

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2024

Anna Hochmalová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Nástup žáka s PAS do první třídy ZŠ speciální

bakalářská práce

Autor: Anna Hochmalová
Studijní program: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Jana Fišerová

Hradec Králové

2023/2024



Zadání bakalářské práce

Autor: Anna Hochmalová

Studium: P21K0340

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Název bakalářské práce: **Nástup žáka s PAS do první třídy ZŠ speciální**

Název bakalářské práce AJ: A pupil with pervasive developmental disorder and the beginning of his attendance in a special school.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato bakalářská práce se zabývá tématem nástupu žáka s PAS do první třídy ZŠ speciální. První část práce je zaměřená na možnosti vzdělávání, specifické metody a poskytnuté podpory pro žáky s nízko funkčním a středně funkčním autismem. Cílem práce je porozumět účinnosti a efektivnosti metod a přístupů používaných při začleňování žáků s PAS do školního prostředí a vytvořit doporučení postupů pro učitele, který začleňuje žáka s PAS do první třídy ZŠ speciální. Při zpracování praktické části práce budou využity tři případové studie. Ke sběru dat bude využito rozhovorů, pozorování a analýzy dokumentace.

ČADILOVÁ Věra, ŽAMPACHOVÁ Zuzana. 2021. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů – Pro žáky s poruchami autistického spektra*. Praha: Pasparta 112 s. ISBN: 978-80-88290-68-1

KROUPOVÁ, Kateřina a kol. 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada 328 s. ISBN: 978-80-247-5264-8

BITTMANNOVÁ, Lenka, BITTMANN, Julius. Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu. Praha: Pasparta. 2017. 64 s. ISBN: 978-80-88163-53-4

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Oponent: Mgr. Jana Fišerová

Datum zadání závěrečné práce: 20.12.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Nástup žáka s PAS do první třídy ZŠ speciální vypracoval(a) pod vedením vedoucí(ho) závěrečné práce samostatně a uvedl(a) jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 6. 5. 2024

Anotace

HOCHMALOVÁ, Anna. *Nástup žáka s PAS do první třídy ZŠ speciální*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023/2024. 72 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce se zabývá tématem nástupu žáka s PAS do první třídy ZŠ speciální. První část práce je zaměřená na možnosti vzdělávání, specifické metody a poskytnuté podpory pro žáky s nízko funkčním a středně funkčním autismem. Cílem práce je porozumět účinnosti a efektivnosti metod a přístupů používaných při začleňování žáků s PAS do školního prostředí a vytvořit doporučení postupů pro učitele, který začleňuje žáka s PAS do první třídy ZŠ speciální. Při zpracování praktické části práce budou využity tři případové studie. Ke sběru dat bude využito rozhovorů, pozorování a analýzy dokumentace.

Klíčová slova: Porucha autistického spektra (PAS), Začleňování žáků s PAS, Podmínky vzdělávání pro žáky s PAS, Komunikace a spolupráce ve školním prostředí

Annotation

HOCHMALOVÁ, Anna. *A pupil with pervasive developmental disorder and the beginning of his attendance in a special school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023/2024. 72 pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor thesis deals with the topic of the inclusion of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) into the first grade of a special primary school. The first part of the thesis focuses on educational possibilities, specific methods, and provided support for students with low-functioning and moderately functioning autism. The aim of the thesis is to understand the effectiveness and efficiency of methods and approaches used in the inclusion of students with ASD into the school environment and to create recommendations for procedures for teachers who are including a student with ASD into the first grade of a special primary school. In the practical part of the thesis, three case studies will be utilized. Data collection will involve interviews, observations, and documentation analysis.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), Inclusion of Students with ASD, Educational Conditions for Students with ASD, Communication and Collaboration in the School Environment

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 6. 5. 2024

Podpis studenta: Anna Hochmalová

Obsah

1	Úvod.....	10
2	Autismus a poruchy autistického spektra	11
2.1	Definice a charakteristika	11
2.2	Formy autismu	13
2.3	Rozdělení formy autismu podle úrovně adaptability	14
2.3.1	Nízko funkční autismus	15
2.3.2	Středně funkční autismus.....	16
2.3.3	Vysoce funkční autismus	16
2.4	Diagnostika autismu	17
3	Mentální postižení.....	20
3.1	Komorbidity autismu s mentálním postižením	22
4	Edukace žáků se středně/ nízko funkčním autismem	24
4.1	Charakteristika podpůrných a vzdělávacích zařízení.....	25
4.2	Metody a přístupy	26
4.3	Strukturované učení	27
4.3.1	Jednotlivé metody strukturovaného učení	30
4.4	Komunikace	30
5	Metodologie	32
5.1	Cíl a metodologie.....	32
5.2	Harmonogram výzkumu a jeho volba.....	34
6	Kazuistika žáka z druhé třídy ZŠ.....	36
6.1	Stručná anamnéza	36
6.2	Analýza vlivu v předchozím zařízení na jeho vzdělání	37
6.3	Změny a pokroky během jeho školního vývoje první půlrok.....	37
6.4.	Shrnutí přístupu a podmínek školy ve vzdělávání žáka.....	40
7	Druhá kazuistika žáka z první třídy ZŠ	41

7.1	Stručná anamnéza	41
7.2	Analýza vlivu v předchozím zařízení na jeho vzdělání	42
7.3	Změny a pokroky během jeho školního vývoje první půlrok.....	42
7.4	Shrnutí přístupu a podmínek školy ve vzdělání žáka	45
8	Kazuistika žáka z přípravné třídy ZŠ	46
8.1	Stručná anamnéza	46
8.2	Analýza vlivu v předchozím zařízení na jeho vzdělání	47
8.3	Změny a pokroky během jeho školního vývoje první půlrok.....	48
8.4	Shrnutí přístupu a podmínek školy ve vzdělávání žáka.....	51
9	Shrnutí vzdělávání všech žáků.....	52
9.1	Výsledky z pozorování	53
9.2	Výsledky ze seskupování kódů do kategorií.....	53
9.3	Diskuse.....	57
9.4	Doporučení pro praxi	59
10	Závěr	62
11	Zdroje.....	63
12	Seznam příloh	67
12.1	Příloha č.1 – ukázka rozhovoru (přepis zvukového rozhovoru).....	67
12.2	Příloha č.2 – tabulka kladených otázek	70
12.3	Příloha č.3 – pozorovací arch	72

1 Úvod

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) a poruchy intelektu jsou neuro-vývojové poruchy, které mohou ovlivnit život jedinců a jejich rodin. Jedná se o oblast, která vyžaduje zvláštní pozornost a péči ve vzdělávání, a to zejména u těch žáků, kteří jsou umístěni do speciálních škol. Tato bakalářská práce se zaměřuje na nástup žáků s PAS se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením do 1. třídy speciální školy a na výzvy, které tyto jedince čekají v prvních dnech školní docházky.

Zájem o toto téma vychází z potřeb lépe porozumět procesu přípravy, nástupu a prvních týdnů žáků s PAS a poruchou intelektu ve speciální škole. Cílem této práce je analyzovat, jak může příprava na nástup do školy a první týdny po nástupu ovlivnit úspěšnost a klid těchto žáků v budoucnu.

První část teoretického rámce se zaměřuje na poruchy autistického spektra, mentálního postižení a speciální školství. Poskytne definici a charakteristiky těchto stavů a zdůraznění důležitosti individuálního přístupu ke vzdělání. Druhá část se zabývá konkrétními aspekty přípravy na nástup do školy a dny po nástupu včetně spolupráce s rodinou, individuálního plánování a adaptačního prostředí pro žáky s PAS a poruchou intelektu. Praktická část práce obsahuje případové studie žáků, kteří prošli procesem přípravy a nástupu do speciálních škol. Jedním z cílů práce je poskytnout učitelům, odborným pracovníkům a rodinám užitečné informace a návody na to, jak připravit tyto žáky na úspěšný nástup do školního prostředí. Zároveň se snažíme přispět k lepšímu porozumění této problematice a zdůraznit důležitost podpory a individuálního přístupu při vzdělávání žáků s těmito problémy.

2 Autismus a poruchy autistického spektra

2.1 Definice a charakteristika

Autismus je zařazován mezi neuro-vývojové poruchy. Lidé s autismem mají problém s odlišným myšlením, chováním a komunikací. Vznik autismu se považuje dle Šporclové (2018) za vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. (ŠPORCLOVÁ, 2018)

Je to tedy komplexní vývojová porucha, a to také znamená, že existuje široká škála projevů a forem. Důsledkem této poruchy může být, že jedinec nemusí rozumět tomu, co říkáme, co vidí kolem sebe anebo prožívá. Autismus se vyznačuje charakteristickými vzorci chování. (THOROVÁ, 2006)

MKN-10 je definuje jako „*Pervazivní vývojové poruchy. Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.*“ Autismus je zde kódován podle poruchy kategorií a organizací. (MKN-10, F84)

V současné době se ale již připravuje 11. revize, která vešla v platnost dne 1. ledna 2022 s pětiletým přechodným obdobím. ÚZIS na české verzi pracuje již od roku 2021 a je založena na zdrojích nebo směrnících poskytovaných WHO. Důležité je, že MKN 11 se snaží lépe reflektovat aktuální vědecké poznatky a klinickou praxi, a tak může mít významné dopady na diagnostiku klasifikace. MKN-11 se více snaží zaměřit na funkčnost než typ postižení. Je zařazen mezi neuro-vývojové poruchy. Klasifikace poruch autistického spektra je následující:

- 6A02.0 Porucha autistického spektra bez vývojové poruchy intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka
- 6A02.1 Porucha autistického spektra s vývojovou poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka
- 6A02.2 Porucha autistického spektra bez vývojové poruchy intelektu a s narušením funkčního jazyka
- 6A02.3 Porucha autistického spektra s vývojovou poruchou intelektu a s narušením funkčního jazyka

- 6A02.5 Porucha autistického spektra s vývojovou poruchou intelektu a s absencí funkčního jazyka
- 6A02.Y Jiná specifikovaná porucha autistického spektra s vývojovou poruchou intelektu a s absencí funkčního jazyka
- 6A02.X Porucha autistického spektra, nespecifikovaná (MKN-11)

V Americké klasifikaci nemocí DSM-5 Raboch (2015) uvádí poruchu autistického spektra podle stupně funkčnosti:

- Stupeň 3 – „Vyžadující velmi značnou podporu“
- Stupeň 2 – „Vyžadující značnou podporu“
- Stupeň 1 – „Vyžadující podporu“

Jak je vidět, 11. revize mezinárodní klasifikace a DSM-5 se stávají stále více konvergentní i v oblastech této problematiky, což znamená blízkou podobnost a vzájemné srovnávání obou klasifikací v kontextu pervazivní vývojových poruch. *„Pro autismus je charakteristická oslabená schopnost vést sociální komunikaci, navazovat a rozvíjet vztahy, přemýšlet v sociálních kontextech. V chování se často objevují různé stereotypie, potřeba jasných pravidel a rutiny. Zájmy bývají nezvykle vyhraněné a mohou mít výrazně opakující se charakter. Myšlení bývá velmi konkrétní a zaměřené na detail. Velká část lidí s autismem na smyslové podněty reaguje přecitlivěle, nebo naopak nedostatečně.“* (THOROVÁ, 2023)

Už od objevení a pojmenování poruchy prošel autismus mnoha názory a vývojem. Bohužel, ani dnes neznáme příčiny vzniku autismu zcela přesně, ale byl zaznamenán pozitivní vývoj v porozumění příčinám problémů, terapii i vzdělávacích metodách. (THOROVÁ, 2006) Autismus jako komplexní porucha, zahrnuje podle Adamus (2014) několik základních charakteristik a těmi jsou:

Obtíže v sociálním učení a interakci, kdy mají osoby často potíže s porozuměním sociálních signálů, empatií a vzájemných vztahů. Mohou mít problém rozpoznat emoce u sebe i druhých.

Omezené zájmy a stereotypní chování. Často se také projevují repetitivním chováním jako jsou opakované fráze, slova nebo úkony.

Komunikační obtíže může zahrnovat problémy s vývojem jazyka, náročnosti v navazování a udržování konverzace, a méně schopnosti sdělovat své myšlenky a pocity.

Potřeba konzistence a predikovatelnosti, kdy mnoho osob s autismem preferuje rutinu a stejné prostředí. Nepředvídatelné změny mohou být pro ně zvláště stresující.

Hyper nebo hyposensitivita. Někteří jedinci s autismem mohou mít zvýšenou citlivost na smyslové podněty, jako jsou zvuky nebo dotek, zatímco jiní mohou mít sníženou citlivost na určité smysly.

Variabilita v projevech. Někteří jedinci mohou být vysoce funkční a mít schopnosti přizpůsobit běžnému životu, zatímco jiní mohou potřebovat intenzivní podporu. Tato práce se zaměřuje na středně funkční a nízko funkční autismus spojený s mentálním postižením. (ADAMUS, 2014)

Richman jako znaky poruchy v sociální interakci také uvádí, že autistické děti nechápou nonverbální komunikaci. Často nechtějí mít oční kontakt a nemají zájem o socializaci, preferují spíše neměnné rutiny a stálá prostředí. Některé děti mohou vykazovat nízkou toleranci vůči dotekům, zatímco jiní aktivně vyhledávají haptické (dotykové) podněty. (RICHMAN, 2006)

2.2 Formy autismu

Světová zdravotnická organizace MKN-10 rozděluje autismus do základních forem, kterými jsou:

- F84.0 Dětský autismus
- F84.1 Atypický autismus
- F84.2 Rettův syndrom
- F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha
- F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- F84.5 Aspergerův syndrom
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha NS

S ohledem na zaměření této práce na středně funkční a nízko funkční autismus, a i díky měnící se klasifikaci MKN-10 za MKN-11, která se terminologicky blíží více DSM, již není třeba nadále podrobně rozvádět tuto část problematiky.

2.3 Rozdělení formy autismu podle úrovně adaptability

Funkčnost lze interpretovat jako schopnost jedince efektivně fungovat ve společnosti. Tato schopnost je ovlivněna různými faktory, včetně inteligence, komunikačních dovedností, výchovy, vzdělání, míry postižení a dalších. Variabilita funkčnosti je patrná v průběhu času a vývoje dovedností, což znamená, že může podléhat změnám s věkem a rozvojem schopností. *„Dělení dle funkčnosti není oficiálně uvedeno v klasifikacích. Typy jsou vymezeny hodnotou IQ, opožděným vývojem řeči a mírou potřebné podpory v každodenním životě. Tento přístup souvisí s celkovým přístupem ke klasifikaci postižení v České republice: medicínská klasifikace postižení dle Mezinárodní klasifikace nemocí, která poskytuje etiologický rámec (MKN-10, ICD-10) je doplněna Mezinárodní klasifikací funkčních schopností, disability a zdraví (MKF, ICF), která klasifikuje funkční schopnosti a disability spojené se zdravotními problémy. Osoby se stejnou nemocí mohou vykazovat různý stupeň funkční schopnosti, což je patrné právě u poruch autistického spektra.“* (BAZALOVÁ, 2012 str. 40)

Termín "nízko funkční PAS" není standardní diagnostický termín nebo oficiální kategorie v oblasti autismu. Obvykle se mluví o různých úrovních funkčnosti (high-functioning, mid-functioning, low-functioning) v rámci autistického spektra. Rozlišení osob s poruchami autistického spektra podle funkční úrovně se obvykle dělí do tří kategorií: vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční. Tato klasifikace má zásadní vliv na jejich schopnost integrace do společnosti. Jedinci s vysoce funkčním autismem mají často větší šanci na úspěšnou integraci, zatímco pro nízko funkční jedince je integrace často velmi náročná. Je ale dobré mít na paměti, že pojmy "vysoko funkční" a "nízko funkční" se používají k popisu úrovně sebeobsluhy, komunikace, sociálních dovedností i celkové funkčnosti jedince s autismem. (ŠPORCLOVÁ, 2018)

Poruchy autistického spektra jsou charakterizovány takzvanou triádou postižení, která je společná pro všechny tyto poruchy. Každá z těchto poruch má však svá specifika, která se odlišují od ostatních. Významný pokrok v pochopení těchto poruch a diagnostiky byl již dosažen, ale je stále důležité nadále prohlubovat naše znalosti a informace. Získané znalosti nám umožní lepší porozumění světu osob s autismem, a to následně povede

k vývoji stále efektivnějších a komplexnějších strategií podpory pro těchto lidí. Je dobré si být vědom toho, že každý jedinec s autismem je jedinečný a může vykazovat různé úrovně funkčnosti v různých oblastech života. (ADAMUS, 2014)

Rozdělení podle adaptability zahrnuje tedy posouzení individuálního přístupu a potřeb jedince v každé kategorii a podle autorů Vivanti a Cottini toto hodnocení může pomoci přizpůsobit podporu a intervenci tak, aby byli co nejučinnější a odpovídaly konkrétním potřebám jedince. (COTTINI Lucio, 2017)

2.3.1 Nízko funkční autismus

Kroupová píše, že „jde o jedince postiženého těžkou až hlubokou mentální retardací. Charakteristická je nerozvinutá řeč, chudé navazování sociálních kontaktů, převládání stereotypních a repetitivních příznaků. Pokud se řeč vytvoří, objevuje se v podobě echolálie. Věnují se jednoduchým stereotypním činnostem, časté je sebezraňování a agrese.“ (KROUPOVÁ, 2016 str. 198)

Nízko funkční autismus je charakterizován silnou uzavřeností a omezenou schopností navazovat sociální vztahy. Rozumové schopnosti těchto jedinců často spadají do kategorie pásma těžkého mentálního postižení. Komunikace lidí s touto diagnózou je obvykle minimální, řeči nerozumí a potýkají se s obtížemi při navazování sociální interakce. (THOROVÁ, 2006)

Adamus zase píše, že tito jedinci bývají často uzavřeni a mají malou schopnost navazovat sociální vztahy. Pokud se vůbec řeč vytvoří, tak je možné, že vznikne například i v podobě echolálie. Jejich zájem se často omezuje na jednoduché stereotypní činnosti a často se projevují agresivní nebo sebezraňujícím chováním. Celkové schopnosti těchto lidí často odpovídají pásmu pro těžké mentální postižení. (ADAMUS, 2014)

Na metodickém portálu se píše, že lidé, kteří jsou na tomto stupni adaptability, projevují výraznou tendenci k izolaci a mají omezenou schopnost navazovat sociální vztahy. Pokud jde o vývoj řeči, často se objevuje formou echolálie. Často se zaměřují na opakující se jednoduché činnosti a vykazují projevy sebezraňování či agresivity. Většinou u jedinců s nízko funkčním autismem pozorujeme celkové omezení schopností, které odpovídá těžkému mentálnímu postižení. (THOROVA in HUBLOVÁ, 2011)

2.3.2 Středně funkční autismus

Toto postižení je charakterizované lehkým nebo středně těžkým mentálním postižením. Porucha bývá v psychosociálním vývoji a sociální komunikaci. Jedinec má omezenou schopnost navazovat sociální kontakty, ale může rozumět běžným pokynům. Jeho chování bývá často stereotypní, projevuje zájem o věci více než o interakci s lidmi a může mít specifický způsob vyjadřování. Při práci s tímto jedincem je většinou dáván větší důraz na motivaci a podněty. (THOROVÁ, 2006) Thorová taktéž dále uvádí, že pro tyto autisty je charakteristické snížené navazování očního kontaktu. Bývají pasivní a v komunikaci chybí spontaneita. V jejich řeči se objevují záměny zájmen, echolálie, neologismy apod. V chování působí stereotypně. (THOROVA in HUBLOVÁ, 2011)

Kroupová doplňuje, že žáci se středně funkčním autismem mluví částečně funkčně, v řeči se objevují zvláštnosti. Jedinci se mohou chovat pohybově stereotypně a ve hře jsou patrné prvky vztahové funkční a konstrukční hry. (KROUPOVÁ, 2016)

2.3.3 Vysoce funkční autismus

U jedinců s vysoce funkčním autismem se často uplatňuje integrace standardně nebo i nadstandardně. Většinou jsou schopni se o sebe sami postarat, často se i dokáží orientovat v intaktní společnosti, i když nad sebou potřebují dohled druhé osoby. (ADAMUS, 2014)

Hrdlička s Komárkem souhlasí nejen s tím, že je inteligence jedince průměrná či nadprůměrná, ale i že se jedná o jedince, kteří nad sebou potřebují dozor druhé osoby. (HRDLIČKA, a další, 2004)

Na portálu NPI je zaznamenáno, že lidé s vysoce funkčním autismem mají obvykle zachovanou schopnost verbální komunikace, ačkoliv někdy může být projev řeči formální a obsahově lehce narušený. Oproti tomu mají často obtíže s porozuměním a interpretací neverbálních komunikačních signálů. Ti, kteří spadají do této kategorie, mohou mít vysokou míru intelektuálních schopností v určitých oblastech, přičemž jejich silné stránky mohou kompenzovat určité sociální a komunikační obtíže. Jejich zájmy mohou být velmi specifické a vyhraněné, mohou vykazovat tendenci k opakujícím se činnostem. (THOROVA in HUBLOVÁ, 2011)

2.4 Diagnostika autismu

Diagnostika je tvořena zejména z popisu chování v oblastech typických pro autismus. Diagnostický proces je velmi složitý. Provádí ji psycholog nebo psychiatr, který má klinickou zkušenost. Šporclová (2018) píše, že abychom zabránili falešné diagnostice, tak je zapotřebí pozorování uskutečnit v různých prostředích i situacích. Dále píše, že *„projevy autismu jsou výraznější při zvýšené zátěži a ve chvíli, kdy požadavky na dítě překročí kapacitu jeho schopností a kdy jsou jeho kompenzační strategie nedostačující.“* (ŠPORCLOVÁ, 2018 str. 17)

Co mohou rodiče pozorovat u svého dítěte:

- nepohlíží očima na matku nebo na osobu, která se nad ním sklání
- neusmívá se
- nesnáší doteky
- nezáměr o kontakt s lidmi, včetně nejbližší rodiny
- nesleduje kam matka nebo jiná osoba ukazuje
- nereaguje na své jméno
- mimořádná citlivost na smyslové vjemy (zvonění telefonu, zvuk vysavače, dotyk oblečení)
- necitlivost k bolesti (tlučení hlavou o zed')
- opožděný vývoj řeči
- neschopnost využít řeč v sociálním kontaktu
- stereotypní chování (opakující se pohyby rukou)
- lpění na neměnnosti prostředí a způsobu života
- náhlý zvrát ve vývoji do té doby zdravého dítěte. (THOROVÁ, 2006)

Diagnostika je obecně chápána jako poznávací proces, jehož cílem je co nejkomplexněji porozumět danému předmětu nebo objektu zájmu. Tento proces zahrnuje důkladné zkoumání všech relevantních znaků, charakteristik, jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Výsledkem tohoto poznání je poté stanovení diagnózy. Základním kamenem diagnostiky je jak psychologické, tak lékařské vyšetření, které doprovází veliké množstvím screeningových dotazníků nebo strukturovaných rozhovorů. U nás se nejčastěji používají posuzovací škály CARS a diagnostický rozhovor ADI-R nebo

CHAT. (Thorová in ADAMUS, 2014) Dále podle Krejčířové in ADAMUS je důležité odlišit všechny ostatní vývojové poruchy a mezi ně patří i mentální postižení nebo specifické poruchy řeči či další poruchy učení. (KREJČÍŘOVÁ in ADAMUS)

Thorová také popisuje, jak by měl takový ideální diagnostický třífázový model vypadat. V 1. fázi mají většinou rodiče **podezření**, že vše není tak jak má být. Všimají si odlišného vývoje u svého dítěte, nejčastěji se obrací na pediatra s prosbou o pomoc. Ten by měl rodičům předat leták se základními údaji a poslat dítě na specializované pracoviště. Ve 2. fázi je stanovena samotná **diagnostika** poruchy. Je to poměrně složitý proces, kdy je nutná multidisciplinární spolupráce odborníků (psycholog, psychiatr, speciální pedagog, atd.) Rodiče by s dítětem měli absolvovat i další vyšetření, například na neurologii, foniatrii nebo ORL. Poslední 3. fázi je fáze **postdiagnostická**, když se rodiče hlouběji zajímají o problematiku a vyhledávají si možnou další péči. (THOTOVÁ in ADAMUS, 2014)

Pro odhalení obtíží v autismu jsou diagnostické nástroje a škály. Pro posouzení, jestli se jedná o mentální postižení, se využívají inteligenční testy nebo případně i vývojové škály. Kvůli nejpřesnějším diagnostickým závěrům je důležité diferenciatně diagnostické vyšetření a vývojová diagnostika zaměřená na posouzení kognitivních schopností i psychomotorického vývoje. Aktuální postižení se častěji pojí s těžší symptomatikou autismu. Aspergerův syndrom a mentální postižení se navzájem vylučuje. (ŠPORCLOVÁ, 2018)

V rané diagnostice se v ČR nejvíce využívají tyto metody:

CARS (Childhood Autism rating Scale) – v dnešní době se již používá posuzovací škála **CARS2**. Ten lze oproti první verzi použít i k rozpoznání méně nápadných projevů a je obohacen o dotazník pro rodiče. Autoři testu CARS jsou odborníci v rámci státního programu TEACCH na univerzitě v severní Karolíně Schopler et al., 1988; Schopler, Van Bourgondien, Wellman & Love, 2010 a autorkou české verze je Krejčířová, 2015. Tento test je vhodný pro děti do dvou let věku a jeho hodnocení klade důraz na 15 oblastí, kterými jsou emocionální reakce, vztah k lidem, jemná a hrubá motorika, imitace, hra, adaptace na změnu, zraková a sluchová reakce, smyslová reakce, strach a nervozita, verbální či neverbální komunikace, intelekt a jeho aktivita. Položky se hodnotí od 1 do 4 podle intenzity a frekvence projevů díky pozorování a dotazníkovým rozhovorem s rodiči. (ŽUPOVÁ, 2022)

ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) je rozhovor, který slouží k hodnocení příznaků PAS. Tento nástroj využívají psychologové i psychiatři. ADI-R se zaměřuje na chování a komunikaci jedince ve 3 hlavních oblastech, těmi jsou vzájemné sociální interakce, kdy se hodnotí schopnost navazovat sociální vztahy a vykazovat sociální zájem. Posuzuje se komunikace, rozvoj řeči, schopnost dorozumívat se verbálně a neverbálně, a také schopnost přizpůsobit komunikaci situaci. Třetí oblastí je omezené a stereotypní chování, kdy se hodnotí opakující se vzorce chování, omezené zájmy a nesprávné reakce na podněty. (ADAMUS, 2014)

DACH (Dětské autistické chování) je česká metoda sloužící k ranému odhalení příznaků PAS. Spíše, než o diagnostickou metodu, se jedná o nástroj sloužící k orientaci posouzení příznaků. Dotazník je zaměřen na rodiče a obsahuje 74 položek. Otázky v dotazníku se týkají komunikace, vnímání či adaptaci dítěte. Nejvhodnější využití tohoto nástroje je u dětí ve věku od 18 měsíců do 5 let. (THOROVÁ, 2006)

Dotazník M-CHAT-R (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised) je nástroj k předčasné detekci příznaků poruch autistického spektra u malých dětí ve věku 16 až 30 měsíců. Jedná se o revizi původního dotazníku M-CHAT, který byl vyvinut v roce 1999. M-CHAT-R obsahuje 20 otázek zaměřených na sociální interakci, komunikaci a chování dítěte. Rodiče nebo jiní zákonní zástupci vyplňují tento dotazník na základě odpovědí hodnotící riziko vývoje poruch autistického spektra. Pokud vyplněný dotazník ukáže riziko, je třeba provést další posudek. (ROBINS, 2009)

Mezi další screeningové dotazníky například patří **ADOS** (Autism Diagnostic Observation Schedule), **OSA** (The Observation Scale for Autism), **PEP-R**, **AAPEP** nebo **SIPT** (smyslovou integracia praktickýtest) (ŽUPOVÁ, 2022)

3 Mentální postižení

Kapitola mentálního postižení je v této práci zahrnuta proto, že u všech tří sledovaných žáků se jedná o kombinaci PAS s mentálním postižením. Jedná se tedy o základní faktor, který jejich vzdělávání ovlivňuje a zařazuje je tím do ZŠ speciální. Toto postižení vrozené či raně (do 2 let věku) získané je „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.“ (MKN-10, F70-F79)

Klasifikace zařadila mentální postižení pod duševní choroby a označila je písmenem F. Výše mentálního defektu je dána orientačně měřitelným inteligenčním kvocientem. Klasifikace rozlišuje 6 kategorií:

- F 70: Lehká mentální retardace IQ 69-50
- F 71: Středně těžká mentální retardace IQ 49-35
- F 72: Těžká mentální retardace IQ 34-20
- F 73: Hluboká mentální retardace IQ 19
- F 78: Jiná mentální retardace
- F 79: Nespecifikovaná mentální retardace (ŠAFROVÁ, 2010)

„Výsledky různých studií ukazují, že autismus je spojen s různým stupněm mentálního postižení ve 30 až 70 procentech případů a tento velký rozptyl poukazuje na obtížnost rozlišení projevů autismu, mentální retardace i komorbidity obou těchto poruch.“ (ŠPORCLOVÁ, 2018 str. 40)

Dále uvádí, že na odhalení u autismu se používají diagnostické nástroje a škály. Pro posouzení inteligence a mentálních schopností inteligenční testy. Důležitá je ale také diferenciacně diagnostické vyšetření pro potvrzení nebo vyloučení PAS a vývojová diagnostika na posouzení kognitivních schopností, nápadnosti v chování nebo psychomotorický vývoj. Mentální postižení se většinou pojí s těžší formou autismu. Aspergerův syndrom a mentální retardace se navzájem vylučuje. (ŠPORCLOVÁ, 2018)

Lehké mentální postižení

Odborníci by měli posoudit, zda snížená intelektuální schopnost je samostatným faktorem nebo je součástí celkového obrazu autismu. Mnoho zemí se snaží poskytnout inkluzivní vzdělávání pro děti s různými druhy postižení, včetně lehkých mentálních retardací a autismu. Tento přístup umožňuje dětem s lehkým mentálním postižením a autismem, kdy se tedy jedná o vysoce funkční nebo středně funkční autisty, vzdělávat se společně s jejich vrstevníky bez postižení a mít přístup ke specifickým podporám, které potřebují. Klíčovým cílem péče o tyto jedince je zlepšení celkové kvality života. To může zahrnovat podporu v oblasti komunikace, sociálních dovedností a samostatnosti, aby se co nejvíce zapojili do běžného života a komunity. (ADAMUS, 2014)

Středně těžké mentální postižení

Jedinci v této kategorii mají výrazně opožděný rozvoj intelektu a řeči, a jejich konečné schopnosti v této oblasti jsou slabé. Někteří se mohou naučit číst, psát nebo počítat zejména při kvalifikovaném vedení. Nicméně úroveň rozvoje řeči je variabilní, ačkoli někteří jedinci mohou vést jednoduchou konverzaci, jiní se stěží vyjadřují ohledně svých základních potřeb. Někteří možná nikdy nezískají schopnost mluvit, ale mohou komunikovat nonverbálně nebo pomocí AAK. Vzdělávání probíhá většinou podle odpovídajícího programu, a to nejčastěji v základních školách speciálních. Tito jedinci jsou schopni později v dospělém věku vykonávat většinou jednoduché manuální práce pod odborným dohledem nebo v chráněném prostředí, kterým mohou být buď chráněné dílny anebo podporovaná zaměstnání. V dospělosti pak velmi těžko vedou samostatný život, ale bývají fyzicky aktivní se schopností navazovat kontakty. V této skupině jsou velmi často velké rozdíly v povaze schopností. Jak je psáno výše, někteří dokáží více komunikovat a někteří jsou lepší v senzomotorických úkonech, zatímco jiní jsou neobratní anebo schopni jen přiměřené sociální interakce a komunikace. K tomuto postižení se může přidat například autismus, tělesné postižení, epilepsie nebo psychiatrická diagnóza. (VALENTA, a další, 2018)

„V dětství je zřetelné omezení v motorickém a neuropsychickém vývoji. Řeč se vyvíjí opožděně a dosahuje roviny konkretizace, slovník je chudý a vyjadřování je na úrovni jednoslovných vět. Mnozí jsou schopni dosáhnout určité hranice samostatnosti a nezávislosti přiměřené komunikace a školní dovednosti.“ (KROUPOVÁ, 2016 str. 221)

Těžké mentální postižení

Právě nízko funkční autismus se pojí s těžkým mentálním postižením. Intelekt v dospělém věku odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let. Jedinci v této kategorii často projevují motorické poruchy a základní celkové poškození centrální nervové soustavy, což jim brání v obratném pohybu. Řeč je zpravidla primitivní, je omezená na jednoduché slovo nebo úplně chybí. Projevují nestálost, náladovost a impulzivitu, díky čemuž je jejich edukace náročná. Potřebují nepřetržitou péči a podporu druhé osoby. (VALENTA, a další, 2018) *„Charakteristické je výrazné opoždění vývoje psychického (myšlení paměť, představy ...) a motorického (sezení, stání, chození, nekoordinovanost pohybů mentální úroveň se pohybuje v pásmu od 20 do 35 IQ což odpovídá mentálnímu věku 3-6 let). Tyto osoby je možné naučit základní sebeobsluhy, hygienickým návykům a jednoduchým pracím, jsou však trvale závislé na péči jiných osob.“* (KROUPOVÁ, 2016 str. 213)

Hluboké mentální postižení

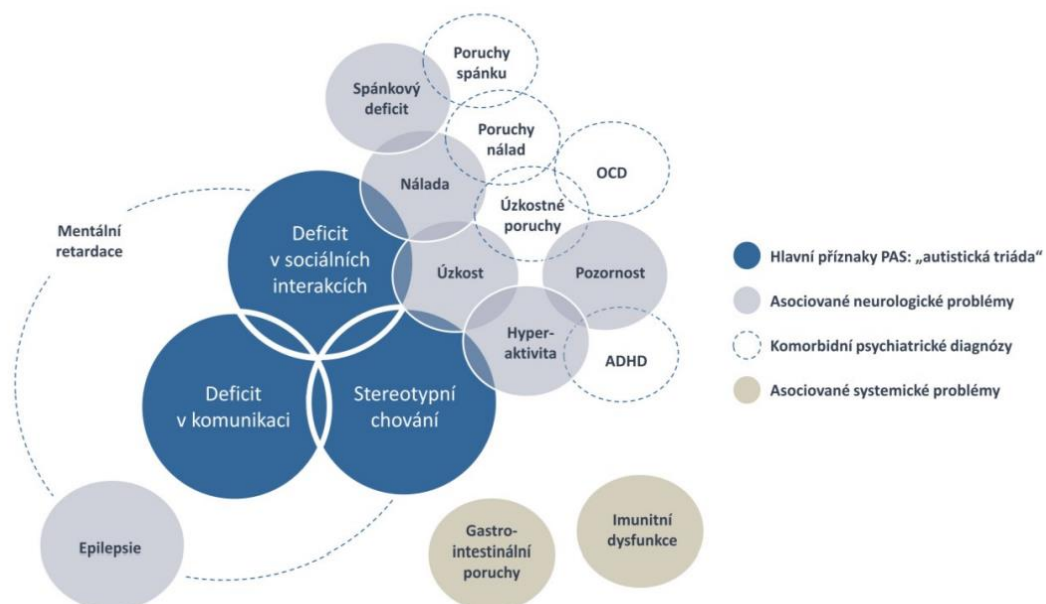
Hluboké mentální postižení se většinou nevyskytuje samostatně ale i v komorbiditě s jiným typem postižení. Často to bývají tělesná postižení, epilepsie, neurologická postižení nebo právě a především autismus. Jejich charakteristikou je pak nedostatečný rozvoj myšlení, velmi nízká schopnost učit se a nízký rozvoj řeči. Tito jedinci jsou zpravidla imobilní a mají značně omezený pohyb. Často se také nedokáží starat o své vlastní tělo a bývají inkontinentní. Vyžadují nepřetržitou pomoc a dohled. Komunikace díky nepřítomnosti řeči je nemožná nebo velice nízká, velmi často se používají metody AAK a nonverbální komunikace. Problém bývá, že neumí upozornit na své emoce ani své potřeby a velice často se sebepoškozují. (VÁGNEROVÁ, 2014)

3.1 Komorbidita autismu s mentálním postižením

Poruchy autistického spektra a mentální postižení jsou dvě různé diagnózy, jedná se tedy o komorbiditu, ale i tak mohou mít určité překrývající se rysy. Jedním z překrývajících rysů mohou být například obtíže v komunikaci. U jedinců s PAS může být řeč obtížně variabilní, ale mnozí z nich mají potíže i s verbální komunikací. Stejně tak u některých jedinců s mentálním postižením mohou být komunikační dovednosti omezené, a to může zahrnovat obtíže jak v dorozumívání se se slovy, nebo s porozuměním ve verbální komunikaci. Mohou mít veliké potíže například i se čtením emocí v obličeji druhých lidí, a i svých vlastních. (ADAMUS, 2014)

Šporclová k tomu dodává, že toto spojení může ovlivnit celkovou prezentaci symptomů a závažnost poruchy. Klíčové body týkající se komorbidity mohou být například právě různé stupně mentálního postižení, a to od lehkého až po těžké. Autismus a mentální postižení mohou vzájemně ovlivňovat symptomy a projevy jedince. Například může být obtížné odlišit projev sociálních obtíží způsobených autismem od těch, které mohou vzniknout v důsledku mentálního postižení. Také diagnostika a intervence u jedinců s touto komorbiditou mohou být náročné. Je důležité brát v úvahu oba aspekty při plánování a poskytování pomoci ve výchově i vzdělávání a i při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. Rodiny těchto žáků potřebují nejen podporu, ale i informace o tom, jak nejlépe poskytnout oporu svému dítěti s tímto duálním postižením. (ŠPORCLOVÁ, 2018)

Mentální postižení je jedním z nejčastějších komorbidit spojených s autismem. Thorová uvádí, že z výzkumu vyplývá spojení autismu s mentální retardací v 38 % a 24 % má hraniční IQ. Oproti běžné populaci je tedy četnost výskytu přidružených psychických poruch vyšší 3-4x. Provedeno bylo několik výzkumů, které zkoumaly rozdíly mezi dětmi trpícími pouze mentálním postižením a těmi, které mají komorbiditu s PAS. Zjistilo se, že u dětí s PAS i mentálním postižením mají tyto děti větší obtíže pochopit emoční projevy, jimiž jsou například objetí nebo pohlazení. (THOROVÁ, 2006)



Obrázek Komorbidity PAS. Kromě základní charakteristické triády příznaků PAS se u pacientů vyskytují i další potíže, které jsou u nich častější než v běžné populaci. Upraveno a přeloženo do češtiny podle Chana, 2018 in Diplomová práce Niederlová 2020).

4 Edukace žáků se středně/ nízko funkčním autismem

„Při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je nutné brát v úvahu osobnostní specifika těchto žáků. V současnosti si samy školy vytvářejí školní vzdělávací program na základě rámcových vzdělávacích programů, a to jim umožňuje upravovat obsah vzdělávání a začlenit takové metody a formy vzdělávání, které budou o co největší možné míře odpovídat potřebám a možnostem žákům s PAS.“ (ADAMUS, 2014 str. 82)

Neexistuje univerzální „kuchařka“ postupů, jak pracovat s dítětem s PAS. Důležité je se dozvědět o daném dítěti co nejvíce informací. Mnohem důležitější než znát všeobecné poučky, je vědět co dítěti vadí, jak zvládá změny nebo co je pro něj obtěžující či nepříjemné. *„Je třeba dodat, že u většiny dětí se jednotlivé typy dle sociálního chování prolínají, jde o tzv. „smíšený typ“ žáků, těch, kteří jsou „čistě“ formální, aktivní či pasivní, je menšina. Pro práci s nimi je však z našeho pohledu důležité vědět, jak odlišně se mohou chovat děti v rámci diagnózy.“ (BITTMANNOVÁ, a další, 2017 str. 53)*

Vzdělávání dětí s autismem se řídí podle zákona č. 561/2004 Sb. a dále vyhláškou 27/2016 Sb. V základních školách speciálních jsou vzděláváni žáci, kteří mají zdravotní postižení a byly jim v rámci psychologického nebo speciálně-pedagogického vyšetření doporučeny speciální vzdělávací potřeby v takovém rozsahu, že je důvod pro jejich zařazení do speciálního vzdělávání a je potřeba poskytnout jim individuální přístup a podporu v souladu s jejich specifickými potřebami. *„Žáci s PAS zařazení do ZŠS vyžadují řadu podpůrných opatření, ke kterým patří nejen využití speciálních metod, postupů a forem při vzdělávání, ale i vytvoření speciálních pomůcek a učebnic, často zajištění služeb asistenta pedagoga a nízký počet žáků ve třídě. K základní diagnóze je u těchto žáků zpravidla přidružen těžší stupeň mentálního postižení a v řadě případů také další kombinace jiných poruch a postižení.“ (ČADILOVÁ, a další, 2008 str. 281)* V rámci základních škol se žáci s poruchami autistického spektra (PAS) vzdělávají buď ve specializovaných třídách, nebo jsou integrováni individuálně do běžných tříd. Specializované třídy obvykle mají kolem šesti žáků. Nízký počet žáků ve třídě může zajistit i větší individualitu a umožnit každému žákovi postupovat ve svém vlastním tempu. (ČADILOVÁ, a další, 2021)

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v České republice stanoví právní rámec pro organizaci a poskytování vzdělávání na různých úrovních. Pokud jde o oblast poruch autistického

spektra (PAS) a základní školy speciální (ZŠS), několik důležitých aspektů tohoto zákona zahrnuje: Inkluzivní vzdělávání, Speciální školy, Individuální přístup, Rodinná a odborná spolupráce, Respektování individuálních potřeb. (Zákon. 561/2004 Sb, 2004)

4.1 Charakteristika podpůrných a vzdělávacích zařízení

Podpůrná a vzdělávací zařízení se zaměřují na poskytování podpory a speciálních vzdělávacích programů pro jedince s různými vzdělávacími potřebami. Mnoho zařízení se snaží vytvořit inkluzivní prostředí, které umožňuje interakci a spolupráci mezi jednotlivci se zvláštními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky bez postižení. Níže jsou popsány instituce pomáhající jedincům s autismem s jejich vzděláváním, a co možná největším začleněním do společnosti. (KROUPOVÁ, 2016)

Žáci s poruchou autistického spektra mají možnost vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu **základních škol formou inkluze**, což je způsob začlenění jedinců se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího prostředí společně s jejich vrstevníky bez postižení. Tento přístup klade důraz na podporu individuálních potřeb každého žáka a zajišťuje jim možnost účasti na všech aspektech školního života. Inkluze umožňuje žákům s poruchou autistického spektra získávat vzdělání ve stejném prostředí jako jejich vrstevníci a mít přístup ke stejným vzdělávacím zkušenostem. Tento model podporuje sociální interakci, rozvoj komunikačních dovedností a zapojení do kolektivu. Ve vzdělávacím procesu formou inkluze mohou být žáci s poruchou autistického spektra podporováni pomocí speciálních pedagogů, asistentů pedagoga nebo terapeutů, kteří poskytují individuální podporu a metodiku odpovídající jejich potřebám. Hlavním cílem inkluze je vytvořit prostředí, ve kterém se každý žák cítí přijat a podporován, a má možnost dosáhnout svého maximálního potenciálu.

Žáci, kteří se nezvládají vzdělávat v základních školách hlavního vzdělávacího proudu, mají možnost vzdělávat se ve **školách zřízených podle § 16 odst. 9**. Tyto školy jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění a jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vyžadují individuální přístup a podporu. § 19 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. nám říká, že školy, skupiny nebo třídy jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění uvedeného v §16 odst. 9 zákona. Ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro žáky s mentálním postižením se nesmí vzdělávat žáci bez mentálního postižení. (KROUPOVÁ, 2016)

Další možností vzdělávání je takzvané **individuální vzdělávání**, kdy žák nedochází pravidelně do školy. O povolení rozhoduje ředitel školy, kde byl žák přijat. Za vzdělání žáka v takovém případě odpovídá zákonný zástupce, ale škola by měla být připravena poskytnout metodickou podporu a osobní konzultace. Žák musí v průběhu studia chodit na přezkoušení, a to většinou na konci daného pololetí. (MSMT, 2018)

Základní školy speciální (ZŠS) jsou školy, které poskytují vzdělání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně těch s poruchami autistického spektra (PAS). Tyto školy mají specializované třídy nebo oddělení, která jsou navržena tak, aby lépe odpovídala potřebám žáků s různými typy poruch. V ZŠS jsou pedagogičtí pracovníci vyškoleni k poskytování individuální podpory a přizpůsobení vzdělávacího prostředí pro žáky s PAS. Třídy v ZŠS mají menší kolektiv žáků, což umožňuje více individuální pozornosti a podpory. Ve ZŠS mohou být také poskytovány další formy terapie, poradenství a podpory, které pomáhají žákům s PAS v jejich vzdělávacím procesu. Spolupráce s rodiči a dalšími odborníky, včetně speciálních pedagogů, psychologů a terapeutů, je důležitou součástí celkového přístupu ke vzdělávání těchto žáků. Cílem je vytvořit inkluzivní a podporující prostředí, které respektuje individuální potřeby každého žáka. (THOROVÁ, 2006)

Speciálně pedagogická centra (SPC) v rámci školství poskytují individuální a skupinovou podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich cílem je spolupracovat s učiteli a rodiči na vytváření a implementaci individuálních vzdělávacích plánů pro žáky, nabízet odborné poradenství a školení učitelům. SPC zapojuje speciální pedagogy, psychology a další odborníky podle potřeb, provádí psychologická vyšetření, a poskytuje podporu pro inkluzivní přístup ve vzdělávání. (ZAPLETALOVÁ, 2023)

4.2 Metody a přístupy

Metody a přístupy se mohou od sebe lišit stejně tak, jako je jiné každé dítě s PAS. V současnosti jsou obecně platné například pedagogické principy podle Průchy, které jak sám říká, byly již zpracovány v díle J. A. Komenského Velká didaktika. Stanovenými principy podle Průchy pak jsou principy přiměřenosti, uvědomělosti, postupnosti, systematičnosti, názornosti, aktivity, principy spojení teorie s praxí, individuálního přístupu k žákům, kulturního kontextu, soustředění se na klíčové pojmy, předchozích znalostí, kognitivní náročnosti, aktivního zpracování a rozmanitosti. (PRŮCHA, 2009)

Jelínková pro změnu píše, že pro dobrý program je nutné znát u dítěte úroveň intelektu, motoriku, sociální vztah i prostředí, ve kterém žije. Individuální plány by měly být zaměřeny na rozvíjení nejen slabých, ale i silných stránek, cvičit by se například měly také praktické dovednosti a klást důraz na zvyšování samostatnosti i individuálních potřeb. Pokud možno aktivní zapojení rodičů. Aktivity musí být pro dítě zajímavé, ale i praktické pro jeho budoucí život. (JELÍNKOVÁ, 2004)

Jednou z nejvyužívanějších metod v České republice je metoda strukturovaného učení. Tato metoda vychází z TEACCH programu a je postavena na učení a chování dítěte. Cílem je u daného jedince dosáhnout určitého řádu a míry předvídatelnosti a díky tomu předejít problémovému chování. (ČADILOVÁ in ADAMUS, 2014) A doplňuje, že je potřeba všechny použité metody vždy modifikovat s ohledem na potřeby konkrétního žáka. Měli bychom pamatovat nejen na zohlednění deficitu paměti a vnímání, a tak je třeba klást důraz na zaměření metod praktických a názorně demonstračních, než na slovní metody či frontální výuku. (ČADILOVÁ, a další, 2021)

4.3 Strukturované učení

Díky odlišnému vnímání a kognitivním schopnostem mají jedinci s PAS často větší obtíže při orientaci v okolním světě, který pro ně může působit jako chaotický. Situace, které nejsou dostatečně organizované a strukturované, mohou pro děti s PAS představovat větší zátěž. Mělo by pro ně být tedy zajištěno **bezpečné a podpůrné zázemí**. Kritické jsou zejména chvíle strávené ve školním prostředí, například během přestávek, v jídelnách nebo při přesunech mezi učebnami. (ŠPORCLOVÁ, 2018)

Strukturalizace může být tedy přínosem, když respektuje vývojovou úroveň a individualitu dítěte, a je klíčovým prvkem představující systematické členění. Podle Jarolímové se rozděluje strukturované učení na individualizaci, vizualizaci, strukturalizaci a motivaci. Metodika vychází hlavně z TEACCH programu, jehož základem je kognitivně-behaviorální intervence. Díky ní by se měl odstraňovat deficit dětí z PAS a zároveň rozvíjet jeho silné stránky. Důležitým aspektem pak je, aby úkoly byly vymyšlené co nejjednodušeji, kvůli uvědomění si, že vše má své místo a postupy ho mohou dovést k řešení. Při struktuře prostoru je dobré klást otázky typu – Kde mám být? Kde je cíl? Co kam patří? Čas je potřeba strukturovat položenými otázkami. Kdy se co stane? Jak dlouho to bude trvat? Při činnostech je dobré se zaměřit na otázku, Jakým způsobem bude vypracován daný úkol? Individualizace bere v potaz každého žáka jako

jedinečného se specifickými potřebami a vlastnostmi. „*Použití principů strukturovaného učení není vázáno na rozumovou úroveň žáka. U všech žáků s PAS je přínosem, pokud jsou informace zprostředkované strukturovaně, vizuálně. Instrukce a návody je však vždy nutné připravit a přizpůsobit s ohledem na věk a schopnosti žáka.*“ (JAROLÍMOVÁ, 2023) Tento postup pomůže žákovi s časoprostorovým obrazem a prostředí je tak pro něj konkrétní a předvídatelné. Cottini a Vivanti k organizaci prostoru dodávají, že dítě potřebuje vědět, kdy a kde probíhají aktivity. Při organizaci prostoru je zásadní, aby měl žák svoji lavici, Panel pro vizuální schéma nebo lavice pro individuální počítačové aktivity. Cílem je, aby bylo prostředí co nejméně chaotické. (COTTINI Lucio, 2017)

INDIVIDUALIZACE

„*Projevy a symptomy dětí/žáků s poruchami autistického spektra jsou různé a v rámci diagnóz velmi rozličné. Důslednost v uplatňování individuálního přístupu je velmi důležitá. V tomto je skryta nejen vhodná volba metod či postupů, ale i promyšlení nejmenších detailů.*“ (ADAMUS, 2014 str. 62)

Kroupová uvádí, jak v sobě individualizace zahrnuje učení i vzdělání takzvaně „na míru“ a sladění výukového tempa s intelektem a časem možnostmi vzdělání. Individuální plánování v kontextu poruch autistického spektra zahrnuje systematický a personalizovaný přístup ke vzdělávání, komunikaci a sociálním dovednostem jedince s PAS. Tento plán je vytvářen s ohledem na specifické potřeby a schopnosti každého jednotlivce s PAS, přičemž klade důraz na podporu jeho rozvoje a úspěšné začlenění do společnosti. Individuální plánování může obsahovat strategie, metody a cíle, které jsou přizpůsobeny konkrétním výzvám, kterým jedinec s PAS čelí, a zahrnují různé aspekty jeho života, včetně vzdělávání, komunikace, sociálních interakcí a samostatnosti. (KROUPOVÁ, 2016)

Mesibov uvádí že, individualizace ve vzdělávání je klíčovým prvkem inkluzivního přístupu, který se snaží zajistit, aby každý žák mohl dosáhnout svého maximálního potenciálu bez ohledu na případné individuální výzvy či rozdíly. Individualizace ve vzdělávání je přístup, který klade důraz na jedinečné potřeby každého žáka a snaží se poskytnout mu vzdělání odpovídající jeho schopnostem, tempu učení a osobním zájmům. Několik klíčových aspektů spojených s individualizací ve školství zahrnuje různorodé metody výuky, plánování podle individuálních potřeb, flexibilitu ve výuce, podpora

odlišných učebních stylů nebo spolupráce s rodinami či technologické nástroje. (MESIBOV, 2006)

VIZUALIZACE

Vnímání formou vizualizace přiřazujeme k silnějším stránkám žáků s PAS. Jedná se o efektivní prostředek pro přenos informací a usnadnění porozumění učiva. Cílem je vytvořit jasné a logické vizuální mapy, které pomáhají žákům lépe porozumět, zapamatovat si a propojit informace. Využívání těchto vizualizací může podporovat systematické porozumění učiva, usnadnit komunikaci a syntetizovat informace. Například při organizaci a vizualizaci prostoru můžeme rozdělit jeho části s jasným vymezením pro vykonávané činnosti. Posloužit nám k tomu mohou závěsy, nátěry, police, skříňky nebo obyčejné lepicí pásy. Při vizualizaci času lze u mladších žáků, kteří ještě neznají hodiny, využít například přesýpacích hodin nebo minutky, což pro ně může být vhodnou alternativou. Přiblížit sled denních činností lze také pomocí předmětů, fotografií nebo piktogramů. (ČADILOVÁ, a další, 2008)

STRUKTURALIZACE

„Funkčnost denního režimu je vždy závislá na individuálních možnostech konkrétního člověka s PAS. Při jeho vytváření se vždy řídíme mírou symptomatiky PAS, intelektovými schopnostmi jedince a takovými schopnostmi v oblasti motoriky a vnímání, které mu umožní denní režim aktivně používat.“ (ČADILOVÁ, a další, 2008 str. 39) Pro žáky zahrnuje rozčlenění místa, kde se pohybují, strukturu času a činností. Je důležité, aby situace, do kterých se dostávají, byly předvídatelné. Základní otázkou je kdy, kde, co a jak nebo jak dlouho? Klíčový nástroj je vytvoření struktury prostoru, kde žák pracuje. Je dobré přidělit specifická místa pro různé činnosti během dne, jako jsou práce, hry, odpočinek, jídlo, hygiena, atd. Důležité je, aby tato místa zůstala co možná nejstabilnější a stálá. Pracovní místo by mělo být individuální a spjaté s intelektovými schopnostmi jedince. Součástí prostoru by měla být klidná část pro podporu soustředění a minimalizaci rušení hlukem a pohybem. (ČADILOVÁ, a další, 2008)

MOTIVACE

Formy motivace mohou být různé. Jak materiální odměna proměněná do oblíbeného předmětu, sladkosti či jiné dobroty, nebo jako pochvala a ocenění. Motivací může být i oblíbená hra, činnost nebo něco, co by jedinec rád dělal. Odměnu můžeme dát žákovi

hned po vykonané práci nebo po nějaké sérii splněných úkolů. Role motivace u žáků s PAS je velice důležitá. I stereotypy a rituály mohou být velkou motivací a odměnou při edukaci. Motivace má velký význam, pokud najdeme funkční systém konkrétního žáka. Odpovědi motivace opírající se o sociální pochopení pro žáky s PAS nejsou dostatečnou motivací. Musíme znát žáka, jeho zájmy i strachy. (ADAMUS, 2014)

4.3.1 Jednotlivé metody strukturovaného učení

Existuje mnoho metod popsaných v odborné literatuře. Schopler, Reichler a Lansing uvádějí některé vhodné pro pomoc žáků s PAS a mentálním postižením. Metody výuky, odměny a motivace volíme na základě pozorování dítěte. V práci jsou uvedeny ve stručném přehledu. Přímá asistence s podáváním potřebných pomůcek či pomáhání s dokončením úlohy. Návody, klíče, povzbuzení signály jako kývnutí hlavou, zvednutí prstu, ukázání předmětu nebo slovní dopomoci. Při demonstraci nejprve žák pozoruje učitele nebo rodiče, poté úkol zrcadlí. Pravidelně se opakující postup pomáhá žákovi s upevněním učiva a po zautomatizování je možné pokračovat dalšími prvky ze schématu. Měli bychom žáka při práci neustále pozorovat a umět odhadnout situaci, kdy si žádá naši pomoc. Je důležité se nevměšovat často, abychom se nepostavili do cesty rozvoje samostatnosti a učení se z chyby. Verbální řeč je častou výukovou metodou, avšak je důležité kontrolovat, jestli dítě mluvené řeči rozumí a popřípadě řeč doplnit o gesta či znakovou řeč (SCHOPLER, a další, 2011)

K těmto postupům a metodám připojuje ještě Čadilová další. Metodu ignorace je vhodné používat například při problémovém chování dítěte nebo v situacích, kdy si pedagog myslí, že žák danou látku či situaci zvládne sám. Metoda napodobování je vhodná pro ty, kteří zvládají napodobit učitele a mají úzkou souvislost s dosaženou mírou motoriky. Zpevňování se používá u již získaných znalostech. Děje se tak pomocí pochvaly, oblíbené činnosti nebo v kombinaci několika podnětů. (ČADILOVÁ, a další, 2008)

4.4 Komunikace

Jedním z hlavní triády postižení lidí s PAS je porucha schopnosti komunikace. Děti s PAS mají obtíže jak v komunikačním chování, tak v porozumění nebo vyjadřování. Vše se promítá do jejich verbální i neverbální komunikace. Děti v běžném vývoji rozumí slovům dříve, než je začnou aktivně používat. Žáci s PAS mohou rozumět verbálním pokynům, ale trvá jim delší čas, než pochopí význam slov. Komunikace nezahrnuje jen

verbální složku ale i gesta, oční kontakt, mimiku nebo tón hlasu. U dětí s PAS, které tuto složku postrádají, hovoříme o sociálně-komunikačním deficitu. (ŠPORCLOVÁ, 2018)

Důležité je si uvědomit, že každý jedinec s PAS je jedinečný, a tudíž se mohou lišit jejich individuální komunikační schopnosti a preference. Intervence a podpora by měla být přizpůsobena individuálním potřebám každé osoby s PAS. Cottini a Vivanti dle studie uvádí, že alespoň nějaký verbální projev se objeví zhruba u 70 % dětí s PAS. (Moldin a Rubinstein, 2006; Amaral et al., 2011 in Cottini, 2017) Problém může vznikat například v záměně zájmen, doslovného opakování slyšených vět či slov, nebo neobvyklém používání slov či vět. Další z charakteristik v produkci řeči je takzvaná „mechanická“ nebo atypická. Problémy mohou nastat jak v nonverbální komunikaci, sociální komunikaci, tak v emočním vyjádření. (COTTINI Lucio, 2017)

AAK – je to komunikace, ve které jsou kompenzační nebo podpůrné komunikační prostředky navrženy tak, aby pomohli lidem s omezenou nebo narušenou verbální komunikací vyjadřovat své myšlenky, potřeby a pocity. Tyto prostředky mohou být využívány lidmi s PAS i jinými komunikačními obtížemi. *„Doporučuje se používat jednoduchý jazyk, který odpovídá vývojové úrovni dítěte.“* (ŠPORCLOVÁ, 2018 str. 37)

Komunikace a spolupráce

Důležitou částí komunikace je i spolupráce a konzultace mezi jednotlivými pracovníky ve vzdělávacím procesu, komunikace s rodiči a učiteli je klíčovým prvkem ve vzdělávacím procesu jedince s poruchami autistického spektra (PAS). Efektivní komunikace umožňuje vzájemné porozumění, sdílení informací a spolupráci pro podporu rozvoje jedince s PAS. Kvalitní interakce mezi rodinou a školou významně formuje efektivitu vzdělávacího procesu, školní klima a celkovou spokojenost žáků, rodičů i učitelů. Děti ze škol, kde je aktivní komunikace s rodinou běžná, mají výhodu. Naopak, pokud je vztah mezi rodinou a školou napjatý, může to negativně ovlivnit atmosféru ve škole, což není příznivé pro učení. Otevřená komunikace a pozitivní vztahy mezi školou a rodinou jsou klíčovými prvky k vytvoření příznivé atmosféry, která podporuje učení. Snaha o aktivní spolupráci a budování pozitivních vztahů je charakteristickým znakem kvalitní a efektivní školy. Vlastní strategie spolupráce a partnerství s rodiči mohou působit jako katalyzátor, který vede k pozitivnímu rozvoji školního prostředí. (RABUŠICOVÁ, 2004)

5 Metodologie

Empirická část zahrnuje pět polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, s rodičem a pracovnící SPC, aby poskytla širší perspektivu a porozumění. Tyto rozhovory probíhaly osobně a byl uplatněn kvalitativní přístup (případové studie). Dodatečná setkání následovala za účelem zodpovězení doplňujících otázek a získání dalších informací. Bohužel ze tří rodičů dětí souhlasil s rozhovorem jen jeden. Kvůli GDPR a zachování soukromí jsou změněna jména a žádné ostatní identifikační údaje nejsou v práci uvedeny. Cílem práce je získat hlubší pochopení stávajících metod, přístupů a podmínek při začleňování žáků se středně/nízko funkčním autismem do ZŠ, s důrazem na individuální funkční potřeby žáků. Zjistit účinnost a efektivnost stávajících metod a přístupů s cílem vypracovat doporučení pro učitele, které usnadní začlenění jedince do třídního kolektivu ve školách ZŠ. V této práci bylo použito ke sběru dat kvalitativního výzkumu zejména rozhovorů se 3 učitelkami, rodičem a pracovnící SPC týkajících se 2 žáků, kteří přestoupili z mateřské školy do prvního ročníku základní školy speciální a 1 žáka, který přestoupil z mateřské školy do přípravného ročníku základní školy speciální. Respondenti byli osloveni a vybráni záměrně dle potřeb tohoto šetření.

5.1 Cíl a metodologie

Hlavní výzkumný cíl: Analyzovat a porozumět účinnosti a efektivnosti používaných metod a přístupů z hlediska individuálních potřeb žáků v jejich začlenění do školního prostředí v jednom okrese a případně navrhnout opatření pro zlepšení začlenění do třídy. Doporučení bude vytvořeno na základě porovnání odborné literatury a poznatků získaných z případových studií.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké stávající metody, přístupy a podmínky jsou v současné praxi využívány při začleňování žáků se středně/nízko funkčním autismem do ZŠ, s důrazem na individuální funkční potřeby žáků?

Vedlejší výzkumné otázky:

Jaký celkový přístup a školní plán máte pro začleňování žáků?

Jaká podpůrná opatření jsou využívána v praxi?

Jak fungují metody a postupy nastavené na začátku a v průběhu školního roku?

Jaké informace ohledně začleňování žáka s PAS chybí?

Případová studie

Případová studie je výzkumná metoda, která se zaměřuje na detailní a hloubkovou analýzu jednotlivých případů, situací nebo událostí. V rámci případové studie je obvykle zkoumána konkrétní jednotka analýzy, která může být například jedinec, skupina jedinců, organizace nebo událost. V této práci je zkoumána jedna událost s ohledem na individuální vlastnosti jednotlivých respondentů. Případová studie zahrnuje sběr a analýzu různých typů dat, včetně kvantitativních a kvalitativních informací. Mezi běžné techniky sběru dat v případové studii patří pozorování, rozhovory, dotazníky, analýza dokumentů a archivních materiálů. Zde bylo pro sběr dat použito rozhovorů a pozorování. Výhodou případové studie je možnost detailně zkoumat konkrétní situace a získat hlubší pochopení jejich kontextu, mechanismů a procesů. Tato metoda umožňuje také identifikovat vzory, trendy a unikátní charakteristiky, které by mohly být aplikovány i na jiné situace nebo případy. Nicméně, případová studie může být omezena na konkrétní situaci nebo případ a není vždy možné obecně zobecnit výsledky na celou populaci. Je důležité přistupovat k výsledkům případových studií s opatrností a brát v úvahu kontext a specifika zkoumaného případu. Tento výzkum je kvalitativní a to je „*terénní práce, která nám přináší hluboké poznání a jemnou analýzu konkrétního prostředí*“ (Gavora, P. 2000, str. 142).

Pozorování

Cílené pozorování je metoda sběru dat v rámci výzkumu, při které se badatel zaměřuje na specifické aspekty chování, situací nebo událostí. Tato metoda umožňuje systematicky zkoumat určité jevy či interakce a získávat relevantní informace k odpovědi na výzkumné otázky. Zde jsou některé klíčové body týkající se cíleného pozorování: Specifikace cílů, Vybrané scény nebo situace, Sledování konkrétních proměnných, Pozorování s předem definovanými kritérii, Systematický přístup, Reflexe a interpretace. V této práci bylo provedeno pozorování v prostředí třídy.

Rozhovor

Rozhovor je jednou z nejčastěji využívaných metod sběru dat v rámci kvalitativního výzkumu. Jeho podstatou je komunikace mezi výzkumníkem a respondenty s cílem získat hlubší pochopení jejich názorů, postojů, zkušeností, motivací, chování a dalších relevantních aspektů zkoumaného fenoménu. Funkce rozhovoru ve výzkumu spočívá

především v možnosti získat bohaté a detailní informace, které by jinak nemusely být dostupné. Rozhovor umožňuje respondentům vyjádřit své pocity, myšlenky a postoje vlastními slovy a v kontextu jejich osobních zkušeností. Tímto způsobem výzkumník získává hlubší vhled do jejich perspektivy a chápe lépe kontext zkoumané problematiky. Výzkumník může rozebrat, jak rozhovory ovlivnily jeho pohled na zkoumanou problematiku, zda se během rozhovorů objevily nové aspekty, které ho vedly k dalším otázkám nebo novým směrům výzkumu. Je důležité také ale uvažovat o možných omezeních rozhovoru, jako je například zkreslení odpovědí respondenty, selektivní vzorkování, či omezená generalizovatelnost výsledků. Struktura polostrukturovaných rozhovorů má úvodní část, kdy je důležité jednotlivé účastníky přivítat a získat od nich souhlas pro nahrávání rozhovoru i účasti na šetření. Následují výzkumné otázky, které se soustředí na konkrétní témata spojená s výzkumnými cíli, například postoj k žákovi, zkušenosti se strukturovaným učením, motivace k vzdělávání a komunikační dovednosti. Otázky mohou být otevřené, uzavřené, škálové nebo dotazníkové. V explorativní fázi jsou kladené otázky, které mají za cíl prohloubit porozumění a objasnit předchozí odpovědi. Probing otázky jsou používány k získání více detailů nebo k ověření porozumění a Závěrečná část slouží k shrnutí rozhovoru, poděkování účastníkovi za jeho čas a otevřenost a možnosti účastníka přidat nebo upřesnit informace. (HENDL, 2016)

V rámci této práce byla volba rozhovoru zvolena z důvodu jeho flexibility a schopnosti přizpůsobit se individuálním potřebám respondentů. Prostřednictvím rozhovoru bylo možné získat komplexní pohled na postoj učitelů, rodičů a pracovníků SPC k začleňování žáků se středně/nízko funkčním autismem do základních škol speciálních. Tato metoda umožnila hloubkovou analýzu jejich názorů, zkušeností a přístupů, což je klíčové pro porozumění a zhodnocení efektivit stávajících metod a podmínek. V této práci byla uplatněna kombinace kvalitativních metod, zejména rozhovorů a pozorování, které poskytly hlubší vhled do zkoumané speciální.

5.2 Harmonogram výzkumu a jeho volba

Tato práce byla vybrána s ohledem na aktuální potřeby ve vzdělávacím systému. Problematika začleňování žáků se středně/nízko funkčním autismem do základní školy speciální představuje výzvu pro pedagogickou praxi a vyžaduje hlubší porozumění a analytický přehled existujících metod a přístupů. Zvolení tohoto tématu umožnilo hlouběji prozkoumat praktické aspekty zařazení žáků se speciálním vzdělávacími potřeby a autismem. Přispět k nalezení efektivnějších strategií podpory začleňování těchto žáků

do vzdělávacího prostředí. Další motivací byl osobní zájem o péči o osoby s autismem a touha přispět k zlepšení jejich vzdělávání i sociální integraci.

Jméno respondenta	Žáci, kterých se výzkum týkal	Věk dítěte
SPC	Honzík, Kája, Marek	
Rodič	Marek	6
Učitel ZŠ	Marek	6
Učitel ZŠ	Kája	7
Učitel ZŠ	Honzík	8

Do tabulky jsou zaznamenáni účastníci rozhovorů přiřazení k jednotlivým žákům.

Analýza dat zahrnovala postup popsáný níže a byla vytvořena pro snadnější orientaci.

1. **Transkripce:** Přepsání rozhovorů do textové podoby, což umožňuje snadnější práci s daty a identifikaci klíčových témat. Přepis rozhovoru později prošel i fyzickou kontrolou slovo od slova, aby se vše přepsalo správně.
2. **Kódování:** Identifikace klíčových myšlenek, vzorů a témat v rozhovorech, pozorováních a přiřazení kódů k relevantním úsekům textu. Vše s pohledem na klíčové otázky týkající se této práce.
3. **Kategorizace:** Seskupování podobných kódů do širších kategorií nebo témat, což umožňuje strukturovanější analýzu dat.
4. **Tematická analýza:** Identifikace a zkoumání hlavních témat, která vyplynula z rozhovorů a pozorování, zkoumání jejich vztahů a vzájemného propojení.
5. **Interpretace:** Porozumění významu a implikacím nalezených vzorů a témat v kontextu výzkumu a formulace závěrů.
6. **Porovnání dat:** Srovnání a kontrastování zjištění z různých rozhovorů a pozorování, což umožňuje identifikaci konzistentních vzorů nebo rozdílů.

6 Kazuistika žáka z druhé třídy ZŠS

Honza, sledovaný žák, je osmiletý chlapec, který nyní navštěvuje druhou třídu základní školy speciální. Jeho cesta na tuto školu začala v září roku 2022, kdy přestoupil z klasické základní školy. Předtím, než začal chodit do základní školy, byl zapsán i do mateřské školy, ale zřídka ji navštěvoval. Pobyť v klasické základní škole byl pro něj náročný, neboť se potýkal s obtížemi ve sledování výuky na stejné úrovni jako jeho spolužáci a zároveň s nedostatkem individuální podpory. Jedním z důvodů, proč se mu ve škole nedařilo, bylo množství dětí kolem něj, což ho často přetěžovalo. Tato citlivost na podněty z okolí může být dána také bilingválním prostředím, ve kterém vyrůstá (rozhovor s učitelkou). Komunikace a sociální interakce pro něj představují výzvu, neboť potřebuje více času a podpory na porozumění a komunikaci, jelikož vyrůstal ve vícejazyčném prostředí. Je zřejmé, že Honza potřebuje prostředí, které mu poskytne individuální podporu pro jeho učení a rozvoj. Z tohoto důvodu byl přijat na základní školu speciální, kde je možné lépe reagovat na jeho potřeby a poskytnout mu prostředí, ve kterém se může efektivněji učit a rozvíjet své schopnosti (rozhovor s SPC).

6.1 Stručná anamnéza

Rodičům bylo doporučeno, aby svého syna převedli na současnou školu, kde by mu mohla být poskytnuta individuální podpora. Honzík pochází z úplné rodiny vietnamského původu. Tato bilingvní situace vytváří pro Honzu obtíže v komunikaci a porozumění slovům i úkolům ve škole. Jeho rodiče jsou živnostníci v potravinářském odvětví. Honzík má starší sestru (15 let), která navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu. Těhotenství bylo bezproblémové, ale porod proběhl o dva měsíce dříve před plánovaným termínem. Matka si začala všimnout prvních příznaků odlišného chování kolem Honzíkova jednoho a půl roku, do té doby psychomotorický vývoj proběhl bez problémů (analýza dokumentace). Chlapec začal navštěvovat mateřskou školu ve věku čtyř let, avšak ve školce se příliš neangažoval a nedokázal komunikovat ani s ostatními dětmi, ani s učitelkami. Projevoval potíže se sebeobsluhou a vyžadoval pomoc při běžných aktivitách. Vzhledem k jeho pasivitě bylo doporučeno psychiatrické vyšetření, které potvrdilo diagnózu dětského autismu s poruchou pozornosti. Jeho motorický vývoj probíhal standardně, avšak jazykový vývoj byl opožděný. Mluvit začal až po třetím roce věku a pouze jednoslovně. Dodnes používá jednoduché, nerozvinuté věty a často mluví o sobě ve třetí osobě (rozhovor s učitelkou).

6.2 Analýza vlivu v předchozím zařízení na jeho vzdělání

V předchozí škole měly učitelky problémy s jeho začleněním do výuky. Neustále výuku narušoval afektivním chováním a byl často i s asistentkou umisťován jen na „dohlídání“ do jiné místnosti. Do školy nastoupil Honzík bez odkladu školní docházky a nastoupil jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami (s PO 3). I když Honzík základní školu nezvládal, speciálně-psychologické diagnostické vyšetření prokázalo lehké mentální postižení, výsledek inteligenčního testu (IQ) se pohyboval těsně nad 50, což je hraniční pásmo LMP. Diagnostikován byl v pěti letech. Již od začátku školní docházky se žák do vyučování skoro vůbec nezapojoval a odmítal spolupracovat. I přes pomoc asistenta pedagoga často utíkal a mizel v prostorách školy. Když mu na procházkách také nebylo vyhověno v tom, s kým a kam chce jít, tak taktéž utíkal. Podle informací poskytnutých školou se chlapec nedokázal vyrovnat s nároky výukového plánu podle RVP ZV a měl potíže fungovat v prostředí s větším počtem spolužáků (rozhovor s učitelkou a analýza dokumentace). Velký počet dětí ve třídě i ve škole v něm vyvolával chaos a neporozumění situaci. Honzík měl v předchozím zařízení vážné problémy s chováním, které bránilo výuce a vyžadovalo neustálou pozornost. Byl opakovaně umisťován mimo výuku a jeho chování vyžadovalo časté zásahy rodiny. Škola zaznamenala, že nedokázal splnit nároky výukového plánu a měl problémy s fungováním v prostředí s větším počtem spolužáků (rozhovor s učitelkou).

Učitel: „když Honzík měl nastoupit, tak mi tatínek říkal ještě před prázdninami, já vám dám na sebe telefon. No, abyste mi zavolala, až Honzík bude zlobit.“

„když jsem volala na to školu kam Honzík chodil, tak mi říkali, že ta asistentka Honzíková chtěla skončit. Že už to psychicky nedávala, protože furt někam utíkal“

6.3 Změny a pokroky během jeho školního vývoje první půlrok

První týdny po Honzíkově přestupu byly velmi náročné. Často utíkal ze třídy a trávil čas na chodbě, fascinován projíždějícím výtahem. Neprojevoval zájem o komunikaci a neodpovídal na žádné podněty, odmítal zůstat sedět v lavici, často si něco broukal a neúčastnil se společných aktivit. I přesto, že třída byla předem informována o Honzíkově autismu, adaptace byla obtížná. Od ledna do března se učitelka u Honzíka soustředila na budování důvěry a pocitu bezpečí. Klíčové bylo přistupovat k němu s trpělivostí a postupně ho učit chápat jednoduché pokyny pro zajištění bezpečí nejen jemu, ale i celé třídě. Společně pomocí fotek a cvičných situací se učili slovům jako "stůj",

"hodný", "napít", "pomoc", "ví" nebo "záchod". Před každým úkolem se dohodli na motivaci, kterou byla pro Honzíka jízda výtahem, poslech vietnamské písničky nebo zapnutí reflektorů. Konec školního roku přinesl výrazný pokrok – Honzík dokázal poslouchat pokyny, zůstat na místě a pochopil spojení slov "hodný" a odměna. Své potřeby již dokázal sdělit učitelce. Díky podpoře celé třídy se cítí Honzík součástí kolektivu, mluví v jednoduchých větách, a dokonce vypráví doma o dění ve škole. Tento pokrok byl možný díky motivaci, menšímu kolektivu a vybudování důvěry a bezpečí. Již na začátku druhé třídy se posunul jak sociálně, tak v učení, protože vnitřní klid mu pomohl lépe se soustředit na výuku. Při vycházce již Honzík sám upozorní na silnici: „Pozor, auto jede!“ Je úspěchem, že ráno vstupuje do třídy s úsměvem a s pomocí asistentky se připravuje na vyučování. Během hodin matematiky a českého jazyka spolupracuje s paní asistentkou. Učitelka využívá speciální učebnice a pracovní sešity určené pro děti s podpůrnými potřebami. Dalším úspěchem, kterým byli fascinováni i rodiče, bylo zapojení Honzíka do canisterapie, kde si i pohladil psa. Dříve totiž canisterapii odmítal kvůli svému velkému strachu ze psů (rozhovor s učitelkou).

Učitel: „Potom se to všechno jako by odbouralo, že mohl fungovat krásně s tím psem anebo, že byl tatínek sám překvapený, že přišel domů a sám začal vyprávět od sebe, co dělal ve škole a kde byl na výletě? To říkal, že to nikdy dřív nebylo. Třeba i sám od sebe řekl, že má donést peníze na výlet, že si vzpomněl, což taky jako nikdy nebylo..“

„Ale během půl roku se Honza krásně adaptoval a bylo to tím, že se cítil bezpečně a měl tam tu svoji pohovku. On prostě nevěděl spousty věcí, co se po něm chce, to ho hrozně jako by indisponovalo. Zná základní povely jako prostě pejsek.“

Celkový přístup a plán školy pro začlenění

Celkový přístup školy a konkrétní postupy, které zavedla učitelka, se zaměřují na vytvoření klidné a systematické atmosféry, minimalizaci chaosu a udržení pravidelnosti. Důraz je kladen na pomalé tempo komunikace s Honzíkem a podávání instrukcí jednoduchým způsobem, následovaným ověřením jeho porozumění. Při zadávání úkolů je důležité sdělit Honzíkovi i časový rámeček a motivovat ho pomocí odměn po dokončení práce. Na zpracování informací mu je poskytnut dostatek času a i výuka je individuálně přizpůsobena jeho aktuálnímu stavu. Relaxace je využívána jako součást výuky, a je hodnocen prostředky, které ho motivují, jako je například sbírání razítek (rozhovor s SPC).

Jaká podpůrná opatření využívají v praxi

Největším podpůrným opatřením využívaným v této škole v praxi je podpora asistenta pedagoga, menší kolektiv ve třídě a motivace. Asistent pedagoga poskytl individuální podporu žákovi během vyučování, pomáhá mu s porozuměním, se splněním úkolů a podporuje jeho sociální integraci. Žákovi byly poskytnuty speciální učebnice a pracovní sešity. Byly také poskytnuty alternativní metody, hodnocení a vyhodnocování pro žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a schopnosti, a to jak formou razítek nebo odměny v podobě svezení výtahem. Učitelka průběžně vyhodnocovala efektivitu poskytované podpory a upravovala vše podle potřeb žáka i s pomocí konzultace jak vedením školy, pracovníci SPC, tak rodiči (rozhovor s učitelkou).

Učitel: „Jinak s účinností opatření mám dobré zkušenosti. Zkoušeli jsme, co má rád a co ne, motivovali jsme ho a postupně zaváděli pravidla v prostředí, kde se cítil bezpečně. „

Funkčnost stávajících systémů

Funkčnost stávajícího systému v této škole je dobře nastavená a efektivní. Dobrá komunikace mezi učitelkou, rodiči a bývalým zařízením, do kterého Honzík docházel, umožnila jeho rychlou adaptaci. Během pouhých dvou měsíců byl schopen plně se zapojit do výuky a společenského života ve třídě. Učitelka pravidelně konzultovala situaci s dalšími odborníky, což přispělo k zajištění bezpečného prostředí pro Honzíka i ostatní žáky. Díky individuálnímu přístupu a podpoře asistenta pedagoga byl Honzík schopen postupně zlepšovat své sociální dovednosti a rozvíjet svůj školní potenciál. Týmová práce mezi pedagogy, speciálními pedagogy a dalšími odborníky zajistila komplexní podporu a efektivní strategie pro Honzíkovo úspěšné začlenění do školního prostředí (rozhovor s SPC).

SPC: „Je důležité opravdu vybudovat dobré klima třídy. Říkám rodiče, třída, učitel a vzájemná spolupráce, to je to nejdůležitější. Ten kluk se musí cítit bezpečně. Jakmile by v té škole tomu klukovi jednou dvakrát někdo ublížil, tak tam jimž nebude chtít chodit.“

Těžkosti ve vzdělávacím procesu

Pokud by Honzíkovi nebylo diagnostikováno postižení, měl by problém s umístěním ve školním systému. Specializované třídy pro autisty nejsou běžné a na běžných základních školách není vždy dostatek podpory pro děti s autismem. Mnoho dětí s autismem, které nemají současně mentální postižení, se tak vzdělává v běžných třídách. Žáci s autismem mohou mít značné obtíže s porozuměním nebezpečí a potřebují speciální podporu a dohled ve školním prostředí (rozhovor s učitelkou).

Učitel: „V zákoně je podle mého v tomhle hrozně velké mezero. Že kdyby nebylo Honzíkovi diagnostikované postižení, tak by tu nemohl být. Musel by být na normální základce, protože tady není moc tříd specializovaných jen na autisty.“

6.4. Shrnutí přístupu a podmínek školy ve vzdělávání žáka

Škola pro Honzíka zajistila prostředí s důrazem na klid a pravidelnost, což mu umožnilo úspěšně se zapojit do výuky a společenského života. Její přístup k podpoře jeho individuálních potřeb a zvládnání jeho specifických obtíží se ukázal jako úspěšný a efektivní. Základem přístupu školy je klást důraz na pocit bezpečí a důvěru. Toto prostředí je klíčové pro podporu Honzíkovy adaptace a pro jeho úspěch ve vzdělávacím procesu. Díky tomuto přístupu se Honzík postupně začal zapojovat do výuky a společenského života ve třídě. Komunikace mezi učitelkou, rodiči a bývalým zařízením, do kterého Honzík docházel, hrála klíčovou roli v jeho adaptaci. Pravidelné konzultace situace s dalšími odborníky pomohly zajištění podpůrného prostředí nejen pro Honzíka, ale i pro ostatní žáky. Tato komunikace umožnila včasné identifikování potřeb Honzíka a přizpůsobení vzdělávacího prostředí tak, aby mu co nejvíce vyhovovalo. Škola se také zaměřila na individualizaci výuky. Tím, že vzdělávací plány a metody výuky byly přizpůsobeny specifickým potřebám Honzíka, mu bylo umožněno účinněji se učit a rozvíjet své dovednosti i s podporou ve formě asistenta pedagoga. Klíčovou roli hrála v Honzíkovi vzdělávacím procesu i motivace. Škola využívala různé prostředky motivace, jako jsou odměny oblíbených činností, aby podpořila jeho angažovanost a snahu. Celkově lze říci, že škola pro Honzíka vytvořila prostředí, ve kterém se cítil podporován a bezpečně. Tento přístup umožnil Honzíkovi se postupně začlenit do kolektivu a rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Díky dobrému plánování, komunikaci a individuální podpoře dosáhl Honzík významného pokroku ve svém vzdělávání a sociální integraci.

7 Druhá kazuistika žáka z první třídy ZŠ

Sledovaná žačka navštěvuje první třídu a přešla z klasické mateřské školy. ZŠ speciální, na kterou dochází, vzdělává žáky s mentálním a vícečetným postižením a žáky s poruchami autistického spektra podle I., II, dílu RVP. Níže popisují podrobnější analýza vlivu nástupu žačky a vývoj začleňování v prvním půl roce od nástupu. Získání poznatků probíhalo formou pozorování v třídě a následnými rozhovory s učitelkou, během kterých jsme analyzovali úspěšné přístupy a strategie.

7.1 Stručná anamnéza

Kája je sedmileté děvče, které pochází z neúplné rodiny. Její matka má ještě starší dceru z prvního manželství, která žije s otcem. Podrobnější informace o ní nebyly zjištěny. Těhotenství dle dostupných informací proběhlo bez komplikací, ale porod přišel o tři týdny dříve, než se plánovalo. Hned od narození bylo zřetelné, že Kája má opožděný vývoj. Pomaleji se učila lézt, dlouho nechtěla sedět a postavila se asi až v roce a půl. Mluvila také později a brzy jí byl diagnostikován opožděný vývoj řeči. Autismus jí byl diagnostikován až ve věku šesti let po několika sezeních u psychiatra. Kája téměř nemluví, má minimální interakci se svou sestrou, ani její denní režim není ideální, jak uvádí učitelka. Stále se zdá, že rodinný život je chaotický a chybí mu struktura. Kája nyní žije s matkou a jejím přítelem, zatímco matka zůstává doma a její přítel pracuje v místní továrně. Matka má jen základní vzdělání a nynější přítel je vyučen. Ranou péči nenavštěvovali a do mateřské školy chodila Kája jen poslední rok povinné docházky, avšak často chyběla. V rodině existuje historie výskytu autismu u Kájiných bratranců, což naznačuje možnou genetickou predispozici k této poruše. Ekonomický status rodiny není optimální, avšak díky pomoci ze strany státu a neziskových organizací jsou schopni zvládat finanční nároky spojené s péčí o Káju. I přesto, že ještě nebyla podrobněji vyšetřena, maminka často upřednostňuje situace, ve kterých je vidět okamžitý prospěch i pro ni. Podle doporučení od psychologky a učitelky by měla Kája navštívit foniatra a logopeda, avšak tyto návštěvy zatím nebyly realizovány. Je zřejmé, že péče o Káju je ovlivněna různými faktory, včetně finančních možností, přístupu k odborné péči a priorit matky (rozhovor s učitelkou a analýza dokumentace).

Učitel: „No tady jsme spíš museli my vysvětlovat, aby Kája nějaký ten denní režim měla no. Aby se ta činnost jako opakovala. No, ty začátky jsou někdy krutý.“

7.2 Analýza vlivu v předchozím zařízení na jeho vzdělání

Pobyt v mateřské škole proběhl problematicky. Kája do školky chodila pouze poslední rok povinné školní docházky a často absentovala. Po přechodu do základní školy vůbec nekomunikovala. Mateřská škola neodpovídala na maily týkající se potřeb Káji, a tak si učitelé museli veškeré informace zjišťovat sami stylem pokus omyl. Kája ještě neměla diagnózu autismu během svého pobytu v mateřské škole; tuto diagnózu získala až po přechodu do základní školy speciální. Během pobytu ve školce byla často izolována od ostatních dětí a učitelky ji nezapojily do činností. Její chování bylo často afektivní, opakovaně ubližovala sobě i jiným dětem. Mateřská škola nedokázala efektivně reagovat na potřeby Káji a zřejmě i díky tomu byla její docházka minimální. Je zjevné, že Kája se ve školce necítila dobře a bezpečně, a systém mateřské školy nedokázal splnit její individuální potřeby. Kvůli již stanovené diagnóze SMP bylo doporučeno zařazení do základní školy speciální (rozhovor s učitelkou).

Učitel: „Ona to asi sice není jejich povinnost, ale bylo by to super. Já už jsem si i myslela, že tam snad zajedu a osobně se zeptám, protože na maily neodpovídali. Ona z té školky přišla, že tam byla někde jako separovaná, že sice měla asistentku, ale do ničeho jí nezapojovali. Že tam byla prý i taková, že škrábala děti.“

7.3 Změny a pokroky během jeho školního vývoje první půlrok

První dny nástupu byly velmi výzvědné. Kája nechtěla vejít ani do místnosti a zůstala první týden s asistentkou na chodbě. Pokusy o pomoc se sundáním batohu či čepice vyvolaly afekt. Postupem času, trpělivostí a klidným přístupem se nakonec učitelce i asistentce podařilo vzbudit v dívce důvěru a na konci října již aktivně pracovala ve třídě. Ráno si dokázala položit batoh a nyní na konci prosince už dokonce občas odloží i čepici. Zatím stále nemluví, ale s učitelkou se domlouvá pomocí gest a fotek umístěných na lavici a nástěnce. Postupně se učí obsluhovat, což je výzva, na kterou se postupně adaptovala. Učitelka zdůrazňuje, že to bude dlouhodobý proces, protože Kája nebyla předtím na takové strukturované prostředí zvyklá. Teprve nyní ve škole začíná systematicky učit a motivace jí pomáhá dosahovat malých, avšak významných pokroků. Podle učitelky se podařilo snížit počet afektů o polovinu, i když jejich hlavní spouštěč učitelce stále uniká. Kája odmítala vše, co se ve škole dělo, protože na takové prostředí nebyla zvyklá. Učitelce trvalo asi dva měsíce, než zjistila, co Káju zajímá a motivuje. Během pozorování se Kája projevovala klidně a vyrovnaně. Okamžitě po příchodu do třídy si zaujala své místo a prohlížela si fotky z krabičky, která obsahovala informace o tom, co ji ten den

čeká. Mezi jednotlivými úkoly byly vloženy kartičky s fotografiemi odměn a relaxačních přestávek, aby měla přehled o tom a nebyla tak zahlcena úkoly. Zatím dokáže pracovat v kuse přibližně 10-15 minut, podle toho, jak moc ji práce zaujme. Během pozorování se Kája pouze jednou stala neklidnou kvůli práci, kterou odmítla vykonat, i přes slíbenou odměnu. S učitelkou se domluvily na změně, kterou Kája přijala, a díky včasnému zásahu učitelky se Kája uklidnila, čímž se předešlo většímu konfliktu, kterému byli dříve svědky. Podle učitelky již pomalu nacházejí způsoby, jak s Kájou komunikovat a co ji nejvíce uklidňuje. Nicméně, kvůli nedostatečné komunikaci s mateřskou školou to trvalo déle, a až nyní v prosinci se pomalu začali učit to, co měli v plánu už v září. Postupně přecházejí z fotografií na obrázky VOKS a trénují orientaci, barvy a tvary. Během rozhovoru s učitelkou bylo znát, že přizpůsobení této dívky bylo náročné a až nyní se začíná projevovat její pokrok jak v sociální, tak edukační oblasti (rozhovor s učitelkou).

Učitelka: „V září to bylo hodně těžké, když jsme nevěděli vlastně, co na Káju platí, proč si nechce sundat čepici, anebo proč nechce do některých prostor vlastně vůbec vcházet, tak tam díky tomu že jsme neměli žádné informace ze školky, tak jsme museli sami hledat příčiny, a tam nám SPC pomáhalo.“

„No tak hlavně, za pomoci té asistence a motivace. Bez motivace bychom toho s nimi moc neudělali.“ (zvládání specifických výzev s individualizací-pozn.)

Celkový přístup a plán školy pro začlenění

Celkový přístup školy je vytvořit hlavně klidné a příjemné zázemí pro žáky, a i v tomto případě se snažila učitelka nejdříve v dívce vybudovat pocit bezpečí a až poté ji vzdělávat. Škola zaujímá individuální a pozorný přístup k potřebám této dívky. Spolupráce mezi učiteli, asistenty a dalšími odborníky je klíčová pro vytvoření prostředí, které podporuje její rozvoj a pohodu. Jsou aktivně zapojeni do sledování jejího pokroku a hledání účinných strategií pro podporu komunikace, sociální interakce a učení. Důležitou součástí je také spolupráce s rodinou, aby byla zajištěna kontinuita podpory a porozumění potřebám dívky jak ve škole, tak doma. V tomto případě je to ale dle slov učitelky náročné a spíše, než o spolupráci se zatím jedná o vysvětlování mamince, co je potřeba a jak dělat, jinak řečeno, jak strukturovaně upravit časový rozvrh dne, aby byla Kája klidná a s co možná nejmenší mírou agrese. Škola klade důraz na vytváření prostředí, které je pro ni přívětivé a bezpečné, a podporuje její začlenění do kolektivu spolužáků s ohledem na její individuální potřeby a schopnosti. I z toho důvodu nemá Kája svoje místo někde

v uzavřeném v koutě, ale jen upravenou lavici a stala se tak součástí třídního kolektivu, kde ji děti berou takovou, jaká je (rozhovor s učitelkou).

Učitelka: „*Určitě, no to se nám jako osvědčilo. Protože oni by hodinu nevydrželi. By se tady začali vztekat, že jo. Viš, že je třeba motivujeme i nějakou hračkou, nebo pak tabletem. Na ten hodně slyší.*“

„*Zůstávalo pořád stejný, tak nám začala mít větší a větší důvěru, a v tom se to asi si myslím hodně zlomilo, na nám dokázala více věřit, a díky tomu i my jsme s ním dokázali lépe pracovat.*“

Jaká podpůrná opatření využívají v praxi

Učitelka zdůrazňuje **význam strukturování prostředí** a výuky prostřednictvím učebního plánu a režimu dne, který poskytuje dětem jasný rámec a predikovatelnost. Důležitou součástí podpory je také **vizualizace** a **motivace**, která je často spojena s vizuálními pomůckami. Ve škole je kladen důraz **na menší počet dětí ve třídě**, což umožňuje individualizovaný přístup a lepší zaměření na potřeby každého žáka. **Asistent pedagoga** je dalším opatřením, které přispívá k podpoře žáků, a také u starších žáků snížený počet vyučovacích hodin v týdnu, což umožňuje přizpůsobit si tempo učení a lépe zvládat výuku. **Díky upravenému časovému plánu** má Kája častěji zařazené přestávky mezi vyučovacími hodinami, což jí pomáhá udržet pozornost a vyrovnat se s náročností školního dne (rozhovor s učitelkou).

Učitel: „*Kája ta chvílku pracuje, a ta jak je autistka, tak pak už začíná být taková jako malinko hyperaktivní, že se jí nechce, tak říkáme. Tak to tedy kousek dodělej a pak si dáš přestávku, a oni mají rádi takový to, aby se to opakovalo. Ty stereotypy. Takže hodně to strukturované učení.*“

„*Mají pak hlavně i ten režim dne. Kdy, kde, co a jak. Proč a ráno si vždy řekneme, co mají dělat. Když tam nemají tu motivaci, tak nic dělat většinou nechtějí.*“

Funkčnost stávajících systémů

Funkčnost stávajícího systému této školy je celkem dobrá, s největším důrazem kladeným na pocit bezpečí a důvěru žáků. Zvláštní pozornost je věnována strukturovanému učení pro děti s autismem ve druhém stupni. Nicméně, v oblasti komunikace jak mezi školou a rodinou, tak i spolupráce s SPC, nebo jinými institucemi, existují určité nedostatky.

Škola se snaží tyto výzvy řešit, ale mnoho záležitostí zatěžuje učitelku, která pak často nemá dostatek prostoru pro konzultace ohledně dalšího postupu s Kájou. Přestože se setkává s SPC přibližně jednou za měsíc, díky nastavené struktuře, vizualizaci a pravidelné motivaci začíná Kája postupně zapojovat do kolektivu třídy. Je patrné, že je nyní lépe připravena na práci ve třídě a její pokrok je zřetelný, i když oční kontakt nenavazuje (rozhovor s učitelkou).

Těžkosti ve vzdělávacím procesu

Učitelka se potýkala s obtížnou komunikací, a to jak s rodiči, s nimiž dlouho hledala shodu ohledně vhodného režimu dne pro Káju, tak i s učitelkami mateřské školy, které neodpovídaly na žádné z jejích e-mailů. Tyto e-maily obsahovaly žádosti o poskytnutí charakteristiky a informací o tom, co Káju v mateřské škole uklidňovalo nebo vyvolávalo afektivní stavy. Tato situace vedla k dlouhému hledání strategií, jak zajistit, aby se Kája v novém prostředí cítila v bezpečí (rozhovor s učitelkou).

Učitelka: „A pak spolupráce s těmi rodiči, že oni by taky třeba řekli, na co dítě funguje, jaký je denní režim a tak. No tady jsme spíš museli my vysvětlovat, aby Kája nějaký ten denní režim měla no. Aby se ta činnost jako opakovala. No, ty začátky jsou někdy kruté.“

„No asi, ta komunikace no, že by mi asi víc vyhovovalo i od těch jiných institucí, kdybychom dostávali více informací. Třeba z té školky. Něco takového.“

7.4 Shrnutí přístupu a podmínek školy ve vzdělání žáka

Škola se zavázala k poskytnutí individuální podpory pro Káju, žákyni s autismem. Pro dosažení tohoto cíle zavedla strukturovaný režim dne, vizualizaci a pravidelnou motivaci. Díky menšímu počtu dětí ve třídě a podpoře asistenta pedagoga je možné věnovat se individuálním potřebám Káji a pomáhat jí v procesu začleňování do kolektivu třídy. Navzdory určitým komunikačním výzvám mezi školou a rodinou, a také s ostatními podpůrnými institucemi, se škola aktivně snaží najít řešení a poskytnout Káje potřebnou podporu pro její další rozvoj a růst.

8 Kazuistika žáka z přípravné třídy ZŠ

Sledovaný žák navštěvuje přípravnou třídu a příští školní rok bude přeřazen do první třídy té samé školy. ZŠS na kterou žák dochází, vzdělává žáky s mentálním a vícečetným postižením a žáky s poruchami autistického spektra podle I., II, dílu RVP. Zde je podrobnější analýza vlivu nástupu žáka a jeho vývoj vzdělání v průběhu prvního půl roku po přestupu žáka z MŠ do přípravné třídy ZŠS. Získání poznatků probíhalo formou pozorování žáka v prostředí třídy a následném rozhovoru s učitelkou a rodičem o tom, jaké přístupy a strategie byly úspěšné a jak můžeme tuto zkušenost uplatnit na přípravu dalších žáků s touto komorbiditou a podobnými potřebami. Může poskytnout konkrétní příklady a informace.

8.1 Stručná anamnéza

Marek je šestiletý chlapec, kterému byl před dvěma lety diagnostikován dětský autismus středně těžkého stupně. Žije spolu s rodiči a starší sestrou v rodinném domě. Sestře je 8 let a navštěvuje druhou třídu základní školy. Mamina je učitelka německého jazyka na místní Obchodní střední škole a tatínek obchodní zástupce místní neziskové organizace. Perinatální i prenatalní období proběhlo bez komplikací a během porodu nenasvědčovalo nic tomu, že se jedná o dítě s postižením. Přesná příčina nebyla zjištěna. Příčina dle vyjádření matky může být jak v genetice, tak v jejím věku, který byl v době porodu 38 let. První projevy se objevily již okolo druhého roku, kdy neprojevoval zájem o okolí a byl mu diagnostikován Opožděný vývoj řeči. Psychologa kontaktovali již ve dvou letech. Při první návštěvě bylo jen vyřčeno podezření na autismus a po dalších dvou setkáních byl již diagnostikován psychiatrem. Všechna vyšetření byla pro maminku velice psychicky náročná. Prošel neurologickým, sluchovým i psychologickým vyšetřením. Dochází i na psychiatrii a nově i do SPC v místě bydliště (rozhovor s rodičem a analýza dokumentace).

Již od útlého dětství Marka navštěvují pracovníce z rané péče a jsou součástí místní komunity rodičů dětí s podobnými problémy, kde si vyměňují zkušenosti a jsou si oporou v těžkých chvílích. Co se týče sourozenců a jejich vztahu, mají se rádi, ale moc si nerozumí. Většinu času si dle maminky hrají každý sám a Marek se přidává jen k pohybovým hrám jako je běh nebo skákání z postele. Marek je mentálně někde na úrovni tříletého dítěte. Je hodně fixovaný na lidi a těžko si zvyká na nové tváře. Většinou si hraje sám. Má rád pohádky a s jejich pomocí se učí mluvit. Je to pro něj největší

motivace. Sestra se za Marka někdy venku stydí, protože na veřejnosti vyčnívá z davu, vydává různé zvuky nebo křičí apod. (rozhovor s rodičem).

Od svých čtyřech let docházel do MŠ a byla mu poskytnuta podpora formou asistence. Bohužel díky množství dětí ve třídě, velkému množství vzruchů a informací byl i s asistentkou často odkázán na samostatnou práci stranou od dětí. Velký posun ve vývoji dosáhl až dle matky v přípravné třídě, kde se mu dostává individuální pozornosti ze strany učitelek, což vedlo k viditelnému pokroku ve vzdělání, sociálním dovednostem, stabilizaci emočního stavu a neprojevuje již tolik známek afektovaného chování jako v MŠ (rozhovor s učitelkou).

8.2 Analýza vlivu v předchozím zařízení na jeho vzdělání

Pobyt v mateřské škole nepřinesl pro Marka a jeho rodiče očekávaný pokrok. Podle jeho rodičů nebylo patrné žádné zlepšení ani změny ve vývoji, a naopak se zdálo, že se Marek v tomto prostředí cítil velmi nešťastně. Začal projevovat známky emocionálních obtíží, které se projevovaly neklidem a později i afektivními výbuchy vzteku, během kterých byl jak sobě, tak i svým spolužákům agresivní. Často musel být oddělen od ostatních dětí kvůli bezpečnosti. Tato reakce byla způsobena jak velkým počtem dětí ve třídě, tak i hlukem a neustálými volnočasovými aktivitami. Učitelky se kvůli velkému počtu dětí ve třídě ocitly v situaci, kdy nebyly schopny věnovat dostatečnou pozornost jednotlivým žákům, včetně Marka. S ohledem na množství povinností a péči o celou třídu nebylo možné přizpůsobit činnosti tak, aby vyhovovaly Markovým potřebám a zároveň zajišťovaly plynulý průběh výuky pro ostatní děti (rozhovor s rodičem).

Markova učitelka: „No, zpočátku se hodně jakože stranil. Ted' už ale na motivaci krásně pracuje. Museli jsme ale zjistit, co ho motivuje. Z té školy mi přišlo, že jakože toho moc nezvládal. Hlavně v té sociální oblasti. Na něm na rozdíl od jiných autistů byla vidět trochu ta touha bavit se s lidmi. Tedy jako spíš s dospělými. To mi přišlo, že asi v té školce postrádal no. Jo a pak mu asi moc nedělal dobře ten velký kolektiv. Nedokázal se v tom zorientovat. Tak ted' má přesně daný plán na celý den a když ví, co bude, tak je v klidu.“

Rodič: „Protože oni s ním začali to, co dřív nedělal v té školce, ještě předtím ani nezpíval vůbec v létě, než tam (do přípravné třídy-pozn.) nastupoval.“

„Protože co jemu vadilo v té běžné školce byl velký kolektiv a jemu to začalo vlastně vadit čím dál víc a víc. On pak vlastně odmítal i jakože spolupracovat ve všem. Když sám seděl u stolečku, a když si náhodou někdo přisedl, tak on vlastně přestával pracovat a lehnul si

třeba na zem nebo něco. A vlastně jim pak už právě tam to začínalo být únosný, že začínal najednou jako mít nějaké projevy agresivity vůči dětem, ačkoliv toho jemu jinak vůbec není vlastní. A vlastně pak paní asistentka říkala, že je úplně v pohodě, v době, kdy děti spí a ona je s ním v jiné třídě, která je prázdná.“

8.3 Změny a pokroky během jeho školního vývoje první půlrok

Díky efektivnímu a propracovanému systému školy se podařilo Marka poměrně rychle začlenit do kolektivu. Už po třech měsících, kdy bylo poprvé provedeno pozorování ve třídě, se zdálo, že Marek je již plně zapojený do dění vyučování. Jeho denní režim má jednotnou strukturu, která se každý den opakuje s menšími změnami. Začali pracovat podle strukturovaného učení a po příchodu do třídy se Marek přivítá s asistentem, spolužáky a učitelem, zaujme své místo a připravuje se na začátek vyučování. I když občas projevoval úzkost, díky motivaci a strukturovanému prostředí byl vždy uklidněn v době neklidu a nedošlo tak k afektivnímu chování. Snaží se komunikovat s učitelem a spolužáky, převážně prostřednictvím obrázků a postupně začal používat i piktogramy a symboly. Stále má však potíže s verbální komunikací. Potřebuje pravidelné přestávky a podporu od asistenta při složitějších úkolech. Po skončení vyučování se účastní společných aktivit ve třídě i družině, ale občas si také potřebuje odpočinout od společnosti a najít si klidné místo, kterých je ve škole několik. Níže je popsáno několik důležitých metod a postupů, které používali učitelé, pracovnice SPC a rodiče s největším důrazem, nebo které se častěji opakovaly během provedených rozhovorů a byly vnímány jako nejúčinnější. Celková adaptace Marka tedy proběhla dobře. Do školy se těší a i doma si začíná broukat melodie a písně, které se tam učí, což podle rodiče dříve nedělal. Žák pozitivně reaguje na změny a vyžaduje strukturované prostředí, které mu poskytuje jistotu a vědomí, co má dělat. Nyní se začíná aktivně zapojovat do práce s komunikačním deníkem systému VOKS pomocí fotografií (rozhovor s učitelkou a SPC pracovnící).

Rodič: „Jakože dřív ho obrázky vůbec nezajímaly, a teď už jako je schopen i na nějaký piktogramy reagovat. Takže tu už se na toho naučil. To se hodně posunulo v tom loňském roce, kdy nastoupil tam u nich.“

Celkový přístup a plán školy pro začlenění

Nejprve byla vytvořena individuální podpora pro Marka, která zohledňovala dle učitelky jeho specifické potřeby a schopnosti. To zahrnovalo zapojení asistentky, která bude Markovi k dispozici během vyučování. Dále byla vypracována strukturovaná rutina a plán

dne, jehož cílem bylo, aby vše probíhalo jasně a předvídatelně, což pomůže Markovi cítit se v bezpečí a sníží jeho úzkost. Dále v průběhu prvních dvou měsíců se snažili zajistit vhodné materiální a pedagogické prostředky pro co největší pocit bezpečí, jako jsou vizuální podněty, pomůcky pro komunikaci a prostředí přizpůsobené Markovým potřebám. Učitelka si pochvalovala, že díky spolupráci rodičů s ranou péčí a vytvořením fotografického deníčku se měli od čeho „odpíchnout“. Celkový plán byl pružný a adaptivní, aby mohl být přizpůsoben Markovým individuálním potřebám a pokroku během jeho prvního školního roku (rozhovor s učitelkou).

Markova učitelka: „Marek je velmi šikovný a díky tomu, že se spíše fixuje na lidi, než místa, tak v prostředí nebyl problém.“

Díky tomu, co jsme se v adaptačním dni dozvěděli od maminky, a co jsme sami viděli, nám hodně pomohlo připravit pro něj vhodnou pomoc a podporu potom v září.“

Jaká podpůrná opatření využívají v praxi

Prvním podpůrným krokem pro adaptaci byla několikrát setkání ve třídě ještě během letních prázdnin. **Adaptační setkání během prázdnin** mezi Markem, jeho maminkou a paní učitelkou by mohlo být klíčovým krokem před nástupem do školy. Během těchto setkání společně procházeli plán nadcházejícího školního roku a sdíleli očekávání, obavy a přání. Maminka popisovala Markovy silné stránky, zájmy a specifické potřeby, zatímco paní učitelka sdílela informace o prostředí třídy, plánu výuky a způsobech, jakými plánuje podporovat Marka ve školním prostředí (rozhovor s rodičem). Cílem těchto setkání bylo vytvořit důvěrný a podpůrný vztah mezi všemi zúčastněnými stranami a zajistit, aby byl Markův přechod do školy co nejhladší a úspěšný. Také už samotná přípravná třída je vlastně takovým podpůrným opatřením, kdy mají jak učitelé, tak asistenti i Marek čas na to zvyknout si na sebe a naučit se spolu fungovat tak, aby již první měsíc první třídy mohli začít bez adaptačních problémů. Dalším opatřením využívaným školou je **nízký počet žáků ve třídě**, který vede k většímu klidu a prostoru k individuálním potřebám žáků. Díky menšímu počtu dětí má učitel možnost věnovat se každému žákovi individuálně a lépe reagovat na jejich specifické potřeby a učební styly. **Asistent** může poskytovat individuální podporu žákům s potřebami speciální péče, pomáhat se začleněním do kolektivu a podporovat je při plnění školních úkolů, a i zde je nedílnou součástí třídy a poslední dvě věci, na které se podle slov učitelky nesmí zapomínat je **struktura** (ať už prostoru nebo ve formě učebního plánu), i když u Marka byl vztah důležitější než

prostředí, a **motivace s vizualizací**. „*Bez motivace nejede vlak*“ říká. Motivací, kterou nejčastěji uplatňuje je jídlo a oblíbená hra (rozhovor s učitelkou).

Rodič: „No jo, a určitě seznámení jako dopředu s tím prostředím, že vlastně jsme se tam byli párkrát podívat v tom přípravném týdnu, co mívají, že jo jako v létě.“

„My jsme asi nejvíc podpořili tak, aby měl třeba ty piktogramy všude stejné.“

Funkčnost stávajících systémů

Samotný stávající systém je pečlivě navržen a má dobře fungující strukturu. Dobrá funkčnost systému je založena na několika klíčových prvcích, které zahrnují motivaci, nízký počet dětí ve třídě a strukturalizaci. Motivace je klíčovým faktorem, který podporuje učení a angažovanost žáků. Systém, který je schopen nabídnout žákům motivující prostředí a podporu, vede k lepšímu výkonu a úspěchu ve škole. Strukturalizace školního prostředí přináší jasný rámec a rutinu, která je pro děti s autismem obzvláště důležitá. Stálý režim a předvídatelnost pomáhají žákům cítit se bezpečně a uvolněně, což může snížit úzkost a předejít afektivnímu chování. Dále, díky mnohaleté praxi s těmito dětmi, mají učitelé a pracovníci ve škole zkušenosti a znalosti o tom, jak nejlépe podporovat žáky s autismem. I když každý žák je jedinečný a má své vlastní potřeby, existuje mnoho společných strategií a postupů, které mohou být účinné pro celou tuto skupinu žáků. Tyto zkušenosti a osvědčené postupy pomáhají vytvářet prostředí, ve kterém se žáci s autismem mohou úspěšně rozvíjet a učit (rozhovor s učitelkou).

Markova učitelka: „Já si myslím, že vše funguje dobře, no. Je náročná teda ta komunikace, ale jinak je to fajn.“

Rodič: „Jako nic nebyl žádný problém. Funguje to dobře.“

Těžkosti ve vzdělávacím procesu

Největší těžkosti měl Marek spíše ve školce, kde na jeho potřeby nebyli připraveni, a i díky velikému kolektivu se u Marka začalo projevovat afektivní chování. Náročná je i spolupráce s SPC. Rodič s SPC prakticky nekomunikuje a bohužel se nepodařilo zjistit, proč je v komunikaci problém. Podle slov učitelky do školy SPC tak cca jednou za čtyři

měsíce přijede na depistáž a už vedli rozhovor i o Markovi, aby získali co nejkomplexnější obraz o potřebách žáka (rozhovor s rodičem).

Rodič: „Teda vůči nám, tak je to SPC slabý, ale dělám, no díky Bohu tam za tu známou, která když něco potřebujeme, nebo to prostě tak. Jinak s SPC moc nekomunikujeme. Ale škola je super. Tam je, jak už jsem říkala spolupráce dobrá.“

„A vlastně jim pak (v MŠ-pozn.) už právě tam to začínalo být únosný, že začínal najednou jako mít nějaké projevy agresivity vůči dětem, ačkoliv toho jemu jinak vůbec není vlastní.“

8.4 Shrnutí přístupu a podmínek školy ve vzdělávání žáka

Škola se zaměřuje na individuální přístup k žákům s PAS, poskytující motivující a podpůrné prostředí. S nízkým počtem žáků ve třídě a důrazem na strukturované učení je možné poskytnout individuální pozornost a podporu každému žákovi. Díky mnohaleté praxi s touto skupinou žáků má škola široké spektrum osvědčených postupů a strategií, které jsou přizpůsobeny individuálním potřebám každého žáka s PAS. Důraz je kladen na vytváření bezpečného a předvídatelného prostředí, které podporuje učení, sociální interakce a emocionální rozvoj. Tímto způsobem se škola snaží maximalizovat potenciál každého žáka s PAS a zajistit jeho úplné začlenění do školního prostředí. Komunikace školy s dalšími subjekty, jako jsou SPC, rodiče a další podpůrné organizace, je klíčová pro efektivní podporu žáků s PAS. Rodiče jsou pravidelně informováni o pokroku Marka a jsou zapojeni do procesu vzdělávání a plánování individuálních podpůrných opatření např. prostřednictvím karet VOKS. Na závěr lze poznamenat, že díky pečlivě navrženému plánu podpory a individuálnímu přístupu školy se Marek postupně začleňuje do kolektivu, projevuje zvýšenou motivaci ke vzdělávání a postupně rozvíjí své komunikační schopnosti. Jeho pozitivní pokrok je znatelný nejen ve výsledcích akademického rozvoje, ale i v rostoucím pocitu sebejistoty a pohody ve školním prostředí.

9 Shrnutí vzdělávání všech žáků

Tato kapitola pojednává o výsledcích, které vyplynuly ze třech výzkumných metod (rozhovorů, pozorování a analýzy dokumentace) použitých v této práci v kazuistikách třech žáků.

V případě Marka se osvědčilo individualizované vzdělávací plánování, které respektovalo jeho specifické potřeby a přinášelo mu pocit úspěchu. Pravidelná komunikace s rodiči a zapojení podpůrných asistentů bylo klíčové pro úspěšnou adaptaci do třídního kolektivu. Doporučuje se pokračovat ve strukturovaných metodách výuky a soustředit se na podporu sociálních dovedností. Je vhodné vytvářet další příležitosti pro interakci s vrstevníky a rozvoj komunikačních schopností.

Kája vykazovala pokrok ve vzdělávání díky strukturovanému učení a podpoře sociálních dovedností v rámci terapeutických aktivit. Důležitým faktorem byla také spolupráce s terapeutickými pracovníky a vytvoření podpůrného prostředí ve třídě. Navrhuje se pokračovat v individualizovaném přístupu, který je zaměřen na podporu samostatnosti a sebeúčinnosti. Dále je vhodné posilovat strategie pro regulaci emocí a pro rozvoj sociálních dovedností ve skupině.

U Honzíka se osvědčila kombinace individuálního přístupu, strukturovaného prostředí a podpůrných opatření. Komunikace s rodiči a koordinace s terapeutickými pracovníky hrály významnou roli při jeho úspěšném začlenění do školního prostředí. Doporučuje se další zdůraznění podpůrných opatření zaměřených na podporu jeho pozornosti a koncentrace. Důležitým směrem je také posilování strategií pro sebekontrolu a prevenci agresivního chování.

Pro zlepšení a další dobré směřování by ještě mohli postupovat dále a zlepšit svou praxi následujícím způsobem: Důkladnější a pravidelné hodnocení potřeb jednotlivých žáků s autismem a vytváření individuálních vzdělávacích plánů může pomoci lépe adresovat jejich specifické potřeby a podpořit jejich pokrok ve vzdělávání. Posílení komunikace a spolupráce s rodiči dětí s autismem. Pravidelná reflexe vlastní praxe a evaluace efektivity používaných metod a přístupů může pomoci identifikovat silné stránky a oblasti, které je třeba ještě zlepšit.

9.1 Výsledky z pozorování

Z pozorování vyplynulo, že pedagogové ve speciálních školách usilují o individuální přístup ke všem žákům ve třídě. Jako problémový faktor byla často zmiňována obtížná spolupráce a komunikace mezi zúčastněnými stranami. Z pozorování bylo patrné, že občas Kája i Honzík prožívají potíže s adaptací a komunikací ve třídě. Každý z nich měl vyhrazené pracovní místo a místo k relaxaci. Paní učitelka Marka se věnovala všem dětem ve třídě kolektivně, avšak našla si čas i na individuální podporu každého žáka. Jednou z významných pozorovaných skutečností bylo, že Kája je součástí třídy se šesti žáky s různými postiženími, zatímco Marek má ve třídě pět žáků s různorodými postiženími a věkovými rozdíly. U Honzíka bylo ve třídě šest žáků. Všechny třídy byly přizpůsobeny bezbariérovému přístupu a nabízely relaxační prostory s velkými polštáři, pohovkami nebo sedacími vaky. Výuka byla realizována jak hromadně, tak individuálně s důrazem na potřeby každého žáka, přičemž pedagogové často využívali asistenci a vizuální pomůcky. Z pozorování dále vyplývalo, že je pro pedagogy zásadní být připraveni na výuku s individuálními vzdělávacími plány, a že paní učitelka Marka opakovaně zdůrazňovala pozitivní stránky jednotlivých žáků a měla přesnou představu o jejich silných stránkách.

9.2 Výsledky ze seskupování kódů do kategorií

V rámci práce bylo provedeno kódování rozhovorů, každého zvlášť a následně seskupené do tabulky. V knize *Základy kvalitativního výzkumu* píše Anselm Strauss, že otevřené kódování je jako puzzle. I v tomto případě bylo první kódování provedeno na arch papíru pomocí barev a posléze zaneseno do této tabulky. (STRAUSS, a další, 1999)

Cílem tohoto výzkumu bylo analyzovat a porozumět účinnosti a efektivnosti používaných metod a přístupů z hlediska individuálních potřeb žáků v jejich začlenění do školního prostředí v jednom okrese a případně navrhnout opatření pro zlepšení začlenění do třídy. Během procesu kódování byly identifikovány společné reakce na otázky, které byly respondentům položeny. Bylo zjištěno, že zaměstnanci škol se nejčastěji shodovali v oblasti jejich přístupu k dětem, který se projevoval individuálním přístupem ke každému žákovi strukturou učení a vytvořením vztahu mezi žákem a učitelem.

Kategorie	Subkategorie	kódy	Poznámka/in vivo citace
Postupy při začleňování	komunikace	spolupráce	Rodiče, SPC, asistent
		Iniciativa učitele	Nebát se, zjistit o žákovi co nejvíce ještě, než přijde
		Jít postupně od jednoduššího	
Podmínky vzdělávání		asistent	Individuální péče
		malý kolektiv	
	struktura	Motivace/odměňování	Emoční/věcná/činnost
		vizualizace	VOKS
		Prostředí (materiální)	
Vztah k žákovi		bezpečí	
		důvěra	
		Afekt/neklid	Kdy k nim dochází a jak
soustředění		Učivo-zátěž	
		relaxace	Relaxační koutek
Nastavení dosavadních metod			
		Průběžné hodnocení	
		Rozložení času	Přestávky/vyučování/relaxace
Co chybí		Nedostatek kontinuity	Nedostatek přichozích informací bez přičinění učitelek

Výsledky kódování naznačují, že v praxi jsou využívány různé postupy a podmínky pro začleňování žáků se středně/nízko funkčním autismem do základních škol speciálních se zaměřením na jejich individuální potřeby. Komunikace a spolupráce mezi institucemi a rodinami žáků jsou zásadní pro úspěšné začleňování do školního prostředí. Nicméně, tyto aspekty jsou často považovány za obtížné a náročné. Spolupráce mezi školou a jinými institucemi není vždy na optimální úrovni, a komunikace může být řídká. Pokud učitelka není aktivní v hledání informací, často dochází k nedostatečnému předávání důležitých informací. Učitelé projevují iniciativu v získávání co nejvíce informací o žákovi před jeho příchodem do školy. Důraz je kladen na podmínky vzdělávání, jako jsou asistenti pedagogů, menší kolektiv ve třídách a strukturovaná rutina. Učitelé vytvářejí bezpečné a důvěrné prostředí pro žáky, což je základem pro jejich začlenění do školního života. Zaměřují se na situace, kdy dochází k afektu nebo neklidu u žáků, a hledají vhodné strategie pro jejich řešení. Podporují žáky v rozvíjení schopnosti soustředit se na výuku a úkoly. Věnuje se pozornost zátěži, kterou učivo přináší žákům s autismem, a hledají se vhodné způsoby, jak ji minimalizovat. Žákům jsou poskytovány pravidelné přestávky a relaxační aktivity, aby se mohli efektivněji učit. Motivace a odměňování žáků jsou založeny na emocionálních, věcných a činnostních faktorech. Vizualizace se využívá k podpoře motivace a orientace žáků ve školním prostředí. Školní prostředí je navrženo tak, aby podporovalo motivaci a soustředění žáků.

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jaký celkový přístup a školní plán máte pro začleňování žáků?

Z celkového pohledu na tři kazuistiky vyplývá, že každý žák má individuální potřeby a specifické výzvy, na které je třeba reagovat flexibilním přístupem. V prvním případě se učitelka zaměřovala na minimalizaci chaosu a udržení pravidelnosti. Důraz kladla na pomalé tempo komunikace a podávání instrukcí jednoduchým způsobem, následovaným ověřením porozumění. Ve druhé kazuistice učitelka kladla velký důraz na strukturovanost celého učiva a dostatečné množství relaxace. Učitelka třetího žáka nejprve pokračovala rutinou a pravidly, které už žák znal, a postupně, s pomocí vizualizace, se posouvala krůček po krůčku dál. Co všechny tři případy spojuje, je potřeba vytvoření klidného a bezpečného prostředí pro důvěru žáků a velká potřeba motivace. Bez motivace se jen těžko tvoří změny. V každé kazuistice je patrná snaha o individualizovanou podporu, minimalizaci stresu a podporu komunikace a interakce. Spolupráce mezi učiteli, asistenty

a rodinami je klíčová pro úspěch každého žáka. Celkově je patrné, že školy kladou důraz na individuální potřeby a snaží se vytvořit prostředí, které je žákům příjemné a podporuje jejich rozvoj a pohodu.

2. Jaká podpůrná opatření jsou využívána v praxi?

Na základě analýzy těchto tří případů lze usoudit, že každý žák má individuální potřeby a specifické výzvy, na které je třeba reagovat. V prvním případě je klíčovým podpůrným opatřením asistent pedagoga, menší kolektiv ve třídě a motivace. Asistent pedagoga poskytuje individuální podporu žákovi během vyučování, pomáhá mu s porozuměním, se splněním úkolů a podporuje jeho sociální integraci. Ve druhém případě je důraz kladen na strukturování prostředí a výuky prostřednictvím učebního plánu a režimu dne, který poskytuje jasný rámec a predikovatelnost. Snížený počet žáků ve třídě umožňuje individualizovaný přístup a lepší zaměření na potřeby každého žáka. U třetího žáka byla primárně použita adaptace prostřednictvím setkání ještě během letních prázdnin, včetně společného procházení plánu nadcházejícího školního roku a sdílení očekávání, obav a přání. Důležitou roli zde hraje i přípravná třída, která umožňuje postupnou adaptaci žáka na školní prostředí. Společnými prvky všech tří případů jsou snaha o individualizovanou podporu, minimalizaci stresu a podporu komunikace a interakce. Jako velká pomoc se tedy ukázalo podpora ve formě asistenta a snížený počet ve třídě, díky čemuž se ve větší míře zamezí chaosu a žák dokáže sledovat okolí.

3. Jak fungují metody a postupy nastavené na začátku a v průběhu školního roku?

Podle zkušeností z těchto tří případů lze konstatovat, že metody a postupy nastavené na začátku a v průběhu školního roku jsou efektivní a dobře fungují. V prvním případě je zjevné, že důkladná komunikace mezi učiteli, rodinou a dalšími odborníky podpořila rychlou adaptaci žáka do nového prostředí. Pravidelné konzultace a individuální přístup umožnily žákovi postupně rozvíjet své schopnosti a sociální dovednosti.

Ve druhém případě, i přes určité nedostatky v komunikaci mezi školou a rodinou, je funkčnost systému založena na strukturovaném učení a motivaci. Učitelka se snaží vytvářet motivující prostředí a podporovat žáka ve všech oblastech jeho vzdělávání.

V posledním případě je systém pečlivě navržen a zahrnuje motivaci, nízký počet žáků ve třídě a strukturalizaci. Díky motivaci a stabilnímu režimu se žáci cítí bezpečně a mohou

lépe reagovat na výukové podněty. Učitelé disponují zkušenostmi a osvědčenými postupy pro práci s žáky s autismem, což přispívá k úspěšnému vzdělávání této skupiny žáků.

Celkově lze tedy říci, že metody a postupy využívané na začátku a v průběhu školního roku jsou zaměřeny na podporu individuálních potřeb žáků a vytváření prostředí, ve kterém se mohou úspěšně rozvíjet a učit.

4. Jaké informace ohledně začleňování žáka s PAS chybí?

Těžkosti vyplývají zejména z nedostatku komunikace a spolupráce s dalšími institucemi, jako jsou Speciálně pedagogická centra (SPC) nebo mateřské školy, což může ovlivnit efektivitu podpory a začleňovacích opatření pro žáky s PAS. Učitelky se také potýkají s obtížnou komunikací s rodiči a s hledáním vhodných strategií pro podporu žáků s PAS ve školním prostředí. Jinak co se týká obecných rad a informací, tak dle učitelek existuje dnes mnoho zdrojů a organizací na které se lze obrátit.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké stávající metody, přístupy a podmínky jsou v současné praxi využívány při začleňování žáků se středně/nízko funkčním autismem do ZŠ, s důrazem na individuální funkční potřeby žáků?

V současné praxi jsou při začleňování žáků se středně/nízko funkčním autismem do základních škol speciálních s důrazem na individuální funkční potřeby žáků využívány různé metody a přístupy. Patří mezi ně podpora asistenta pedagoga, strukturovaný režim a plán dne, vizualizace, motivace a komunikace mezi učiteli, rodinami a dalšími institucemi jako Speciálně pedagogická centra nebo mateřské školy. Klíčovým prvkem je individuální přístup k žákům s autismem, který zahrnuje poskytnutí speciálních učebních materiálů, adaptaci hodnocení a vyhodnocování, a také podporu sociální integrace. Nicméně, v praxi se často vyskytují výzvy spojené s nedostatečnou komunikací a spoluprací mezi školami a dalšími institucemi, což může ovlivnit účinnost podpory a začleňovacích opatření.

9.3 Diskuse

Tato práce se soustředí na podporu při začleňování žáků s nízkým nebo středním stupněm funkčnosti autismu do základních škol speciálních. Dokonce i pro děti s autismem bez poruchy intelektu je proces přechodu a adaptace na nové prostředí náročný. Jednou z překážek v rámci této práce byl například nesouhlas většiny rodičů s použitím rozhovorů jako metody sběru informací. Pouze jeden rodič souhlasil s rozhovorem, což

způsobilo, že tento pohled na problematiku ve výzkumu není úplný a chybí tedy komplexní informace.

Při sběru dat a kódování rozhovorů je nezbytné dbát na několik klíčových faktorů. Zaprvé je důležité, aby otázky byly konstruovány tak, aby byly jasné a otevřené, umožňující respondentům vyjádřit své názory a pocity. Dále je nutné být aktivním posluchačem a věnovat pozornost nejen samotným slovům respondentů, ale i jejich tónu hlasu a neverbálním projevům. Zároveň je nutné dodržovat principy důvěrnosti a zabezpečit, aby byla zachována anonymita respondentů a citlivá data byla řádně chráněna. Přestože absolutní objektivita není v kvalitativním výzkumu dosažitelná, stále je důležité, aby výzkumník udržoval vysokou míru profesionalismu a snižoval vliv svých předpokladů a předsudků na průběh výzkumu. V kvalitativním výzkumu není cílem dosáhnout absolutní objektivity, jako je tomu u kvantitativního výzkumu. Místo toho se v kvalitativním výzkumu hledá relativní objektivita, která respektuje subjektivitu výzkumníka a uznává, že jeho postoje a přesvědčení mohou ovlivnit průběh výzkumu a interpretaci dat. Zároveň je důležité, aby výzkumník reflektoval své vlastní postoje a předsudky a zohledňoval je při analýze dat. Tímto způsobem může výzkumník minimalizovat zkreslení a dosáhnout co nejvyšší možné míry objektivity v rámci kvalitativního výzkumu.

K podobným závěrům došla i Marie Horáková ve své práci *Problémové chování žáků s autismem v základní škole speciální*, kde píše „*konstatování, že každé dítě klasifikované jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami reálně potřebuje velkou míru podpory, struktury a podnětného prostředí především doma a ve škole.*“ (HORÁKOVÁ, 2017)

Adamus zase ve svém výzkumu *Edukace žáků s PAS* uvádí v kontextu rozvoje klíčových kompetencí, že je klíčové vycházet ze závěrů odborných lékařů, mít míru tolerance, strukturu prostředí nebo komunikační dovednosti. (ADAMUS, 2014)

Výsledky této studie ukazují, že budování důvěry mezi učitelem a žákem je klíčové pro úspěšné začlenění žáka do školního prostředí. Zajištění pocitu bezpečí a důvěry bylo identifikováno jako jedna z kritických složek tohoto procesu. Doporučuje se provést další hloubkové šetření a analýzu, aby bylo možné lépe porozumět důležitosti tohoto aspektu a jeho praktické aplikaci ve vzdělávací praxi.

Během výzkumu byla identifikována další výzva ve vzdělávání dětí s autismem, která však nebyla hlavním zaměřením této práce. Jedná se o začlenění dětí s PAS, ale bez poruchy intelektu, do hlavního vzdělávacího proudu. Tento proces často narazí na nedostatek tříd vhodných pro individuální vzdělávací potřeby v menším kolektivu. Ve třídách hlavního proudu bývá často více než 15 žáků, což pro učitele představuje výzvu při věnování pozornosti dětem s PAS. Některé z těchto dětí nemohou být zařazeny ani do speciálních škol, protože tyto školy obvykle přijímají žáky s mentálním postižením a třídy bez této mentálního postižení ale s PAS jsou vzácné.

Tato práce dospěla k velmi podobným zjištěním, jaké jsou k vyhledání na stránkách Autismport, kde mají velmi dobře zpracována doporučení jak pro učitele v MŠ, ZŠ, asistenty nebo spolužáky. Jsou tam užitečné rady při edukaci jedinců s PAS. Jediné dva body, které tam nejsou zmíněné, ale v rozhovorech se o nich v rámci této práce mluvilo, jsou postupná adaptace, aby žák nechodil do úplně neznámého prostředí, jeli to možné a vytvoření pocitu bezpečí a důvěry. (Autismport)

9.4 Doporučení pro praxi

Na základě proběhlého výzkumu, při komparaci těchto 3 žáků a v souladu s definovanými cíli i otázkami, byla vypracována následující doporučení. Práce a její výsledky mohou přinést užitek pedagogickým pracovníkům i dalším osobám, které se zabývají problematikou začleňování žáků s nízkou funkčním a středně funkčním autismem. Je dobré dodržovat zásady, které pomohou a usnadní přechod jedince s PAS do nového prostředí a nového kolektivu.

1. **KOMUNIKACE a SPOLUPRÁCE** – Podle zjištěných údajů z výzkumu je vhodné zlepšit přenos informací mezi různými subjekty. Iniciativa samotného učitele je nezbytná. Pro plynulý a bezproblémový přechod je důležité mít informace o konkrétním žákovi k dispozici. Je užitečné komunikovat s lidmi, kteří žáka znají, a získat od nich informace o tom, co mu pomáhá, čemu se vyhnout a čím ho motivovat. Každý jedinec s autismem je odlišný, a proto je důležité znát jej lépe než pouhé obecné pokyny. Individuální přístup je klíčový, a to je možné pouze s důkladným poznáním každého jednotlivce. Jak praví Konfucius: „Je lepší položit otázku a vypadat hloupě pět minut, než se vůbec nezeptat a být hloupý celý život.“ Pro zkvalitňování edukace je dobré vést otevřenou komunikaci, informovanost a vzájemnou podporu v celém týmu.

2. **VYTVOŘENÍ POCITU BEZPEČÍ** – Lidé s autismem mají často odlišný pohled na svět, který jim není vždy zcela srozumitelný. Často prožívají pocity strachu a napětí, které mohou vyvolat projevy agrese, afektivních výbuchů nebo sebezbraňování, někdy se mohou projevit jen jako neklid nebo nezáměr. Je důležité budovat s těmito jedinci vztah založený na důvěře, který jim poskytne pocit bezpečí a stabilitu.
3. **STRUKTUROVANÉ UČENÍ** – Vzdělávání by mělo zahrnovat aplikaci principů této metodiky, která se ukázala jako efektivní při práci s jedinci s autismem. Z výzkumu vyplývá, že **vizualizace podnětů, prostoru a času** má významný vliv na jejich schopnost porozumět a interagovat se školním prostředím. Je důležité **individuálně přizpůsobovat vzdělávací prostředí** a metody každému jedinci a nezapomínat přitom na faktor motivace. **Motivace**, ať už ve formě odměn, zájmů či sociálních interakcí, je klíčová pro udržení pozornosti a schopnosti koncentrace. Bez dostatečné motivace dochází k poklesu schopnosti zapojení se do výuky a udržení pozornosti, což negativně ovlivňuje vzdělávací proces. **Je také dobré častěji střídat např. práci a odpočinek.**
4. Další **PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ** – Zahrnují také sociální faktory, které mohou mít vliv na adaptaci žáka s autismem ve školním prostředí. Důležitou roli hraje existence **kvalifikovaného asistenta**, který může individuálně podporovat potřeby žáků a usnadňovat jim interakce ve třídě. Kromě toho je výhodné, pokud má třída **menší počet žáků**, což umožňuje větší individualizaci výuky a poskytnutí osobnější péče. Důraz by měl být kladen také na **do držování kurikula**, tedy plánu vzdělávání podle ŠVP (školního vzdělávacího programu), který by měl být přizpůsoben specifickým potřebám žáka s autismem a **zohledňovat jeho individuální učební styl a schopnosti.**
5. **POSTUPNÁ adaptace** – V adaptaci a vzdělávání žáků s PAS je důležité postupovat po malých krocích. Je klíčové vysvětlovat věci postupně, mít trpělivost a nepřetěžovat je příliš rychlým tempem. Je vhodné začít s jednoduššími úkoly a postupně přecházet k těm složitějším. Důležité je dávat žákům čas na adaptaci a nechat je postupně zvykat si na nové situace a prostředí.

6. **Podpora KOMUNIKACE A POROZUMĚNÍ** – Poskytování prostředků a strategií ke zlepšení komunikace a porozumění žákům s PAS, například využití vizuálních pomůcek nebo alternativních a augmentativních komunikačních forem.

7. **KONTINUÁLNÍ MONITOROVÁNÍ POKROKU A HODNOCENÍ** – Průběžné sledování žáků a hodnocení zavedených adaptačních a podpůrných opatření.

10 Závěr

Cílem při vzdělávání žáků v ZŠ speciální je většinou připravit žáky v co největší možné míře na jejich samostatnost. A právě slovo porozumění je v tomto kontextu klíčové. Každý je totiž úplně jiný má svoje rituály, obsese a jinak zvládá i rizikové situace. Vzorce terapeutických přístupů tedy leckdy selhávají, protože co funguje u jednoho dobře, druhého totálně rozloží. A právě proto je při přístupu k lidem s autismem potřeba začít od onoho porozumění – a nikdy s ním nepřestat. Důležitá je trvalá podpora a porozumění ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Tento proces je neustálý a vyžaduje nejen individuální přístup, ale i kontinuální adaptaci strategií a podpory v souladu s měnícími se potřebami žáků. Porucha autistického spektra ve své těžší formě zpravidla znamená nutnost celoživotní péče. Složitým problémem bývá nejen školní docházka dětí s těžšími formami PAS, ale i jejich fungování v běžném životě. Pouze skrze neustálou adaptaci a otevřenost novým metodám a přístupům můžeme zajistit maximální podporu pro rozvoj těchto žáků. Je důležité, abychom nikdy nepřestali hledat nové způsoby, jak jim pomoci dosáhnout jejich plného potenciálu a integrovat se do společnosti.

11 Zdroje

ADAMUS, Petr. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4.

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

BITTMANNOVÁ, Lenka a BITTMANN, Julius. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy.* Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4.

COTTINI, Lucio; VIVANTI, Giacomo; BONCI, Benedetta a CENTRA, Rita. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeutky a rodiče.* Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, 2017. ISBN 978-80-906707-1-6.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami.* Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra.* 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-68-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

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

HORÁKOVÁ, Marie. *Problémové chování žáků s autismem v základní škole speciální.* Online. Bakalářská práce. DVOŘÁČKOVÁ, Hana (vedoucí práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta. 2017. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/86947/BPTX_2016_2_11280_0_423401_0_189443.pdf?sequence=1. [Citace: 2024-04-20].

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

JAROLÍMOVÁ ŽÍLOVÁ, Marcela. *Strukturované učení.* Online. Autismport. Aktualizováno 27. 4 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>. [Citace: 2023-11-17].

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86856-00-3. ISBN 80-86856-00-3.

KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

MESIBOV, Gary B. *Individualizované hodnocení a terapie dětí s autismem a dětí vývojově postižených. Svazek IV, Psychoedukační profil pro adolescenty a dospělé (AAPEP).* Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2006. ISBN 808687835X.

MKN-10. *F84 Pervazivní vývojové poruchy.* Online. Ústav zdravotnických informací a statistik ČR. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.9>. [Citace: 2023-11-05].

MKN-11. *6A02 Porucha autistického spektra.* Online. Ústav zdravotnických informací a statistik. 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. ČR. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#437815624> [Citace: 2023-11-05].

NIEDERLOVÁ, Veronika. *Poruchy autistického spektra ve výuce na středních zdravotnických školách v České republice.* Online. Diplomová práce. ZEMKOVÁ Jaroslava Zemková (vedoucí práce). Praha Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. katedra speciální pedagogiky. 2020. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/122674/120368563.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Citace: 2023-12-20]

PÍCL, Vaclav. *Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole.* Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Online. 11. 10 2016. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/46873/>. [Citace: 2024-03-01].

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3. aktualizované vydání
Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

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

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno : Masarykova univerzita, 2004.
ISBN 8021035986.

RICHMAN, Shira. *Encouraging appropriate behavior for children on the autism spectrum*. London : Jessica Kingsley Publishers, 2006. ISBN 9781843108252.

ROBINS, Diana. FEIN, Deborah. BARTON, Marianne. *Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised, with Follow-Up (M-CHAT-R/F)™*. Online Aktualizováno
10. 08. 2018. Dostupné z: <https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/2018-09/m-chatinterview.pdf>. [Citace: 20. 02 2024.]

SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert Jay a LANSING, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ, přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání.
Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠAFROVÁ, Alena. *Speciální pedagogika, Studijní opora k osvojení si základů speciální pedagogiky pro studenty a absolventy vysokých škol jiných studijních oborů než Speciální pedagogika*. Online. Brno. Masarykova univerzita. 2010. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2010/PVCKC_SPP/um/SPECIALNI_PEDAGOGIKA_OPORA_2010.pdf. [Citace: 2023-11-05].

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha : PASPARTA Publishing, s.r.o., 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVA in HUBLOVÁ, Pavlína. *Autismus: Poruchy autistického spektra.* Metodický portál RVP.CZ. Online 20. 10 2011. Dostupnost z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Autismus:___Poruchy_autistick%C3%A9ho_spektra. [Citace: 20. 12. 2023.]

THOROVÁ. *Základní informace o autismu.* Vše o autismu. Online. In: Autismport. 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru>. [Citace: 2023-11-05].

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

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

VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení. 2.,* přepracované a aktualizované vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

WAGNEROVÁ, Alena a Lenka BITTMANNOVÁ. *Vzdělávání: 10+1 pro učitele v základních školách.* Online. In: Autismport. Dostupné z: <https://autismport.cz/1-10-doporučení/1-10-vzdelavani#heading-16626>. [Citace: 2024-03-29]

Zákon. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In Sbíрка zákonů. *Zákony pro lidi.* Online. 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/hledani?text=561%2F2004>. [Citace: 2024-01-24].

ZAPLETALOVÁ, Jana. *SPC. RAMPS-VIP III.* Online. projekt MSMT a NÚV, 2023. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/ramps/spc.html>. [Citace: 2023-01-05].

ŽUPOVÁ, Veronika. *Screeningové metody.* Online. Autismport. Aktualizováno 7. 12 2022. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/screeningove-metody>. [Citace: 2023-11-18].

12 Seznam příloh

Příloha č.1 – ukázka rozhovorů

Příloha č.2 – tabulka kladených otázek

Příloha č.3 – arch pozorování

12.1 Příloha č.1 – ukázka rozhovoru (přepis zvukového rozhovoru)

Učitelka J.

Datum rozhovoru: 8.1.2024

Délka rozhovoru: 22:45 min

Přepis

Takže moc díky za tvůj čas a ochotu. Jedna z prvních otázek tedy je: Jaké postupy při začleňování žáků s autisme používáte? Když k tobě přijde někdo z MŠ nebo jako Honzík přecházel z 1. třídy ZŠ do třídy ZSŠ?

Učitel: Takže určitě spolupráce a iniciativa učitele, který vlastně dítě převezme, aby věděl, co dítě baví, co ho nebaví, jaký má, jakým způsobem odpočívá, jakým způsobem ho motivují, jaký má například spouštěče nějakým špatným chování. Jo že, třeba je něco, co mu vyloženě vadí a začne se vyloženě vztekat, tak vlastně jak by se tomu dalo předcházet, říkám odměna trest ani tak ne. A určitě, aby si uvědomili. Když mi teďka měl nastoupit ten autista, tak jsem se i podívala, jaký bude složení té budoucí třídy, abych prostě už tak nějak, s kým způsobem promyslela, kde bude sedět, jakým způsobem mu zajistím odpočinkový koutek. Jo, kde bude vědět, kam si třeba zaleze? Jo, přece jenom to dítěti po 2. hodině řekne, že pracovat nebude a nepotřebuješ, necháš ho válet se pod lavicí.

2-Já: Jasně, a tak na co by se nemělo zapomínat právě při přípravě na přestup žáka z MŠ do ZSŠ?

Podle mě je základ komunikace. Učitel by měl převzít iniciativu a sám se jít zeptat, obrátit se na učitelky v mateřině a zjistit, co má dítě rádo, co mu dělá dobře nebo co ho naopak rozčílí a pak s tím pracovat i při sestavování třídy. Kdo kde bude sedět, kde bude relaxační kout, co v něm bude apod.

3- Já: A tak tady metody nebo postupy se ti jevily jako nejúčinnější. Třeba příklad... motivace ne struktura?

Učitel: Nejdřív určitě se na to dítě navázat takové nějaké osobní vztah, to je nejdůležitější, aby to dítě v tobě cítilo pocit bezpečí, protože je to autista a každý autista je trochu jiný a musí se brát, že to je pro ně opravdu velký přechod z té školky mezi změny. Autisti nemají rádi změny, takže opravdu vzít ho pod křídlo vysvětlit to té třídě. To jsme taky dělali. Honzík, proč nemluví, proč je takovejhle. Honzík má autismus. Jo, každý jsme prostě něčím odlišný. Vysvětlit to těm dětem, jo, jakmile si člověk získá jeho důvěru. Jít po malejch krocích, když uděláš tohle to půjdeme dělat to, co máš rád, tak to musíš vždycky dodržet, protože jakmile to 1 nedodrží, tak potom se to zase bortí. A já, když si vezmu Honzík, když nastoupil a válel se po té lavici, utíkal, za nohu jsme ho tahali z chodby, ležel pod lavice, běhal pod auta, absolutně se to prostě nedalo zvládat. Tak tím, jak si postupně zvykal, adaptoval se na to nový prostředí a zapojovali jsme ho do všech činností s dětma. Ale opravdu ty děti musely vědět, proč je jinej jo, pak už to bylo v takové fázi, že ten Honzík třeba něco udělal a děti z jiných tříd se mu šklebily a naše děti, říkaly jsme mu nesměj, Honzík je autista, jo. Nebo když v divadle běžel na to pódium, jak já jsem ho tam lovila, chytala potom pódium, tak děti naše to brali už na v pohodě. Honzík je autista, jo, ale prostě vymezit si jasně daná pravidla, ale je to strašně individuální, na začátku každého toho dítěte, no já jsem vlastně poprvé pracovala s autistou. Nikdy předtím ne, a ještě tady toho rázu. Ale během půl roku se Honza krásně adaptoval a bylo to tím, že se cítil bezpečně a měl tam tu svoji pohovku. Měl tam své polštáře, výtah za odměnu. Honzíku, uděláme tohle a za odměnu pojedeme výtahem. Reflektory, líbí se ti reflektory, když uděláme tohle pustíme reflektory, protože Honzíkovi tak málo, stačí jo anebo, když si prostě se jde po tom městě a tam v té budově je výtah a on je z toho úplně fascinovaněj, tak všechny děti je výtah a všichni se podíváme, že se nám líbí prostě výtah. Ten Honzík z toho má pak radost.

4-Já: A tak, která metoda pro tebe byla vlastně nejtěžší? Při tom při tom začleňování.

Učitel: U Honzy bylo nejtěžší to, že on vlastně doma mluvili vietnamsky. To je jazyková bariéra. Že on prostě nevěděl spousty věcí, co se po něm chce, to ho hrozně jako by indisponovalo. On po tobě bude opakovat jako papoušek. Zná základní povely jako prostě pejsek, ty mu řekneš Honzík je hodný a on ti řekne hodný, jo, ale musí vědět, co jako prostě jak napsat Honzík je hodný, Honzík je hodný hodný ti řekne hodný jo, takže už víš, že příště, když ho pohladíš a řekneš, on ti řekne hodný, tak ví, že je to v. Pořádku prostě, jako když to. To blbě. Jako takhle u toho psa.

Já: Jo či-li, abych chápal ty základní pojmy.

Učitel: Základní pojmy. Taky, když se stalo, když k nám přišla do třídy. Anička, vlastně asistentka kvůli Honzíkovi a neznal jí. Byl to pro něj nový člověk, tak se utíkal schovat ke mně a za mě, protože já už jsem u něj měla takovou tu jistotu. Vůbec denně pak držel ten pocit bezpečí, takže mě vlez třeba pod stůl. Držel mě nebo k nim vůbec nechtěl jít, než zase získal tu její důvěru a teďka jí prostě bere jako součást toho svého. Ale určitě bych se vyvarovala nějakým těmhle velké změně, na který oni prostě si něco zvyknou. Musej si naučit asi ty autisti, že přijde nějaká změna, ale rozhodně to je všechno o té důvěře, prostě ti musí věřit jako pes.

5-Já: A současná opatření, které pro Honzika teď tedy ve třídě máte jsou a byla jaká?

Učitel: Asistent pedagoga. Upravili jsme to, když vlastně jsme viděli, které jsme mu nějaký úkol, který vlastně je schopnej prostě vypracovat. Když bylo vidět pomalejší tempo, tak odcházel ze třídy. Nemohl totiž pracovat jakoby ve vzruchu, takže odcházel mimo. Měl vlastně ty speciální naše učebnice a odměny jako známky Honzíkovi nic neříkali, takže za odměnu prostě to, co má rád výtah, reflektor.

6-Já: A, který pomůcky co máš, nebo nástroje, se ti jeví nebo se ukázaly jako dobré.

Učitel: Tak naše učebnice jsou bezvadný v tom, že vlastně splňují a naplňují ty minimální výstupy a samozřejmě, když vidíme to, víš, když to dítě to minimální výstupy zvládá, tak já s ním můžu jít dál. Můžu se vlastně odrazit dál, takže ty učebnice a někdy se stávalo, že ho to, co my jsme brali, tak Honzík zvládal bez problému a dávali jsme mu další příklady. Všechno to, co využíváme. Ať, to je prostě názorný, ale jako co se týká Honzika, tak tam hodně fungovalo i to, co dítě to má rádo. Honza rád stavebnici stavěl. Máme kostičky, určitě doporučuju mít nějaké kostičky nebo nějakou oblíbenou stavebnici v té třídě, aby to dítě, když máme hotovo tak šlo a stavělo si a bylo to prostě jeho. To měl rád.

12.2 Příloha č.2 – tabulka kladených otázek

Hlavní otázka: Jaké stávající metody, přístupy a podmínky jsou v současné praxi využívány při začleňování žáků se středně/nízko funkčním autismem do ZŠ, s důrazem na individuální funkční potřeby žáků?	
VDO1 - Jaký celkový přístup a školní plán máte pro začleňování žáků?	učitelé - Které metody a postupy pro začleňování jedince se středně funkčním (SF) nebo nízko funkčním (NF) autismem do ZŠ používáte? - Na co by se nemělo zapomínat, při přípravě na přestup MŠ do ZŠ? - Které metody a postupy se vám jeví jako neúčinnější a nejlépe začleňují dítě do nového režimu? - Jakou metodu je podle vás v reálném prostředí nejtěžší začlenit?
	SPC -Které metody a postupy pro začleňování jedince se středně funkčním (SF) nebo nízko funkčním (NF) autismem do ZŠ doporučujete? - Na co by se nemělo zapomínat, při přípravě na přestup MŠ do ZŠ? - Které metody a postupy se vám jeví jako neúčinnější a nejlépe začleňují dítě do nového režimu? - Jakou metodu je podle vás v reálném prostředí nejtěžší začlenit?
	rodič -Které metody a postupy pro začleňování jedince se středně funkčním (SF) nebo nízko funkčním(NF) autismem do ZŠ využíváte a spolupracujete jejich prostřednictvím se školou? - Na co by se nemělo zapomínat, při přípravě na přestup MŠ do ZŠ? - Které metody a postupy se vám jeví jako neúčinnější a nejlépe začleňují dítě do nového režimu? - Jakou metodu je podle vás v reálném prostředí nejtěžší začlenit?
VDO2 - Jaká podpůrná opatření jsou využívána v praxi	Učitelé - Jaká podpůrná opatření jsou v současné době pro tyto žáky využívána ve vaší třídě? - Které konkrétní nástroje nebo pomůcky se ukázaly jako dobré? - Jaké máte zkušenosti s účinností podpůrných opatření pro začleňování žáků? - Jaký máte tým odborníků nebo asistentů pro podporu žáků se SF nebo NF? - Jaký je poměr pedagogických pracovníků k žákům ve třídě? - jaké personální a materiální podmínky považujete za potřebné?
	SPC - Které konkrétní nástroje nebo pomůcky se ukázaly jako dobré? - Jaké máte zkušenosti s účinností podpůrných opatření pro začleňování žáků? - Jaký máte tým odborníků nebo asistentů pro podporu žáků se SF nebo NF? - jaké personální a materiální podmínky považujete za potřebné?

		Rodič	<ul style="list-style-type: none"> - Které konkrétní nástroje nebo pomůcky se ukázaly jako dobré? - Jaké máte zkušenosti s účinností podpůrných opatření pro začleňování žáků?
VDO3	Jak fungují metody a postupy nastavené na začátku a v průběhu školního roku?	učitelé	<ul style="list-style-type: none"> - Jakým způsobem zvládáte specifické výzvy a rámci individualizace jednotlivce? - Jak tyto podmínky nejlépe podporovat při procesu začleňování? - Jak podle vás stávající metody fungují? - Jak by měla vypadat a jak je důležitá spolupráce s rodinou, MŠ, případně SPC, raná péče....?
		SPC	<ul style="list-style-type: none"> - Jakým způsobem pomáháte při zvládnání specifické výzvy a rámci individualizace jednotlivce? - Jak tyto podmínky nejlépe podporovat při procesu začleňování? - Jak podle vás stávající metody fungují? - Jak by měla vypadat a jak je důležitá spolupráce s rodinou, MŠ, ZŠ, raná péče....?
		rodič	<ul style="list-style-type: none"> - Jak je pro Vás důležitá spolupráce s SPC, se školou? - Jak tyto metody nejlépe podporovat při procesu začleňování - Jak podle vás stávající metody fungují?
VDO4	Jaké informace ohledně začleňování žáka s PAS chybí?	učitel	<ul style="list-style-type: none"> - Co byste udělali jako první, když zjistíte, že SF nebo NS má nastoupit do ZŠS? - Co bylo jinak, než jste očekávali? - Jaká informace by Vám pomohla zvládnout přestup žáka? - Co Vás nejvíce překvapilo? - Jsou některé konkrétní potřeby, které v současné době nejsou dostatečně kryty?
		SPC	<ul style="list-style-type: none"> - Co byste udělali jako první, když zjistíte, že SF nebo NS má nastoupit do ZŠS? - Jaká informace by Vám pomohla zvládnout lip přestup žáka? - Co bylo jinak, než jste očekávali? - Co Vás nejvíce překvapilo? - Jsou některé konkrétní potřeby, které v současné době nejsou dostatečně kryty?
		rodič	<ul style="list-style-type: none"> - Jsou některé konkrétní potřeby, které v současné době nejsou dostatečně kryty? - Jaká informace by Vám pomohla zvládnout lip nastalou situaci? - Co bylo jinak, než jste očekávali? - Co Vás nejvíce překvapilo?

12.3 Příloha č.3 – pozorovací arch

Přílohy č. 1

Základní škola

POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH Č. 2

Třída:	V. třída (ročník 1., 3. a 6. ZŠS)
Počet žáků:	6
Datum pozorování:	20. 10. 2014
Čas pozorování:	7 ⁵⁵ - 8 ⁴⁵
Metoda využívaná ve výuce čtení:	analyticko-syntetická a metoda globálního čtení
Metoda využívaná ve výuce psaní:	- hodina (P)

Podrobný scénář výuky (zaměřeno na 1. ročník)

Čas:	Náplň hodiny:
7 ⁵⁵ - 8 ⁰⁵	- Úvod, přivítání - učitelka upravitelky, co žijete ten den čekat a jak bude dále probíhat.
8 ⁰⁵ - 8 ¹⁵	- Poté začne rozdávat individuální úkoly 3. a 6. ročníku, který se s pomocí asistentky povstí do práce (zaměřuje se na 1. ročník) v něm je jen 1. začle
8 ¹⁵ - 8 ³⁰	- s učitelkou trénují uvolnění podle obrázku a sestavují příběhy učitelka zadává úkoly učed na pracovním jmeně motoricky malými kontrolou s pomocí asistentky a ona se jich věnuje 3. a 6. ročníku
8 ³⁵	asistentka odlehčí pomocí 3. ročníku začne malými zvládá sama ale jí vidět, že je má přítomnost, stále rozptylují a neustále se oteví.
8 ⁴⁰ - 8 ⁴⁵	Závěr učitelka zhodnotila co vše zvládli, podvědomě jejich pracovních a připomně, co jí po přestávce čeká dál.