠ a má upravené výstupy vzdělávání. Tereza pracuje na zkrácený úvazek a její manžel na plný. Tereza dohlíží na vzdělávání obou dětí a na práci s nimi. Sama o sobě sama říká, že je aktivní mámou, která má zájem podílet se na vzdělávání svého dítěte.

Způsob vyprávění rozhovoru

Můj kontakt s Terezou zprostředkovala jedna z respondentek. Tereza byla velmi ochotná a motivovaná rozhovor poskytnout. Na začátku bylo klíčové připomenout a vydefinovat čeho přesně se práce bude týkat, o čem konkrétně se spolu budeme bavit. Tereza pak spontánně začala vyprávět příběh a popisovat svou zkušenost s výukou během pandemie. Tereza si vzpomínala i na detaily, sama mě vyzývala, ať se na cokoliv doptám. Tereza během rozhovoru celkově působila aktivně a iniciativně.

VO 1: Jakým způsobem probíhalo vzdělávání dětí s PAS během pandemie COVID-19 na ZŠ?

Když přišla pandemie navštěvoval Michal ZŠ pro děti se sluchovým postižením. Tereza již byla kompletně vybavena pro **tvorbu výukových pomůcek** pro Michala. Laminovačka, barevná tiskárna, suchý zip a různé materiály dobře posloužily při domácím vzdělávání.

Michalovo vzdělávání během pandemie probíhalo mírně **odlišně v první a druhé vlně covidu**. V první vlně zasílala Michalova **asistentka materiály Tereze na mail**. Ty vydaly v průměru na **hodinu a půl práce denně**. Tereza zůstávala s Michalem a Aničkou doma a realizovala výuku obou dětí, protože Anička tou dobou byla předškoláčka a navštěvovala přípravný ročník na ZŠ pro děti se sluchovým postižením.

Na začátku vyučování Tereza s dětmi prováděla **ranní kruh**. V rámci toho dětem **zpřítomňovala**, co je za den, jaké máme období, představovala jim, **co je daný den čeká**.

Na tabuli měla vždy připravený **režim**, tak aby děti měly **řád a předvídatelnost**, která je zejména **pro Michalovu pohodu velmi důležitá**. Následně se Tereza učila s Michalem. Říká, že bylo **náročné nastavit prostředí tak, aby se děti během výuky nerušily** a nerozptylovaly. Když učila jedno, obvykle si žádalo pozornost také druhé. Tereza Michala učila například sčítání. Říkala, že **zkoušela různé metody** a stálo jí to velké úsilí. Během pandemie se ale snažila neopomenout také výtvarku a venku na procházkách s dětmi alespoň trochu cvičit, protahovat se.

V první vlně s Michalem **vypracovávala zadané úkoly**, na základě elektronických podkladů si doma **chystali pomůcky a učili se**. Jednou měsíčně se Tereza **potkala s paní asistentkou osobně a předala jí složku** s Michalovými vypracovanými úkoly. Mimo to **zůstávaly v kontaktu** cca jednou týdně **prostřednictvím e-mailu**.

V druhé vlně, kdy se Tereza opět ocitla s dětmi doma, už měl Michal **jednou týdně také videohovor s paní asistentkou**. Tento hovor trval přibližně 45 minut a Michal během něj s dopomocí Terezy **plnil různé úkoly a vypracovával některé materiály**, co asistentka předem zaslala.

Tereza během pandemie v práci využívala možnosti režimu „**ošetřování člena rodiny**.“ Její manžel dále pracoval. Všichni příbuzní bydleli v jiných okresech, tudíž **hlídání** a další pomoc **nebylo** vždy možné zajistit. Tereze chyběl **čas pro sebe a odpočinek**.

VO 2: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 dařilo?

Tereza udávala, že hodnotí pozitivně **komunikaci se školou** během vzdělávacího procesu při pandemii. **Výměna e-mailů s asistentkou** či **osobní předávání materiálů** odpovídalo tomu, co ve své situaci **mohla zvládnout**. Škola tedy neměla přehnané nároky, zároveň byla s rodinou pravidelně v kontaktu. Tereza byla **spokojená také s množstvím úkolů**, které jí paní asistentka pro Michala zasílala.

Tereze se podařilo zajistit Michalovi i Aničce **bezpečný prostor pro výuku i život doma**. Pandemie přinesla spoustu změn, na které se nejen děti s PAS hůře adaptují. Tereza si dodnes vzpomíná, jak nepředvídatelné a náročné pro ně toto období bylo. „*Když to začalo, nikdo nevěděl, co se děje, všichni měli strach, nebylo jasné, co bude dál. Zůstali jsme s dětmi zavření doma. Nevěděli jsme, jak dlouho to takto budeme mít.*“ Tereza však prováděla **ranní kroužky** typické pro školní dny a sestavovala **režim dne na tabuli**. Díky

tomu byli **Michal i Anička klidnější**. Výuku, čas doma i další změny v důsledku pandemie díky tomu **lépe zvládli**.

Michalovi a Tereze se **povedlo zvládnout** také obávanou **online výuku**. Na počátku pandemie si Tereza příliš nedovedla představit, že by se Michal vzdělával u tabletu. Ten mu totiž vždy sloužil pouze na hraní a odpočinek. V druhé vlně pandemie však začali s výše popsanými **videohovory s asistentkou**. Michal měl sice **zpočátku tendenci hovor přepínat** a hledat na zařízeních hry, ale **Tereza našla způsob**, jakým Michala **motivovala** a díky **odměnám** online výuku nakonec **zvládli**. Michal si na ní jednou týdně zvyknul.

Tereza během rozhovoru opakovaně vyzdvihla **výhody a přínos** toho, že má doma všechny **potřebné materiály a zařízení pro výrobu pomůcek**. Skutečnost, že si jakékoliv pomůcky k výuce mohla během pár minut sama zhotovit jí značně **usnadnila a urychlila vzdělávací proces**.

VO 3: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 nedařilo, co by rodiče a děti potřebovali jinak?

Tereza za sebe **hodnotí celý proces** vzdělávání během pandemie **spíše pozitivně**. Dle jejich slov to **škola nastavila hezky**, zvláště vzhledem k tomu, jak byla situace nečekaná, proměnlivá a náhlá. Tereza se vypořádala vesměs se všemi překážkami. Přesto však poukázala na **některé vlivy a okolnosti**, které jí situaci obzvláště **znesnadňovaly**.

Tereza uvádí, že **úkoly, které škola zadávala**, byly často **nad Michalovy síly**. Převyšovaly jeho úroveň porozumění a vedly Terezu jakožto **nepedagogického pracovníka** k tomu, aby **si lámala hlavu s různými učebními metodami a postupy**. Později však zjistila, že se Michal může dané informace naučit pouze mechanicky nazpaměť a že dané **látce nezvládne porozumět**. To bylo pro Terezu **značně frustrující**. Dodává však, že spatřuje **pozitivum v tom**, že jí tato zkušenost **otevřela oči a přiblížila, jak vlastně probíhá vzdělávání Michala**. Tereza by tedy **potřebovala**, aby **zadaná domácí práce více korespondovala s Michalovými schopnostmi**.

Pro Terezu bylo **obtížné zůstat s dětmi stále doma**. Nedařilo se jí **vždy najít program**, který by jim vyhovoval. Popisovala, že chodili akorát **na zahrádku a procházky**, jednou za pár dní na kratší výlet v okolí. To bylo pro všechny vítaným zpestřením a dětem i jí to **prospělo**.

VO 4: Jak probíhal návrat zpět do běžného vzdělávacího režimu?

Tereza uvádí, že Michalův **návrat zpět** do původního výukového režimu ve škole **doprovázely komplikace**. Michal si za dobu pandemie **zvykl na to**, že **má na výuku klid**, že probíhá **stylem „jeden na jednoho“**, a že se může **učit s mámou**. Mimo to během pandemie **nemusel vstávat tak brzy**.

Když tedy domácí výuka skončila, Michalovi se do školy **vstávalo hůře**. Musel si také zvykat na to, že **pro práci nemá takový klid** a opět se **sžít s ostatními dětmi ve třídě**. **Nejednalo se však o příliš vážné potíže**, Michal se na starý režim **brzy opět adaptoval**.

7.3 Kazuistika 3 – Lucie a Marek

Lucie je mámou 12 letého Marka. Ten má diagnostikovaný dětský autismus, ADHD a lehkou mentální retardaci. Marek mluví, umí vyjádřit své potřeby, slovní komunikaci doplňuje také tou obrázkovou. U Marka se projevuje smyslová přecitlivělost, postupně se učí zvládat obtížné situace, kterými jsou například stříhání vlasů a návštěvy zubaře. Markovy potíže jsou patrné také v sociální sféře. Hůře navazuje kontakty, některé sociální situace mu tlumočí a vysvětluje paní asistentka. Přesto však o kontakt s vrstevníky stojí, jen vždy neví, jak v něm jednat. U Marka se začala projevovat puberta a bohužel s sebou přinesla také zhoršení mnoha symptomů. Marek se potýkal s propady nálad, prudkými emočními reakcemi, vzdoroval a nechtěl spolupracovat. Tyto symptomy pomohla zmírnit medikace, pro kterou se rodiče po důkladném zvážení rozhodli. Marek i s rodinou ve volných chvílích vyráží na výlety a užívá si čas v přírodě.

Marek je žákem 6. třídy běžné ZŠ. Ve škole využívá podpůrná opatření 4. stupně, pracuje s asistentkou pedagoga, která je jeho průvodcem výukou, ale také sociálními situacemi v hodinách i o přestávkách. Marek má velmi upravené také výstupy vzdělávání. Lucie si pochvalovala, že paní asistentka umí spoustu aktivit a látky společného vyučování vhodně upravit a přizpůsobit schopnostem Marka. Lucie se velmi aktivně podílí na vzdělávání svého syna, ve škole i doma pracují s principy strukturovaného učení.

Aby byla inkluze snazší, proběhly na škole besedy. V rámci té první pohovořili Markovi rodiče v první třídě s rodiči jeho budoucích spolužáků. Vysvětlili, jaké má Marek potíže, co lze od něj čekat, jak k němu přistupují. Vyzvali rodiče k tomu, ať je v případě jakýchkoliv potíží kontaktují. Další den pak pohovořila s žáky Markova třídní učitelka. V šesté třídě, kdy do kolektivu přibývali noví žáci, realizoval na škole besedu NAUTIS

(tato beseda je popsána v teoretické části této práce). Obě besedy byly velmi efektivní a prospěly začlenění Marka do kolektivu. Lucie řekla, že spolužáci jsou vůči Markovi velmi podporující, tolerantní a nápomocní.

Lucie má přehled o Markově vzdělávání a další terapeutické práci s ním, sama jí doma s Markem realizuje. Mimo to Lucie prostřednictvím sociálních sítí a předává své zkušenosti s autismem a cenné rady dalším rodinám s dětmi s PAS. Markův táta pracuje a v případě potřeby zastává Lucii v jejich rolích.

Způsob vyprávění rozhovoru

Lucie byla velmi motivovaná rozhovor poskytnout. Samotnou jí zajímaly výsledky práce a zkušenosti ostatních rodičů. Z jejího vyprávění bylo znát nadšení a zájem o téma a mnohdy také odborné znalosti. Lucie odpovídala s citem, bylo znát, že je zvyklá své zkušenosti do hloubky líčit a stylisticky formulovat. Kromě rozhovoru mi Lucie sama ochotně poskytla také své zápisky a postřehy přímo z doby pandemie. Ty tak mohly obohatit tuto analýzu a přiblížit, jak se na situaci dívala přímo tehdy, když byla aktuální.

VO 1: Jakým způsobem probíhalo vzdělávání dětí s PAS během pandemie COVID-19 na ZŠ?

Když přišla pandemie, Marek byl zrovna ve 3. třídě. Lucie měla **velké obavy** z toho, jak celou **situaci zvládnou**. Zůstávala s Markem doma a učila ho. **Paní asistentka zasílala elektronickou cestou materiály**, které vypracovávali.

Lucie uvedla, že samotné **začátky byly skutečně těžké**, a to mimo jiné skrz **nejistotu**, která kolem celé situace panovala. Ve svých zápisech z dubna roku 2020 Lucie vysvětluje, že domácí výuka představuje **velkou psychickou zátěž** a přemýšlí o tom, v čem vlastně spočívají největší výzvy. Dochází k závěru, že nejtěžší je „**udržet rovnováhu**.“ Lucie tuto myšlenku dále rozvádí. „*Rovnováhu mezi povinnostmi a zábavou, rovnováhu mezi mými rolemi učitelky a mámy. Rovnováhu mezi péčí o dítě, o sebe nebo o muže, domácnost a rodinu jako celek.*“

Školní výuka začínala mezi 9 a 9:30 ráno. Lucie se s Markem učila **podle školního rozvrhu** hodin, **sám to tak chtěl**. **Hodiny byly** o něco **kratší** než ve škole, **přestávky** byly zachovány **o stejné délce** jako ve škole. Lucie **během nich obstarávala domácnost**. Při výuce jednotlivých předmětů čerpala **Lucie z materiálů zaslaných školou**, ale také z různých **dalších zdrojů a praktických příruček**.

VO 2: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 dařilo?

Lucie byla **spokojená s komunikací a spoluprací se školou**. Považuje komunikaci s asistentkou pedagoga a třídní učitelkou **za klíčovou pro úspěšné vzdělávání** Marka. Výuku tedy **mohla kdykoliv dle potřeby konzultovat**. Lucie ocenila **kvalitu online výuky v druhé vlně covidu**, ve čtvrté třídě, kdy se Markovi změnila **třídní učitelka**. Tehdy paní učitelka zvládla dle slov Lucie dělat **výuku zajímavou a přizpůsobit jí ve spolupráci s asistentkou také Markovi**. *„Škola mi poskytla ty materiály. Poskytli mi vedení, poskytli mi podporu asistentky a vlastně maximum z toho možného.“*

Lucii se dařilo **dodržovat zásady psychohygieny u sebe i Marka**. Ponechala si **ranní rituál**, v rámci kterého zažívala **pozvolné poklidné ráno s jógou, dobrou snídaní a chvílí pro sebe**. Marek měl mezitím prostor pro **své činnosti** a ocenil, že jej Lucie **netlačí do školních povinností** sotva, co vstane. Lucie na program pravidelně zařazovala **pobyt venku a výlety do přírody**. **Ona i Marek při nich čerpají energii**.

Markova řeč se v období pandemie **značně zlepšila**. Lucie to přičítá tomu, že mu zejména zpočátku **mohlo prospívat**, že má **na učení více klidu** a není tam **tolik hluku, dětí** a různých **senzoricky zahlcujících podnětů**. V rozhovoru uvedla: *„Myslím, že mu vlastně vyhovovalo to, že se nemusí potýkat s hluky, pachy, zmatkem, no prostě přece jenom ta škola má svoje nároky.“*

Lucii se podařilo **udržet Markovu pohodu navzdory velmi netypické a nepředvídatelné situaci**. Stejně jako Tereza, také Lucie prováděla s Markem **ranní kruhy**, v rámci kterých si **povídali a zpřítomňovali aktuální čas a období**. **Přehlednému režimu** a efektivnější výuce napomáhalo také to, že i doma jeli **podle školního rozvrhu**. Lucie **střídala aktivity na koberci a u stolečku**, nevynechávala ani **hudební a výtvarné výchovy a tělocvik**. Markova výuka tak byla **pestrá, záživná a motivovala ho k práci**. Ve svých zápiscích Lucie vyzdvihuje také roli **odměnového systému**, který s Markem mají nastavený a který jej rovněž **motivuje k práci**.

VO 3: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 nedařilo, co by rodiče a děti potřebovali jinak?

Lucie uvedla, že **první vlna covidu** nebyla skrz vzdělávání systematicky dobře řešená. **Tehdejší online výuka** byla spíše o tom, **aby se děti chvíli viděly**, Marek z ní i vzhledem ke svým **specifickým potížím nemohl moc čerpat**. Zprvu bylo pro Lucii s Markem také náročné **zkoordinovat techniku**. Tu se ale brzy Marek **naučil používat a**

ovládat při online výuce **i sám**. Během **druhé vlny** už byla **online výuka lepší a systém podpory propracovanější**.

Lucie vyzorovala, že se během covidu **mírně zhoršily Markovy dovednosti v oblasti sociální interakce**. Ačkoliv mu odpočinek od sensoricky přehlcujícího školního prostředí prospěl, začal **strádat skrz nedostatek sociálních interakcí**.

V rámci této otázky se Lucie zamýšlela nad tím, co by tehdy potřebovala jinak nebo co by tou dobou uvítala. Také u ní se objevilo téma **vyčerpání a absence volného času**. „*Asi bych se tehdy potřebovala nějak rozpūlit...Pro rodiče to je v tu chvíli, kdy má na starosti zároveň to dítě, zároveň školu a zároveň domácnost prostě masakr. To jako skončíte večer dodělaná, protože se snažíte s tím dítětem naplnit ty školní věci, potom obstarat domácnost, oběd a, potom ale zajistit ještě, aby se to dítě dostalo třeba někam ven a mělo nějakou zábavu, nějaké jiné podněty. Takže tam nebyl prostor na volný čas. Ale s tím jako nemohl nikdo nijak pomoci.*“ Když jsme s Lucií tyto náročnosti dále probírali, zdůvodnila mi své tehdejší pocity **únavy a vyčerpání** také takto: „*Ve chvíli, kdy máte dítě s handicapem, tak běžíte šíleně náročný maraton a potřebujete také načerpat síly. A když se stane něco jako covid, tak je to ještě znásobené a fakt se to nedá dlouhodobě vydržet. Když je covid, tak si nezávoláte hlídání, nedáte dítě k jeho prarodičům, neuděláte spoustu věcí z obavy před nějakou nemocí, takže se to celé strašně komplikuje.*

VO 4: Jak probíhal návrat zpět do běžného vzdělávacího režimu?

Lucie uvádí, že návrat do školy probíhal **bez větších obtíží**. Marek se do školy už **moc těšil**. Měl **radost z interakce se spolužáky a kontaktu s novou paní učitelkou**. Zpět do běžného vzdělávacího režimu se dle slov Lucie **začlenil plynule**.

7.4 Kazuistika 4 - Jitka a Matyáš

Jitka je mámou 12 letého Matyáše s autismem, středně těžkou mentální retardací a ADHD. Nad rámec těchto potíží trpí Matyáš řadou potravinových alergií, kvůli kterým musí mít upravený jídelníček. Matyáš je neverbální, pro komunikaci používá upravené znaky, které se učí při práci pod vedením ABA technika a supervizora. Matyáš má bariéru v komunikaci a porozumění, ale právě znaky mu již umožňují vyjádřit spoustu svých potřeb. Matyášova hra není funkční. Sám od sebe nerozvíjí herní scénáře. Rozvíjí ale svůj repertoár aktivit v rámci práce v přístupu ABA. Díky této metodě Matyáš také přetváří a mírní své problémové chování a afekty. Matyáš se příliš nezapojuje do sociálních interakcí

se svými vrstevníky. Rád si hraje s vodou, miluje plastelínu, zabaví se také na písku či při malování.

Matyáš je žákem ZŠ Waldorfského typu. Využívá podpůrná opatření 4. stupně, většinu školního času tráví výukou v oddělené místnosti s paní asistentkou. K ostatním žákům si připojuje pouze na pár předmětů. Matyho asistentka je proškolená v metodě ABA, výuka se tedy řídí jejími principy. Maty ve škole rozvíjí komunikaci, grafo-motorické dovednosti, sebeobsluhu a hru. Podstatnou část učení tvoří práce u stolečku, kde se prostřednictvím vytvořených karet Maty učí nové znaky, pokyny, předměty, generalizaci. Matyho za svou práci získává odměny přes nastavený žetonový motivační systém. Rodiče udávají, že se Maty učí velmi rychle. Komunikace a spolupráce se školou probíhala před pandemií bez problémů, rodiče si přístup školy velmi pochvalují.

Matyáš má o 2 roky mladšího bratra. Oba rodiče pracují. Navzdory tomu jsou velmi angažováni při Matyášově výuce a práci s metodou ABA. Rodiče osobně vybrali a nechali proškolit všechny své dosavadní asistenty pedagoga. Po té, co Matyáš přijde ze školy, tráví čas s asistentkami, které také znají základní principy ABA přístupu a dále rozvíjí Matyho dovednosti.

Způsob vyprávění rozhovoru

Jitka je jednou z respondentek, kterou jsem znala díky dřívější spolupráci. 4 roky zpět jsem sama byla jednou z Matyášových odpoledních asistentek. S Jitkou jsem tedy již měla navázaný vztah a při rozhovoru se mnou byla velmi otevřená. Požádala jsem jí ať na otázky odpovídá tak, jakoby tu s námi byl ještě někdo, kdo o Matyášovi nikdy neslyšel. Podrobnějšímu vyprávění dopomohl i fakt, že jsem se s Matyho rodinou dlouho neviděla. Jitka celou zkušenost popisovala se značným západem a zaujetím.

VO 1: Jakým způsobem probíhalo vzdělávání dětí s PAS během pandemie COVID-19 na ZŠ?

V době příchodu pandemie byl Matyáš ve 3. třídě. V první moment, kdy se školy uzavřely, byli **rodiče nejistí** kolem toho, co a jak bude dále. Matyáše během dne vzali do prostoru, kde s proškolenými asistentkami původně trávil odpoledne předtím, než si ho po práci vyzvedávali rodiče. Zjišťovali, jaké jsou časové **možnosti Matyášových asistentek** vzhledem k probíhajícím změnám a uzavírání vysokých škol, na kterých asistentky studovaly. Klíčová však byla sama **asistentka pedagoga**.

Ta vzhledem k tomu, že měla stále čas, pokračovala v práci s Matyášem individuálně mimo školu v **prostorech**, které zajistili Matyášovi rodiče. Pokud to zrovna nařízení povolala v přechodných zlepšeních mezi vlnami, **vzdělával se Matyáš s asistentkou** v prostorách školy.

Během distanční výuky si ráno přebrala Matyáše asistentka. Pracovala s ním ve výukovém prostoru. Během dne střídali práci u stolečku (stručně popsáno výše), grafomotorická cvičení, výtvarnou výchovu, rozvíjeli Matyášovy běžné aktivity, trénovali znaky, poznávali předměty a zvířata pomocí obrázkových knížek. Ptala jsem se Jitky, jak v tomto období figurovala škola. „*Škola pro nás byla především komunikačním partnerem. Postup vzdělávání máme nastavený díky doporučením z SPC a konzultacím s ABA supervizory a školou. SPC i škola nás v tomto podporují. Během covidu jsme tedy pracovali s asistentkou pedagoga a využívali ABA supervize. Tam další činnosti školy nebyly potřeba. Víc jsme si jeli s asistentkou po individuální ose a cílech z plánu.*“

Jitka se vyjádřila také k tomu, jak na Matyáše celá situace dopadala. Udávala, že vzhledem k charakteristice svých potíží, Matyáš razantní **změny příliš nevnímal**. „*Pro Matyáše to v mnohém bylo období jako každé jiné. Má takový deficit v té sociální a komunikační oblasti, že si vesměs neuvědomoval, že se takhle něco děje. Když pak třeba někde musel jít s respirátorem, tak si to vyzkoušel a zvládl to. Takže v tomhle jsme problémy neměli.*“

VO 2: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 dařilo?

Matyášovi rodiče během covidu zvládli skvěle **zorganizovat výuku**. Našli vhodnou alternativu školního prostředí a Matyášovo vzdělávání dále vedl kvalifikovaný pracovník, který ho dobře znal. Jitka sama udávala, že mají tu výhodu, že oba pracují, jsou v **dobré finanční situaci** a mohou Matyášovi zajistit, co potřebují.

Díky **dobré spolupráci rodiny s asistentkou pedagoga a školou** se snadno domluvili na pokračování vzdělávání individuálně. Díky těmto skutečnostem se výuka Matyáše během pandemie zase tolik nelišila.

Jitka se se mnou podělila také o svůj pohled na globální **sociální izolaci**, která se celé společnosti dotkla. Říkala, že jí v něčem vnímá vlastně jako pozitivní a svůj názor odůvodnila. Globální izolace jí umožnila **připodobnit svou situaci ostatním lidem**. „*Ta izolace, která se dotkla té většinové populace, která si neuvědomuje, jak izolované jsou rodiny s handicapovanými dětmi, byla paradoxně v něčem pozitivní. Protože oni všichni*

najednou hodně řešili, jak jsou v izolaci, jak je to strašný se nepotkávat. A pro nás je to vlastně každodenní život, protože my jsme se do té izolace dostali s dítětem, který má nějaký handicap a který vykazovalo na navenek v tom chování takové rysy, že to to okolí natolik rušilo, že vlastně tímhle způsobem nechtělo trávit ten volný čas. Ale to je prostě fakt. To je prostě tvrdá realita. A když se dneska mluví o tom, jak hrozná ta izolace byla, tak mě to do ruky dává tu možnost poukázat na to, co se obecně rodin, s dětmi, které jsou postiženy nějakým handicapem velmi týká. A to ta izolace bezesporu je. A je to určitě téma, které by mělo rezonovat v té společnosti, protože ta si tím sama prošla a tu zkušenost má.“

Zeptala jsem se Jitky, co dle ní pomohlo tomu, že se jim ta výuka během pandemie tak vydařila a co by na základě toho ostatním rodičům pro případy distanční výuky doporučila. Odpověděla, že vnímá, že je třeba proaktivně hledat ty možnosti a budovat tu spolupráci se školou i mimo pandemii. S úsměvem dodala, že si uvědomuje, že měli také notnou dávku štěstí, že narazili na tak **dobrou školu**. Na závěr ještě jedno doporučení přidala: „*Je potřeba najít si tu **autoritu**, kterou ta vzdělávací institucionální sféra bude brát v potaz. Autoritu, která bude přijímána a která má k tomu vzdělávání, co říct, protože potom určitě nějaká implementace systému, kterej je přizpůsoben potřebám toho konkrétního dítěte, bude snazší.*“ Dodala, že v jejich případě se jednalo o **supervizorku metody ABA**.

VO 3: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 nedařilo, co by rodiče a děti potřebovali jinak?

Jitka v rozhovoru podotkla, že v jejich případě hodnotí samotnou výuku jako vydařenou a bezproblémovou. Dodává, že v porovnání s běžnou výukou tolik změn nezaznamenali. „*My jsme v tomto opravdu změnu nepocítili. Jedině teda v tom, že jsme měli doma to druhý dítě.*“

VO 4: Jak probíhal návrat zpět do běžného vzdělávacího režimu?

Matyášův návrat do školy probíhal **bez problémů**, rychle si zvykl. Jitka to zdůvodňuje také tím, že mu **kolektiv tolik nevadí**, skrz to, že v něm ve škole **netráví zase tolik času**.

7.5 Kazuistika 5 - Monika a David

Monika je mámou 15 letého Davida. David má kromě dětského autismu diagnostikována také těžkou mentální retardací. Skrz narušený intelekt, výrazné potíže

s porozuměním a komunikací se Davidovi osvojují nové dovednosti s těžší. Snaha o zavedení alternativních forem komunikace (piktogramy, předmětové karty, znaky) se mívá účinkem. David si tedy o své potřeby říká tak, že mámu vezme za ruku a dovede jí k tomu co potřebuje, případně na to ukáže. Neumí však vyjádřit, co ho bolí, trápí. David sociální kontakt s vrstevníky příliš nevyhledává, zapojuje se pouze, když děti skáčou na trampolíně, tak ho společnost druhých i baví, jinak se jí spíše straní.

David je žákem 8. třídy ZŠ speciální. Vystřídal více škol s různými výsledky, rodina se dříve párkrát stěhovala. Aktuálně jsou se školou spokojeni. Vzdělává se ve třídě, kde je 6 dětí, jedna paní učitelka a 2 asistentky pedagoga. David v rámci výuky dělá grafomotorická cvičení, jednoduché skládačky, dále zkouší různé další aktivity, které by jej mohly bavit a rozvíjet. Komunikace s asistentkami a učitelkou probíhá vždy ráno a odpoledne při příchodu a odchodu.

David má další 2 sourozence, kteří jsou oba ve školním věku. Monika má aktuálně partnera, který je jí oporou a pomáhá s dětmi.

Způsob vyprávění rozhovoru

Monika se velmi ochotně a se zájmem podělila o svůj příběh. Před rozhovorem jsme si vyměnili několik e-mailů s podrobnostmi. Stejně jako v případě Lucie je i Moničiným posláním předávat užitečné informace o autismu dalším rodičům a pracovníkům s dětmi s PAS. Monika byla velmi hovorná, celou zkušenost popisovala jako příběh, sama rozvíjela různá témata, vzpomínala také konkrétní zážitky. O věcech mluvila velmi napřímo, bez obalu. Její vyprávění bylo plynulé a působilo přirozeně a uvolněně.

VO 1: Jakým způsobem probíhalo vzdělávání dětí s PAS během pandemie COVID-19 na ZŠ?

David byl v 5. třídě, když nastala pandemie. Jeho speciální škola zůstávala ještě nějakou dobu otevřená, nicméně pak zavřela také. V různých etapách se pak **do školy vraceli a opět zůstávali doma**. Během domácí výuky **paní učitelka** zasílala Monice **úkoly pro Davida na e-mail**. Plnění úkolů měla Monika **fotografovat a natáčet**.

Davidovi **sourozenci byli také doma** a měli **online výuku**. Monika tedy pomáhala všem dětem s úkoly a do toho musela **obstarávat domácnost**. Celá zkušenost pro ni byla velmi **náročná**.

Každé školní ráno se Davidovi sourozenci připojovali kolem 8 na online výuku. David začínal o něco později. Monika s ním **pracovala u stolu v kuchyni**. Tam měla připravené jeho úkoly pro daný den. David na chvíli přišel, Monika s ním udělala **část práce**, David však **dlouho u stolu nevydržel**. Monika s ním **střídala školní aktivity s těmi, které ho bavily**, následně mu na chvíli pustila pohádku a obstarávala domácnost. David se občas připojil k vaření.

VO 2: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 dařilo?

Monika si pochvalovala **rodinnou atmosféru a vztahy** během pandemie. Davidovi **sourozenci** byli při online výuce i mimo ni velmi **tolerantní a nápomocní**. **Partner** se také snažil Monice **pomoc, když to bylo možné**. Čas po výuce si všichni spolu moc užívali. *„Ocenila jsem, že jsme se nehárali, měli jsme na sebe najednou víc času, hráli jsme hry, koukali na filmy. V televizi říkali, že se lidi přes covid často rozcházel a rozváděli. Nás to naopak více stmelilo.“*

Během pandemie si děti mohly často **lépe a více odpočinout**. Davida Monika **nemusela** každé ráno rychle tahat z postele a **cestovat** s ním do školy. Domácí výuka byla sice náročná, ale tento aspekt hodnotí Monika pozitivně.

Monika našla **způsob, jak mírnit** Davidovo **problémové chování** způsobené domácí výukou. Zprvu bylo náročné neustále **zaměstnávat** Davida a vymýšlet mu program. Když byly prostoje a nikdo se mu nemohl věnovat, byl značně nervózní, napjatý. Monika jej tedy o to častěji brala **ven na procházky**, protože pohyb se velmi osvědčil při **mírnění** Davidových **přetlaků** a umožňoval mu **ventilovat energii**.

VO 3: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 nedařilo, co by rodiče a děti potřebovali jinak?

Monice v některých věcech nevyhovovala **spolupráce se školou** během pandemie. **Úkolů** bylo na její poměry až **příliš** a to, že při jejich plnění musela Davida **fotit a natáčet** také zrovna nenapomáhalo. *„David kolikrát zdrhnul dřív, než jsem to natočila. Takže ten úkol jsme museli dělat několikrát, abych měla to video, abych měla vlastně ten důkaz, že jsme to udělali.“* Monika pak videa musela přetáhnout, nahrávat na YouTube, což jí zabíralo další čas a představovalo to pro ní **zátěž**.

Některé **úkoly**, které škola zadávala dle Moniky naprosto **neodpovídaly Davidovým schopnostem** a pokud by měly být splněny, musela by je vypracovat Monika sama. *„Měla jsem s Davidem dělat nějaký úkol, kterej on neuměl a nesnášel, takže to byl*

úkol pro mě. Zkuste si představit, jak byste to udělala? Máte s dítětem splnit úkol, který nezvládne a vy víte, že ho nezvládne. Co odevzdáte? Když nic, tako to znamená, že jste úkol nesplnili. Když hotový úkol, tak je to lež, protože ho David neudělal.“ Monika dodala, že **potřebovala mít větší možnost mluvit do volby úkolů a více pochopení s tím, že ne vše se daří.** Se školou se kolem těchto věcí již dříve názorově nepotkaly, nakonec se ale Monika vymezila a s Davidem dělala ty úkoly, na které stačil a mohl je úspěšně zvládnout.

Pro Moniku bylo **náročné skloubit výuku všech dětí.** David totiž tehdy sdílel pokoj se svým bratrem. Ten měl online výuku, kterou David místy narušoval, protože pro Moniku bylo nemožné udržet Davida celou dobu v jejím pokoji. **David** tedy místy **narušil výuku, připltel se k videohovorům svého bratra, pobíhal na pozadí, místy pištěl.** To, že **pedagogové zdravých dětí trvali na webkamerách** tedy zadělalo hned na několik příběhů, ve kterých David figuroval. Ty však Monika zpětně hodnotí jako úsměvné.

VO 4: Jak probíhal návrat zpět do běžného vzdělávacího režimu?

David se **do školy vracel rád**, Moniku až překvapilo, jak **snadný tento návrat** byl. **Během týdne se opět adaptoval** a zvykl si zase na původní režim. Monika to vyhodnotila tak, že **má prostě školu rád a doma už ho to tak dlouho nebavilo.**

7.6 Výsledná analýza všech případů

Tato podkapitola obsahuje výslednou analýzu všech prezentovaných charakteristik. Znovu se vrací k výzkumným otázkám a vyzdvihuje společná témata a souvislosti mezi nimi. Na úvod podotýkám, že životní situace jednotlivých respondentů a jejich dětí byly v mnoha ohledech různorodé a podobu jejich výsledné zkušenosti tak mohla ovlivňovat spousta faktorů. Zastoupeni byli respondenti z různých typů škol, s dětmi s různým rozsahem a podobou postižení a v různých sociálních situacích. Navzdory těmto odlišnostem však bylo možné nalézt společná témata a spojitosti mezi situacemi jednotlivých respondentů.

VO 1: Jakým způsobem probíhalo vzdělávání dětí s PAS během pandemie COVID-19 na ZŠ?

Realizace výuky

V rámci této výzkumné otázky jsme se s respondentkami bavili o tom, kdo výuku jejich dítěte s PAS v době pandemie realizoval. Vzdělávání všech 5 dětí s PAS, o kterých se bavíme v tomto výzkumu, kontrolovaly v době pandemie matky. Otcové/partneři pracovali. Ve 4 z 5 případů dělaly mámy s dětmi s PAS jejich školní práci, jen respondentka Jitka vypověděla, že jejich dítě dále pracovalo s asistentkou pedagoga. Jitka jejich nastavení popsala takto: *„Dokud to restrikce umožňovaly, potkával se Matyáš s asistentkou ve škole. Když to nešlo, měli jsme k dispozici jiné prostory pro výuku.“*

Komunikace se školou a způsob výuky

Každé z dětí respondentek tohoto výzkumu bylo alespoň po určitou dobu pandemie vzděláváno mimo školu. U 3 respondentů komunikovali za školu s rodiči asistenti pedagoga. Ve 2 zbylých případech řešili výuku učitelé. Komunikace rodičů a pracovníků školy probíhala **prostřednictvím konzultací a zpráv**. Všichni rodiče uváděli, že se školou **komunikovali dle potřeby** a její **pracovníci byli pro konzultace k dispozici**. Až na Jitku, jejíž syn Matyáš měl nadále výuku s asistentkou pedagoga, byly všem rodičům **elektronickou cestou zasílány úkoly a materiály pro domácí výuku**. Ty pak rodiče s dětmi vypracovávali. Tereza s Michalem a Lucie s Markem se během pandemie připojovali také na **online videohovory**. Tereza uvedla: *„V druhé vlně už jsme měli i videohovory s paní asistentkou vždycky tak na třičtvrtě hodky. Plnili jsme spolu s ní, některé z těch úkolů, co nám zaslala. Míša to nejprve pořád chtěl přepínat a hrát hry nebo koukat na videa, ale díky odměnám jsme to zvládli a nebyl tam nějaký větší afekt.“* Lucie online výuku přes videohovor okomentovala takto: *„V té druhé vlně to bylo super, interaktivní, paní učitelka byla moc šikovná, vymyslely to s paní asistentkou tak, ať to má význam i pro Marka.“*

Výuka po intervalech

3 respondentky uvádí, že výuka jejich dětí musela probíhat po **krátkých intervalech**. Důvodem byly jednak specifické potíže žáků, ale také to, že se **mámy musely věnovat ostatním dětem** (2 respondentky), **domácnosti** (3 respondentky). Plynulost a délku výuky narušovalo také domácí prostředí, ve kterém děti nebývají zvyklé pracovat. Komentář respondentky Jany: *„Když je Radek doma, kde má svůj pokoj, plný věcí, co má rád, má tam houpačku, síť, tak je těžké ho v tomto prostředí dlouho udržet u učení.“*

Tvrzení Moniky: „David vždycky část práce udělal u stolu v kuchyni. Pak už ho to nebavilo. Chtěl ven nebo do pokoje, kde měl výuku mladší bratr. Navíc já musela také vařit a do toho mi hořely termíny v práci na home office. Takže jsme se učili tak po chvílích, pak zapnuli pohádku, nebo se mnou byl u vaření.“

Hodnocení situace a celkové dojmy

Jedna z prvních věcí, kterou při dotazu na průběh výuky během pandemie respondentky vzpomínaly, byly pocity, které je v dané situaci provázely. Dvě z respondentek hovoří o **nejistotě a obavách**, které pociťovaly poté, co domácí výuka započala. Všechny respondentky popisují **vyčerpání, únavu a zátěž**. To dokládá také Moničino tvrzení: „Bylo to neskutečně náročné. Zvládat děti, domácnost, výuku, bylo to hrozně vyčerpávající.“

VO 2: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 dařilo?

Komunikace se školou

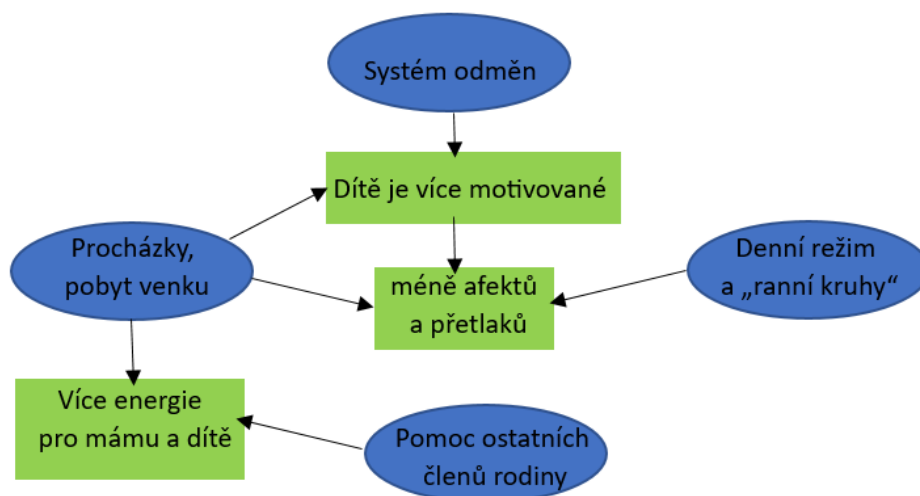
4 z 5 respondentek uvedly, že hodnotí komunikaci se školou během pandemie pozitivně. Pedagogové a asistenti bývali k dispozici pro konzultace v případě potřeby. Respondentky s nimi komunikovaly formou telefonických hovorů, e-mailů, zpráv na WhatsAppu. Touto cestou například škola zadávala úkoly a zároveň kontrolovala výstupy z nich. Lucie uvedla: „Stejně jako jindy jsem se i během pandemie obracela na asistentku. Nevidím důvod, proč toho nevyužít, je to odborník a zná mého syna. Pravidelně se s ní radím o tom, jak budeme s Marečkem pracovat dále a během covidu to bylo stejné.“ Janě to, že měla fotit Radka při aktivitách a sdílet úspěchy s učitelkou nevadilo. Pobaveně podotkla: „Paní učitelka byla v tomto šikovná, plnili jsme úkoly, fotili jsme se u toho a byla to celkem legrace.“ Monika naopak ze strany školy pociťovala tlak. Úkoly pro ní byly kvůli své povaze mnohdy zatěžující a fakt, že jejich realizaci musela dokumentovat fotkami a videem jí ještě více komplikoval situaci. „Ono to také zabírá čas! Nahrát to video, teď ještě některé víckrát, protože jak říkám, on od toho zdrhal, teď to stahovat, nahrávat na YouTube,...“ dodala Monika a rozvinula tak své předešlé myšlenky na toto téma (viz citát v Moničině kazuistice).

Strategie zvládání výuky během pandemie

Při zjišťování toho, co se rodičům a dětem během pandemie dařilo, uváděly respondentky různé strategie, díky kterým se vyrovnaly s překážkami, které tato situace přinesla. Použité strategie a jejich účinky na konkrétní obtíže znázorňuje následující

schéma. Modře jsou vyznačeny využívané strategie a zeleně důsledky, které z jejich použití plynou.

Obrázek 1: Schéma strategií zvládnání výuky během pandemie



Nejčastěji uváděnou vyrovnávací strategií byly **procházky a pobyt venku**. Tuto strategii používaly hned **4 respondentky**. Pomáhala jim i dítěti **načerpát energii**, představovala **motivaci** pro to, aby se dítě mělo na co těšit, poté, co splní školní povinnosti a zároveň **mírnilo afekty a přetlaky dětí** způsobené nedostatkem aktivit, izolací doma, specifickými potížemi spojenými s handicapem dětí respondentek. Jana k tomuto tématu řekla: „*Hodně jsme museli chodit ven. Když už se to nedalo vydržet, Rád’a se vztekal, nudil, měl toho moc a neměla jsem ho, jak zabavit, šli jsme ven.*“

Lucie a Tereza se svými dětmi ráno dělaly tzv. „**ranní kruhy**,“ které se s dětmi dělávají ve školách. Obě respondentky zároveň dětem na každý den chystaly **režim dne**, aby děti měly v této situaci nějakou předvídatelnost. Tyto metody vedly k tomu, že děti byly **klidnější, neměly tolik afektů a přetlaků**, tušily, co je dále čeká. Obě tyto děti ke své pohodě potřebují řád a režim i mimo pandemii. Tereza popsala Michalův režim dne takto: „*Pro Michala je vizualizace hodně důležitá. Měli jsme takovou nástěnnou bílou tabuli, na té byly dny v týdnu, s tím, že já jsem to vždycky posouvala, podle toho, co byl za den a magnetama přidělávala fotky toho, co ten daný den budeme dělat.*“

Dvě z respondentek v našem rozhovoru vyjádřili **vděčnost ostatním členům rodiny**, kteří jim **ulehčili**. V případě Jany se jednalo především o Radkovu starší sestru. „*Když došla Rád’ova ségra, pohlídala mi ho, zabavila, něco pro něj vymyslela, má na to trpělivost a nervy. Občas zkoušeli různě něco hrát nebo peklí.*“ Jana se v ten moment

mohla chvíli věnovat svým věcem a pro Radka to bylo zpestření. **Toleranci a pomoc Davidových sourozenců a svého partnera** si velmi pochvalovala také Monika.

Některé situace byly pro 3 respondentky snáze zvládnutelné díky používání **motivačního systému odměn**. Tereze se například díky němu podařilo přimět Michala ke spolupráci při videohovorech s asistentkou pedagoga. Důležitost motivace zmínila také Lucie a Jitka, která podotkla, že v rámci práce při metodě ABA je motivace velmi důležitá a usnadňuje jim mimo jiné mírnit problémové chování Matyáše.

Jiná popisovaná témata

Mezi tím, co se rodičům dařilo a co hodnotili pozitivně, se objevovalo více dalších různých témat u jednotlivých respondentů. Respondentka Monika zaznamenala **zlepšení vztahů v rodině** a fakt, že na sebe konečně měli s partnerem a dětmi čas. Lucie zase uvedla, že došlo k razantnímu **zlepšení řečových schopností** Marka. Díky ranním psychohygienickým rituálům se snažila zůstat v pohodě. Jitka se mohla pochlubit dobře zvládnutou **organizací Matyášovy výuky**.

VO 3: Co se během vzdělávání dětí s PAS na ZŠ během pandemie COVID-19 nedařilo, co by rodiče a děti potřebovali jinak?

Psychická zátěž

Všechny respondentky pociťovaly zátěž spojenou s výukou během pandemie. Pouze Jitka uváděla, že pro ni se v tomto ohledu zase tolik nezměnilo. Od Jany zaznělo, že toto období bylo **náročné, šílené**, a že je ráda, že to mají za sebou. Tereza zažívala **vyčerpání a zklamání** z toho, jakým způsobem probíhala výuka Michala. Pro Lucii bylo náročné zachovat **rovnováhu**. Dodávala, že by se asi potřebovala snad jen rozkrájet pro to, aby to vše zvládla. **Vyčerpání** bylo také jejím tématem. Čtyři respondentky dále podotýkaly, že se jim mnohdy nedařilo najít si jakýkoliv **čas pro sebe**.

Zadané úkoly

Dvě respondentky by uvítali změnu, co se týče **množství zadaných úkolů**. Jana uvedla: „*Úkolů by za mě klidně mohlo být i více. Měli jsme to rychle hotové a já pak abych Radka nějak zabavila, dohledávala další materiály a pracovní listy. Klidně toho za mě mohlo být víc.*“ Oproti tomu Monika udávala, že úkolů bylo až příliš.

Dvěma respondentkám nevyhovovalo **znění úkolů**. Tereza i Monika se trápily nad jejich **nepraktičností** a především nad tím, že **neodpovídají schopnostem** jejich dětí. Obě

respondentky také podotýkaly, že **nejsou pedagogickými pracovníky** a vysvětlování některé látky pro ně bylo opravdu zatěžující. Obě by uvítaly, kdyby v tomto ohledu měly větší slovo, větší vliv na to, co a jak se jejich dítě bude učit. Tereza následně po skončení pandemie změnila školu.

Výuka sourozenců

Respondentky Tereza a Monika měly zároveň potíže **se skloubením výuky všech svých dětí**. Děti se navzájem **rušily**, Davidovo pištění či jiné projevy způsobené jeho potížemi sourozencům vstupovaly do hodin. Monika byla v ten moment pod tlakem a snažila se Davida udržet mimo pokoj. Tereza měla doma sice předškolačku, ale ta již navštěvovala přípravný ročník a nějaký čas pro výuku jí potřebovala věnovat taky. Konkrétní tvrzení jsou již zmíněna v jednotlivých kazuistikách respondentek.

VO 4: Jak probíhal návrat zpět do běžného vzdělávacího režimu?

Pro 4 z 5 respondentek byl návrat dítěte s PAS do běžného školního režimu a běžné výuky **bez potíží**. Lucie, Jana a Monika uvedly, že mají za to, že se jejich dítě do školy už prostě těšilo, protože tam chodí rádo. Jitka přišla s tímto vysvětlením: „*Matyášův návrat byl bez potíží. Mimo to, že do školy chodí rád ho v ní kolektiv vlastně ani tolik nezatěžuje, protože se většinu času vzdělává bez spolužáků. K nim dochází jen na některé předměty.*“

7.7 Navrhovaná doporučení

Na základě výsledků svého výzkumu nyní navrhuji doporučení, kterými by se mohly vzdělávací instituce a rodiče řídit v případě, že by někdy domácí výuka znovu nastala.

Doporučení pro školy:

- Komunikovat s rodiči žáka a brát v potaz jeho názor, možnosti a životní situaci při nastavování domácí výuky a výstupů z ní.
- Konzultovat obsah úkolů s rodiči žáka, asistenty pedagoga, případně dalšími institucemi a odborníky.
- V případě potřeby zdůvodnit a vysvětlit rodičům požadavky, které jsou na ně kladeny.

- Vyhodnotit, zda je pro žáka s PAS možné účastnit se online výuky se spolužáky a pokusit se jej do skupinové online výuky zahrnout, pokud to je možné a přínosné.

Doporučení pro rodiče:

- Získávat a předávat aktuální informace o průběhu vzdělávání během domácí výuky i mimo ni.
- Otevřeně komunikovat a odůvodnit své potřeby škole či školskému poradenskému zařízení
- Mít při vzdělávání proaktivní přístup, zjišťovat možnosti vzdělávání a zapojovat se do procesů kolem výuky dítěte
- Budovat pozitivní vztah a spolupráci se školou i mimo domácí výuku.
- Zachovat co nejvíce funkčních strategií zvládnání potíží a hledat nové, které budou v daných podmínkách realizovatelné.

8 DISKUZE

Cílem práce bylo zjistit, jak probíhala výuka dětí s PAS během pandemie COVID-19. V rámci této práce bylo cílem také zjistit, co se při této zkušenosti dařilo, co by naopak rodiče a děti potřebovaly jinak a jak probíhal návrat zpět do škol. V této kapitole budu srovnávat svá zjištění s výsledky českých i zahraničních. Dále popíšu limity a možný přínos své práce.

Srovnání výsledků práce s jinými studii

Ve výzkumu jsem se nejdřív zaměřila na samotný průběh výuky dětí s PAS během pandemie. Čtyři z pěti dětí s PAS, které figurovaly v mém výzkumu, realizovaly výuku na základě materiálů zasílaných pedagogy či asistenty pedagoga. Pouze jedno dítě bylo dále vzděláváno přímo svou asistentkou pedagoga. Komunikace rodičů se školou probíhala vesměs elektronicky formou zpráv či konzultací dle potřeby. Výstupy z vypracovaných úkolů zasílali rodiče zpět mailem, někdy je měli doplnit o fotografie či videa z plnění úkolu. Výuka probíhala většinou v krátkých intervalech a respondentky matky, které své děti učily, udávaly různé důvody. Jsou jimi charakteristické potíže dětí, špatná pracovní morálka v domácím prostředí, rušivé elementy v domácím prostředí a jiné povinnosti a práce, kterou mámy mají. Počátek výuky během pandemie u některých respondentek provázely obavy a pocity nejistoty. Všechny respondentky pocítovaly vyčerpání a zátěž. Shodly se na tom, že celá tato situace pro ně byla velmi náročná.

Tato má zjištění do značné míry korespondují se zjištěními Netesalové (2021). Ta ve svém výzkumu rovněž poukazuje na to, že výuka dětí s PAS během covidu mnohdy nemohla probíhat se stejnou intenzitou a rozvrhem, protože rodiče měli jiné povinnosti v práci či v domácnosti, objevilo se také odůvodnění specifickými obtížemi žáka.

Hanzlíková (2022) ve svém výzkumu rovněž došla k závěru, že výuka během covidu probíhala v jiné formě, podobě, intenzitě a režimu. Autorčin výzkum to stejně jako ten můj přičítá tomu, že doma děti s PAS nemívají vybudované pracovní návyky, jsou tam zvyklé odpočívat.

Výzkumy Hanzlíkové (2022) i Netesalové (2021) rovněž poukazují na to, že celá situace byla pro rodiny s dětmi s PAS vyčerpávající. Také zahraniční autoři Musa a kol. (2020) ve výzkumu poukazují na náročnost celé situace a u jejich respondentů se stejně jako v mých závěrech setkáváme s popisovaným tématem nejistoty a obav spojených s nepředvídatelností dané situace.

Má práce se dále snažila zjistit, co se během covidové výuky dětí s PAS dařilo. V rámci výzkumu jsem došla ke zjištěním, že si respondentky matky mnohdy chválili komunikaci se školou a že jí považovaly za důležitou pro dobrý průběh vzdělávání. Ke stejným závěrům dochází také Skalová (2021), jejíž výzkum vyzdvihuje důležitost spolupráce a častého kontaktu rodičů se školou během covidové výuky. Simpson a Adams (2022) ve své australské studii také poukazují na to, že si značná část jimi oslovených respondentů chválila především komunikaci a spolupráci se školou.

V práci dále popisují strategie, díky kterým rodiny s dětmi s PAS překonávaly překážky, které tato situace přinesla. Mezi čtyři hlavní uváděné strategie patří procházky a pobyt venku, používání denních režimů a ranních kruhů, nastavení systému odměn a využití pomoci ostatních členů rodiny. Díky těmto strategiím byly děti s PAS z našeho výzkumu více motivované, měly méně afektů a přetlaků, a jejich mámy i oni mohli načerpat energii. Skalová (2021) ve svém výzkumu zjistila, že rodiče pro potřeby domácího vzdělávání upravovali a dále používali režim dne. Toto zjištění vyplynulo také z mé práce. Skalová (2021) navíc oproti mému výzkumu zjistila, že rodiče během domácí výuky potřebovali upravit pracovní místo žáka. Majoko a Dudu (2020) ve svém výzkumu zase vyzdvihovali podporu ostatních členů rodiny.

Má práce se dále zaměřovala na to, co se během covidové výuky nedařilo a na to, co by rodiče a děti potřebovali jinak. Hlavní potíží při domácí výuce dětí s PAS byla fyzická a psychická náročnost celého procesu. Respondentky byly vyčerpané, přetížené a měly potíž si najít čas pro sebe. Netesalová (2021) ve svém výzkumu rovněž dochází ke zjištění, že pečující osoby dětí s PAS neměly v dané situaci žádný volný čas.

Ve výzkumu také docházím ke zjištění, že respondentky nebyly vždy spokojené s náročností úkolů. Výuka dětí je mnohdy zatížila také tím, že pro ně bylo náročné dítě látku naučit, protože nejsou pedagožky. Toto zjištění do značné míry koresponduje s výzkumnými závěry Netesalové (2021), která zjišťuje, že některé matky dětí s PAS se necítily dostatečně kompetentní pro to, aby zvládly své dítě s PAS vyučovat.

Další komplikací, kterou uváděly respondentky v mém výzkumu, spočívaly v koordinaci výuky dětí s PAS a jejich sourozenců. Výuku si navzájem narušovali, mámy musely mezi dětmi přebíhat. Tyto komplikace v ostatních výzkumech přímo uváděny nebyly.

V poslední části svého výzkumu jsem se snažila zjistit, jak probíhal návrat dětí s PAS zpět do původního vzdělávacího režimu. Čtyři z pěti respondentek uvedly, že s návratem zpět do školy neměli děti potíže. Oproti tomu Simpson a Adams (2022) ve svém výzkumu uvádí, že 74% respondentů hodnotilo návrat dítěte s PAS zpět do běžného režimu negativně. Dle těchto respondentů se adaptace zpět neobešla bez komplikací, někteří tento proces popisovali dokonce jako noční můru. Výzkum těchto autorů však také poukázal na to, že 2 respondenti si díky pandemii uvědomili, že se jim nelíbí vzdělávání jejich dítěte s PAS a v důsledku toho změnili školu. Tuto zkušenost měla také jedna z respondentek v mém výzkumu. Výzkum Simpsona a Adamse (2022) také zmiňuje, že zbylá část respondentů hodnotila návrat pozitivně a argumentovala například tím, že si jejich dítě uvědomilo, jak moc má školu rádo. Respondentky z mého výzkumu, jejichž děti s PAS se do škol vrátily bez potíží, také uváděly, že se děti do školy těšily, protože ji mají rády.

Limity

Jedním z limitů této práce byl nedostatek relevantních odborných zdrojů. Problematika je velmi specifická a vztahovala se ke zkušenosti, která skončila teprve dva roky zpátky. Z těchto důvodů nebyl k dispozici dostatek českých zdrojů, který by se přímo tomuto tématu do hloubky věnoval. V dohledaných výzkumech bylo zjišťování okolností výuky dětí s PAS během pandemie mnohdy pouze dílčím cílem.

V některých případech si mí respondenti již nebyli jistí, co se během pandemie odehrával. Vzhledem k tomu, že můj sběr dat probíhal až rok po skončení situace, ochudila jsem se o živější vzpomínky a přesnější a rozsáhlejší popis prožitých zkušeností. Zpětně bych data od respondentů začala sbírat dříve.

Výzkum mohl být ovlivněn také mým zájmem o danou problematiku. Vzhledem k tomu, že se pohybuji v komunitě rodin s dětmi s PAS, vstupovaly do výzkumu má vlastní očekávání a představy. To ještě umocňuje fakt, že jsem 2 respondentky a jejich děti z dřívějších znalá. S těmito skutečnostmi jsem ale pracovala v rámci sebereflexe výzkumníka a věřím, že se mi podařilo minimalizovat jejich dopady. Jedna z těchto

respondentek se mnou byla v kontaktu naposledy minulý rok a nebyla jsem asistentkou pracující s jejím dítětem. S druhou respondentkou jsem ukončila spolupráci před třemi lety. Domnívám se také, že můj kladný vztah s oběma respondentkami přispěl jejich otevřenosti, uvolněnosti a autenticitě během poskytování rozhovoru.

Rozhovory probíhaly online. Věřím, že to mohlo být jistou překážkou, díky které mi unikly jisté postřehy a detaily, které bych zaznamenala přímým pozorováním. Občasné technické obtíže byly rušivým elementem rozhovorů. Je možné, že by respondentky byly při přímém kontaktu ještě otevřenější. Na druhou stranu všechny z nich rozhovor online cestou preferovaly, vzhledem k tomu, že jsou díky svým povinnostem a péči o děti velmi zaneprázdněné.

Navržená doporučení jsou pouze odrazem zkušeností mých respondentek. Ty se sice v mnohém shodují se zjištěními z jiných výzkumů, stále by však pro přesnější a více odpovídající doporučení bylo zapotřebí získat více dat, provést studii s rozsáhlejším výzkumným souborem.

Význam práce

Práce může posloužit jako forma zpětné vazby k výuce během pandemie COVID-19. Významná může být pro vzdělávací instituce a úřady, pedagogy, další pracovníky s dětmi s PAS a rodiče těchto dětí. Sestavená doporučení se opírají o výsledky výzkumu a reflektují tak postřehy a zkušenosti rodičů z doby domácí výuky během pandemie. Pro lepší formulaci a ověření významu doporučení by bylo vhodné provést další šetření na širším výzkumném souboru.

9 ZÁVĚR

Můj výzkum přiblížil průběh a okolnosti výuky dětí s PAS během pandemie COVID-19. Popsal způsoby výuky, pocity a dojmy matek a dětí s poruchami autistického spektra. Výzkum dále zjistil, co se rodičům a jejich dětem s PAS během covidové výuky dařilo, v čem měli potíže a co by potřebovali jinak. Na závěr výzkum popsal, jak se dětem s PAS dařil návrat zpět do běžné výuky.

Výuka probíhala různými způsoby. Převládal model, kdy učitelka či asistentka pedagoga zasílala materiály rodičům na e-mail a oni je pak s dětmi vypracovávali. U 2 respondentek se přidala také online výuka, jedno z dětí spolu s respondentkou absolvovalo 45 minutový videohovor s asistentkou pedagoga 1x týdně, druhé při online výuce pracovalo samostatně a připojovalo se častěji. Dítě s PAS jedné z respondentek bylo vzděláváno prezenčně, individuálně se svou asistentkou pedagoga. Výuka u většiny respondentů probíhala v kratších intervalech než ve škole. Důvodem byl nezvyk pracovat doma a rozptylující prostředí, dále jiné povinnosti matek nebo specifické potíže spojené s diagnózou žáků. Respondentky situaci obecně popisovaly jako vyčerpávající.

Respondentky (matky) hodnotily komunikaci se školou během pandemie vesměs jako zdařilou. Pedagogové zasílali materiály a byli dle potřeby k dispozici pro konzultace. Respondentky zvládaly překonávat překážky díky různým strategiím. Osvědčilo se jim brát dítě na pravidelné procházky a být s ním venku, používat denní režim a provádět ranní kruhy, využít pomoci ostatních členů rodiny a nastavit odměnový motivační systém. V důsledku použití těchto strategií se respondentkám dařilo mírnit afekty a přetlaky dětí s PAS a omezit četnost těchto potíží, dále motivovat dítě k práci a načerpat energii.

Respondentkám (matkám) se nedařilo získat si volný čas pro sebe. Během období domácí výuky pociťovaly velkou psychickou zátěž, nedařilo se jim také zkoordinovat výuku všech dětí, tak aby se vzájemně nerušily a do toho bez potíží stíhat ostatní povinnosti. Také podoba zadávaných úkolů nebyla pro všechny vyhovující.

Návrat zpět do škol probíhal u 4 z 5 dětí respondentek bez potíží. Odůvodňovaly to především tím, že má jejich dítě školu rádo. Potíže páté respondentky se pojily s tím, že si

její dítě muselo znovu zvykat na kolektiv a rušné prostředí, nejednalo se však o závažné problémy, dítě se brzy opět adaptovalo.

10 SOUHRN

Poruchy autistického spektra (PAS) patří mezi pervazivní neurovývojová onemocnění. První kapitola teoretické části této práce se problematice PAS obecně věnuje. PAS se projevují narušením v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Děti s PAS mívají potíže vyjádřit své potřeby, navazovat a udržovat funkční vztahy, neumí si hrát, mívají spíše stereotypní zájmy. Mimo to se u nich často objevuje senzoričná přecitlivělost a jiné přidružené komplikace či diagnózy (Thorová, 2016).

Druhá kapitola teoretické části popisuje vzdělávání dětí s PAS. Děti s PAS mohou být vzdělávány v běžných ZŠ, v ZŠ speciálních, v jiných zařízeních splňujících podmínky §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 či doma (Bazalová, 2017). Co se legislativního ukotvení týče, spadají děti s PAS pod žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání je popsáno v zákoně č. 82/2015 Sb., který upravoval zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále nazýván také jako školský zákon). Podstatná je i vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Klíčovou roli při vzdělávání dětí s PAS hrají především asistent pedagoga, pedagog, rodiče žáka, školská poradenská zařízení (Kendíková, 2018). Žáci s PAS mohou využívat podpůrná opatření například v podobě individuálního vzdělávacího plánu, asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, úprav metod výuky, speciálních pomůcek, úprav hodnocení (Žampachová & Čadilová, 2020). V rámci metod výuky se často využívají principy strukturovaného učení či Aplikované behaviorální analýzy (Říhová, 2011).

V roce 2020 propukla pandemie COVID-19. V březnu 2020 byly poprvé uzavřeny školy. Následovalo pár rozvolnění a následně byly školy opět uzavřeny. Běžná výuka se naplno vrátila až v květnu 2021 (MŠMT, 2021).

Má práce v poslední podkapitole teoretické části mapuje dosavadní české a zahraniční výzkumy, které se pojí se výukou dětí s PAS během covidu. Studie Netesalové (2021) uvádí, že výuka byla pro rodiny náročná, probíhala v krátkých intervalech, byla

rozházená a matky se často necítily dostatečně kvalifikované pro výuku svého dítěte. Hanzlíková (2022) dochází ke zjištění, že domácí výuka nemohla v některých případech plně nahradit tu školní. Autorka dále popisuje, že výuka probíhala skrz zasílání materiálů mailem či zprávami. Dodává, že dle jejich zjištění se dětem doma ve 2 ze 3 případů učilo špatně. Na vině bylo dle výzkumu to, že děti nebyly zvyklé mít pracovní prostředí doma, kde se obvykle odpočívá. Musa et al. (2021) popisuje, že výuka v době pandemie byla náročná a matky a děti s PAS pociťovaly nejistotu a strach z toho, co bude dál. Simpson a Adams (2021) realizovali výzkum na téma výuka dětí s PAS během covidu. 48% respondentů hodnotí celou zkušenost čistě negativně. Ti, co byli spokojeni si pochvalovali spolupráci se školou. 74% respondentů uvedlo, že se dítě vracelo zpět do školy se značnými potížemi.

V druhé části práce prezentuji výsledky vlastního výzkumu. V rámci toho bylo cílem popsat průběh výuky dětí s PAS během covidu, zjistit, co se dařilo, co bylo naopak náročné a co by rodiny s dětmi s PAS potřebovaly tehdy jinak. Na závěr jsem zjišťovala, jak se vydařil návrat dítěte s PAS zpět do běžného školního režimu.

Ve výzkumu jsem uplatňovala kvalitativní přístup. Sbírala jsem data prováděním polostrukturovaných rozhovorů s matkami s dětmi s PAS, které jsou vzdělávány na jakémkoliv typu ZŠ. Jedinou další podmínkou bylo, aby již dítě navštěvovalo ZŠ v době pandemie. Respondenty jsem sháněla záměrným výběrem a metodou sněhové koule. Rozhovor mi poskytlo 5 respondentek, matek dětí s PAS. Data byla analyzována metodou interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Formou výzkumu byla více případová studie. Důležitou součástí byla sebereflexe výzkumníka, v rámci které jsem se snažila minimalizovat dopad skutečnosti, že již 2 respondentky z dřívějších znám. Část mé práce se zabývá etikou tohoto výzkumu, definuji v ní, jak jsem nakládala s daty a citlivými údaji respondentů. V části s výsledky výzkumu byly nejprve prezentovány jednotlivé kazuistiky a následně byla provedena celková analýza všech případů.

Výzkum ukázal, že výuka dětí s PAS během covidu probíhala různými způsoby. Převažoval postup, během kterého asistentka pedagoga či učitelka zasílaly elektronické materiály na e-mail rodičům. Ti pak úkoly s dětmi vypracovávali. Výuku během pandemie realizovaly především matky. Výuka probíhala v krátkých intervalech a více nahodile, jelikož pro spoustu dětí bylo obtížné pracovat doma stejně jako ve škole. Důvodem bylo zejména to, že děti nebyly zvyklé doma pracovat, dále také to, že matky měly spoustu

jiných povinností a musely přebíhat mezi dětmi či obstarávat domácnost nebo se věnovat práci. Respondentky udávaly, že celá situace byla velmi zátěžová a vyčerpávající.

Respondentky si v rámci výzkumu pochvalovaly komunikaci se školou během pandemie. Udávaly, že pedagogové a asistenti pedagoga byli kdykoliv k dispozici pro případné konzultace a zasílali potřebné materiály.

Respondentkám (matkám dětí s PAS) se také podařilo najít strategie, které jim pomáhaly zvládat překážky, které výuka dětí s PAS během pandemie přinesla. Mezi tyto strategie patří společné procházky a pobyt venku, dále používání denního režimu a provádění ranních kruhů a také nastavení motivačního odměnového systému či využití pomoci ostatních členů rodiny. Díky těmto strategiím byly děti respondentek více motivované pracovat, lépe zvládaly afekty a přetlaky a našly způsob, jak obnovit energii.

Respondentkám se nedařilo najít si čas pro sebe a své záliby, protože musely být stále s dítětem a do toho plnit další povinnosti. Respondentky prožívaly velkou psychickou zátěž a vyčerpání. Úkoly, které škola zasílala, ne vždy odpovídaly schopnostem dětí a kompetencím respondentek dítě danou látku učit. Těžké také bylo koordinovat výuku všech dětí v domácnosti tak, aby se navzájem nerušily. Respondentky by tehdy potřebovaly, aby jejich slovo při vzdělávání dítěte mělo větší váhu.

Návrat do školy byl pro většinu respondentů bez obtíží. Do školy se děti už totiž těšily. Problémy uvedla pouze jedna respondentka a ta vysvětlila, že si její syn už zvykl na klid, který doma má a na výuku „jeden na jednoho.“ Potíže však nebyly vážné, dítě se na výuku ve škole brzy opět adaptovalo.

Po analýze dat byla na základě zkušenosti respondentů navržena doporučení pro rodiče a pro vzdělávací instituce.

Zjištění z mého výzkumu v mnohém korespondovala se závěry ostatních studií, jak je již patrné z jejich citací v této kapitole. V diskuzi byla má zjištění zasazena právě do kontextu těchto studií. Popsány byly také limity práce, ve kterých jsem uvedla, že by bylo vhodnější sbírat data a provádět rozhovory dříve než tak dlouhou dobu po pandemii. Mohla bych tak získat přesnější a detailnější data. Pro tvorbu přesnějších doporučení a pro větší přehled o problematice by bylo vhodné realizovat další šetření. Tato práce může posloužit jako zpětná vazba ohledně covidové výuky dětí s PAS pro vzdělávací instituce a úřady, školy, pedagogy a rodiče.

LITERATURA

- Adamus, P. (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Alsaggaf, A. A. (2020). *A Qualitative Study Investigating the Common or Shared Experiences of Saudi and American Parents of Students with Autism in the IEP-Process* [Disertační práce, Western Michigan University].
<https://www.proquest.com/openview/50cdc0838767009357ee613065899e32/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Banda, D. R., Grimmatt, E., & Hart, S. L. (2009). Activity schedules: Helping students with autism spectrum disorders in general education classrooms manage transition issues. *Teaching Exceptional Children, 41*(4), 16–21.
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2013). Early markers of autism spectrum disorders in infants and toddlers prospectively identified in the Social Attention and Communication Study. *Autism, 17*(1), 64–86.
- Baslerová, P., Michalík, J., & Felcmanová, L. (2020). *Katalog podpůrných opatření: Obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Portál.
- Beranová, Š., & Hrdlička, M. (2012). Časná diagnostika a screening dětského autismu. *Československá psychologie, 56*(2), 167.
- Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2016). *Prevence a účinné řešení šikany: U žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Pasparta.
- Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2017). *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: Prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Pasparta.
- Bleach, F. (2011). *Každý jsme jiný: Kniha pro všechny kluky a holky, kteří mají sourozence s autismem* (L. Bělohávková & V. Šporclová, Přel.). APLA.
- Centrum Terapie Autismu. (2023). <https://www.terapie-autismu.cz/>
- Čadilová, V., Jůn, H., & Thorová, K. (2007). *Agrese u lidí s mentální retardací as autismem*. Portál.

- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021a). *Povolání: Asistent pedagoga: Kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021b). *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: Pro žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
- Doubřavová, N. (2022). *Rodiče o dětech a dospívajících s poruchami autistického spektra ve vztahu k pandemii Covid-19* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/177165>
- Dumont-Mathieu, T., & Fein, D. (2005). Screening for autism in young children: The Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) and other measures. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 11(3), 253–262.
- Evangelista, A. (2019). *A Roller Coaster of Emotions: Parental Perspectives on the Special Education of Children with Autism Spectrum Disorder* [Dizertační práce, Eastern Michigan University]. <https://www.proquest.com/openview/1ce400f71b52b25837126e454422f996/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>
- Gavaldá, J. M. S., & Qinyi, T. (2012). Improving the Process of Inclusive Education in Children with ASD in Mainstream Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072–4076. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.200
- Gharamaleki, F. F., Bahrami, B., & Masumi, J. (2022). Autism screening tests: A narrative review. *Journal of Public Health Research*, 11(1).
- Ghezzi, P. M. (2007). Discrete trials teaching: Discrete Trials Teaching. *Psychology in the Schools*, 44(7), 667–679. DOI: 10.1002/pits.20256
- Hanzlíková, K. (2022). *Jak pandemie ovlivnila život v rodinách s dítětem s poruchou autistického spektra* [Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická]. https://is.jabok.cz/th/kjf8y/7754_Hanzlikova_absolventska_prace_.pdf
- Hranáčová, L. (2022). *Vzdělávání perspektivou autistů a jejich rodin. Pohledy na vzdělávání v prostředí ZŠ běžné versus ZŠ speciální* [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. <http://hdl.handle.net/11025/49959>

- Hrdlička, M., & Komárek, V. (2014). *Dětský autismus. 2. Vydání*. Portál.
- Jarolímová, M. (2021, leden 12). *Využití Výměnného obrázkového komunikačního systému ve výchovně vzdělávacím procesu*. <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/vyuziti-vymenneho-obrazkoveho-komunikacniho-systemu-ve-vychovne-vzdelavacim-procesu>
- Johnson, E. O. (2020). *ABA pro děti s autismem: Otázky a odpovědi* (P. Diestlerová, Přel.). Portál.
- Judeid, R. A. (2022). Parent-reported satisfaction during online education due to covid-19 for their children with and without autism spectrum disorder. *UCR Honors Capstones 2021-2022*. <https://escholarship.org/uc/item/3pg7j70m>
- Kearney, A. J. (2015). *Understanding applied behavior analysis: An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Raabe.
- Kendíková, J. (2018). *Rok I.: Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Pasparta.
- Kendíková, J., & Vosmik, M. (2016). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole—Praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky (2. Vydání)*. Pasparta.
- Kouřil, J. (2021, prosinec 10). *Jak učit dítě s PAS efektivně vyjádřit svá přání a potřeby*. <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/jak-ucit-dite-s-pas-efektivne-vyjadrit-sva-prani-a-potreby>
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). *Interpretativní fenomenologická analýza*.
- KPMG Česká republika. (2019). *Analýza počtu osob s PAS v ČR a jejich potřeb v kontextu jednotlivých druhů sociálních služeb (CZ.03.2.63/0.0/0.0/15_017/0003739)*. Ministerstvo práce a sociálních věcí. <http://rssh.mpsv.cz/wp-content/uploads/2019/10/Anal%C3%BDza-po%C4%8Dtu-osob-s-PAS-v-%C4%8CR-a-jejich-pot%C5%99eb-v-kontextu-jednotliv%C3%BDch-druh%C5%AF-soci%C3%A1ln%C3%ADch-slu%C5%BEeb.pdf>
- Le Couteur, A., Lord, C., & Rutter, M. (2007). *Autisme Diagnostisch Interview-revised. Adi-r*. Western Psychological Services/Hogrefe.
- Lechta, V. (2010). *Koktavost-vázaná: Integrativní přístup*. Portál.

- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. (2012). Autism diagnostic observation schedule—2nd edition (ADOS-2). *Los Angeles, CA: Western Psychological Corporation, 284.*
- Majoko, T., & Dudu, A. (2022). Parents' strategies for home educating their children with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 period in Zimbabwe. *International Journal of Developmental Disabilities, 68*(4), 474–478. DOI: 10.1080/20473869.2020.1803025
- Mamas, C., Daly, A. J., Cohen, S. R., & Jones, G. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction, 28*, 100467. DOI: 10.1016/j.lcsi.2020.100467
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2016). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism, 20*(1), 5–13. DOI: 10.1177/1362361314562616
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- MŠMT. (2021). *MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020 - 2021*. Školský portál Pardubického kraje. <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>
- Musa, S., Dergaa, I., & Mansy, O. (2021). The puzzle of Autism in the time of COVID-19 pandemic: „Light it up Blue“. *Psychology (Savannah, Ga.)*, 58, 1861–1873.
- NAUTIS. (2023, březen 27). *Autismus*. <https://nautis.cz/cz/autismus>
- Němec, Z. (2021). *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Verlag Dashöfer.
- Netesalová, M. (2021). *Dopady pandemie Covid-19 na rodiny dětí s PAS: pohled primárních pečovatelů* [Masarykova univerzita]. <https://is.muni.cz/th/wq0oy/Bakalarska-prace-1.1-final-version.pdf>
- Nováková, K. (2022). *Distanční vzdělávání žáků se SVP z pohledu rodičů a z pohledu pedagogů* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/178691>

- Pastieriková, L. (2013). *Poruchy autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pavliščíková, A. (2019). *Strukturované učení ve školní praxi a jeho využití při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/106439>
- Pelcová, Z. (2021). *Pedagogická práce s žákem s PAS v běžné školní praxi* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Pešek, R. (2017). *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: Nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi „tančit“* (2. Vydání). Pasparta.
- Peters, B., & Potměšil, M. (2015). *The role of school principals in implementing inclusive education in the Czech Republic*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: Proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Prekopová, I. (2009). *Malý tyran*. Portál.
- Richman, S. (2008). *Výchova dětí s autismem*. 2. Vyd. Portál.
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 31, 131–144.
- Říhová, A. (2011). *Poruchy autistického spektra: (Pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: Příručka pro učitele i rodiče* (Vyd. 2). Portál.
- Simpson, K., & Adams, D. (2022). Brief Report: Covid Restrictions had Positive and Negative Impacts on Schooling for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. DOI: 10.1007/s10803-022-05451-z
- Skalová, M. (2021). *Individualizovaná podpora žáků s PAS v období základní školní docházky* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/125510>

- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S., & Blacher, J. (2018). Satisfaction With Individualized Education Programs Among Parents of Young Children With ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242–260. DOI: 10.1177/0014402917742923
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Pain as an assault on the self: An interpretative phenomenological analysis of the psychological impact of chronic benign low back pain. *Psychology & Health*, 22(5), 517–534. DOI: 10.1080/14768320600941756
- Soleimani, F., Khakshour, A., Abbasi, Z., Khayat, S., Ghaemi, S. Z., & Hajikhani Golchin, N. A. (2014). Review of Autism Screening Tests. *International Journal of Pediatrics*, 2(4.1). DOI: 10.22038/ijp.2014.3151
- Sroková, E., & Olšáková, P. (2004). *Autismus ve školní praxi*. Montanex.
- Straussová, R. (2018). Přednosti včasného screeningu rizika autismu, rehabilitace prostřednictvím tréninku rodičů a raná intervence OTA u dětí s PAS. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 114(3).
- Straussová, R., & Knotková, M. (2011). *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. Portál.
- Straussová, R., & Rošřirová, I. (2012). *Obrazový postup základních činností sebeobsluhy*. Asociace pomáhající lidem s autismem.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330–345. DOI: 10.1016/j.ridd.2016.04.011
- Šporclová, V. (2016). *Úprava, ověření, standardizace a vydání elektronické podoby screeningového dotazníku Dětské autistické chování (DACH)* [Dizertační práce, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta]. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/80454>
- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Pasparta.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra. Vydání třetí, přepracované a rozšířené*. Portál.
- Tuckermann, A., Häußler, A., & Lausmann, E. (2014). *Strukturované učení v praxi: Uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Pasparta.

- Vacková, D. (2020). *Společné vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v ZŠ* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/120251/130279124.pdf?sequence=1>
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie. I, Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vitásková, K., & Kytarová, L. (2017). *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra z pohledu logopeda*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vosmik, M., & Bělohávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Portál.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Česká republika.
- Vyhláška č. 317/2016 Sb., Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 70/2012 Sb., o preventivních prohlídkách. Česká republika.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Česká republika.
- Williams, J. G., Allison, C., Scott, F. J., Bolton, P. F., Baron-Cohen, S., Matthews, F. E., & Brayne, C. (2008). The childhood autism spectrum test (CAST): Sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 1731–1739.
- Wing, L. (1989). The diagnosis of autism. *Diagnosis and treatment of autism*, 5–22.
- World Health Organization. (2006). *Duševní poruchy a poruchy chování: Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka* (3. vydání). Psychiatrické centrum Praha.
- World Health Organization. (2022). *ICD-11: International classification of diseases (11th revision)*. <https://icd.who.int/en>
- Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách. Česká republika.
- Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Česká republika.
- Zákon č. 82/2015 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Česká republika.

ZA SKLEM o.s. (nedat.). *Jiní, ne horší*. Získáno 27. březem 2023, z <https://www.zasklem.cz/>

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

Žampachová, Z., & Čadilová, V. (2020). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: Dílčí část (2., přepracované a rozšířené vydání)*. Univerzita Palackého v Olomouci.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Seznam otázek k rozhovoru
4. Ukázka práce s daty – počáteční poznámky

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Výuka dětí s PAS během pandemie COVID-19

Autor práce: Pavla Macečková

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 88 stran, 156 125 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 90

Abstrakt (800–1200 zn.):

Tato práce se zabývá výukou dětí s poruchami autistického spektra (PAS) během pandemie COVID-19. Cílem práce bylo popsat průběh výuky dětí s PAS během covidu, zjistit, co se dařilo, co bylo naopak náročné a co by rodiny s dětmi s PAS potřebovaly tehdy jinak. Na závěr jsem zjišťovala, jak se vydařil návrat dítěte s PAS zpět do běžného školního režimu. Presentovaný výzkum vychází ze zkušeností 5 matek dětí s PAS. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, respondentky pochází ze záměrného výběru a výběru metodou sněhové koule. Nejčastějším modelem vzdělávání bylo zaslání materiálů k práci od školy rodičům na e-mail. Výuka dle zjištění většinou neměla stejnou délku jako ve škole, probíhala v krátkých intervalech. Respondentky pociťovaly vyčerpání, našly si však strategie, které jim pomohly zvládat překážky spojené s touto situací. Chválily si komunikaci se školou, některé ale nebyly spokojené se zaslányými materiály. Respondentky popisovaly psychickou zátěž, absenci volného času a potíže s koordinací všech povinností. Návrat zpět do škol probíhal většinou bez potíží.

Klíčová slova: Autismus, Covid, vzdělávání, poruchy autistického spektra,

ABSTRACT OF THESIS

Title: Schooling of children with ASD during the COVID-19 pandemic

Author: Pavla Macečková

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 88 pages, 156 125 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 90

Abstract (800–1200 characters):

This thesis is about schooling of children with autism spectrum disorders (ASD) during the COVID-19 pandemic. The aim of the work was to describe the educational process of children with ASD during covid, to find out what went well, what was challenging and what would families with children with ASD need differently at that time. I also focused on how was the return of a child with ASD back to the normal school regime. The presented research is based on the experiences of 5 mothers of children with ASD. The data was obtained through semi-structured interviews, the respondents came from purposive sampling and snowball sampling. The most common model of education was sending work materials from the school to parents by e-mail. According to the findings, lessons were usually taught in short intervals. The respondents felt exhausted, but found strategies that helped them manage the obstacles associated with this situation. They praised the communication with the school, but some were not satisfied with the materials sent. Respondents described mental stress, lack of free time and struggles with managing all the responsibilities. The return to school was mostly without problems.

Key words: Autism, covid, education, Autism spectrum disorders

Příloha č.3: Seznam základních otázek k rozhovoru

1. Prosím, krátce představte sebe a své dítě a popište svou dosavadní školní cestu.
2. Jak probíhala spolupráce se školou před pandemií?
3. Jak jste byli spokojeni se školou a jejím personálem?
4. Které skutečnosti/projevy spojené s diagnózou Vašeho dítěte ovlivňovaly jeho vzdělávání?
5. Jakou formou realizovala škola výuku Vašeho dítěte během pandemie?
6. Jak vypadal “typický školní den” během pandemie?
7. Popsal/a byste kontakt se školou v tomto období?
8. Komunikovalo Vaše dítě přímo s někým ze školy? Pokud ano, tak jak často, ohledně čeho a s kým?
9. Máte dojem, že některé školou rozvíjené dovednosti se u Vašeho dítěte zhoršily nebo naopak zlepšily během pandemie?
10. Jak jste byl/a spokojena s průběhem výuky během pandemie?
11. Je něco, co se Vaší škole během pandemie povedlo? Pokud ano, co?
12. Co se Vám a Vašemu dítěti během covidové výuky dařilo?
13. Je něco, co Vám při covidové výuce chybělo, co podle Vás škola měla udělat? Pokud ano, co?
14. Co se Vám a Vašemu dítěti během covidové výuky nedařilo?
15. Jaký byl návrat zpět do běžného školního režimu?

Příloha č. 4: Ukázka analýzy dat – fáze 2 – počáteční komentáře a poznámky

Manžel v práci	<p>No jasně a střídali jste se nějak s tátou od Radka? Manžel byl pryč, on vlastně celý týden vždycky bývá v práci, takže jsem ho měla na starosti já. A to bylo náročné</p>	Průběh vzdělávání
Pomoc sourozenců dítěte	<p>A co vám pomáhalo to všechno nějak zvládat během toho covidu? Měla jste si to potom možnost zase nějak oddechnout? Když přijela starší ségra Rádi, tak to jsem měla chvíli, když ona byla doma, protože další brácha je ve Švédsku a další, ten další brácha si ho tak nevezme. Nejvíc ta ségra no, když byla doma, tak ona ho tak vzala na procházku nebo, péct, něco udělala, takže po takových chvílkách jo. Já zas to mám dobré, že nechodím do práce, takže těch starostí máme méně.</p>	Strategie zvládání Vnímaná výhoda
Nemusí <u>pracovat</u>		