



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Podpora adaptace žáků s poruchou autistického spektra ve školní třídě

Vypracoval: Bc. Dominika Opletalová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum

Podpis studenta

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat vedoucí práce Mgr. Zuzaně Štefánkové, Ph.D., za odborné rady, vstřícný přístup a čas, který mi věnovala. Mé poděkování patří také ředitelům základních škol a pedagogickým pracovníkům, kteří se účastnili výzkumného šetření a poskytli mi cenné informace ke zpracování výzkumné části této diplomové práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za jejich podporu během studia.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá podporou adaptace žáků s poruchou autistického spektra ve školní třídě. Cílem diplomové práce je popsat, jak probíhá podpora adaptace ve školním prostředí a začlenění žáků s PAS ve školní třídě.

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na komplexní vymezení poruch autistického spektra s projevy a specifiky, které se objevují u žáků s PAS. Dále pak popisuje možnosti inkluzivního vzdělávání s doporučenými přístupy k těmto žákům a poradenské služby včetně podpůrných opatření využitelných při edukaci. V teoretické části jsou také popsány možnosti podpory adaptace a začlenění žáků s PAS ve školní třídě.

Praktická část diplomové práce je zaměřená na problematiku adaptace žáků s PAS pomocí kvalitativního výzkumu. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak pedagogičtí pracovníci podporují adaptaci žáků s PAS na školní prostředí a jeho začlenění ve školní třídě. Dále je zjišťováno, jaká specifika v adaptaci žáků s PAS pedagogové vnímají a zohledňují. V neposlední řadě jsou zjišťovány obtíže a rizika objevující se při adaptaci a vzdělávání žáků s PAS. Výzkumné šetření je realizováno pomocí polostrukturovaných rozhovorů a pozorování.

Práce přináší ověřené a doporučené strategie a metody práce u žáků s PAS při adaptaci na školní prostředí a pro jeho snazší začlenění v třídním kolektivu. Mezi nejdůležitější patří: návštěva školy před zahájením školní docházky, vzájemné předávání informací, strukturované učení, motivace a cílená práce s třídním kolektivem. Nepostradatelná je zde spolupráce třídních učitelů a asistentů pedagoga. Velkou roli v této problematice mají speciálně pedagogická centra, která jsou přítomná v celém procesu adaptace a edukace žáků s PAS.

Klíčová slova: žáci s poruchou autistického spektra, inkluzivní vzdělávání, školní třída, adaptace, podpůrná opatření, začlenění, třídní učitel, asistent pedagoga, speciálně pedagogické centrum

Abstract

The diploma thesis deals with supporting the adaptation of pupils with autism spectrum disorder in the school classroom. The aim of the thesis is to describe how the support of adaptation in the school environment and the inclusion of pupils with ASD in the school classroom.

The theoretical part of the thesis is focused on the complex definition of autism spectrum disorders with manifestations and specifics that appear in pupils with ASD. Then it describes the possibilities of inclusive education with recommended approaches to these pupils and counselling services including support measures used in education. The theoretical part also describes the possibilities of supporting the adaptation and inclusion of pupils with ASD in the school classroom.

The practical part of the thesis is focused on the issue of adaptation of pupils with ASD through qualitative research. The aim of the research investigation is to find out how teaching staff support the adaptation of pupils with ASD to the school environment and its inclusion in the school classroom. In addition, what specifics in the adaptation of pupils with ASD are perceived and taken into account by pedagogical staff. Last but not least, the difficulties and risks encountered in the adaptation and education of pupils with ASD are identified. The research is carried out by means of semi-structured interviews and observations.

The thesis presents validated and recommended strategies and methods of work for pupils with ASD in adapting to the school environment and for their easier integration in the classroom collective. Among the most important are: visiting the school before starting school, peer-to-peer information transfer, structured learning, motivation and targeted work with the class collective. The cooperation of class teachers and teaching assistants is indispensable here. The special education centres have a major role in this issue, which are present in the entire process of adaptation and education of pupils with ASD.

Keywords: pupils with autism spectrum disorder, inclusive education, school classroom, adaptation, support measures, inclusion, class teacher, teaching assistant, special education centre

Obsah

Úvod	7
1. Žáci s poruchou autistického spektra v prostředí ZŠ	8
1. 1. Poruchy autistického spektra	8
1. 2. Projevy a specifika u žáků s PAS.....	10
1. 2. 1. Komunikace a sociální chování	10
1. 2. 2. Představitivost, stereotypní chování a hra.....	12
1. 3. Další nespécifické variabilní rysy.....	13
2. Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS	16
2. 1. Doporučené přístupy a metody práce s žáky s PAS v inkluzivní škole.....	18
2. 2. Podpůrná opatření	22
2. 2. 1. Asistent pedagoga.....	25
2. 2. 2. Spolupráce v rámci školy při podpoře vzdělávání žáků s PAS	27
2. 3. Poradenské služby pro žáky s PAS	28
3. Adaptace žáka s PAS na školní prostředí	30
3. 1. Adaptace na prostředí školy.....	30
3. 2. Začlenění a podpora žáka s PAS ve školní třídě	31
3. 3. Práce s třídním kolektivem.....	33
3. 3. 1. Náročné chování u žáků s PAS ve třídě	34
4. Praktická část	37
4. 1. Cíle výzkumného šetření praktické části	37
4. 2. Metodologie výzkumného šetření.....	38
4. 3. Charakteristika výzkumného souboru a místa šetření.....	39
4. 4. Průběh realizace výzkumného šetření.....	40
5. Výsledky	43
5. 1. Rozhovory s pedagogickými pracovníky na ZŠ	43
5. 2. Rozhovory se speciálními pedagogy z SPC.....	50
6. Zodpovězení dílčích výzkumných otázek	54
7. Diskuze	58
8. Závěr	62
Seznam odborných zdrojů.....	64
Seznam příloh.....	72
Seznam tabulek	73
Seznam použitých zkratk	74

Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem podpory adaptace žáků s poruchou autistického spektra na školní prostředí. Toto téma je aktuální, jelikož počet dětí a žáků s PAS za poslední roky vzrostl a obtíže, které se u nich objevují, souvisí se vzděláváním a promítají se také do školního prostředí. Je potřeba tyto žáky identifikovat a otevírat jim možnosti vzdělávání dle jejich individuálních charakteristik a potřeb. (Gardner, 2022)

Téma diplomové práce bylo zvoleno na základě vlastních zkušeností autorky s jedinci s poruchou autistického spektra v předškolním věku a v návaznosti na tyto zkušenosti byl stanoven záměr diplomové práce a výzkumného šetření zaměřený na zkoumání adaptace žáků s PAS na počátku školní docházky.

Pro budoucí praxi je podstatné mít povědomí o této problematice žáků s poruchou autistického spektra a vědět, jaký dopad může mít porucha na samotného jedince a jak se projevy a obtíže promítají do jeho edukace a socializace. Je potřeba zvýšit povědomí o různých způsobech a metodách práce s těmito žáky ve školní třídě a možnostmi podpory adaptace a začlenění žáků s PAS do třídního kolektivu.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do třech hlavních kapitol. První kapitola je zaměřena na komplexní vymezení poruch autistického spektra s projevy a specifiky, které se objevují u žáků s PAS. Druhá kapitola popisuje možnosti inkluzivního vzdělávání s doporučenými přístupy a metodami práce u žáků s PAS a poradenské služby včetně podpůrných opatření využitelných při edukaci. Ve třetí kapitole je definičně vymezen pojem adaptace a její možnosti u žáků s PAS, spolu s jeho začleněním a prací s třídním kolektivem.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na problematiku adaptace a vzdělávání žáků s PAS. Pro hlubší poznání problematiky je využita kvalitativní metodologie, která pomocí polostrukturovaných rozhovorů a pozorování má za cíl zjistit, jak probíhá podpora adaptace žáků s PAS na školní prostředí, zejména jaká specifika a obtíže jsou u žáků s PAS pedagogy vnímána a jaké strategie pedagogové využívají v praxi. Získaná data z výzkumného šetření budou následně zpracována pomocí otevřeného kódování a techniky výkladu karet.

1. Žáci s poruchou autistického spektra v prostředí ZŠ

Tato kapitola popisuje základní terminologii poruch autistického spektra spolu s novými změnami v rámci 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-11). Součástí této kapitoly jsou popsány projevy a specifika u žáků s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) v hlavních oblastech narušení – komunikace, sociální chování a interakce, představitivost, stereotypní chování a hra. Nedílnou součástí jsou zde zmíněné další nespécifické variabilní rysy u jedinců s PAS.

1. 1. Poruchy autistického spektra

Termín poruchy autistického spektra můžeme vymezit jako pervazivní vývojové poruchy, které patří k velmi závažným poruchám mentálního vývoje u dětí. „*Slovo pervazivní znamená všepromikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech.*“ (Thorová, 2016, s. 59) Dle Bazalové (2011) jsou tyto dva termíny stejné a rozdíl je pouze v užívání těchto pojmů. Pervazivní vývojové poruchy jsou využívány v medicínské terminologii a poruchy autistického spektra jsou využívány v edukační terminologii.

Thorová (2023) uvádí, že pervazivní vývojové poruchy jako kategorie zanikla a je nahrazena skupinou Duševních, behaviorálních a neurovývojových poruch. Tato skupina je uvedena v Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů 11. revize (MKN-11). Tato 11. revize i s jejími změnami koresponduje s 5. revizí Diagnostického a statického manuálu duševních poruch (DSM-V).

„Duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy jsou syndromy charakterizované klinicky významným narušením poznávacích procesů (kognice), emoční regulace nebo chování jedince. Obvykle se pojí s dysfunkcí psychologických, biologických nebo vývojových procesů, které tvoří základ duševního a behaviorálního fungování.“ (Thorová, 2023)

Poruchy narušují důležité oblasti fungování jedince především oblast osobní, rodinnou, sociální, vzdělávací či pracovní. Bývají obvykle spojeny s distresem, který

se pojí s úzkostmi a depresemi a tím negativně dopadá na vývoj osobnosti a zdraví jedince.

Skupinu neurovývojových poruch (6A0) tvoří vývojové poruchy intelektu (6A00), vývojové poruchy řeči a jazyka (6A01), porucha autistického spektra (6A02), vývojové poruchy učení (6A03), vývojová porucha motorické koordinace (6A04), porucha pozornosti s hyperaktivitou (6A05), stereotypní pohybová porucha (6A06). Pro osoby, které není možno zařadit ani do jedné výše uvedené subkategorie jsou vytvořeny následující dva kódy pro jinou neurovývojovou poruchu (6A0Y) a pro nespecifikovanou neurovývojovou poruchu (6A0Z). (Bazalová, 2023; MKN-11, 2024)

Porucha autistického spektra je charakterizována pomocí přetrvávajících deficitů ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci, dále také řadou vzorců v chování, které jsou omezené, nepružné a opakující se. Tyto vzorce, zájmy a aktivity bývají netypické a nepřiměřené věku dítěte a sociokulturnímu prostředí. (Bazalová, 2023)

Tyto poruchy se projevují již v prvních letech života dítěte a ke stanovení diagnózy je potřeba výskyt jednotlivých symptomů v oblastech tzv. autistické triády, kterou vymezila L. Wing v 70. letech. Tato triáda je v MKN-11 nahrazena tzv. dyádou, jelikož oblasti komunikace a sociálního chování jsou spojeny do jedné kategorie a stále se opakující chování a představitost zůstaly samostatně v druhé kategorii. (Thorová, 2016; Bazalová, 2011; Jelínková, 2001)

Poruchy autistického spektra jsou v MKN-11 rozděleny na subtypy, které jsou tvořeny dvěma hlavními kategoriemi: intelekt, funkční jazyk. Subtypy PAS jsou diagnostikovány podle toho, zda a jak moc je zasažen intelekt (bez narušení, s narušením) a funkční jazyk (bez narušení/s mírným narušením, s narušením, bez funkčního jazyka/s téměř funkčním jazykem). (Bazalová, 2023; MKN-11, 2024)

Žampachová (2015) uvádí, že postižení je celoživotní, ale včasný záchyt a adekvátní intervence zlepšuje jeho prognózu. Významným činitelem dobré prognózy je intaktní intelekt, komunikační dovednosti a vyšší úroveň adaptability. Bohužel i přesto zůstávají dvě třetiny pacientů odkázané na pomoc a péči rodiny nebo příslušných institucí. Jelínková (2001) uvádí, že určení diagnózy je klíčové a stanovení správné diagnózy je základem pro správnou a vhodnou terapii.

V České republice se každoročně narodí okolo 1500–2000 dětí s PAS. Průměr výskytu poruch autistického spektra v populaci je kolem 1,5 – 2 %. Národní ústav pro autismus, z. ú. uvádí, že v roce 2021/2022 se v českých základních školách vzdělávalo téměř 112 tisíc žáků se zdravotním znevýhodněním a z toho 4214 žáků s poruchou autistického spektra. (Bazalová, 2023)

K poruchám autistického spektra se často přidružují další poruchy nebo onemocnění, nejčastěji však mentální retardace u 25–60 % lidí s PAS. Dále také Downův syndrom, epilepsie (až 40 %), obsedantně kompulzivní porucha a vady řeči. (Čadilová, 2015) Mezi další přidružené poruchy doplňuje Žampachová (2015) poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Dále se objevují také afekty, agrese, podrážděnost a v mnoha případech úzkostné a depresivní poruchy či obsese a rituály.

1. 2. Projevy a specifika u žáků s PAS

Šporclová (2018) narušené oblasti v komunikaci, sociální interakci a v představitosti, zájmech a hře nazývá jádrovými obtížemi. Tyto projevy a obtíže jen tak nezmizí, avšak s postupem času a přibývajícím věkem se mohou měnit. Mohou být méně nápadné a omezující. Při prognóze hraje důležitou roli včasné odhalení a diagnostika autismu, míra zasažení intelektu a souvisejících symptomů. Nedílnou součástí je také přístup rodičů, odborná pomoc a zvolení vhodného přístupu při vzdělávání.

1. 2. 1. Komunikace a sociální chování

Poruchy autistického spektra jsou dle Thorové (2016, s. 99) „*primárně poruchami komunikace.*“ Potíže v komunikaci u jedinců s poruchou autistického spektra se projevují jak ve verbální i neverbální složce komunikace, tak ale i v receptivní a expresivní složce. Potíže v komunikaci jsou velmi různorodé. Řeč nemusí být narušena vůbec a slovní zásoba může být bohatá nebo naopak se řeč vůbec nerozvine nebo postupem času vymizí.

Narušení komunikace se může projevovat u žáků tím, že nerozumí, nemluví a nezapojují se do konverzace s ostatními. Oční kontakt může být omezený nebo nebýt vůbec žádný, často žáci nerozumí mimice, gestům a abstraktním pojmům. (Bazalová,

2023) Žáci obtížně formulují své myšlenky, prožitky a mají problémy reprodukovat slyšené nebo čtené texty. Nerozumí ironii, nadsázce a doslovně chápou vyřčené sdělení. Při rozhovoru nedokážou udržet jedno téma a velmi často lpí na svých oblíbených tématech. (Žampachová, 2015) Mohou se objevovat nevhodné komentáře, poznámky a otázky, které s příslušnou konverzací nesouvisí. Nejčastěji jde o slovní spojení, části rozhovorů a komentáře, kterými se žáci s PAS pomáhají zbavit stresu. (Adamus, 2020)

Jelínková (2001) uvádí možná úskalí, která mohou komplikovat komunikaci: obtíže ve zpracovávání sluchových podnětů, nejednoznačnost, mnoho informací najednou, dlouhé věty, záměna zájmen, problémy s pamětí a může se objevovat echolálie.

Narušení v oblasti sociálního chování se týká navazování kontaktu s vrstevníky, ale také s dospělými. Jedinci mohou být pasivní a kontakt nevyhledávat nebo v opačném případě kontakt aktivním způsobem vyhledávají, který může působit nevhodně a jeho frekvence a kvalita nemusí odpovídat situaci a požadavkům. (Žampachová, 2015)

Žáci mají problémy s chápáním pravidel, mohou být impulzivní a často nedomýšlí následky svého chování. Může se stávat, že osvojená pravidla jedinci uplatňují ve špatném kontextu a tím může vzniknout situace, kdy žák může působit jako nevychovaný. (Adamus, 2020)

Pro mnoho žáků s PAS může být obtížné zapojit se do kolektivu, jelikož mohou mít problémy s podřízením se požadavkům ve skupině, s kooperací, s pochopením smyslu přátelství, s navázáním a udržením vztahů ve skupině. Proto mohou upřednostňovat individuální aktivity a činnosti. (Žampachová, 2015)

Rotheram-Fuller (2016) uvádí, že žáci s PAS jsou v inkluzivních třídách zapojeni do sociálních vztahů jen v polovině případů a s rostoucím stupněm základní školy se zapojení mezi vrstevníky snižuje.

Dělení PAS na typy dle sociální interakce

Thorová (2016) popisuje jedince s PAS podle převažujícího typu sociální interakce dle Lorny Wing, která uvádí typ osamělý, pasivní, aktivně – zvláštní a o několik let později doplnila typ formální. Autorka publikace Thorová (2016) doplnila ještě pátý typ smíšený – zvláštní. Typ a způsob sociální interakce se může v průběhu vývoje jedince

měnit s věkem. Převažující typ sociálního chování ovlivňuje zapojení žáka do kolektivu svých vrstevníků. (Čadilová, 2017)

Typ osamělý je charakterizovaný tím, že dítě bývá odtažitě a ve většině případů uzavřené. Fyzický kontakt nenavazuje nebo jen minimálně a neprojevuje zájem o sociální kontakty. Většinou se vyhýbá očnímu kontaktu a nenavazuje ho. S vývojem dítěte a přibývajícím věkem se může navazování kontaktu s blízkým okolím zlepšovat.

Typ pasivní bývá označován omezenou spontánností jedince v sociálním kontaktu, který akceptují, ale nevyhledávají ho. Mohou projevit zájem o vrstevníky, ale hry se účastní jen pasivně. Komunikaci používají jen při uspokojení základních potřeb.

Typ aktivní – zvláštní je charakterizován nepřiměřeným sociálním kontaktem. Dítě nedodrží při komunikaci vhodnou vzdálenost, může přehnaně gestikulovat a většinou vyžaduje oční kontakt. Konverzace se týká jeho vlastních zájmů a rituálů.

Typ formální je typický pro jedince s vyšším intelektem. Mají dobré vyjadřovací schopnosti, které jsou až precizní a mnohdy dbají na přesné dodržování pravidel, při jejich nedodržení dochází velmi často k afektům.

Typ smíšený – zvláštní je kombinací výše zmíněných typů. Sociální chování jedince se odvíjí od daného prostředí, kde se jedinec nachází. Dále záleží na aktuální situaci a osobě, která je při komunikaci přítomná. V sociálním chování se vyskytují prvky osamělosti, pasivity, ale i aktivní a formální přístup. Sociální chování je považované za zvláštní kvůli výrazným výkyvům. (Jelínková 2001; Thorová, 2016)

1. 2. 2. Představitost, stereotypní chování a hra

Potíže v představitosti se promítají do myšlení a ovlivňují schopnost plánování, přizpůsobování se změnám a rozumění požadavkům, které souvisejí s učením. Mnoho zájmů a her žáků s PAS se liší od svých vrstevníků, kvalita těchto aktivit může být odlišná svou intenzitou, zaujetím a způsobem manipulace. Tyto aktivity slouží především k psychickému a fyzickému odpočinku. (Žampachová, 2015)

Omezená představitost vede ke stereotypnímu chování, které se projevuje motorickými stereotypy, které mohou časem přejít i k sebezraňování. Také se objevují

verbální stereotypy, rituály a omezený repertoár zájmů a vzorců chování. Dále také neochota učit se novým věcem a neschopnost přizpůsobit se změnám. (Jelínková, 2001; Šporclová, 2018)

Mezi projevy narušení této oblasti dle Bazalové (2023) patří: třepání rukama, chůze po špičkách, točení se a točení s věcmi, fixace na objekt zájmu, hlasové projevy, trvání na přesném provedení činnosti a správném pořadí, neschopnost odpoutat se od oblíbené činnosti a zájmu. Dle Adamuse (2020) stereotypní chování pomáhá dítěti vytvořit jistější a bezpečnější prostředí, ve kterém se pak nemusí obávat změn.

Stereotypní chování a narušení představitivosti ovlivňuje věk a vývojová úroveň dítěte spolu s mentálním vývojem. Dalším faktorem, který může ovlivňovat tuto oblast je prostředí. Ve většině případů se stává, že tato oblast narušení bývá v dětském věku nejvíce nápadná a může být jakýmsi prvním ukazatelem. Jelikož jedinci preferují aktivity mladších dětí, a tudíž se hra a trávení volného času výrazně začíná lišit od jejich vrstevníků. (Bazalová, 2011)

1. 3. Další nespécifické variabilní rysy

Tyto zvláštní projevy jsou u jedinců s PAS velmi časté a vyskytují se téměř u více jak poloviny lidí s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. (Thorová, 2016) **Percepční poruchy** jsou jedním z těchto variabilních rysů a odlišnosti se projevují zejména ve zrakovém, sluchovém, čichovém a hmatovém vnímání, dále také v narušení vnímání vnitřních pocitů, vnímání pohybů a rovnováhy. Narušení v percepčním vnímání bývá zřejmé ve zvláštním způsobu vnímání, ve zvýšené nebo naopak snížené citlivosti na smyslové podněty, také ve fascinaci a výrazným zájmem o určité sensorické vjemy. (Bazalová, 2023) Projevy těchto poruch mohou mít různou podobu od křiku, zacpávání si uší, běhání, neklidu, agrese vůči sobě samému nebo okolí až po zvláštní, rigidní způsoby stravování.

Odlišnosti v motorickém vývoji a projevech zahrnují velkou škálu vývojových úrovní motorických schopností. Děti s poruchou autistického spektra mohou zvládat vývojové motorické úrovně v normě, ale mezi jakési první projevy v dětském věku můžeme zařadit zvýšené či snížené svalové napětí. Oblast jemné a hrubé motoriky bývá nejproblematictější zejména v koordinaci pohybů. Děti mohou působit velmi neobratně a

mívají problémy v grafomotorice, samoobslužných činnostech a při manipulaci s drobnými předměty. Přestože je motorika opožděná a vyvíjí se pomaleji, mohou se dovednosti ještě rozvíjet. (Thorová, 2016) U jedinců s PAS se často vyskytují stereotypní pohyby např. třepání rukama, prsty, chůze po špičkách či točení se. (Bazalová, 2023)

Emoční reaktivita se u jedinců s PAS projevuje od hyposenzitivity, tedy malé nebo vůbec žádné emoční reakce až po hypersenzitivitu, která se vyznačuje silnými až nepřiměřenými emočními reakcemi na daný podnět nebo situaci. (Thorová, 2016) Tato reaktivita se pojí také s frustrační tolerancí a afektivní labilitou, které se projevují neschopností snášet nepříjemné podněty a s častým střídáním nálad. Semrád (2024) označuje výrazné emoční reakce na podněty za afekty, při kterých dochází ke snížení kontroly nad vlastním jednáním. Za tyto afekty můžeme považovat záchvaty hněvu, smutku, radosti a vzteku.

Adaptabilita patří mezi další nespecifický rys, který je částečně zahrnutý v nových kategoriích PAS dle MKN-11 spolu s posuzováním rozsahu intelektu a funkčního jazyka. (Bazalová, 2023) Je to tedy schopnost přizpůsobit se změnám a podmínkám v daném prostředí. Nejčastěji se problémy objevují při změnách v činnostech, při přesunech do jiného prostředí, při požadavku na spolupráci nebo při výměně osob např. pedagogů nebo spolužáků. Proto je podstatné tuto sníženou schopnost u žáků s PAS brát v potaz a snažit se co nejvíce předcházet problémům spojených se změnami. Pokud jsou změny nutné, je potřeba žáka na danou změnu dopředu připravit. (Vosmik, 2010) Míra narušení adaptivního chování je různorodá a nejvíce souvisí s mírou zasažení intelektu. Mezi další faktory ovlivňující adaptabilitu patří dle Thorové (2016) sociální chování, úroveň komunikace, hra a volný čas, chování a aktivita. Reakce související se změnami jsou variabilní a mohou se projevovat nelibostí, vztekem až silnou tenzí a úzkostí. Úrovně adaptability můžeme rozdělit na: vysokou, střední a nízkou.

Problémy v chování jsou velmi různorodé, mohou být na biologickém podkladě anebo naučené. (Thorová, 2016) Také záleží na míře symptomů, osobnostních predispozicích jedince, výchovném a terapeutickém přístupu. Pro nápravu a odstranění je podstatná analýza problémového chování. Problémy mohou souviset s deficitem v percepci a v kognici, v komunikaci, v sociální a emoční oblasti a také v nevhodném prostředí a přístupu. Mezi formy problémového chování patří sebepoškozování, agresivita,

afektivní záchvaty a problémy se sexuálním chováním. Bazalová (2011) doplňuje ještě výbuchy vzteku, škrábání, kousání a vulgarismy.

Za další rys dle Yaua (2016) můžeme považovat nerovnoměrné nadání, které se může projevat v oblastech, které nejsou závislé na pochopení sociálního jednání (př. práce s čísly). Bazalová (2011) dodává, že intelektové schopnosti u jedinců s PAS jsou velmi nerovnoměrně rozloženy, až 20 % osob s PAS může spadat do pásma průměrné a nadprůměrné inteligence. Avšak tito jedinci často vykazují nízkou sociální úroveň.

Bazalová (2023) dodává další rysy, které se mohou objevit u žáků s PAS: ztráta v čase a sledu událostí, kterou může způsobit nejistota, změna a následná tenze nebo afekt. Větší nároky na sebe i ostatní se mohou objevit u jedinců s Aspergerovým syndromem, kteří jsou citliví na nespravedlnost a nesprávné informace. Mohou odmítat spolupráci a verbálně napadat pedagoga. Mohou se u nich objevit psychické obtíže spojené s podceňováním se, sebelítost, úzkost a vztek na sebe.

Výše zmíněné projevy, rysy a specifika se vyskytují v různé míře a v různém množství u žáků s PAS, ale nemusí se vyskytovat u všech. Tato specifika se mohou podílet na problematičtějším fungování těchto žáků v kolektivu, a právě proto je užitečně si být vědom těchto problémů, které se mohou objevit. (Šrahůlková, 2018)

2. Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS

Tato kapitola obsahuje informace o možnostech inkluzivního vzdělávání žáků s PAS spolu s podstatnými podmínkami k jejich úspěšnému vzdělávání. Jsou zde popsány základní doporučené přístupy a metody pro práci s žáky s PAS v inkluzivní škole. Část kapitoly je vyhrazena pro charakteristiku podpůrných opatření a rolí pedagogických pracovníků u žáků s PAS, dále jsou zde popsány poradenské služby při podpoře žáků s PAS.

Žáci s poruchou autistického spektra spadají do skupiny, která je označována jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Tím se rozumí, že z důvodu jejich zdravotního stavu potřebují k naplnění a uplatnění svých vzdělávacích možností poskytnutí podpůrných opatření, která případné nerovnosti vyrovnají. (MŠMT, 2024)

V základních školách, především v těch spádových se nejčastěji vzdělávají žáci s Aspergerovým syndromem bez postižení intelektu a žáci s vysoko funkčním autismem. Pokud mají žáci s PAS mírnější projevy a přidruženou lehkou poruchu intelektu s dobrými schopnostmi adaptace a sociálním chováním, je pro ně také možné inkluzivní vzdělávání. Pokud by byla porucha intelektu závažnější a obtíže by se projevovaly také v oblasti sociálního chování a adaptace, tak se žáci vzdělávají ve speciálních školách nebo třídách. (Bazalová, 2023)

Žáci a studenti s PAS představují výzvu pro školy a pedagogické pracovníky, jelikož obtíže vycházející z jejich diagnózy jsou komplikující pro školní práci – sociální interakce, komunikace, učení, chování, smyslové obtíže. (Matos, 2016)

Pojmem *inkluzie* se rozumí z latinského slova *přijetí*. Je to nekonečný proces, při kterém se lidé s postižením začleňují do společnosti a účastní se všech společenských aktivit a činností bez výjimek jako lidé bez postižení. (Slowík, 2016) Dle Čadilové (2012, s. 35) je „základním principem inkluzivního vzdělávání naučit děti žít spolu, učit se a reagovat na různé potřeby svých vrstevníků.“ Proto by školy měly začleňovat žáky se SVP a umožnit jim podílet se na životě a práci dle jejich vlastních možností a schopností s potřebnou mírou podpory. Tato podpora vzdělávání je zajišťována přizpůsobením učebních programů, podporou výuky a mechanismem financování.

Giangreco (1997) uvádí faktory nezbytné pro úspěšné inkluzivní vzdělávání. Mezi tyto faktory na prvním místě patří týmová spolupráce nejen pracovníků školy, ale i úzké zapojení rodin žáků. Pedagogičtí pracovníci školy by měli mít společnou filozofii a cíle. Škola a pedagogové by měli efektivně využívat další služby odborníků a také asistenty pedagoga. V neposlední řadě je podstatné mít rovnoměrně vymezené role pedagogických pracovníků. Mezi podmínky směřující k větší úspěšnosti inkluzivního vzdělávání je potřeba zajistit rovný přístup ke vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu, mít dostatek finančních zdrojů a dostatek informací pro rodiče, kteří rozhodují o zařazení dítěte do vzdělávání. Ale ani názor samotného dítěte nesmí být opomíjen.

Podstatné je osobní podílení se všech na inkluzivním vzdělávání, pochopení jeho významu a vytvoření podmínek pro co nejúspěšnější začlenění a vzdělávání. (Čadilová, 2012) Pro úspěšné vzdělávání žáků s PAS a jejich integraci má rozhodující význam osobnost pedagogických pracovníků a jejich ochota spolupracovat a komunikovat mezi sebou, ale také s rodinou, školskými poradenskými zařízeními a dalšími organizacemi a odborníky, kteří se podílejí na vzdělávání a péči o daného žáka s PAS. (Šporclová, 2018) Účinnost inkluze je ovlivněna také názory pedagogů na dané postižení. To znamená, že negativní vnímání žáků se SVP může negativně ovlivnit ochotu učitelů vyjít jim vstříc a efektivně tyto žáky integrovat ve třídních aktivitách. (Bolourian, 2021)

Cílem je nastavit vhodné vzdělávací podmínky pro všechny žáky tak, aby se co největší část žáků mohla vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu. V České republice je vzdělávání zabezpečováno *Zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Tento zákon ukotvuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v paragrafu 16. Pod touto podporou spočívají podpůrná opatření a poradenská pomoc školského poradenského zařízení. Podporou může být pro žáky se SVP plán pedagogické podpory nebo individuální vzdělávací plán. Dalším legislativním dokumentem je *Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Aby mohlo dojít k naplnění vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv, potřebuje žák poskytnout podpůrná opatření, která vyplývají z jeho individuálních potřeb v návaznosti na jeho zdravotní stav, odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky. (Česko, 2004; Česko, 2016)

2. 1. Doporučené přístupy a metody práce s žáky s PAS v inkluzivní škole

Dle MŠMT (2019) je potřebné, aby prostředí školy bylo pro žáka s PAS pochopitelné, bezpečné a dokázal se v něm orientovat. Následující zásady v práci k žákům by jim měly umožnit lépe se orientovat v pravidlech školy a porozumět jejímu systému a cítit se tam bezpečně. Klíčová je struktura a předvídatelnost neznámých událostí a ty lze zajišťovat **zásadou přesnosti a jasnosti instrukcí**. S tím souvisí také **struktura pracovního dne, činností a času**, které mají velký význam na začátku adaptace žáka na školní prostředí. Je potřeba **dodržovat nastavenou časovou souslednost** úkolů, např. vytvořit obrázkový plán dne, plán vyučovací hodiny, přestávky anebo přesunu do jídelny, tato souslednost může mít podpořena **vizuální podporou**.

Ve škole se učení žáků s PAS komplikuje především různými smyslovými vjemy ve třídě, na chodbách nebo od ostatních spolužáků. Dále také navazováním a udržováním vztahů s pedagogy a zvládnutím problémů s jídlem, navíc ve společnosti ostatních lidí. Smyslové přehlcení ve třídě odvádí žákovu pozornost a může u něj vyvolat bolesti hlavy, nevolnost nebo jiné fyzické neadekvátní reakce. Přestávky jsou pro žáky s PAS náročné hlavně z důvodu chybějící struktury. (Toudal, 2023)

Metodika, která se uplatňuje napříč vzdělávání žáků s PAS je **strukturované učení**. Je to ucelený, speciálně pedagogický přístup, který je uzpůsobený individuálním potřebám a stylu učení těchto žáků. Vychází z programu TEACCH, jehož cílem je překonávat individuální obtíže u žáků pomocí individualizace, strukturalizace a vizualizace. (Šporclová, 2018; Tuckermann, 2014) Pomocí těchto strategií programu, by žák měl dostat odpovědi na následující otázky: „*Kdy?*“, „*Kde?*“, „*Jak dlouho?*“, „*Jakým způsobem?*“. (Jelínková, 2001, s. 53) Strukturované učení probíhá postupně a každodenně dle určitých pravidel, která pomáhají žákům vyznat se ve světě a usnadňují jim učení. (Cigánková, 2015) Při využívání strukturovaného učení se postupně snažíme o větší samostatnost a opouštění od této formy podpory a následné fungování žáka s PAS běžným způsobem. (Bazalová, 2023) Mezi základní postupy patří: uzpůsobení komunikace a její vizuální podpora, poskytnutí pomůcek a instrukcí ve vhodné formě, nácvik činností, poskytování pravidel a pomůcek pro rozhodování. Tyto postupy reagují na časté problémy, se kterými se žáci s PAS setkávají. Jsou to problémy v porozumění řeči, v časové a prostorové orientaci, v organizaci úkonů, v rozhodování a ve schopnosti vnímání a interpretace. (Tuckermann, 2014)

Principem toho učení je individuální přístup k žákovi, při kterém může být sestaven individuální vzdělávací plán. **Strukturalizace** zabezpečuje organizaci v prostoru, času a v činnosti pomocí denních režimů, procesuálních schémat, upraveného pracovního místa a přehledného uspořádání třídy. Sled jednotlivých kroků v činnostech můžeme řadit zleva doprava nebo shora dolů. **Vizualizace** pomáhá udržovat informace a objasňovat verbální sdělení. Zlepšuje samostatnost, zajišťuje předvídatelnost a pomáhá s orientací v čase a prostoru. Pomáhá také se zajišťováním funkční komunikace. Tuto vizuální oporu může mít žák neustále u sebe a dle potřeby je mu k dispozici po celou dobu výuky. Opora může mít podobu piktogramů, fotografií a obrázků, předmětů anebo slov. (Jelínková, 2001; Šporclová, 2018, Bazalová, 2023)

Žáci s PAS potřebují často k posílení motivace k učení specifický přístup a specifické nástroje. **Motivace** je velmi podstatný princip strukturovaného učení. Terapeut, pedagogický pracovník se snaží s rodiči najít vhodnou formu odměny, která může vést k žádoucímu chování a k jeho upevnování. Je potřeba, aby odměna vycházela ze zájmu dítěte a může mít různé podoby např. oblíbená činnost, věc či jídlo (pochutina). Pro některé žáky je motivující sociální odměna, která má podobu pochvaly, zatleskání, ocenění snahy a úspěchu žáka. (Šporclová, 2018) Při nácviu žádoucího chování nebo dovedností je podstatné zvýšit frekvenci odměňování, aby žák mohl odměnu získat a uvědomil si, že spolupráce se mu vyplatí získáním dané odměny. Za každý úspěch je potřeba odměňovat, aby motivace žáka i nadále pokračovala a byla funkční. Tím se předejde selhávání a opakované nemožnosti získat odměnu. Při ztrátě motivace se může objevovat problémové chování a žák nebude chtít dále spolupracovat. (Čadilová, 2017) Také se tímto **posiluje koncentrace pozornosti a soustředění**. Pro prevenci výskytu náročného chování je dobré střídat pracovní činnosti a odpočinek. (MŠMT, 2019) Odměna může přijít ihned po daném žádoucím chování nebo splnění úkolu. Odměnu si žák vybere před zahájením úkolu a dá si jí na viditelné místo, popř. do procesuálního schématu. Nebo si odměnu žák vezme po splnění několika úkolů za sebou při delším časovém horizontu. K tomuto způsobu se nejčastěji používá tzv. žetonová tabulka, žetonový systém, při kterém žák po splnění určitého úkolu získává žetony a za určitý nasbíraný počet žetonů dostane předem vybranou odměnu. (Adamus, 2020)

Dle Adamuse (2020) je potřeba zásady a metody využívat každý den a kombinovat je, aby došlo k rozvoji jedince a jeho zvyšování úspěšnosti při nácviu. Doplnuje **zásadu přiměřenosti**, která patří k těm nejdůležitějším při práci s dítětem s PAS. Dále se využívá

metoda postupných kroků zejména při nácviku ke splnění určitých úkolů. Dalšími metodami jsou **upevňování** již získaných dovedností, **modelování** do přijatelné podoby pro konkrétní dítě, **vytváření pravidel**, **povzbuzování**, **demonstrace** a **vysvětlování**. Velmi podstatnou zásadou je **klidný a empatický přístup** ze strany pedagoga a všechny výše zmíněné zásady a metody vyžadují určitou zkušenost pedagogických pracovníků při výběru a jejich aplikaci. (MŠMT, 2019)

Ve škole je potřeba všechny žáky podporovat v utváření kompetencí pro život. Není tomu jinak ani u žáků s PAS, u kterých je podstatné podporovat komunikační, sociální, adaptační a emocionální kompetence, které pomáhají kompenzovat deficity v hlavních oblastech narušení. Důraz se klade na pochopení a porozumění neverbální komunikaci, jak správně komunikovat a respektovat osobní prostor ostatních. Nácvik by měl být zaměřen na porozumění sociálním situacím, schopnost spolupracovat, umět navazovat vztahy a respektovat autoritu. Dále také schopnost poznávat vlastní emoce i ostatních, zvládat své negativní emoce a osvojit si vhodné strategie k jejich zvládnutí. V neposlední řadě je potřeba adaptovat se na nové situace a prostředí spolu s navazováním různých interakcí ve školních prostředích. (Bazalová, 2020 in Bazalová, 2023)

Přístup využívaný při edukaci žáků s PAS je zaměřený na **rozvoj a nácvik sociálních dovedností**. Deficity jsou v navazování sociálních interakcí, při kterých se objevuje mnoho obtíží zejména v přijímání fyzické blízkosti, v emočním prožívání a v reakcích na pocity druhých, jak u dospělých, tak u svých vrstevníků. (Čadilová, 2017) Je proto potřeba s emocemi a jejich regulací pracovat, aby obtíže nevyústily ve zvýšení problémového chování a nevedly ke snížení sociálních dovedností. Navíc zmírnění intenzity a regulace emocí je nezbytná pro úspěšné zapojení žáků s PAS do vzdělávacího procesu. (Bennett, 2024) Sociální dovednosti se zaměřují na učení a upevňování různých dovedností v mezilidských vztazích např. navázání očního kontaktu, vedení konverzace, využívání gest, vyjadřování svých emocí a potřeb a schopnost brát ohledy na druhé. (Šporclová, 2018; Vosmik, Bělohávková, 2010) Mezi ty základní sociální dovednosti dle Patrick (2011) patří trpělivost, používat správné pozdravy, naslouchat, respektovat osobní prostor, vyvarovat se nevhodným poznámkám a vulgarismům, počkat až na něj přijde řada při rozhovoru a umět odhadnout vhodné téma pro rozhovor.

Tyto nácviky mohou probíhat individuálně, ve dvojicích nebo skupinově. Měl by být stanovený cíl dle věku a schopností dítěte a také srozumitelně vysvětleno, jak správné chování vypadá a proč je důležité. Cílem je zlepšovat sociální dovednosti a následně je přenést do různých situací a prostředí. (Šporclová, 2018) Nejlepším způsobem, jak vést nácvik těchto dovedností jsou přímé instrukce, které je potřeba spojovat s praktickými příklady, což vede k jejich lepšímu osvojení. (Patrick, 2011)

Jednou z terapeutických možností u žáků s PAS je přístup s názvem **senzorická integrace**. Tento přístup se zabývá přirozenými procesy v lidském mozku, pomocí nichž dokážeme vnímat a zpracovávat okolní vjemy a následně na ně adekvátně odpovídat. Kromě známých 5 smyslů (sluch, čich, hmat, chuť a zrak) máme také vestibulární vnímání a propriorecepci. Tyto všechny smysly a jejich správné společné fungování je podstatné pro každodenní činnosti, mezi které patří pozornost, komunikace, motorika, rovnováha a také příjem potravy. (Kliková, 2021; Bazalová, 2023) Tento přístup je cílený především pro děti s poruchami autistického spektra, jelikož se u nich často projevuje hypo/hypersenzitivita, hypo/hyperaktivita a impulzivita. Se všemi těmito projevy a obtížemi v každodenních činnostech se pracuje s nabízením určitých stimulů v přizpůsobeném prostředí.

Dle Caldwell (2022) je účelem snížit smyslový chaos a zavést body, které jsou jasné a známé, které mozek lehce rozpozná a snadněji zpracuje. Smyslové orgány fungují dokonale, ale právě zpracování a třídění nefunguje tak, jak by mělo nebo nefunguje vůbec. Právě proto jsou nezpracované stimuly chaotické, matoucí a stresující, v některých případech až bolestivé. V mnoha případech může dojít až k přehlcení několika smyslových informací najednou a jedinec se může uchýlovat k problémovému chování. Největší přínos sensorické integrace je pro jedince s PAS ve snížení množství rozrušujících projevů a tím by se mohli více zapojovat do společnosti a účastnit se jeho dění. Základním bodem je tedy vytvořit vizuálně a sluchově neutrální prostředí bez zatěžujících stimulů.

Dalším využívaným přístupem u jedinců s PAS je **aplikovaná behaviorální analýza** (ABA), kterou provádí terapeuti či ABA poradci. Ti se nejčastěji zaměřují na nápravu problémového chování, nácvik sociálních dovedností, sebeobsluhy a komunikace. Cílem je tedy zlepšit kvalitu života jedince a všech, kteří jsou jeho součástí. (Johnson, 2020; Cigánková 2015) Aplikovaná znamená zabývající

se narušenými oblastmi PAS, zejména komunikací a sociálním chováním. Behaviorální znamená zabývající se chováním. Analýza je zaměřená na hledání souvislostí mezi prostředím a chováním. (Bazalová, 2023)

Dle Trellové (2023) funguje na následujících principech: motivace, kontrola stimulu, posílení, trest a vyhasínání. ABA využívá několik nástrojů a technik, které mohou při správném používání změnit sociálně významné chování. Je potřeba ale vhodně nastavit cíle na konkrétního jedince a pracovat vždy dle jeho individuálních možností. (Johnson, 2020) Pro danou rodinu se tedy nastaví IVP, ve kterém je pozornost věnována v první řadě problémovému chování. ABA je každodenní práce, během které se jedinec s PAS učí chápat a poznávat svět a komunikovat. (Cigánková, 2015)

2. 2. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (dále PO) jsou poskytována žákům se SVP bezplatně a odpovídají jejich zdravotnímu stavu a jeho dopadům na vzdělávání, kulturnímu prostředí, ale také jejich životním podmínkám. Jsou poskytována v rozsahu prvního až pátého stupně. První stupeň realizuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení, ale v dalších stupních je již potřeba nastavení podpůrných opatření ze strany školského poradenského zařízení. (Česko, 2004) Pomocí podpůrných opatření může pedagog zabezpečit odpovídající podporu pro žáky s PAS a snížit nebo dokonce odstranit dopady dané poruchy na vzdělávání. (Michalík, 2015)

Podpora je poskytována v organizaci výuky, v modifikaci výukových metod a forem práce. Také jsou žáci podporováni v rámci intervence a ve využívání různých pomůcek. Obsah výuky a hodnocení je možné upravovat dle individuálních možností žáka. Nedílnou součástí bývá také práce s třídním kolektivem a úprava prostředí. (Žampachová, 2015)

Podpůrná opatření se poskytují v rámci následujících oblastí:

Opatření v rámci **organizace výuky** pomáhá žákovi přizpůsobit se běžnému režimu výuky pomocí strukturalizace aktivit, činností a vizuální podpory. Cílem je zpřehlednit informace a předcházet únavě a stresu ze zátěže. (Žampachová, 2015) Režim

výuky může být upraven pomocí času a prostoru. Žák může střídat pracovní místo nebo prostředí (ve třídě, mimo třídu), třída může mít různé uspořádání s úpravou zasedacího pořádku. (Michalík, 2015) Do výuky se mohou zařadit také relaxační přestávky, které pomáhají v udržení pozornosti a soustředění žáka. Přestávkami se může předcházet problémovému chování a napomáhají ke zvýšení efektivity vzdělávání. (Žampachová, 2015)

Opatření v rámci **modifikace výukových metod a forem práce** pomáhá k efektivní podpoře žáka a nastavení konkrétních opatření dle potřeb žáka a třídy. K formám patří individuální výuka, hromadná výuka, skupinová výuka anebo projektové vyučování. Při všech typech výuky je zapotřebí strukturalizace, která žákovi usnadní daný proces učení. (Žampachová, 2015) Mezi způsoby práce můžeme zařadit motivaci, prevenci únavy a podporu koncentrace pozornosti a pravidelnou kontrolu pochopení osvojeného učiva. (Michalík, 2015)

Opatření v rámci **intervence** podporuje eliminaci deficitů pomocí intervenčních a terapeutických technik, stimulačních a reedukačních postupů a metod. U žáků s PAS rozvíjíme specifické dovednosti a poznávací funkce př. rozvoj exekutivních funkcí, jazykových schopností, jednotlivých percepčí pomocí smyslového vnímání. Dále může probíhat nácvik sebeobslužných činností a sociálního chování, zvládání náročného chování a rozvoj emocí. Někteří žáci mohou vyžadovat podporu augmentativní a alternativní komunikace př. výměnný obrázkový komunikační systém. (Michalík, 2015) Aplikace výše zmíněných metod probíhá pomocí individuálních nebo skupinových nácviků, které zajišťuje pedagog nebo se na nich podílí asistent pedagoga. Oba pedagogičtí pracovníci jsou metodicky vedeni a podporováni ŠPZ nebo ŠPP. Některé techniky jsou aplikovány terapeutky nebo pracovníky ŠPP např. videotrénink interakcí, zooterapie, snoezelen. Nedílnou součástí opatření je vzájemná spolupráce školy a rodiny, kdy by mělo docházet k nastavení jednotných postupů v obou prostředí, čímž se budou eliminovat problémy a dojde k maximální efektivitě edukace. (Žampachová, 2015)

Opatření v rámci **pomůcek** je součástí procesu edukace a zvyšuje osvojování a zapamatování si informací a učiva. Pomůcky můžeme rozdělit na didaktické, speciálně didaktické, kompenzační a reedukační. Didaktické pomůcky tvoří konkrétní představu o probíraném učivu a názorně ho zprostředkovávají. Speciálně didaktické pomůcky podporují rozvoj nových dovedností a pomáhají lépe zvládat vzdělávání pomocí

strukturovaných úloh, pomůcek pro sebeobsahu nebo vizuálních a haptických pomůcek. Kompenzační a reedukační pomůcky podporují samostatnost v prostorové organizaci, v organizaci času a činností pomocí vymezení prostorů, označení pracovního místa, denních režimů, rozvrhu a procesuálních schémat. (Žampachová, 2015; Michalík, 2015)

Opatření v rámci **obsahu výuky** je dle individuálních možností žáka upravováno pedagogem, aby žák mohl plnit vzdělávací cíle a byla respektována jeho specifika a stanovená diagnóza. Může být upravován a redukován rozsah učiva nebo může být učivo rozloženo do delšího časového úseku. (Žampachová, 2015)

Opatření v rámci **hodnocení** posuzuje dosaženou vzdělávací úroveň žáka, dochází k úpravě způsobů tohoto posuzování dle jeho individuálních možností a následně vede ke stanovení dalších cílů při edukaci. Můžeme ho realizovat pomocí slovní, písemné, ústní formy a může být krátkodobé, dlouhodobé anebo průběžné. (Čadilová, 2015; Žampachová, 2015)

Opatření v rámci **přípravy na výuku** spočívá ve vytváření podmínek a zajištění informací o konkrétním zadání, rozsahu a obsahových úpravách domácí přípravy, která by měla odpovídat specifickým možnostem žáka. Nedílnou součástí je informování daného žáka a jeho rodičů o rozsahu opakování učiva na zkoušení nebo test, jelikož i toto je součástí domácí přípravy. Cílem je snížit zátěž žáka, přispívat k dobré informovanosti žáka i rodiče a zpřehlednit rozsah přípravy. (Žampachová, 2015)

Opatření v rámci **práce s třídním kolektivem** je nedílnou součástí práce pedagoga, který má ve třídě žáka s PAS. Dle možností pedagog poskytuje informace o projevech žáka a možnostech pomoci. Měl by namáhat snazšímu zapojení žáka do kolektivu a vytvářet podmínky pro spolupráci a porozumění. Práce se třídou a poskytování informací formou rozhovoru vede třídní učitel nebo pracovník ŠPP. (Žampachová, 2015)

Opatření v rámci **úpravy prostředí** zabezpečuje celkovou úpravu prostředí s využitím strukturovaného učení. Zahrnuje úpravu prostředí třídy, ale také šatny, jídelny a dalších prostor, kde probíhá vzdělávání. Toto opatření může u žáků minimalizovat negativní dopady na vzdělávání a preventivně předcházet problémovému chování. Také pomáhá k rozvoji samostatnosti u žáka. Úpravami mohou být také materiální podmínky např. teplota, světlo, akustika, barvy a uzpůsobený nábytek nebo sociální podmínky např.

velikost skupiny, přítomnost dalších osob pro vyučování. (Michalík, 2015; Žampachová, 2015)

Ve školách je často v rámci podpůrných opatření využíván Plán pedagogické podpory a Individuální vzdělávací plán.

Plán pedagogické podpory se využívá u žáka v prvním stupni podpůrných opatření a vypracovává ho škola. Pomocí tohoto plánu se zjišťují potřeby žáka a následně se nastavují strategie k jejich naplnění. Tento dokument je pomůckou pro pedagogy, který je informuje o tom, jakým způsobem a formami mají postupovat při edukaci žáka a jaké pomůcky při tom mají využívat. (Michalík, 2015)

Individuální vzdělávací plán je závazný dokument a zpracovává ho škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a jeho zákonným zástupcem. S tímto plánem jsou obeznámeni všichni pedagogičtí pracovníci konkrétního žáka a dle potřeby je doplňován nebo upravován. Obsahuje úpravy obsahu vzdělávání, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod, forem a hodnocení žáka a případné úpravy očekávaných výstupů. (Česko, 2016)

2. 2. 1. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga a jeho práce se žákem je dle současné legislativy definována jako podpůrné opatření a jeho náplň činnosti je popsána ve Vyhlášce č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Asistent pedagoga podporuje jiného pedagogického pracovníka při vzdělávání žáka nebo žáků se SVP, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání. Dále podporuje samostatnost, aktivní zapojování žáka do činností ve škole a také pracuje s žáky ve třídě dle pokynů pedagoga a ve vzájemné spolupráci. Náplní práce jsou činnosti spojené s přímou pedagogickou činností ve vzdělávacím procesu a zároveň i pomocné výchovné práce, mezi které patří organizační činnosti, pomoc při adaptaci žáků se SVP na školní prostředí, pomoc při komunikaci a sebeobsluze, nácvik sociálních dovedností u žáků se SVP. (Čadilová, 2021; Česko, 2016)

Dle Vosmika (2010) je asistent pedagoga důležitou součástí úspěšné integrace zejména při zahájení docházky. Zapojení a úloha asistenta by se měla snižovat, jelikož

cílem integrace je adaptace na běžný život, ale nikdy se nedá říct, jak dlouho bude asistent potřeba, jelikož je to velmi individuální. Ředitel školy určuje náplň asistenta pedagoga, která vychází z doporučení školského poradenského zařízení a konkrétních potřeb žáka s PAS. Asistenta pedagoga je možné doporučit od 3. do 5. stupně PO. Při poruchách autistického spektra by hlavním kritériem míry podpory měly být dopady poruchy a jejich následné odstranění. Tato podpora u žáků s PAS má velký význam hlavně v tom, že se u žáků předchází selhávání při výuce, pomáhá se s adaptací na školní prostředí a podporuje se jeho rozvoj v sociálních a komunikačních dovednostech. I pro ostatní žáky má přítomnost asistenta pedagoga přínos především v zajišťování úspěšného vzdělávání. (Čadilová, 2021) Pro žáky s PAS bývá přítomnost asistenta pedagoga nezbytná o přestávkách, ve školní jídelně a při přesunech do jiných tříd, jelikož tyto situace jsou méně strukturované a tím i více nepřehledné a zátěžové. (Šporclová, 2018)

U žáků s PAS v běžné základní škole asistent pedagoga v rámci přímé pedagogické činnosti poskytuje podporu žákovi v adaptaci zejména v nižších ročnících a v orientaci v prostoru a čase, provází ho a seznamuje s prostředím a jeho pracovním místem. Podporuje jeho samostatnost, učí ho pracovat s pomůckami a rozvrhem pomocí vizuální podpory. Podstatnou činností je také zajišťování předvídatelnosti v jednotlivých situacích při předcházení problémovému chování. Poskytuje dovysvětlení požadavků ze strany pedagoga a pomáhá nebo dohlíží při jejich plnění a vede žáka ke kontrole. Buduje u žáka smysluplné využívání volného času, vytváření pracovních a hygienických návyků. Rozvíjí sociální a komunikační dovednosti, poskytuje oporu při komunikaci se spolužáky a během přestávek, pomáhá řešit případné konflikty mezi nimi. Zajišťuje také individuální podporu žáka v rámci výuky přímo ve třídě anebo mimo třídu. Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga tvoří: zpracovávání dokumentace a spolupráci při tvorbě IVP, přípravu pomůcek a materiálů, společnou přípravu s pedagogem, zajišťování kontaktu a konzultací s rodinou a poradenským zařízením. (Čadilová, 2021; Morávková Vejrochová, 2015; Habr, 2015)

U asistenta pedagoga velmi záleží i na osobnosti, jeho kompetencích a zkušenostech. Jako potřebné a důležité pro danou práci s žáky se SVP by měl být na prvním místě kladný vztah k žákovi a zájem o tuto práci. Mezi další předpoklady můžeme zařadit: trpělivost, vytrvalost a duševní odolnost, svědomitost a zodpovědnost. Asistent pedagoga by měl být schopný dobře organizovat a plánovat činnosti spolu s dalším pedagogem ve třídě. (Habr, 2015)

2. 2. 2. *Spolupráce v rámci školy při podpoře vzdělávání žáků s PAS*

U žáků s PAS ve škole je nutná kromě přímé péče a podpory také spolupráce s dalšími částmi školského a poradenského systému. Bez tohoto by nebyla možná úspěšná adaptace.

Ve škole poradenské služby zajišťuje **školní speciální pedagog**, který je součástí širšího týmu školního poradenského pracoviště spolu se školním psychologem. Zajišťuje identifikaci žáků s potřebou PO, vytváří a realizuje následné postupy k eliminaci obtíží ve vyučovacím procesu. (Machalík, 2015) Školní speciální pedagog spolupracuje a navazuje vztah s rodiči, který je při integraci u žáků s PAS velmi významný. Poskytuje zpětnou vazbu o pokrocích a potřebách žáka, může rodiče metodicky vést a posilovat jejich rodičovské kompetence. (Kucharská, 2014) Mezi další činnosti patří depistáž a diagnostika, návrhy IVP, PLPP, realizace intervence a speciálně pedagogické péče. Pro pedagogické pracovníky poskytuje metodickou, konzultační a poradenskou činnost. (Česko, 2005)

Školní speciální pedagog může v rámci individuální práce s žákem s PAS navrhovat strukturované učení a vytvářet související pomůcky. Zajišťuje pro ŠPZ zpětnou vazbu o nastavených PO. Podstatnou část tvoří spolupráce s učitelem a asistentem pedagoga, které metodicky vede, poskytuje doporučení pro práci s žákem, podílí se na sestavování IVP, popř. hodnocení, navrhuje úpravy ve třídě a doporučuje pomůcky. (Kucharská, 2015)

Učitel zásadně ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu a je jeho základním činitelem. Pro tuto práci je nutné, aby byl motivovaný, osobnostně vyzrálý, erudovaný a měl by mít znalosti a dovednosti potřebné k umožnění vzdělávání každého žáka dle jeho individuálních možností. Úkolem třídního učitele žáků se SVP je sledovat úroveň jeho zapojení v třídním kolektivu, plnění školních výstupů, dohlížet na jednotný přístup k žákovi a koordinovat aktivity od poradenských pracovníků, popř. pracovníků z různých sociálních služeb. (Michalík, 2015) U žáků s PAS bývá pro pedagogy doporučován dotazník pro adaptaci na učení, sociální a emocionální situace, který má za cíl odhalit a poukázat na obtíže a následně pomocí dotazníku a jeho výsledků zjištění mohou nastavit odpovídající podporu a intervenci. (Tse, 2020)

Na prvním stupni základní školy je role třídního učitele nevýznamnější, jelikož je s žáky v každodenním kontaktu. Komunikace s rodiči bývá užší, a tudíž je zde prostor pro okamžitou pomoc a řešení případných problémů. Při užším kontaktu má třídní učitel dostatečné množství informací, díky kterým může reagovat na vzniklé neobvyklé chování nebo zhoršování prospěchu žáka. (Kucharská, 2014) Pro úspěšnou integraci by měl být pedagog ochotný spolupracovat s rodiči, ŠPZ a dalšími odborníky. Pravidelná konzultace a spolupráce s asistentem pedagoga je také velmi podstatná spolu s dodržováním a respektováním potřeb a obtíží žáka. (Šporclová, 2018)

2. 3. Poradenské služby pro žáky s PAS

Poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních stanovuje školský zákon 564/2004 Sb. a vyhláška 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Poradenské služby jsou bezplatně poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Před samotným zahájením péče je potřeba informovaný souhlas žáka nebo jeho zákonného zástupce. (Česko, 2016) Cílem těchto služeb je poskytnutí odborné pomoci a podpory, zjišťování a řešení obtíží v průběhu vzdělávacího procesu, pomoc s výběrem povolání a profesní orientace. Nedílnou součástí je diagnostika, intervence a konzultace. (Lechta, 2016)

U žáků s PAS patří k nejdůležitějšímu poradenskému systému Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). SPC zajišťuje služby při edukaci zejména pro žáky s jedním postižením nebo s více typy postižení. SPC také vydává Doporučení a Zprávu s návrhy podpůrných opatření na základě posouzení speciálně vzdělávacích potřeb u žáka pomocí speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky. (Michalík, 2015; Česko, 2005)

Žákům s PAS jsou poskytovány poradenské služby v rámci **speciálně pedagogického centra pro děti, žáky a studenty s poruchou autistického spektra**, ve kterém odborné činnosti zajišťují speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci, popř. další odborníci. Tito pracovníci nejčastěji zajišťují domácí a individuální programy zaměřené na rozvoj komunikace, sociálních dovedností, sebeobsluhy a snižování náročného chování. Přípravuje zařazení žáka do edukačního procesu, nejčastěji uplatňují metodiku strukturovaného učení, popř. jiných strategií

a terapií. Dále SPC poskytuje metodickou činnost pro pedagogické pracovníky ve školství. Nedílnou součástí je spolupráce s rodinou, konzultace s dalšími odborníky a účastníky péče o konkrétního žáka. (Michalík, 2013; Česko, 2005)

Činnosti a péče SPC mohou být poskytovány terénní a ambulantní formou. Mezi terénní formy patří výjezdy do škol, kde probíhá metodická podpora, konzultace k IVP, pozorování a přímá práce s žákem, kontrola nastavených PO. Pracovníci vyjíždí také do rodin a do jiných zařízení, kde může být žák umístěn např. dětský domov. Ambulantní formy práce probíhají na pracovišti SPC a to jednorázově, opakovaně nebo pravidelně. Jednorázová forma je poskytnuta při aktuálním problému pomocí poradenství, řešení situace a prováděním vyšetření. Opakovaná forma bývá u žáků integrovaných v běžných školách, kde je potřeba doporučení s příp. následnou korekcí. Pravidelná forma je zajišťována v SPC dle potřeb konkrétního žáka např. jednou za týden, 14 dní, měsíc. (Michalík, 2015)

Dle Michalíka (2015) je při vzdělávání žáků se SVP, co nejužší spolupráce mezi školou a ŠPZ velmi efektivní nástroj. U žáků s PAS je také podstatná úzká spolupráce mezi rodinou a školou, která má velký význam při vzdělávání. Spolupráce by měla být rovnoprávná, založená na důvěře a vzájemnému naslouchání. (Čadilová, 2015)

Spolupráce mezi školou, rodinou a ŠPZ je velmi důležitá, neboť poruchy autistického spektra mají dopady ve vzdělávání, školní práci i volnočasové aktivity. Proto vzájemné diskuse a výměny informací mezi těmito všemi účastníky přispívají ke komplexnější podpoře žáka a k propojení vzdělávání, domácího prostředí a poradenské podpory. Konzultace také podporují jednotný přístup a strategie, které se promítají do vzdělávání a výchovy. (Čadilová, 2024)

Gardner (2022) doporučuje také spolupráci a komunikaci mezi školním a zdravotnickým prostředím pro komplexnější podporu a nastavení včasné a potřebné péče o dítě s PAS, aby nedocházelo ke snižování jeho možných pokroků.

3. Adaptace žáka s PAS na školní prostředí

Tato kapitola se zabývá školním prostředím u žáků s PAS a jejich možnostmi adaptace a začlenění ve školní třídě. Kapitola obsahuje informace o možnosti práce s třídním kolektivem a vytváření pozitivní atmosféry a klimatu ve třídě. V neposlední řadě jsou zde zmíněny možné překážky v procesu adaptace a podněty pro zlepšení. Jednou z možných překážek ve třídním kolektivu je náročné chování žáka s PAS.

3. 1. Adaptace na prostředí školy

Adaptace je dle Řezáče (1998) schopnost jedince přizpůsobit se sociálnímu prostředí, která vyžaduje od jedince přijímání podnětů z prostředí a přizpůsobení se podmínkám školní třídy. Jsou to materiální podmínky spojené např. s pracovním místem ve třídě, fyzikální podmínky např. osvětlení, teplota, sociální podmínky, které souvisí s utvářením interakcí např. mezi žákem a spolužáky, mezi žákem a pedagogem.

Vstup do první třídy je významný okamžik pro všechny děti. Pro žáka s PAS může nastat stresující období a jeho obtíže se mohou v reakci na školní režim a požadavky více projevit, zejména v sociálních a komunikačních dovednostech. Tyto zvláště obtíže a související zátěž z nového prostředí a kolektivu mohou přispívat ke ztížení adaptace u žáka. (Hodovalová, 2021) Stres může být také spojen s nároky vyučujících a potřebou splnit jejich požadavky a podřídit se různým nečekaným situacím. (Čadilová, 2024) Právě proto žáci s PAS potřebují podpořit pocit bezpečí a jistoty, a tím, lze předejít problémovému chování a obavám ze změn.

Pokud žák přichází s diagnózou PAS již na začátku školní docházky, je potřeba aby pedagog měl všechny podklady a doporučení co nejdříve, aby vzájemné poznávání proběhlo co nejlépe a také nastavení vhodných podmínek ve třídě. Žák s PAS potřebuje mnohem více podpory, aby se cítil ve třídě bezpečně. K tomu, aby se pro žáka škola a třída stala bezpečným místem, je vhodné využít následující doporučení a navštívit školu před nástupem do 1. třídy a žák si tak mohl projít a prohlédnout prostory. Je důležité, aby si pedagogové předávali postřehy a poznatky, jak s žákem pracovat a v jakých oblastech potřebuje pomoc. (Wagnerova, 2023a; Žampachová, 2015)

Dalším náročným tranzitivním obdobím pro žáky s PAS je přechod na druhý stupeň. Tato fáze obsahuje několik zásadních změn: zvyšuje se počet vyučujících, kteří hodiny svých předmětů vedou odlišně. Přibývá hodin a předmětů a s tím jsou spojené změny vyučujících a tříd. Není vhodné vyžadovat úplně stejné přístupy u všech vyučujících, ale důležitá je vzájemná informovanost o dění ve třídě. Ale může se stát, že je potřeba u žáka s PAS dodržovat jednotná opatření a pravidla všemi vyučujícími ve třídě. Mnohdy může být přechod na druhý stupeň bez potíží, jelikož žák dospívá a tím se zvyšuje i schopnost adaptovat se na různé požadavky. Při přechodu je také vhodné ponechat příslušného asistenta pedagoga u žáka ještě v šestém ročníku, aby mu pomohl se lépe a rychleji zorientovat a přizpůsobit. (Wagnerová, 2023b) Je potřeba aby třídní učitel komunikoval s kolegy a rodiči, případně s dalšími odborníky a při vzniklých obtížích si předávali informace a adekvátně navrhovali jejich řešení. Tato řešení mohou být promítnutá a navrhována v IVP. (Kucharská, 2014)

Možností, jak se vyrovnávat s obtížemi a přizpůsobovat se nepříjemným situacím jsou dle Semráda (2023) tzv. adaptační strategie „*V souvislosti s autismem se o adaptačních strategiích hovoří jako o schopnosti vyrovnávání se s vrozenými deficity v sociálních a komunikačních schopnostech a s tím souvisejícími potížemi s porozuměním pocitům a myšlení druhých osob.*“ Mezi neefektivní strategie může patřit např. vyhýbání se sociálnímu kontaktu, stažení se do sebe nebo přesunutí se do fantazijního světa. Tyto strategie mají za cíl omezit výskyt nepříjemných a matoucích sociálních interakcí, se kterými mají lidé s PAS velmi častý problém. Bohužel tyto způsoby zamezují rozvoji sociálních kompetencí, a proto mohou mít negativní dopad na fungování jedince v běžném životě. Mezi efektivní strategie, jak zvládat problémy v adaptaci je učení se sociálním dovednostem a využití pomoci dalších osob, např. spolužáků či pedagogů, kteří jim pomáhají zvládat a předpovídat situace v různých prostředích.

3. 2. Začlenění a podpora žáka s PAS ve školní třídě

„*Školní třída je sociální skupina, která je založena na neustále se měnících podmínkách a střídání různých sociálních situací.*“ (Šrahůlková, 2018, s. 56) Z tohoto důvodu školní třída klade na žáka s PAS velké nároky a ty se mohou odrážet v jeho fungování ve třídě, ve vztahu ke spolužákům a také k pedagogům. Obtíže ve vztahu

k pedagogovi může ze strany žáka komplikovat minimální tolerance nespravedlnosti a následná afektivní reakce. Někteří žáci mají vysoké nároky na znalosti pedagoga, zejména v oblastech jejich zájmu. Vztah se spolužáky může být ovlivněn sníženými schopnostmi navazovat vztahy a nižší úrovní komunikace a adaptabilitou. Dále také s neporozuměním sociálním situacím spolu s nepředvídatelností žákova chování a jeho neobvyklých projevů. (Šrahůlková, 2018; Čadilová, 2024)

Zapojení a fungování žáků s PAS ve školním prostředí a v kolektivu je velmi náročné a souvisí se závažností poruchy a jejími případnými komorbiditami. *„Předpokladem úspěšného začlenění žáka s PAS do školního prostředí je jeho přijetí se všemi přednostmi i nedostatky.“* (Čadilová, 2024) Asistent pedagoga je při zapojování žáka s PAS do kolektivu podstatným faktorem a vytváří mu prostor pro navazování vztahů a kontaktu s vrstevníky přiměřeným způsobem. (Čadilová, 2015)

Je vhodné, aby práce s žákem s PAS byla pravidelná a cílená ze strany psychologa, terapeuta, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga a samotného třídního učitele. (Šrahůlková, 2018)

Základem úspěchu je pro žáky s PAS vytvářet pravidla, nastavovat hranice ve školním prostředí, podporovat je ve chvílích selhávání a neúspěchu, ale zároveň oceňovat to, co už zvládli a v čem jsou dobří. Pravidla jsou pro většinu žáků s PAS uklidňující, ale je zapotřebí, aby byla správně vysvětlená a žáci by neměli mít pocit, že nároky nemohou splnit. Například pravidla chování mohou být pro žáky náročnější, jelikož sedět v klidu je pro ně někdy nemožné. Proto je potřeba někdy pravidla uzpůsobit možnostem žáků s PAS a ostatním žákům ve třídě vysvětlit, proč žák s PAS má pravidla poupravená nebo jiná. (Toudal, 2023; Čadilová, 2024)

Začlenění může být velmi náročné a žáka se do kolektivu nepodaří začlenit anebo naopak se u některých žáků začlenění povede velmi dobře. (Čadilová, 2024)

Dubin (2009) mezi podněty, které pomáhají při začlenění žáka s PAS do kolektivu zmiňuje následující jevy. Dopomáhat žákovi při orientaci v sociálních situacích, dopředu ho informovat o změnách, odhadovat zdroje rozrušení a nacvičovat vhodné reakce. Nedbat na samotný výsledek, ale oceňovat snahu a proces. Pomáhat mu s pochopením a čtením neverbální komunikace a nacvičovat verbální komunikaci

3. 3. Práce s třídním kolektivem

Práce s třídním kolektivem je jednou z oblastí podpůrných opatření u žáků s PAS, která spočívá v každodenní práci s kolektivem třídy ze strany pedagoga. Pedagog by měl poskytovat informace o způsobech vzájemné spolupráce mezi vrstevníky a žákem a také by měl pomocí sdílení informací předcházet možnému výskytu patologických jevů ve třídě. (Žampachová, 2015)

Vosmik (2010) se přiklání k tomu, že by diagnóza měla být spolužákům vysvětlena. Jelikož si spolužáci sami všimají jiných rysů a projevů u žáka s PAS, ale nevědí, jakou mají příčinu. Je tedy důležité popsat, jak se žák s PAS může chovat ve třídě, jak komunikuje a jaké problémy se mohou objevit. Nesmíme opomenout zmínit silné stránky žáka např. pravdomluvnost, spolehlivost a cit pro detail. (Wagnerová, 2023a) Žáci s PAS se mohou projevovat specifickým nadáním, které může mít pozitivní vliv na třídní kolektiv a být tak jeho přínosem. Mají své oblíbené oblasti zájmu a mívají o určitých tématech spoustu informací a vědomostí.

Cílem uvedených opatření je, aby byla vytvořena atmosféra, která učí přijímat a respektovat vzájemné odlišnosti. Vrstevníci by se měli stávat tolerantnější a vnímavější k potřebám druhých osob a k neobvyklostem v chování žáka s PAS, které on sám nemůže ovlivnit. (Čadilová, 2015) Součástí je poskytnutí prostoru k vyjádření, řešení nepohod a náročností v prožívání ostatních spolužáků, které jsou spojené s fungováním žáka s PAS v kolektivu a následně nabídnuty možnosti, jak dané situace zvládat a překonávat. (Šrahůlková, 2018; Žampachová, 2015)

Dle Bittmannové (2017) je práce s kolektivem spolužáků žáka s PAS podstatná proto, abychom se vyhnuli nepochopení, pocitům ohrožení a je základním prvkem prevence proti šikaně a podporou začlenění těchto žáků. Toto může usnadnit cílená práce se spolužáky, která může mít různé formy, ale nejefektivnější je systematická a cílená intervence. To znamená, že se s třídou pracuje dlouhodobě a zaměřuje se na konkrétní problémy, které třída zažívá. Preventivní setkání by mělo proběhnout již na začátku školního roku, jelikož přispívá k úspěšnému průběhu začlenění žáka do kolektivu a spolužáci mají možnost seznámit se s určitými projevy žáka a vědí, co případně mohou očekávat.

Práci s třídními kolektivy na základních školách může realizovat školní speciální pedagog ve spolupráci se školním psychologem. Práce může být zaměřena na rozvoj sociálních dovedností a vztahů, efektivní způsoby komunikace, posilování sebevědomí žáků, podporování přijetí žáků se SVP do třídních skupin. (Kucharská, 2014)

Další možností je jednorázová intervence v podobě besedy v rámci třídnických hodin realizovaných různými organizacemi zabývající se touto problematikou. Tato intervence je především zaměřená na seznámení s diagnózou a jejími specifiky, vysvětlení projevů žáka a práce s kolektivem po nějaké náročné události, afektu. (Bittmann, 2023)

3. 3. 1. Náročné chování u žáků s PAS ve třídě

Mít ve třídě žáka s PAS je nesporně pro pedagogy a pro spolužáky výzva, jelikož se mohou vyskytovat náročné situace. Za náročné chování se u žáků s PAS dá považovat takové chování, které bývá nepřiměřené svou intenzitou a frekvencí. Mezi toto chování můžeme zařadit například agresi, autoagresi a rituální chování. Je podstatné si říci, že toto chování má ve většině případů funkci komunikační a je potřeba se zamyslet nad tím, co nám tímto chováním chce žák sdělit a co k takovému chování vedlo. (Jelínková, 2001)

Náročné chování nemusí být spojováno pouze s agresí, ale můžeme do něj zařadit také pasivní chování, malou iniciativu, negativismus, problémy se spánkem nebo s příjmem potravy. Tyto příčiny, způsoby, frekvence výskytu náročného chování a intenzita se mohou lišit a jsou velmi různorodé. Velmi záleží na míře poruchy, osobnostních předpokladech, výchovném a terapeutickém přístupu. Mnoho problémů vychází z narušených oblastí, tedy ze sociálních obtíží, z oblasti narušeného myšlení a vnímání a z komunikačních obtíží. Ale vniklé problémy mohou vycházet i z nevhodného prostředí a přístupu. (Čadilová, 2015)

Bittmannová (2017) se nejčastěji setkává s následujícími projevy náročného chování ve třídě. Fyzická agrese, která je směřovaná na spolužáky nebo pedagogy, může mít podobu krátkodobou/jednorázovou s afektem mimořádné intenzity nebo dlouhodobě opakující se incidenty méně výrazného charakteru. Verbální agrese a náročné chování v oblasti sociálních interakcí projevující se urážkami a šikanujícími projevy vůči spolužákům nebo pedagogům. Dalším projevem je dlouhotrvající narušování výuky.

Náročné chování může mít u žáků s PAS různou podobu a existuje i mnoho spouštěčů takového chování. Jedním z nich může být emoční dysregulace, především ve škole se náročné chování může vyskytovat z důvodu hluku, velkého množství lidí a změn v prostředí anebo také ve struktuře hodin. (Bazalová, 2023) Mezi další spouštěče může patřit strach, frustrace, pocity ztráty pohody nebo kontroly nad situací, bolest, smyslové přetížení, touha být sám a také zabránění v činnosti, kterou chce žák udělat. (Yau, 2016) Dále na žáka může působit velké množství podnětů a zvýšená unavitelnost. Ve škole se žáci s PAS více setkávají s tlakem na jejich výkon a možným selháním. Obtíže mohou nastat nejen na straně samotného žáka s PAS, ale méně častou příčinou může být také zpochybnění diagnózy ze strany pedagogických pracovníků a přehlížení doporučení, jak s žákem pracovat. (Bittmann, 2023)

Jak bylo již výše zmíněno, náročné chování může být jedním ze způsobů komunikace. Proto je důležité mít informace o žákovi s PAS a respektovat jeho projevy a obtíže, které mohou vyvolat nežádoucí náročné chování. Důležitým prvkem prevence vzniku tohoto chování je předvídat situace, při kterých žák může přijít do styku s podněty, které náročné chování vyvolávají. Pro případ výskytu náročného chování by škola měla mít vytvořený Krizový plán/scénář, který je vypracován individuálně pro žáka, u kterého se náročné situace mohou objevit. Dle Michalíka (2015) krizový scénář reaguje na opakované problémové chování a jsou známy strategie, které toto chování mohou eliminovat. Tento krizový scénář popisuje, jak řešit a postupovat v krizové situaci. Obsahuje jasné postupy pro každého pracovníka školy, jeho kompetence a odpovědnost. Scénář také obsahuje informace o tom, jakým způsobem bude zajištěna bezpečnost ostatních žáků. (MŠMT, 2017)

Základem řešení náročného chování by měl být odchod žáka z prostředí, ve kterém brzy nastane náročné chování, tím by se minimalizovalo ohrožení dalších lidí v prostředí. Díky tomuto opatření se rovněž nesníží sociální pozice žáka s PAS v kolektivu třídy. Mělo by být určeno, kam žák půjde a jak na určeném místě může dát průchod svým emocím. O konkrétním krizovém plánu by mělo vědět vedení školy, pedagogičtí pracovníci a rodiče. Po skončení afektu by se žák neměl ihned vracet do třídy, ale jeho pozornost by měla být upoutána jiným směrem, aby se chování znovu neobjevilo. (Bittmannová, 2017)

Dle Čadilové (2015) je potřeba postupovat klidně a při vzniku problémového chování s celým kolektivem otevřeně diskutovat. S žákem s PAS jeho nepřiměřené chování individuálně probrat, nastavit si nějaké scénáře pro výskyt podobného chování a následně seznámit celý kolektiv s jeho vyřešením a návrhy do budoucna.

4. Praktická část

Praktická část obsahuje metody kvalitativní výzkumné strategie – polostrukturovaný rozhovor a pozorování. Získaná data budou analyzována pomocí otevřeného kódování a následně interpretována pomocí techniky výkladu karet. Součástí kapitoly je popis výzkumného vzorku a místa šetření.

4. 1. Cíle výzkumného šetření praktické části

Hlavním výzkumným cílem diplomové práce je zjistit a popsat, jak probíhá podpora adaptace žáků s poruchou autistického spektra ve školní třídě. Cílem je zjistit, jaká specifika vnímají v kontextu adaptace a vzdělávání žáků s PAS, co jim pomáhá v adaptaci a vzdělávání žáků s PAS a co pedagogové vnímají jako obtížné a rizika při práci s žáky s PAS. Adaptace u žáků s PAS je zkoumána zpětně, jelikož nebyl získán dostatečný počet žáků s PAS na počátku školní docházky.

Hlavní cíl je naplňován prostřednictvím dílčích cílů:

DC 1: Zjistit, jaká specifika v kontextu adaptace a vzdělávání vnímají a zohledňují pedagogičtí pracovníci u žáků s PAS.

DC 2: Zjistit a popsat, jak pedagogičtí pracovníci podporují adaptaci žáků s PAS na školní prostředí a začlenění ve školní třídě.

DC 3: Zjistit, jaké obtíže a rizika se mohou objevovat při adaptaci a vzdělávání žáků s PAS.

Na základě dílčích cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jaká specifika vnímají a zohledňují pedagogové při adaptaci a vzdělávání žáků s PAS?

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jak pedagogičtí pracovníci podporují adaptaci žáků s PAS na školní prostředí a začlenění ve školní třídě?

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jaké obtíže a rizika se mohou objevovat při adaptaci a vzdělávání žáků s PAS?

4. 2. Metodologie výzkumného šetření

K naplnění stanovených cílů výzkumného šetření diplomové práce byly použity metody kvalitativní výzkumné strategie. Hlavní výzkumnou metodou byly rozhovory s pedagogickými pracovníky na základních školách a také ve školských poradenských zařízeních, doplňující výzkumnou metodou bylo pozorování třídy se začleněným žákem.

Gavora (2010) uvádí, že kvalitativní výzkumná strategie je intenzivní, často i dlouhodobá, ze které si výzkumník dělá podrobný zápis. Cílem metod v kvalitativním výzkumu je porozumět lidem a událostem týkajícími se jejich života, jít do hloubky a přinést, co nejvíce informací o zkoumaném jevu. Mezi nejpoužívanější metody lze zařadit pozorování, rozhovor a analýzu produktů člověka, dále také ohniskové skupiny a skupinový rozhovor, videozáznam a triangulaci. (Švaříček, 2014)

Pro tuto diplomovou práci byly hlavní výzkumnou metodou sběru dat zvoleny **polostrukurované rozhovory** s pedagogy. Hlubkový rozhovor je definovaný dle Švaříčka (2014, s. 159) „*jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“. Pomocí tohoto rozhovoru je možné zkoumat členy určitého prostředí, jehož cílem je pochopit jejich jednání a porozumět jejich pohledu. Při polostrukurovaném rozhovoru výzkumník vychází z předem připravených základních otázek k danému tématu.

Švaříček (2014) doporučuje spojit rozhovor s pozorováním, čímž výzkumník získá ucelenější a komplexnější obrázek o daném jevu a situaci. V souladu s doporučením byla zvolena doplňující výzkumná metoda nestrukurované **pozorování**. To slouží k poznání a pochopení lidí v daném prostředí. V tomto případě byla zvolena pasivní participace, při které je výzkumník součástí prostředí a pozoruje jevy a lidi, ale činností se neúčastní a ani neprobíhá vzájemná komunikace. Při nestrukurovaném pozorování se výzkumník může držet oblastí nebo formulovaných otázek, ale je otevřený k neočekávaným událostem a situacím, které se v průběhu pozorování mohou objevit. (Gavora, 2010; Švaříček, 2014)

4. 3. Charakteristika výzkumného souboru a místa šetření

Výzkumné šetření probíhalo na čtyřech základních školách a ve dvou školských poradenských zařízeních, konkrétně ve speciálně pedagogických centrech.

Výzkumný soubor tvoří celkem 14 pedagogických pracovníků. Z tohoto vzorku 12 pedagogických pracovníků pracuje s žáky s diagnostikovanou poruchou autistického spektra na základních školách běžného proudu. Tito žáci s PAS jsou začleněni v 1., 3., 6. a 7. ročníku. Výzkumný soubor na základních školách tvoří třídní učitelé, asistenti pedagoga a školní speciální pedagogové. Součástí výzkumného souboru jsou 2 speciální pedagogové ze školského poradenského zařízení, ze dvou speciálně pedagogických center zaměřujících se na klienty s PAS.

Žák 1 navštěvuje 7. ročník základní školy v krajském městě. Tato škola má velký počet žáků a tříd, které jsou prostorné, vybavené a zpravidla každý ročník má dvě až tři třídy. Součástí školy je i školské poradenské pracoviště, kde působí školní speciální pedagog spolu s psychologem. **Žák 2** navštěvuje 6. ročník základní školy v okresním městě. Škola je spádová a každý ročník má dvě třídy. Školní poradenství zajišťuje školní speciální pedagog. **Žák 3** navštěvuje 3. ročník základní školy v krajském městě. Škola má velký počet žáků a tříd. Školní poradenské pracoviště tvoří psycholog, výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog a sociální pedagog. **Žák 4** navštěvuje 1. ročník malotřídní základní školy, která má 5 ročníků. Od nového roku zde na základní škole působí školní speciální pedagog.

Speciálně pedagogické centrum 1 poskytuje poradenství a péči dětem, žákům a studentům s mentálním postižením, poruchou autistického spektra a souběžným postižením více vadami. Své služby také poskytuje rodičům, školám a dalším institucím. SPC je součástí mateřské školy, základní školy, základní školy speciální a praktické. Speciálně pedagogické centrum 2 je součástí mateřské školy a poskytuje své služby dětem, žákům a studentům se zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a s poruchami autistického spektra. (Informace byly čerpány z webových stránek konkrétních základních škol a SPC.)

V rámci dodržení etiky výzkumu byli respondenti předem seznámeni s cíli výzkumného šetření, jeho průběhem a následným zpracováním získaných dat. Pro účastníky výzkumu byl vyhotoven Informovaný souhlas ve dvou verzích – pro ředitele

základních škol (viz Příloha č. 1) a pro pedagogické pracovníky (viz Příloha č. 1). Před samotným počátkem výzkumného šetření byl nejprve podepsán Informovaný souhlas ředitelem školy a následně pak proběhlo podepsání Informovaného souhlasu pedagogickými pracovníky a realizace výzkumného šetření. Svým podpisem respondenti souhlasili s realizací, zpracováním poskytovaných dat, s jejich anonymizací a použitím výhradně pro účely diplomové práce.

4. 4. Průběh realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zahájeno kontaktováním ředitelů a ředitelek jednotlivých základních škol v září roku 2023. Součástí kontaktování vedení škol byla prosba o spolupráci v rámci dané školy s pedagogickými pracovníky a možnost návštěvy základní školy. Kritérium pro výběr škol bylo, aby na dané škole byl vzděláván žák s PAS. Při pozitivní zpětné vazbě ze strany vedení školy a domluvení se na spolupráci při realizaci výzkumného šetření, bylo následně uskutečněno předání kontaktu a samotné kontaktování jednotlivých pedagogických pracovníků s individuální domluvou termínů návštěv škol s možností pozorování a realizací rozhovorů. Adaptace u žáků s PAS byla zkoumána zpětně, jelikož nebyl získán dostatečný počet žáků s PAS na počátku školní docházky.

V průběhu přípravy na samotné výzkumné šetření probíhalo studium příslušné literatury a zároveň tvorba otázek k polostrukturovaným rozhovorům (viz Příloha č. 3) pro jednotlivé pedagogy – třídní učitel, asistent pedagoga a školní speciální pedagog. Zároveň byl vytvořený Informovaný souhlas ve dvou verzích, jedna pro ředitele škol a druhá verze pro samotné pedagogické pracovníky (viz Příloha č. 1). Pro pozorování ve třídě byl vytvořený Záznamový arch pro pozorování (viz Příloha č. 2), který v úvodní části obsahuje: datum pozorování, ročník, počet přítomných žáků, čas a vyučovací hodinu, stupeň PO u žáka s PAS. Druhou část záznamového archu tvořily následující oblasti: komunikace a interakcí mezi pedagogickými pracovníky navzájem, k celé třídě a k samotnému žákovi s PAS, dále dění ve třídě a také o přestávce, komunikace a spolupráce spolužáků, v neposlední řadě bylo pozorování zaměřeno na podpůrná opatření u žáka s PAS během výuky, především na organizaci výuky, pomůcky a metody či postupy. Do tohoto archu byly v průběhu výuky chronologicky zaznamenávány informace o průběhu vyučování a přestávek.

Návštěvy škol a realizace výzkumného šetření probíhala od začátku února 2024 do první poloviny března 2024. Návštěva školy nejprve započala schůzkou s vedením, tedy s řediteli jednotlivých škol a podepsáním Informovaných souhlasů. Nadále došlo k seznámení s jednotlivými pedagogickými pracovníky, kteří se na výzkumném šetření podíleli. V úvodu byly vždy podepsány Informované souhlasy a následně probíhalo pozorování ve třídě, poté dle možností jednotlivých pedagogů také rozhovory. Pozorování probíhalo dvě až tři vyučovací hodiny spolu s přestávkami.

Kontaktování školských poradenských zařízení, tedy speciálně pedagogických center probíhalo během února 2024 i s následným odkázáním na konkrétní pedagogické pracovníky zaměřující se na klienty s poruchami autistického spektra. Následně probíhalo kontaktování jednotlivých speciálních pedagogů s oslovením a navázáním spolupráce. Po domluvení termínu rozhovoru probíhala příprava a tvorba otázek k polostrukturovaným rozhovorům, které byly realizovány v polovině února a v první polovině března. Před samotným zahájením rozhovorů byl podepsán Informovaný souhlas.

Polostrukturované rozhovory byly realizovány osobně, nahrány na záznamník a poté převedeny do textové podoby. Přepisy jsou dle Švaříčka (2014) nezbytné pro analýzu a interpretaci dat, jelikož se k nim výzkumník může dle potřeby vracet, pročítat a kódovat. Po získání všech potřebných dat následovala jejich analýza pomocí otevřeného kódování. Tento typ je dle Gavory (2010) součástí techniky zakotvené teorie a představuje identifikaci základních kategorií a kódů se společnými vlastnostmi. Text byl rozdělen na jednotky, kterým byly přidělené kódy, ty byly následně zapsány do seznamu kódů. V návaznosti na seznam kódů probíhala jejich kategorizace.

Interpretace získaných dat probíhala technikou výkladu karet, která bývá nadstavbou otevřeného kódování. Výzkumník sestavuje text na základě vytvořených kódů a kategorií, dochází k převyprávění obsahu. (Švaříček, 2014)

Tab. č. 1 Časový harmonogram realizace výzkumného šetření

září – listopad 2023	kontaktování ředitelů a ředitelek základních škol
říjen – prosinec 2023	studium literatury, následné kontaktování příslušných pedagogických pracovníků
prosinec 2023 – leden 2024	tvorba otázek k polostrukturovaným rozhovorům pro pedagogy na ZŠ, tvorba záznamového archu pro pozorování, tvorba informovaných souhlasů
únor – první polovina března 2024	kontaktování pedagogických pracovníků v ŠPZ a následná tvorba otázek, návštěvy škol a realizace výzkumného šetření na ZŠ a v ŠPZ, sběr dat a přepis rozhovorů
druhá polovina března – první polovina dubna 2024	zpracovávání, analýza a interpretace získaných dat z rozhovorů a pozorování

5. Výsledky

Tato kapitola se zabývá analýzou výzkumného šetření a je rozdělena na podkapitulu 5. 1., která je zaměřená na rozhovory s pedagogickými pracovníky na ZŠ. A na podkapitulu 5. 2., která je zaměřená na rozhovory se speciálními pedagogy z SPC. Kódy vznikaly pomocí techniky otevřeného kódování, ze kterých byly následně vytvořeny kategorie. Data byla následně interpretována technikou výkladu karet a doplněna získanými daty z pozorování.

5. 1. Rozhovory s pedagogickými pracovníky na ZŠ

Rozhovory s třídními učiteli (TU1 – TU4), s asistenty pedagoga (AP1 – AP5), se školními speciálními pedagogy (ŠSP1 – ŠSP3) na základních školách jsou rozděleny do 8 kategorií: zahájení školní docházky, přestup na 2. stupeň, obtíže u žáka, přístupy, náročné chování a překážky, spolupráce a komunikace pedagogů, spolupráce a komunikace s rodiči, práce s třídním kolektivem. Pro lepší orientaci a větší přehlednost je vytvořena tabulka č. 2 s přehledem kategorií a příslušných kódů. Součástí interpretace výsledků výzkumného šetření jsou získaná data z pozorování.

Tab. č. 2 Kategorie vzniklé z rozhovorů s pedagogickými pracovníky na ZŠ

KATEGORIE	KÓDY
č. 1 zahájení školní docházky	emoce, přípravný týden, rodiče, pedagogové, návštěva školy
č. 2 přestup na 2. stupeň	neklid, vázanost, náročnost, seznámení
č. 3 obtíže u žáka	komunikace, logické myšlení, snížení schopnost generalizace, citlivost na hluk, časová orientace
č. 4 přístupy	PO, strukturované učení, nácvik sociálních dovedností, Maxík, předcházení náročnému chování

č. 5 náročné situace a překážky	problémové chování, žádný problém, medikace, testování, přítomnost TU ve třídě, podceňování žáků, tlak na výkon, neúspěch
č. 6 spolupráce a komunikace pedagogů	konzultace, důležitost, informace
č. 7 spolupráce a komunikace s rodiči	schůzka, sešit, podpora, kontakt, očekávání
č. 8 práce s třídním kolektivem	vysvětlování, podpora, propojení zájmů, třídní pravidla

Kategorie č. 1 - Zahájení školní docházky

Se zahájením školní docházky prožívali žáci několik negativních emocí spojených s novým neznámým prostředím např. u Ž4 se na počátku objevoval pláč a strach. TU4: *„Řekla bych, že už tam ostych není skoro vůbec, že velice pěkně je začleněný a zadaptovaný.“* U Ž3 se objevoval hněv. TU3 *„Největším problémem bylo, že ona nechtěla do té školy chodit vůbec (...), takový to vztekání a prosazování toho svého trucu.“*

Před samotným zahájením školní docházky v přípravném týdnu proběhly schůzky mezi rodiči a pedagogy, na kterých došlo k vzájemnému předávání podstatných informací a nastavení pravidel. ŠSP3: *„Na začátku vlastně byla schůzka mezi třídní učitelkou, asistentem pedagoga a rodiči a snažili se nastavit ty pravidla.“* Pro třídní učitele a asistenty je na začátku podstatné nastavit si určitá pravidla, postupy práce, které se budou uplatňovat v obou prostředích a také očekávání ze strany rodičů a pedagogů, aby nedocházelo k nedorozumění. U Ž4 v přípravném týdnu proběhla návštěva školy s rodiči a došlo k seznámení s prostory a pedagogy, i přesto nevědomost toho, co Ž4 ve škole čeká způsobila výše zmíněné negativní emoce.

Kategorie č. 2 – Přestup na 2. stupeň

Přestup na 2. stupeň byl pro Ž1 náročnější z důvodu toho, že si musel zvyknout na mnoho nových učitelů. TU1: *„On si strašně špatně zvyká (...), takže si myslím, že to pnutí, který na něm čas od času vidíte, tak to muselo být pro něj náročný (...) myslím si, že i rodiče na něm viděli nějaký ten jeho neklid.“* TU2: *„Myslím, že nevnímala úplně nějakou*

změnu (..), ona vnímala to, že u ní zůstávala asistentka a na ní prostě byla vázaná.“ Pro žáky s PAS dle třídních učitelů je ve třídě stěžejní právě asistent pedagoga, který je pro ně vztyčným bodem a jsou na něj vázáni. Pro lepší seznámení a navázání vztahu asistenta pedagoga a Ž1 probíhala práce a seznámení již v 5. ročníku. AP1: „*Já jsem ho prostě celých těch 5 let sledovala a dá se říct, že od 3. třídy jsem věděla, že ho budu mít (...). Takže jsem do té třídy chodila a v 5. třídě jsem tam chodila opravdu hodně času, aby on se seznámil se mnou a já s ním.*“

Kategorie č. 3 – Obtíže u žáka

Z výpovědi TU a AP bylo patrné, že žáci s PAS mají nejvíce obtíže v komunikaci. TU1, AP1: „*Řeč používá pouze okrajově (..) když už mluví, tak je to neskutečně potichu. Bude vám odpovídat jenom jo, ne.*“ Práce s žáky je dle pedagogů náročnější právě v té vzájemné komunikaci. AP2 měla již zkušenost s Ž2 z mateřské školy, kde Ž2 měl výrazné problémy v komunikaci, neuměl vyjádřit své potřeby, slova používal jen málo a při komunikaci se využívaly piktogramy. U Ž3 při nástupu do školy bylo doporučeno využívat VOKS, ale dle slov AP3 již není potřeba využívat tento systém „*Je to vlastně všechno na bázi domluvy(..), přijde a je schopná říct, co se jí děje.*“ V případě potřeby má Ž3 k dispozici kartičky pro vyjádření potřeb (viz Příloha č. 5).

Pozorování: Komunikace ze strany Ž1 byla v průběhu hodin zaznamenána hlavně v jeho přikyvování a očním kontaktu s AP1. Všichni ostatní žáci komunikovali verbálně s AP i s TU.

U Ž1, Ž2 si pedagogové na 2. stupni všímají obtíží spojených s logickým myšlením. Žáci potřebují vše stavět na zkušenosti, dle slov TU se žáci dokážou naučit nazpaměť probírané učivo, ale využít naučené věci v praxi je pro ně náročné. TU2: „*Já se obávám toho, až nastane těžší učivo (..), kde bude potřeba porozumění a schopnost dělat si nějaký souvislosti.*“ TU1 se domnívá, že Ž1 dosáhl svého maxima a dle AP2 je možné, že se u Ž2 bude přecházet na učebnice pro speciální školy. Dle slov AP2 to bude pro něj výzva, jelikož se s těmito učebnicemi ještě nesetkal a nepracoval.

Mezi další obtíže, které komplikují adaptaci žáků s PAS je citlivost na hluk. Tato citlivost se objevovala u Ž2, Ž4. Nejnáročnější pro ně byly hodiny tělesné výchovy a přestávky, kdy u Ž2 byl ve třídě velký hluk, při kterém Ž2 trpěl bolestmi hlavy a uší.

Kategorie č. 4 - Přístupy

Mezi přístupy uplatňující se nejvíce ve všech vybraných školách jsou podpůrná opatření. Žáci mají 3. nebo 4. stupeň PO a kromě Ž4, mají všichni ostatní žáci vypracovaný IVP. IVP se zaměřuje na rozvoj řeči, upevňování a porozumění učiva v hlavních předmětech, zachování stálosti prostředí a pracovního místa blíže k AP, tolerování pomalejšího pracovního tempa, vysvětlování a uvádění do dějů ve třídě. Ž4 je osvobozen z druhého cizího jazyka, který je nahrazen procvičováním českého jazyka, matematiky a nácvikem sociálních dovedností.

Nácvik sociálních dovedností je u Ž1 zaměřen nejvíce na rozvoj samostatnosti a finanční gramotnosti. AP1: *„Ukážu mu 50kč a jdeme do krámu a musí mi ukázat na věci, které by si za těch 50 kč koupil. Ted' jsme vymyslely s maminkou, že mu pošle balíček na Zásilkovnu a on si ho pomocí kódu bude muset vyzvednout.“*

Další velmi využívaný přístup je strukturované učení, který se uplatňuje v různých podobách. U žáků, kteří mají potíže v orientaci je využívána vizualizace a struktura rozvrhu, hodiny a na druhém stupni zejména struktura přesunů do různých tříd. Individuální přístup a motivace je aplikovaná u všech žáků. AP3, AP4 se snaží motivovat žáky jejich oblíbenými činnostmi a jejich zájmy zapojit do předmětů.

Pozorování: Struktura a vizualizace rozvrhu byla u Ž1 a Ž3. Ž1 měl strukturu rozvrhu po celou dobu vyučování na lavici. U Ž3 se struktura aktuálních činností a dějů v hodině vybírala z kartiček (viz Příloha č. 5).

ŠSP1 individuálně pracoval s Ž1 již v předškolním věku pomocí stimulačního programu Maxík. ŠSP1: *„Před tou 1. třídou to bylo zaměřené hlavně na celkový rozvoj a na to, aby si tady zvykl na školu.“*

Při předcházení náročných situací se u Ž3 osvědčil ráznější přístup ze strany TU3, nastavení hranic a pravidel. Bylo potřeba nastavit ještě speciální obrázková pravidla, jelikož spouštěčem problémového chování byl nátlak a neustálé upozorňování. AP3: *„Pracovaly jsme s obrázky a měla je položené na lavici a nemusela jsem jí pořád upozorňovat.“* Pedagogům se také osvědčilo dát prostor a nebýt Ž3 neustále na blízku, ale sledovat z povzdálí. *„...prostě chodím po třídě a ona nemá pocit, že jí pořád někdo hlídá a monitoruje.“*

Pozorování: Ve všech navštívených třídách chodil AP po třídě, dle potřeby pomáhal ostatním žákům, ale byl pořád nablízku žákovi s PAS nebo ho z povzdálí sledoval a v případě potřeby ihned reagoval a šel mu pomoci.

Kategorie č. 5 – Náročné situace a překážky

Náročné situace se dle slov pedagogů vůbec nevyskytují a nikdy nebyl s konkrétními žáky žádný problém. Problémové chování se objevuje u Ž3, kdy na začátku školní roku došlo k fyzickému napadání, agresi, vulgarismům a sklonům k sebepoškozování. Ze strany Ž3 docházelo ke zkoušení a testování pedagogů ve třídě, co si Ž3 může dovolit a prosadit ve třídě. Momentálně Ž3 při hodinách dle TU3 a AP3 nechce spolupracovat, docházení do školy a strávený čas ve třídě bere jako trest. Náročné chování se projevuje také v únavě Ž3, které je do jisté míry pedagogové bráno jako vedlejší účinek medikace. AP3: *„Položí si hlavu na lavici a je schopná jakoby fakt usnout. Takže u ní je ta nálada a vůle plnit úkoly ovlivněná i únavou a tou medikací, s čímž se těžko bojuje.“*

Pozorování: Ž3 během návštěvy třídy polehávala na lavici, na pokyny TU nereagovala nebo až po několika minutách. První hodinu se vůbec nechtěla zapojovat do činností, ze strany AP3 byla snaha o zapojení, ale Ž3 nereagovala a nechtěla spolupracovat. Druhou hodinu dle konzultace TU3 a AP3, odcházel AP3 s Ž3 individuálně pracovat mimo třídu. Ve třídě Ž3 nechtěla spolupracovat a nereagovala, ale při individuálním přístupu a klidu v místnosti se zapojovala a několik cvičení zaměřených na opakování učiva zvládla.

Překážky se objevují nejvíce u pedagogů na 2. stupni. Jelikož dle slov TU1, TU2 učí svou třídu jen několik málo hodin v týdnu a jejich přítomnost ve třídě je malá. V tomto případě je dle TU podstatný právě asistent pedagoga, který je s třídou v každodenním kontaktu. TU1: *„Takhle, já tam učím půlku třídy na tu angličtinu, takže já ani nemám celou tu třídu před sebou.“* TU1 a TU2 se snaží chodit do tříd i o přestávkách a podstatné jsou pro ně třídnické hodiny, ve kterých se schází s celou třídou.

Vnímanou překážkou je také podceňování žáků ze strany rodičů a tlak na výkon. AP2: *„Na třídních schůzkách jsme řešily, že na 2. stupni už je potřeba větší samostatnost. Maminka mi na to řekla, že Ž2 nikdy nebude samostatná“.* Tlak na výkon a samé jedničky

se objevují ze strany rodičů zejména u Ž2, Ž3. Tento tlak způsobuje u Ž2 obavy z neúspěchu a chyby. Negativní emoce spojené s neúspěchem se objevují také u Ž1. AP1: „*Myslí si, že musí mít samé jedničky, ale nemá žádné záchvaty, když dostane čtyřku nebo pětku, ale je vidět, že je smutný.*“

Kategorie č. 6 – Spolupráce a komunikace pedagogických pracovníků

Vzájemná spolupráce a komunikace pedagogických pracovníků probíhá formou vzájemných konzultací mezi TU a AP, případně ŠSP. TU1: „*My máme tu asistentku úplně skvělou. A když je to nutný, tak ani já nevolám do SPC, volá tam asistentka. (..) Když to jsou věci, které ona zhodnotí, že dokážou vyřešit sami, tak to řešit nemusím, protože takhle nám to funguje.*“ Pokud nastává nějaký problém, tak pedagogové ihned reagují a společně se ho snaží vyřešit. Aby byl docílen co nejhladší přechod s co nejméně změnami pro žáky, tak TU a AP navazují na své kolegy a je pro ně velmi důležité předat si informace o třídě a o způsobech práce s žákem s PAS.

Pozorování: Komunikace mezi AP a TU ve všech navštívených třída fungovala v průběhu celé hodiny i přestávek. U Ž1 při ústním zadávání testu učitel komunikoval s AP1, ptal se na potřebu zopakování otázek, zjednodušoval otázky pro Ž1, po dokončení testu nabídl AP1 strukturu otázek a čas navíc pro Ž1.

Spolupráce probíhá i s příslušným SPC, které jezdí na kontrolní návštěvy do škol a pedagogové mají možnost konzultovat zvolené postupy a metody práce s žákem. Pokud rodina a žák dochází do organizace poskytující služby klientům s autismem a jejich rodinám, tak navázání spolupráce je velmi přínosné jako je tomu v případě Ž3. TU3: „*Tam jsme teď navázali dobrou spolupráci. Naposledy jsme se domluvili, že nám můžou připravovat pomůcky, se kterými pracují v té organizaci, abychom je tady měli.*“

Kategorie č. 7 – Spolupráce a komunikace s rodiči

Spolupráce a komunikace s rodiči je dle slov většiny pedagogů na výborné úrovni, před nástupem žáků do školy proběhla schůzka s rodiči, kde došlo k ujasnění očekávání a předání informací. Komunikace probíhá na denní bázi při předávání žáka anebo v případě potřeby přes telefon, email. Asistenti pedagoga mají s rodiči žáků s PAS ke komunikaci zavedený sešit, který slouží k předávání průběžných informací z výuky

a sdělování vzájemných potřeb ze strany pedagogů a rodičů. TU4: „*Spolupráce s rodiči je výborná. Asistentky mají zavedený sešit a tam vlastně rodičům dle potřeby vše zapisují. A funguje to skvěle si myslím.*“ TU2: „*...je tam domácí příprava, zájem rodiny...a když je tam ta spolupráce, tak to fakt funguje.*“

Problém nastává u TU3, který nenachází podporu od matky již od zahájení školní docházky, kdy byla nastavená určitá pravidla a režim pro Ž3. „*Já bych viděla tu potřebu v tom, aby dodržovala to, na čem se domluvíme...to je to, co mě odvádí od práce a unavuje.*“ Třídní učitelé se shodují, že bylo potřeba dopředu ujasnit očekávání ze strany TU a rodičů, aby se předešlo případným nedorozuměním a sporům. AP4 zdůrazňuje že, je podstatné předávat si také aktuální informace např. o únavě žáka, špatném spánku. Pomocí těchto informací může pedagog uzpůsobit výuku dle aktuálního rozpoložení žáka.

Kategorie č. 8 – Práce s třídním kolektivem

Práce s třídním kolektivem je dle všech pedagogů podstatná a začíná nastavením určitých pravidel ve třídě. Třídy jsou vedeny k vzájemné pomoci např. TU4: „*V podstatě jsem navedla děti, že tady máme mezi sebou děti, které potřebují více pomoci. Máme zavedené od začátku, kdo byl rychle hotový, běžel pomoci tomu, kdo se hlásí.*“ Při nástupu nových žáků do spádové školy byla potřeba situaci a chování žáka s PAS vysvětlit, aby se předešlo případným nedorozuměním. Všichni TU a AP uvádějí, že žáci jsou ve třídě začlenění a kolektivy fungují velmi dobře. TU1: „*... úžasně se sžil s tou třídou ... děti ho neuvěřitelným způsobem berou.*“ AP3: „*Nepohlíží se na ní špatně, berou jí úplně normálně.*“ Při vzniku afektu u Ž3 bylo ve třídě vysvětleno dle AP3: „*..., že je to nekontrolovatelné a že v tu chvíli už to byla nějaká překročená hranice pro ni, a proto tak reagovala.*“ Třídní učitelé a asistenti pedagoga se snaží propojit ve třídě zájmy žáka s PAS se zájmy a oblíbenými činnostmi ostatních žáků, aby mohlo docházet k vzájemným pozitivním sociálním interakcím.

5. 2. Rozhovory se speciálními pedagogy z SPC

Rozhovory s pedagogickými pracovníky z SPC (SP1 – SP2) jsou rozděleny do 4 kategorií: podpora před vstupem a při přestupu na ZŠ, podpora v průběhu školní docházky, pozitivní podpůrné aspekty adaptace, překážky v adaptaci. Pro lepší orientaci a větší přehlednost je vytvořena tabulka č. 3 s přehledem kategorií a příslušných kódů.

Tab. č. 3 Kategorie vzniklé z rozhovorů se speciálními pedagogy z SPC

KATEGORIE	KÓDY
č. 1 podpora před vstupem a při přestupu na ZŠ	škola, pedagogičtí pracovníci, rodiče, přípravný týden, informace, strukturované učení, seznámení
č. 2 podpora v průběhu školní docházky	metodické vedení, asistent pedagoga, konzultace, návštěvy školy, práce se třídou
č. 3 pozitivní podpůrné aspekty adaptace	postoje pedagoga, spolupráce, komunikace
č. 4 překážky v adaptaci	přidružené obtíže, nedostatečná práce s třídním kolektivem, problémové chování

Kategorie č. 1 – Podpora před vstupem a při přestupu na ZŠ

Intenzivní podpora před vstupem žáka s PAS do ZŠ je poskytována škole, pedagogickým pracovníkům a rodičům žáka s PAS. Na samotném začátku se uskutečňuje schůzka mezi SPC a rodiči žáka, při které dochází k podpoře výběru školy a sdělení rizik a benefitů inkluze pro daného žáka. Dále SPC posílá do škol desatero s informacemi, co dělat v případě, že do školy bude nastupovat žák s PAS. SP2: „*V tom desateru jsou třeba obsažené informace ohledně prostředí školy, doporučení ŠPZ, koordinátoři PAS, základní informace o respektu, motivaci, toleranci a komunikaci.*“

V přípravném týdnu probíhá schůzka mezi všemi zúčastněnými v péči o žáka se sdělením jeho potřeb při edukaci. Ze strany SPC může dojít k doporučení využívat

strukturované učení a k jeho následnému proškolení a metodickému vedení pro pedagogy, součástí je pomoc s výběrem vhodné motivace pro žáka. Nadále rodiče i s žákem s PAS v přípravném týdnu navštěvují školu, aby došlo k vzájemnému seznámení s budoucími pedagogy, prostory školy a školní třídy.

Při přestupu na 2. stupeň, pokud se jedná o školu, na kterou žák nastupuje nově jsou realizovány obdobné kroky jako u žáka, který nastupuje do 1. třídy. Pokud se jedná o druhý stupeň základní školy, na které už žák absolvoval první stupeň, dochází zde také ke schůzce mezi SPC a pedagogy. Pedagogové mají možnost mapovat a vnímat pohyb žáka na 1. stupni a dojít se podívat do hodin. Velmi efektivní je, pokud asistent pedagoga může s žákem pokračovat i v 6. ročníku a provést ho novým prostředím a změnami, které se na druhém stupni objevují např. změny pedagogů v různých předmětech. SP1: *„Což já třeba vnímám jako velký benefit pro to dítě. Protože ono vlastně přijde do cizího prostředí k cizímu pedagogovi, do cizího kolektivu a ten asistent, kterého zná, je pro něj vlastně tím spojovacím článkem, který mu jakoby usnadní to zapojení vlastně v tom novém kolektivu. Ten asistent zná takové ty jemné niance těch potřeb toho dítěte a dá se skutečně v té situaci předejít řadě těch adaptačních obtíží, když právě je tam ten člověk, který to dítě dobře zná.“*

Kategorie č. 2 – Podpora v průběhu školní docházky

Podpora v průběhu školní docházky je věnována zejména pedagogickým pracovníkům v metodickém vedení, možností konzultací a návštěv ve školách. SP1: *„My máme udělaný takový balíček (..), vlastně tu strukturu, vizualizaci, motivaci (..), kterým poskytneme jakoby první pomoc, kdo chce může si to půjčit a kouknout do toho. Aby prostě měli hned kam sáhnout, aby ještě nehledali a neztráceli čas.“* Při konzultacích a návštěvách škol je prostor pro řešení problémů, které se v průběhu školní docházky u žáka objevily. SP2: *„Jinak operativně pak řešíme to, co prostě vyplyne z potřeby toho konkrétního dítěte.“* SP1 dodává: *„Ono to kolikrát člověk předpřipraví a pak je to úplně jiný. Jsou děti, který jako do té integrace vplujou a je to v pohodě a některý ne. Strašně záleží případ od případu.“*

V průběhu září dochází ke konání schůzek mezi SPC a asistenty pedagoga, které jsou cílené na konkrétní doporučení u daných žáků s PAS. V případě zájmu školy se konají školení pro celý pedagogický sbor. Speciální pedagog v SPC radí a doporučuje

pedagogům postupy při práci se třídou, zejména s vysvětlením, kde by mělo zaznít dle SP1: *... proč dítě dostává jiné známky, proč má jiné učebnice než oni, právě proto, aby měl ten čas a prostor, na to se to naučit třeba pomalejším tempem.*“ Při práci se třídou se ale musí dbát na přání rodičů, zda chtějí, aby byla diagnóza ve třídě řečena. Na 1. stupni se nedoporučuje přímo pojmenovávat tu diagnózu dle SP1: *„... ale spíš je důležité s těmi dětmi pracovat ve smyslu jakoby jinakosti, že vlastně každý jsme jiný, každý jsme šikovný na jiné věci“* a právě proto, je potřeba vést žáky k vzájemné pomoci. V rámci třídnických hodin je doporučováno využívat např. metodiku Kočičí zahrada a na 2. stupni pracovat s úryvky knih o autismu např. Mart'an na hřišti, Povím vám o Aspergerově syndromu a dávat prostor pro následnou diskusi. SPC má dobrou zkušenost s organizacemi, které poskytují semináře a besedy s cíleným programem pro spolužáky žáků s PAS např. organizace APLA Jižní Čechy.

Kategorie č. 3 – Pozitivní podpůrné aspekty adaptace

Mezi pozitivní podpůrné aspekty adaptace pracovníci SPC vnímají, zejména postoje pedagogů. Výhodou jsou předešlé zkušenosti pedagogů s žáky s PAS, informace o dané problematice a zájem se i nadále vzdělávat. SP1: *„... je důležité, aby ten pedagog byl vybavený. Já tomu říkám pedagogickou kreativitou (..), aby ten člověk to nebral tak, že když to nejde tou klasickou metodou, tak to prostě nejde, ale že bude hledat i cesty, jak to právě to dítě naučit jinými cestami, jinými metodami.“* Pokud pedagog má k žákovi lidský a vstřícný přístup, je tolerantní a pohotový, je to vnímáno jako velká výhoda. Ideálně by měl brát žáka jako součást kolektivu a vytvářet pozitivní třídní klima. SP1: *„... při té práci s tou třídou vidím obrovský vliv toho, jak ten učitel sám vnímá to dítě.“*

Spolupráce a komunikace mezi SPC, rodinou a školou je klíčová a nedílná součást pracovníka SPC. Je potřeba se s rodiči domluvit na tom, zda chtějí informace o diagnóze sdělovat v třídním kolektivu a jejich přání následně respektovat. Dále při různých nácvicích a dohodnutých postupech je potřeba pracovat a dodržovat ve všech prostředích, aby se zvolené metody, co nejvíce upevňovaly.

Kategorie č. 4 – Překážky v adaptaci

Překážky v adaptaci pedagogové z SPC vnímají nejvíce v nedostatečné práci s třídním kolektivem. SP2: *„Ale taková ta cílená práce s třídním kolektivem, tak ta jako je mizivá. (...) Bohužel jako co je špatně tak, že se to děje až ve chvíli, kdy se něco děje. Že to není vlastně v rámci té prevence na začátku.“* Další překážkou bývá, pokud školy do poslední chvíle nemají asistenta pedagoga a nedochází tak k vzájemnému seznámení s třídním učitelem. SP2: *„Hodně obtížný je, když ještě do poslední chvíle školy nemají toho asistenta. Že vlastně tam není takový to napárování těch lidí na sebe a dochází k tomu až na poslední chvíli. Vždycky je to lepší v klidu a v pohodě.“* Velkými překážkami právě v té adaptaci a začlenění u žáka s PAS jsou přidružené obtíže a problémové chování. SP2: *„Tam kde se navážou k tomu autismu ještě psychiatrické problémy, náročné chování (...), agrese.“* Speciálně pedagogická centra by chtěla více podpořit pedagogické pracovníky ve školách především u těch žáků s PAS s náročným chováním. SP2: *„Vlastně by potřebovali tu podporu častější i takové to ujištění, že to dělají dobře, že je to v pořádku, co se děje a že se s tím dá pracovat.“* Ale překážkami v jejich péči jsou velké množství klientů, zahlcenost nejen SPC, ale i organizací právě pro tu cílenou práci s tím třídním kolektivem.

6. Zodpovězení dílčích výzkumných otázek

Kapitola obsahuje odpovědi k dílčím výzkumným otázkám, které vyplývají ze získaných dat a výše uvedených výsledků výzkumného šetření.

DVO č. 1: Jaká specifika vnímají a zohledňují pedagogové při adaptaci a vzdělávání žáků s PAS?

Pedagogičtí pracovníci vnímají specifika především v zahájení školní docházky a při přestupu na druhý stupeň. Kdy v obou případech se žáci seznamují s novým prostředím a bývá to pro ně náročnější než pro intaktní žáky. Znalost a seznámení se s prostředím školy a třídy se promítá ve všech rozhovorech a pedagogičtí pracovníci z SPC a na ZŠ toto vnímají jako velmi důležité. Velmi záleží na individualitě každého žáka a na jeho obtížích pojících se s touto poruchou. Mezi hlavní obtíže u žáků s PAS pedagogové uváděli komunikační a sociální obtíže. Komunikační a sociální dovednosti jsou zásadní pro budování vztahů v třídním kolektivu. Dle výpovědi některých asistentů pedagoga žáci s PAS vyhledávají spíše přítomnost dospělých než svých vrstevníků. Dalšími obtížemi jsou obtíže v časové orientaci, narušená pozornost, u žáků chybí logické myšlení a mají sníženou schopnost generalizace. U žáků se objevovala také hypersenzitivita na hluk, která způsobovala až bolesti hlavy a uší. Velký hluk a citlivost na hluk ruší žáky s PAS v klidu a soustředění na práci. Pedagogové u žáka musí také při práci zohledňovat medikaci a její vedlejší účinky mezi které v tomto případě patří velká únava.

Výrazným specifikem dle speciálních pedagogů z SPC je, že adaptace na školní prostředí probíhá neustále a průřezově celou školní docházku. Protože vždy se může objevit nějaká změna, na kterou žáci s PAS musí reagovat.

DVO č. 2: Jak pedagogičtí pracovníci podporují adaptaci žáků s PAS na školní prostředí a začlenění ve školní třídě?

Zásadní strategie ze strany pedagogů se objevují již před začátkem školní docházky a při přestupem na druhý stupeň ZŠ. V přípravném týdnu dochází ke schůzkám, na kterých si pedagogové a rodiče žáka s PAS vyměňují podstatné informace o žákovi,

dochází k nastavování pravidel (sjednocení metod a postupů), která by měla být dodržována v obou prostředích pro co největší efektivitu práce s žákem. Následně se žák jde podívat do příslušné základní školy, kde dochází k vzájemnému seznámení s třídním učitelem, asistentem pedagoga a s prostory školy. Při přestupu na druhý stupeň jsou kroky obdobné. Doporučovanými strategiemi z SPC jsou návštěvy pedagogů v MŠ, popř. na první stupeň, aby se pedagogové podívali, jakými způsoby žák pracuje a mohli získat informace i od pedagogů, kteří s žákem s PAS momentálně pracují. Pedagogové se také snaží navázat na své kolegy, aby byla změna a přechod pro žáky s PAS co nejmenší. Problematické jsou hodiny TV kvůli výše zmíněným obtížím v citlivosti na hluk. Pedagogům se osvědčilo na žáka nestlačit, dát mu prostor a čas pro jeho začlenění a zapojení se do her, příp. dát žákovi možnost individuálních činností s asistentem pedagoga v tělocvičně.

Pedagogové při práci se třídou ve všech navštívených základních školách uplatňovali obdobné strategie. Třídu a spolužáky vedli k vzájemné pomoci, vysvětlili situaci a chování žáka. Na prvním stupni vysvětlování probíhalo nepřímo a všeobecně se pracovalo s jinakostí a odlišností každého žáka. Jednotlivé třídy už jsou dle slov pedagogů na žáka s PAS zvyklé od počátku jejich docházky, případně od MŠ. V případě afektu u žáka se znovu spolužákům vysvětlovalo jeho nekontrolovatelné chování a překročení hranice podnětů pro žáka s PAS. Pedagogové se snaží nevystavovat spolužáky afektům a mezi osvědčené strategie patří: možnost žáka odejít ze třídy, nevyvíjet nátlak, jemnější zacházení, zvolnit nebo přerušit činnost a dát žákovi prostor, příp. sledovat z povzdálí jeho chování a v případě potřeby zareagovat. Přístup k žákovi s PAS by měl být dle pedagogů stejný jako k ostatním žákům s mírným zohledněním, je důležité ho záměrně nevyčleňovat z kolektivu. Speciální pedagogové z SPC se například při návštěvě školy a třídy záměrně nechají představovat jako stážistu, který se jde podívat na celou třídu, aby nedocházelo ke znevýhodňování žáka s PAS v třídním kolektivu. Osvědčený je individuální přístup a hledání vlastní cesty k žákovi za cílem vytvoření a navázání společného vztahu.

Mezi osvědčené strategie se u žáků s PAS ve zkoumaných ZŠ využívá nácvik sociálních dovedností. Ve většině případů tento nácvik s žáky dělají asistenti pedagoga. Z rozhovorů vyplývá, že momentálně žádný ze školních speciálních pedagogů s žáky s PAS individuálně nepracuje, ale poskytují u žáků s PAS metodické vedení a konzultace pro jejich asistenty pedagoga. Školní speciální pedagogové se domnívají, že další hodina

a pedagog navíc by u žáka s PAS by vedla ke jeho zatížení. Jelikož je podpora dobře nastavené ze strany asistenta pedagoga, tak tyto hodiny navíc dle školních speciálních pedagogů nejsou potřeba. Výjimka nastala u školního speciálního pedagoga, který individuálně pracoval s žákem před jeho nástupem do školy pomocí Stimulačního programu Maxík, kde se při práci zaměřovali na celkový rozvoj a žák měl možnost seznámit se s prostory školy. Zároveň školní speciální pedagog měl možnost zjistit úroveň žáka a jaké postupy práce byly potřeba od 1. třídy nastavit. Pokud je pro žáky s PAS napsáno podpůrné opatření ze strany školních speciálních pedagogů, tak se při individuální práci zaměřují u žáků s PAS především na reedukace potíží plynoucí z přidružených komorbidit, nejčastěji SPU a ADHD.

Doporučovanou strategií ze strany SPC a také osvědčenou a využívanou ze strany pedagogů na ZŠ je strukturované učení v různých podobách – principy strukturalizace, vizualizace, individuálního přístupu a motivace. Ve školách je tato strategie pedagogů používána nejčastěji při struktuře denních činností a rozvrhu. Např. úkolníček se strukturou a vizualizací podporuje samostatnost při domácí přípravě. Při výběru vhodné motivace pedagogové vychází především ze zájmů a oblíbených aktivit konkrétního žáka.

DVO č. 3: Jaké obtíže a rizika se mohou objevovat při adaptaci a vzdělávání žáků s PAS?

Dle speciálních pedagogů z SPC se obtíže objevují před zahájením školní docházky zejména tam, kde na základních školách mnohdy chybí asistent pedagoga a dochází k jeho sehnání na poslední chvíli. Tudiž není dostatečný prostor a čas pro navázání kontaktu a vztahu mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga. K navázání kontaktu dochází narychlo a ze strany SPC to není úplně vhodné. Jelikož spolupráce a vzájemný vztah mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem je pro práci s žákem s PAS velmi podstatný.

Obtíže a rizika jsou spojena dle pedagogů také s problémovou a nedostatečnou spoluprací a komunikací s rodiči, kdy někteří pedagogové nenacházejí podporu ze strany rodiny zejména při dodržování nastavených pravidel, které bylo potřeba nastavit, aby nedocházelo k problémovému chování. Obtíže se objevují mezi rodičem a asistentem pedagoga při nedostatečném ujasnění očekávání a postupů při práci s žákem s PAS ve třídě.

U pedagogů na 2. stupni se objevují obavy do budoucna ve vyšších ročnících ohledně těžších předmětů, které vyžadují více logického myšlení. Zároveň na 2. stupni jsou obtíže při práci s žákem s PAS vnímány ze strany třídních učitelů při jejich malém množství hodin ve výuce a omezené přítomnosti ve třídě.

Speciální pedagogové z SPC vnímají rizika zejména v jejich velkém množství klientů. Pracovníci SPC by chtěli poskytnout pedagogům na ZŠ větší podporu, ale z těchto důvodů jsou jejich časové možnosti omezenější, ale i přesto snaží se poskytovat různé konzultace a v případě potřeb také mimořádné návštěvy ve školách. S tímto souvisí také vnímané obtíže ze stran asistentů pedagoga, kteří potřebují větší podporu a ujistění při práci s žáky s PAS.

Dle speciálních pedagogů z SPC se rizika při edukaci a adaptaci u žáků s PAS mohou objevit také v nedostatečné práci s třídním kolektivem. Kdy speciální pedagogové poskytují základní doporučení a postupy pro pedagogy zejména na třídnické hodiny. Ale byla by potřeba cílenější práce s daným kolektivem v začátcích školní docházky, např. z různých organizací nebo pracovníků ze školského poradenského pracoviště.

7. Diskuze

Problematikou poruch autistického spektra se zabývá poměrně velké množství autorů pomocí svých publikací. Dalšími možnými zdroji k této problematice jsou různé organizace zabývající se podporou klientů s PAS a jejich webové stránky.

Vznikají kvalifikační práce na tuto problematiku například diplomová práce „*Pedagogická práce s žákem s PAS v běžné škole*“ (Pelcová, 2021) se zabývá názory pedagogických pracovníků na vzdělávání žáků s PAS. Dle výzkumného šetření této diplomové práce vnímají pedagogové určitou náročnost při edukaci těchto žáků, především v jejich specifikách v chování. Zároveň pedagogové vnímají pozitivum přítomnosti žáka s PAS ve třídě zejména v jeho socializaci a možnosti přejímat pozitivní vzory chování od svých vrstevníků. Prostřednictvím inkluzivního vzdělávání mají žáci s PAS možnost zmírnit obtíže, především ty sociální, právě tím že se budou setkávat se svými vrstevníky a jejich vzory chování. (Matos, 2016) Tuto skutečnost potvrzuje Bittmannová (2024), kdy spolužáci mohou nastavit žákům s PAS „sociální zrcadlo“ a jejich zpětná vazba může být velmi nápomocná. Rotheram-Fuller (2016) ve svých výzkumech poukazuje na zlepšení sociálních interakcí a dovedností u žáků s PAS, pokud jsou začleněni v inkluzivním vzdělávání. Zároveň z rozhovorů s asistenty pedagoga vyplývá, že žáci s PAS ve třídě vyhledávají spíše přítomnost dospělých osob než svých vrstevníků. Tuto skutečnost potvrzuje Hodovaldová (2021) a zmiňuje, že děti s PAS se rádi drží ve společnosti dospělých právě proto, že mohou mít potíže s navazováním vztahů se svými vrstevníky.

Nejen z literatury, ale i z dat našeho výzkumu vyplývá, že je potřeba cílit na práci s kolektivem. Dle speciálních pedagogů chybí cílená primární prevence v práci se třídou. Tato prevence může být poskytována různými organizacemi, které mají cílené programy pro spolužáky žáků s PAS. V rozhovorech je zmíněna organizace APLA Jižní Čechy, z. ú. Tato organizace pořádá semináře pro spolužáky a podporuje tak proces začleňování žáka s PAS do třídního kolektivu. Další možností jsou besedy se spolužáky v rámci Národního ústavu pro autismus, z. ú. Pomocí besed je snaha předcházet patologickým jevům a usnadnit spolupráci a začlenění žáka do kolektivu. Seminář probíhá bez přítomnosti žáka s PAS. Někdy nastává výjimka a žák s PAS se účastní besedy/semináře a může tak ukázat svůj pohled na určité situace. Práce s třídním kolektivem obsahuje seznámení se symptomy, chováním a projevy konkrétního žáka s PAS, s praktickými

ukázkami a tipy, jak spolužákovi pomoci. (Bittmannová, 2017; APLA Jižní Čechy, 2024) Dle Sigmona (2016) se jako přínosné při práci se třídou ukazuje využívání dětských obrázkových knih o autismu, které přispívají k podpoře pozitivní inkluzivní výuky. Knihy přispívají ke zvyšování povědomí o PAS, zlepšují vztahy ve třídě a porozumění toho, co je pro žáky s PAS typické, dále také postavy v knihách zdůrazňují přijetí, empatii a rozmanitost. Následný prostor pro rozhovor a společnou diskuzi ve třídě buduje důvěru spolužáků navzájem. Zároveň se žáci ve třídě učí oceňovat odlišnosti a jedinečné vlastnosti všech přítomných. Ve shodě s uvedenou literaturou je ze strany speciálně pedagogického centra doporučováno pedagogům na druhém stupni pracovat se čtením úryvků z knih zabývajících se autismem a následnou diskuzí. Rotheram-Fuller (2016) uvádí, že prevencí před snižováním sociálního začlenění žáka s PAS by měla být jeho dřívější podpora v oblíbených činnostech, které mohou sdílet se svými vrstevníky.

V souvislosti s výpověďmi speciálních pedagogů o zahlcenosti zmíněných organizací a velkém množství klientů ze strany speciálně pedagogických center. Je snaha o týmovou spolupráci v rámci týmů okolo dítěte. Týmy okolo dítěte sdružují všechny zúčastněné v péči o dítě, zejména rodiče, odborníky z organizací a poradenských zařízení a pedagogy ze školy. Schůzky týmů se uskutečňují za účelem sjednotit postupy v péči o dítě a vypracovat plán podpory, který je zaměřený na řešení a naplnění jeho potřeb v rámci komplexní péče. (GOV.UK, 2009; Girfec, 2024)

Se zahlceností poradenských pracovníků také souvisí potřeba ujištění a větší podpory ze strany asistentů pedagoga při práci s žákem s PAS. Z výzkumného šetření vyplývá, že asistenti pedagoga potřebují ujištění zejména v oblasti dopomoci při písemných pracích a testech žáků s PAS. Z výpovědí vyplývá, že žáci s PAS na druhém stupni základní školy mají obavy z neúspěchu a z dělání chyb. Ze strany asistentů pedagoga je snaha o vysvětlení, že být úspěšný neznamena mít jen samé jedničky, ale na žácích s PAS jsou i přes vysvětlení vidět negativní emoce. Asistenti pedagoga mají obavy z toho, aby v žácích s PAS dlouhodobější neúspěch nezanechal nějaké negativní dopady. Možným návrhem řešení by byl rozhovor a vzájemná komunikace s třídním učitelem a rodiči za účelem zmírnění tlaku na samé jedničky a prosby k častějšímu ujištění a vysvětlování, že jedničky nejsou v životě to nejdůležitější. Doporučením by bylo vést žáka k hledání chyb a podporovat ho při práci s chybou, při které se může i spoustu věcí naučit.

Ze strany pedagogů je podstatné hledání vlastní cesty k žákovi, otevřený přístup a zájem věnovat se žákovi s PAS a nadále se v této problematice vzdělávat. Pokud mají pedagogové dřívější nebo osobní zkušenosti s jedinci s poruchou autistického spektra, je to vnímáno jako velké pozitivum. Například asistentka pedagoga z výzkumného šetření má osobní zkušenost s dítětem s PAS a z rozhovoru vyplývá, že se o žáka s PAS ve škole stará a přistupuje k němu tak, jak by chtěla a přála si, aby se staral někdo jiný o její dítě s PAS.

Účinnost inkluzivního vzdělávání je ovlivněna názory pedagogů, kteří hrají významnou roli při tomto vzdělávání a podpoře žáků s PAS. (Bolourian, 2021) Účinnost vzdělávání také ovlivňuje dobrá spolupráce mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga, která vychází z vzájemného partnerství, pravidelných setkání a komunikace. Z výpovědi třídních učitelů je asistent pedagoga nepostradatelný při výuce žáků s PAS. Speciálně pedagogické centrum má velkou a zásadní roli u žáků s PAS při přípravě prostředí a pedagogů před zahájením školní docházky, ale také v průběhu školní docházky. Speciální pedagogové z SPC jsou součástí procesu edukace po celou dobu. Protože vždy se může objevit nějaká změna, na kterou žáci s PAS musí reagovat. S tímto souvisí také tvrzení, že *„adaptabilita žáků s PAS je celoživotně narušena, proto je potřeba neustále vytvářet podmínky pro překonávání adaptačních potíží.“* (Žampachová, 2015)

Limity výzkumu se objevují v nemožnosti zobecnit výsledky práce, jelikož jsou data získána na konkrétních základních školách od konkrétních pedagogů. Nelze říci, že strategie, která funguje u jednoho žáka s PAS bude fungovat také u všech ostatních žáků s PAS. Velmi záleží na zájmu pedagoga a jeho kreativitě při zkoušení a nalézání různých způsobů, metod a postupů práce. Speciálně pedagogická centra doporučují možné strategie, ale dále se individuálně hledá ta funkční pro konkrétního žáka. Na hledání strategií se v ideálním případě podílejí pedagogové, rodiče a speciální pedagogové ze speciálně pedagogických center, případně ve spolupráci s organizacemi, do které rodina s žákem docházejí. Limitem práce můžeme také vnímat nenahlédnutí do rodinného prostředí žáka s PAS a následné propojení se školním prostředím.

Za osobní přínos této diplomové práce a výzkumného šetření je považována možnost nahlédnutí do školního a poradenského prostředí u žáků s PAS a jejich vzájemnou spolupráci a komunikaci, která je u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezbytná. Získané informace, doporučení a náměty budou inspirativní v budoucí praxi.

Přínosem práce jsou doporučené a zároveň i ověřené strategie a postupy u žáků s PAS při jejich edukaci a při podpoře adaptace a začlenění do třídního kolektivu. Tyto strategie a postupy mohou být nápomocné a inspirativní pro pedagogy v mateřských a základních školách, kteří pracují nebo v budoucnu budou pracovat s žáky s PAS.

8. Závěr

Diplomová práce se zabývá podporou adaptace žáků s poruchou autistického spektra ve školní třídě. Cílem diplomové práce bylo popsat, jak probíhá podpora adaptace ve školním prostředí a začlenění žáků s PAS ve školní třídě.

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na komplexní vymezení poruch autistického spektra s projevy a specifiky, které se objevují u žáků s PAS. Dále pak popisuje možnosti inkluzivního vzdělávání s doporučenými přístupy k těmto žákům a poradenské služby včetně podpůrných opatření využitelných při edukaci. V teoretické části jsou také popsány možnosti podpory adaptace a začlenění žáků s PAS ve školní třídě.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na problematiku adaptace žáků s PAS pomocí kvalitativního výzkumu. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak pedagogičtí pracovníci podporují adaptaci žáků s PAS na školní prostředí a jeho začlenění ve školní třídě. Dále také jaká specifika v adaptaci a vzdělávání žáků s PAS pedagogové vnímají a jaké obtíže a rizika se mohou objevovat. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí polostrukturovaných rozhovorů a pozorování.

Z práce vyplývají klíčové poznatky, které by mohly přispět k lepší a rychlejší adaptaci žáků s PAS na školní prostředí a jeho snazšímu zapojení do třídního kolektivu. Mezi tyto osvědčené a využívané strategie patří: návštěva školy před zahájením školní docházky a seznámení žáka s pedagogy a prostory školy, vzájemné předávání podstatných informací mezi rodiči a pedagogy, ale také mezi pedagogickými pracovníky ve škole. Osvědčeným přístupem je také strukturované učení, motivace, cílená práce s třídním kolektivem a nácvik sociálních dovedností. Nelze stanovit konkrétní metody a strategie, které jsou využívané a funkční u všech žáků s PAS na všech základních školách. Jelikož každý žák je jedinečný a jednotlivé strategie a metody se volí dle jeho individuálních potřeb, aby mohlo dojít k co nejvíce pokrokům a pocitům úspěchu. Ze strany pedagogů je podstatné hledání vlastní cesty k žákovi, otevřený přístup a zájem věnovat se žákovi s PAS.

Pomocí realizace výzkumného šetření na základních školách a ve školských poradenských zařízeních byl získán komplexní pohled na edukaci a poradenství u žáků s PAS. Byly vytvořeny souvislosti mezi školním a poradenským prostředím a jejich vzájemná důležitost. Zároveň byla možnost blíže nahlédnout do doporučených postupů

a strategií u žáků s PAS ze strany školského poradenského zařízení a do následné realizace těchto doporučení, která jsou osvědčena v praxi pedagogickými pracovníky na základních školách. Doporučení a inspirativní náměty vychází z mnohaletých zkušeností speciální pedagogů z poradenství a zkušeností pedagogických pracovníků na základních školách.

Seznam odborných zdrojů

BAZALOVÁ, Barbora, 2011. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5781-4.

BAZALOVÁ, Barbora, 2023. *Psychopedie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-3725-1.

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

CALDWELL, Phoebe a Jane HORWOOD, 2022. *Intenzivní interakce a senzorická integrace: u osob s PAS*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1890-6.

CIGÁNKOVÁ, Vladimíra, 2016. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol: doplněná o odbornou analýzu Přemysla Mikoláše Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-414-9.

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

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2017. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88163-49-7.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol., 2021. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-97-1.

DUBIN, Nick, 2009. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-553-0.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4670-7.

JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2001. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-042-0.

JOHNSON, Elle Olivia, 2020. *ABA pro děti s autismem: otázky a odpovědi*. Portál. ISBN 978-80-262-1628-5.

KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ a kol., 2014. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-036-7.

LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MICHALÍK, Jan a kol., 2013. *Speciálněpedagogické centrum: informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center*. 2., rozš. a dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3487-2.

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

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.

PATRICK, Nancy J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.

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

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

ŠRAHŮLKOVÁ, Kateřina, 2018. *Žák s poruchou autistického spektra a jeho fungování v kolektivu běžné třídy*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Roč. 28, č. 1., s. 55-66. ISSN 1211-2720.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra. 3. vydání, rozšířené a přepracované*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

TOUDAL, Maja, 2023. *Co vám chce říct vaše dítě s autismem (a jak mu můžete pomoci)*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88429-80-7.

TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN, 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-905576-3-5.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

YAU, Alan, 2016. *Autismus: Praktická příručka pro rodiče*. Praha: Csémy Miklós ve spolupráci s Janou Csémy. ISBN 978-80-906078-1-1.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, Věra ČADILOVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

Elektronické zdroje:

ADAMUS, Petr, 2020. *Metodika práce s žáky s poruchou autistického spektra v inkluzivním vzdělávání*. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta ISBN 978-80-7599-238-3. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/metodika2.pdf>. [cit. 2024-02-12].

APLA JIŽNÍ ČECHY, 2024. *Seminář pro spolužáky dítěte s autismem* [online]. In: APLA Jižní Čechy [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://aplajc.cz/vzdelavani/seminar-pro-spoluzaky-ditete-s-autismem>

BENNETT, Joanne, Sarah PARSONS and Hanna KOVSHOFF, 2024. *Developing the emotion regulation skills of autistic pupils in educational settings: A systematic literature review*. Journal of Research in Special Education Needs, 00, 1-17. [online]. [cit. 2024-04-07]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12646>

BITTMANN, Julius, 2021. *Příčiny, které mohou stát za nežádoucím chováním žáků s PAS v běžných ZŠ* [online]. In: Autismport [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/priciny-ktere-mohou-stat-za-nezadoucim-chovani-zaku-s-pas-v-beznych-zs>

BITTMANNOVÁ, Lenka, 2024. *Začlenění žáka s PAS do kolektivu: Specifika v komunikaci a chování, podpora začlenění do třídy, prevence šikany*. [online]. In: Učitelnice [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://webinar.ucitelnice.cz/webinare>

BOLOURIAN, Yasamin, Ainsley LOSH, Narmene HAMSHO, Abbey EISENHOWER and Jan BLACHER, 2021. *General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies*. Journal of Autism and Developmental Disorders [online]. (52) [cit. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-021-05266-4>

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2024. *Specifika začleňování žáků s poruchou autistického spektra* [online]. Praha: Zapojme všechny [cit. 2024-03-27]. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/specifika-vzdelavani-zaka-s-poruchou-autistickeho-spektra-III>

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

80-244-3309-7.

Dostupné

z:

https://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf

ČESKO, 2004. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbírnka zákonů. Praha, Česká republika: Ministerstvo vnitra, ročník 2004, částka 190, číslo 561 Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

ČESKO, 2005. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: Sbírnka zákonů ČR. částka 20. Dostupné také z: <https://www.e-sbirka.cz/sb/2005/72?zalozka=text>

ČESKO, 2016. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: Sbírnka zákonů ČR [Elektronická Sbírnka zákonů a mezinárodních smluv]. částka 10. Dostupné také z: <https://www.e-sbirka.cz/sb/2016/27?zalozka=text>

GARDNER, Lauren, Jonathan M. CAMPBELL, Callie GILCHREST, Maryellen B. MCCLAIN and Jeffrey D. SHAHIDULLAH, 2022. *Identification of autism spectrum disorder and interprofessional collaboration between school and clinical settings*. *Psychology in the Schools*, 59 (7), 1308-1318 [online]. [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/pits.22673>

GIANGRECO, Michael F., 1997. *Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture*. *International Journal of Disability, Development & Education*, [online]. Carfax Publishing Ltd., Vol. 44 (3) [cit. 2024-02-21]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0156655970440302>

GIRFEC, 2024. *Team Around the Child: Guidance*. East Ayrshire Council [online]. [cit. 2024-04-07]. Dostupné z: <https://www.east-ayrshire.gov.uk/Resources/PDF/G/GIRFEC-Team-Around-the-Child-Guidance.pdf>

GOV.UK, 2009. *The Team Around the Child and the lead professional*. Children's Workforce Development Council [online]. [cit. 2024-04-07]. Dostupné z: http://complexneeds.org.uk/modules/Module-3.3-Promoting-positive-behaviour---maintaining-positive-relationships/All/downloads/m11p130d/LP_Practitioners_Guide.pdf

HODOVALDOVÁ, Martina, 2021. *Školák* [online]. In: Autismport. [cit. 2024-03-27]. Dostupné z: <https://autismport.cz/autismus-podle-veku/skolak>

KLIKOVÁ, Tereza, 2021. *Využití terapie sensorické integrace jako podpora rozvoje komunikačních schopností u dětí s PAS: Příručka sensorické integrace*. Brno. [cit. 16. 3. 2024]. Diplomová práce. Masarykova univerzita: Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: PhDr. Lenka Vrbecká Doležalová, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/vyhledavani/?search=senzorick%C3%A1+integrace+bc.+klikov%C3%A1+>.

MATOS, Inês Teixeira De and José MORGADO, 2016. *School participation of students with autism spectrum disorders*. Journal of Research in Special Education Needs [online]. 16(S1) [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12240>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže Příloha č. 22. Dodržování pravidel prevence vzniku problémových situací týkajících se žáků s PAS ve školách a školských zařízeních za účelem zajištění bezpečnosti a ochrany jejich zdraví. Nastavení systémové metodické podpory a práce s rodinou a školou či školským zařízením*. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 23. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. *Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu* [online]. Praha: MŠMT [cit. 24. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2024. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2024-03-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1>

MKN-11, 2024. *Neurovývojové poruchy*. MKN-11 [online]. [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#437815624>

PELCOVÁ, Zuzana, 2021. *Pedagogická práce s žákem s PAS v běžné škole*. Praha. [cit. 2024-04-05]. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D. Dostupné také z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/128152/120380633.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ROTHERAM-FULLER Erin, Connie KASARI, Brandt CHAMBERLAIN and Jill LOCKE, 2010. *Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms*. J Child Psychol Psychiatry. Nov; 51(11):1227-34. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20673234/>

SEMRÁD, Martin, 2024. *Afekty – k životu patří u lidí s PAS ale mnohem častěji* [online]. In: Autismport [cit. 2024-03-27]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autisticke-m-spektru/detail/afekty-k-zivotu-patri-u-lidi-s-pas-ale-mnohem-castěji>

SEMRÁD, Martin., 2023. *Adaptační strategie – způsoby, jak se lidé s PAS vyrovnávají se svým oslabením* [online]. In: Autismport [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autisticke-m-spektru/detail/adaptacni-strategie-zpusoby-jak-se-lide-s-pas-vyrovnávají-se-svym-oslabenim>

SIGMON, Miranda L., Mary E. TACKETT and Amy Price AZANO, 2016. *Using Children's Picture Books About Autism as Resources in Inclusive Classrooms*. The Reading Teacher, 70 (1), 111–117. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/trtr.1473>

THOROVÁ, Kateřina, 2023. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)* [online]. In: Autismport [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autisticke-m-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

TRELLOVÁ, Ivana, 2023. *Aplikovaná behaviorální analýza a její využití při práci s dětmi s PAS nebo jinými vývojovými poruchami*. In: Autismport [online]. [cit. 2024-03-16]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autisticke-m-spektru/detail/aplikovana-behavioralni-analyza-a-jeji-vyuziti-pri-praci-s-detmi-s-poruchou-autistickeho-spektra-nebo-jinymi-vyvojovymi-poruchami>

TSE, Hannah Man-yan, Irene T. HO and Kathy WONG, 2020. *The Learning, Social and Emotion Adaptation Questionnaire-Short*. Measure of Adaptive Behaviour for Primary School with Autism Spectrum Disorder. Autism Research, 14 (5), 959-972 doi:10.1002/aur.2431 [online]. [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/aur.2431>

WAGNEROVÁ, Alena, 2023a. *Pedagog prvního stupně a dítě s PAS ve výuce* [online]. In: Autismport [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/pedagog-prvniho-stupne-a-dite-s-pas-ve-vyuce>

WAGNEROVÁ, Alena, 2023b. *Pedagog druhého stupně základní školy a žák s PAS – zkušenosti z praxe* [online]. In: Autismport [cit. 2024-03-27]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/pedagog-druheho-stupne-zakladni-skoly-a-zak-s-pas-zkusenosti-z-praxe>

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Informovaný souhlas pro ředitele ZŠ, pro pedagogické pracovníky

Příloha č. 2 - Záznamový arch pro pozorování

Příloha č. 3 - Soubory otázek pro pedagogické pracovníky

Příloha č. 4 - Ukázka otevřeného kódování rozhovoru

Příloha č. 5 - Ukázka některých pomůcek využívaných žáky s PAS

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Časový harmonogram realizace výzkumného šetření

Tabulka č. 2. – Kategorie vzniklé z rozhovorů s pedagogickými pracovníky na ZŠ

Tabulka č. 3 – Kategorie vzniklé z rozhovorů se speciálními pedagogy z SPC

Seznam použitých zkratk

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

AJ – anglický jazyk

AP – asistent pedagoga

ČJ – český jazyk

DSM-V – Diagnostická a statický manuál duševních poruch, páté vydání

IVP – individuální vzdělávací plán

M – matematika

MKN 11 – Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize

MŠ – mateřská škola

např. – například

PAS – poruchy autistického spektra

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrné opatření

příp. – případně

SP – speciální pedagog

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠSP – školní speciální pedagog

TU – třídní učitel

TV – tělesná výchova

ZŠ – základní škola

Ž – žák

Informovaný souhlas

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám diplomovou práci v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je prozkoumat možnosti efektivní podpory adaptace a začlenění žáků s poruchou autistického spektra (dále PAS) na základní škole.

Hlavní výzkumnou metodou budou rozhovory s pedagogickými pracovníky a doplňující výzkumnou metodou bude pozorování třídy se začleněným žákem.

Obsahem rozhovorů bude téma adaptace a začlenění žáka s PAS (specifik práce se třídou se začleněným žákem s PAS, možnosti podpory žáka z pohledu jednotlivých pedagogických pracovníků). Pozorování proběhne v konkrétní domluvený den v průběhu vyučování.

Výzkumné šetření bude probíhat dle domluvy a časových možností pedagogických pracovníků.

Z účasti na výzkumu pro Vás a účastníky nevyplývají žádná zdravotní rizika.

Data z výzkumného šetření budou zcela anonymizována (nikde nebude uváděné ani jméno, ani škola či jakýkoli jiný identifikační údaj) a budou zpracována kvalitativní metodologií. Výsledky budou prezentovány v kapitolách praktické části diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Souhlasím s přítomností studentky ve škole, ve třídě a také s prováděním rozhovorů s pedagogickými pracovníky.

Studentka mě informovala o podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mě z výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mě podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že беру na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží ředitel školy a druhý studentka.

Jméno, příjmení a podpis ředitele školy:

V _____ dne _____

Jméno, příjmení a podpis studentky:

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám diplomovou práci v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je prozkoumat možnosti efektivní podpory adaptace a začlenění žáků s poruchou autistického spektra (dále PAS) na základní škole.

Hlavní výzkumnou metodou budou rozhovory s pedagogickými pracovníky a doplňující výzkumnou metodou bude pozorování třídy se začleněným žákem.

Obsahem rozhovorů bude téma adaptace a začlenění žáka s PAS (specifik práce se třídou se začleněným žákem s PAS, možnosti podpory žáka z pohledu jednotlivých pedagogických pracovníků). Pozorování proběhne v konkrétní domluvený den v průběhu vyučování.

Výzkumné šetření bude probíhat dle domluvy a časových možností pedagogických pracovníků.

Z účasti na výzkumu pro Vás nevyplývají žádná zdravotní rizika.

Data z výzkumného šetření budou zcela anonymizována (nikde nebude uváděné ani jméno, ani škola či jakýkoli jiný identifikační údaj) a budou zpracována kvalitativní metodologií. Výsledky budou prezentovány v kapitolách praktické části diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mě informovala o podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mě z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mě podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Souhlasím s přítomností studentky ve škole, ve třídě a také s prováděním rozhovorů.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

V _____ dne _____

Jméno, příjmení a podpis studentky:

Příloha č. 2 – Záznamový arch – pozorování

Záznamový arch – Pozorování:

Datum pozorování:	
Ročník:	
Počet přítomných žáků:	
Čas, vyučovací hodina:	
Stupeň PO u žáka s PAS:	

Oblasti pozorování:

<p>Komunikace a interakce pedagogických pracovníků (TU, AP) vzájemně</p> <p>Komunikace a interakce pedagogických pracovníků s žákem s PAS, se třídou</p>	
<p>Sociální vztahy ve třídě</p> <p>(dění ve třídě, komunikace a spolupráce spolužáků)</p>	

<p>Podpůrná opatření</p> <p>(organizace – pracovní místo, metody a postupy, hodnocení, pomůcky, relaxační koutek)</p>	

Průběh vyučování, přestávky: (chronologicky)

TŘÍDNÍ UČITEL

Můžete na úvod prosím popsat Vaši třídu.

Jak byla zahájena školní docházka žáka s PAS?

Jak jste na začátku podporovali jeho adaptaci a jak se situace s jeho začleněním vyvíjela?

Realizovali jste nejprve PLPP nebo měl žák nastavená z ŠPZ podpůrná opatření, jejichž součástí byl IVP?

Jaké informace o žákovi Vám byly k dispozici a od koho jste je získal/a?

Jaké informace byly pro Vás podstatné pro vytvoření a přípravu třídy?

Měl/a jste již nějakou zkušenost s žáky s PAS?

V čem je to ve třídě jiné, náročnější s tímto žákem?

Máte vytvořený Krizový plán (scénář) jako PO pro žáky s PAS, který umožňuje řešit krizovou situaci?

Jakým způsobem pracujete s žákem ve třídě nyní? Co by mohlo ještě pomoci?

Má žák ve třídě připraveného něco specifického oproti ostatním?

Jak probíhá komunikace mezi Vámi a žákem?

S kým spolupracujete? Jak realizujete (jste realizovali) spolupráci s AP a se školním speciálním pedagogem zejména při adaptaci a začlenění žáka s PAS?

Jaká byla na začátku spolupráce s rodiči žáka při adaptaci, jak se spolupráce vyvíjela a jak ji hodnotíte nyní?

Co byste potřeboval/a, aby práce se třídou s žákem s PAS v rámci adaptace a jeho začlenění byla efektivnější? Jakou podporu a od koho byste na začátku jeho školní docházky ocenil/a?

ASISTENT PEDAGOGA

Jaké informace o žákovi Vám byly k dispozici a od koho jste je získal/a?

Jaké informace byly pro Vás podstatné pro následnou práci s žákem a přípravu prostředí?

Měl/a jste již nějaké zkušenosti s žáky s PAS?

Jak jste na začátku podporoval/a jeho adaptaci a jak se situace s jeho začleněním vyvíjela?

Jaké náročné situace se vyskytují a jak je řešíte, čím jim předcházíte?

Máte vytvořený Krizový plán (scénář) jako PO pro žáky s PAS, který umožňuje řešit krizovou situaci?

Jakým způsobem pracujete s žákem ve třídě nyní? Co by mohlo ještě pomoci?

Má žák ve třídě připraveného něco specifického oproti ostatním?

Jak probíhá komunikace mezi Vámi a žákem?

S kým spolupracujete? Jak realizujete (jste realizovali) spolupráci s třídním učitelem a se školním speciálním pedagogem zejména při adaptaci a začlenění žáka s PAS?

Jaká byla na začátku spolupráce s rodiči žáka při adaptaci, jak se spolupráce vyvíjela a jak ji hodnotíte nyní?

Co byste potřebovala, aby práce s žákem s PAS v rámci adaptace a jeho začlenění byla efektivnější? Jakou podporu a od koho byste na začátku jeho školní docházky ocenila?

ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Jaká je Vaše funkce u žáka s PAS na základní škole při adaptaci a jeho začlenění?

Jaké postupy z ŠPZ Vám byly doporučeny pro žáky s PAS pro podporu adaptace a jeho začlenění a jak byly následně realizovány?

Jak jste u žáka s PAS nastavovali PLPP, popř. IVP?

Jak probíhá speciálně pedagogická péče a intervence u žáka s PAS

S kým spolupracujete? Jak realizujete (jste realizovali) spolupráci s třídním učitelem a asistentem pedagoga, zejména při adaptaci a začlenění žáka s PAS, popřípadě s dalšími pedagogickými pracovníky?

Co byste potřeboval/a, aby na začátku byla práce s žákem s PAS efektivnější zejména v oblasti adaptace a začlenění?

Speciální pedagog – SPC

Jakou roli má SPC při adaptaci žáků s PAS na školní prostředí a při začlenění žáků s PAS ve školní třídě, při přechodu na 2. stupeň ZŠ?

S kým nejčastěji spolupracujete při adaptaci a začlenění žáka s PAS ve škole, jakými způsoby spolupráci realizujete?

Jak by měla adaptace žáka s PAS na školní prostředí a jeho začlenění optimálně proběhnout?

Co považujete za efektivní při podpoře adaptace a začlenění žáka s PAS ve školní třídě?

S čím nejčastěji se na Vás základní školy a pedagogičtí pracovníci obracejí u žáků s PAS a co jim můžete nabídnout a doporučit?

Příloha č. 4 – Ukázka otevřeného kódování rozhovoru

SPECIÁLNÍ PEDAGOG SPC – SP 2

Jakou roli má SPC při adaptaci žáků s PAS na školní prostředí a při začlenění žáků s PAS ve školní třídě, při přechodu na 2. st. ZŠ?

„Ono je to SPC tam vždycky. SPC pomáhá adaptovat, připravit ten nástup těch dětí, jak do školky, do školy na 1. stupeň, i ten přechod na 2. stupeň, střední škola. Takže vlastně během toho tam to SPC pořád je.

přechod

Když si vlastně vezmu ten 2. stupeň, tak pokud to dítě zůstává na té škole, kde je, tak je to vlastně lepší, protože už ty vyučující a ty lidi se tam znají. Takže spíš to tam dolaďujeme a znají už i SPC jako takový, protože do té školy nevstupujeme poprvé. Takže ono je něco jiného, když by byla úplně ta prvotní adaptace nebo vůbec takovýto první seznámení. Tak my máme vypracovaných takových jakoby 10 základních kroků, který i té škole vlastně dáváme. Trošku jako je to jinačí, když je to úplně nový klient a první kontakt se školou.

podpora

Vždycky když takhle dochází k těm přechodům, tak vlastně my se snažíme už během června nebo nejzazší termin je o tom přípravným týdnem během prázdnin, vlastně udělat schůzku, setkání, kde se sejdeme všichni, který o to dítě pečujeme. A vlastně i ti učitelé, protože už se vlastně ví, kdo ho bude učit, jaké bude asistent a tak. Takže se snažíme se sejít a říct si vlastně ty potřeby toho dítěte. Je dobrý vždycky domluvit, aby i to dítě vlastně pak třeba, když jde do té školky, aby se tam šlo podívat, když tam ještě nejsou žádné děti. Nebo zase do té 1. třídy, aby se seznámilo s tou paní učitelkou a s paní asistentkou, s prostorem školy, s prostorem třídy, dřív, než tam ještě bude hodně dětí.

podpora

Když je to na ten 2. stupeň, tak vždycky je dobře setkat se. Protože už asi víme, který třeba ty předměty budou takové, kde by to nemuselo klapnout nebo kde by byla větší třeba nějaká ta podpora. Tak už vlastně víme ty jednoilivě vyučující a už je to dobré trošku předpřipravit. Ono to kolikrát člověk předpřipraví a pak je to úplně jiný. Ale nicméně vždycky je to lepší za nás ten krok udělat. Tak se snažíme vždycky s těma školama to takhle naplánovat, abysme věděli.

podpora
průběh

My vlastně jakoby SPC tak docela se nám osvědčilo, že děláme během září nebo spíš první půlka října, že děláme setkání - workshop jakoby pro asistenty pedagoga. Protože ono opravdu jako to dítě, když třeba v tom prostředí není známý nebo je to jiný styl té práce tak je to těžký. Řekneme si nějaký takový ty zásady práce, ale pak jakoby víc cílíme konkrétně, tak to většinou děláme až po tom měsíci od zahájení školy. Pak se i snažíme vlastně díky těm workshopům, aby se i ty školy a ty asistenti na sebe nakontaktovali, tam kde by ty děti mohly mít stejný jakoby

průběh

Příloha č. 5 – Ukázka některých pomůcek využívaných žáky s PAS

Obrázek č. 1 – Karty pro vyjádření potřeb („Co potřebuji?“)



Obrázek č. 2 – Struktura rozvrhu a aktivit, denní režim

