

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Martina Brušíková

**Metody práce s žákem s PAS v rámci procesu
základního vzdělávání**

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Evy Urbanovské, Ph.D. a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Postup při zpracování a dalším nakládání s prací je v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění. Prohlašuji, že tištěná a elektronická verze jsou shodné.

V Olomouci dne 20.4. 2021

.....
Martina Bruščíková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za cenné rady, trpělivost, vstřícnost a za odborné vedení při psaní této práce. Dále děkuji mé rodině, příteli a přátelům za poskytnutí podpory při vypracování diplomové práce a po celou dobu studia.

Obsah	
Úvod	7
Teoretická část	9
1. Poruchy autistického spektra	9
1.1. Terminologie PAS – vymezení pojmu	9
1.1.2 Historie PAS.....	11
1.2 Etiologie PAS	12
1.2.2 Prevalence PAS	16
1.3 Symptomatologie PAS	18
1.3.1 Specifické symptomy	18
1.3.2 Nespecifické symptomy	21
1.4. Klasifikace PAS	23
1.4.1 Klasifikační systémy MKN – 10 a DSM – 5	23
1.5 Osobnost jedince s PAS	29
1.5.1 Specifika osobnosti jedinců s PAS.....	30
2. Edukace osob s PAS	36
2.1 Možnosti vzdělávání žáků s PAS	36
2.2 Intervenční přístup a strategie využívané ve vzdělávání a v terapii PAS	39
2.2.1 Strukturované učení.....	40
2.2.2 Aplikovaná behaviorální analýza	44
2.2.3 Kognitivně-behaviorální terapie	46
2.2.5 Další terapeutické přístupy	49
2.2.6 Terapeutické přístupy zaměřené na nejčastější komorbidity.....	51
2.3 Metody uplatňované ve vzdělávání žáků s PAS	52
2.4 Žák s PAS v procesu inkluze.....	60
2.4.1 Kroky k úspěšné inkluzi	61
2.5 Žák s PAS v procesu vzdělávání na speciální škole.....	63

Praktická část.....	65
3. Metody práce s žákem s PAS na ŽŠ a ZŠS	65
3.1 Cíle a metody šetření	65
3.2 Metodologie výzkumu.....	67
3.3 Charakteristika metod výzkumu.....	69
3.3.1 Rozhovor	69
3.3.2 Kazuistika.....	70
3.3.3 Analýza dokumentů.....	72
3.4. Charakteristika místa šetření	73
3.4.1 Základní škola A	74
3.4.2 Základní škola B.....	75
3.4.3 Základní škola speciální C	75
3.4.4 Základní škola speciální D	76
3.5. Kazuistika žáků	77
□ Kazuistika č. 1.....	78
□ Kazuistika č. 2	80
□ Kazuistika č. 3.....	82
□ Kazuistika č. 4.....	84
□ Kazuistika č. 5.....	86
3.6. Analýza získaných dat a interpretace výsledků šetření	88
3.6.1. Rozhovor s třídními učiteli.....	92
3.6.2 Rozhovor s asistentem pedagoga	93
3.7 Závěry šetření – diskuze	94
3.8. Doporučení pro praxi.....	107
3.9 Limity šetření	109
Závěr.....	110
Abstrakt	112

Summary.....	113
Seznam odborné literatury.....	114
Seznam elektronických zdrojů.....	119
Seznam zkratk.....	122
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	123
Seznam příloh.....	124
Přílohy	
Anotace	

Úvod

" ... Jiné je tvé dítě. Jiné ve svém duševním bohatství, jiné v rozvoji svých schopností, jiné ve vztazích ke světu, jiné ve svém jednání i počínání, jiné v běžných reakcích. Je jiné, ale ne horší..." (H. Baron von Behr)

Předkládaný text se zabývá problematikou poruch autistického spektra, respektive metodami práce s žáky s těmito poruchami v základním vzdělávání. Téma edukace žáků s poruchami autistického spektra zůstává aktuální, neboť výskyt těchto poruch v populaci je poměrně stabilní a nic nenasvědčuje tomu, že by měl být v budoucnu preventabilní. Spíše lze říci, že v českých podmínkách je téma stále aktuálnější, neboť v posledních letech je u nás systémově uplatňováno inkluzivní vzdělávání.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol, které jsou dále podrobně členěny do podkapitol. Obsahem první kapitoly je vymezení poruch autistického spektra, souvisejícího pojmového aparátu, nastíněna je historie výzkumu, dále je předestřena etiologie a popsány jsou symptomy, které lze dělit na specifické a nespecifické. V tomto ohledu je důležité rozlišovat, jaká je použita zdravotnická klasifikace, a proto jsou nastíněny základní rozdíly v kritériích z Mezinárodní klasifikace nemocí a z Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch. Kapitola je zakončena popisem osobnosti jedince s poruchou autistického spektra, rozepsána jsou specifika v oblasti komunikace, sociálních kompetencí, emocionality a v oblasti kognitivních funkcí. Druhá kapitola se zaměřuje přímo na problematiku vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Hlavní intervenční metody cílící na zmírňování příznaků a naplňování speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků jsou speciálně-pedagogické a behaviorální intervence. Než jsou podrobněji popsány edukační metody, jsou v první podkapitole prezentovány možnosti vzdělávání těchto žáků. O možnostech vzdělávání lze uvažovat z organizačního hlediska, kdy lze primárně diferencovat mezi školstvím hlavního vzdělávacího proudu a speciálním vzděláváním, a z hlediska kurikulárního, kdy lze základní rozdíly popisovat na úrovni kurikulárních dokumentů. Důležitý je institut podpůrných opatření – v textu jsou popsána důležitá ustanovení z aktuálně platné legislativy, ale také podpůrná opatření z hlediska speciálně-pedagogického.

Co se týče intervenčních přístupů a vzdělávacích strategií, ve druhé podkapitole je pozornost soustředěna na strukturované učení, aplikovanou behaviorální analýzu, kognitivně-behaviorální terapii a komunikační terapie ve smyslu alternativní a augmentativní komunikace. Dále jsou popsány některé další terapeutické přístupy a také přístupy zaměřené na nejčastější

komorbidní obtíže. Následuje popis metod edukace, které lze chápat jednak jako obecné zásady práce s žáky poruchami autistického spektra, jednak jako konkrétní techniky. Závěr kapitoly je věnován popisu specifík vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra v inkluzivním vzdělávání a ve speciálním školství, neboť za aktuálních podmínek není možné všechny žáky s těmito vývojovými poruchami inkludovat.

Praktická část práce má kvalitativní charakter. Hlavním cílem realizovaného šetření bylo zjistit, popsat a porovnat, jaké metody, postupy a zásady používají pedagogové ke vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Cílem bylo také zhodnotit a porovnat, jaké je vzdělávání těchto žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu a ve školách speciálních. Stanoveny byly odpovídající výzkumné otázky. K realizaci výzkumného šetření byl použit rozhovor, dále analýza dokumentů a metoda případové studie. Data byla získána v celkem čtyřech základních školách a jsou prezentována formou kazuistik žáků. Následně jsou data analyzována a interpretována, využito je také grafické znázornění. Důležitou součástí provedeného výzkumu jsou rozhovory s pedagogy a doplňkový rozhovor s asistentem pedagoga. Získaná data jsou následně porovnávána s poznatky prezentovanými v teoretické části. Navržena jsou doporučení pro praxi a není opomenuta diskuze limitů provedeného šetření.



Obrázek 1: Světlemodré srdce (Holečková, 2021)

Teoretická část

1. Poruchy autistického spektra

1.1. Terminologie PAS – vymezení pojmu

„Neexistuje univerzální pravda o autismu, neexistuje univerzální správný postup. Dokonce i u jednoho konkrétního dítěte musíme stále hledat, zkoušet a přemýšlet.“ (Puš, 2016, s. 6).

Mezi nejčastěji vyskytujícími termíny, se kterými se dnes v rámci této poruchy setkáváme, jsou autismus, poruchy autistického spektra (PAS) a pervazivní vývojové poruchy (PVP). Tyhle termíny nahradily v minulosti užívané pojmy jako autistická psychóza, časný infantilní autismus, raný dětský autismus či autistické rysy (Thorová, 2006).

Pojem autismus je odvozen z řeckého slova autos, které znamená „sám“, a přípony –ismus, která označuje „stav, směr nebo orientaci“ (Vocilka, 1996). Tento výraz poprvé použil v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler. V jeho pojetí představoval autismus odpoutání od reality spolu s relativní nebo absolutní převahou vnitřního života. V tehdejší době označoval pojem „autistický“ takového schizofrenického pacienta, u něhož byla charakteristická hlavně silná orientace na vlastní osobu a stažení se ze sociálního života (Némethová, 2004).

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 63) definuje autismus jako „*stažení se do sebe, zapadnutí do sebe, sociální izolaci, egocentrické, nerealistické myšlení, snění...*“. Z pedagogického pohledu je autismus „*vývojovou poruchou, která se projevuje neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený vyjadřuje svá přání a potřeby s těžkostmi a nechápe, že mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 21–22)

Autismus je vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož důsledkem je, že člověk nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet představivost, fantazii a tvořivost (Richman, 2006).

Diagnostický statistický manuál (DSM, 5. revize) uznávaný v USA, používá termín PAS. Poruchy autistického spektra jsou jednou z poruch dětského mentálního vývoje (Thorová, 2006). Thorová uvádí, že PAS je celoživotní neurovývojová porucha, která má vliv na sociální a komunikační schopnosti jedince. Jde tedy o postižení, kdy jedinec nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet představivost, fantazii a tvořivost.

Důsledky tohoto postižení provázejí člověka s autismem celý život a ovlivňují to, jak se dotyčný chová k ostatním a jak s nimi komunikuje. Jedinec špatně vyhodnocuje informace, které k němu přicházejí tzn. nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší a prožívá, a z toho plyne narušení v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti (Žampachová, Čadilová, 2012).

Gilberg (in Bazalová, 2012) popisuje poruchy autistického spektra jako narušené porozumění symbolům. Uvádí, že jedinec s autismem vnímá své okolí příliš realisticky a striktně logicky. To vede k problémům ve vztazích s ostatními lidmi. Hovoří o tzv. sociální slepotě.

V Evropě je používána Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN, 10. revize), která autismus klasifikuje na jednotlivé podkategorie, které řadí do tzv. pervazivních vývojových poruch. Pervazivní znamená vším pronikající tzn., že bylo do hloubky zasaženo více oblastí ve vývoji dítěte, a to především oblast komunikace, sociální interakce a fantazie. Dítě se chová jinak v důsledku vnímání a prožívání. Toto zasažení je zodpovědné za nesprávné vyhodnocování informací, které vede k rozdílnému vnímání, prožívání a chování u dětí s autismem (Thorová, 2006). Thorová se domnívá, že pervazivní vývojové poruchy patří k nejdůležitějším poruchám dětského mentálního vývoje.

Jelínková (2010) na základně dostupných informací usuzuje, že termín PVP vystihuje podstatu postižení daleko lépe než termín autismus. Autorka této práce se domnívá, že laická veřejnost vůbec neví, co si pod pojmem pervazivní vývojová porucha představit. Proto v této práci bude používat označení porucha autistického spektra – PAS případně autismus, neboť tyto termíny jsou běžně ve společnosti používány.

1.1.2 Historie PAS

První, nepříliš známou prací o problematice PAS zůstává práce vídeňského pedagoga Hellera z počátku 20. století. U dětí popsal tzv. infantilní demenci, která je ale dnes označovaná v MKN-10 jako Jiná desintegrační porucha v dětství (Thorová, 2016).

Jako samostatná nemoc odlišující se od schizofrenie a začínající v dětství byl autismus popsán americkým psychiatrem Leem Kannerem v roce 1943 ve vědecké publikaci Autistické poruchy afektivního kontaktu (Autistic Disturbances of Affective Contact). V ní Kanner uveřejnil výsledky svého pětiletého pozorování 11 dětí, které vykazovaly v chování množství společných znaků, ale nespĺňovaly diagnostická kritéria žádné do té doby známé kategorie psychických onemocnění. Popisoval děti s autismem jako extrémně osamělé a uzavřené ve svém vlastním světě (Ibid).

„Více než o lidi se zajímají o věci. Nereagují na volání jménem a nerušeně pokračují ve své činnosti. Vyhýbají se očnímu kontaktu a nikdy se nedívají do obličeje. Konverzace, která probíhá v blízkosti dítěte, je nevyrušuje. Pokud osoba chce na sebe upoutat pozornost, musí zašlápnout nebo sebrat objekt, se kterým si dítě hraje. Objeví se vztek, ale ne na osobu, která to udělala, nýbrž na konkrétní chodidlo nebo ruku. Na osobu se nepodívají, nepromluví. Ta samá situace je se špendlíkem. Vždy se rozzlobí na špendlík, který ho píchl, nikoli na člověka, který to udělal“ (Kanner in Thorová, 2006, s. 36).

Přibližně ve stejné době, kdy profesor Kanner publikuje svou práci o autistické psychopatii, publikuje i vídeňský pediater Hans Asperger knihu Autističtí psychopati v dětství – Autistische Psychopathen im Kindersalter. Kvůli nepříznivému období, ve kterém publikace vznikla, musela jeho objevná pozorování na svůj úspěch ještě počkat, a to až do 90. let 20. století (Attwood, 2005). Hans Asperger se věnoval dětem s mírnějšími formami poruchy. Vycházel z výsledků své disertační práce, v níž se u čtyř chlapců věnoval studiu jejich chování. Syndrom považoval za poruchu osobnosti. U dětí popisoval potíže v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci při bohatě rozvinuté řeči, vysokou míru intelektu, motorickou neobratnost, ulpívavé a omezené zájmy. Kladl důraz na specifickou psychopatologii sociální interakce, řeči a myšlení. Pojem autistická psychopatie byl později nahrazen termínem Aspergerův syndrom, který použila poprvé v roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová (Thorová, 2016)

Děti, u kterých byl poprvé popsán autismus, pocházely většinou z vyšší společenské třídy, a proto si mohly dovolit soukromou psychiatrickou léčbu. Matky těchto dětí byly často obviňovány, že zapříčinily jejich potíže (Richman, 2006).

V šedesátých letech 20. století začal s autistickými dětmi pracovat Ivar Lovaas. Využíval modifikaci chování a aplikovanou behaviorální analýzu. Zveřejnil výsledky své práce s devatenácti dětmi. Devět dosáhlo po terapii úrovně intaktních dětí. Tyto pozitivní vědecky podložené výsledky měly velký význam. Došlo se tedy k názoru, že na vzniku autismu se podílí řada faktorů:

- genetické dispozice,
- rizikové faktory spojené s těhotenstvím a porodem,
- neznámé a neidentifikované genetické mutace,
- vlivy prostředí (Richman, 2006).

V roce 1977 byla publikována první definice autismu Americkou autistickou společností a v roce 1980 zahrnuje Americký psychiatrický asociace autismu do DSM. Tato verze ale byla později revidována. Autismus se vyskytuje po celém světě, a to bez ohledu na zeměpisnou polohu, rasu, etnikum či sociální postavení (Ibid).

Šedesátá a sedmdesátá léta přinesla mnoho výzkumných studií, na základě kterých, představuje autismus vývojovou poruchu, jejíž příčinu musíme hledat ve 3 oblastech: organické, biologické a somatické. Z jejich podnětu byl revidován i mezinárodní klasifikační systém, v rámci, něhož byl autismus zařazen mezi pervazivní vývojové poruchy, nikoli mezi duševní onemocnění (Jelínková, 2010).

Oficiálním potvrzením dané diagnózy se tedy stal DSM, kde se poprvé objevila skupina narušení vývoje mnoha základních psychologických funkcí a byla nazvána „pervazivní vývojová porucha“ (pervasive developmental disorders) (Hrdlička, Komárek, 2004).

1.2 Etiologie PAS

Etiologie zatím nebyla ani není známa. Převládá ale názor, že původ je biologický a na vzniku se pravděpodobně podílí i mnohé další faktory, včetně prostředí. Výzkum o biologickém původu provedl Bernard Rimland, který má syna s autismem. Rimland také sestavil první posuzovací škály a založil Americkou národní autistickou společnost (Richman, 2006).

Dnes je také překonána teorie psychoanalytiků o syndromu „chladných matek“, které měly svým odtažitým chováním a špatnou výchovou způsobit stáhnutí se dítěte do sebe. Nyní víme, že jde o vrozenou neurologickou poruchu mozku. Mluvíme o multifaktoriálních příčinách vzniku autismu. Nejčastěji se hovoří o genetické dispozici, dále o potížích v prenatálním období, kdy matka mohla prodělat nějaké infekční onemocnění, perinatálních potížích (těžký porod, přidušení, předčasný porod) a problémech v postnatálním období (Gillberg, Peeters, 1998).

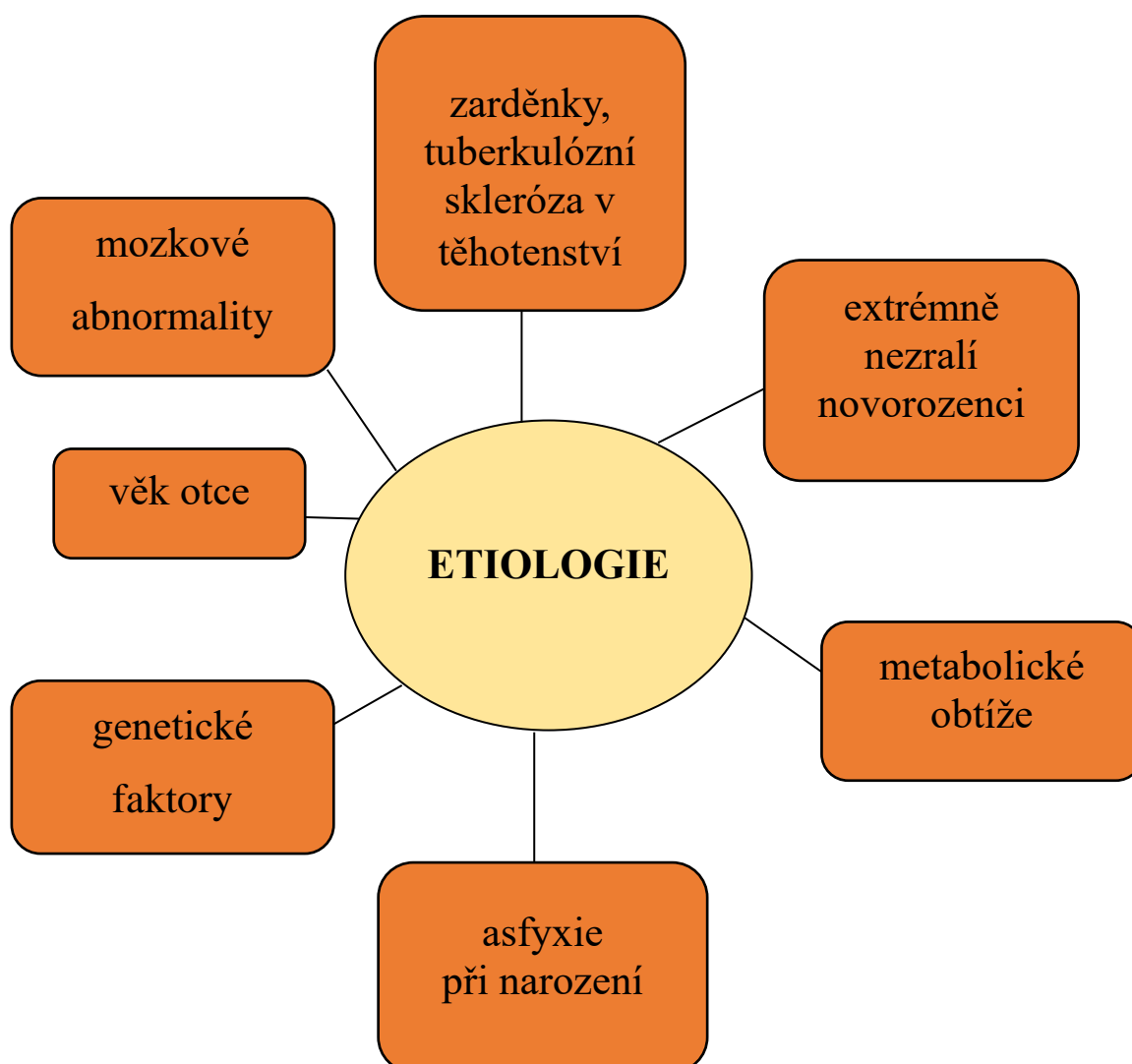
Problémy v těhotenství či při porodu nejsou přímou příčinou vzniku autismu, ale vytváří „vhodnější“ prostředí pro rozvoj postižení. V případech, kdy matky prodělaly v průběhu těhotenství infekční onemocnění, zarděnky, bývají u jejich dětí zjištěny změny na spánkovém a čelním laloku mozku. Různá neurologická vyšetření ukázala asi v polovině případů dysfunkci nebo poškození mozkového kmene. Objevují se též změny na mozečku. Odborníci stále pracují na výzkumech, které mají odhalit pravou příčinu vzniku autismu (Richman, 2006).

Jedná se o neurovývojovou poruchu na neurobiologickém základě. Specifické projevy v chování dítěte nejsou způsobeny chybným výchovným vedením. Z hlediska neuropsychologického problému dítěte vyvěrají z potíží s vnímáním, tedy příjmem informací a zpracováním informací, problémy v oblasti emocí a myšlení. Nejedná se o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale jde o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku. Předpokládá se, že pokud existuje různorodost v projevech, bude existovat i variabilita v příčinách (Žampachová, Čadilová, 2012).

Předpokládá se, že poruchy autistického spektra vznikají spolupůsobením různých endogenních a exogenních příčin, které vedou ke změnám ve vývoji mozku. Na základě etiologických předpokladů vzniku PAS, můžeme konstatovat, že se jedná o příčiny multifaktoriální (Thorová, 2016).

Následuje obrázek nejčastějších endogenních a exogenních příčin, které Thorová uvádí.

Endogenní a exogenní příčiny:



Obrázek 2: Schéma příčin vzniku PAS (Thorová, 2016)

Existuje předpoklad, že genetické predispozice sehrávají jistou roli při vzniku PAS. Již Asperger zjistil, že většina dětí s „autistickou psychopatií“, která byla předmětem jeho zkoumání, měla alespoň jednoho z rodičů s podobnými osobnostními rysy. Množení této poruchy v rámci rodin je podloženo nejen mnohými studii rodin a dvojčat, ale také molekulárními genetickými studii, které argumentují právě genetickým základem autismu (Gillberg, Peeters, 2008). Přestože dědičnost nebyla u autismu dodnes prokázána, jak píše Jelínková (2010), odborníci soudí, že se dědí určitý typ kognitivní neschopnosti nebo sociálního

deficitu, což za určitých okolností vede k plnému rozvinutí autistických symptomů. Také u velmi inteligentních partnerů, kteří mají podobné charakterové vlastnosti, je vyšší tendence k výskytu této poruchy u jejich dětí (Pastieriková, 2013).

Strunecká (2009) uvádí, že větší podíl na vzniku poruchy mají interakce mezi genetickou náchylností a faktory prostředí, které ovlivňují vývoj mozku a chování. Zajímavé výsledky přinesla studie, která byla realizovaná u extrémně nezralých novorozenců a prokázala vyšší riziko výskytu poruch autistického spektra u této populace dětí ve srovnání s dětmi narozenými v termínu. Tato studie prokázala nejen zvýšenou prevalenci poruch autistického spektra, ale i to, která ze skupin předčasně narozených novorozenců nese s sebou největší riziko vzniku autismu. Jedná se zejména o kategorii novorozenců s nějakým postižením. Je prokázáno, že mozek extrémně nezralých dětí má ve srovnání s dětmi narozenými v termínu odlišný vývoj, a vznik autismu je spojován s vysokou frekvencí kognitivních problémů v dětství (Stejskalová, 2010).

Rodný (2006) také upozorňuje, že věk otce se může spolupodílet na vzniku PAS. U mužů po čtyřicátém roce věku hrozí větší riziko zplození dítěte s touto poruchou.

Shrme-li předešlé, etiologie vzniku PAS není zatím jednoznačná. Již dnes jsou ale známy mnohé metody a způsoby přístupů k jedincům s tímto typem onemocnění. Díky nim lze alespoň částečně ulehčit průběh poruchy, a tím zkvalitnit život jak samotným lidem s PAS, tak jejich okolí (Ibid).

Na závěr lze také upozornit na „spouštěcí mechanismy“ PAS, o kterých se zmiňuje Hoffman (2008). Řadí mezi ně prostředí (např. olovo, rtuť, hliník, toluen apod.), stravu (nedostatek vápníku, hořčíku, železa apod.), metabolické obtíže (nedostatečná detoxikace ledvinami, abnormality v režimu aminokyselin apod.), narušení funkcí štítné žlázy, střevní nemoci (propustnost střev, přebytek kvasinek, bakteriální toxiny apod.), alergie a imunologické aberace (infekce, očkování apod.).

1.2.2 Prevalence PAS

Udává poměr počtu všech existujících případů k počtu obyvatel v dané lokalitě a sledovaném časovém období (Strunecká, 2016). Statisticky se počet dětí s PAS pohybuje mezi 3–4 postiženými (případně 2–10) dětmi na 10000 zdravých (Hrdlička & Komárek, 2004; Vágnerová, 2008). Dětský neurolog Komárek však uvádí, že toto číslo představuje statistický údaj ze 70. let.

V 90. letech se zvýšil počet dětí s PAS na 30/10 000. Průzkum z roku 2009, uvádí až 90 osob na 10 000 zdravých (Hrdlička & Komárek, 2010; Thorová, 2006). V současnosti je tento počet mnohem vyšší.

V roce 2010 se objevila první studie o tzv. globální prevalenci (Global Burden of Disease Study), která uvádí 1 ze 132 osob (tj. 52 milionů osob s PAS, či 76/10 000) na celém světě. Prevalence poruch autistického spektra se v rámci studií relativně liší, například WHO uvádí, že v roce 2012 mělo PAS diagnostikováno jedno ze 160 dětí, jedná se o průměrný údaj analyzovaný ze studií na celém světě (WHO, 2020).

Zjišťováním prevalence se zabývá Centrum pro kontrolu a prevenci nemocí v USA (CDC). Centrum uvádí, že v roce 2000 bylo v USA diagnostikováno 1 dítě ze 150, v roce 2008 je to již 1 z 88 dětí a v roce 2016 pak 1 z 54 dětí (CDC, 2020).

Získat současná data o výskytu PAS v celosvětové populaci je dost obtížné. Data uvedená Royal College of Psychiatrists (2018) hovoří nejméně o 1 % celosvětové populace, u kterých byla diagnostikována porucha autistického spektra, přičemž polovina jedinců má průměrné či nadprůměrné IQ. Studie v Evropě, Asii a Severní Americe identifikovaly jednotlivce s PAS s průměrnou prevalencí mezi 1 % a 2 %. Prevalence PAS v mnoha zemích s nízkými a středními příjmy není dosud známa. Každý rok se tak narodí v České republice okolo 1500–2000 dětí s PAS (CDC, 2020).

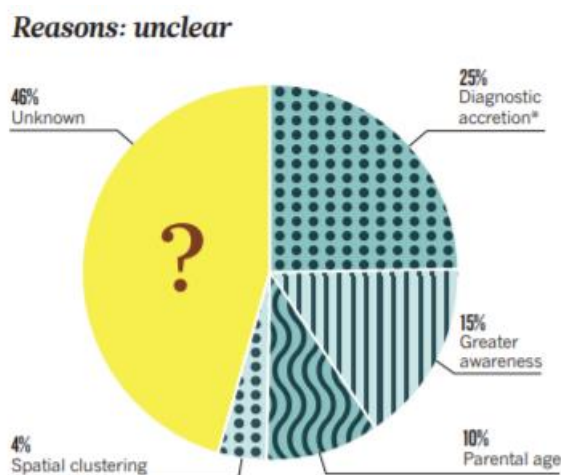
Zastoupení mužů a žen je uváděno v poměru 4:1. Může to být důsledkem rozvinutější řeči a sociálních vztahů u dívek ve srovnání s chlapci, rovněž okruh zájmů není u dívek tak omezený, díky čemuž dochází k zastírání autistických symptomů. Prevalence je u chlapců 4,3krát vyšší než u dívek (Jelínková, 2010).

Výskyt PAS je častější u chlapců než u dívek, a to v poměru 4:1. Může to být důsledkem rozvinutější řeči a sociálních vztahů u dívek ve srovnání s chlapci, rovněž okruh zájmů není u dívek tak omezený, díky čemuž dochází k zastírání autistických symptomů. Rovněž projevy autismu bývají u chlapců markantnější, jsou častěji hyperaktivní, jsou více agresivní. Čím vyšší intelekt, tím snáze dívky dorovnávají svůj deficit a nejsou tak diagnostikovány (APLA Jižní Čechy, 2019). Prevalence je u chlapců 4,3krát vyšší než u dívek (Jelínková, 2010).

Autorka Weintraub (2011) udává faktory ovlivňující nárůst počtu jedinců s PAS:

- věk rodičů (při zakládání rodiny) – 10 %,
- větší povědomí – 15 %,
- diagnostické navýšení – lepší diagnostika – 25 %,
- prostorové shlukování – 4 % – geografické shlukování rodin s postiženými dětmi a odborné pomoci.

Tyto faktory také zobrazuje následující obrázek, ze kterého je zřejmé, že necelá polovina tedy 46 % nárůstu nadále zůstává nevysvětlena.



Obrázek 3: Faktory ovlivňující nárůst počtu jedinců s PAS (Weintraub, 2011)

1.3 Symptomatologie PAS

Autismus se začíná projevovat už v raném dětství. Samotnému jedinci s poruchou autistického spektra působí v životě jisté obtíže. Běžná společnost velice často vynáší soudy či kritiku, a není připravena na zvláštní projevy chování, které s sebou tato diagnóza přináší. Uznávané diagnostické systémy (DSM-V a MKN-10) se do vysoké míry shodují na některých specifických obtížích, a to zejména sociální interakci a omezeném repertoáru chování. Oba klasifikační systémy označují některé z obtíží za specifické, jiné za nespecifické (tj. nemají vliv na stanovení dg.) projevy. Vždy je však nutné, mít na paměti specifika daného člověka v kontextu prostředí (Ryšánková, Kulísek, 2015).

Avšak jak už se můžeme dočíst výše, jedná se o vrozené postižení mozku, které je trvalé, celoživotní. Včasnou diagnostikou a péčí lze však mnohé deficity vyrovnat a dítě dále rozvíjet. Včasná diagnostika a okamžitý nástup speciální péče a specifických výchovných opatření pro děti s PAS je velmi důležitý pro další jejich další rozvoj (Thorová, 2006).

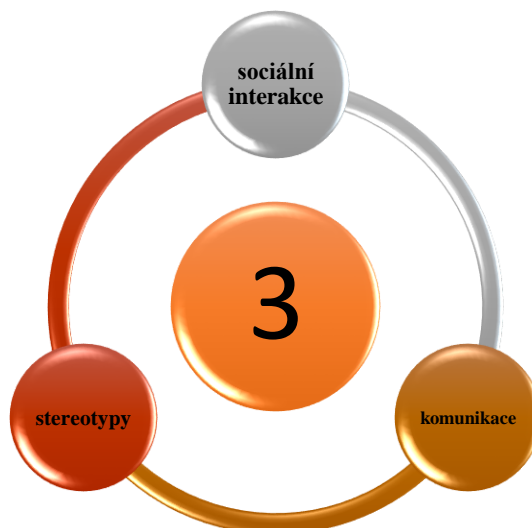
1.3.1 Specifické symptomy

Pro poruchy autistického spektra jsou společné tři deficity oblastí vývoje, které označujeme jako tzv. „autistická triáda“. Dle MKN-10 se jedná o specifické projevy PAS (Thorová, 2016).

Triáda specifických symptomů:

- Kvalitativní postižení v oblasti vzájemné sociální interakce.
- Kvalitativní poškození v oblasti verbální i neverbální komunikace.
- Značně omezený a opakující se repertoár činností a zájmu (Ibid).

Triáda – MKN - 10



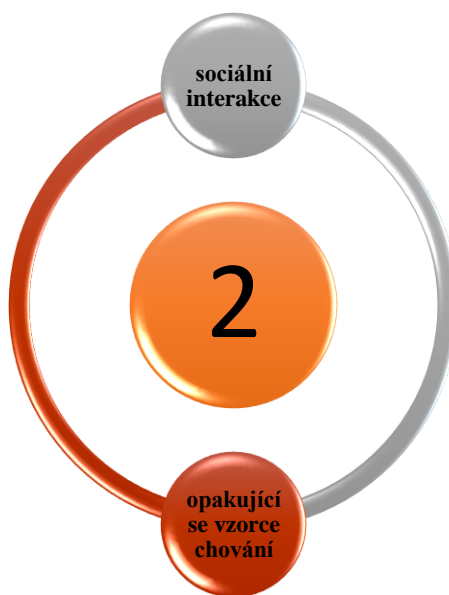
Obrázek 4: Paprskový koloběh triáda (Smolíková, 2020)

V DSM-5 dochází ke sloučení prvních dvou kategorií do jedné s názvem „sociální interakce“, jde tedy o tzv. „dyádu“ (Thorová, 2016).

Dyáda specifických symptomů:

- Deficity v oblasti sociální komunikace a sociální interakce → sociální interakce.
- Omezeným opakujícím se chováním, zájmy a aktivitami → opakující se vzorce chování (Ibid).

Dyáda – DSM – V



Obrázek 5: Paprskový koloběh dyáda (Smolíková, 2020)

Thorová (2016) v rámci triády specifických symptomů charakterizuje jednotlivé dílčí znaky, které se mohou u jedinců s PAS objevovat v různé míře.

1. Porucha sociální interakce, sociálního chování

- Nevyhledává utěšení, nesdílí radost, nevytváří blízká přátelství,
- preferuje izolované činnosti, nemá zájem ani schopnost interakce s vrstevníky,
- vyhýbá se pohledu z očí do očí,
- sociálně a emočně nevhodné chování,
- selhávání při vytváření vztahů se svými vrstevníky,
- neschopnost porozumění nevhodnému chování vůči nim,
- neschopnost sdílet radost, smutek a zájmy s ostatními lidmi (Thorová, 2016).

Na základě převažujícího sociálního chování u jedinců s PAS se vymezují typy, které znázorňuje následující tabulka:

aktivní, zvláštní	pasivní	osamělý	formální	smíšený
<ul style="list-style-type: none"> • nejméně problémů v sociálních vztazích • kontaktu se nebrání, ale nejsou iniciátory • obtíže při změnách • bezbranní vůči šikanování 	<ul style="list-style-type: none"> • aktivní až hyperaktivní • spontánní v sociální interakci (líbání, dotýkání), navazování vztahů nevhodným způsobem • obliba jednoduchých rituálů • často se projeví až ve vyšším věku x problémy se zákonem 	<ul style="list-style-type: none"> • uzavřené, nejvíce se blíží klasické definici autismu • minimální snaha o kontakt, komunikaci • často snížený práh bolesti, nevyhledávají útěchu • doteky nemusí vadit • malá empatie 	<ul style="list-style-type: none"> • pro osoby s vyšším IQ – dobré vyjadřovací schopnosti • konzervativní, formální, působí strojeně • problémy s ironií, nadsázkou, žertem • doslovné chápání slyšeného, encyklopedické zájmy, dodržování pravidel, pravdomluvnost • sociální naivita 	<ul style="list-style-type: none"> • u osob s atypickým autismem nebo Aspergerovým syndromem • sociální chování je velmi nesourodé (záleží na prostředí, situaci, osobě) • velké výkyvy v kvalitě kontaktu

Tabulka 1: Kategorie podle převažujícího typu sociálního chování (Thorová, 2016)

2. Porucha řeči a jazyka:

- Vývoj mluvené řeči je opožděn nebo zcela chybí,
- je-li řeč vyvinuta, chybí schopnost začít a udržet konverzaci,
- chudý slovník, problémy v časování/skloňování,
- omezené používání gest a obličejové mimiky,

- formální pedantský jazyk, monotónní hlas,
- zhoršené porozumění a příliš doslovná interpretace řeči,
- používaný jazyk je stereotypní, opakující se; echolálie
- problémy s abstrakcí a symboly,
- může mít i velmi dobré vyjadřovací schopnosti (Ibid).

3. Obliba rituálních a opakujících se zájmů a chování:

- Při narušení rituálů se můžou projevit silné záchvaty vzteku,
- neobvyklé stereotypní pohyby (mávání rukama, chůze po špičkách),
- zvláštní zájmy a opakované projevy,
- vytrvalé zaujetí detailními částmi jednotlivých předmětů,
- omezený repertoár chování (Ibid).

Přidružené poruchy:

- Potíže s učením, představivostí,
- agrese, úzkost, poruchy spánku,
- porucha pozornosti s hyperaktivitou (Ibid).

1.3.2 Nespecifické symptomy

Kromě výše prezentované „triády“ specifických symptomů se autismus vyznačuje také nespecifickými symptomy, mezi které patří např. narušená motorická koordinace, hypersenzitivita (zvuky, barvy, dotyky, bolest), emoční reaktivita.

a) Motorika

V oblasti motoriky se nejvýraznější problémy vyskytují při pohybu v prostoru, při běhu nebo chůzi. Nápadná je nesouhra ramen a nohou, pohyb je těžkopádný, pomalý a někdy také křečovitý. V takovém případě se doporučuje navštívit fyzioterapeuta, který sestaví pro konkrétního klienta individuální program vedoucí ke zmírnění obtíží (Pastieriková, 2013).

b) Hypersezitivita

Z dlouhodobých zkušeností vyplývá, že osoby s PAS bývají citlivé na některé zvuky, barvy, dotyky či bolest. Smyslové podněty zpracovávají jiným způsobem, než je obvyklé. Při poznávání světa preferují jiné smyslové kvality než jejich vrstevníci. Problémy se zpravidla vyskytují v selekci a v diferenciaci různých podnětů – příčinou bývá nedostatek komplexně zaměřené pozornosti (Ibid).

Rimland (in Attwood, 2005) uvádí, že přibližně 40 % dětí s autismem je hypersenzitivních. Jedná se o přecitlivělost, kdy intenzita bývá různá. Zraková přecitlivělost je méně častá než přecitlivělost na zvuky či na taktilní stimuly. Američanka Temple Grandin, která trpí Aspergerovým syndromem, popisuje vlastní citlivost na dotek a kontakt s pokožkou druhého člověka vnímá jako něco odporného. Ve společnosti se můžeme často setkat s autisty, kteří se vyhýbají tělesnému kontaktu, důvodem ale není samotné vyhýbání tělesnému kontaktu, ale fyziologická reakce na dotyk (Attwood in Doherty-Sneddon, 2005).

c) Emoční reaktivita

U lidí s PAS je velmi časté neurčité úzkostné napětí, které plyne z nedostatečného vnímání souvislostí mezi realitou a vnitřními emočními stavy, z neschopnosti adekvátně a logicky chápat situace, v nichž se tito jedinci ocitají, i předvídat vývoj událostí. Podněty z okolí a jejich neustálé změny prožívají silně úzkostně. Běžnou komunikaci vnímají jako nelogickou, chaotickou, nesmyslnou. Velmi obtížně tolerovatelné jsou situace spojené s nuceným výběrem/rozhodováním mezi několika možnostmi. Lidé s PAS preferují neutrální, neemotivní slova a věcná sdělení na rozdíl od emočních a sociálních projevů druhých osob, které často vnímají zesíleně, bez adekvátního přiřazení významu. U osob s částečnou schopností náhledu na svoji odlišnost se pravidelně vyskytují pocity méněcennosti a obavy ze selhání, z nepochopení v rámci uvědomované odlišnosti s potřebou postupného přibližování se konvenčnímu a sociálnímu chování a komunikaci (Thorová, 2016).

Pastierikova (2013) udává pojem „syndrom savant“, který bývá popisován nejen u lidí s PAS, ale také u osob s mentálním postižením, s frontotemporální demencí nebo jiným postižením mozku, zkrátka je zde souvislost s poškozením levé hemisféry. Jako součást tohoto syndromu se objevují izolované výjimečné schopnosti (hudební, paměťové, vizuální, malířské, počítařské nebo kalendářní). Tento syndrom může být vrozený, nebo získaný (např. po úrazu hlavy). Na jedné straně dokáže „savant“ ohromit obdivuhodnými znalostmi přesahujícími

rámec nadprůměrných schopností jiných lidí, a na straně druhé nedokáže porozumět dvojsmyslům, nadsázce, ironii, mohou se u něj objevovat stereotypní projevy, nebo není schopen vykonat ty nejběžnější úkony. Nejznámějším příkladem byl američan Kim Peek, který si díky svým neskutečným schopnostem vysloužil přezdívku „Kimputer“. Znal zpaměti 12 000 knih, ale v běžném životě bez pomoci neobešel. Právě tento muž se stal předlohou pro oscarový film Rain Man a „díky“ tomuto filmu jsou mnozí autisté mylně považováni za geniální (Pastierikova, 2013).

Osoba s PAS nemusí mít nutně všechny výše uvedené znaky a symptomy. I když lidé s autismem vykazují podobné symptomy, neexistují dvě osoby s úplně stejnými projevy (Richman, 2006).

1.4. Klasifikace PAS

Klasifikace PAS se liší i klasifikací v rámci určení medicínských diagnóz. Jak je už zmíněno výše, v Evropě je používána MKN - 10. revize, která klasifikuje autismus na jednotlivé podkategorie, které řadí do pervazivních vývojových poruch. DSM, 5. revize používaný v USA chápe autismus v širším pojetí, jednotlivé diagnózy jsou zastřešeny pod termínem poruchy autistického spektra (Šporclová, 2018).

1.4.1 Klasifikační systémy MKN – 10 a DSM – 5

„Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN) (v originále International Classification of Diseases and Related Health Problems, zkráceně ICD) je publikace Světové zdravotnické organizace (WHO), která kodifikuje systém označování a klasifikace lidských onemocnění, poruch, zdravotních problémů a dalších příznaků, situací či okolností“ (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, 2020 [online]).

Tato klasifikace původně vznikla v roce 1893 jako Klasifikace příčin úmrtí a jejím cílem bylo umožnit mezinárodní srovnání záznamů o úmrtích. Světová zdravotnická organizace (WHO) převzala odpovědnost za klasifikaci roku 1948 a počínaje šestou revizí klasifikace, o níž jednala v roce 1949 konference v Paříži, započala přeměna klasifikace v univerzální seznam diagnóz (Ibid).

MKN je tedy klasifikační standard, který poskytuje převážně zdravotníkům, možnost sdílet zdravotnické informace. MKN je pod záštitou WHO. V České republice (ČR) je v současné době platná verze MKN-10 (desátá revize). Na 43. plenární zasedání Světového zdravotnického shromáždění, se WHO usneslo přijmout MKN ve znění desáté decenální revize s novým názvem „Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů“ (MKN-10) s účinností od 1. 1. 1993. V České republice je tato klasifikace v platnosti od roku 1994 (Ibid).

Na rozdíl od předchozích verzí bylo doporučeno, vedle pravidelných celkových revizí, provádět průběžně aktualizace této klasifikace. V roce 2016 vydala WHO třetí přepracované vydání MKN-10, ze kterého vychází i současná aktualizovaná verze překladu MKN-10 pro rok 2020. V květnu 2019 se konalo v Ženevě Světové zdravotnické shromáždění, na kterém byla přijata MKN-11 (jedenáctá revize). Ta ale vstoupí v platnost až 1. ledna 2022 (Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2021 [online]).

Jak je již uvedeno výše, v USA je od roku 2013 používána klasifikace DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition). Tento diagnostický manuál na rozdíl od MKN -10 nerozlišuje jednotlivé diagnózy. Všechny jsou zahrnuty, pod již zmíněným pojmem poruchy autistického spektra (Autistic Spectrum Disorders) a jsou řazeny mezi neurovývojové poruchy (Strunecká, 2016 in Šporclová, 2018).

V následujícím obrázku je přehled klasifikace podle výše uvedených systémů včetně klasifikace podle MKN – 11, která vstoupí v platnost roku 2022.

MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992)	DSM-5 (Americká psychiatrická asociace, 2015)	MKN-11 (Světová zdravotnická organizace, 2018)
Dětský autismus (F84.0)	Porucha autistického spektra (299.0)	Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a/s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka (6A02.0)
Rettův syndrom (F84.2)		Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a/s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka (6A02.1)
Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)		Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a/s narušeným funkčním jazykem (6A02.2)
Aspergerův syndrom (F84.5)		Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a/s narušeným funkčním jazykem (6A02.3)
Atypický autismus (F84.1)		Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a bez funkčního jazyka (6A02.4)
Jiné pervazivní vývojové porucha (F84.8)		Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a bez funkčního jazyka (6A02.5)
Pervazivní vývojová porucha, nespecifikovaná (F84.9)		Jiná určená porucha autistického spektra (6A02.Y)
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)		Porucha autistického spektra, nespecifikovaná (6A02.Z)

Obrázek 6: Srovnání klasifikačních systémů (Smolíková, 2020)

Klasifikace podle MKN – 10

Podle MKN – 10 se do kategorie pervazivních vývojových poruch řadí tyto diagnózy: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojové poruchy nespecifikované. Mezi jednotlivými diagnózami nemusí být vždy zcela jasná hranice (Strunecká, 2016 in Šporclová, 2018).

F84.0 Dětský autismus

Vyznačuje se přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, vyskytující se před věkem tří let, a charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní

chování. K těmto specifickým diagnostickým rysům jsou dále řazeny nespecifické problémy, jako je fobie, poruchy spánku, jídla, návaly zlosti a agrese namířená proti sobě (USIZ – MKN – 10 [online]).

Dětský autismus bývá též nazýván infantilní nebo Kannerův infantilní autismus, který byl v roce 1943 Kannerem popsán (Krejčířová, D. 2003). Tato diagnóza je považována za základní diagnostickou jednotku poruch autistického spektra. Můžeme se setkat s různým stupněm závažnosti, od mírné symptomatiky až po formu, u které se vyskytuje velké množství závažných symptomů. Potíže u dítěte se projeví ve všech oblastech diagnostické triády a do věku 3 let. Značná je různorodost symptomů, který je pro tuto poruchu charakteristická (Thorová, 2016 in Čadilová, Žampachová, 2012).

Pro děti s touto formou autismu jsou typické opakující se stereotypní vzorce chování. Častý je výskyt specifické náchylnosti k neobvyklým předmětům. Trvají na provádění zvláštních rutin, které doprovázejí rituály nefunkčního charakteru a jakoukoliv změnu nesou velmi těžce. Mohou se zajímat např. o cestovní řády, telefonní seznamy apod. Ve většině případů je silně narušena komunikace. Některé děti nemluví vůbec a pokud mluví, jsou v jeho řeči mnohdy přítomny echolálie. Nevykazují přátelské emoční reakce a mnohdy chybí přímý pohled do očí. Objevuje se i agrese nebo sebepoškozování (např. kousání do rukou, bouchá hlavou o zed'). Při hře jim chybí spontaneita a tvořivost. Častokrát se u nich vyskytují abnormální smyslové reakce. Děti většinou nejeví zájem o osoby ve svém okolí. Typická je u nich extrémní uzavřenost do sebe. Asi u tří čtvrtin jedinců s diagnózou dětský autismus je přítomna mentální retardace (Vocilka, 1994 in Maňáková, 2020).

F84.1 Atypický autismus

Typ PVP, která se odlišuje od dětského autismu buď věkem propuknutí, tedy až po třetím roce života nebo tím, že nejsou naplněny základní znaky autistického chování, chybí jedno nebo dvě ze tří základních kritérií. Je možné uvést, že atypický autismus je zastřešující pojem pro část osob, na které se hodí neurčitý diagnostický výrok autistické sklony nebo rysy. Nejčastěji vzniká u výrazně mentálně narušených jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči (Thorová, 2016).

F84.2 Rettův syndrom

Jde o neurologické poškození, která poprvé popsal Dr. Andreas Rett ve Vídni v roce 1965 (Vocilka, 1996). Rettův syndrom je až doposud zjišťován pouze u dívek s obvyklým nástupem ve věku 7-24 měsíců. Po období časného vývoje probíhajícího bez problémů, se objevuje částečná nebo pozvolná ztráta řeči a porucha motoriky při chůzi a užívání rukou. Současně se zástavou růstu hlavy. Sociální interakce bývá narušena. U dívek jsou přítomny stereotypní pohyby rukou. Dále se mohou vyskytovat epileptické záchvaty, nepravidelné dýchání v bdělém stavu. Dívky nemusí být schopné ovládat tělo a vykonávat normální pohyby. Téměř vždy je výsledkem těžká mentální retardace (Strunecká, 2016).

F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství

Je charakteristická tím, že po období zcela normálního vývoje následuje trvalá ztráta dříve získaných a naučených dovedností v různých oblastech vývoje. K rozvoji dezintegračních poruch obvykle dochází mezi 2. – 4. rokem věku dítěte. U jedince dochází ke ztrátě zájmu o okolí, poruše sociální interakce, komunikace a stereotypním motorickým manýrováním. V některých případech může být porucha v určitém spojení s encefalopatií, ale diagnóza by měla být založena na projevech chování (USIZ – MKN – 10 [online]).

F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Tato porucha je špatně definovatelná s nejistou nozologickou validitou. Označuje skupinu jedinců s těžkou mentální retardací (IQ pod 34), jejichž hlavní problém tkví v hyperaktivitě, v poruchách pozornosti a ve stereotypním chování. Po stimulaci se nezlepšuje (na rozdíl od dětí s normální inteligencí) a může docházet k těžkým dysforickým reakcím po podání psychostimulancí (USIZ – MKN – 10 [online]).

F84.5 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom popsal Asperger v roce 1944. Jde o syndrom nejisté nozologické validity. Je charakterizován porušením reciproční sociální interakce, který napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním rituálem zájmů a aktivit. Od autismu se ale liší hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech (USIZ – MKN – 10 [online]).

Strunecká (2016) uvádí, že děti s tímto syndromem mívají často průměrnou až nadprůměrnou inteligenci, která se v dalším vývoji projevuje hlubokým zájmem o konkrétní jev. O tomto jevu pak mají vysoce nadprůměrné znalosti. Ke stanovení této diagnózy by nemělo docházet u jedinců s IQ nižším než 70. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat až do dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Tato diagnostická jednotka, se v Evropě příliš často nepoužívá. Kritéria pro stanovení této diagnózy nejsou přesně definována. Je narušena kvalita komunikace, sociální interakce i hra, ale ne do takové míry, aby mohl být diagnostikován autismus či atypický autismus (Thorová, 2016).

F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Může být použita v raném a předškolním věku, kdy je předpoklad, že se klinický obraz poruchy bude ještě krystalizovat a měnit (ibid).

Klasifikace DSM-V

299.00 Porucha autistického spektra – PAS

Neurovývojové poruchy

Dyadický systém (odděleně hodnotí):

- konstantní deficit v oblasti sociální komunikace a sociální interakce,
- omezené a stále se opakující vzorce chování, zájmů a činností.

1. úroveň – vyžaduje podporu

2. úroveň – vyžaduje značnou podporu

3. úroveň – vyžaduje velmi značnou podporu

- s přidruženou poruchou intelektu / bez,
- s přidruženou poruchou řeči / bez,
- kombinace se somatickým nebo genetickým onemocněním nebo enviromentálním faktorem (Raboch, Hrdlička, 2015).

Na základě těchto klasifikačních systémů, jsou poruchy autistického spektra diagnostikovány posouzením určitých znaků. Autismus se diagnostikuje podle sledování chování a použitím standardizovaných testů. V České republice se k zachycení poruchy používá dotazník, který se dává rodičům k vyplnění u všech 18 - měsíčních dětí. V zahraničí se používají např. Autism Diagnostic Interview, Autism Diagnostic Observation Schedule a Diagnostic Interview for Social and Communication Disorder (Thorová, 2016).

1.5 Osobnost jedince s PAS

Osobnost člověka je souborem vlastností charakterizujících jeho individualitu. Je zaměřena na realizaci životních cílů a rozvinutí možností ve společnosti každého jedince. Na celkovou osobnost dále působí temperament, osobní vlohy člověka a celkové prostředí, ve kterém žije. Velké rozdíly najdeme také mezi mužským a ženským pohlavím. Osobnost tvoří individuální spojení psychologických, biologických a sociálních aspektů každého jedince. Utváří se ve vztahu k sobě samému, k druhým a k prostředí. Je tvořena psychickými vlastnostmi a rysy osobnosti. Tyto vlastnosti jsou relativně trvalé a pro daného jedince charakteristické (Peterková, 2008 [online]).

Jak uvádí Thorová (2016), přítomnost PAS značně ovlivní fungování jedince jak v dětství, tak i později dospělého člověka v mnoha ohledech. Vždy budou u těchto jedinců narušeny komunikační a sociální dovednosti, a to v různé míře. Z těchto důvodů je narušeno výrazně i chování, které přináší v životě člověka s PAS řadu komplikací, např. v kontaktu s vrstevníky, při vzdělávání ale také s rodinou.

Jak už je uvedeno výše, jde o poruchu, která má celoživotní dopad na fungování jedince jak ve společnosti, tak v běžném životě. Děti a dospívající s autismem se od sebe nějakým způsobem liší. Rozdíly jsou v mentální úrovni, v různé míře a četnosti výskytu autistických symptomů, v rozdílných percepčních schopnostech, v úrovni a způsobu komunikace, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace apod. Proto je velmi důležitý individuální přístup k jedinci s autismem (Hránková, 2020).

U jedinců s PAS se objevují první příznaky již v raném dětství, kdy dítě nenavazuje hlubší vztah se svým okolím, a tak nezískává mnohé informace, které jsou nezbytné pro jeho další rozvoj z hlediska vztahu k sobě samému a nezískává tak schopnost sebehodnocení a sebeúcty. Ani v pozdějším věku tyto děti nejsou schopny pochopit specifičnost své identity a mají problém s ovládnutím sebe samého a obsahem vlastního vědomí. Vznikají velké problémy s porozuměním sobě samému, vlastním uvažováním a prožíváním (Vágnerová, 2008).

1.5.1 Specifika osobnosti jedinců s PAS

Specifika komunikace

Do autistických problémů v komunikaci jsou zahrnovány specifické obtíže, které se týkající hlavně preverbální a verbální interakce a porozumění zahrnující gesta, mimiku a řeč těla (Gillberg & Peeters, 2008). Úroveň jazyka je podle odborných studií klíčovým faktorem pro další rozvoj dítěte s PAS. Jeho budoucí vývoj je ohrožen, jestliže se nevytvoří smysluplná řeč do šesti let. (Howlin & Jelínková, 2005). Funkční komunikaci je třeba nacvičovat jak u dětí mluvících, tak nemluvících, neboť všechny děti s PAS selhávají ve funkční komunikaci. Hlavní překážkou je selhávání v sociálních interakcích (Straussová, Knotková, 2011).

Obecně se u jedinců s PAS vyskytují velké problémy s porozuměním, obvykle v sociálním kontextu. Schopnost chápat složitější větné konstrukce je u autistů velmi slabá, a to i v dospívajícím, ale i dospělém věku. Další obtíž, která je spojena se špatným pochopením jazyka, je tendence doslovně interpretovat jakékoli sdělení (Howlin, 2005).

Podle Vágnerové (2014) mají jedinci s PAS narušenou schopnost tzv. metareprezentace, nechápou signály komunikačního partnera, jeho emoční projevy a verbální sdělení. Nedodržují správný slovosled, v psaném i mluveném projevu mohou některá slova chybět, být zkomolená atd. Mnohdy nepoužívají osobní zájmeno já a mluví o sobě ve druhé nebo třetí osobě, případně vůbec ne. Často nedokáží správně užívat i jiné výrazy a nechápou smysl některých slov či vět. Nápadná u nich může být i neadekvátní hlasitost, nebo nepřirozená monotónnost jejich mluvy.

Gillberg a Peeters (2008) se zmiňují o tom, že v období školních let se u žáků, u kterých se rozvinula řeč, může objevit echolálie či palilálie (tzn. vícenásobné opakování vlastních zvuků, slabik, slov nebo vět zejména těch posledních) a může trvat mnoho let, potažmo celý život.

U žáků mezi sedmým a dvanáctým rokem, kterým byl v předškolním věku diagnostikován autismus, se objeví četné rozdíly v komunikaci. Jednotlivé děti se od sebe mohou lišit tím, že jedno dítě prakticky nekomunikuje, zatímco druhé je hodně povídavé až únavné. Přesto v chápání významu řeči se od sebe nemusí výrazně lišit. Mnozí rozumí totiž lépe psanému slovu než verbálnímu projevu. Žáci s PAS mají kromě kvalitativních odchylek všech komunikačních aktů narušený především chybějící zájem o sdílení informací s druhými a o zapojení do vzájemných sociálních interakcí. Je narušena dovednost zahájit tyto interakce a po určité dobu je udržet. U dětí s PAS se nerozvíjí schopnost vnímat řeč či neverbální komunikaci ostatních jako signály nesoucí význam a porozumět jim (Krejčířová, 2018).

U verbální komunikace se deficity vyskytují např. v opožděném vývoji řeči, jedinec se stále dokola vyptává na to samé. Konverzace je nepřiměřená situaci, také ulpívá na stále stejných konverzačních tématech a jedinec s PAS vyžaduje přesné a stále stejné odpovědi na kladené otázky. Má sklony odpovídat „nevím“, i když odpověď zná. Problém má také s abstraktními výrazy a ironií. Vyskytují se obtíže s tvořením gramaticky náročných vět a konstrukcí. Pasivní i aktivní slovní zásoba je většinou kvantitativně menší než u intaktní populace (Říhová, Vitásková, 2012).

V neverbální komunikaci se projevují deficity převážně ve zrakovém kontaktu, který buďto nenavazují, je krátký nebo ulpívavý. V mimice se vyskytuje hypomimie, neadekvátní exprese, či nedostatečná percepce. Gestikulace je obtížná i v napodobování, fixování a generalizace běžných komunikačních gest (Ibid).

Specifika sociálních kompetencí

Sociální kontakt je pro zdravé dítě zdrojem radosti a uspokojení. Dítě touží po kontaktu s okolím, upozorňuje na sebe a cíleně vyhledává kontakty se svými vrstevníky ale i dospělými. Proces navazování sociálních vztahů provází každého jedince celý život (Čadilová, Žampachová, 2013).

Pro děti s poruchou autistického spektra je velmi komplikovaný vztah k blízkým osobám, neobvyklý způsob chování i komunikace s okolím (Slowík, 2010). Již v prvních měsících života se zdravé dítě raduje, když vidí známý obličej, a rychle se naučí reagovat na podněty ze svého blízkého prostředí. Ví, koho obejmout, komu dát pusu, komu může říct rodinné tajemství a před kým, zase mlčet. Děti s autismem tuto přirozenou schopnost nemají (Jelínková, 2008).

Nedokáží správným způsobem rozlišovat vztahy ke známým a cizím osobám. Také neumí rozpoznat, co si jiní myslí a co cítí. I když někteří autisté pochopí, že je třeba zdravit, nebo se naučí vyjadřovat emoce, dělají to většinou formálním způsobem, který je velmi nepřirozený. Neznamená to ovšem, že by tito lidé emoce neměli, jen nedokážou porozumět tomu, z čeho určitý pocit pramení (Ibid).

Podle Vágnerové (2014) se u žáků s PAS vyskytují deficity v oblasti sociálního porozumění, konkrétně v oblastech narušeného zájmu o sociální kontakt, narušeného vztahu k lidem a v oblasti poruch sociální adaptace. Jednotlivé sociální situace nedokáží rozlišit a nechápou jejich smysl. Nerozumí tomu, jaké aktuální chování je vhodné a postrádají schopnost učit se nápodobou, z toho důvodu si nemohou osvojit mnohé způsoby chování typické pro jejich vrstevníky. Z toho vyplývá, že chování žáků s PAS je nápadné a nepřiměřené kontextu a často je obtížně regulovatelné.

Dítě s PAS vstupuje do školního prostředí, s výrazným deficitem v oblasti sociálního chování. Tato oblast je v rámci vývojového profilu pod úrovní mentální věku žáka. Často se setkáváme s tím, že se žák na 2. stupni ZŠ chová a jedná jako šestileté dítě. To ale samozřejmě nekoresponduje s mentálním vývojem takového dítěte, které mívá například v některé oblasti mimořádné vědomosti. Pro učitele je rozdíl mezi úrovní sociálního chování a intelektem obtížně pochopitelný a často se tak domnívají, že žák si vynucuje pozornost, schválně se chová nevhodně a moc dobře ví, jak se chovat měl. Pedagogové často dávají do souvislosti toto chování k domácí výchově a domácímu prostředí. Odlišit od sebe důsledky deficitu autistické poruchy v oblasti sociálního chování a špatného výchovného stylu lze jen základě dobrých teoretických znalostí z oblasti PAS, vývojové psychologie a praktických zkušeností z práce s těmito dětmi (Čadilová, Žampachová, 2013).

Thorová (2016) uvádí, že poruchy sociální interakce se u jednotlivých dětí s PAS liší podle hloubky postižení. Obecně lze tedy tvrdit, že u dětí s PAS je narušen sociální kontakt s okolím kvalitativně. Projevy chování, které jsou velmi různorodé, jsou určeny typem dítěte z hlediska sociálního chování a adaptability. Vyskytuje se u nich snížená schopnost navazovat kontakt s vrstevníky s blízkými i cizími dospělými. Dále respektovat osoby v jejich okolí a podřídit se jejich požadavkům (Čadilová, Žampachová, 2013).

Specifika projevů emocionality

Emoce a city se nevyvíjejí samostatně a izolovaně, ale jsou spojeny s předměty, situacemi a lidmi. City jsou s něčím spojeny, něčím vyvolány a něco vyjadřují. Existuje souvislost mezi nárůstem negativních emocionálních vztahů a nástupem abstraktních úvah, což vyvolává důležitou otázku, zda emoční změny jsou důsledkem kognitivního růstu nebo zda vývoji abstraktních úvah předcházejí (Čadilová, Žampachová, 2013).

Neschopnost sdílet emoce či zážitky a účastnit se aktivit a zábavy s jinými lidmi bývá zdůrazňována jako typický deficit jedinců s PAS. Na základě tohoto deficitu lze přesně odlišit jedince s autismem od jedinců s jinými komunikačními nebo vývojovými problémy. Vzájemné sdílení, prožívání štěstí, pocit nudy, posměch a rozladění je pro děti s PAS velkým problémem. Stejně tak jako nedokážou sdílet radost, nedokážou se podělit ani o bolest. Dítě s autismem vždy potřebuje někoho blízkého, který ho velmi dobře zná a dokáže interpretovat způsob, jakým vyjádří své emoce (Thorová, 2006).

K dynamickému nárůstu emocí dochází při nástupu do školy. Sebehodnotící emoce k rozvíjení sebepojetí. Postupně se vytváří schopnost zapojení do sociálního porovnávání a žák dokáže hodnotit sám sebe reálněji. Sebehodnotící emoce pak vzbuzují další emoce. Žáci s PAS mají v emocionální oblasti značné deficity, které je výrazně limitují v úspěšnosti navazování a udržování mezilidských vztahů. Míra empatie je nízká nebo úplně chybí a v důsledku toho působí egocentricky na své okolí. Nedokážou vyjádřit své city verbálně, pokud ano je tato schopnost velmi nízká. Jejich výroky k cizím lidem bývají často urážlivé, nepřiměřené a zraňující. I kontrola vlastního chování bývá u jedinců s PAS problematická, bývají náladoví a mnohdy podléhají nekontrolovatelným záchvatům vzteku (Čadilová, Žampachová, 2013).

Dále se u řady dětí i dospívajících s PAS projevuje nízká frustrační tolerance, často se ve škole můžeme setkat s žáky, kteří velmi bouřlivě a nepřiměřeně reagují na požadavky v rámci školních povinností, školní práce. Můžeme se také setkat s úzkostnými projevy, jako jsou specifické strachy (z otevřených dveří, některých zvířat, věcí apod.), trvalá úzkost (ze smrti, nemoci, změny apod.), panické reakce, sociální fobie nebo separační úzkosti (Ibid).

Specifika v oblasti kognitivních funkcí

Myšlení u jedinců s PAS bývá velmi specifické. Snaží se pochopit, jak věci fungují a přiřadit věcem a událostem smysl. Typická je pro ně i zvýšená potřeba logických důvodů pro vykonání určité práce a splnění zadaných úkolů. Jedinci s autismem musí vědět, proč mají činnost vykonávat. Odpovědi vázané na sociální pochopení nejsou pro ně dostačující a motivující. Adekvátní motivace hraje velmi důležitou roli hlavně při výuce a vzdělávání těchto jedinců. Při ztrátě motivace často klesá také koncentrace na objekt zájmu a je vždy nutné mít na paměti jejich odlišný způsob vnímání, myšlení a jednání (Šlechtová, 2011 in Šimečková, 2019 [online]).

Jedinci s poruchou autistického spektra mají také potíže se zpracováním smyslových podnětů. Při poznávání preferují jiné smyslové kvality, než je obvyklé u jejich vrstevníků. Pozornost nedokáží koncentrovat komplexněji, a tak dochází k problémům při selekci a diferenciaci různých podnětů. Tyto smyslové abnormality mají velký vliv na pozornost dětí a stává se, že jedincům s PAS uniknout důležité informace (Vágnerová, 2008).

Pozornost je snižována i tím, že nedokážou vnímat svět jako celek, ale vnímají jej jako soubor určitých izolovaných prvků (Jelínková, 2008). „*Realita je pro postižené autismem zmateným, vzájemně propojeným souborem událostí, lidí, míst, zvuků a zrakových vjemů. Zdá se, že neexistují žádné hranice, řád nebo smysl čehokoli. Největší část svého života trávím hledáním nějakého vzorce za tím vším. Soubor stereotypů, časů, přesných cest a rituálů. To vše mi pomáhá vnést aspoň určitý pořádek do nesnesitelně chaotického života. Snažím se udržet neměnný pořádek, abych omezila hrozný strach*“ (Howlin, 2005, s. 110).

Z této citace vyplývá, že právě neschopnost vnímat svět jako celek, často dohání jedince s autismem k obsesivnímu a rituálnímu chování. Důvod je jasný, vnést alespoň částečně do svého života řád a porozumění. K rituálnímu chování jedinců s PAS nepatří jen sbírky nejrůznějších předmětů či zapamatování dlouhých seznamů sportovních výsledků, telefonních čísel nebo parametrů toho, co je zajímavé, řadíme sem také nechuť k jakýmkoli změnám. I když se mnozí s přibývajícím věkem naučí přijímat změny lépe, často v nich ale vyvolávají stres a úzkost. Obzvláště stresující jsou pro ně změny, které se týkají prostředí, ve kterém žijí (Howlin, 2005 in Šimečková, 2019 [online]).

Co se týká inteligence, některé děti s poruchou autistického spektra dosahují až nadprůměrné, ale valná většina se pohybuje v pásmu mentálního postižení. Termín nadprůměrná inteligence ale není zcela přesný právě s ohledem na jedince s PAS. Tito jedinci mohou být v sociální oblasti ve značném deficitu, i přestože dosahují vysokých hodnot v inteligenčních testech. Jedinci vynikající v inteligenční oblasti mají většinou ochuzenou sociální stránku a často potřebují značnou podporu při zvládnání základních životních dovedností (Bazalová, 2011 in Šimečková, 2019 [online]).

2. Edukace osob s PAS

Jak uvádějí Hosák, Hrdlička, Libiger a kol. (2015) hlavní intervenční metodou cílicí na zmírňování příznaků PAS, tj. narušení řeči a komunikace, sociální izolace, abnormálních zájmů apod., jsou speciálně-pedagogické a behaviorální intervence. Obecně lze říci, že jedinci s PAS se v některých charakteristikách, jako jsou např. uvedené příznaky, podobají, zároveň však jak je uvedeno v první kapitole, existuje značná individuální variabilita a v důsledku těchto osobnostních rozdílů mohou být různorodé i projevy autistické symptomatologie (Žampachová a kol., 2015). Je tedy zřejmé, že edukace osob s PAS musí vždy vycházet z porozumění osobnosti konkrétního dítěte a porozumění jeho speciálním vzdělávacím potřebám. Za podmínku efektivní edukace osob s PAS tak lze považovat kvalitní pedagogickou, speciálně-pedagogickou, klinicko-psychologickou, psychiatrickou a v závislosti na komorbiditách i jinou specializovanou diagnostiku.

2.1 Možnosti vzdělávání žáků s PAS

Možnosti a limity edukace dětí s PAS se odvíjejí od řady faktorů. V případě jednotlivce roli hrají běžné ontogenetické proměnné, dále se vychází z podrobnější diagnostiky sociálního chování, jazyka a řeči či obecně komunikační kompetence, kognitivních schopností (včetně např. exekutivních funkcí) a komorbidních psychiatrických poruch (Goldstein, Ozonoff, 2018).

Z hlediska organizačního zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), kam patří mimo jiné i žáci s PAS, lze tedy v českém vzdělávacím systému uvažovat o dvou hlavních formách vzdělávání, a sice vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu s využitím podpůrných opatření a vzdělávání ve školách či třídách speciálních. Vřazování žáků do speciálního školství je legislativně i metodicky upraveno, primárně se vychází z odst. 9 § 16 školského zákona (Zákon č. 561/2004). Oba způsoby vzdělávání vyžadují využití podpůrných opatření (PO) v celé škále od úprav organizačního zajištění, přes využití specifických metod a přístupů, úpravu obsahu vzdělávání až po úpravu hodnocení. Ve většině tříd, kde jsou vzděláváni žáci s autismem, pracuje současně s učitelem také asistent pedagoga (Národní pedagogický institut ČR, 2020).

Žáci s těžší formou autismu a přidruženým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni ve speciálních školách či třídách. Speciální třídy vznikají při základních školách nebo speciálních školách. Jejich programy jsou plně přizpůsobeny specifikům žáků. Výuka je zde individualizovaná. Ve třídě je méně žáků a snahou je, aby každý z nich měl své pracovní místo. Prostředí celé třídy je strukturováno a upraveno. Rozvrh dne má každý žák vizualizován ve formě, které rozumí (např. konkrétní předměty, fotografie, piktogramy) (Šporclová, 2018; Thorová, 2016).

Edukace žáků s PAS a s mentálním postižením je v ČR uskutečňována podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP – ZV), kde je upraveno vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) a Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální (RVP ZŠS). Obsah vzdělávání je podkladem pro vzdělávání, jenž má být učitelem tvořivě rozvíjen, rozšiřován nebo redukován v závislosti na možnostech, osobních vlastnostech a potenciálu každého žáka. Cíle a obsah zahrnuté v obsahu vzdělávání jsou přizpůsobovány individuálním specifikům daného žáka. Se zvyšující se závažností mentálního postižení či přidružené poruchy žáka vykazují nároky, které zabezpečí jeho vzdělávací proces více odlišností (Šedibová, Vladová, in Lechta, 2016).

Školský zákon v § 41 upravuje také možnost individuálního vzdělávání žáka. Jsou zde uvedeny náležitosti žádosti zákonného zástupce žáka, ale o povolení individuálního vzdělávání rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky (Zákon č. 561/2004 Sb).

Volba způsobu edukace je individuální a o tom, jak a kde bude dítě vzděláváno, rozhoduje vedle volby dítěte a jeho zákonných zástupců také odborný posudek speciálně pedagogického centra (SPC). Dle platné legislativy, která upřednostňuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve školách hlavního vzdělávacího proudu, platí pro každého žáka právo možnosti navštěvovat spádovou školu v místě svého bydliště. Úkolem spádové školy pak je, aby svým žákům se SVP zajistila formou PO potřebnou podporu a kvalitní výuku. Velmi důležitý je celkový zdravotní stav dítěte a typ poruchy autistického spektra. V nemalé míře volbu typu školního vzdělávání ovlivňuje úroveň intelektových schopností dítěte (Bazalová, 2017).

Děti s Aspergerovým syndromem (AS), které nemívají zasažený intelekt, se nejčastěji zapojují formou inkluzivního vzdělávání do škol hlavního vzdělávacího proudu. Pro ostatní děti s PAS, které mají v různé míře zasažen intelekt, možnost vzdělávání ve školách hlavního proudu platí také. Jsou tu ale i výše uvedené možnosti, které by měly být chápány jako možnost pro dítě dostat takový způsob vzdělávání, který mu bude nejlépe vyhovovat. Prioritou je přihlédnout k celkové osobnosti dítěte, zejména k jeho schopnosti adaptability na školní prostředí a s tímto individuálním přihlédnutím citlivě a uvážlivě volit vzdělávací cestu každého dítěte s PAS (Ibid).

V této diplomové práci se autorka zaměřuje na vzdělávací možnosti dané českým vzdělávacím systémem. Tyto jsou upraveny školskou legislativou, především pak v zákoně č. 561/2004 Sb. (dále jen školský zákon) a vyhláškách č. 27/2016 Sb. a č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

§ 16 školského zákona upravuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž jsou myšleni žáci potřebující k naplnění svých vzdělávacích možností nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě poskytování podpůrných opatření. Ta podle odst. 2 spočívají v:

- Poradenské pomoci přímo ve škole nebo poskytnuté školským poradenským zařízením, tedy speciálněpedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou.
- Úpravách organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb.
- Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek a využívání různých komunikačních systémů.
- Úpravě očekávaných výstupů v mezích daných rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy.
- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.
- Využití pedagogické asistence nebo jiného pracovníka.
- Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně či technicky upravených (Zákon č. 561/2004 Sb.,).

Jak uvádí § 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů, přičemž zde platí princip odstupňování závažnosti SVP – čím vyšší stupeň PO, tím závažnější SVP a potřeba více PO či kvalitativně jiných PO. Ve vyšších stupních může školské poradenské zařízení po konzultaci se zákonným zástupcem a školou doporučit podpůrné opatření s normovanou finanční náročností, včetně asistenta pedagoga (Vyhláška č. 27/2016 Sb.,)

Takto nastavená opatření pro žáky se SVP jsou jedním z prostředků umožňujících společné vzdělávání, respektive pedagogickou inkluzi. V ČR je tato forma vzdělávání systémově prosazována díky legislativním změnám provedeným v letech 2015 a 2016 (Zilcher, Svoboda, 2019).

Termín integrace se v aktuální české legislativě již skoro neobjevuje a má spíše teoretický či akademický význam. Pivarč (2020) uvádí, že pojem integrace slouží k označení situace a opatření, kdy se žáci se SVP dokáží přizpůsobit požadavkům hlavního vzdělávacího proudu. Pak je jejich faktické přeřazení do tohoto prostředí reálné. Inkluze je pak „*proces systematické reformy zahrnující změny a modifikace ve vzdělávání s cílem rozvíjet potenciál všech žáků (včetně žáků se SVP) ve školách „hlavního vzdělávacího proudu“*“ (Pivarč, 2020 s. 16). V tomto pojetí je tedy inkluze neustálým procesem, ale existují i pojetí, která inkluzi považují za jakýsi vzdálený ideální stav (Zilcher, Svoboda, 2019).

2.2 Intervenční přístup a strategie využívané ve vzdělávání a v terapii PAS

V rámci studia různých psychosociálních intervencí se diferencuje mezi komprehenzivními přístupy, metodami a dílčími technikami. Jak uvádějí Patel, Preedy, Martin a kol. (2014), komprehenzivní či komplexní vzdělávací intervence se zaměřují na všechny jádrové příznaky PAS, což je odlišuje od intervencí, které cílí na řešení např. jen komunikačních problémů. Mezi komplexní intervence patří např. program TEACCH. Existují různé kategorizace komplexních intervencí, výše jmenovaní autoři považují za stěžejní přístupy strukturované učení, aplikovanou behaviorální analýzu, rozvoj sociálních dovedností, logopedické intervence a pracovní terapii. Některé z těchto přístupů budou níže popsány. O méně komplexních postupech lze hovořit také jako o metodách.

Thorová (2018) v této souvislosti píše o cílených behaviorálních a komunikačních intervencích a technikách, jejichž efektivita v terapii PAS byla opakovaně výzkumně prokázána. Tyto metody jsou široce akceptované a bývají řazeny do seznamů účinných intervencí. Jde např. o:

- Pobídky kontrolující podněty nebo modifikace prostředí.
- Časovou prodlevu.
- Diferencované posilování.
- Učení postupnými kroky.
- Trénink vyhasínání.
- Funkční hodnocení chování.
- Trénink reakce na posilování.
- Přerušování/přesměrování analýzy úkolu.
- Rozvrhy tréninku.
- Sebeřízení.
- Sociální příběhy.
- Intervence na rozvoj sdílené pozornosti.

Některé cílené či dílčí techniky mohou být uplatňovány v rámci komplexních vzdělávacích intervencí, jako je strukturované učení.

2.2.1 Strukturované učení

Podstatou strukturovaného učení je „*vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti a jednoznačné uspořádání prostoru, ve kterém se osoby s PAS pohybují*“ (Kroupová, 2016 s. 285). Strukturované učení bývá často spojováno s programem TEACCH (z angl. Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Jedním ze stěžejních východisek strukturovaného učení je vizuální orientace či upřednostňování zrakové modality u jedinců s PAS. Dalšími výhodami jsou redukce distrakcí i nadměrné stimulační z důvodu hypersenzitivity. Podpora předvídatelnosti prostředí u jedinců s PAS redukuje úzkost, zvyšuje samostatnost a zlepšuje kvalitu učení i vyučování. Předpokládá se také, že strukturované učení podporuje pozitivní sebepojetí žáků (Volkmar a kol., 2013).

Základní principy strukturovaného učení shrnují Čadilová, Žampachová a kol. (2012):

- Individualizace – důsledně se vychází z individuality každého jedince.
- Strukturalizace – jednoznačně viditelné uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností. Zjednodušeně lze říci, že díky strukturalizaci má žák odpovědi na otázky „Co?“, „Kdy?“, „Kde?“, „Jak dlouho?“, „Proč“.
- Vizualizace – je kompenzací deficitů pozornostních a paměťových funkcí, zároveň přispívá k rozvoji komunikačních dovedností.
- Motivace – systematicky budovaný a dobře nastavený motivační systém vede k zpevnění žádoucího chování. U dětí s PAS příliš nefunguje sociální odměna, uplatňují se materiální a činnostní odměny. Dalším důležitým atributem motivační práce s žákem s PAS je zdůrazňování jeho úspěchů. Využít lze tzv. žetonový systém odměňování (token economy).

Metody zajišťující odpověď na otázku „Co?“ obvykle stojí na vizualizaci, která bývá doprovázena stručným verbálním popisem. Např. dítě může mít na lavici systém sestávající z rozličných tvarů. Každý tvar odpovídá otvoru do krabice. Dítě tak pozná, co má dělat podle této asociace. Pokud jde o otázku „Kde?“, základem je organizace nábytku. Starší žáci si např. s využitím vizuální podpory mohou vybírat pracovní místo, kam umístí osobní věci nebo jakým způsobem se v rámci školy přemístí z místa na místo (Volkmar a kol., 2013).

V českém prostředí je strukturované učení poměrně známou a široce aplikovanou intervencí, o čemž svědčí skutečnost, že četné odkazy na ně lze nalézt např. v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu PAS nebo vybraných psychických onemocnění (Žampachová a kol., 2015).

Strukturované učení lze aplikovat na různé situační kontexty, např. na domácí vzdělávání nebo organizaci vzdělávání ve školní třídě. Efektivní struktura třídy by měla obsahovat:

- Fyzickou strukturu – využití nábytku takovým způsobem, aby signalizoval očekávání pedagogů a redukoval rušivé podněty.
- Vizualizované rozpisy – využívají se objekty, obrázky nebo psaná forma. Žákům se tak znázorňuje pořadí různých činností.

- Vizualní prezentace individuálních úkolů, které zahrnují objekty a obrázky. Tyto mohou být doplněny nebo i nahrazeny psanými instrukcemi.
- Systémy vizualizace učiva nebo aktivit – aplikují se objekty, obrázky, písmena, čísla a psaná forma. Úkoly jsou organizovány způsobem, aby žák chápal, co se od něj očekává, kolik úkolů by měl udělat, jak se mu průběžně daří, kdy bude činnost končit a co bude následovat (Volkmar a kol., 2013).

Výzkumně se strukturovaným učením u nás zabývala např. Bazalová. Mezi lety 2010-2011 zjistila, že doma děti pracují podle strukturovaného učení méně často než ve škole, byť i domácí využití může být prospěšné a může pomoci např. předcházet problémovému chování. Autorku překvapilo, že množství zákonných zástupců a pedagogů nebylo s podstatou programu obeznámeno. Ve druhém výzkumu autorka zkoumala 27 pedagogů pracujících s žáky PAS a konstatovala, že proškolení pedagogové metodiku v praxi příliš neaplikovali, a pokud ano, pak nejčastěji využívali vizuální pomůcky, čtenářské záložky a pořadače, upravené sešity a karty podporující vizualizaci, vlepování zápisků, písemné instrukce nebo upravené pracovní listy či knihy (Bazalová, 2017).

Související komplexní přístup TEACCH je ve vzdělávání dětí, adolescentů a dospělých s PAS využíván již více než 50 let. Kromě strukturovaného učení TEACCH zahrnuje eklekticismus a určitá filozofická východiska, což může komplikovat ověřování jeho účinnosti jako svébytné metody. Přesto byl podroben vědeckému zkoumání a byť byly výzkumy často limitovány velikostí souboru a výzkumným designem, již jsou k dispozici i výzkumné souhrny. (Matson a kol., 2017).

Virues-Ortega, Julio a Pastor-Barriuso provedli meta-analýzu výzkumů účinnosti TEACCH programu. Výsledky naznačují, že dopad TEACCH na percepční, motorické, verbální a kognitivní schopnosti byl malý. Celková účinnost stran adaptivního chování, včetně komunikace, běžných denních činností nebo motorického fungování byla vyhodnocena jako zanedbatelná až nízká. Středně velké až významné byly přínosy v sociálním chování a redukci maladaptivního chování. Proměnné, jako jsou trvání intervence (celkový počet týdnů), intenzita (počet hodin týdně) nebo situační kontext (domácí vzdělávání vs. vzdělávání v centru), neměly moderační vliv (Virues-Ortega, Julio a Pastor-Barriuso, 2013).

Matson a kol. (2017) se domnívají, že efektivita TEACCH program v redukci maladaptivního chování by mohla být nespecifickým vlivem, který má TEACCH společný s postupy zaměřenými na modifikaci chování (viz např. dále aplikovanou behaviorální analýzu). Konkrétně by mohlo jít o důsledek zpevnování, kdy je žákovi v průběhu rozvrhu prezentováno žádoucí sociální a volnočasové chování (viz výše uvedený systém odměn) (Matson a kol., 2017).

Přehled výzkumů účinnosti TEACCH předkládají také Patel, Preedy, Martin a kol. (2014). Tito autoři identifikovali pouze jednu studii první úrovně, což v jejich pojetí znamená studii s nejvyšší vypovídající hodnotou, tj. randomizovanou kontrolovanou studii. Závěrem studie bylo zlepšení většiny dětí v samostatnosti, ale při porovnání experimentální a kontrolní skupiny s využitím standardizovaných škál nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Autoři dále analyzovali méně nosné studie a přehled uzavřeli konstatováním, že ve srovnání s jinými edukačními či nespecifickými intervencemi existují u TEACCH nevelké benefity.

Kromě výzkumných studií se v praxi lze orientovat také dle příkladů dobré praxe či tzv. anekdotické evidence. Příkladem je tabulka níže, která shrnuje pozitiva a negativa vybraných prvků při aplikaci strukturovaného učení ve třídě.

Specifika	Pozitiva	Negativa
<ul style="list-style-type: none"> • Vizuálně rozdělená pracovní deska (lepící pásky, barevné folie) • Dostatek pracovního místa • Koberec ve střední části pracovní desky • Sezení dítěte • Boxy 	<ul style="list-style-type: none"> • Vyšší míra vizuální podpory, snadnější orientace na pracovní ploše • Snadnější manipulace s úkoly, dostatek místa pro plnění a odkládání • Vizuální a prostorová podpora, úkoly se nepohybují po kluzké lavici • Správná výška židle i lavice (např. polohovatelná), správná fixace • Možnost minimalizace rušivých elementů, možnost maximální koncentrace, soukromí 	<ul style="list-style-type: none"> • Pásky a folie se odlepují, mají nerovnosti, nemusí vyhovovat barva, odpoutávají pozornost • Menší děti nemusejí pažemi obsáhnout celou plochu • Nerovnost plochy (děti např. úmyslně vytvářejí hluk), nevhodný materiál (děti ho osahávají), neoblíbený (děti se jej nechtějí dotknout) • Vysoká židle (dítě kýve nohama apod.), vysoká lavice (dítě nedosáhne na celou plochu) • Nedostatek místa při manipulaci, nedostatek pohodlí

Tabulka 2: Zkušenost s výhodami a nevýhodami některých opatření v organizaci vzdělávání (Bazalová, 2017).

Z výše uvedené tabulky je patrné, že různá opatření je nutné ve vzdělávací praxi ověřovat a dle potřeby je uzpůsobovat individualitě dítěte.

2.2.2 Aplikovaná behaviorální analýza

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je empiricky podloženým přístupem, který je zaměřen na porozumění chování jedince s PAS a na to, jak svým chováním jedinec ovlivňuje prostředí. ABA se zaměřuje na principy chování i na proces učení (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Podle Bazalové (2017) je ABA nejznámějším behaviorálním přístupem uplatňovaným s dětmi s PAS. Je postavena na předpokladu, že chování bylo selektováno na základě funkce, kterou v životě jedince plní. Chování je tak posuzováno historicky, v anamnéze jedince se hledají jeho interakce s prostředím. Cílem je identifikovat vzorce vztahů mezi podmínkami prostředí a výsledným chováním (Volkmar a kol., 2013). Matson a kol. (2017) považují ABA za „zlatý standard“ terapie PAS.

Toto stěžejní východisko ABA se jeví jako racionálně podložené, neboť Matson a kol. (2011) analyzovali 173 studií z oblasti ABA, aby zjistili, do jaké míry je rušivé (agresivní apod.) chování dětí s PAS tzv. operantní (má nějaký účel, který byl posilován a došlo tak k upevnění chování) nebo má environmentální povahu (je vyvoláno situačními proměnnými). V 94 % studií se podařilo identifikovat operantní povahu rušivého chování – toto nejčastěji sloužilo jako prostředek upoutání pozornosti, získání hmatatelných požitků, poskytovalo senzorickou stimulaci nebo dítěti umožňovalo vyhnout se dané situaci.

Před zahájením intervence v rámci ABA certifikovaný terapeut ve spolupráci s rodinou (případně dalšími osobami) hledá odpovědi na následující otázky:

- Jaké schopnosti jsou v kontradikci s procesem učení a jakým způsobem je lze zmenšit?
- Jaké schopnosti jsou pro fungování žáka ve škole nezbytné?
- Jaké schopnosti lze u žáka očekávat vzhledem k jeho vývojové úrovni?
- Jaké schopnosti bude žák potřebovat, aby mohl samostatně fungovat doma, ve volném čase nebo v rámci komunity? (Volkmar a kol., 2013)

Základními principy ABA pak jsou:

- Výběr cílů je srozumitelný pro všechny zainteresované.
- Je stanovena objektivní posuzovací škála hodnocení dosažených cílů.
- Cíle a postupy lze průběžně upravovat dle aktuální potřeby.
- Cíle se primárně zaměřují na nedostatečně rozvinuté dovednosti.
- Jednotlivým dovednostem se žák s PAS učí v postupných krocích od jednoduchého (např. napodobování zvuků) ke složitějším (např. povídání).
- Důraz je kladen na pozitivní sociální interakce a jejich posilování.
- Vytváří se hierarchie adaptivního a neadaptivního chování.
- Užívají se techniky, pomocí nichž lze naučené dovednosti aplikovat v různých situačních kontextech a přirozeně se využívají i příležitosti v každodenním životě (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Metody uplatňované v rámci ABA bývají tradičně kategorizovány dle míry direktivnosti pedagogického pracovníka, jde např. o:

- Diskrétní zkušební trénink (*discrete-trial intervention*) – intenzivní trénink dílčích dovedností prostřednictvím opakovaných pokusů, kdy pedagog dává žákovi jasný podnět (např. otázku, instrukci) a žák odpovídá. Pedagog může doplnit nápovědou či pobídnout žáka k činnosti.
- Aplikace vyhasínání (*extinction*) – založeno na principu selektivního ignorování. Pokud měl např. žák záchvaty vzteku a následně se mu podařilo získat určitou hračku, není hračka při záchvatu k dispozici, nevidí ji.
- Intervence vycházející z antecedentů (*antecedent-based interventions*) – modifikují se podněty, které předcházely nežádoucím reakcím, pracuje se v poměrně rychlém tempu, tak je např. změněn zasedací pořádek, rozvrh činností nebo jsou žákovi poskytnuty materiály, které evokují jiné než nežádoucí chování.
- Využití přirozené řeči (*natural language interventions*) – žáci jsou motivováni k užití takové řeči, která byla diagnosticky stanovena jako odpovídající jejich vývojové úrovni. Pedagog k takové řeči žáka pobízí např. v situaci, kdy žák chce podat hračku, ale mluví neadekvátně. Následně se adaptivní řeč fixuje na dané předměty či situace, nikoli na přítomnost pedagoga.

- Návčik funkční komunikace (*functional communication training*) – jestliže jsou žáci navyklí používat nevhodné vzorce chování, aby se vyhnuli něčemu subjektivně nepříjemnému nebo získali něco žádoucího, je toto neadaptivní chování nahrazováno funkční komunikací (žáci se např. učí sdělit, že chtějí přestávku nebo že je nějaká činnost nebaví).
- Modelování (*shaping*) – cílem je formovat nové vzorce chování, které žák dosud nemá ve svém repertoáru. Např. pokud dítě nemluví a zatím nedokáže ukázat na hračku, kterou by chtělo podat, učitel nejprve posílí prosté natažení ruky, později se dostane až k posílení nataženého ukazováku (Volkmar a kol., 2013).

Co se účinnosti ABA týče, podle některých autorů jde o jedinou dostatečně výzkumně podloženou komplexní intervenci pro děti s PAS (Matson, 2017). Volkmar a kol. (2013) uvádějí, že efektivitu ABA posuzovaly expertní panely a pracovní skupiny různých odborných organizací. ABA splnila nejpřísnější kritéria stanovená specializovanými organizacemi. ABA je dále doporučována celou řadou odborníků i významných stavovských organizací, jako je např. Americká psychologická asociace.

Přístupy ABA a TEACCH jsou vzhledem k vzájemným podobnostem srovnávány. Když jsou ve školních třídách aplikovány postupy příbuzné ABA, zpětná vazba a povzbuzování ze strany pedagogického pracovníka se objevují častěji než ve třídách, kde se vzdělává dle TEACCH. Model TEACCH dává více prostoru dítěti a jeho samostatnému řešení problémů. Dvě studie zaměřené na komparaci výsledků ABA a TEACCH vedly k závěrům, že žáci ve skupině ABA dosahovali výsledků, které se více blížily normě (Matson, 2017).

2.2.3 Kognitivně-behaviorální terapie

Kognitivně-behaviorální terapie (KBT) bývá často uváděna jako jeden z účinných postupů ve výchově, vzdělávání a podpoře osobnostního rozvoje osob s PAS (Slowík, 2016). KBT je, jak název naznačuje, kombinací behaviorálního a kognitivního přístupu, které se formovaly historicky dříve. Třemi reprezentativními technikami v KBT jsou:

- Sebeinstrukční trénink – klient se v terapii učí říkat různá tvrzení, kterými pozitivně ovlivňuje svoje prožívání a chování (např. „Jsem šikovný kluk, pěkně jsem to udělal.“).

- Trénink „očkován proti stresu“ – lidé se v terapii postupně záměrně vystavují obtížným situacím a trénují jejich zvládnání, aby byli schopni zvládat situace, které se vyskytují neplánovaně.
- Trénink v řešení problémů – řešení problémů je rozčleněno na několik kroků, k nimž patří přesný popis problému, vymýšlení různých možností řešení, vybírání vhodného řešení a následně aplikace (Kratochvíl, 2012).

Před zahájením samotné terapie se v KBT vychází z behaviorální, kognitivní a funkční analýzy. Behaviorální analýza mapuje sledovaný problém v rámci schématu A-B-C, kde A jsou spouštěče problémového chování, B je samotné problémové chování ve všech modalitách (tělesné příznaky, emoce, kognitivní procesy a zjevné chování) a C jsou následky chování (okamžité, dlouhodobé, negativní i pozitivní). V kognitivní analýze se hodnotí jednotlivé myšlenkové události (např. představa „Uduším se.“) i procesy (např. „Nikdy to nezvládnou.“). Funkční analýza se zaměřuje na život klienta, jakou roli (funkci) v něm problém zaujímá, jaké faktory jej udržují, jaké dovednosti klientovi chybějí a také na silné stránky klienta (Vybíral, Roubal a kol., 2010).

Jako příklady konceptualizace maladaptivních reakcí jedinců s PAS v rámci KBT lze uvést:

- Přesvědčení, že ostatní jakékoliv chování dotyčného pozorně sledují (vede k úzkosti, neplynulému verbálnímu projevu, váhavosti či mutistickým projevům).
- Přesvědčení, že vlastní život je bezcenný, protože je přeplněn náročnými výzvami (vede ke smutku, iritabilitě, samotářství a souvisejícím aktivitám, jako je excesivní užívání informačních a komunikačních technologií, případně i k sebepoškozování).
- Názor, že vše musí být perfektní, což je v zásadě nedosažitelný stav, a proto nemá smysl se snažit čehokoliv dosáhnout (vede k neochotě plnit úkoly, konfliktům či vzteku, který vyplývá ze sociálního tlaku na vyvinutí jakéhokoliv úsilí) (Volkmar a kol., 2013).

Podle Thorové je efektivita KBT u osob s PAS malá až střední, a to jak při léčbě jádrových příznaků, tak i přidružených poruch, jako jsou afektivní poruchy. Meta-analytické studie hodnotí efekt KBT pozitivně. Doporučováno je však klasické metody KBT přizpůsobit specifikům osob s PAS, např. pracovat na rozeznávání emocí, více využívat písemných, vizuálních a strukturovaných pracovních listů či držet konkrétní a strukturovaný přístup (Thorová, 2018).

2.2.4 Komunikační terapie (alternativní a augmentativní komunikace)

Narušená komunikační schopnost (NKS) je heterogenní kategorií obtíží, které se manifestují nejrůznějšími projevy a v odlišných klinických obrazech. Komunikační schopnost zahrnuje všechny jazykové roviny a pokud jde o formy, pak všechny způsoby komunikace (nejen orální řeč) (Lechta a kol., 2010).

V ontogenezi řeči se rozlišují a následně i v rámci logopedické diagnostiky posuzují tyto jazykové roviny:

- Morfologicko-syntaktická – lze ji zkoumat již okolo 1. roku života. Do 4 let je patrný tzv. fyziologický dysgramatismus a po 4. roce věku by u typicky se vyvíjejícího dítěte neměla být gramatická stránka projevu výrazněji narušena.
- Lexikálně-sémantická – zahrnuje slovní zásobu a její vývoj z hlediska pasivního i aktivního slovníku.
- Foneticko-fonologická – názory na vymezení věku, kdy by měla být výslovnost běžně se vyvíjejícího dítěte bez nedostatků, se různí. Někteří autoři vývoj výslovnosti limitují věkem 4 let, jiní hranici posouvají až do 7 let.
- Pragmatická – jde o rovinu sociální adaptace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti (Klenková, 2006).

Obecně platí, že deficity v pragmatických funkcích komunikace se projevují ve snížené schopnosti komunikovat přiměřeně sociálnímu kontextu. Výrazně tak bývá narušen vzdělávací proces. Intervenční opatření přímo ve vzdělávání lze odstupňovat dle závažnosti symptomatologie, kdy např. ve třetím stupni PO pedagogové využívají specifické metodické postupy a pomůcky, jako jsou fotky, slovní karty, kreslené scénáře. Ve vyšších stupních podpory se předpokládá rozvíjení verbální komunikační dovednosti v individuálním vztahu s řečovým terapeutem. Pedagog pak využívá např. i metodickou podporu školského poradenského zařízení (Žampachová a kol., 2015).

Pro skupinu intervencí, které byly vytvořeny za účelem kompenzace poruch v oblasti expresivní řeči, je používán termín alternativní a augmentativní komunikace (AAK). Pojem augmentativní odkazuje k tomu, že existuje řada prostředků ke zlepšení efektivity komunikace. Alternativní označuje systémy trvalého nahrazení řeči. K nahrazení či augmentaci lze využít

spoustu modalit, včetně zbytkové řeči, vokalizací, obrázků, gest nebo různých spínačů (Bondy, Frost, 2007).

Pokud žák nemluví, využívají se prostředky AAK. Při nácviku jsou aplikovány specifické metodické postupy, vizualizované pomůcky. Procesu se účastní řečový terapeut a pedagog využívá podporu školského poradenského zařízení. Na rozvoji komunikační dovedností se ve školní prostředí může podílet také např. asistent pedagoga, který žákovi může poskytovat podporu v běžných komunikačních situacích (Žampachová a kol., 2015).

2.2.5 Další terapeutické přístupy

Jako příklad dalšího terapeutického přístupu lze uvést vzdělávací program Higashi, který má původ v Japonsku a podle Thorové jsou jeho hlavními principy:

- Učení ve skupině.
- Aplikace rutiny za účelem podpory samostatnosti.
- Učení nápodobou (imitací).
- Důraz na fyzické cvičení.
- Využití výtvarné a hudební výchovy (Thorová, 2006).

Tokijské centrum Musashino Higashi Gakuen prezentuje svůj přístup k dětem s PAS jako unikátní metodu, která je postavena na čtyřech hlavních pilířích:

- Terapie jako součást každodenního života (Daily Life Therapy) – jedná se o holistický přístup, jehož cílem je podporovat tělesnou vytrvalost, emoční stabilitu a intelektově dítě stimulovat. Součástí jsou tedy sporty a fyzická cvičení.
- Skupinové vzdělávání – vychází se z premisy, že děti se nejlépe učí od svých vrstevníků. Využívají se jevy skupinové dynamiky. Během několika měsíců se většina dětí s PAS naučí reagovat na učitele a je možné zahájit skupinovou výuku.
- Pedagogická inkluze – na každého žáka s PAS připadají každý školní rok dva typicky se vyvíjející žáci. Škola podporuje vzájemné interakce, jako např. společné obědy.
- Podpora sociální samostatnosti – zaměření na rozvoj dovedností, jako je sebeobsluha, hygienické návyky, telefonování nebo využívání městské hromadné dopravy.

Byť je vzdělávací program Higashi v české literatuře občas uváděn, v „západní“ literatuře mu pozornost obvykle věnována není, a proto nelze objektivně, tj. např. na základě systematických přehledů či meta-analýz, hodnotit jeho účinnost (ASD, MHS, 2021).

Uvést je možné i terapii řečových dovedností. K řeči lze přistupovat jako k chování. Pak je možné v terapii řečových dovedností využívat ABA. Tento specifický přístup se označuje jako terapie verbálního chování. O metodě a její efektivitě se vedou diskuze. Základní výukové procedury se jeví jako účinné, avšak k prokázání efektivity terapie verbálního chování jsou nutné další výzkumy (Cardon a kol. 2016).

V terapii dětí s PAS lze hojně využívat i informační a komunikační technologie. Různé aplikace pomáhají především s:

- Vizuální podporou – jedinci se díky vizuální opoře učí rychleji, snižuje se četnost rušivého chování, snižuje se frustrace a úzkost, dotyčný se učí přizpůsobovat změnám, dokončovat úkoly samostatně a získávat celkovou samostatnost. Užitečná je např. aplikace Choiceworks pro iPhone a iPad.
- Videomodelováním – principem je videonahrávání někoho jiného než samotného žáka a následně videoprezentace cílového chování žákovi. Cílové chování takto může být rozfázováno do několika kroků a při prezentaci je možné využívat pauzy či přetáčení. Videomodelování je účinné především v rozvoji sociálních dovedností a dovedností potřebných pro každodenní život. Jako příklad lze uvést aplikaci Model Me Kids.
- Posilováním žádoucího chování – častokrát je pro žáka s PAS posílením samotné zařízení (např. iPad) nebo aplikace na zařízení. Existují však i aplikace, které jsou určeny přímo ke správě žetonového hospodářství (např. Token Board nebo 123TokenMe).
- Diskrétním zkušebním tréninkem – aplikace umožňují sběr dat, na základě kterého je možné sledovat dosaženou úroveň dovedností, rychlost učení, generalizaci naučeného apod. Kromě aplikací, které zahrnují výukové materiály, jsou k dispozici i aplikace integrující právě sběr dat. Jde např. o Autism DTT Pro.

- Sebeřízením – aplikace žákům umožňují diferencovat mezi vhodným a nevhodným chováním, sledovat progres či zaznamenávat vlastní chování. Takto si mohou jedinci s PAS plánovat své chování, nastavit připomínky pro včasné plnění úkolů nebo trénovat zvládání emocí či rozvoj sociálních dovedností. Jako příklady lze uvést aplikace TeachMate365 nebo AutisMate365 (Cardon a kol. 2016).

Opomíjeny by neměly být ani programy určené primárně pro zákonné zástupce. Jde o poměrně heterogenní množinu programů (např. trénink terapeutických dovedností, edukace, podpůrné skupiny). Thorová (2018) uvádí meta-analytickou studii, podle které jsou tyto programy sice účinné, protože snižují závažnost příznaků a snižují rodičovský stres, ale celkový efekt je malý.

Je třeba se mít na pozoru před neúčinnými terapeutickými metodami. Existuje řada alternativních a doplňkových léčebných strategií, které jsou často praktikovány rodinami dětí s PAS. S většinou těchto terapií je spojen malý nebo neprokázaný efekt a zároveň větší či menší riziko. V některých případech jsou s alternativními terapiemi spojena zdravotní rizika nebo vysoké finanční náklady (Dudová, Mohaplová 2016).

2.2.6 Terapeutické přístupy zaměřené na nejčastější komorbidity

Přidružené poruchy v praxi mohou představovat závažnější vzdělávací problém než jádrové příznaky PAS. Proto přicházejí v úvahu terapeutické postupy zaměřené na:

- Hyperaktivitu, impulzivitu, nepozornost.
- Iritabilitu, afekty, agrese a sebepoškozování.
- Úzkostné poruchy a depresivní reakce.
- Rituály, obsese (Žampachová a kol., 2016).

Již výše bylo uvedeno, že na komorbidní poruchy je u PAS účinná KBT. Volkmar a kol. (2013) uvádějí, že KBT je obecně účinná v léčbě úzkostných poruch dětí a dospívajících s PAS.

Matson a kol. (2018) se pokusili o systematický přehled výzkumů terapií rušivého chování u osob s PAS. Autoři využili databázi PsycInfo a prostřednictvím booleovských operátorů provedli sérii vyhledávání. Vyčleněny byly studie s neodpovídající metodologií – vyřadili kvaziexperimentální studie, výzkumy, které neurčovaly funkci problémového chování nebo studie pracující s víceprvkovou psychosociální léčbou, jako jsou kombinace různých

terapeutických přístupů. Podle autorů existuje řada účinných terapeutických metod a obecně platí, že pokud je problémové chování sociálně posilováno (např. dítě si „zlobením“ získává pozornost dospělých), terapie bývá obvykle účinnější než u rušivého chování bez evidentní sociální funkce. Před jakoukoliv intervencí by terapeut měl provést komplexní diagnostiku preferovaných podnětů – některé děti preferují i jiné než hmatatelné odměny. U dětí s přidruženým mentálním postižením může být nutné využití vizuálních vodítek, jako jsou např. barevné karty.

2.3 Metody uplatňované ve vzdělávání žáků s PAS

Metody edukace představují způsoby, jimiž lze dosahovat stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Tyto metody lze třídit podle různých kritérií, např. dle způsobu předávání informací, podle fáze výchovně-vzdělávacího procesu nebo dle míry aktivity žáků. Někdy jsou samostatně vyčleňovány metody, které se vztahují k výchově v užším smyslu. Tyto metody bývají označovány také jako metody mravní výchovy (Bendl a kol., 2010).

Různá kritéria klasifikace výchovně-vzdělávacích metod shrnují Vališová, Kasíková, Bureš a kol. (2011):

- Pramen poznání a typ poznatků (didaktický aspekt) – metody slovní, názorně-demonstrační a praktické.
- Stupeň aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický) – metody heuristické, diskuzní, problémové, situační, inscenační a stimulační, didaktické hry, projektové a výzkumné metody.
- Myšlenkové operace žáka (aspekt logický) – srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické.
- Specifická funkce metody ve vyučovacím procesu (aspekt procesuální) – metody motivační, expoziční (vytváření nových vědomostí a dovedností a jejich osvojení), fixační (upevňování vědomostí a opakování učiva), metody diagnostické a hodnotící, metody aplikační.
- Teoreticko-praktická rovina (aspekt aplikační) – metody teoretické, teoreticko-praktické a praktické.

Při práci s žáky s PAS se obecně používané speciálněpedagogické metody dají aplikovat jen částečně, protože řada metod se musí specificky upravit, individuálně přizpůsobit a musí odpovídat vývojové úrovni konkrétního jedince.

To vyžaduje zkušenost a flexibilitu pedagogů při užití daných metod. Základním kritériem úspěšné intervence není využívání metod jako takových, ale v popředí stojí ty konkrétní problémy žáka, které jsou v rámci intervence řešeny (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Čadilová, Žampachová a kol. (2012) předkládají výčet dvanácti metod, které mohou být v rámci edukace žáků s PAS uplatňovány:

- Přiměřenost – patří mezi nejdůležitější a nejvyužívanější metody. Vychází se z vývojového profilu žáka s PAS, jeho silných a slabých stránek.
- Postupné kroky – rozfázování úkolu, díky čemuž lze konkretizovat postup. Stanoví se dílčí kroky, které vedou ke splnění úkolu. Pro pedagoga je pak i snadnější vyhodnocovat úspěšnost žáka.
- Zpevňování – využívá se především jako následné pokračování dané činnosti, které vede k její fixaci. U některých žáků je nutné průběžné zpevňování, jiným stačí nepravidelný rozvrh.
- Modelování – nácvik určité pro dítě náročné dovednosti je postupně modelován do přijatelné a dítětem akceptovatelné podoby. Jsou vytvářeny podmínky, kdy se dítě v postupných krocích přibližuje cílové aktivitě. Snižuje se tak riziko frustrace.
- Náповěda a vedení – pedagog různými formami náповědy, jako např. fyzicky, gestem nebo očník kontaktem, napomáhá k dokončení úkolu. Příliš častá náповěda skýtá riziko omezení samostatnosti žáka.
- Vytváření pravidel – směřuje k dodržování opakujícího se postupu. Žák se pak stává samostatnějším a zároveň může lépe do již zvládnutých pravidel zavést drobné změny a narušit daný stereotyp.
- Instrukce – žákovi je poskytována pomoc formou signálů, které by měly dát jasnou instrukci pro splnění. Intenzita a forma signálů může být různá, musí ovšem odpovídat vývojové úrovni žáka.

- Vysvětlování – předpokladem je přiměřená schopnost porozumění řeči. Nutné je volit slova či věty tak, aby jim žák nejen porozuměl, ale mohl je i prakticky použít. Význam řeči je často potřeba objasnit vizuální podporou.
- Demontrace – předvedení určité činnosti dítěti. Pedagog ukazuje, co od dítěte očekává. Při samotné demonstraci se neočekává zapojení dítěte.
- Napodobování – lze používat jen v určitých situacích, aby nedošlo k záměně s demonstrací. Základním předpokladem správného využití této metody je přiměřená aktivita dítěte v reakcích na podněty.
- Povzbuzování – pedagog různými činnostmi povzbuzuje žáka při plnění úkolu. Rizikem je, že povzbuzování přeroste v nepřiměřené naléhání na žáka, čímž u něj vyvolá úzkost, stres apod. Samostatně je využíváno spíše výjimečně.
- Ignorace – může být aplikována např. v situaci, kdy se žák dožaduje pozornosti, ale pedagog ví, že ji reálně nepotřebuje. Nezbytná je důslednost, protože v řadě případů může pedagog nedůslednou aplikací ignorace proces zvrátit a upevnit tak nežádoucí chování.

Výše uvedené a další metody mohou být selektivně uplatňovány v rámci komplexních přístupů, jako je např. strukturované učení nebo ABA.

Žampachová a Čadilová (2012) se pokusily vymezit obecné metodické postupy uplatňované ve vzdělávání žáků s PAS. Jedná se o univerzální pedagogické zásady, jejichž aplikace by měla být užitečná ve vzdělávání většiny žáků s PAS. Vhodné je dle autorek např.:

- Učivo vykládat pomocí stručnějších vět na konkrétních příkladech, zdůrazňovat podstatné.
- Nepočítat s automatickou generalizací či schopností aplikovat naučené do praxe.
- Zadávat úkoly v krátkých, přesných a konkrétních pokynech. Dle požadavků situace vypracovat seznam dílčích kroků daného úkolu.
- Učebnici či pracovní list upravit tak, aby na stránce nebylo mnoho informací.
- Při výkladu žákovi poskytovat psané poznámky, obecně využívat vizuální oporu.
- Pokud je žák unavený, neklidný či pasivní, umožnit mu krátkou relaxační přestávku, případně zakomponovat relaxaci přímo do průběhu hodiny tak, aby se střídal rytmus práce – odpočinek – práce.

Výběr konkrétní metody nebo konkrétních edukačních metod by měl vycházet ze znalosti individuálního žáka. V tomto ohledu mohou pedagogové vycházet z odborné lékařské diagnostiky (především pedopsychiatrické) a diagnostiky psychologické (zejména klinicko-psychologické nebo psychologické diagnostiky ze školského poradenského zařízení), ale také diagnostiky speciálně-pedagogické.

Speciálně-pedagogická diagnostika bývá rovněž realizována v příslušném školském poradenském zařízení (ve speciálně-pedagogickém centru pro žáky s poruchami autistického spektra), ale také přímo ve škole. Pak ji zajišťuje speciální pedagog, který je členem školního poradenského pracoviště nebo může žáky s PAS speciální pedagog přímo učit (Ibid.).

Podle Slowíka (2016) se speciální pedagogové zaměřují především na diagnostiku následujících oblastí:

- Motorika – hrubá a jemná, oční pohyby, motorika mluvidel, grafomotorika, pohybová koordinace, senzomotorika nebo diagnostika tělového schématu.
- Percepce – vestibulární, taktilní, kinestetická, zraková, sluchová či rytmická.
- Komunikace – základní je dělení na verbální a neverbální, ale podrobněji se mohou posuzovat jednotlivé komunikační kompetence.
- Kognitivní schopnosti – testy inteligence nebo dílčích kognitivních schopností.
- Lateralita – zejména dominance ruky a oka.
- Prostorová a časová orientace.
- Sociální faktory – rodinná anamnéza, vrstevnické vztahy apod.
- Tělesné a psychické charakteristiky – plnění vývojových milníků, zájmy apod.
- Chování.
- Úroveň konkrétních schopností a dovedností – zejména školních dovedností, tedy čtení, psaní, počítání apod.

Diagnostiku žáka s PAS přímo ve školním prostředí popisují Kroncke, Willard a Hauckabee (2016). Podle autorek by komplexní vyšetření ve škole mělo vždy zahrnovat rozhovory s žákem, jeho rodiči a učitelem, dále pozorování žáka v několika situačních kontextech a testování které by mělo obsahovat formální posouzení (standardizované testy) i méně formální testy (hodnocení zvládnutí vzdělávacích výstupů dle školního vzdělávacího programu). Celý proces lze shrnout následovně:

1. Rozhovory – i tyto mohou být standardizované (strukturované či polostrukturované) nebo nestandardizované.

- Rozhovor s rodiči – obecně je doporučováno ptát se na chování a sociální dovednosti. Jde např. o otázku, zda žák umí poznat rozdíl mezi kamarádem a spolužákem.
- Rozhovor s žákem – žáci s PAS mají problém odpovědět na diagnostické otázky, jaké jsou obsaženy např. v projektivní technice tří přání. Podobně může být pro žáka velmi obtížné odpovídat na otázky ohledně kamarádů. Zásadní je získat informace o sociálních dovednostech a sociální reciprocitě (např. otázka, jak dokáže žák poznat, že je veselý či smutný).
- Rozhovor s učitelem – opět je doporučováno soustředit pozornost na chování a sociální dovednosti.

2. Pozorování – výstup z pozorování by měl vždy zahrnovat popis sociálních komunikačních dovedností, popis sblížení žáka s dospělými a vrstevníky, reakce na dospělé a vrstevníky, interakce (intenzitu, četnost a trvání), chování (repetitivní, omezené, např. ve smyslu zájmů) a adaptivní fungování ve školní třídě.

3. Testování – kromě posouzení jádrových příznaků by se měly administrovat testy zaměřené na obecnou inteligenci, dílčí kognitivní procesy, adaptivní dovednosti, emoce a školní dovednosti.

4. Stanovení podpůrných opatření, včetně úprav metod výuky

(Kroncke, Willard a Hauckabee, 2016).

Jak již vyplývá z výše uvedeného, vzdělávací metody pro žáky s PAS lze popisovat jako konkrétní podpůrná opatření. Žampachová a kol. (2015) dělí modifikace vyučovacích metod a forem pro žáky s PAS do následujících kategorií:

- Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci – využívat lze individuální výuku, kdy se pedagog věnuje konkrétnímu žákovi. Logicky může být tato forma výuky kombinována s dalšími typy výuky. Dále je možné volit mezi hromadnou (frontální) výukou, skupinovou výukou a projektovou výukou.
- Strukturalizace výuky – jde o aplikaci strukturovaného učení, jak bylo popsáno výše.
- Podpora motivace žáka – autoři pozornost soustředí na využití motivačních pobídek v procesu učení. Žák musí zvolené motivaci rozumět, musí vědět, kdy odměnu získá a odměna musí být v takové podobě, aby ji žák byl schopen přijmout. Frekvence odměňování musí odpovídat vývojové úrovni a schopnostem žáka.
- Pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva – při kontrole by měl pedagog využívat vhodné pomůcky, které pomohou žákovi interpretovat a aplikovat osvojené učivo.

Určitá limitace výše uvedeného členění spočívá v úzkém vymezení úprav metod a forem výuky. Čtyři typy úprav tak nejsou vyčerpávající a je nutné prostudovat další „karty“ podpůrných opatření uvedené v katalogu autorů. Relevantní jsou tak např. opatření z kategorií organizace výuky (např. častější zařazování přestávek), intervencí (např. rozvoj jazykových kompetencí) nebo i práce s třídním kolektivem (např. vytváření pozitivního klimatu ve třídě) (Žampachová a kol. 2015).

Přestože metody vzdělávání by měly odpovídat SVP konkrétního žáka, lze mezi jednotlivými metodickými přístupy vedle rozdílů v jejich účinnosti, které byly rámcově popsány výše, pozorovat i rozdíly v jejich oblíbenosti mezi pedagogy. Hájková a Strnadová realizovaly výzkum zaměřený na hodnocení oblíbenosti metodických přístupů pro žáky s SVP a zjistily, že pedagogové ve speciálních školách či třídách preferují jiné metodické přístupy než pedagogové v běžných školách či poradenští pracovníci (Hájková, Strnadová, 2010).

Speciální školy/třídy	Běžné školy	Poradenství
<ol style="list-style-type: none"> 1. Návčik sociálních dovedností 2. ABA 3. Percepčně-motorický návčik 4. Formativní hodnocení 5. Návčik preferovaného způsobu vnímání 6. Přímá instrukce 7. Psycholingvistický návčik 8. Mnemotechnické strategie 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Přímé instrukce 2. Formativní hodnocení/evaluace 3. ABA 4. Mnemotechnické strategie 5. Návčik sociálních dovedností 6. Návčik preferovaného způsobu vnímání 7. Percepčně-motorický návčik 8. Psycholingvistický návčik 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Návčik sociálních dovedností 2. Aplikovaná behaviorální analýza 3. Percepčně-motorický návčik 4. Formativní hodnocení 5. Návčik preferovaného způsobu vnímání 6. Přímá instrukce 7. Psycholingvistický návčik 8. Mnemotechnické strategie

Tabulka 3: Oblíbenost metodických přístupů ve speciální pedagogice, běžných školách a v poradenství (Hájková, Strnadová 2010).

Samotné rozdíly v preferencích metodických přístupů nejsou překvapivé. Je třeba vycházet z faktu, že pedagogové ve speciálních školách či třídách pracují s odlišnou populací než pedagogové v běžných školách či v poradenství ve smyslu pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně-pedagogických center. Při interpretaci rozdílů v preferencích tak lze vycházet např. v předpokladu, že ve speciálních školách a třídách se vzdělávají častěji žáci se závažnějšími SVP. Jako poměrně překvapivé se může jevit, že pedagogové z běžných škol uváděli jako třetí nejoblíbenější metodický přístup ABA, jelikož tento je poměrně komplexní a vyžaduje absolvování dalšího vzdělávání. Tak si lze položit otázku, jakým způsobem autorky ve svém šetření ABA definovaly, zda např. tento metodický přístup nebyl vymezen široce.

Dále je důležité upozornit, že autorky výzkum realizovaly v roce 2009. Od té doby se český vzdělávací systém proměnil, především lze vyzdvihnout zavádění společného vzdělávání od roku 2016.

Se zaváděním pedagogické inkluze v ČR začala na významu nabývat pozice asistenta pedagoga. Využití asistenta pedagoga je taxativně vymezeno jako jedno z PO v § 16 školského zákona a s tím, jak se ve školách hlavního vzdělávacího proudu začali více vzdělávat žáci se závažnějšími SVP, kteří vyžadují PO vyšších stupňů, logicky rostl počet asistentů pedagoga. (Pivarč, 2020).

Žampachová, Čadilová a kol. (2012) zpracovali metodiku práce asistenta pedagoga s žáky s PAS. V oblasti základního vzdělávání jsou hlavní činnostmi asistenta pedagoga:

- Přímá práce – podíl na budování sebeobslužných dovedností, podíl na zvládnutí používání denního režimu a orientaci v prostoru, na vytváření pracovního chování, podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviků kooperativní hry) i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace, podíl na rozvíjení a aplikaci komunikace, podíl na budování účelného využívání volného času.
- Organizace a dokumentace – podíl na zpracování dokumentace žáka (včetně hodnocení či denních záznamů), podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm, podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorové uspořádání.

V novější metodice práce asistenta pedagoga autorky rozpracovávají jednotlivé činnosti asistenta pedagoga dle kategorií PO. Vzhledem k širší činnosti asistenta pedagoga a specifičnosti „pregraduální“ přípravy je zřejmé, že v řadě případů bude nutné, aby asistent pedagoga absolvoval kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo jiné vzdělávací kurzy.

2.4 Žák s PAS v procesu inkluze

Před realizací inkluze žáka s PAS je podle Lechty a kol. (2010) potřeba zhodnotit jeho úroveň v několika oblastech, především pak v oblasti kognitivní, řečové a sociální. Rozhodnutí o inkluzi by mělo předcházet zodpovězení následujících otázek:

- Je dítě „verbální“?
- Jaké jsou studijní schopnosti dítěte?
- Dokáže dítě fungovat ve velké skupině dětí?
- Jak dítě zvládne vnímat více smyslových podnětů současně?
- Je dítě schopno zaměřit svoji pozornost a pokud ano, tak na jaké podněty?
- Má dítě v anamnéze problém zvládnout fungování v běžné třídě?
- Jak může zvolená třída nebo škola danému dítěti s PAS pomoci?
- Nevytvářejí intelektuální nebo jiné schopnosti dítěte mylnou iluzi o tom, co dokáže v běžných podmínkách, a tím i nadnesená očekávání? (Ibid)

Inkluze žáků s PAS má specifika, která se odvíjejí mimo jiné od toho, zda je přítomno i nějaké jiné postižení např. mentální. Žáci s PAS bez mentálního postižení se běžně vzdělávají s využitím individuálního vzdělávacího plánu. Na základě doporučení školského poradenského zařízení (typicky speciálně-pedagogického centra, ale do procesu stanovování PO může vstupovat i pedagogicko-psychologická poradna nebo další organizace) může být žákovi s PAS zajištěna personální podpora. Žáci s PAS bez mentálního postižení plní srovnatelné vzdělávací cíle jako ostatní žáci ZŠ, avšak s některými specifiky (Lechta a kol. 2010).

V této souvislosti je nutné upozornit na aktualizaci RVP ZV. V roce 2021 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) revidovaný RVP ZV. Cílem revize byla modernizace vzdělávacího obsahu tak, aby odpovídal 21. století. Nový RVP ZV tak zavádí vzdělávací oblast Informatika a rozvoj digitální gramotnosti žáků zařazuje na úroveň klíčové kompetence (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021[online]). Do budoucna bude vhodné sledovat, nakolik bude aktualizovaný RVP ZV odpovídat potřebám žáků s PAS.

Inkluze žáka s PAS bez mentálního postižení by měla být postavena především na posouzení jeho rozumových, řečových a sociálních předpokladů. Pravděpodobnost úspěšné inkluze roste s přizpůsobením fyzického a sociálního prostředí. Důležitá je příprava kolektivu dětí na příchod nového spolužáka. Co se týče edukace žáků s PAS s mentálním postižením, donedávna probíhala edukace žáků s LMP v Základní škole (ZŠ) s využitím RVP ZV upravujícího vzdělávání žáků s LMP (Lechta a kol., 2010) respektive podle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP.

Začátkem školního roku 2016/2017 byla zrušena příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP. MŠMT vydalo opatření, kterým v souladu se školským zákonem změnilo RVP ZV tak, aby se žáci s LMP vzdělávali dle individuálního vzdělávacího plánu na základě doporučení školského poradenského zařízení (Národní ústav pro vzdělávání, 2017). Pokud jde o žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, v platnosti je Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální.

2.4.1 Kroky k úspěšné inkluzi

V obecné rovině může být úspěšnost pedagogické inkluze konkrétního žáka ovlivněna celou řadou faktorů. Pedagogičtí pracovníci jsou povinni naplnit SVP žáků, protože jim to ukládá zákon. Roli ale hraje konkrétní žák, jeho osobnost, stupeň postižení či komorbidní poruchy. U starších dětí by mělo zařazení do běžné (stejně tak speciální) školy předcházet vyjádření jeho názoru. Stejně tak jako u normálně se vyvíjejícího dítěte je vhodné, aby bylo dítě k docházce do školy připravováno a motivováno. Bariéry inkluze mohou vyplývat z obav rodičů – tito se například obávají o zdraví dítěte v novém organizačním kontextu, nevěří institucím a jejich představitelům nebo jsou na nich naopak zvýšení závislí. Na inkluzi musí být připravena také škola jako celek (např. i z hlediska bezbariérovosti) i konkrétní pedagogičtí pracovníci (Žampachová, Čadilová a kol., 2012).

Jedním z nejdůležitějších faktorů úspěšnosti inkluze jsou odborné znalosti pedagogů či jejich postoje k inkluzi žáků s daným typem SVP (Hájková, Strnadová, 2010). Touto problematikou se mezi jinými zabýval Adamus. Podle závěrů jeho šetření většina dotázaných pedagogů (71 %) uvedla, že žáci s PAS s výraznějšími problémy v oblasti komunikace nepatří do tříd běžných ZŠ. Rozhodně podle dotázaných pedagogů do běžných tříd nepatří žáci s PAS s přidruženým problémovým chováním. Podobně se dotázaní pedagogové vyjadřovali o inkluzi žáků s PAS, kteří soustavně neprospívají nebo vyžadují individuální vzdělávací plán a speciální

intervenční programy. Znalosti pedagogů, které by vedly k zefektivnění vzdělávání žáků s PAS, autor vyhodnotil jako nedostačující. Obdobně hodnotil znalosti způsobů komunikace s žákem s PAS při řešení problémového chování. Autor své šetření uzavřel konstatováním, že pokud nedojde k zásadním změnám v přípravě pedagogických pracovníků, tak i při využití podpůrných opatření mohou mnohá z výše uvedených úskalí přetrvávat (Hutyrová, Růžičková a kol., 2018).

Pivarč (2020) se zaměřil na pojetí inkluze u pedagogických pracovníků ZŠ. Autor analyzoval různá výzkumná zjištění a dospěl k názoru, že postoje k inkluzi utváří konkrétní pojetí inkluze a zároveň se v nich promítají. Znalost faktorů utvářejících postoje k inkluzi může být zásadní v rámci plánování opatření na zlepšení efektivity pedagogické inkluze. Faktory determinující pojetí inkluzivního vzdělávání lze dělit do následujících kategorií:

- Faktory související s pedagogy – významný je efekt profesní přípravy (včetně pregraduální) a celoživotního vzdělávání pedagogů. Dalším důležitým faktorem je osobní zkušenost s inkluzí. Roli mohou hrát i další proměnné, jako např. délka praxe pedagoga nebo aprobace.
- Faktory související se vzdělávacím prostředím – jedním z nejdůležitějších faktorů je vnímaná podpora učitelů poskytovaná ze strany vedení školy a interdisciplinární spolupráce, tj. spolupráce se speciálními pedagogy, asistenty pedagoga, terapeutů apod. Výzkumně bylo prokázáno, že učitelé, kteří měli oporu ve vedení školy a dostávalo se jim podpory ze stran specialistů, měli pozitivnější postoje k inkluzi.
- Faktory související se specifiky žáků – postoje k inkluzi jsou ovlivněny druhem postižení a jeho závažností. Učitelé se liší v postojích ke konkrétním skupinám žáků se SVP. Všeobecně jsou nakloněni inkluzi žáků s tělesným či sensorickým postižením. Tato zjištění jsou relativně konzistentní bez ohledu na věk, pohlaví, praxi či zkušenosti pedagogů (Pivarč, 2020).

Z hlediska komorbidit žáků s PAS je kromě problémového chování zásadní úroveň jeho poznávacích schopností. Např. v 70-80 % případů dětí s diagnózou atypického autismu bývá přidruženo mentální postižení, což může pravděpodobnost na úspěšnou inkluzi snižovat. Přímo ve školní praxi pak lze sledovat různé ukazatele inkluze, tedy indikátory připravenosti školy na inkluzivní vzdělávání (Ibid).

Může jít např. o ukazatele na úrovni kultury školy (zda si žáci vzájemně pomáhají, zda je škola zapojena do místní komunity apod.), zda je podporována heterogenita žáků, rozvíjena inkluzivní praxe (zda asistenti pedagoga podporují zapojení všech žáků, nebo naopak jen sedí vedle žáka se SVP apod.) nebo zda jsou podporovány inkluzivní hodnoty (zda se pedagogové podporují ve svých rolích, zda má speciální pedagog rovnocenné postavení apod.) (Hájková, Strnadová, 2010).

2.5 Žák s PAS v procesu vzdělávání na speciální škole

Jak již je uvedeno výše, vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra je složitý proces ovlivněný řadou faktorů. Jsou jimi vedle základní diagnózy například úroveň komunikace, chování či přítomnost přidružených onemocnění. Jednu ze stěžejních rolí hraje v jejich edukaci správná volba vhodných vzdělávacích metod a přístupů (Bazalová, 2017).

Žáci s PAS jsou uvedeni v odst. § 16 školského zákona ve výčtu žáků se závažnými SVP, pro které lze zřizovat speciální školy nebo ve školách třídy, oddělení, studijní skupiny. Zařadit či přijmout do takové školy či třídy lze pouze žáka, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze jeho SVP nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by tato opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., - Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]).

Žáci se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s PAS se dle § 48 školského zákona mohou vzdělávat v základní škole speciální. Zde má vzdělávání deset ročníků a člení se na první a druhý stupeň s tím, že první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem (Ibid). V tomto smyslu mají žáci s PAS spolu s dalšími třemi uvedenými kategoriemi SVP zvláštní postavení a legislativa v jejich případě počítá se speciálním vzděláváním jako rovnocennou alternativou vzdělávání inkluzivního.

Základní škola speciální (ZŽS) se odlišuje od běžné ZŠ organizačními formami vzdělávání i obsahovým zaměřením výuky. Učivo je zde redukováno na osvojení základních dovedností. Je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, psychických zvláštností, s nedostatečnou schopností koncentrace pozornosti či nízkou úrovní rozvoje volných vlastností (Lechta a kol. 2010).

Dle § 24 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb. mohou mít žáci, kteří se vzdělávají ve škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, na prvním stupni nejvýše 5 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 5 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování. Na druhém stupni nejvýše 6 vyučovacích hodin v dopoledním a 6 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování. Ve třídách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona mohou být zařazeni žáci dvou i více ročníků, popřípadě žáci prvního a druhého stupně. Zvláštní úpravě podléhají také počty žáků – ve třídě je nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a SVP. Pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že by počet žáků nedostačoval k naplnění jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání, má třída nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. Škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona má nejméně 10 žáků (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných[online]).

Školský zákon navíc umožňuje zřizovat přípravný stupeň základní školy speciální, který je určitou analogií přípravné třídy v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. § 48a odst. 2 školského zákona stanovuje, že o zařazení dítěte do přípravného stupně speciální školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]).

Praktická část

3. Metody práce s žákem s PAS na ŽŠ a ZŠS

Jak uvádí Thorová (2006) poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším handicapům. Prostupují celou osobnost člověka a ovlivňují ho tak v mnoha směrech, a proto se řadí mezi PVP. Vzhledem k závažnosti tohoto postižení se musí počítat s ovlivněním průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagog, který vzdělává žáky s PAS, má v rámci edukace možnost výběru z nabídky konzervativních i alternativních metod.

V praktické části této diplomové práce se autorka zaměřuje na metody, přístupy, principy a postupy, které využívají pedagogové při výuce žáků s PAS. Autorka se zaměřila na dvě běžné ZŠ a dvě ZŠS ve Zlínském kraji konkrétně v okrese Uherské Hradiště.

3.1 Cíle a metody šetření

Hlavním cílem této práce je pomocí kvalitativní metodologie zjistit, popsat a porovnat, jaké metody, přístupy, principy a zásady používají pedagogové ke vzdělávání žáků s PAS. Účelem je také zjistit jaký názor mají pedagogové na inkluzivní vzdělávání této skupiny žáků a zda je přítomnost asistenta pedagoga důležitá při edukaci žáka s PAS. Šetření má také porovnat, rozdíly ve vzdělávání žáků s PAS v rámci inkluze na vybraných základních školách běžného proudu a základních školách speciálních.

S rozmachem inkluze se do škol hlavního vzdělávacího proudu zařazuje více žáků s SVP, kteří vyžadují podporu asistenta pedagoga (AP) jako jedno z PO. Za posledních několik let počet asistentů ve školách výrazně stoupl. Cílem této práce je také zjistit, jestli jsou asistenti pedagoga dostatečně připraveni pro práci s žáky s PAS a jak probíhá jejich práce na vybraných základních školách.

Kvalitativní šetření se uskutečnilo na oslovených základních školách, které byly ochotny dále spolupracovat v rozhovorech s pedagogy a asistenty pedagoga, kteří jsou hlavními aktéry vzdělávání žáků s PAS.

Hlavní cíl:

Zhodnotit vzdělávací metody a přístupy, využívané pedagogy ke vzdělávání žáků s PAS na vybraných základních školách a základních školách speciálních.

Dílčí cíle:

1. Zjistit, kolik základních škol v okrese Uherské Hradiště integruje žáky s PAS a kolik žáků navštěvuje školy speciální v daném okrese.
2. Zhodnotit vnímání a postoje učitelů a asistentů pedagoga ke vzdělávání žáků s PAS v procesu základního vzdělávání.
3. Charakterizovat proces a podmínky vzdělávání konkrétních žáků na základní škole a na základní škole speciální.
4. Porovnat rozdíl ve vzdělávání žáků s PAS a žáků s LMP integrovaných na základních školách.
5. Popsat, jak zvládají covidovou situaci v procesu edukace vybraní žáci s PAS.

Na základě uvedených cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- 1) Jak probíhá vzdělávání žáků s PAS v rámci inkluze na vybraných základních školách? Jaké metody, přístupy učitelé a asistenti pedagoga upřednostňují?
- 2) Jak probíhá vzdělávání žáků s PAS na vybraných základních školách speciálních? Jaké metody, přístupy učitelé a asistenti upřednostňují?

Autorka této diplomové práce zvolila pro výzkumné šetření metodu kvalitativního výzkumu. Provedla rozhovor s hlavními aktéry vzdělávajícími žáky s PAS, na dvou ZŠ a na dvou ZŠS v okrese Uherské Hradiště. Jelikož školy nechtěly být v práci zmíněny, jsou z důvodu zachování anonymity označeny písmeny A, B, C, D.

Základní škola A je škola běžného typu, kde jsou integrováni 2 žáci s PAS na druhém stupni, a to konkrétně v 7.A a 7.B. Jsou to chlapci a oba mají k dispozici při výuce AP. Rozhovor proběhl tedy s třídními učitelkami obou chlapců a také s jejich asistentkami.

V základní škole B je integrován pouze jeden chlapec s PAS v 6. třídě. Rozhovor taktéž proběhl s třídní paní učitelkou a AP.

Základní školy C a D jsou školy speciální. Tyto školy poskytují výchovu a vzdělávání žákům se SVP. Jsou určeny pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, souběžným postižením více vadami, autismem. Pro vzdělávání těchto žáků se školy snaží vytvořit optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru a podnětné pracovní prostředí, aby žáci školu rádi navštěvovali, nebáli se případného neúspěchu a v rámci svých možností dosáhli základního vzdělání. Žáci, kteří jsou předmětem šetření této práce, navštěvují 4. a 5. třídu.

Součástí praktické části jsou případové studie výše uvedených žáků ZŠ a ZŠS. K vytvoření kazuistik získala autorka potřebné informace z analýzy dokumentů žáka, z doporučení speciálně pedagogického vyšetření. Další důležité informace k sestavení školní anamnézy autorka získala z rozhovorů s pedagogy a asistenty. Součástí případové studie je také rodinná a osobní anamnéza. Tu autorka získala od zákonných zástupců žáků.

Náplní praktické části není získat velké množství dat, vedoucích obecně platným závěrům a poznatkům využívání výukových metod při práci s žáky s PAS. Spíše jde o bližší a hlubší poznání a proniknutí do vzdělávání žáků s PAS, se kterými by autorka chtěla v budoucnu pracovat.

3.2 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo formou kvalitativní metodologie. Cílem kvalitativního výzkumného šetření je zpravidla do hloubky a kontextuálně prozkoumat nějaký určitý široce definovaný jev a přinést o něm co nejvíce informací. Kvalitativní výzkum lze také charakterizovat jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat celkový obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu. Úkolem badatele provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci daných postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytváří sociální realitu (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014).

Kvalitativní výzkum se zajímá o porozumění tomu, jak lidé interpretují své zkušenosti, jak konstruují svá slova a co znamená přisuzování významů jejich zkušenostem. U kvalitativního výzkumu jde tedy o porozumění tomu, jaký smysl dávají lidé světu a zkušenostem, které ve světě mají (Merriam, 2009). Účelem kvalitativního výzkumu je zkoumat fenomény, které mají dopad na životní realitu jednotlivců a skupin v určité kultuře a sociálním kontextu. Jde o cesta, jak proniknout blíže k výše definované problematice a zároveň vnímat a pracovat s i problematikou jednotlivců (Mills, Birks, 2014). Výzkumník má snahu o sblížení se se zkoumanými osobami, proniknutí do situace, poněvadž takto jim může porozumět a popsat je (Průcha, 2000; srov. Gavora, 2010).

Kvalitativní výzkum je pečlivě naplánovaný proces vytváření nových poznatků z různých oblastí, který vede ke zodpovězení výzkumných otázek (Hendl, 2016). Rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem bývá využití metod. Pro kvantitativní výzkum je typický dotazník. Naopak v kvalitativním výzkumu se jedná o rozhovor. Kvalitativní metodologie vychází z indukce. Indukce jako obecná metoda usuzování, která je založena na zásadě opakování (Švaříček, Šedřová a kol. 2014).

Následující tabulka vymezuje hlavní rozdíly kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

Kvalitativní sběr dat	Kvantitativní sběr dat
<ul style="list-style-type: none"> • Stačí málo respondentů • Provádí se pomocí osobních rozhovorů • Zkoumá problémy do hloubky • Časově náročný • Indukce z výsledků • Nestatistické zpracování dat 	<ul style="list-style-type: none"> • Vzorek respondentů je velký • Provádí se pomocí dotazníkových šetření • Snaží se kvantifikovat výskyt problému • Časově nenáročný • Dedukce z výsledků • Statistické zpracování dat

Tabulka 4: Přehledné porovnání kvalitativního a kvantitativního výzkumu (Survio, 2020).

Na rozdíl od kvantitativně vedených výzkumů se v rámci kvalitativních výzkumných strategií užívá pravidlo znáhodnění v rámci sestavování výzkumného vzorku jen velmi málo, či dokonce vůbec. Sestavení výzkumného souboru v rámci kvalitativního výzkumu není vázáno na jasně definované postupy, v průběhu šetření se postupy mohou měnit a dochází také ke kombinaci různých metod výběru (Miovský, 2006).

Využití kvalitativního výzkumu je vhodnější ve chvíli, kdy je cílem získat o jevu detailnější informace nebo zkoumat zkušenosti s určitým jevem. Právě zisk podrobnějších informací o zkoumaném problému byl cílem šetření této práce. Kvalitativní výzkum byl také vybrán proto, že ho lze využít k získání nových a neotřelých názorů pedagogů na jevy, o nichž se už mnohé ví.

3.3 Charakteristika metod výzkumu

V kvalitativním výzkumu se používají nejčastěji tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů (Svoboda, 2012).

Proto k realizaci výzkumného šetření byly použity tyto metody:

- rozhovor,
- analýza dokumentů,
- případová studie.

Autorka zvolila polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, které si dopředu připravila. Částečně připravených otázek, není vždy potřeba se striktně držet, v průběhu rozhovoru lze jednotlivé otázky pozměnit či doplnit. Proto byl volen tento typ rozhovoru, aby bylo možné při rozhovoru okamžitě reagovat, doptávat se a rozšiřovat nejasné informace.

3.3.1 Rozhovor

Jednou z hlavních použitých metod v této práci je rozhovor. Rozhovoru se účastnili 3 třídní učitelky vzdělávající žáky s PAS na dvou odlišných školách hlavního vzdělávacího proudu. Dále autorce rozhovor poskytly 2 paní učitelky ze dvou základních škol speciálních. V neposlední řadě proběhl rozhovor také s asistenty pedagoga níže představených žáků.

Cílem rozhovorů bylo zjistit jaké metody používají při vzdělávání žáků s PAS, jaký preferují přístup k těmto žákům, jak celkově probíhá vyučovací hodina, které je součástí žák s PAS. Tyto odpovědi tedy vedou k naplnění cílů, ze kterých vycházejí výzkumné otázky, které jsou uvedeny v popředí praktické části a dále jsou rozebrány v diskuzi této práce. Jednotlivé otázky rozhovoru byly sestaveny tak, aby z odpovědí bylo jasné, porovnat metody, proces a podmínky vzdělávání žáků s PAS v rámci dvou odlišných vzdělávacích zařízeních hlavního proudu.

Rozhovor patří mezi nejčastěji využívané metody sběru dat v kvalitativním výzkumném šetření, označuje se také jako hloubkový rozhovor. Hloubkový rozhovor je nestandardizované dotazování účastníka výzkumu, nejčastěji jedním badatelem pomocí otevřených otázek (Švaříček, Šedřová a kol. 2014). Toto dotazování slouží k pochopení události v celém jejich konceptu. Osoba, která výzkum formou rozhovoru provádí, se snaží porozumět pohledu jiných lidí na určité problémy na základě kladení otázek a jejich pozdějšího vyhodnocení. Při rozhovoru je výzkumník s dotazovaným většinou v přímé interakci „tváří v tvář“ (Svoboda, 2012).

Pro účely této práce byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Gavora (2010) popisuje polostrukturované interview jako částečně připravený druh rozhovoru, ve kterém výzkumník má již k dispozici rámcově připravené otázky. Těchto otázek se však nemusí pevně držet, přizpůsobuje je podle vývoje rozhovoru. Výzkumník může reagovat na odpovědi dotazovaného, může mu dát doplňující otázky atd.

Při rozhovoru jde o získání informací a odhalování toho, co je v mysli dotazovaného. Výzkumník zjišťuje jeho názory, postoje, podmínky, vzpomínky, zkušenosti atd. Při rozhovoru se ptáme především na ty informace, které nejdou změřit ani spočítat, které zkrátka nelze zjistit jinou metodou (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001).

Mezi hlavní respondenty v souvislosti se sběrem dat v rámci rozhovorů jsou třídní učitelé vzdělávající žáky s PAS a asistenti pedagoga žáků, kteří je mnohdy poznají hlouběji a tráví s nimi více času. Díky jejich odpovědím lze získat potřebná data a informace k naplnění cílů.

3.3.2 Kazuistika

Další použitá metoda v této práci, je případová studie označována též jako kazuistika. Jedná se o kazuistiku žáků, s jejichž třídními učiteli a asistenty pedagoga proběhl rozhovor. Jde o kazuistiku tří chlapců s Aspergerovým syndromem (AS) kteří jsou integrováni v 7. a 6. třídě ZŠ. Dále jde o kazuistiku dvou chlapců s dětským autismem, kteří navštěvují 4. a 5. třídu ZŠS.

Informace obsažené v případových studiích, získala autorka studiem školních dokumentů, doporučeních z SPC, z rozhovorů učitelů a asistentů a v neposlední řadě také z informací rodičů. S rodiči se autorka spojila přes email, jejichž adresy předala třídní učitelka s jejich svolením. Všichni rodiče byli velmi vstřícní a ochotni poskytnout údaje, kterou jsou součástí rodinné a osobní anamnézy žáka. Metoda případové studie, byla použita z důvodu přiblížení vývoje osobnosti žáků, kteří jsou předmětem šetření.

Případová studie se zabývá do detailu jedním nebo několika případy a jejím prostřednictvím lze porozumět složitým sociálním jevům. Základem případového šetření musí být sběr dat vztahujících se k objektu výzkumu. Podstatným aspektem při výzkumu je snaha o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Na položené výzkumné otázky lze nalézt odpovědi analýzou dat v případové studii, proto je analýza a interpretace dat úzce provázána s tématem a s cíli celého šetření (Švaříčka, Šed'ová a kol. 2014).

V centru pozornosti této metody výzkumu je případ. Případem rozumíme objekt výzkumného zájmu, kterým může být osoba nebo skupina. Analýza jednotlivých případů nám v průběhu celého výzkumu umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu můžeme dojít k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům (Miovský, 2006).

V této práci je použita tzv. jednopřípadová studie. Jedná se o podrobnou studii jedné osoby, kdy se zaměřujeme na různé oblasti jejího života a snažíme se sestavit celkový obraz daného případu (Ibid). Autorka se zaměřila na rodinnou, osobní a školní anamnézu žáků.

Dále Miovský (2006) charakterizuje případovou studii jako strategii, která zdůrazňuje komplexnost celého případu, souvislosti mezi životními a funkčními oblastmi života účastníka výzkumu spolu s jeho historicko-biologickým pozadím. Zároveň představuje výchozí místo v hledání, popisu a vysvětlování vlivu rozdílných faktorů a skutečností, které s daným případem souvisí. Ne vždy se všechny potřebné informace a data podaří zjistit.

Rodinná anamnéza – obsahuje základní informace o onemocněních v rodině, zda je rodina úplná, neúplná, jako je rodinné prostředí a vztahy v rodině. V souvislosti s kazuistikou dítěte v rodinné anamnéze se popisuje zdravotní stav matky, otce, sourozenců, ale také historie rodiny např. rozvod, příchody, odchody partnerů, úmrtí a další významné události, které by mohly mít vliv na vývoj dítěte (HadjMousová, 2012).

Osobní anamnéza – shromažďuje informace o vývoji dítěte v rodině. Popisují se informace od průběhu těhotenství (kolikáté dítě je, problémy, stres, psychická zátěž, užívání léků, kouření, užívání návykových látek atd.), přes průběh porodu (zda byl v termínu, opožděný, předčasný, spontánní, císařský řez), průběhem vývoje v prvních letech až po současný stav jedince. Dále se evidují prodělané závažnější nemoci, operace, úrazy, alergie atd. V osobní anamnéze, se také uvádí informace o psychomotorickém vývoj např. lezení, chůze, motorika (jemná, hrubá), řeč, opoždění vývoje, hygienické návyky, sluch, zrak (Ibid).

Školní anamnéza – shromažďují se informace o průběhu dítěte během školní docházky ve školních zařízeních. Popisují se informace o nástupu dítěte do mateřské školy např. v kolika letech nastoupilo, jak se adaptovalo, zda bylo dítěte plačtivé, vztahy s vrstevníky atd. Další informace se týkají pobytu dítěte na základní škole. Zjišťuje se prospěch, oblíbené předměty, vztahy se spolužáky, pedagogy a také to, jak si dítě na školní povinnosti zvyklo, zda pravidelně do školy chodí atd. (Ibid.)

3.3.3 Analýza dokumentů

Analýza dokumentů je metoda sběru dat, pomocí které dochází k vyhledávání vhodných dokumentů, ze kterých chce osoba získat potřebné informace o daném jevu. Analýzu jednotlivých dokumentů můžeme kombinovat s jakoukoli jinou metodou získávání dat, např. s rozhovorem nebo pozorováním (Miovský, 2006).

Dokumenty jsou vytvořeny výhradně pro přenos a zachování informací. Jednotlivé dokumenty tedy uchovávají informace z veškerých speciálních vyšetření dítěte. Dokumenty se dělí na primární a sekundární. Za velkou výhodu analýzy dokumentů považujeme to, že na ně nemá výzkumný pracovník žádný vliv. Výzkumník dokumenty sice zpracovává, ale nemůže je nijak měnit (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001).

Jde o výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu. Výzkumník v procesu výzkumu již nevytváří nové materiály nebo data pro analýzu, ale naopak pracuje s materiálem, který již existuje (Miovský, 2006).

Při analýze dokumentů autorka pracovala s těmito dokumenty: zpráva ze závěrů vzdělávání, které zpracovává třídní učitel spolu se speciálním pedagogem na konci školního roku, individuální vzdělávací plánu (IVP), doporučení z SPC, které provádí psycholog a speciální pedagog. Autorka se zaměřila na celkové vzdělávání jednotlivých žáků (metody, postupy, PO), diagnózy žáků, dále na výsledky vyšetření lékařů (psychiatrů), psychologů, speciálních pedagogů, a to v oblasti školních dovedností, jemné a hrubé motoriky, komunikačních dovedností, sociálního chování a také na konkrétní autistické symptomy.

Z důvodu ochrany osobních údajů, byla autorka poučena ředitelem jednotlivých škol, a zajistila si podepsaný informovaný souhlas od rodičů, který je součástí této práce (viz příloha 1). Informovaný souhlas také autorka získala od třídních učitelů a asistentů, který je součástí přílohy 2.

3.4. Charakteristika místa šetření

Výzkumné šetření tedy proběhlo na základních školách běžného typu, kde jsou integrováni žáci s PAS a na základních školách speciálních. Před samotným šetřením autorka provedla zmapování škol, které v uvedeném okrese nacházejí. Na internetovém portálu MŠMT Rejstřík škol a školských zařízení byl zjištěn počet základních škol v okrese Uherské Hradiště. Počet škol činí 68. Základních škol běžného typu je 64. Zbylé 4 základní školy jsou speciální.

Jedním s dílčích cílů je zjistit kolik základních škol se podílí na integraci žáků s PAS. Tuto informaci se autorka pokusila získat na základě telefonické a emailové komunikací od ředitelů 64 škol. Další zjišťovaným údajem bylo zjistit, kolik žáků s PAS se vzdělává v již zmíněných 4 ZŠS. Taktéž na základě telefonické komunikace, autorka tyto informace od ředitelů škol získala.

K další spolupráci byly ochotny 2 základní školy a 2 základní školy speciální. Tyto školy autorka i skrz uzavření, navštívila a získala potřebné informace k realizaci dalšího šetření. Ředitelé škol ochotně poskytli kontakty na třídní učitele vzdělávající žáky s PAS jejich asistenty, která autorka na základě emailu oslovila. Vedení školy také umožnilo autorce na základě informovaného souhlasu nahlédnout do dokumentů, které má každý žák s PAS ve škole založeny.

Výzkumný soubor tvoří tedy 4 základní školy hlavního vzdělávacího proudu v okrese Uherské Hradiště, 5 žáků s PAS, z toho 3 žáci integrování na běžných základních školách a 2 skupiny respondentů s nimiž byl veden rozhovor.

Kvůli pandemii COVID – 19, která ČR provádí už více než rok, nemohly být rozhovory s respondenty realizované v prostředí školy ani v „tváři tvář“. Proto byl zvolen online způsob realizace rozhovoru, se kterým respondenti souhlasili. Rozhory proběhly přes email, aplikaci Skype nebo přes mobilní aplikaci WhatsApp. Dvě třídní paní učitelky chtěly otázky k rozhovoru poslat předem, proto byly distribuovány na jejich školní emailové adresy.

Z důvodu ochranných údajů jak školy, tak zaměstnanců i žáků, jsou školy výzkumného šetření označeny písmeny A, B, C, D. Také jména žáků jsou pozměněna a jména učitelů a asistentů nejsou uvedena vůbec.

3.4.1 Základní škola A

Jedná se o vesnickou základní školu běžné typu, kdy zřizovatelem je obec. Spádovým obvodem školy jsou katastrální území 2 obce. Celkem se ve škole nachází 12 tříd, které navštěvuje 227 žáků. Celkový počet pedagogických pracovníků je 27, z toho na I. stupni zajišťuje vzdělání 7 učitelů, 2 asistenti pedagoga a na II. Stupni 12 učitelů, 3 asistenti pedagoga a ve školní družině působí 3 vychovatelky.

Učitelé ve výuce používají obecně platné metody a škola dbá na to, aby tyto uplatňované metody, postupy a aktivity byly v souladu s několika základními principy. Pedagogičtí pracovníci tak dbají hlavně na:

- rozvoj osobní odpovědnosti,
- rozvoj kritického myšlení,
- rozvoj kompetencí k učení,
- rozvoj demokratického a tolerantního chování,
- pevné zakotvení slušného chování,
- zdravý životní styl,
- praktickou přípravu na budoucí život,
- schopnost komunikace.

Tyto oblasti jsou převážně rozvíjeny za pomoci: kooperativní výuky, komunitních kruhů, výchovnými a preventivními přednáškami, Projektovým vyučováním.

Na této základní škole jsou vzděláváni 2 žáci s PAS na druhém stupni v 7. ročníku. Žáci mají diagnostikovaný Aspergerův syndrom a ke vzdělávání potřebují asistenta pedagoga, hlavně z důvodu deficitu v oblasti komunikaci, konkrétně v pragmatické rovině. Vzdělávají se podle RVP – ZV – minimální úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření 3. stupně.

Z důvodu toho, že se ve škole vzdělávají jak žáci intaktní, tak žáci s postižením, pedagogové se zaměřují na zvyšování sociálních kompetencí převážně v rozvíjení sociálních dovedností (orientace v sociálních vztazích, odpovědnosti za své chování, uvědomování důsledků jednání), posilování komunikačních dovedností, schopností řešit problémy, konflikty, vhodně reagovat na stres, neúspěch, kritiku. Hlavně ve třídách, kde jsou integrováni žáci se snaží vytvářet pozitivní sociální klima, pocity důvěry, bez nadměrného tlaku na výkon, zařazení do skupiny, práce ve skupině vrstevníků, vytvoření atmosféry pohody a klidu, bez strachu a nejistoty.

3.4.2 Základní škola B

Jedná se úplnou základní školou s komplexní péčí o žáky, která se nachází ve druhém největším městě okresu Uherské Hradiště. Od okresního města je vzdálena 20 km. V tomto městě se nachází 7 základních škol z toho 1 základní škola speciální.

Škola se specializuje se na výuku cizích jazyků. V dané oblasti dosahují žáci výborných výsledků v okresních, krajských i celostátních jazykových soutěžích. Mezi tyto žáky patří i integrovaný žák s Aspergerovým syndromem v 6. třídě, který opět ke vzdělání potřebuje podporu asistenta pedagoga.

Cílem školy je poskytovat dětem kromě kvalitní výuky také aktivity ve volném čase. Žáci školy se účastní celé řady kulturních a výchovných programů, sportovních soutěží a olympiád. Předností školy je stabilní a odborně kvalifikovaný tým pedagogických pracovníků.

Kapacita školy je 420 žáků a celkem ve škole pracuje 27 pedagogických pracovníků, 4 asistenti pedagog, 2 speciální pedagogové. Další prioritou školy je obsáhlé materiální vybavení.

3.4.3 Základní škola speciální C

Jedná se o speciální základní školu, která se nachází přímo v okresním městě a je určena pro žáky s mentálním postižením, včetně souběžného postižení více vadami nebo autismem. Pro zabezpečení komplexní péče spolupracuje škola se SPC, Středisky výchovné péče a s odborníky dětské psychiatrie a pediatrie.

Do ZŠS jsou zařazováni žáci se SVP, a to na základě doporučení SPC a se souhlasem rodičů. Škola se zaměřuje na rozvoj osobnosti žáků, jejich schopností, dovedností a návyků potřebných v praktickém životě a na dosažení maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob.

Základem výchovně vzdělávacího procesu je tvorba individuálních vzdělávacích plánů, které se realizují v souladu s osobností žáka, s ohledem na jeho psychické zvláštnosti, stupeň zdravotního postižení a dalších potřeb. Předpokladem úspěšného rozvoje dítěte je kvalitní komunikace a spolupráce s rodinou. Žáci se mohou podle svých možností účastnit školy v přírodě, plaveckého výcviku, zájmových činností, projektových dnů a dalších aktivit.

3.4.4 Základní škola speciální D

Škola se nachází v druhém největším okresním městě. Zřizovatelem je Zlínský kraj. Jedná se o speciální školu, která se zaměřuje na žáky se SVP, převážně na žáky s různým stupněm mentálního postižením, kombinovanými vadami a autismem.

V ZŠS žáci při výuce postupují pomalým tempem, podle svých možností, většinou na základě osobních nebo individuálních vzdělávacích plánů, které jsou zpracovávány podle schopností žáků. Každou třídu navštěvuje malý počet. Pedagogové tak mají dostatek času, aby se individuálně mohli věnovat každému žákovi. V každé třídě působí speciální pedagog a 2 asistenti pedagoga.

Výuka probíhá v blocích, které jsou střídány relaxačními chvilkami a hrami. Důraz je kladen na pracovní výchovu a na sebeobsluhu žáka. Žáci pracují i v počítačové učebně, kde si upevňují zábavnou formou probírané učivo a zároveň si osvojují základní dovednosti při práci s počítačem. Pro relaxaci a nejrůznější terapie často využívají multisenzorickou učebnu snoezelen. Množství exkurzí a vycházek pomáhá žákům orientovat se ve společnosti. Školní docházku, která je v základní škole speciální desetiletá, je možno prodloužit do 18 let věku dítěte.

Prioritou školy je přijmout dítě takové, jaké je, a společně hledat cestu, jak vhodně začlenit jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti. Důležitým předpokladem úspěšnosti je vytvoření vztahů důvěry mezi pedagogem, žákem a rodičem. Důraz je kladen na praktické činnosti a dovednosti, sebeobsluhu, rozvoj sociálních a komunikačních schopností, které pomohou zlepšit kvalitu osobního života.

V současné době je ve škole vzděláváno celkem 11 žáků s PAS. Mají kromě této diagnózy ještě přidružené i jiné postižení – lehké, středně těžké nebo těžké mentální postižení nebo i souběžné postižení více vadami. Podle vzdělávacího programu ZŠ speciální se vzdělává 7 žáků, ostatní 4 žáci se vzdělávají podle RVP ZV s upravenými výstupy vzdělávání.

3.5. Kazuistika žáků

Jak je už psáno výše, kazuistiku jednotlivých žáků vytvořila autorka, jak z informací z rozhovorů asistentů a třídních učitelů, tak z analýzy dokumentů, které jsou dostupné škole. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. má škola právo pouze na doporučení, které spolu se zprávou nejčastěji SPC vydává. V praxi se ale lze setkat i s tím, že rodiče, pro které je primárně zpráva z vyšetření určena, ji poskytnou škole. Na požádání autorky, třídní učitelé žáků, jichž se šetření týká oslovili rodiče, zda by byli ochotni poskytnout informace k rodinné a osobní anamnéze. Po kladné odezvě, získala autorka kontakty na rodiče, které dále osobně kontaktovala a požádala o doplnění těchto anamnéz. Rodiči byli, velmi vstřícní a poskytli autorce potřebné údaje.

Při zpracování případových studií se tedy autorka mohla zaměřit na anamnézu rodinnou, osobní i školní těchto žáků: Matěj – 7. třída, Tomáš – 7. třída, Radek – 6. třída. Tito žáci jsou integrováni ve svých spadových základních školách v místě svého bydliště. Při výuce pracují s podporou AP. Jde o chlapce s Aspergerovým syndromem. Všichni chlapci mají problém částečně v komunikaci a sociálních vztazích, které jsou v rozporu s průměrným až nadprůměrným intelektem a řečovými schopnostmi. Emoční a sociální inteligence je u všech snížena, stejně jako schopnost porozumět běžným společenským situacím a pravidlům.

Dále jsou níže popsány kazuistiky Pavla – 4. třída a Petra – 5. třída, kteří navštěvují ZŠS. Chlapci mají diagnostikovan dětský autismus + lehké mentální postižení. Mají velké potíže v oblasti komunikace a sociálního chování. Taktéž přítomnost rituálů a stereotypů v chování, snížená adaptabilita a sklon k agresivnímu chování je pro ně charakteristické. Vyžadují stálý dohled a asistenci. Vzdělávání na ZŠS je pro ně vyhovující a přínosné.

❖ Kazuistika č. 1

Jméno: Matěj

Věk: 14 let

Třída: 7.

Diagnóza: Aspergerův syndrom + ADHD

I. Rodinná anamnéza:

Matěj žije pouze s matkou a má 3 starší sourozence. Když se chlapec narodil matce bylo 39, otci 45. Matka má silné astma. Jinak se v rodině žádné závažné onemocnění nevyskytuje.

II. Osobní anamnéza:

Těhotenství matky bylo rizikové. Vývoj dílčích dovedností chlapce byl značně nerovnoměrný. První příznaky se začali ukázat až okolo 3. roku života. Nedokázal udržet oční kontakt, neusmíval se, nechtěl si hrát a mluvit. Zajímal se o knihy a o telefonní seznamy. Často trpěl a do teď trpí poruchou emocí a poruchou aktivity a pozornosti. Neumí se přetvářet a lhát. Chlapcova diagnóza je Aspergerův syndrom + ADHD.

III. Školní anamnéze:

V mateřské škole se Matěj nechtěl hrát se svými vrstevníky, a proto neměl žádné kamarády. Později své spolužáky v MŠ aspoň pozdravil, ale žádné další navazování neproběhlo.

Od první třídy je vzděláván formou inkluze ve spádové škole, v místě bydliště. U Matěje se objevují mírné motoricko-vokální tikové poruchy a poruchy učení, hlavně v českém jazyce. Rozumový intelekt v pásmu průměru, intelekt sociální téměř na nule, motorické oslabení – především v rukách, vše komplikováno výkyvy v chování. Špatně navazuje kontakty se spolužáky, sociální vazby u něj neexistují, ve třídě nemá žádnou roli, chybně vyhodnocuje dění kole sebe a potom často nevhodně, až agresivně reaguje na své okolí.

Ve třídě patří mezi nejlepšími žáky v matematice a anglickém jazyce. Předměty, které vyžadují určitou dávku zručnosti, jako je výtvarná výchova a pracovní činnosti, mu nejdou, z důvodu jeho zhoršené motoriky. Potom jsou předměty, kde jsou jeho výkony nevyvážené, jako je např. fyzika. Některou látku pochopí velmi rychle a některou (tu, která je až moc abstraktní), nedokáže správně pojmout. To samé v dějepise, pamatuje si letopočty, ale špatně odpovídá na teoretické otázky. Má k dispozici asistentku po celou dobu výuky kvůli pomalému pracovnímu tempu a schopnosti udržet pozornost.

Charakteristika žáka z pohledu autistické triády

1. sociální interakce, sociální chování

Špatně navazuje kontakty se spolužáky, sociální vazby u něj neexistují, ve třídě nemá žádnou roli, chybně vyhodnocuje dění kole sebe a potom často nevhodně, až agresivně reaguje na své okolí. Má velmi vysoké sebevědomí. Nemá rád oční kontakt a také je mu nepříjemný dotyk od jiných osob. Chování velmi chladné, odtažitě (i vůči rodině).

2. komunikace

Omezená, žákovi chybí slovní zásoba, a tak často neumí vyjádřit to, co chce říct. Často nemá odvalu komunikaci zahájit, či neví jak. Učitel i asistent musí často používat řízený rozhovor.

3. rituály, repertoár činností a zájmu

Je zvyklý na jedno oslovení, není dobré používat různé varianty jeho jména. Zapisuje si do plánovacího kalendáře všechny školní akce, aby se na ně mohl dopředu připravit. Nedokáže přerušit práci, kterou nedokončil. Například, když nemá dokončený zápis z tabule do sešitu, paní učitelka zápis smaže se slovy, „*opište si to o přestávce od spolužáka*“, Matěj musí zápis dokončit. Pokud ho někdo nutí dělat něco jiného, značně znervózní a začne se kývat. Dále musí mít neustále u sebe lahev s pitím. Trvá na důsledném dodržování všeho, co bylo naplánováno, jakékoli vychýlení z každodenních rituálů jej rozhodí.

Podle autorky Thorové (2016), která rozděluje děti z hlediska sociálního chování, je Matěj **formální typ**. (Viz tabulka 1).

❖ Kazuistika č. 2

Jméno: Radek

Věk: 13 let

Třída: 7.

Diagnóza: Aspergerův syndrom

I. Rodinná anamnéza:

Radek se narodil do úplné rodiny, avšak když mu byl 1 rok rodiče se rozvedli. Při jeho narození matce bylo 36 a otci 43. Chlapec má staršího bratra o 4 roky, má také Aspergerův syndrom. Matka trpí astmatem, alergiemi a je sledována na nefrologii, kvůli onemocnění ledvin. Otec Chronova choroba.

II. Osobní anamnéza:

Radek se narodil předčasně. Během porodu menší komplikace – „klešťový porod“. Matku celé těhotenství procházela těžká psychická i fyzická zátěž, protože skrz finance musela pracovat ve dvou zaměstnáních. Motoricky se chlapec vyvíjel velmi dobře. Brzy začal ložit, sedět. Chodit začal v 9. měsíci. Už v brzkém věku si chtěl pořád s někým povídat a bavilo jej si prohlížet encyklopedie. Od 4 let se velmi zajímá o čísla, nejraději počítal mince. Když byl menší byl velmi kontaktní, nedělalo mu problém odejít s cizími lidmi a povídat si s nimi na ulici.

III. Školní anamnéze:

Do mateřské školy Radek nastupoval ve 2,5 letech. Těžko si zvykal na nové prostředí a na spolužáky. Chtěl se účastnit všech her a aktivit, ale dlouho u nich nevydržel, vždy po chvíli vyžadoval změnu. Na doporučení odborníků byl doporučen odklad školní docházky.

Na základní školu chodí v místě svého bydliště. Radek se příliš neliší od ostatních žáků. Směje se, komunikuje s ostatními, o přestávkách rád hraje stolní tenis s ostatními. Ve vyučování větší problémy nemá, spíše naopak v řadě předmětů je napřed. Často je velmi otevřený (rád sdílí své znalosti, fakta a zajímavosti „navíc“), nemá problém se hlásit či říct svůj názor. Vyniká v matematice, logické myšlení je na vyšší úrovni ve srovnání s ostatními žáky.

V matematice má „svůj“ pracovní sešit, protože pracuje svým tempem a v řadě věcí je napřed před svými spolužáky. V případě rychlého zpracování zadání, i v jiných hodinách, mu jsou k dispozici další úkoly, které může v průběhu hodiny vypracovat. V některých předmětech

má ke psaní zápisů k dispozici notebook. Je proto nutné se vždy domluvit s vyučujícím, jak bude probíhat zápis, v případě, že musí zakreslit obrázky, či žádný dlouhý zápis probíhat nebude apod. Do 5. třídy fungoval, bez asistentky pedagoga. Nyní je ve třídě sdílená asistentka, která mu je k dispozici, když Radek potřebuje.

Charakteristika žáka z pohledu autistické triády

1. sociální interakce, sociální chování

Sám od sebe své pocity či věci, které jej trápí nevyjádří. Někdy má problém chápat hledisko druhého, či že ne každý dokáže pracovat tak rychle jako on. Má problém s pochopením ironie, nadsázky, žertu.

2. komunikace

Komunikace oproti spolužákům na vysoké úrovni. Jeho vyjadřování (ústní i písemná forma) mnohokrát převyšuje standard.

3. rituály, repertoár činností a zájmu

Nemá.

Podle autorky Thorové (2016), která rozděluje děti z hlediska sociálního chování, je Radek **smíšený typ**. (Viz tabulka 1).

❖ Kazuistika č. 3

Jméno: Tomáš

Věk: 13 let

Třída: 6.

Diagnóza: Aspergerův syndrom + ADHD + nystagmus

I. **Rodinná anamnéza:**

Tomáš se narodil do neúplné rodiny, kdy rodiče se před jeho narozením rozvedli. Má mladšího bratra, kterého má matka s nynějším přítelem. Bratr má také diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Rodiče žádným onemocněním netrpí. V širší rodině ze strany matky, se vyskytují 2 děti s Aspergerovým syndromem.

II. **Osobní anamnéza:**

Těhotenství matky bylo rizikové a porod velmi dlouhý. Jeho vývoj byl od začátku úplně jiný, a hlavně v různých časových vlnách než u jeho vrstevníků. Některé projevy v chování byly viditelné už kolem 2 let, ale více to rodiče začali řešit až asi ve 4 letech. Měl velice bohatou slovní zásobu s ohledem na nízký věk, objevovalo se třepetání rukou, zvláštní intonace, při pozitivních emocích, velmi hlasitá a rychlá mluva.

III. **Školní anamnéze:**

Do mateřské školy, začal chodit ve 3 letech. Chtěl si hrát sám v koutku nebo se starší paní učitelkou, které říkal babičko. Pořád chtěl mluvit a s někým diskutovat, ale hrát si nechtěl. V MŠ mu říkali malý „profesor“. Tomáš začal školní docházku v přípravné třídě.

Na základní škole od 1. třídy má problém s udržení pozornosti, rychlou únavou a grafomotorikou. Má úžasnou paměť, takže není problém se naučit něco z paměti, ale uplatnit vědomosti do praxe už problém je. Zajímají ho knihy, encyklopedie, kočky, kterých má doma 6 a pečlivě se o ně stará.

Vyniká v anglickém jazyce a matematice, problém mu dělá český jazyk, hlavně písemný projev. Klade více důraz na samostatnost při úkolech. V kolektivu se moc dobře necítí. Se spolužáky komunikuje, ale jejich společnost spíše nevyhledává. Kamarády má pouze mezi dospělými. Má přidělenou asistentku pedagoga, která je s ním po celou dobu výuky a velmi dobře si spolu rozumí.

Charakteristika žáka z pohledu autistické triády

1. sociální interakce, sociální chování

Společnost spolužáků nevyhledává. Chce se kamarádit s dospělými. Spolužáci ho občas berou nadřazeně, a nechtějí se s ním bavit.

2. komunikace

Je velmi výborná, jak slovní zásoba, tak skladba vět. Vyjadřuje se jako dospělý. Často začíná větu „*Jestli jsem to dobře pochopil*“. Narušena zvuková stránka řeči.

3. rituály, repertoár činností a zájmu

Ulpívá na detailech. Často si hraje s papírem. Má doma kočky a pořád o nich mluvit. Zajímají ho knihy, encyklopedie.

Podle autorky Thorové (2016), která rozděluje děti z hlediska sociálního chování, je Tomáš **formální typ**. (Viz tabulka 1).

❖ Kazuistika č. 4

Jméno: Pavel

Věk: 10 let

Třída: 4.

Diagnóza: Dětský autismus + LMP

I. Rodinná anamnéza:

Pavel je předčasně narozené dítě, vážil 1500 g, vedeno tedy jako nedonošené. Díky tomu byl vedený jako rizikový pacient, s četnými návštěvami různých specialistů. Má starší sestru, která má lehké mentální postižení. Žije pouze s matkou, která při narození Pavla měla 38 let a otec 46 let.

II. Osobní anamnéza:

Už od prvních měsíců, se rodiče domnívali, že s Pavlem není něco v pořádku. Nevyvíjel se, tak jako intaktní děti. Neustále chodil po různých vyšetřeních. Nerad přijímal změny (třeba nechtěl jít jinou cestou, než na jakou byl zvyklý), nerozuměl tomu, co se mu říká a z toho měl záchvaty pláče, nemluvil, nekomunikoval běžným způsobem, nepojmenovával věci. Diagnostikován dětský autismus.

III. Školní anamnéze:

Chodil do mateřské školy speciální vzdálené 15 km. Vrstevníci s ním nechtěli komunikovat kvůli velmi špatným komunikačním dovednostem, kdy mluvil pouze pomocí slabik. Od malička si vymýšlí svoje nová slova, která pořád opakuje a objevuje se echolálie.

Nyní do základní školy speciální dojíždí asi 20 km. Výkony chlapce jsou kolísavé, protože je ovlivňuje řada faktorů. Jsou dny, kdy se dobře soustředí (v rámci svých možností) a dny, kdy je plačtivý a skoro není schopen pracovat. Vše ovlivněno nějakým kontextem – např. nejede domů autobusem, ale maminka ho musí vyzvedávat autem. Matka tuto situaci pravidelně opakuje, aby si zvykl a neměl zbytečný stres. Opakování funguje a vše je po nějaké době mnohem lepší. Pokud nepřibude nějaký další faktor, který vše naruší.

Má velký problém s komunikací, má malou slovní zásobu a vymýšlí si svoje slova. Dalším velkým handicapem je porozumění. Má relativně dobrou paměť, a proto má většinou vše spíše „nadívané“. Potřebuje pravidelný režim, pokud je narušený, přestává spolupracovat.

Co se týká předmětů, má je rozdělené na rozumí versus nerozumí. Protože díky narušené komunikační schopnosti nezvládá obsahově nějaké učivo. Pokud tam jsou oblasti, kterým rozumí, baví ho to, ale pokud jsou tam věci, kterým nerozumí, zájem upadá. Matematiku i češtinu má rád. Vše je o motivaci.

Charakteristika žáka z pohledu autistické triády

1. sociální interakce, sociální chování

Smaží se komunikovat, ale nepřiměřeně úměru věku. Ulpívavá na dotazování. Má přehnanou mimiku. Rád chodí do herny, na hřiště a obecně mezi lidi. Nemá však žádného kamaráda. Nechápe sociální pravidla. Často zastaví cizí lidi na ulici a vyptává se např. Máte výtah? Umíte chodit do Kauflandu? Proč jdete se psem? Proč má pes košík? Lidé si často myslí, že si z nich dělá legraci nebo je drzý.

2. komunikace

Malá slovní zásoba. Stereotypní opakování slov, echolálie. Narušena zvuková stránka řeči. Problém s abstraktními pojmy.

3. rituály, repertoár činností a zájmu

Nerad přijímá změny – musí chodit stejnou cestou do školy, obchodu). Musí se sprchovat v určitou hodinu. Stereotypy si vytváří podle vzorců chování, které vidí, zejména když v dané situaci vznikne nějaká reakce, která se mu líbí a on ji chce znovu vyvolat.

Podle autorky Thorové (2016), která rozděluje děti z hlediska sociálního chování, je Pavel **aktivní typ**. (Viz tabulka 1).

❖ Kazuistika č. 5

Jméno: Petr

Věk: 11 let

Třída 5. třídy

Diagnóza: Dětský autismus + LMP

I. Rodinná anamnéza:

Petr žije pouze s matkou. Má ještě starší sestru a bratr zemřel v 8.měsíci věku na SIDS. Při narození Petra matka 36 let otec 44 let. Matka s dg. roztroušená skleróza. Otec se narodil s rozštěpem patra. Jinak žádné vážnější choroby, úrazy se v rodině nevyskytují.

II. Osobní anamnéza:

Petr je ze 3.těhotenství. Těhotenství matky bylo prakticky idylické. Žádné nevolnosti, žádné léky, žádný alkohol. Porod proběhl plánovanou sekci (šlo o 3.císařský řez). Chlapec byl takové chovací miminko. Odložit ho bylo prakticky nemožné. Ve třech měsících měl zánět ledvin. V devíti měsících průjmové onemocnění neznámého původu. Vyvíjel se zcela bez problémů. Kolem 8.měsíce si začal sedat, v roce obcházel nábytek a krásně používal slabiky. Bába, ham, haf uměl opakovat a ukazovat cíleně. Ve 14. měsících dostal vakcínu MMR po které měl týden horečky. Do toho dostal zánět do obou kyčlí, takže na pár dní přestal chodit. A od té doby jako by zapomněl všechno, co se do té doby naučil. Přestal žvatlat, neměl zájem o hračky, byl ještě více plačtivý. Až kolem 5.roku začal používat slova a zvládl jednoduché věty. Nedá dohromady souvětí, ale Ř a R umí dokonale. Celkově je jeho vývoj hodně nesourodý.

III. Školní anamnéze:

Ve 3 let nastoupil Petr do mateřské školy speciální. Z počátku chodil jen na 2hodiny. Bylo to pro něj příliš rušné a hodně ho to unavovalo. Po půl roce dokázal být ve školce přes oběd. Do školy nastoupil až po odkladu. Nejdřív přípravný ročník a poté běžná základní škola. Po absolvování první třídy přestup na základní školu speciální. Nikdy nebyl schopen chodit do ranní družiny. Potřebuje víc času na regeneraci, družina je pro něj na stejné úrovni jako škola. Vyskytují se afekty z přetížení. Občas je agresivní, protože mu vadí hluk ve třídě. Je schopen se soustředit pouze krátkou dobu max. 10 minut. Nejraději pracuje za sladkou odměnu, některé dny bez sladké odměny nepracuje. Ve škole potřebuje pravidelný režim, a pokud dojde k jeho narušení nebo ke změně, je nervózní až zmatený.

Při práci postupuje vždy zleva doprava a pokud chybí nějaká část, tak není schopen dále pokračovat nebo přeskočit danou část. AP je schopná vypořádat, zda nepůjde do afektu, takže danou práci vymění za jiný úkol. Mechanicky je schopen látku pochopit, ale funkčně použít je problém.

Charakteristika žáka z pohledu autistické triády

1. sociální interakce, sociální chování

Navazování vztahů je složité, nikoho nepotřebuje. Sám nic nevyhledává, je spíš tichý pozorovatel. Na spousty věcí nedokáže adekvátně reagovat. Vadí mu oční kontakt. Nechápe ironii.

2. komunikace

Komunikace je velmi omezená. Malá slovní zásoba. Nedokáže slovy vyjádřit cokoli složitějšího. Jeho řeč je na úrovni 5. letého dítěte. Porucha porozumění a produkce řeči. Potíže s výslovností, echolálie, nepřizpůsobení komunikace sociální situaci. Problém s abstraktními pojmy.

3. rituály, repertoár činností a zájmu

Hodiny dokáže točit bubnem od pračky, stavět hračky podle svého klíče, zvonit na zvonek nebo vyžaduje stejnou cestu do školy. V těžších obdobích jich potřebuje o něco více. Jsou to pro něj záchytné body a nějakým způsobem ho uklidňují. Dávají mu to pocit jistoty.

Podle autorky Thorové (2016), která rozděluje děti z hlediska sociálního chování je Petr **pasivní typ**. (Viz tabulka 1).

3.6. Analýza získaných dat a interpretace výsledků šetření

Prvním dílčím cílem této práce bylo zjistit počet základních škol, které se podílejí na integraci žáků s PAS v okrese Uherské Hradiště. Ke zjišťování informací sloužil portál MŠMT Rejstřík škol a školských zařízení (<https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>). Na základě této webové stránky, byl zjištěn počet všech základních škol. Autorka pomocí telefonické a emailové komunikace oslovila 64 základních škol v uvedeném okrese. Hlavní tázací otázky zněly: Podílí se škola na integraci žáků s PAS? Pokud „ANO“ kolik žáků s PAS je ve škole vzděláváno?

Autorce odpovědělo všech 64 škol. 8 škol se ve školním roce 2020/2021 podílí na inkluzivním vzdělání žáků s PAS. Podle dalších informací se v těchto školách vzdělává celkem 12 jedinců s PAS, s diagnózou Aspergerův syndrom. Jedná se o žáky jak prvního, tak druhého stupně a přítomnost asistenta pedagoga je pro ně nezbytná. Všichni tito žáci jsou vzděláváni v místě svého bydliště, a tedy navštěvují svou spádovou školu. Škola má povinnost na základě žádosti zákonného zástupce přijmout žáka s SVP a zajistit potřebné podmínky k jeho vzdělávání.

Již ze zkušenosti autorka této práce usuzovala, že ne všechny školy budou ochotny dál spolupracovat, proto oslovila všech 8 škol. Pouze 2 školy byly ochotny se podílet na výzkumném šetření a podat autorce potřebné informace. Ostatních 6 škol, se vyjádřilo, tak že kvůli nepříznivé covidové situaci, není vhodná další spolupráce.

Autorka v roce 2018 provedla v bakalářské práci stejné šetření, ale s rozdílnou skupinkou žáků. Týkalo se inkluzivního vzdělávání jedinců s LMP na základních školách v okrese Uherské hradiště. Zjištění bylo takové, že pouze 4 základní školy běžného typu se ve školním roce 2018/2019, podílely na vzdělávání žáků s LMP. V porovnání s inkluzí žáků s PAS konkrétně AS, může být zřejmé, že je více těchto jedinců vzděláváno formou inkluze než jedinců s LMP. Avšak nelze úplně porovnávat tyto dva průzkumy, protože při zjišťování inkluze žáků s LMP, nedostala autorka informace od všech základních škol, v okrese Uherské Hradiště. Také průzkum probíhal v jiném školním roce, tzn., že do školy mohly přijít další žáci s PAS nebo také odejít. Z průzkumu nelze tedy vyvodit přesné určení, zda se inkluze více týká žáků s PAS nebo žáků s LMP.

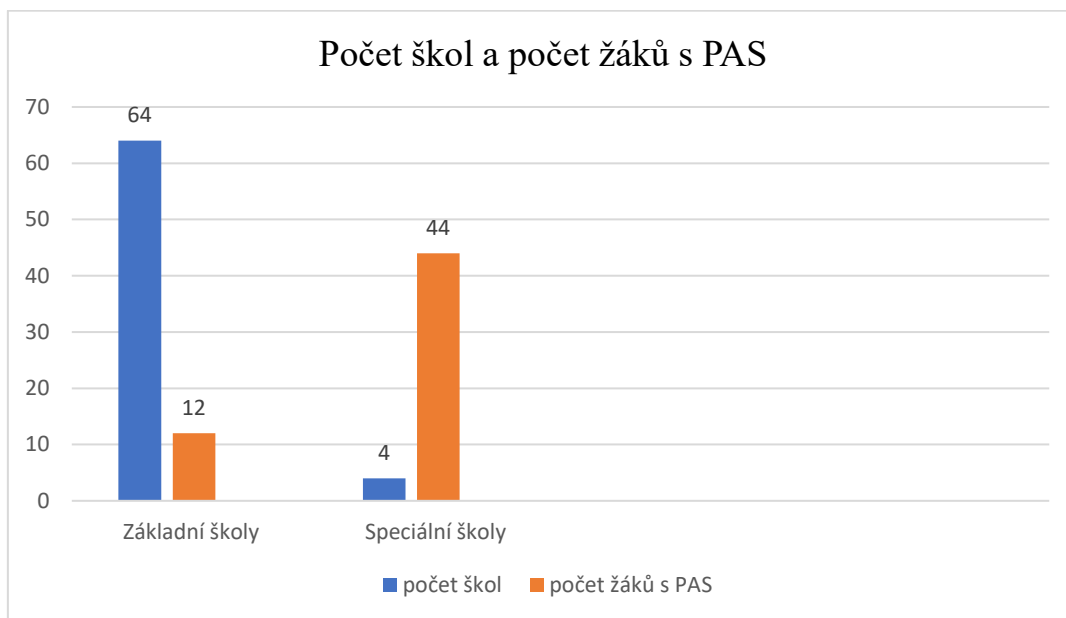
Typickým rysem jedinců s LMP je snížená inteligence, kdy IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69. Pokud jsou tito jedinci vzděláváni formou inkluze je důležité, aby docházelo k rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Z důvodu snížení intelektu žáci hůře

chápu a jsou výrazně pomalejší. Naopak intelekt jedinců s AS, je mnohdy nadprůměrný. Typické je detailní vyjadřování oproti vrstevníkům a neobvyklé záliby. Z tohoto důvodu by mohlo být inkluzivní vzdělávání žáků s AS více rozšířené, efektivnější a smysluplnější. I když u obou skupin postižení jsou jedinci schopni užívat řeč v každodenním životě a udržovat sociální vztahy, každý jedinec jak s AS, tak s LMP má svá specifika, která jsou zapotřebí při vzdělání reflektovat.

Jak už autorka (Bruščíková, 2018) uvádí ve své bakalářské práci, lze se setkat s případy, většinou na vesnici, kde se žáci se SVP nevzdělávají ve své spádové škole, ale raději dojíždí do většího města a navštěvují speciální školy. Rodiče se bojí, že jejich děti budou intaktními spolužáky vytlačováni na okraj, nebudou zvládat učivo nebo se stanou terčem šikany. Domnívají se, že ve speciální škole, se jim budou učitelé více věnovat a poskytnou jim lepší vzdělávání a přípravu na budoucí život. Z tohoto důvodu, může být počet integrovaných žáků s LMP a PAS na běžných základních školách nižší.

Součástí prvního dílčího cíle, bylo také zjistit kolik žáků s PAS navštěvuje základní školy speciální v daném okrese. Na 4 speciálních školách v okrese Uherské Hradiště se celkem vzdělává 44 žáků s diagnózou PAS. Většinou se jedná o středně těžké až těžké formy autismu s kombinací mentálního postižení. Podílet se na další spolupráci byly ochotny 2 ZŠS.

V následujícím grafu jsou znázorněna data, která jsou uvedena výše. Jde o počet škol a počet žáků s PAS v okrese Uherské Hradiště na ZŠ a ZŠS. Tyto informace autorka získala v první fázi průzkumu.

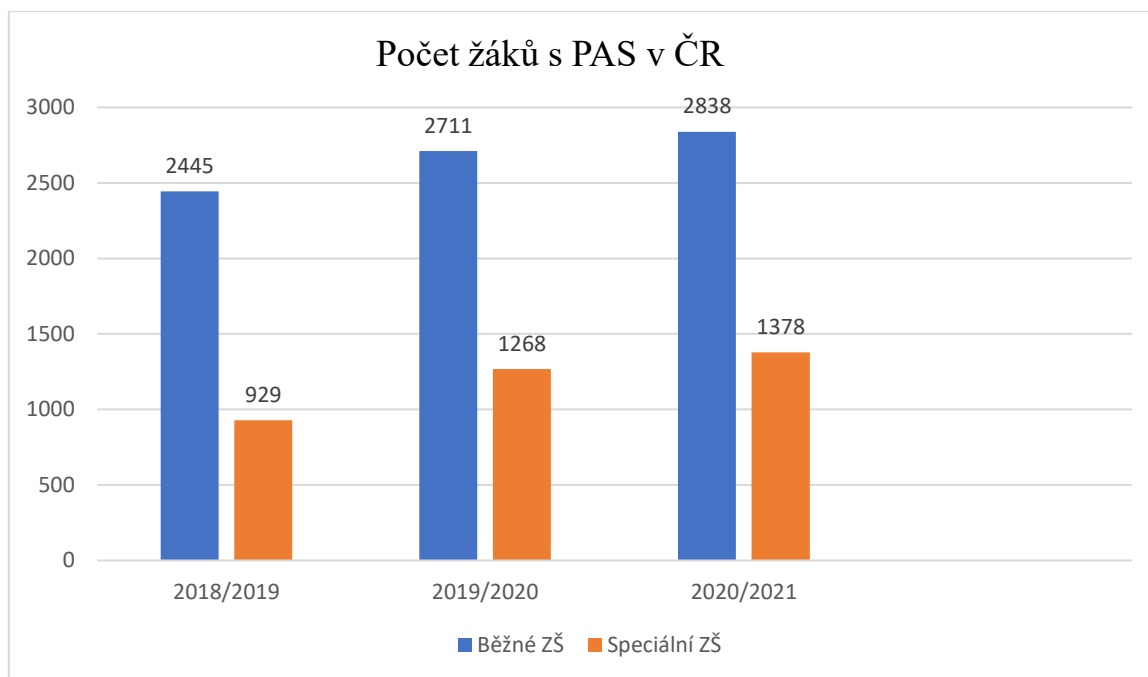


Graf 1: ZŠ a ZŠS vzdělávající žáky s PAS v okrese Uherské Hradiště

Okres Uherské Hradiště patří, do kterého výše uvedené školy patří se nachází ve Zlínském kraji. Celkový počet základních škol v tomto kraji činí 264. V tomto školním roce 2020/2021 podle Statistické ročenky školství, která je volně přístupná na webu (<http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>), se formou inkluze vzděláváno 174 žáků s PAS. Z toho je 29 dívek a 145 chlapců.

Pro zajímavost udává autorka statistiku celé ČR, ve které je celkem 4 250 ZŠ z toho 296 ZŠS. V předchozích letech bylo speciálních škol více. Pokles počtu ryze speciálních základních škol byl zaznamenán ve školním roce 2016/2017, a to proto, že od 1. září 2016 přestaly být školy při zařízeních ústavní a ochranné výchovy považovány za speciální (Analýza počtu osob s PAS v ČR, 2018). Následující graf, znázorňuje počet žáků s PAS v ZŠ a ZŠS v letech 2018-2021 v celé ČR. Ve školním roce 2018/2019 bylo v běžných ZŠ vzděláváno 2445 žáků s PAS včetně speciálních tříd při ZŠ, zatímco v tomto školním roce 2021 je to o 393 žáků více.

Stejně tak lze poukázat na nárůst počtu žáků s PAS ve speciálních ZŠ. V roce 2018/2019 to bylo 929 žáků, v tomto roce je to o 449 více, tedy 1 378 žáků (Statistická ročenka školství, 2021).



Graf 2: Počet žáků s PAS v běžných ZŠ a v ZŠ speciálních v letech 2018-2021

Vždy je nejdůležitější zohlednit všechny individuální vlastnosti dítěte a na základě doporučení školského poradenského zařízení zařadit žáka do takové školy, která je pro něj vhodnější.

Statistická ročenka školství (2021) také udává zastoupení chlapců a dívek s touto poruchou vzdělávajících se na základních školách v ČR. V tomto školním roce se vzdělává formou inkluze v běžných základních školách 2 838 žáků z toho 2 363 chlapců a 475 dívek. V předešlé školní roky taktéž zastoupení chlapců výrazně převládalo. Poměr chlapců a dívek se také liší u žáků, kteří jsou vzděláváni na speciálních školách. Z celkového počtu 1378 žáků navštěvuje 1 122 chlapců a 256 dívek základní školy speciální. Je tedy zřejmé, že chlapců s PAS je daleko více než dívek. Lze tedy konstatovat, že tyto údaje přesně korespondují s fakty, které uvádějí autoři, zabývající se prevalencí výskytu s PAS, uvedeny v teoretické části této práce. Důkazem je také šetření této práce, kdy výzkumným vzorkem jsou sami chlapci. Celosvětově je prevalence výskytu u chlapců cca 4,3krát vyšší než u dívek. Autoři udávají poměr zastoupení mužů a žen s PAS v poměru 4:1. Může to být v důsledku toho, že u dívek může být rozvinutější řeč i sociální vztahy a rovněž okruh zájmů nemusí být dívek tak omezený, díky tomu dochází k zastírání autistických symptomů u dívek.

Další dílčí cíle, které se týkají metod, procesu a podmínek vzdělávání žáků s PAS, jsou náplní rozhovorů s pedagogy a s asistenty pedagoga a jsou rozpracovány v závěru šetření.

3.6.1. Rozhovor s třídními učiteli

Jak už je uvedeno výše hlavními respondenty této práce jsou pedagogové a asistenti pedagoga vzdělávající výše popsané žáky s PAS.

Rozhovory proběhly s třídními učitelkami Matěje a Radka. Jedná se o žáky 7. ročníku a oba navštěvují stejnou základní školu. Další rozhovor proběhl s třídní učitelkou Tomáše, který navštěvuje 6. třídu základní školy. Všichni 3 žáci, kterých se výzkumné šetření týká, jsou vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu formou inkluze a jejich diagnóza je AS. Tito žáci se od svých spolužáků liší stylem komunikace, vědomostmi v určitých specifických oblastech, a hlavně sociálním chováním.

Další 2 rozhovory proběhly s třídními učitelkami Pavla a Petra, žáků základní školy speciální. Pavel i Petr jsou žáci s diagnózou dětským autismem. Jejich vzdělání je na daleko jiné úrovni než vzdělávání integrovaných žáků s AS. Oba chlapci mají přidružené mentální postižení a jejich intelekt je tedy v pásmu podprůměru. Mají potíže v oblasti komunikace, sociálního chování, přítomnost rituálů a stereotypů v chování, snížená adaptabilita, sklon k agresivnímu chování.

Z důvodu pandemické situace nemohly rozhovory probíhat v prostředí školy, proto autorka navrhla realizaci rozhovorů online. Všechny paní učitelky souhlasily. Rozhovory proběhly bez problémů dle časových možností učitelek. Paní učitelky byly velmi vstřícné a ochotné poskytnout maximum informací. Na základně schválení jsi autorka rozhovory nahrávala.

Znění otázek v rozhovorech se mírně lišily z důvodu toho, zda probíhal rozhovor s učitelkou integrovaného žáka nebo učitelkou žáka speciální školy. Otázky byly rozděleny na 3 části. V první části byli respondenti tázáni na jejich vzdělání, praxi, vnímání dětí s PAS a na inkluzivní vzdělávání žáků. Druhá část rozhovoru byla zaměřena na osobnost konkrétního žáka a na specifika autistické triády. Třetí část byla zaměřena na vzdělávání žáků, a to převážně na metody, přístupy, formy, pomůcky, které jsou uplatňovány, a které žák vyžaduje.

Znění otázek polostrukturovaného rozhovoru i výpovědi (ne však přímo citované) jsou uvedeny v příloze této práce (viz příloha 3). Z důvodu zachování anonymity nejsou uvedena jména třídních učitelek.

3.6.2 Rozhovor s asistentem pedagoga

Jelikož všichni žáci s PAS, kteří jsou předmětem tohoto šetření mají k dispozici asistenta pedagoga nebo je asistent pedagoga ve třídě, byl doplňkový rozhovor realizován i s nimi. Mnohdy asistenti tráví s žáky více času, proto i rozhovor s nimi byl přínosem. Na základě emailové komunikace jsme se spojili s asistenty a požádali je, zda by byli ochotni poskytnout rozhovor, tedy odpovědět na otázky týkající vzdělávání žáka, kterému jsou k dispozici. Opět rozhovory proběhly online. Všichni asistenti s jednotlivými žáky pracují více než 3 roky. Velmi dobře je znají a žáci s nimi velmi dobře vycházejí. Asistentky byly velmi ochotné a poskytly autorce, tedy tazatelce maximum informací.

Znění otázek v rozhovorech se opět mírně lišily. Jeden byl určen pro asistenty pedagoga žáků vzdělávaných formou inkluze, druhý pro asistenty žáků na speciálních školách.

Rozhovor se skládal ze 3 částí. První část se týkala toho, jaké vůbec mají povědomí asistenti pedagoga o PAS, zda mají nějaké zkušenosti či potřebné vzdělání pro práci s jedinci s PAS. Druhá část se zabývala samotným žákem např. komunikace, sociální interakce, rituály, individuální potřeby, v čem nebo při čem potřebuje žák nejvíce pomoc, jaké metody, postupy, pomůcky asistent využívá apod. Poslední 2 otázky se týkají důležité oblasti, a to spolupráci asistenta s pedagogem a rodiči.

Znění otázek polostrukturovaného rozhovoru i výpovědi (ne však přímo citované) jsou taktéž uvedeny v příloze této práce (viz příloha 4). Z důvodu zachování anonymity nejsou uvedena jména asistentů.

3.7 Závěry šetření – diskuze

Tato část se zaměřuje na poznatky, ke kterým autorka dospěla během výzkumného šetření. Jde o poznatky, které vedou k naplnění stanovených cílů a odpovědím na dané výzkumné otázky, které z cílů vyplývají.

Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit, jaké metody a přístupy využívají učitelé ke vzdělávání žáků s PAS na vybraných základních školách a základních školách speciálních. Dalším důležitým bodem, bylo zjistit postoje a celkové vnímání učitelů a asistentů ke vzdělávání žáků s PAS.

Na běžných základních školách, kde jsou vzděláváni žáci s PAS, mnohdy chybí pedagogové, kteří mají potřebné kompetence pro práci s těmito žáky. Pokud škola takového žáka přijme, měla by pedagogickým pracovníkům, kteří se budou podílet na jeho vzdělání zajistit potřebné dovednosti a to speciálně – pedagogického charakteru. V současnosti existuje řada kurzů, přednášek, webinářů zaměřujících se na vzdělávání žáků s PAS, které učitelé mohou využít.

Velkou pozornost je také třeba věnovat výběru asistenta pedagoga, protože odborné i osobní kvality asistenta ovlivňují to, jak bude inkluze žáka s PAS úspěšná a jak žák „zvládne“ ve školním prostředí specifika vyplývající z jeho poruchy. Tato práce vyžaduje osobnost disponující odbornými znalostmi, trpělivostí, empatií, důsledností a psychickou odolností.

Asistenti toho šetření, kteří jsou u integrovaných žáků, mají pedagogické vzdělání, avšak žádný kurz, který by primárně zaměřoval na žáky s PAS neabsolvovali. Zkušenosti s žáky s PAS většinou mají více než 2 roky. Žáci jsou s asistenty už sešraní a jejich spolupráce je na dobré úrovni. Na začátku každé spolupráce je důležité nastavit pravidla, řád a daného žáka pořádně poznat. Asistenti mají možnost v případě potřeby se obrátit na speciálního pedagoga, který na škole působí. Z rozhovoru je zřejmé, že tuto možnost využívají.

Pedagogové běžných základních škol toho výzkumu už většinou zkušenosti s žáky PAS mají. Sice učitelé na běžných základních školách nemají speciálně-pedagogické vzdělání, ale snaží se rozvíjet své vědomosti v rámci kurzů a přednášek. I když učitel má zkušenosti s žáky s PAS, tak každý žák je jiný a potřebuje individuální přístup. Co funguje na jednoho žáka nemusí fungovat na jiného. Průběh vyučovací hodiny je závislý na charakteru vyučovacího předmětu a na způsobu výuky konkrétního pedagoga. Ne každý pedagog má tu schopnost umět

si z organizovat strukturu výuky, aby vyhovovala všem žákům ve třídě. Paní učitelky uvádějí, že je dobré mít při vzdělávání žáků s PAS již před vyučovací hodinou vytvořenou její osnovu, strukturu a poctivě se na ni připravit. Na začátku hodiny by měl být žák seznámen s průběhem hodiny. Podrobnost rozpracování vyučovací hodiny a přesné plnění stanovených úkolů závisí na individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech každého žáka s PAS, které vyplývají z míry symptomů autistického postižení. Pokud pedagog nepřihlíží k potřebám žáka a očekává, že se žák s PAS přizpůsobí jeho požadavkům, nebo požadavkům, které klade na kolektiv třídy, může docházet k opakovanému selhávání žáka, k jeho negativním postojům, různým projevům problémového chování, vzteku, nechuti a až odmítání docházet do školy.

Při vzdělávání jedinců s PAS, jak udávají respondenti je nejnáročnější pochopit co daný žák potřebuje, co mu vyhovuje, co preferuje, co ho uklidní a motivuje. Neustále hledat tu správnou cestu, přístup a posilovat žáka, aby co nejméně docházelo k situacím, které by nezvládl řešit a reagoval na ně nepřiměřeně. Naučit se chovat jinak, nepoužívat metafory, nadsázku, ironii, parodii, sarkasmus. Nezapomínat na řád a volit správný způsob komunikace.

Kromě klasických metod a přístupů (např. metody slovní, názorně demonstrační, praktické) využívají pedagogové v rámci inkluze žáků s PAS tyto:

Metoda individualizace – kdy žák potřebuje něco dovysvětlit, ujistit se o správnosti při plnění zadaných úkolů. Individuální přístup je nezbytný a nejvíce ho zajišťují asistenti pedagoga.

Metoda strukturalizace – mít strukturu úkolů, jednotlivých činností ve všech předmětech. Na začátku každé hodiny říct, jak bude daná hodina probíhat, co se bude dělat stanovit počet úkolů, které má splnit – raději zadávat kratší úkoly a efektivní jsou i motivační odměny. Slouží k lepší orientaci žáka s PAS.

Metoda vizualizace – vizuální podpora v jednotlivých předmětech je taktéž nezbytná – různé tabulky, přehledy, schémata, názorné pomůcky, předměty ve výuce, při uplatňování sociálních dovedností, při komunikaci s pedagogy, spolužáky.

Metoda posloupnosti – postupné kroky úkolů, fázování činností s vizuální dopomocí.

Metoda sociálních scénářů a vytváření pravidel chování – komiksy, psaná pravidla pro osvojení různých sociálních situací v průběhu vzdělávání. Podpora při začleňování do kolektivu vrstevníků, povzbuzování při úspěšné kooperaci s vrstevníky, posilování pozitivních reakcí.

Metoda motivace – práce s funkční odměnou, motivace využívat i při nácviku sociálních dovedností, vhodná je např. motivační tabulku.

Učitelé ZŠS jsou speciální pedagogové, proto mají kompetence na vzdělávání žáků se SVP. I když osoby s PAS jsou velmi heterogonní skupina, základem jejich vzdělávání je individuální přístup k danému jedinci. Je důležité vycházet z osobnosti žáka, z jeho psychických zvláštností a specifických potřeb, z aktuální mentální úrovně žáka, stupně zdravotního postižení, aktuální míry socializace. Důležité je navozovat a udržovat zájem žáka o získávání nových poznatků, dovedností a schopností. Pro vzdělávání žáků jsou vytvářeny optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru, klidné a nestresující prostředí poskytující pocit jistoty a bezpečí a umožňující koncentraci na práci.

Na obou zkoumaných základních školách speciálních se využívá strukturované učení, které napomáhá žákům maximalizovat jejich schopnosti a dovednosti a lépe se adaptovat na podmínky běžného života. Principy, které využívají učitelé při vzdělávání žáků s PAS jsou následující:

Principy:

1. Individualizace – každý žák dle individuálních specifických potřeb má vytvořen individuální vzdělávací plán. Úprava a vytváření vhodného prostředí, pomůcek, systému komunikace je nezbytná. V případě problémového chování, které se u žáka s PAS často vyskytuje je nutné, hledat vhodné strategie jeho řešení.

2. Strukturalizace – Učitelé vytváří a přizpůsobují strukturu prostředí, času, strukturu pracovního programu, systém práce zleva doprava.

- ❖ Struktura prostředí – struktura prostředí pomáhá žákům s PAS v orientaci v prostoru. Barevně vyhrazené místo, kde se učí, kde relaxují.
- ❖ Struktura v osobách – každý den začínají práci ve třídě uvítacím rituálem v kruhu. Představí se a řeknou, jak se mají. Jelikož se žáci ve třídách tolerují, probíhá tento rituál bez problémů. Pomáhá to žákům v orientaci přítomných osobách ve třídě.
- ❖ Struktura času – každý žák má k dispozici vizualizovaný denní režim nebo týdenní rozvrh. Pomáhá žákům orientovat se v čase. Prostřednictvím režimů nebo rozvrhů se žáci připravují na případné změny – výlety, akce, besedy atd.
- ❖ Systém komunikace – cílem je rozvíjet řečové dovednosti žáků dle jejich individuálních schopností. Malá slovní zásoba je doplněna o konkrétní předměty, fotografie,

piktogramy, obrázky atd. Nezbytné je zařazení orofaciální stimulaci, rozvíčování mluvidel, nácvik správné výslovnosti jednotlivých hlásek.

3. Vizualizace – vizualizovaná struktura času (vizualizované denní režimy, týdenní rozhovory).

Všichni učitelé se shodují na tom, že při vzdělání žáků s PAS je nutné postupovat podle metod TEACCH – programu – nezbytná je struktura, vizualizace a individuální přístup.

Poznatky výše uvedené lze integrovat s částí teoretickou. Neboť jak udává Čadilová, Žampachová a kol. (2012) základem je strukturované učení, jehož principy jsou individualizace, strukturalizace, motivace, vizualizace. Žampachová a kol. (2015) také uvádí, že strukturované učení je v českém prostředí poměrně známou a široce aplikovanou intervencí, o čemž svědčí skutečnost, že všichni účastníci tohoto průzkumu tyto principy aplikují ke vzdělávání žáků s PAS. Výzkumně se strukturovaným učením v ČR zabývala např. Bazalová (2017), která zjistila že, většina pedagogů nejvíce aplikuje veškeré pomůcky, které slouží k vizualizaci. To se potvrdilo i v tomto průzkumu. Učitelé uvádějí, že je velmi důležité u žáků s PAS používat vizuální pomůcky, čtenářské záložky a pořadače, karty podporující vizualizaci nebo upravené pracovní listy či knihy. Jelikož žáci s PAS mají mnohdy problém s abstrakcí a představivostí, je pro ně vizualizace např. daného předmětu velmi důležitá.

Z průzkumu dále vyplývá, že učitelé tohoto průzkumu využívají přístup ABA, který se zaměřuje na porozumění chování, ale také na učení žáků s PAS. Jak uvádí Bazalová (2017) ABA je nejznámějším behaviorálním přístupem uplatňovaným s dětmi s PAS. Jelikož se u žáků s PAS často nepřiměřené agresivní chování vyskytuje, je důležité toto chování potlačit a vhodně reagovat, aby nedošlo k nepříjemným situacím. Matson (2017) ve svém výzkumu porovnával přístup ABA a TEACCH, zjistil, že když jsou ve školních třídách aplikovány postupy příbuzné ABA, zpětná vazba a povzbuzování ze strany pedagogického pracovníka se objevují častěji než ve třídách, kde se vzdělává dle TEACCH. V průzkumu této práce učitelům aplikace obou dvou postupů pomáhá k efektivnějšímu vzdělávání žáků s PAS.

Druhým dílčím cílem bylo zhodnotit vnímání, postoje učitelů a asistentů pedagoga ke vzdělávání žáků s PAS v procesu základního vzdělávání.

Obecně učitelé vnímají PAS jako specifické znevýhodnění, kdy lze používat jednotné metody, které se ale musí přizpůsobit potřebám jedinci a přistupovat k němu individuálně. Každý trpící touto poruchou je naprosto odlišný, má jiné rituály, jinak vnímá společnost.

Nejdůležitější je jednotný přístup k výchově a vzdělávání, k volbě metod. Pokud se učitel snaží učit podle metody, kterou asistent v době jeho nepřítomnosti neuplatňuje, stává se výuka málo efektivní a pro žáky matoucí. Potřeba je vše vizualizovat, používat krátké věty, jednoslovné pokyny – nezahlcovat slovy, užívat stále stejná slova pro stejné činnosti. Velká důslednost, nastavení jasného systému odměn, kterému rozumí.

Učitelé se domnívají, že je nezbytná úzká spolupráce s rodiči. Rodiče by se měli snažit se svým dítětem pracovat a učit ho stejným věcem jako se učí ve škole. Důležité také je, aby učitelé své zkušenosti, materiály, pomůcky sdíleli se svými kolegy.

Asistenti udávají, že žáci s PAS potřebují svůj řád a mají problémy především v oblasti komunikace a navazování sociálních kontaktů. Je důležité se „vžít“ do role jedince s PAS, a nespoléhat se příliš na naučené způsoby komunikace, a to co můžeme očekávat od ostatních jako odezvu, protože to u lidí s PAS příliš neplatí.

Důležité je, aby pedagogové i asistenti měli informace a povědomí o tom, jak s takovým žákem pracovat. Nejdříve konkrétního žáka poznat, tolerovat jeho individuální potřeby, a poté s ním na základě jeho specifík pracovat.

Jak pro učitele, tak asistenty pedagoga je práce s žáky s PAS velice dynamická a plná výzev.

Třetím dílčím cílem bylo charakterizovat proces a podmínky vzdělávání konkrétních žáků na základní škole a na základní škole speciální.

Pomocí analýzy rozhovorů a kazuistik (v rámci kterých je popsána anamnéza osobní, rodinná a hlavně školní, která se týká vzdělávání), lze charakterizovat proces a podmínky vzdělávání jednotlivých žáků.

Vzhledem k tomu, že nelze najít dva stejné jedince se stejnými symptomy, proto se proces vzdělávání jednotlivých žáků s PAS liší. Jelikož tuto diagnózu sdílí jedinci nadprůměrně inteligentní i s mentální retardací, navazující kontakt spontánně i uzavřením, klidní i aktivní s poruchami chování, jsou žáci, kteří vyžadují speciální vzdělávání a neustálý dohled, u jiných

žáků se zase vzdělávání příliš neliší od žáků intaktních. Nicméně u všech lidí s touto diagnózou je vývoj v konkrétních oblastech narušen do té míry, že lze dopad poruchy na člověka, na jeho rodinu i na vzdělávání považovat za závažný.

Matěj a Radek, jsou žáci s AS vzdělávající se na stejné základní spádové škole formou inkluze.

U **Matěje** úroveň mentálního výkonu dosahuje celkově pásma průměru. Je oslabeno porozumění složitějším instrukcím, je zapotřebí vizuální dopomoci. Nápadnosti se také objevují jak v zrakovém, tak sluchovém vnímání. Oslabení v oblasti motorických funkcí včetně funkce grafomotoriky. Pomalé psychomotorické tempo. Snížená schopnost adaptace na změny, v prožívání úzkostné tendence, pohybové stereotypy a tiky. Vše komplikováno syndromem ADHD a výkyvy v chování.

Má velmi vysoké sebevědomí, avšak např. motorické možnosti má omezené, z čehož u něj dochází k frustracím a návalům vzteku, nebo se prostě urazí, když se mu nedaří. Často musí asistent jeho návaly vzteku usměrňovat, aby se jeho agresivita nestupňovala a on ji nenamířil proti spolužákům, kteří by nechápali, o co jde. Matěj je v pubertálním věku, což jeho chování značně ovlivňuje. Nerad dělá nové věci, nese těžce jakékoli změny jak v prostředí, tak v zajištěném režimu, je motoricky neobratný, nemá kamarády. Trpí velkou nespavostí, a tak často bývá ve škole unavený, stále se protahuje, zívá a někdy i usíná.

Chlapec i napříč svou diagnózou zvládá dané penzum vědomostí pro daný ročník. Vyniká v matematice a anglickém jazyce. Obtíže jsou sledovány v oblasti verbálních dovedností, porozumění (recepce) a vyjadřování (exprese), což je stěžejní pro vzdělávání v některých předmětech. Vážně schopnost udržet pozornost. Potřebuje podporu při nácviu běžných sociálních situacích společenského chování. Je pro něj náročné orientovat se ve složitějších sociálních situacích.

Hlavní odlišnosti od intaktních žáků spatřuje pedagog v sociální sféře a komunikaci. Spolužáci jsou na něj zvyklí, nemají s ním potíže, ovšem on má svůj „svět“ i v rámci kolektivu a přítomnost spolužáků nevyhledává. Vyhovuje mu samota. Jsou situace, kdy zbytek třídy jeho chování vůbec nerozumí.

Ve třídě je snížený počet žáků, který škola musela zajistit s příchodem chlapce s AS. Přítomnost žáka nijak ale třídu neovlivňuje. Organizace vyučovací hodiny probíhá tak, že všichni pracují společně, pokud je potřeba, učitel pracuje s integrovaným žákem individuálně. Taktéž na základě potřeby má více času na jednotlivé činnosti a úkoly. Má k dispozici asistentku, se kterou vychází dobře a může se na ni s čímkoliv obrátit.

Žádné speciální učebnice Matěj nepoužívá. Používá pouze speciální pomůcky, které jsou hrazeny na základě PO 3. stupně, např. pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností a seberegulace, relaxační pomůcky, notebook. Co se týká individuálních potřeb, které jsou pro Matěje ve vzdělání stěžejní, tak je to individuální přístup, vizuální podporu, motivace, AP. Vše, co mu může pomoci důsledně dodržovat jeho zavedený řád, rituály, připomínat, aby na něco nezapomněl.

U **Radka** je úroveň kognitivních schopností v názorové tak ve verbální složce nadprůměrná. Deficity jsou sledovány v oblasti porozumění sociálním situacím. Příliš se neliší od ostatních žáků. Směje se, komunikuje s ostatními, o přestávkách rád hraje stolní tenis s ostatními. Ve vyučování problémy nemá, spíše naopak v řadě předmětů je napřed. Celkově je žák klidný, bez výchovných problémů, často je velmi otevřený (rád sdílí své znalosti a fakta a zajímavosti „navíc“), nemá problém se hlásit či vyjádřit svůj názor. Odlišnosti jsou hlavně v komunikaci, která je na vyšší úrovni, má problém s porozuměním složitějším instrukcím, s představivostí a v oblasti motorických dovedností. Pomalejší tempo. Žák sám od sebe své pocity či věci, které jej trápí nevyjádří. V některých předmětech je až moc rychlý a spolužáci mnohdy nechápou jeho tempo.

Vyučovací hodiny probíhají běžným způsobem, všichni pracují společně. Pouze v matematice, ve které vyniká, má Radek svůj pracovní sešit, protože pracuje svým tempem a v řadě věcí je napřed před svými spolužáky. V případě rychlého zpracování zadání, jsou mu k dispozici další úkoly, které může v průběhu hodiny vypracovat. S ohledem na oslabenou oblast grafomotoriky a pomalé pracovní tempo píše v některých předmětech na notebooku. Jinak žádné pomůcky nepotřebuje. Co se týká jeho individuálních potřeb ve výuce, tak je důležité, aby úkoly a požadavky byly zadávány individuálně a ověřovat, zda žák zadání rozumí, u prvního úkolu ukázat postup poté už může pracovat samostatně.

Asistent pedagoga je ve třídě sdílený, ve výuce pomáhá hlavně s podporou pozice v třídním kolektivu, nutně mu pomáhat při komunikaci se spolužáky, podporuje jeho sociální vztahy a pomáhá mu chápat běžné vzorce sociálního chování.

Tomáš má také diagnostikovan AS a je vzdáván formou inkluze v místě svého bydliště. Má pomalejší pracovní tempo. Nerozumí zadáním některých úkolů, je zapotřebí poskytovat žákovi častější zpětnou vazbu a dovysvětlení instrukci (čtení s porozuměním textu, řešení slovních úkolů). Velmi dobře pracuje v individuálním kontaktu, pozitivně reaguje, když ho někdo pochválí, vyhovuje mu struktura a vizualizace činností. Má deficity v oblasti motoriky a zrakového vnímání, které ovlivňují jeho výkon.

Pozornost je těkavá, časté je ulpívání na detailu. Při řešení úkolů mu pomáhá vizuální podpora. Při práci nestačí používat pouze pomůcky k osvojování a procvičování učiva, ale i jiné individuálně zhotovené a přizpůsobené pomůcky (různé myšlenkové mapy, schémata, plány, přehledy učiva, tabulky apod). V hodinách se moc snaží, je hodně sebekritický a špatně se vypořádává s pocitem, že selhal, že se mu něco nepovedlo. Je nervózní, když nestíhá. Má dobrou mechanickou paměť a vizuální vnímání. Do aktivit se zapojuje, sám se např. přihlásil do Rady školy. Vyniká v anglickém jazyce. Vyhovují mu jasně stanovené hranice.

Odlišnosti spatřuje pedagog hlavně v chování žáka např. má své rituály, s vrstevníky nekomunikuje, nerozumí jim, kamaráda má jen jednoho, kterého nemění, jinak má přátele pouze mezi dospělými, sociální dovednosti – těžší začlenění do kolektivu, komunikace, motorická obratnost. K individuálním potřebám ve výuce patří více času na úkoly a testy, občas něčemu nerozumí a potřebuje to dovysvětlit, občas je potřeba ho uklidnit od vzteku. Vždy je třeba na začátku každého dne probrat, co se bude dít a jak bude výuka probíhat, jaké budou přesuny po budově školy a pokud je něco mimořádného musí to vědět hned ráno. Všechny informace má vytištěny ve složce na lavici. Na začátku každé hodiny mu jednotliví vyučující sdělí informace o tom, jak bude probíhat hodina. Preferuje ústního zkoušení. Vyžaduje přesně stanovený počet úkolů a podporu asistenta pedagoga, který ho motivuje slovním způsobem.

Pro tyto 3 chlapce s AS, je inkluzivní vzdělávání efektivní. Každý žák s PAS je pochopitelně jiný, na světě neexistují dva jedinci s PAS, kteří by byli zcela totožní, jak do chování, znalostí, schopností a podobně. Uvedení chlapci s AS, jsou si pouze podobní v některých oblastech např. míra komunikace na vysoké úrovni, znalosti v matematice a anglické jazyce nadprůměrné. Avšak největší problémy mají v sociálním kontextu. Mají k dispozici asistenty, velmi dobře s nimi spolupracují a s jejich pomocí, dokážou výuku a školu běžného typu zvládat.

Autorka usuzuje, že ve speciální či jiné škole pro žáky se SVP, by byli žáci nedoceněni, neměli by prostor a možnost prosadit a uplatnit své vědomosti a rozhodně by jim byla vzata možnost, připravit se na vstup do běžného života v sociální sféře, možnost získat alespoň základy jakési sociální gramotnosti v kolektivu intaktních žáků. Ale také se domnívá, že v běžné základní škole by bez inkluze, bez pomoci učitelů a asistentů, také velkou spoustu věcí nezvládl. Inkluzivní vzdělávání jim pomůže se začleněním do společnosti, naučí se správně rozpoznávat různé situace a reagovat na ně. Svět pro ně tak nebude neznámé místo.

Základní školu speciální navštěvují **Pavel a Petr** s diagnózou dětský autismus. Vzdělání na těchto školách, probíhá v blocích nebo v kratších vyučovacích jednotkách. Ve třídě je většinou 1 speciální pedagog a 2 asistenti. Počet žáků se od běžných tříd výrazně liší, je nižší.

Pavel má potíže v oblasti komunikace, sociálního chování, přítomnost rituálů a stereotypů v chování, snížená adaptabilita, sklon k agresivnímu chování. Ve výuce jsou výkony kolísavé, protože je ovlivňuje řada faktorů. Jsou dny, kdy se dobře soustředí (v rámci svých možností) a dny, kdy je plačtivý a skoro není schopen pracovat. Je nutný individuální přístup a dodržování zásad práce. Důležité je eliminovat riziko vzniku neurotizace. Omezit časově limitované úkoly, a naopak nezbytné je, poskytnout chlapci více času na zpracování a kontrolu písemných projevů a na osvojení nového učiva. Učivo vizualizovat (názorné obrázky, schémata) a strukturovat (po jednotlivých krocích).

Stav recepce jazyka koreluje se stavem úrovně sociální oblasti = předškolní věk. Velmi malá slovní zásoba. Špatně se soustředí a je občas agresivní. Toleruje přítomnost spolužáků, kontakty nevyhledává a neinicuje. Mezi jeho individuální potřeby patří klid na práci ve výuce, individuální přístup, odměňování, odpočinek, střídání činností. Žák pracuje v tzv. blocích individuálně nebo ve dvojici nebo ve skupině dle předem nachystaného denního režimu, který vychází z týdenního rozvrhu. Potřebuje pravidelný režim, a pokud se nějak změní, naruší, je nervózní a zmatený.

Petr je chlapec s dětským autismem. Narušení je v oblasti komunikace, sociální interakce, sociálního chování i v oblasti představivosti, zájmů. Komorbidita s výraznou poruchou pozornosti a dyspraxií. Úroveň neverbálních rozumových schopností globálně odpovídá pásmu podprůměru s výraznými výkyvy ve výkonostech. Verbální výkony leží nerovnoměrně v pásmu lehké mentální retardace. Ve výuce je značný limit snadná unavitelnost, přetížení. Na spousty věcí nedokáže adekvátně reagovat. Pomalé psychomotorické tempo.

Komunikace je velmi omezená. Má velmi malou slovní zásobu, vymýšlí si svoje slova. Nedokáže slovy vyjádřit cokoli složitějšího. Jeho řeč je na úrovni cca 5 let. Ve třídě jsou 2 asistenti dle paragrafu 17 odst.3 novely Vyhlášky 27/2016 platné od 1.1. 2020, kdy je podmínkou, aby ve třídě byli alespoň 3 žáci s přiznanými PO 3. až 5, stupně, z nichž alespoň jeden má diagnostikované závažné psychické onemocnění, autismus či kombinaci poruchy chování s další, zdravotním znevýhodněním. Je možnost podle potřeby odejít s žákem pracovat mimo třídu v případě agresivity.

Stávají se dny, kdy nemá Petr svůj den, je agresivní, nechce pracovat, všechno neguje. AP už je schopná vyzorovat, zda nepůjde do afektu, takže danou práci vymění za jiný úkol. Při práci s Petrem je důležitý individuální přístup a dodržování zásad práce. Eliminovat riziko vzniku neurotizace. Ve všech předmětech je důležité vycházet aktuální vývojové úrovně tzn. mít přiměřené nároky na výkon. Dodržovat pravidelný režim a citlivě připravovat na změny, pokud možno s dostatečným předstihem. Vyučování probíhá v blocích, kdy se zařazují činnosti různého typu a častější přestávky. Všechny činnosti je nutné dělat s podporou asistenta.

Vzdělávání obou žáků na základní škole speciální je prospěšné. Vyučuje se v blocích. Plní strukturované úkoly, učitelé zapojují chvílky frontální a skupinové výuky. Pracují s asistenty, metodou bezchybného učení. Asistenti také do jisté míry podporují žákovi v zapojování do školního kolektivu, orientování se v sociálních situacích a rozvíjení sociálních úsudků (povídat si s nimi co se stalo, proč se to stalo).

Ve výuce je důležitý pravidelný režim se střídáním aktivit a činností a zahrnutí odpočinku s odměnou. Náročné aktivity zařazovat na začátek dne nebo vyučovací hodiny. Nezbytné je mít ve škole relaxační místnost v případě možného odpočinku. Pozitivní chování ocenit ihned, podporovat vhodné žádoucí vzorce. U těchto dětí je nutnost posilovat aktuální výkon průběžnou motivací k práci. Posilovat sebevědomí a nacházet situace tam, kde může být úspěšný. Učivo vizualizovat (názorné obrázky, schémata) a strukturovat (po jednotlivých krocích), vytvářet myšlenkové mapy. Využívat při výuce názorné přehledy učiva, ilustrované knihy, jednoduchá schémata a tabulky, kartičky. Poskytovat dostatek času na zpracování úkolů a osvojování nového učiva. Nové pojmy a výklad demonstrovat obrázkem či konkrétním předmětem. Respektovat pracovní tempo, které je značně sníženo – navíc je nepříznivě ovlivněno poruchou soustředění. Trpělivě vysvětlit instrukci pomocí jednoduchých krátkých vět.

Čtvrtým dílčím cílem bylo porovnat rozdíl ve vzdělávání žáků s PAS a žáků s LMP integrovaných na základních školách.

V současné době lze považovat inkluzivní vzdělávání žáků s SVP velmi důležité a prospěšné. Je nutné začlenit děti se speciálními potřebami do kolektivu a poskytnout jim rovné šance na vzdělání. Každý žák je individualista a osobnost a v inkluzivní třídě se naučí spolupracovat, vzájemně si pomáhat a respektovat se. Je nutné ale zohlednit, případ od případu. Jsou případy se závažnějšími diagnózami, kdy inkluzivní vzdělávání není možné. I u žáků s PAS a MP, se vyskytují různé stupně a formy, pro které je inkluze vhodná a pro, které ne. Konkrétně v případě žáků s AS a LMP, i když jejich intelekt je nerovnoměrný, lze vidět inkluzi jako přínosnou. Tito žáci mají možnost, byť se někdy dění přímo aktivně neúčastní, být součástí něčeho, co je bude v životě vždy obklopotat a ony tak dostávají šanci, tomuto okolnímu světu lépe porozumět.

V průzkumu BP, který autorka provedla v roce 2018 je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání žáků s LMP je náročnější na přípravu a na předání a zafixování nových poznatků. Z důvodu snížení intelektu žáci hůře chápou a jsou výrazně pomalejší. Učitelé se nemohou 100 % věnovat všem žákům ve třídě, ani integrovaným ani intaktním. Vyučovací hodinu si musí zorganizovat tak, aby intaktní žáci nebyli upřednostňováni před žákem s LMP a on nepocíťoval ostrčenost, neboť tito žáci vyžadují a potřebují individuální a rovný přístup (Bruštková, 2018). To samé platí i u žák s PAS respektive AS. Někteří sice vynikají v některých předmětech nebo mírou komunikace, ale je nezbytné používat různé speciální metody, učební pomůcky a materiály k lepšímu zafixování a porozumění učiva.

Pedagogové uvádějí že je důležitá dobrá spolupráce ŠPZ a rodičů. Tato spolupráce je nezbytně nutná k optimálnímu průběhu společného vzdělávání. Jak u žáků s PAS, tak u LMP hodnotí spolupráci s pracovníci ŠPZ velmi kladně. Velkou podporu vidí v metodickém vedení.

Výhody inkluze spatřují učitelé v tom, že ostatní spolužáci se naučí akceptovat, tolerovat odlišnosti a přijímat hodnoty „jiných“ spolužáků. Učí se sociální empatii již od útlého věku, nebudou se bát lidí s postižením, budou schopni lépe jim porozumět, nabídnout pomoc. Intaktní žáci se učí nenahlížet na své vrstevníky s postižením, jako na odlišné osoby. Také za výhodu lze považovat to, že žáci s PAS a LMP nemusí dojíždět do speciální školy, tedy pokud není v místě bydliště. Mají právo navštěvovat svou spádovou školu, se svými vrstevníky.

Nevýhody inkluze mohou být pro samotné žáky s SVP, ne každý dokáže porozumět jejich potřebám, a ne každý z vrstevníků to dokáže respektovat. Žáci se během výuky mohou mezi sebou navzájem rušit. Další nevýhoda je, ne vždy možná socializaci v kolektivu.

Obecně ale konstatovat, že spousta věcí v rámci inkluzivního vzdělávání je nedokončená a zcela zanedbaná. Výrazné negativa, které z průzkumu vycházejí je, že vyučující mnohdy neví, jak mají s žáky s PAS či jinými poruchami pracovat a přirozeně nemají takové znalosti jako aprobovaný speciální pedagog. To platí i v případě asistentů pedagoga. Proto jednou z velmi důležitých podmínek integrace žáků s PAS i LMP je dobře připravený a odborně kvalifikovaný pedagogický tým, který tyto žáky vzdělává.

Rozdíly ve výuce se tedy nijak závažně u integrovaných žáků s PAS a LMP neliší. Hodně záleží na přidruženém intelektu a mentální a sociální úrovni žáka. Vždy je důležité přistupovat ke každému individuálně a na základě jeho potřeb výuku přizpůsobit.

***Poslední tedy pátým dílčím cílem** bylo popsat, jak zvládají covidovou situaci a s tím spojenou distanční výuku žáci s PAS v procesu edukace.*

Z výpovědí respondentů vyplývá, že aktuální situace s omezeními v souvislosti pandemií COVID - 19 je pro žáky, ale i učitele a asistenty z mnoha důvodů velmi náročná. Je to situace zcela nová a nedalo se na ní předem dostatečně připravit. Ostatně, náročná je pro každého, bez ohledu na postižení. Hlavně pro rodiny dětí s PAS je situace s uzavřením škol mnohem komplikovanější.

Jak je již popsáno výše, každé dítě je individuální a u každého dítěte s PAS může být problematické něco jiného a v rozdílné míře. Záleží také na hloubce postižení. Některé děti jsou doma spokojené, jejich režim se v této době nemusí výrazně lišit od běžného dne, nebo se sice liší, ale ve skutečnosti jim vyhovuje. U jiných dětí je zásah do jejich zvyklostí výrazný, nepříjemný a velmi obtížně zvladatelný. Některé děti odmítají vše, co je se současnou situací spojené, jiné zase chtějí striktně dodržet veškerá nařízená opatření a pravidla. Některé děti situaci nemusí vůbec chápat a vše, co se kolem nich děje, jim nedává smysl, jiné informacím rozumí, často je ale domýšlejí do důsledků a z nákazy mají značný strach.

Velmi důležité je zachovat pravidelný režim. Nejlépe velmi podobný tomu běžnému, kdy dítě s PAS chodilo do školy. Učitelé sdílí zkušenost od rodičů, kde se v několika případech osvědčilo nastavit dětem s PAS pevný začátek, rozvrh hodin a napodobit také zvonění (např. natáhnout budík). Pokud dítěti chybí pravidelný režim, na který je zvyklé, může u něj dojít k navýšení nejistoty, úzkosti, neklidu, afektů i agrese. Zároveň se může objevit zvýšená nechuť k učení, plnění domácích úkolů a vzdělávání v domácím prostředí.

Distanční výuka žáků vzdělávající se formou inkluze, probíhá bez větších problémů. Všichni výše uvedení žáci, se zapojují do on-line výuky, kdy v některých předmětech jsou schopni pracovat samostatně a v jiných zase potřebují určitou míru podpory od asistentů pedagoga, který je také zapojen do on-line výuky.

Distanční výuka u žáků základní školy speciální je učiteli vnímána jako velmi nevhodná. Uplatňování speciálně pedagogických přístupů a metod je na dálku pro tyto žáky a jejich rodiče velmi náročné. Potřebují individuální přístup, osobní kontakt, který je pro žáky důležitý a přínosný, i když je jejich sociální interakce na velmi nízké úrovni. Tito žáci vyžadují jak při online spojení, tak při plnění úkolů rodiče, pro které je to mnohdy časově i psychicky náročné. Obou žákům je ale umožněno docházet 1krát týdně na individuální konzultaci

Pavel i Petr hodili do školy více méně normálně do 1.3.2021. Od tohoto data, se ale objevily problémy u obou žáků ve vnímání této situace. Jelikož došlo k uzavření škol, najednou oba chlapci museli přejít na distanční výuku. Náročnost online výuky v prostředí domova, je náročná nejen pro žáky s PAS, ale také pro mnohé intaktní žáky. Oba chlapci mají problém s udržením pozornosti a vnímáním učitele více než 10 minut. Mají k dispozici asistentku, která jim v tomto deficitu velmi pomáhá a s její přítomností, zvládnou být pozorní mnohem déle.

Distanční výuku u Petra probíhá tak, že paní učitelka posílá rodičům úkoly, které mají splnit. Dvakrát týdně dochází chlapec na individuální konzultace do školy. Každý čtvrtek v určitou hodinu se s ním paní učitelka spojí online a pod dozorem rodičů procházejí úkoly a povídají si.

Pavel ze začátku distanční výuku velmi odmítal. Nechápal neznámou situaci a úkoly, které měl plnit doma nechtěl. Vztekal se, bouchal do stolu a brečel. Nechtěl se doma učit, protože pořád říkal „*učíme se ve škole, ne doma*“! Taktéž paní učitelka posílá Pavlovi úkoly k vypracování, které už nyní Pavel s rodiči plní. Dvakrát týdně Pavel dochází do školy na individuální konzultace za paní asistentkou.

Pro některé děti s PAS, které mají jasně nastavené pravidlo, že se do školy chodí od pondělí do pátku mimo prázdniny a svátky, může být nově vniklá a neplánovaná situace velmi složitá. Tato situace se týká Pavla. Je zapotřebí a jak uvádí paní učitelka, dobře fungující spolupráce rodič – učitel – asistent. Musí více společně komunikovat a společnými silami zaměřovat edukaci s ohledem na žákovi potřeby.

Učitelé také uvádějí, že je velmi důležité nezapomínat na vhodnou motivaci. Předem nastavená pravidla a získání odměny za dobře vykonanou práci jsou nezbytná, v dobrém případě získaná odměna naplní dítěti jeho volný čas po ukončení výuky.

Mnohem více se v této době na učitele obracejí rodiče, protože učitel může pomoc rodičům s různými aktivitami, doporučit internetové stránky s aktivitami pro děti, kde se mohou rodiče inspirovat. Důležité je střídat úkoly ze školy s aktivitami, které dítěte s PAS baví a udržovat program co nejpestřejší. Vysvětlovat vše na úrovni porozumění dítěte s PAS, vybírat informace, kterým dokáže porozumět a věnovat dostatečný čas komunikaci s dítětem.

3.8. Doporučení pro praxi

Z rozhovorů vyplývá, že většina učitelů běžných základních škol, nemá speciální vzdělání ani zkušenosti s žáky s PAS. Proto na těchto školách je z velmi důležitá práce speciálního pedagoga, který by se měl na všech výše uvedených školách nacházet. V tomto případě by měl být speciální pedagog „pravou rukou“ učitele, který má ve třídě žáka s PAS a učitel by se neměl bát na něj obrátit.

Ukázalo se, že je nutné při práci s žáky s PAS nezbytné používat následující výukové metody a terapie: strukturované učení (TECCH program), vizualizace, přiměřenost, alternativní a augmentativní komunikace, koncept bazální stimulace, muzikoterapie, canisterapie, arteterapie, ergoterapie, multisenzorická terapie ve snoezelenu. Tyto terapie by měly nedílnou součástí vzdělávání žáků s PAS.

Věnovat pozornost strukturovaným úkolům a střídat různé druhy činností v krátkých intervalech, poté např. odpočinek na lavici. Stavět na silných stránkách žáka, dát možnost zažít úspěch, ocenit i dílčí úspěchy a snahu. Neporovnávat výsledky žáka s ostatními žáky, ani nesrovnávat výkony dětí s PAS mezi sebou.

K zajištění úspěšného vzdělávání žáka s PAS je nezbytné nastavení motivačního systému, kterému dobře porozumí. Používat buď reálnou odměnu (tablet, oblíbená hračka, kniha) nebo žetony, využívat motivační tabulka a motivační systém je vizualizovat. Propojovat materiální a činnostní odměnu s odměnou sociální (pochvala a povzbuzení).

U dětí s PAS, je velmi důležité, aby učitel respektoval ve výuce výkyvy ve výkonnostech. V maximální možné míře využívat podpurný obrázkový materiál, přehledy učiva, tabulky a schémata. Pomůcky používat dřív, než žák začne selhávat. Je dobré těmto žákům také vytvořit „slovník odborných pojmů“ v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Vzhledem k oslabení v oblasti kognitivních a jazykových funkcí, oslabení v představivosti a exekutivních funkcí nemusí být žák schopen pochopit předkládané učivo v plném rozsahu, proto je dobré používat podporu didaktických pomůcek. Využití těchto pomůcek pak zvyšuje efektivitu vzdělávacího procesu a učení je pro žáky s PAS smysluplnější, snadněji pochopitelné, zajímavé a samo o sobě motivující.

Dalším důležitým doporučením je, aby při střídání pedagogických pracovníků i asistentů pedagoga byl dodržován jednotný postup práce tzn. ve všech hodinách využívat strukturu, vizualizaci a jednotný motivační systém.

Jelikož všichni žáci průzkumu mají k dispozici asistenta pedagoga, je nutné, aby i on se orientoval v tomto postižení a měl potřebné vědomosti o této skupině jedinců. Úkolem asistentů pedagoga by měla být individuální péče k dovysvětlení, zopakování a zjednodušení pokynů. Kontrola, zda žák porozuměl zadání a ví, jak dál postupovat. Vzhledem k deficitům žáků s PAS v sociální oblasti je nutné pomoc také v běžné komunikaci jak se spolužáky, tak učiteli. Dále by se měl asistent podílet na zvládnutí používání denního režimu, na vytváření pracovního chování – zvládání požadavků učitele, příprava a úklid pomůcek, pomoc s organizováním volného času o přestávce, zvládání a usměrňování případného problémového chování. Pomoci žákovi s PAS zpřehlednit informace o časových a prostorových změnách, se kterými se ve škole bude setkávat v rámci vzdělávání, ale i během přestávek a mimoškolních aktivit a zajistit organizační podporu žáka s využitím strukturalizace aktivit a činností, a tak eliminovat únavu a stres ze zátěže je taktéž důležitou součástí práce asistenta ale i pedagoga.

Z výzkumného vzorku, lze vyvodit, že formou inkluze se vzdělávají žáci s lehčím typem autismu nebo s AS. Tyto osoby lze do jisté míry rozlišovat podle toho, jak reagují na situaci, kdy se stanou neobratní v pro ně nesrozumitelných. Aktivní typ jedince se spíše začne projevovat a vyjadřovat emotivně a někdy až provokativně, aby svou neobratnost skryl za toto jednání, pasivní typ spíše přeruší jakoukoliv komunikaci a projevy omezí spíše na pláč, agresivitu nebo odmítání dalšího kontaktu. Oba tyto typy ale mají tendenci, se v takové situaci uchýlit ke stimulacím např. kývání, houpání, hraní s prsty, papírem, stereotypní pohyby). Člověku s autismem pomáhají tyto stimulační udržet psychickou rovnováhu, proto by měla být věnována pozornost, také intaktním jedincům, kteří jsou součástí třídy, kterou navštěvuje žák s PAS.

Jak by se měl asistent nebo učitel podílet na rozvoji sociálních a komunikačních dovedností?

Podpora sociálních a komunikačních dovedností

- Podporovat komunikaci se spolužáky během přestávky.
- Pokud se v nějaké situaci chová žák nepřiměřeně, je třeba přesně pojmenovat jeho chování a pak mu dát návod, jak se má zachovat správně, jak má přiměřeně reagovat apod., k pochopení mu může pomoci i schématické rozkreslení dané situace.
- Společenské chování, které se od něj ve škole očekává, sepsat do jasně stanovených pravidel, které je třeba dodržovat.
- Vy vyučování mu poskytnout ze strany pedagogů pomoc při skupinové práci.

3.9 Limity šetření

Více než rok je školství v situaci, ve které nikdo nikdy nebyl a která přináší množství komplikací, spojených nejen se vzděláváním, ale i se psychikou, jak dětí, tak dospělých. S ohledem na situaci COVID – 19 a kvůli uzavření škol v rámci šíření pandemie, musela autorka pozměnit a vynechat metodu pozorování. Na základě této metody se mohla účastnit výuky a pozorovat jednotlivé žáky. Také skrz protiepidemická opatření, se nechtěly některé oslovené školy výzkumného šetření účastnit. Bohužel tato situace znemožnila kvalitnější a smysluplnější šetření.

Závěr

V centru pozornosti praktické části práce bylo téma odpovídající části teoretické, tedy edukace žáků s PAS. Konkrétně byla praktická část zaměřena na vzdělávací metody a přístupy, které využívají pedagogové v rámci edukace žáků s PAS. Data byla získávána z prostředí dvou ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a dvou ZŠ speciálních, přičemž všechny čtyři školy sídlí ve Zlínské kraji, konkrétně v okrese Uherské Hradiště. Cílem praktické části bylo identifikovat vzdělávací metody a přístupy využívané pedagogy v těchto základních školách. Dále byly stanoveny dílčí výzkumné cíle a také výzkumné otázky.

Využita byla kvalitativní metodologie, prezentovány jsou případové studie, které byly sestaveny na základě analýzy dokumentů žáků a další důležité informace z oblasti školní anamnézy žáků byly získány prostřednictvím rozhovorů s pedagogy a asistenty pedagoga. Důležitými informanty byli i zákonní zástupci žáků. Tito poskytli informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a rovněž informace prezentované v rámci osobních a rodinných anamnéz.

Výběr škol lze charakterizovat jako účelový, neboť telefonicky a e-mailem bylo osloveno celkem 68 škol, zastoupených řediteli. S další spoluprací souhlasily právě čtyři výše uvedené školy, které autorka navzdory protiepidemickým opatřením mohla osobně navštívit a realizovat část výzkumu. Samotné rozhovory s respondenty nemohly být vzhledem k v té době platným protiepidemickým opatřením uskutečněny osobně, vyžít tak byl e-mail, aplikace Skype a také WhatsApp. Všem zúčastněným byla garantována anonymita.

Celkem bylo prezentováno pět případových studií, které byly členěny na rodinnou anamnézu, osobní anamnézu a školní anamnézu. V každé kazuistice jsou poté vždy žáci charakterizováni z hlediska autistické triády. Diagnózy žáků nejsou totožné, vždy je přítomna PAS, u čtyř pak další komorbidity. Díky těmto kazuistikám je možné nahlédnout individuality dětí s různými diagnózami a anamnézami, specifiky a vzdělávacími potřebami.

Práce pokračuje plněním jednotlivých dílčích cílů – uvedeny jsou počty ZŠ, které se podílejí na integraci žáků s PAS v okrese Uherské Hradiště. Splnění dalších dílčích cílů, které se týkají metod, procesu a podmínek vzdělávání žáků s PAS, je popsáno v rozhovorech s pedagogy a asistenty pedagoga. Popsány jsou např. obtíže ve vzdělávání jedinců s PAS očima pedagogických pracovníků, což souvisí s potřebou dalšího vzdělávání, intervize či supervize. Co se týče edukačních metod, kromě klasických metod a přístupů, jako jsou metody slovní, názorně demonstrační a praktické, využívají oslovení pedagogové metodu individualizace,

strukturalizace, vizualizace, posloupnosti, sociálních scénářů a vytváření pravidel chování a metodu motivace. Všichni oslovení pedagogičtí pracovníci souhlasili, že základem vzdělávání žáků s PAS je individuální přístup. Pedagogičtí pracovníci dále uvedli, že při vzdělávání žáků s PAS je nutné využívat strukturalizaci a vizualizaci, jak jsou popsány v TEACCH.

V praktické části je návazně popsáno, jaké postoje mají pedagogové k PAS jako druhu znevýhodnění nebo jaký např. kladou důraz na spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Text pokračuje popisem edukace žáků, kteří jsou prezentováni v případových studiích, porovnáno je také vzdělávání žáků s PAS a s LMP v ZŠ hlavního vzdělávacího proudu. Poslední dílčí výzkumný cíl se vztahoval k reflexi „covidové situace“ a sní spojené potřeby distanční výuky.

Z prezentovaných dat a jejich interpretace jsou vyvozena doporučení pro praxi, součástí jsou mimo jiné doporučení pro rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. Výzkum se však neobešel bez omezení a nedostatků. S ohledem na protiepidemická opatření byl limitován zisk dat, vynecháno bylo pozorování, kterým by jinak bylo možné získat hodnotná data. Přesto lze konstatovat, že stanovených výzkumných cílů bylo dosaženo a práce poskytuje kvalitativní pohled na edukaci žáků s PAS.

Poznatky uvedené v praktické části práce lze integrovat s částí teoretickou. Celý text může poměrně dobře posloužit jako teoreticko-praktický úvod do problematiky edukace žáků s PAS a je tak užitečný hlavně pro studenty i začínající pedagogy, především pedagogy speciální. Žáci s PAS jsou značně různorodou skupinou a bylo by chybou je vnímat pouze optikou jádrových příznaků. Každý, kdo bude s žáky s PAS pedagogicky pracovat, by je měl chápat především jako individuality s jedinečnými speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogická práce s žáky s PAS je obecně náročná a z textu je patrné, že vědomostní i dovednostní základ je nutné průběžně rozšiřovat. Nejenže se neustále vyvíjejí odborné poznatky o PAS, ale je třeba se orientovat v problematice dalších, často přidružených poruch či obtíží.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zaměřuje na metody práce s žáky s poruchou autistického spektra v procesu základního vzdělávání. Hlavním cílem je zjistit vzdělávací metody a principy využívané pedagogy ke vzdělávání žáků s PAS na základních školách a základních školách speciálních. Cílem je také zhodnotit proces, podmínky a vnímání učitelů a asistentů pedagoga na vzdělávání těchto žáků. Práce je členěna na dvě části, na teoretickou a praktickou. Teoretická část vymezuje základní poznatky o poruchách autistického spektra a informace o edukaci jedinců s PAS. Věnuje se terminologii, etiologii, klasifikaci a v neposlední řadě také symptomatologii. Dále vymezuje možnosti vzdělávání žáků s PAS, intervenční přístupy, metody uplatňované ve výuce a zabývá se také inkluzivním vzděláváním žáků s PAS. Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření, které proběhlo v okrese Uherské Hradiště na vybraných základních školách a základních školách speciálních. Jsou zde popsány kazuistiky jednotlivých žáků s PAS s jejichž třídními učiteli a asistenty, jako hlavními respondenty, byl veden rozhovor. V závěru práce jsou uvedeny limity, které nastaly a závěry šetření včetně doporučení pro praxi.

Klíčová slova: porucha autistického spektra, metody, strukturované učení, individualizace, vizualizace, inkluze, speciální vzdělávací potřeby

Summary

This diploma thesis focuses on methods of working with students with autism spectrum disorder in the process of basic education. The main goal is to find out the educational methods and principles used by teachers to educate pupils with ASD in primary schools and special primary schools. The aim is also to evaluate the process, conditions and perception of teachers and teaching assistants in the education of these students. The work is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part defines the basic knowledge about autism spectrum disorders and information about the education of individuals with ASD. It deals with terminology, etiology, classification and, last but not least, symptomatology. It also defines the possibilities of education of pupils with ASD, intervention approaches, methods used in teaching and also deals with inclusive education of pupils with ASD. The practical part focuses on a research survey, which took place in the district of Uherské Hradiště at selected primary schools and special primary schools. The case studies of individual pupils with ASD are described here, with their class teachers and assistants as the main respondents, an interview was conducted. At the end of the work are limitations that occurred and the conclusions of the survey, including recommendations for practice.

Key words: autism spectrum disorder, methods, structured learning, individualization, visualization, inclusion, special educational needs

Seznam odborné literatury

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington: American Psychiatric Publishing, 2013. 992 s. ISBN 978-0-89042-554-1.
2. ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. 208 s. ISBN 80-7178-979-8.
3. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. 240 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
4. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: Teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 247 s. ISBN 978-80-210-5781-4.
5. BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.
6. BONDY, Andy, FROST, Lori. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
7. CARDON, Teresa A. a kol. *Technology and the treatment of children with autism spectrum disorder*. Cham: Springer International Publishing, 2016. ISBN 978-3-319-20871-8.
8. ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
9. DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál, 2005. 208 s. ISBN 80-7367-043-7.
10. DUDOVÁ, Iva, BERANOVÁ, Štěpánka, HRDLIČKA, Michal. *Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství*. *Pediatric pro praxi* 2013. 54.s 14 :153-156.
11. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
12. GILLBERG, Christopher, PEETERS, Theo. *Autismus: zdravotní a výchovné aspekty – výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál 2003. 122 s. ISBN 80-7178-856-2.
13. GOLDSTEIN, Sam, OZONOFF, Sally a kol. *Assessment of autism spectrum disorder*. New York: The Guilford Press, 2018. ISBN 9781462533176.
14. HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
15. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 807178303X.

16. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 438 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
17. HOSÁK, Ladislav, HRDLIČKA, Michal, LIBIGER Jan a kol. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2998-8.
18. HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). 296 s. ISBN 80-7367-041-0.
19. HRDLIČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. 204 s. ISBN 978-80-262-0686-6.
20. HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKOVÁ, Veronika a kol. *Perspektivy společného vzdělávání: V. olomoucké speciálněpedagogické dny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5430-6.
21. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. 1 vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 80-7290-042-0. – možná
22. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.
23. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
24. KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0302-5.
25. KRONCKE, Anna P., WILLARD Marcy, Helena HUCKABEE Helena. *Assessment of autism spectrum disorder*. Cham: Springer International Publishing, 2016. ISBN 978-3-319-25502-6.
26. KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
27. LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
28. MATSON, Johnny L. a kol. *Handbook of Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Cham: Springer International Publishing, 2017. ISBN 978-3-319-61737-4.
29. MERRIAM, Sharan. B. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
30. MILLS, Jane, BIRKS Melanie. *Qualitative methodology: a practical guide*. London: Sage, 2014. ISBN 9781446248980.

31. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
32. MUNDY, Peter, MASTERGEORGE, Ann M. *Educational interventions for students with autism*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. ISBN 978-0470584866.
33. NÉMETHOVÁ, Katarína. *Autizmus*. Bratislava: 2004. ISBN neuvedeno.
34. PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 117 s. ISBN 978-80-244-3732-3.
35. PATEL, Vinood B., PREEDY, Victor R., MARTIN, Colin R. a kol. *Comprehensive guide to autism*. York, NY: Springer New York, 2014. ISBN 978-1-4614-4787-0.
36. PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
37. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 978-80-7178-772-3.
38. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 269 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
39. RABOCH, Jiří, HRDLIČKA Michal a kol. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. 1032 s. ISBN 9788086471525.
40. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. 128 s. ISBN 80-7367-102-6.
41. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). 123 s. ISBN 978-80-7367-424-3.
42. RODNÝ, Tomáš. *Věk otce a riziko autismu*. *Psychologie Dnes*. 2006, roč. 12, č. 10, s. 6. ISSN 1212-9607.
43. RŮŽIČKA, Michal a kol. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.
44. RYŠÁNKOVÁ, Magdalena a Robert KULÍSEK. *Poruchy autistického spektra a vybraná psychická onemocnění*. In: ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. str. 225. ISBN 978-80-244-4669-1.
45. ŘÍHOVÁ, Alena, VITÁSKOVÁ Kateřina. *Logopedická intervence u osob s poruchou autistického spektra: odborná publikace pro logopedy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 124 s. ISBN 978-80-244-2908-3.

46. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
47. SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7367-691-9.
48. SMOLÍK, Filip, MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.
49. SMOLÍKOVÁ, Monika. *Poruchy autistického spektra: přednáška*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2020.
50. STEJSKALOVÁ, Kateřina. *Kvalita života dětí s retinopatií nedonošených*. Disertační práce. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2010.
51. STRAUSSOVÁ, Romana, KNOTKOVÁ Monika. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. 136 s. ISBN 978-80-262-0002-4.
52. STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus*. Petrovice: ProfiSales, 2016. 320 s. ISBN 978-80-87494-23-3.
53. SURYNEK Alois, KOMÁRKOVÁ Růžena, KAŠPÁRKOVÁ Eva. *Základy sociologického výzkumu*. 2001. Praha: Management Press, 2001 161 s. ISBN 80-7261-038-4.
54. SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6.
55. ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. 231 s. ISBN 978-80-88163-98-5.
56. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 9788026206446.
57. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
58. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. 488 s. ISBN 9788026207689.
59. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1.vyd. Praha: Portál, 2014. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5
60. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
61. VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin a kol. *Mentální postižení*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.
62. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

63. VOCILKA, Miroslav. *Autismus: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]*. Praha: Tech-market, 1996. 115 s. ISBN 80-902134-3-x.
64. VOLKMAR, Fred R. a kol. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York, NY: Springer New York, 2013. ISBN 978-1-4419-1697-6.
65. VYBÍRAL, Zbyněk, ROUBAL, Jan a kol. *Současná psychoterapie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-682-7.
66. WEINTRAUB, Karen. Autism counts. *News feature*. Macmillan Publishers Limited, 2011, (vol 479), 22-24.
67. ZILCHER, Ladislav, SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.
68. ŽAMPACHOVÁ, Zuzan, ČADILOVÁ, Věra a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.
69. ŽAMPACHOVÁ, Zuzan, ČADILOVÁ, Věra. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-4453-6.
70. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *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, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

Seznam elektronických zdrojů

1. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí: Pervazivní vývojové poruchy [online]. Evropská unie, 2021 [cit. 2021-01-17]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F00-F99>.
2. Aktuálně platný RVP ZV. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV, 2016 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.
3. *Analýza počtu osob s PAS v ČR a jejich potřeb: Prevalence* [online]. 2018 [cit. 2021-3-25]. Dostupné z: <https://1url.cz/lKe4d>.
4. *APLA Jižní Čechy, z.ú.: Co je autismus* [online]. Tábor: Asociace rané péče České republiky, 2019 [cit. 2020-12-17]. Dostupné z: www.aplajc.cz/autismus.
5. *Atlas školství: Základní školy* [online]. Praha: P.F. art, 2020 [cit. 2020-12-28]. Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly>.
6. BRUŠTÍKOVÁ, Martina. *Inkluzivní vzdělávání žáků s mentální retardací* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/aqeuuw/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
7. ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
8. ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.
9. ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
10. DUDOVÁ, Iva, MOHAPLOVÁ Markéta. *Poruchy autistického spektra – 2. díl. Pediatrie pro praxi* [online]. 2016, 17(4), 204-207 [cit. 2021-02-19]. ISSN 12130494. Dostupné z: doi:10.36290/ped.2016.047.
11. HADJMOUSSOVÁ, Zuzana. *Případová studie – Kazuistika* [online]. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3737&chapterid=5295>.
12. MAŇÁKOVÁ, Dagmar. *Rozvoj komunikačních dovedností žáků s poruchou autistického spektra v prvním ročníku základní školy* [online]. Brno, 2020 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/yhwrf/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

13. MATSON, Johnny L., KOZLOWSKI, Alison M., WORLEY, Julie A., SHOEMAKER, Mary E., SIPES, Megan HOROVITZ, Max. What is the evidence for environmental causes of challenging behaviors in persons with intellectual disabilities and autism spectrum disorders? *Research in Developmental Disabilities* [online]. 2011, 32(2), 693-698 [cit. 2021-02-02]. ISSN 08914222. Dostupné z: doi:10.1016/j.ridd.2010.11.012.
14. *Metodický portál RVP.CZ: Žáci s poruchou autistického spektra* [online]. Praha 10: Národní pedagogický institut České republiky, 2018 [cit. 2021-2-26]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14729>
15. *Metodický portál RVP.CZ: Žáci s poruchou autistického spektra* [online]. Praha 10: Národní pedagogický institut České republiky, 2018 [cit. 2021-2-26]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14729>.
16. *MŠMT: Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. [cit. 2021-4-30]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>
17. *Nautis: AUTISMUS* [online]. Praha: Copyright 2021. All rights reserved., 2020 [cit. 2020-12-28]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>
18. PUŠ, Jan. *Šance dětem: Předcházení a řešení afektů u dětí s poruchou autistického spektra* [online]. Praha 1: Obecně prospěšná společnost Sirius, 2016 [cit. 2020-11-8]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/predchazeni-reseni-afektu-u-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra>.
19. RVP pro základní vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV, 2021, 2021 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
20. RYŠÁNKOVÁ, Magdalena, KULÍSEK, Robert. *Poruchy autistického spektra a vybraná psychická onemocnění*. In: ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. str. 225. ISBN 978-80-244-4669-1.
21. SMOLÍKOVÁ, Monika. *Poruchy autistického spektra: přednáška*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2020.
22. *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku* [online]. Praha: Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2021 [cit. 2020-12-28]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

23. ŠIMEČKOVÁ, Karin. *Výuka českého jazyka u žáků s poruchou autistického spektra na základní škole* [online]. Olomouc, 2019 [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/r6nbho/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
24. THOROVÁ, Kateřina. *Behaviorální a psychoterapeutické intervence u autismu*. In: *Psychiatrická společnost ČLS JEP* [online]. Praha: Psychiatrická společnost ČLS JEP, 2018 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://postupy-pece.psychiatrie.cz/images/pdf/Behavioralni-psychoterapeuticke-intervence-autismu.pdf>
25. Unique Educational Method for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at Musashino-Higashi Gakuen (MHS). In: *Musashino-Higashi Gakuen* [online]. Tokyo, 2021, 2021 [cit. 2021-02-02]. Dostupné z: https://www.musashino-higashi.org/about_mhg.html
26. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. Praha 2, 2018 [cit. 2021-01-17]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci>.
27. VIRUES-ORTEGA, Javier, Flávia M. JULIO a Roberto PASTOR-BARRIUSO. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review* [online]. 2013, 33(8), 940-953 [cit. 2021-02-01]. ISSN 02727358. Dostupné z: doi:10.1016/j.cpr.2013.07.005.

Seznam zkratek

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

ABA – Aplikovaná behaviorální analýza

AP – asistent pedagoga

AS – Aspergerův syndrom

ČR – Česká republika

DSM – V – Diagnostický statistický manuál – 5. revize

IVP – individuální vzdělávací plán

KBT – Kognitivně-behaviorální terapie

LMP – lehké mentální postižení

MKN – 10 – Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS – porucha autistického spektra

PO – podpůrné opatření

PVP – pervazivní vývojová porucha

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP – ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

RVP – ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

TEACCH – z angl. Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

WHO – Světová zdravotnická organizace

ZŠ – základní škola

ZŠS – základní škola speciální

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek 1: Světlemodré srdce	str. 7
Obrázek 2: Schéma příčin vzniku PAS.....	str. 13
Obrázek 3: Faktory ovlivňující nárůst počtu jedinců s PAS	str. 16
Obrázek 4: Paprskový koloběh triáda	str. 18
Obrázek 5: Paprskový koloběh dyáda	str. 18
Obrázek 6: Srovnání klasifikačních systémů	str. 24
Tabulka 1: Kategorie podle převažujícího typu sociálního chování	str. 19
Tabulka 2: Zkušenost s výhodami a nevýhodami některých opatření v organizaci vzdělávání	str. 42
Tabulka 3: Oblíbenost metodických přístupů ve speciální pedagogice, běžných školách a v poradenství	str. 57
Tabulka 4: Přehledné porovnání kvalitativního a kvantitativního výzkumu	str. 67
Graf 1: ZŠ a ZŠS vzdělávající žáky s PAS v okrese Uherské Hradiště	str. 89
Graf 2: Počet žáků s PAS v běžných ZŠ a v ZŠ speciálních v letech 2018-2021.....	str. 90

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas zákonných zástupců

Příloha 2: Informovaný souhlas třídních učitelů a asistentů pedagoga o zveřejnění rozhovoru

Příloha 3: Rozhovor s třídními učiteli

Příloha 4: Rozhovor s asistenty pedagoga

Příloha 1

Informovaný souhlas od rodičů dětí o zveřejnění osobní a rodinné anamnézy a možnost nahlédnout do dokumentace žáka.

Souhlas se zpracováním osobních údajů

Já (Jméno, příjmení) souhlasím, že studentka Bc. Martina Bruščíková, použije osobní a rodinné informace mého dítěte k vytvoření kazuistik. Tyto údaje mého dítěte budou použity pouze pro potřeby diplomové práce se změněným jménem mého dítěte.

Podpis rodiče.....

Příloha 2

Informovaný souhlas třídní učitelky/asistentky pedagoga o zveřejnění rozhovoru

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

zaznamenaného pro účely výzkumného šetření diplomové práce

Metody práce s žákem s PAS v rámci procesu základního vzdělávání

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Bc. Martině Bruštkové pro účely šetření v diplomové práci.

Dne

Podpis:

Podpis výzkumníka:
Bc. Martina Bruštková

Příloha 3

Rozhovor s třídním učitelem v rámci inkluze žáka s poruchou autistického spektra (PAS)

Učitelka 1 – třídní paní učitelka Matěj

Učitelka 2 – třídní paní učitelka Radek

Učitelka 3 – třídní paní učitelka Tomáš

Otázky a odpovědi

1. Jak obecně vnímáte poruchu autistického spektra?

Učitelka 1: Jako specifické znevýhodnění, kdy nelze používat jednotné metody, ale je potřeba ke každému jedinci přistupovat individuálně.

Učitelka 2: Poruchu autistického spektra nelze brát na lehkou váhu. Každý trpící touto poruchou je naprosto odlišný, má jiné rituály, jinak vnímá společnost.

Učitelka 3: Vnímám ji jako překážku pro osoby postiženy touto poruchou v řešení komunikačních a sociálních oblastech. Ne vždy je snadné pro osoby s tímto postižením souznít s okolím.

2. Jaké máte zkušenosti s žáky s PAS?

Učitelka 1: Zkušenosti mám pouze z praxe. Učila jsem zatím jednoho žáka s PAS.

Učitelka 2: Minimální.

Učitelka 3: Vzhledem k tomu, že již pracuji ve školství řadu let, tak jsem měla možnost se již těmito žáky setkat, ale každý z těchto žáků měl zcela jinou formu a rozlišné projevy.

3. Absolvovala jste nějaké další vzdělání nebo kurz zaměřený na žáky s PAS?

Učitelka 1: Ne.

Učitelka 2: Ne, neabsolvovala.

Učitelka 3: Doposud jsem kurzy neabsolvovala, vždy jen odborná literatura a rada se speciálním pedagogem.

4. Jaký máte názor na inkluzivní vzdělávání žáků s PAS v běžných základních školách?

Učitelka 1: Nelze všeobecně říci, zda je to dobré, či špatné, je nutné individuálně posoudit případ od případu.

Učitelka 2: Podle mého názoru je myšlenka inkluze špatně uvedena v praxi, nespĺňuje přesně stanovený cíl.

Učitelka 3: V současné době považuji inkluzivní vzdělávání za velmi důležité a prospěšné. Je nutné začlenit děti se speciálními potřebami do kolektivu a poskytnout jim rovné šance na vzdělání. Každý žák je individualista a osobnost a v inkluzivní třídě se naučí spolupracovat, vzájemně si pomáhat a respektovat se. Záleží ale případ od případu.

5. Jaké výhody a nevýhody podle Vás integrace žáků s PAS má?

Učitelka 1: **Výhody:** Ostatní žáci se naučí akceptovat „jiné“ spolužáky

Nevýhody: Papírování.

Učitelka 2: **Výhody:** Má hlavně pro spolužáky žáka s PAS, naučí se tolerovat odlišnost lidí, přijímat hodnoty jiných.

Nevýhody: Určitě pro samotné žáky s PAS, ne každý dokáže porozumět jejich potřebám, a ne každý z vrstevníků to dokáže respektovat.

Učitelka 3: Opět si myslím, že vše závisí na stupni PAS.

Výhody: Rozšíření znalostí a dovedností.

Nevýhoda: Ne vždy možná socializaci v kolektivu.

6. Co je podle Vás důležité pro úspěšnou inkluzi žáků s PAS?

Učitelka 1: Velmi důležité jsou informace o tom a vědět, jak s takovým žákem pracovat.

Učitelka 2: Nejdříve konkrétního žáka poznat, poté s ním na základě jeho potřeb pracovat.

Učitelka 3: Jednoznačné souznění všech podílejících se stran na inkluzi.

7. Co je, podle Vás nejnáročnější při práci se žákem s PAS?

Učitelka 1: Zvolení správného druhu komunikace a nezapomínat na řád.

Učitelka 2: Naučit jeho spolužáky tolerovat jeho individuální potřeby, každý žák s PAS je naprosto odlišný.

Učitelka 3: Vhodně volit postup a tempo hodiny, pokud to je nutné.

8. Myslíte, že je škola dostatečně připravena na inkluzivní vzdělávání?

Učitelka 1: Myslím si, že ve školách by mělo být více proškolených pracovníků.

Učitelka 2: Ano.

Učitelka 3: Určitě by prospělo více speciálních pedagogů na škole. A ne každý žák je vhodný pro inkluzi.

9. Jak byste žáka s PAS, kterého vyučujete stručně popsala? Jak ho vnímáte? O jaký typ autismu se jedná?

Učitelka 1: Jedná se žáka, který má diagnostikovaný AS, ADHD a má smíšené motoricko – vokální poruchy. Vyniká v matematice a anglickém jazyce.

Učitelka 2: Jedná se o Aspergrův syndrom, žák se vědomostně a inteligenčně odlišuje od ostatních vrstevníků. Jeho vyjadřování (ústní i písemná forma) mnohokrát převyšuje standard. Vyniká v matematice, logické myšlení je na vyšší úrovni ve srovnání s ostatními žáky.

Učitelka 3: Je to velmi vnímavý a snaživý chlapec s pozitivním přístupem k získávání vědomostí a znalostí. Má úžasnou paměť, dokáže se naučit něco z paměti, ale naopak to uplatnit do praxe, je problém. Vyniká v anglické jazyce.

10. Jaké odlišnosti spatřujete s porovnáním s intaktními žáky?

Učitelka 1: Hlavní odlišnost je v sociální sféře a v komunikaci. S vrstevníky nekomunikuje, nerozumí jim, přátele a kamarády má pouze mezi dospělými a vyžaduje, aby se s ním jako s dospělým jednalo.

Učitelka 2: Odlišnosti jsou zvláště v sociální sféře.

Učitelka 3: Velká odlišnost je v sociálních kontaktech. Hodně všímavý na detaily.

11. Jak zapadl žák s PAS do kolektivu? A jaký má vztah se svými spolužáky?

Učitelka 1: Spolužáci jsou na něj zvyklí, nemají s ním potíže, ale on s nimi nekomunikuje. Zpočátku mezi spolužáky nezapadl, problémy byly zhruba do 4. třídy, v průběhu 5. třídy se situace stabilizovala, hlavně díky změně přístupu, pochopili, že se s ním musí jednat jako s dospělým a ponechat mu prostor.

Učitelka 2: Tolerance třídy žáka s PAS probíhá naprosto v pořádku, popisovaný žák je veselý, společenský, naprosto bez konfliktů. V kolektivu nevyčnívá, avšak někdy dává své vědomosti a znalosti přílišně najevo.

Učitelka 3: Začátky byly těžké, protože spolužáci si odlišnosti žáka všimli, často mu nerozuměli. Postupným vysvětlováním se podařilo žáka do kolektivu začlenit tak, aby byl přijímán jako součást kolektivu. Má pouze jednoho kamaráda, na kterého je dost navázaný.

12. Jaké jsou silné a slabé stránky žáka s PAS?

Učitelka 1: **Silnou** stránkou jsou velmi dobré vědomosti hlavně v matematice.

Slabá stránka je socializace.

Učitelka 2: **Silná** stránka je především ta vědomostní, intelekt je na vysoké úrovni, vyjadřování taktéž.

Slabé – určitě sociální vnímání, někdy nedokáže odhadnout závažnost situace, dokáže někdy netaktně upozorňovat na nedostatky ostatních.

Učitelka 3: **Silnou** stránkou jsou bezesporu vědomosti, znalosti obzvlášť v anglickém jazyce a matematice, pracovitost, pozornost. Zájem o četbu – hlavně encyklopedie, snaha se stále naučit něco nové.

Slabou stránkou jsou sociální kontakty. Nerozumí nadsázce a vtipům. Příprava pomůcek, učebnic, nepořádnost.

13. Jaká je úroveň komunikace žáka s PAS?

Učitelka 1: Komunikace s dospělými je na velmi vysoké úrovni. Se spolužáky moc nekomunikuje.

Učitelka 2: Na vysoké úrovni, ve srovnání s ostatními jeho spolužáky.

Učitelka 3: Je výborná, jak slovní zásoba, tak skladba vět.

14. Má žák nějaké rituály, které vyžaduje?

Učitelka 1: Je zvyklý na jedno oslovení, není dobré používat různé varianty jeho jména. Chlapec sedí vždy sám, kolem sebe má rozestaveny židle a na nich šanony a složky s jednotlivými předměty. Pomůcky má vždy na stejném místě, na věci mu nikdo nesmí sahat.

Učitelka 2: Žádné rituály ve škole nemá.

Učitelka 3: Ano, používá velmi často stočený papír do kornoutu, se kterým si hraje.

15. Jaké individuální potřeby má žák s PAS?

Učitelka 1: Je jistější, když má u sebe asistentku. Vizualní podporu a individuální přístup. Na začátku každé hodiny mu jednotliví vyučující sdělí informace o tom, jak bude probíhat hodina. Při obědě sedí sám u stolu a do šatny chodí jako poslední, aby se vyhnul většímu davu spolužáků.

Učitelka 2: Má notebook, kam si zapisuje zápisy z vyučovacích hodin.

Učitelka 3: Individuální přístup s dovysvětlením, delší čas na práci, tolerance grafické úpravy.

16. Domníváte se, že by se přítomností žáka s PAS ve třídě zhoršila kvalita výuky?

Učitelka 1: Ne.

Učitelka 2: Určitě ne.

Učitelka 3: Ne.

17. Liší se počet žáků ve třídě, kde je žák s PAS od ostatních tříd?

Učitelka 1: Ano, máme nižší počet žáků ve třídě.

Učitelka 2: Ve třídě je 18 žáků, tedy méně, než je v ostatních ročnících.

Učitelka 3: Ano, ve třídě je 16 žáků.

18. Zapojuje se žák s PAS do činností, aktivit třídy/školy? Jakých např.?

Učitelka 1: Zapojuje se většinou se svou asistentkou. Např. různé projekty, Dny země, soutěže.

Učitelka 2: Do třídních diskuzí, zvláště v občanské výchově, se zapojuje pravidelně a aktivně. Účastní se různých olympiád např. matematický klokan.

Učitelka 3: Podle toho, jakou má náladu, někdy ano, někdy ne, ale výlety, školy v přírodě, kvituje velmi kladně a zapojuje se nadšeně.

19. Jak v průběhu vyučovací hodiny organizujete práci s intaktními žáky a integrovaným žákem s PAS?

Učitelka 1: Pracujeme všichni společně, pokud je potřeba, pracuji s integrovanými žáky individuálně, pokud je potřeba mají více času na jednotlivé činnosti.

Učitelka 2: Žáci s PAS má přidělenou asistentku. V průběhu hodiny s ním pracuji stejně jako s ostatními žáky.

Učitelka 3: Pracujeme všichni společně, pokud žák něčemu nerozumí nebo něco potřebuje, obrací se na svou asistentku. Má i možnost kdykoliv odejít do kabinetu a pracovat individuálně.

20. Jaké metody, postupy využíváte při práci s žákem s PAS?

Učitelka 1: Metoda individuálního přístupu, metoda vizualizace, metoda posloupnosti.

Učitelka 2: Metody vizualizace, strukturalizace, posloupnosti.

Učitelka 3: Metody vizualizace, posloupnosti, individuální přístup s využitím strukturovaného učení, tolerance rituálů za účelem zklidnění.

21. Používáte nějaké speciální pomůcky při vzdělávání žáka s PAS? Uveďte prosím příklady v konkrétních předmětech.

Učitelka 1: Notebook, pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností a seberegulace, relaxační pomůcky.

Učitelka 2: Notebook.

Učitelka 3: Ano, notebook, různé mapy, schémata, plány, přehledy učiva a tabulky.

22. Používá žák s PAS jiné učebnice, pracovní sešity než ostatní žáci ve třídě?

Učitelka 1: Ne.

Učitelka 2: Nepoužívá. Má pouze speciální sešit na matematiku.

Učitelka 3: Ne.

23. Jaké podpůrné opatření žák při edukaci využívá a jakého stupně?

Učitelka 1: Žák má podpůrné opatření 3. stupně.

Učitelka 2: Podpůrné opatření 3. stupně.

Učitelka 3: Podpůrné opatření 4. stupně.

24. Máte ve třídě k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ANO, jak hodnotíte spolupráci s ním? Jak organizujete hodinu ve spolupráci s asistentem?

Učitelka 1: Ano, spolupráce je založena na komunikaci a domluvě s vyučujícím, takže hodnotím kladně.

Učitelka 2: Ve třídě mám sdíleného asistenta, který je přidělen ještě k dalším dvěma žákům. Spolupráce je na výborné úrovni. Sledovaný žák, podle mého názoru, asistenta nepotřebuje. Vše zvládá sám bez problémů.

Učitelka 3: Ano. Spolupráce s asistentem je výborná, vždy ho dopředu osobně informuji o průběhu hodiny, posílám dopředu i přehled učiva a zápisy. I asistent mě dopředu informuji o případných problémech či změnách zdravotního stavu chlapce.

25. Jak ovlivňuje asistent pedagoga žáka, u kterého je přiřazen, ve třídě?

Učitelka 1: Asistent je jeho nejbližší, hlavně v rámci komunikace, je prostředníkem i mezi žákem a učitelem.

Učitelka 2: Sledovaný žák s PAS je velmi samostatný, tudíž se asistentka věnuje dalším dvěma žákům, kteří její pomoc potřebují mnohem více.

Učitelka 3: Jako bod jistoty a okamžité pomoci, pokud je potřeba.

26. Jak hodnotíme spolupráci s rodiči žáka s PAS?

Učitelka 1: Spolupráce s těmito rodiči je obtížnější, protože synovi vycházejí ve všem vstříc a občas nedodržují naše „pokyny“ a nejedou stejný řád.

Učitelka 2: Výborná spolupráce.

Učitelka 3: Rodiče jsou aktivní a spolupracují velmi dobře.

27. Jak hodnotíte spolupráci s odborníky školy (zejména se speciálním pedagogem) a s odborníky Školského poradenského zařízení (ŠPZ) zejména s SPC?

Učitelka 1: Komunikujeme přes email, telefon. Snaží se, aby opatření byla šitá na míru žákovi a sledují i připomínky školy, takže hodnotím kladně.

Učitelka 2: Spolupráce ŠPZ na naší škole je opravdu na vysoké úrovni, vždy přistupuje k daným problémům svědomitě ve prospěch žáků.

Učitelka 3: Vše k plné spokojenosti, vždy byla nalezena společná řeč s ohledem na žáka. Dle potřeby spíše spolupracuji se školním speciálním pedagogem nebo psychologem.

28. Jaké podmínky musela škola zajistit pro integrovaného žáka? Jak se škola přizpůsobila?

Učitelka 1: Žádné speciální podmínky nepotřeboval, kromě notebooku a dalších relaxačních pomůcek hrazených na základě PO nemá žádné speciální potřeby.

Učitelka 2: Škola nemusela zajišťovat žádné speciální pomůcky. Naše škola se vždy snaží vyjít co nejvíce vstříc v jakékoli situaci, samozřejmě vždy pro dobro žáků.

Učitelka 3: Pouze zajistit asistenta.

29. Myslíte, že vzdělání v běžné základní škole je pro žáka tím správným?

Učitelka 1: V tomto případě asi ano.

Učitelka 2: Záleží na formě PAS, v tomto případě je to správné. Žák bez sebemenších zaváhání zvládá všechno.

Učitelka 3: Myslím si, že ano. Je to správné a nezbytné pro jeho další život. Chlapci to určitě pomůže se začleněním do společnosti, naučí se správně rozpoznávat různé situace a reagovat na ně.

Rozhovor s třídním učitelem žáka s poruchou autistického spektra (PAS) na základní škole speciální

Učitelka 4 – třídní učitelka Pavla

Učitelka 5 – třídní učitelka Petra

Otázky a odpovědi

1. Jak vnímáte poruchu autistického spektra?

Učitelka 4: Děti s autismem nemají žádné "postižení", jsou jedinečné. Jsou to cizinci uvěznění v cizím světě. Neznají jeho jazyk, zvyky, ani jim nejsou schopni nijak porozumět. A proto je učitelích, rodičích a asistentech, aby „náš“ svět překládali do jejich jazyka a učili je znát "místní folkór".

Učitelka 5: Pervazivní vývojová porucha zasahující do mnoha oblastí psychického vývoje. Projevuje se především v oblasti komunikace a sociálního chování.

2. Jaké je Vaše vzdělání, jaké máte zkušenosti s žáky s PAS?

Učitelka 4: Vysokoškolské: konkrétně jsem studovala obor Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika. V praxi jsem 12 let a s autisty pracuji 10 let.

Učitelka 5: Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči – Pedagogická fakulta Univerzita Palackého Olomouc. Zkušenosti s žáky s PAS 5 let.

3. Absolvovala jste nějaké další vzdělání nebo kurz zaměřený na žáky s PAS?

Učitelka 4: Absolvovala jsem kurz v Brně – TEACCH program. Nyní se již 3. rokem zajímám o studium Aplikované behaviorální analýzy a zapojení prvků do praxe.

Učitelka 5: Absolvovala jsem sadu webinářů o metodách ABA. Vzdělávání žáků s PAS II, Zvládání náročného chování žáků s PAS, Základy čtení, psaní, počítání žáků s PAS, Základy komunikace s vizuální podporou, Globální učení.

4. Jak byste žáka s PAS, kterého vyučujete stručně popsala? Jak ho vnímáte?

Učitelka 4: Je v podstatě pozitivní chlapec, velmi vnímavý, dost citově založený. Má svým způsobem smysl pro humor. Rád se učí, zkoumá nové věci. Dokáže být ale také velmi vzteklý až agresivní. Pokud tomu tak je, je nutné zkoumat příčinu. Hlavní příčina tedy všech negativních projevů je malá schopnost vykomunikovat si své potřeby, neporozumění situaci, strach.

Učitelka 5: Ve škole se občas vzteká a dokáže být i agresivní. Mívá dny dobré, kdy je bezproblémový kdy chce komunikovat a dny, kdy se vzteká bohužel i bezdůvodně, nebo spíše neznáme vnitřní příčinu a vnější podle nás zrovna žádná není. Dodržujeme strukturovaný režim a stereotypní postup ve výuce. Do školy chodí rád a je v ní spokojený.

5. Jak zapadl žák s PAS do kolektivu? A jaký má vztah se svými spolužáky?

Učitelka 4: Zájem o spolužáky projevuje epizodně v případě jeho aktuálního neduhu. Mívá výkyvy problémového chování, které se někdy vztahuje i ke spolužákům. Tyto epizody trvají a zmizí. Nahradí je něčím jiným. Nechce si se spolužáky hrát ale komunikovat, do očí se nepodívá.

Učitelka 5: Spolužáky toleruje. Snáší jejich společnost. K ničemu je ale nepotřebuje.

6. Jaké jsou silné a slabé stránky žáka s PAS?

Učitelka 4: **Silné:** S přihlédnutím k diagnóze, má dobré matematické dovednosti, motoricky velmi zdatný, jemná i hrubá motorika na vysoké úrovni (s přihlédnutím k diagnóze). Je poměrně snadno motivovatelný, rád kreslí, tvoří.

Slabé: Komunikace, sociální úroveň nízká, nerozumí abstraktním pojmům. Nezvládá propojení vědomostí.

Učitelka 5: **Silné:** kreativní, mechanicky se látku naučí.

Slabé: změny v zavedených zvyklostech bývají problémem.

7. Jaká je úroveň komunikace žáka s PAS?

Učitelka 4: Komunikuje rád, ale není schopen komunikovat úměrně věku. Objevují se echolálie.

Učitelka 5: Malá slovní zásoba. Má vlastní žargon, tedy svoje slova, kterým mnohdy nikdo nerozumí.

8. Má žák nějaké rituály, které vyžaduje?

Učitelka 4: Točení s kolečkem, klíčem, zná obrovské množství časových údajů o odjezdech a příjezdech vlaků, metra, autobusů. Nesnáší změny. Musí chodit stejnými trasami.

Učitelka 5: Spíše nesnáší ve třídě nějaké drobné změny. Nemá rád otevřené okno a dveře. Batoh musí zavřít do skříně. Nesnese ve třídě tričko s dlouhým rukávem. Do školy musí chodit stejnou cestou. Občas si žák vytváří některé osobní rituály – neodejde ze třídy, pokud nemá správným způsobem zapnutou aktovku.

9. Zapojuje se žák s PAS do činností, aktivit třídy/školy? Jakých např.?

Učitelka 4: Ano, zapojuje se rád snad do všech činností. Z některých má strach, zpočátku jen pozoruje a zapojí se později.

Učitelka 5: Způsobem práce ve třídě pro žáky s PAS je žák veden k zapojování se do všech činností aktivit, což se daří.

10. Jak probíhá vyučovací hodina?

Učitelka 4: Vyučuje se v blocích. Plní strukturované úkoly, zapojujeme i chvilky frontální a skupinové výuky. Pracuje s asistentkou, metodou bezchybného učení. Míra dopomoci a kontroly je do té míry, aby žák neudělal v úkolu chybu a nefixoval si tak nesprávné řešení. Aktivity se rychle střídají, prokládají zábavnými činnostmi a odměnou. Nemá tak prostor k produkování problémového chování.

Učitelka 5: Žák pracuje v tzv. blocích individuálně nebo ve dvojici nebo ve skupině dle předem nachystaného denního režimu, který vychází z týdenního rozvrhu. Ve třídě s žáky pracuje vyučující a dvě sdílené asistentka pedagoga.

11. Jaké metody, postupy využíváte při práci s žákem s PAS?

Učitelka 4: ABA, Strukturované úkoly, strukturovaný denní režim, bezchybné učení, využívání odměnového systému, princip tranzitních karet atd.

Učitelka 5: ABA, TEACCH program, základní metody – strukturalizace, vizualizace, individualizace, promyšlená motivace se žetonovým systémem, metoda přiměřenosti, krokování.

12. Používáte nějaké speciální pomůcky při vzdělávání žáka s PAS? Uveďte prosím příklady v konkrétních předmětech.

Učitelka 4: Strukturované úkoly, iPad, spoustu vyrobených pomůcek, upravené pracovní listy, světelná tabule, sweetbox, komunikační kniha, list, tranzitní karta, přesýpací hodiny na vizualizaci času, režim pro orientaci v činnostech dne.

Učitelka 5: Hmatové pomůcky, manipulační pomůcky, vzdělávací hračky, řada vyrobených pomůcek, pracovní listy, práce v tzv. šanonech – ČaJs

13. Jaké individuální potřeby má žák s PAS?

Učitelka 4: Vše vizualizovat, používat krátké věty, Nezahlcovat slovy, užívat stále stejná slova pro stejné činnosti, velká důslednost.

Učitelka 5: Zavedený řád.

14. Máte ve třídě k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ANO, jak hodnotíte spolupráci s ním? Jak ovlivňuje asistent pedagoga žáka, u kterého je přiřazen, ve třídě?

Učitelka 4: Ano, 2 sdílené asistentky. Asistent umožňuje uplatňování výše popsaných metod. Nejdůležitější je jednotný přístup k výchově a vzdělávání, k volbě metod. Pokud se učitel snaží učit podle metody, kterou asistent v době jeho nepřítomnosti neuplatňuje, stává se výuka málo efektivní a pro žáky matoucí.

Učitelka 5: Ano ve třídě jsou dvě sdílené asistentky pedagoga. Spolupráce obou asistentek pedagoga s žákem je na dobré až vynikající úrovni.

15. Co je, podle Vás nejnáročnější při práci se žáky s PAS?

Učitelka 4: Stále přemýšlet nad příčinou problémového chování, a odstraňovat ji, vymýšlet, upravovat a vyrábět vzdělávací materiál pro každého žáka na míru. Naopak je to práce velice dynamická, plná "výzev".

Učitelka 5: Zaujmout žáka, vtáhnout ho do našeho světa, a naopak proniknout do to ho jeho. Přijít na to, jak čím ho motivovat a posunout, jak nejdále to půjde. Pochopit proč je například nespokojený.

16. Pomáhají si dle Vašeho názoru pedagogové navzájem (sdílení zkušeností ohledně PAS, předávání materiálů apod.)?

Učitelka 4: Ano ale samozřejmě záleží na individualitě každého. Ne vždy co vyhovuje jednomu, vyhovuje druhému.

Učitelka 5: Ano.

17. Jak hodnotíme spolupráci s rodiči žáka s PAS, kterého vzděláváte?

Učitelka 4: Spolupráce s rodiči je výborná. Týká se to vybavení žáka, zpracování domácích úkolů, komunikace a spolupráce ohledně problematických situací.

Učitelka 5: Spolupráce průměrná. Spíše náročná. Když začal žák s PAS být více agresivní, tak maminka nechtěla situaci řešit a nechala to být. Maminka je v problematice málo vzdělaná a nezabývá se jí.

18. Jak hodnotíte spolupráci s odborníky zejména s SPC?

Učitelka 4: Zde je velmi nešikovně nastaven celý systém. Není to tedy chyba žádného jednotlivce, nýbrž chyba systémová. Pracovník SPC nemůže efektivně hodnotit a spolupracovat s učitelem, pokud dítě více nezná.

Učitelka 5: Hodnotím kladně.

19. Jaký máte názor na inkluzivní vzdělávání žáků s PAS? (vzdělávání v běžné základní škole)

Učitelka 4: Záleží na přidruženém intelektu. Žáci s kombinovaným postižením PAS a MP nemají podle mě šanci na sociální začlenění do třídy (a často o to ani nestojí, nevnímají sociální vztahy). Jsou integrováni pouze prostorově, nikoliv sociálně. Většinou jsou stresovaní, učivo nezvládají a výuka je plně na asistentce. Opravdu asi záleží na mentální a sociální úrovni žáka.

Učitelka 5: Pokud se nejedná o dítě s mentálním postižením, plně souhlasím s formou inkluzivního vzdělávání. Pokud se jedná o žáky s nějakým stupněm mentálního postižení, jsem přesvědčena, že nejlepší volbou pro žáka je zařazení žáka do speciální školy nebo zařazení do třídy, oddělení nebo skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

20. Myslíte, že vzdělávání ve speciální škole, je pro žáka vyhovující?

Učitelka 4: Ano, vzhledem ke sníženému počtu žáků, metodám, které jsou přizpůsobeny individuálně, možnosti další asistentky, speciálním pomůckám, a hlavně zkušenostem pedagogů.

Učitelka 5: Určitě ano.

Příloha 4

Rozhovor s asistentem pedagoga žáka s poruchou autistického spektra (PAS) na základní škole

Asistent 1 – Matěj

Asistent 2 – Radek

Asistent 3 – Tomáš

Otázky a odpovědi

1. Jak vnímáte poruchu autistického spektra (PAS)?

Asistent 1: Jako poruchu, která způsobuje komunikační a sociální problémy.

Asistent 2: Obecně chápu, že žáci či dospělí lidé s PAS, potřebují svůj řád a individuální přístup. Lidé s PAS mají problémy především v oblasti komunikace a navazování sociálních kontaktů

Asistent 3: Pro většinu lidí je porucha autistického spektra zcela nepochopitelná, ale velmi zajímavá a fascinující.

2. Absolvovala jste nějaké vzdělání nebo kurz zaměřený na žáky s PAS? Jaké máte zkušenosti s žáky s PAS?

Asistent 1: Velké množství různých školení a seminářů. Mám vysokoškolské vzdělání a také tam byl tomuto tématu dán velký prostor. Zkušenosti mám 3 roky.

Asistent 2: Kurz, který by se primárně zaměřoval na žáky s PAS jsem neabsolvovala. Pouze kurz pro AP, ve kterém se ale několik seminářů zaměřovalo na žáky s PAS. Dělam asistentku dítěti s PAS 3 roky.

Asistent 3: Mám úplné střední vzdělání a kurz asistenta pedagoga na VOŠ pedagogické a sociální v Kroměříži. S žáky s PAS pracuji 4 roky.

3. Jaký máte názor na inkluzivní vzdělávání žáků s PAS? (vzdělávání v běžných základních školách)

Asistent 1: Konkrétně v případě žáků s PAS vidím inkluzi jako přínosnou. Děti mají možnost, byť se dění přímo aktivně neúčastní, být součástí něčeho, co je bude v životě vždy obklopotvat a ony tak dostávají šanci, tomuto okolnímu světu lépe porozumět. V tom jim samozřejmě velmi pomáhá pomoc asistenta.

Asistent 2: Obecně si myslím, že spousta věcí v rámci inkluzivního vzdělávání je nedokončená a zcela zanedbaná. Výrazné negativa vidím především, že vyučující neví, jak mají s žáky s PAS či jinými poruchami pracovat a přirozeně nemají takové znalosti jako aprobovaný speciální pedagog. To platí i v případě asistentů pedagoga.

Asistent 3: Záleží, o jaký typ nebo stupeň postižení se jedná. Ale pokud to bude prospěšné pro obě strany, je nutné začlenit děti se SVP do kolektivu a poskytnout jim rovné šance na vzdělání.

4. Jaké odlišnosti spatřujete s porovnáním s intaktními žáky?

Asistent 1: Největší rozdíl je právě v té již popsané sociální oblasti. Jsou situace, kdy zbytek třídy jeho chování vůbec nerozumí.

Asistent 2: Odlišnosti spatřuji hlavně v běžné komunikaci s ostatními, jinak velké rozdíly nespátřuji.

Asistent 3: Odlišnosti spatřuji v chování žáka např. má své rituály, kamaráda, které nemění, těžší začlenění do kolektivu.

5. Jak zapadl žák s PAS do kolektivu? A jaký má vztah se svými spolužáky?

Asistent 1: S žáky je schopen na pobídku asistentky komunikovat se spolužáky, avšak sám tuto komunikaci nevyhledává a žádné vztahy si nevytváří, nepotřebuje je.

Asistent 2: V kolektivu je od 1. třídy, spolužáci jej tedy dobře znají. Výrazné problémy ve třídě nejsou, při společných pracích nemá problém se zapojit.

Asistent 3: Přípravou, jak kolektivu, tak žáka, je nyní jejich soužití v pořádku.

6. Jaká je úroveň komunikace žáka s PAS?

Asistent 1: S dospělými komunikuje na vysoké úrovni. Často ale nemá odvahu komunikaci zahájit. Asistent musí často používat řízený rozhovor.

Asistent 2: Žák sám od sebe své pocity či věci, které jej trápí nevyjádří, ačkoli se to zlepšuje. Komunikuje jinak bez problémů.

Asistent 3: Komunikace je na dobré úrovni.

7. Má žák nějaké rituály, které vyžaduje?

Asistent 1: Zapisovat do plánovacího kalendáře všechny školní akce, aby se na ně mohl dopředu připravit. Nedokáže přerušit práci, kterou nedokončil. Dále musí mít neustále u sebe lahev s pitím. Nemá rád oční kontakt a také je mu nepříjemný dotyk od jiných osob. Trvá na důsledném dodržování všeho, co bylo naplánováno, jakékoli vychýlení z každodenních rituálů jej rozhodí. Je zvyklí na jedno oslovení.

Asistent 2: Konkrétní rituály žák nemá.

Asistent 3: Rád si hraje s papírem, používá velmi často stočený papír do kornoutu.

8. Jak myslíte, že ovlivňujete žáka, u kterého jste přiřazena ve třídě?

Asistent 1: Myslím si, že mě vnímá jako oporu, prostředníka mezi ním a spolužáky, učiteli a rodiči. Vnímá, že mu rozumím a respektuji jeho potřeby.

Asistent 2: Vzhledem k tomu, že působím jako asistent na druhém stupni, chci abych příliš „viditelně“ nezasahovala. Snažím se být jako podpůrná opora a myslím, že nijak výrazně žáka neovlivňuji. Spíše naopak, žák se cítí jistěji, když má k dispozici dospělou osobu.

Asistent 3: Snažím se být hlavně oporou a motivovat žáka, aby se cítil bezpečně a spokojeně ve třídě.

9. Jak se Vám spolupracuje se žákem?

Asistent 1: V současné covidové době je spolupráce složitější, proto docházíme třikrát v týdnu do budovy školy, kde jsme při distanční výuce s žákem spolu.

Asistent 2: S žákem se mi spolupracuje velmi dobře.

Asistent 3: Spolupráce je myslím dobrá.

10. V jakých předmětech a v jaké oblasti/oblastech žákovi nejvíce při edukaci pomáháte?

Asistent 1: Při výuce pomáhám ve všech předmětech, pomáhám se zápisy, vytvářím přehledy, tabulky a jiné didaktické pomůcky. Vyhledávám informace k tématům na internetu, vyhledávám a doporučuji webové stránky, kde si může žák doma probranou látku opakovat. Vyplňuji motivační tabulku. V případě potřeby znovu vysvětluji, doučuji a procvičuji již probrané učivo. V hodině opakuji, co po něm vyučující chce, často mu totiž při delším pokynu učitele vůbec nedochází, co má vlastně dělat.

Asistent 2: Všechny vyučovací předměty žák zvládá sám, a to bez výrazné podpory. Sedím vzadu a může mě kdykoliv vyhledat pohledem. Jsem k dispozici ještě chlapci s LMP, který mou pomoc daleko více potřebuje.

Asistent 3: S žákem jsem přítomna ve všech předmětech, dopomoc hlavně v pracovních činnostech a někdy sebeobslužných činnostech.

11. Jaké metody, postupy využíváte při práci s žákem s PAS?

Asistent 1: Vizualizace, strukturovaná výuka, terapie sociálních dovedností, motivační tabulka a především trpělivost, důslednost.

Asistent 2: Žádné speciální metody nebo postupy nepoužívám.

Asistent 3: Individuální přístup s využitím strukturovaného učení, tolerance rituálů za účelem zklidnění

12. Přípravujete a používáte při výuce nějaké speciální pomůcky?

Asistent 1: Ano, připravuji různé mapy, schémata, plány, přehledy učiva a tabulky.

Asistent 2: Vzhledem k tomu, že žák pracuje velmi dobře a při výuce nepotřebuje pomoc, tak žádné pomůcky nepoužívám. Pouze v matematice má „svůj“ pracovní sešit, protože pracuje svým tempem a v řadě věcí je napřed před svými spolužáky.

Asistent 3: Pomůcky – tabulky.

13. Co je podle Vás nejnáročnější při práci se žákem s PAS?

Asistent 1: Všeobecně, je velmi náročné trpělivě stále opakovat ty stejné věci dokola, dodržovat stejné rituály. Naučit se chovat jinak, nepoužívat metafory, nadsázku, ironii, parodii, sarkasmus, toto je vše, čemu žák nerozumí. A být neustále v pozoru a nachystaná, vše žákovi vysvětlit.

Asistent 2: Posilovat sociální chování a zapojovat žáka do kolektivu.

Asistent 3: Nejnáročnější je posilovat žáka, aby co nejméně docházelo k situacím, které by nezvládl řešit a reagoval na ně nepřiměřeně.

14. Jak probíhá Vaše spolupráce s učitelem žáka s PAS? Jak organizujete hodinu ve spolupráci s učitelem? Jak hodnotíte spolupráci?

Asistent 1: Vzhledem k tomu, že na druhém stupni máme vyučujících víc, vlastně na každý předmět někoho jiného, je práce asistenta z mého pohledu trochu náročnější než na stupni prvním. S každým učitelem se musíte naladit na stejnou vlnu, každý z nich má jiný způsob výuky, jiné požadavky na vzájemnou spolupráci. Když se v tom asistent zorientuje, je spolupráce bez problémů. Na začátku školního roku probereme s každým z vyučujících formu naší spolupráce, stejně tak formu zadávání úkolů, písemek a zkoušení. Ostatní se vždy řeší před samotnou hodinou či přímo v hodině, operativně, podle rozpoložení žáka a podle konkrétní situace ve třídě.

Asistent 2: Vzhledem k tomu, že žák nepotřebuje pomoc při vyučování, není potřeba více organizovat či přizpůsobovat hodiny. Pokud je však nutné něco řešit, komunikace se všemi vyučujícími probíhá velmi dobře.

Asistent 3: Spolupráce s učitelem je na dobré úrovni, hodinu organizuje učitel, dopomáhám např. se slabšími žáky, pokud je třeba něco dovysvětlit.

15. Jak často konzultujete průběh vzdělávání s rodiči žáka? A jak se Vám spolupracuje s rodiči žáka?

Asistent 1: Píšeme si denně. Spolupráci bych oznámkovala za 3. Rodiče mají problém s tím, aby byli k chlapci důslední, a tak se v poslední době často stává, že chlapec zkouší, co všechno mu ve škole projde. Z jeho chování je zřejmé, že doma mu spoustu věcí rodiče dovolí, věci, na kterých jsme byli domluveni, že je budeme společně důsledně dodržovat. Navíc, chlapec to vždy přizná, neumí totiž lhát.

Asistent 2: S rodiči jsem v neustálém kontaktu, komunikujeme především přes email. Spolupráce je bez problému, rodiče jsou velmi aktivní a se školou spolupracují dobře.

Asistent 3: Spolupráce s rodiči je na dobré úrovni. Pokud je to nutné řešíme věci telefonicky. Konzultujeme dle potřeby.

Rozhovor s asistentem pedagoga žáka s poruchou autistického spektra (PAS) na základní škole speciální

Asistent 4 – Pavel

Asistent 5 – Petr

Otázky a odpovědi

1. Jaké je Vaše vzdělání, jaké máte zkušenosti s žáky s PAS?

Asistent 4: Vzdělání vysokoškolské bakalářské, obor sociální pedagogika. S žáky s PAS pracuji 3 roky.

Asistent 5: Střední pedagogická škola, Vyšší odborná škola Kroměříž, Celoživotní kurz speciální pedagogika Olomouc, S dětmi pracuji 10 let.

2. Absolvovala jste nějaké vzdělání nebo kurz zaměřený na žáky s PAS?

Asistent 4: Řadu seminářů, školení, webinářů.

Asistent 5: Absolvovala jsem jich několik, nejvíce my přinesl tří denní kurz v Brně – Štolcova ulice, kde sídlí škola pro děti s PAS.

3. Jaké odlišnosti má žák s porovnáním s ostatními žáky ve třídě?

Asistent 4: Každý z žáků má svá specifika. Na svačinu jí jen své oblíbené sušenky a vše ostatní odmítá. S obědy měl rok problém, nic nejedl.

Asistent 5: Každý je originál, každý má své potřeby, své zvláštnosti, rituály atd.

4. Jak zapadl žák s PAS do kolektivu? A jaký má vztah se svými spolužáky?

Asistent 4: Co se týče kolektivu, děti si spolu nijak moc nehrají, komunikace pár slovy, do očí se nepodívá. Občas si rád povídá jen pro sebe.

Asistent 5: Řekla bych, že všichni zapadli dobře, vztah mají vesměs pozitivní, ale to se mění i dle nálady a tak. Celkově moc vztahy nenavazují, teda aspoň ne takové, na jaké jsme zvyklí u dětí bez postižení.

5. Jaké individuální potřeby má žák s PAS?

Asistent 4: Strukturu dne, pravidelný režim, své místo na učení, své místo na převlékání.

Asistent 5: Pravidelný režim.

6. Jaká je úroveň komunikace žáka s PAS?

Asistent 4: Malá slovní zásoba. Stereotypní opakování slov, echolálie. Mnohdy neumí vyjádřit co chce.

Asistent 5: Malá slovní zásoba. Opakování bez porozumění, bez významu.

7. Má žák nějaké rituály, které vyžaduje?

Asistent 4: Nerad přijímá změny – musí chodit stejnou cestou do školy, na hřiště. Při učení rád dostává za splnění několika úkolů odměnu, třeba kousek tyčinky, gumový medvídek, tiskátka, tablet ...podle toho, co má rád.

Asistent 5: Staví si hračky podle svého klíče, vyžaduje chodit do školy stejnou cestu. Rád dostává odměnu na splnění.

8. Jak myslíte, že ovlivňujete žáka, u kterého jste přiřazena ve třídě?

Asistent 4: Mým cílem je mu pomáhat při učení, snažit se ho naučit běžné věci pro jeho další život.

Asistent 5: Doufám, že pozitivně. Že mu snad trochu usnadním se zorientovat v tomto světě.

9. Jak se Vám spolupracuje se žákem?

Asistent 4: Pokud je dobře naladěno dobře, pokud není něco v pořádku, je to někdy oříšek.

Asistent 5: Záleží, jakou má zrovna náladu. Ale celkově dobře, někdy lépe a někdy hůře.

10. V jakých předmětech a v jaké oblasti/oblastech žákovi nejvíce při edukaci pomáháte?

Asistent 4: Hlavně, co se týče samostatné práce u stolu při učení (dohled).

Asistent 5: Při sebeobsluze a učení.

11. Jak probíhá Vaše spolupráce s učitelem žáka s PAS? Jak organizujete hodinu ve spolupráci s učitelem? Jak hodnotíte spolupráci?

Asistent 4: Velmi dobrá spolupráce, vše je tak jak má být, podle potřeb dítěte.

Asistent 5: Hlavní slovo má učitelka, ale jinak je vše na společné domluvě. Postup a náplň výuky konzultujeme. Spolupráci hodnotím velmi kladně.

12. Jaké metody, postupy využíváte při práci s žákem s PAS?

Asistent 4: ABA metoda – komunikace, bazální stimulace, globální čtení, speciální programy.

Asistent 5: Co je hlavní, že pracujeme vždy zleva doprava. Věci opakujeme častěji. Nejdůležitější je si myslím komunikace, využíváme prvky ABA, znak do řeči, piktogram, fotky, strukturované učení.

13. Přípravujete a používáte při výuce nějaké speciální pomůcky?

Asistent 4: Ano připravuji. Jsou to Různé skládačky, které jsou přímo na míru pro žáka.

Asistent 5: Různé tabulky, obrázky, schémata.

14. Jak často konzultujete průběh vzdělávání s rodiči žáka? A jak se Vám spolupracuje s rodiči žáka?

Asistent 4: Spolupráce s rodiči je výborná

Asistent 5: Každý den při vyzvednutí, plus osobní deníčky, kde se zapisuje každý den, co je potřeba, rodiče podepíší po přečtení. Zatím spolupráce dobrá.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Brušíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Metody práce s žákem s PAS v rámci procesu základního vzdělávání.
Název v angličtině:	Methods of working with a pupil with PAS (autistic spectrum) as part of the primary education process.
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zaměřuje na metody práce s žáky s poruchou autistického spektra v procesu základního vzdělávání. Hlavním cílem je zjistit vzdělávací metody a principy využívané pedagogy ke vzdělávání žáků s PAS na základních školách a základních školách speciálních. Cílem je také zhodnotit proces, podmínky a vnímání učitelů a asistentů pedagoga na vzdělávání těchto žáků. Práce je členěna na dvě části, na teoretickou a praktickou. Teoretická část vymezuje základní poznatky o poruchách autistického spektra a informace o edukaci jedinců s PAS. Věnuje se terminologii, etiologii, klasifikaci a v neposlední řadě také symptomatologii. Dále vymezuje možnosti vzdělávání žáků s PAS, intervenční přístupy, metody uplatňované ve výuce a zabývá se také inkluzivním vzděláváním žáků s PAS. Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření, které proběhlo v okrese Uherské Hradiště na vybraných základních školách a základních školách speciálních. Jsou zde popsány kazuistiky jednotlivých žáků s PAS s jejichž třídními učiteli a asistenty, jako hlavními respondenty, byl veden rozhovor. V závěru práce jsou uvedeny limity, které nastaly a závěry šetření včetně doporučení pro praxi.</p>
Klíčová slova:	porucha autistického spektra, metody, strukturované učení, individualizace, vizualizace, inkluze, speciální vzdělávací potřeby
Anotace v angličtině:	This diploma thesis focuses on methods of working with students with autism spectrum disorder in the process of basic education.

	<p>The main goal is to find out the educational methods and principles used by teachers to educate pupils with ASD in primary schools and special primary schools. The aim is also to evaluate the process, conditions and perception of teachers and teaching assistants in the education of these students. The work is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part defines the basic knowledge about autism spectrum disorders and information about the education of individuals with ASD. It deals with terminology, etiology, classification and, last but not least, symptomatology. It also defines the possibilities of education of pupils with ASD, intervention approaches, methods used in teaching and also deals with inclusive education of pupils with ASD. The practical part focuses on a research survey, which took place in the district of Uherské Hradiště at selected primary schools and special primary schools. The case studies of individual pupils with ASD are described here, with their class teachers and assistants as the main respondents, an interview was conducted. At the end of the work are limitations that occurred and the conclusions of the survey, including recommendations for practice.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>autism spectrum disorder, methods, structured learning, individualization, visualization, inclusion, special educational needs</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha 1: Informovaný souhlas zákonných zástupců Příloha 2: Informovaný souhlas třídních učitelů a asistentů pedagoga o zveřejnění rozhovoru Příloha 3: Rozhovor s třídními učiteli Příloha 4: Rozhovor s asistenty pedagoga</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>124 s.</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český</p>

